

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

Valdenir Taveira Batista

**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA:** reflexões sobre uma trajetória  
docente em formação

BELO HORIZONTE

2021

Valdenir Taveira Batista

**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA:** reflexões sobre uma trajetória docente em formação

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

**Linha de pesquisa:** Educação, Ensino e Humanidades

**Orientadora:** Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga

BELO HORIZONTE

2021

B333n  
T

Batista, Valdenir Taveira, 1972-  
Narrativas de experiências com o cinema [manuscrito] :  
reflexões sobre uma trajetória docente em formação / Valdenir  
Taveira Batista. - Belo Horizonte, 2021.  
162 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Clarisse Maria Castro de Alvarenga.  
Bibliografia: f. 155-162.

1. Educação -- Teses. 2. Cinema na educação -- Teses.  
3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Professores -- Autobiografia -  
- Teses. 5. Documentário (Cinema) -- Aspectos educacionais --  
Teses.

I. Título. II. Alvarenga, Clarisse Maria Castro de, 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 experiências com o cinema: reflexões sobre uma trajetória docente em formação**

### **VALDENIR TAVEIRA BATISTA**

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 09 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

Profa. Clarisse Maria Castro de Alvarenga - Orientadora  
UFMG

Profa. Maria Amália de Almeida Cunha  
UFMG

Profa. Juliana Batista Faria  
UFMG

Admir Soares de  
Almeida  
Junior:83868798668

Assinado de forma digital por  
Admir Soares de Almeida  
Junior:83868798668  
Dados: 2022.03.21 08:57:33 -03'00'

Prof. Admir Soares de Almeida Junior  
UFMG

Belo Horizonte, 9 de dezembro de 2021.

A meus pais, Nelson (*in  
memoriam*) e Vicentina.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo acolhimento e por proporcionar, em tempos tão difíceis, encontros e afetos de alegria.

À minha orientadora Clarisse Maria Castro de Alvarenga, pela paciência, sensibilidade e, sobretudo, por acreditar na proposta desta dissertação.

Aos membros da banca: professora Juliana Batista Faria e professora Maria Amália de Almeida Cunha, pela leitura atenta e apontamentos importantes feitos na defesa desta dissertação.

Ao professor Admir Soares de Almeida Júnior, por mostrar as *veredas* da pesquisa narrativa, pela leitura e sugestões importantes feitas na banca de qualificação e por participar e contribuir com pertinentes comentários na banca de defesa desta pesquisa.

Gostaria de agradecer, em especial, à professora Inês Assunção de Castro Teixeira, pelos apontamentos generosos no parecer técnico do projeto de pesquisa, e pela fundamental contribuição para o desenvolvimento deste trabalho, por meio de importantes comentários, sugestões, textos e ideias na banca de qualificação.

Aos meus amigos Amauri Rodrigues, Douglas Caixeta, Denise Alves, Thiago Canguçu, Débora Martins, Raquel Lopes, Laiane Grillo e Patrícia Baster por compreenderem minhas ausências, pelo apoio, escuta, paciência e acolhimento durante minha trajetória itinerante de estudos.

Ao cinema e à literatura, pelos encontros, experiências e processos de criação.

[...] Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

## RESUMO

Este estudo consiste numa investigação, de carácter autobiográfico, sobre a constituição de uma trajetória docente, em formação, do autor. O objetivo deste trabalho é entender quais as *lições*, saberes e conhecimentos, oriundos das experiências e processos de criação com o cinema, são representativos da constituição desta formação docente. Esta investigação foi realizada a partir de duas oficinas de cinema realizadas em duas escolas, em períodos distintos desta trajetória. Além das oficinas, foram trazidos para reflexão os percursos pessoais de trabalho como arte-educador, num museu, e a experiência de criação com o cinema documentário. Por meio de uma proposta metodológica *movente* e processual de pesquisa, foi utilizado como recurso teórico-metodológico, principal, o domínio das pesquisas narrativas (auto) biográficas, em educação, entendidas como uma pesquisa-formação. Como aporte teórico de apoio, foram utilizados os sentidos de experiência de Jorge Larrosa (2002), o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) e a ideia de lição sugerida a partir da narrativa em Walter Benjamin (1987). Por intermédio do trabalho de busca por indícios de experiências mais significativas desta trajetória foi possível a configuração de narrativas de experiências com o cinema que permitiram extrair as *lições* e saberes sobre o entendimento de uma formação, instaurada na relação entre docente e discente, potencializada pelos processos de criação com o cinema no espaço escolar. Além disso, os processos de criação fílmica possibilitaram a reflexão sobre a necessidade de um espaço-tempo *livre*, para criação e (re) utilização do cinema e do próprio espaço-tempo institucionalizado da escola. O trabalho contribui, ainda, para a reflexão da importância e necessidade de uma formação estética, ética e política do professor/a, por meio do encontro com novos modos de olhar o cinema e outras maneiras de pensar as relações entre cinema e educação, no âmbito das pesquisas narrativas (auto) biográficas.

**Palavras-chave:** cinema e educação, experiência, processos de criação, narrativas (auto) biográficas, formação docente.

## ABSTRACT

This research consists of an autobiographical investigation on the constitution of a teaching route in development of its author. This work aims to understand the lessons, understanding and knowledge which came from the experiences and creation processes with cinema and that are representative of the constitution of this teacher development. This investigation was based on two cinema workshops offered in two schools, in different periods of this route. Besides the workshops, a reflection upon the personal paths of working as an art educator in a museum and the experience of creation with documentary cinema was considered. Through a moving and processual methodological research proposal the main theoretical-methodological resource used was the domain of (auto)biographical narrative research in education, understood as a research-formation. As for theoretical support, the senses of experience in Jorge Larrosa (2002), the evidential paradigm in Carlo Ginzburg (1989) and the idea of a lesson suggested from the narrative in Walter Benjamin (1987) were considered. It was possible to configure narratives of experiences with cinema through the search for evidences of more significant experiences of this route. Based on that, it was possible to collect lessons and knowledge about the understanding of a development established in the relationship between teacher and student strengthen by the processes of creation with cinema in the school area. In addition, the film creation processes made it possible to reflect on the need for a free space-time, for the creation and (re)use of cinema and of the school's institutionalized space-time itself. Furthermore, this work contributes to the reflection of the importance and need of an aesthetic, ethical and political development of teachers, by providing new ways of looking at cinema and other ways of thinking about the relationship between cinema and education, in the scope of (auto)biographical narrative research.

**Keywords:** cinema and education, experience, creation processes, (auto) biographical narratives, teacher development.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Sequência de frames retirados do curta-metragem <i>Um conto maravilhoso</i> .....	86
FIGURA 02	Sequência de frames retirados do curta-metragem <i>Um conto maravilhoso</i> .....	86
FIGURA 03	Sequência de frames retirados do curta-metragem <i>Um conto maravilhoso</i> .....	86
FIGURA 04	<i>Making of</i> : Carolina e Isadora posicionando a câmera para entrevista.....	100
FIGURA 05	Frame do filme: <i>Educação vem de berço?</i> .....	109
FIGURA 06	Frame do filme: <i>Educação vem de berço?</i> - Sr. Raimundo.....	111
FIGURA 07	Filme <i>Educação vem de berço?</i> Entrevista de seu Raimundo.....	114
FIGURA 08	Imagem de texto.....	118
FIGURA 09	Uma das saídas de sala em que Tatiana é filmada pelas colegas.....	119
FIGURA 10	Tainá filmando a encenação dos amigos.....	123
FIGURA 11	Frame do filme <i>Dia de fúria</i> .....	124
FIGURA 12	Frame do filme <i>Dia de fúria</i> .....	124
FIGURA 13	Filme <i>Dia de fúria</i> - Sabrina filmando a encenação das amigas.....	125
FIGURA 14	Frame do filme <i>Dia de fúria</i> .....	126
FIGURA 15	Frame do filme <i>Dia de fúria</i> .....	126
FIGURA 16	Frame do filme <i>Encontro com Reis</i> – performance do mestre marungo Dico....	141

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASIHVIF	Association Internationale des Histoires de Vie en Formation
CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
EBA/UFMG	Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FALE/UFMG	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
ISE	Índice Socioeconômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PPP	Programa Político Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEEMG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. A PARTIDA: DESLOCAMENTOS...NAS TRILHAS E CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
1.1. Primeiro deslocamento: redefinindo os caminhos.....	25
1.2. Segundo deslocamento: tensões.....	28
1.3. Metodologia <i>movente</i> .....	29
1.4. O viajante e as <i>lições</i> possíveis desta <i>viagem</i> .....	35
1.4.1. O viajante narrador – a <i>viagem</i> .....	35
1.4.2. As <i>lições</i> possíveis desta <i>viagem</i> .....	37
1.5. Panorâmica das pesquisas narrativas (auto) biográficas – pesquisa e formação.....	39
1.5.1. Precisamos falar sobre formação.....	39
1.5.2. Pesquisa narrativa (auto) biográfica – histórias de vida – pesquisa-formação e modos de ressignificar a existência.....	41
<b>2. PROCESSOS, ENCONTROS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA .....</b>	<b>49</b>
2.1. <i>Making of</i> : o filme .....	50
2.1.1. A história do grupo de Carolina, Fernanda e Isadora.....	52
2.1.2. De volta ao dia da exibição .....	54
2.2. Como você surgiu com essa ideia de cinema, professor? .....	55
2.3. <i>Oficina de introdução à história e linguagem do cinema</i> .....	58
2.3.1. A chegada à escola .....	59
2.3.2. A estrutura da oficina .....	61
2.3.3. A primeira sessão de exibição de filmes .....	63
2.3.4. História do cinema: um fascínio e algumas questões sobre sua história.....	64
2.3.5. De volta à oficina: constituindo uma relação .....	68
2.3.6. Módulo I: novas estratégias de exibição.....	68
2.3.7. Módulo II: primeiras experiências práticas com o “primeiro cinema” .....	74
2.3.8. A saída dos/as estudantes da sala de aula.....	75
2.3.9. Um pouco da magia de Georges Méliès.....	77
2.4. Um encontro entre a literatura e o cinema.....	78
2.4.1. <i>Um conto maravilhoso</i> .....	81

2.4.2. Últimas gravações, edição e finalização de <i>Um conto maravilhoso</i> .....	85
2.4.3. <i>A máquina do tempo</i> – um breve comentário .....	87
2.4.4. A sessão de exibição dos filmes - fechamento da <i>Semana Cultural</i> .....	87
2.4.5. Algumas reflexões sobre a primeira oficina de cinema.....	90
2.5. Um convite a ir ao encontro do cinema .....	93
2.5.1. Um pouco sobre a escola .....	93
2.5.2. O convite .....	94
2.6. <i>Oficina de criação livre de cinema</i> .....	95
2.6.1. Alguns <i>insights</i> – “pistas” do método da cartografia .....	98
2.7. <i>Educação vem de berço?</i> .....	99
2.7.1. De volta ao <i>Making of</i> : a entrevista .....	101
2.7.2. Sessões de exibição: novas referências .....	102
2.7.3. As saídas de sala: em busca de um tempo <i>livre</i> .....	105
2.7.4. A retomada: pequenos gestos — a câmera em cena, ensina e aproxima.....	107
2.8. <i>12 meses, 365 dias</i> .....	118
2.9. <i>Dia de fúria</i> .....	121
2.9.1. O processo de filmagem .....	122
2.9.2. Um resumo e a revelação de um segredo .....	123
2.9.3. De volta ao <i>Making of</i> – uma pergunta ao grupo .....	128
2.9.4. As oficinas de cinema na escola: reflexões, um espaço-tempo <i>livre</i> - profanações.....	130
<b>3. PERCURSOS PESSOAIS: CINEMA, IMPROVISO E INVENÇÃO — MUSEU, ARTE E MEDIAÇÃO.....</b>	<b>134</b>
3.1. O que é o cinema? Reflexões pessoais .....	134
3.2. O museu: arte, mediação e educação.....	137
3.2.1. Criação com o cinema: uma questão de necessidade .....	139
3.3. <i>Encontro com Reis</i> : cinema como encontro, processo, improviso/invenção .....	140
3.3.1. A chegada .....	141
3.3.2. O Encontro.....	143
3.3.3. A despedida .....	148
<b>4. O RECURSO PEDAGÓGICO: PORTFÓLIO DIGITAL .....</b>	<b>150</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

*Todos aqueles para os quais o cinema contou na vida, não como um passa-tempo, mas como um elemento essencial da sua constituição, e que souberam bem cedo que seria a esta arte que dedicariam, de uma maneira ou de outra, a sua vida, têm em mente uma autobiografia imaginária que é a de sua vida de cinema. No meu romance pessoal, fui salvo duas vezes: pela escola e pelo cinema. (Alain Bergala)*

Em ressonância às palavras de Alain Bergala, posso dizer que também fui salvo pelo cinema, pela escola e, devo acrescentar, pela literatura. Embora esta, às vezes, ecoe neste estudo, é sobre cinema e educação que gostaria de escrever. De modo mais preciso, ainda de acordo com os dizeres de Bergala (2008, p. 32), o meu propósito é pensar o cinema como “um elemento essencial” para constituição da minha trajetória profissional como docente em constante formação.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é entender quais *lições* e saberes provenientes das atividades práticas e processos de criação com o cinema, dentro e fora da escola, são significativos para minha formação docente.

Na busca de tal entendimento, utilizo as reflexões de Jorge Larrosa (2002) sobre a *experiência como algo que nos toca* para elaborar narrativas de experiências com o cinema<sup>1</sup> que me auxiliem a refletir e compreender este processo de formação. Deste modo, além do entendimento sobre a minha formação, a presente pesquisa pretende contribuir também para os estudos da relação entre cinema e educação e para as questões envolvidas com a formação docente no âmbito das pesquisas narrativas (auto) biográficas<sup>2</sup>.

A todo narrador, autobiográfico, de saída, pode ser colocada a seguinte questão: quantas e quais imagens e palavras seriam necessárias para *criar* o filme ou o *romance pessoal* de sua vida? O cineasta italiano Pier Paolo Pasolini (1981, p.196, grifo do autor) disse certa vez que “*a morte realiza uma montagem fulminante de nossa vida: ou seja escolhe os*

---

<sup>1</sup> Como forma de “singularizar” este estudo (PASSEGGI, 2010, p. 114), utilizo a expressão *narrativas de experiências com o cinema*. No decorrer desse trabalho, sobretudo, a partir do *Primeiro deslocamento: redefinindo os caminhos* (primeiro capítulo) explicito algumas questões referentes a esta escolha terminológica empregada por mim.

<sup>2</sup> Assim como sugere Passeggi (2010, p. 113), por meio da denominação “narrativas (auto)biográficas”, utilizada pela autora para poder “dar unidade à diversidade” de pesquisas narrativas, em educação, será utilizada a denominação genérica *pesquisas narrativas (auto) biográficas* ao longo deste trabalho.

seus momentos verdadeiramente significativos [...]”. Mas na vida — e é sobre a vida, *sobre* vivências, que gostaria de escrever — a narrativa ainda é a única capaz de conter o fluxo do tempo, tanto no sentido de abarcar como de reter (mesmo ilusoriamente), para assim podermos refletir e configurar, narrativamente, as experiências mais significativas que nos constituem, a cada instante, enquanto o tempo não para de passar e de nos transformar.

O meu propósito, e também o maior desafio, é selecionar “os momentos verdadeiramente significativos”, com as experiências e processos de criação com o cinema vivenciados por intermédio de atividades de oficina que foram realizadas em duas escolas, em períodos e contextos distintos, durante o meu percurso profissional como docente. Além destes dois percursos de docência, que serão esclarecidos no decorrer desta introdução, foram selecionadas duas experiências, fora da escola, para comporem os percursos pessoais de formação: uma de arte-educador num museu de arte contemporânea e outra experiência de criação pessoal com o cinema documentário. São estes percursos profissionais e pessoais, dentro e fora da escola, relacionados principalmente com o cinema e seus processos de criação que constituem, em sua totalidade, não linear e fragmentada, uma trajetória docente em formação.

É importante deixar claro que não pretendo contar a história de uma vida, como pode ocorrer nas pesquisas (auto) biográficas, tampouco tenho a pretensão de abarcar a totalidade de práticas e experiências com o cinema circunscritas no período de dez anos de trajetória docente.

Dito isso, apresento agora algumas justificativas pessoais e outras relativas ao cinema e educação que me levaram a empreender este estudo sobre minhas experiências com o cinema. Junto com as justificativas, pretendo trazer um relato autobiográfico que delimita e contextualiza o enredo referencial desta minha trajetória. Uma trajetória que não termina aqui, pois a “[...] experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p.28).

Inicialmente, o que me moveu a empreender este estudo, no Mestrado Profissional em Educação e Docência, foi exatamente uma busca pela compreensão das minhas práticas e experiências educativas com cinema, necessárias para a sistematização e entendimento dos saberes e fazeres constituintes da minha permanente formação como docente.

Assim, levar em conta essas experiências e saberes adquiridos durante uma trajetória de trabalho docente é entender, conforme afirma o pesquisador Maurice Tardif (2002), que o docente é um sujeito do conhecimento, não limitado à reprodução de teorias e saberes alheios,

mas como alguém que também possui e produz, no seu cotidiano, no espaço escolar, seus saberes e seu conhecimento.

Neste percurso de docência em formação, de 2010 a 2019, passei por duas escolas do setor privado e por outras dez da rede estadual de educação, em Belo Horizonte, como professor de língua portuguesa e literatura brasileira. Neste tempo, ainda tive a oportunidade de trabalhar, como arte-educador, num museu de arte contemporânea e numa galeria de arte. Em quase todos estes lugares, o cinema, de algum modo, esteve presente em minhas atividades educativas.

Durante a referida trajetória, muitas questões, de caráter didático-metodológico, surgiam na medida em que as aulas e oficinas eram realizadas nas escolas e instituições educativas por onde eu passava. Como transitei por muitas instituições, em diferentes contextos, havia pouco tempo para pensar sobre as minhas experiências educativas e os processos de criação com o cinema, pois precisava conciliar estas atividades com o trabalho docente de professor de língua portuguesa e literatura brasileira.

Deste modo, eu fui experimentando formas diferentes de fazer cinema nas escolas e em outras instituições educativas, desde que houvesse tempo suficiente para realizar as oficinas de criação com o cinema. Fazer cinema na escola e fora dela sempre foi um grande desafio, exigindo experimentação e análise sobre os processos e formas de abordá-lo, além, evidentemente, de dedicação e muito entusiasmo para enfrentar os desafios que uma grande e verdadeira paixão exige de nós.

No presente estudo sobre os meus encontros com o cinema na vida pessoal e profissional, como docente, discorro sobre o processo de transformação de algumas formas de abordagem do cinema, voltadas para o processo de criação fílmica, que realizei em alguns momentos da minha trajetória, ao mesmo tempo em que evidencio as mudanças sobre os modos de entender o que é o cinema e a atividade docente.

Durante a investigação deste caminho, marcado pela paixão e emoção – sentimentos imprescindíveis para qualquer tipo de trabalho criativo – procuro conciliar uma reflexão teórica com as atividades práticas, para tentar entender a importância dos processos de criação fílmica na invenção de um espaço-tempo, na escola e fora dela, que oportunize outros modos de conhecimento e formação envolvidos com a vida e arte a partir de uma necessidade de criar, com a arte cinematográfica, neste caso, para melhor refletir sobre a própria vida e, assim, buscar uma maneira melhor de viver.

Há muitas maneiras de abordar o cinema a partir da sua relação com a educação. Neste estudo, sobre os meus encontros com o cinema e a educação, pretendo discorrer sobre

algumas formas de abordagem do cinema, voltadas para o processo de criação fílmica, que realizei em alguns momentos da minha trajetória. Um caminho de aproximações e experimentações com a arte cinematográfica e a educação que precisei inventar para suprir a ausência de referenciais práticos e teóricos adequados ao enfrentamento dessa complexa relação que, de saída, necessita do entendimento e reconhecimento de um sistema de códigos específicos, conforme salienta a pesquisadora Amélia Kimiko Noma, (1998):

A primeira questão a ser enfrentada por aqueles que trabalham com fontes fílmicas relaciona-se com a natureza das fontes utilizadas, visto que se trata de um tipo específico de registro humano que precisa ser decodificado e interpretado. Isso significa dizer que sua leitura não se dá de forma imediata, porque a imagem cinematográfica é uma construção, é a representação do real feita com a utilização de uma série de recursos e elementos próprios do cinema, através da manipulação de equipamentos, instrumentos, artifícios e técnicas, para produzir cenários, iluminação, sons, fotografia. Representação que opera com símbolos, ideias, valores e sentimentos, cujos significados são historicamente constituídos nas relações sociais nas quais ocorrem a produção e a recepção dos filmes. (NOMA, 1998, p.21)

A minha aproximação com o cinema surgiu, inicialmente, por meio da necessidade de entendimento dos códigos específicos de sua linguagem, antes de iniciar a minha trajetória como docente. Durante um período de minha graduação na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG - 2004), quando comecei a frequentar as disciplinas de literatura e cinema, percebi a necessidade de empreender um estudo mais sistemático sobre o cinema. Iniciei, então, uma formação complementar em fotografia e cinema na Escola de Belas Artes (EBA/UFMG), da mesma instituição, e passei a frequentar, assiduamente, a biblioteca e a filmoteca da Escola para conhecer mais autores e filmes — naquele tempo eles não eram tão disponíveis quanto hoje — além de pesquisar a literatura sobre o assunto.

Quando terminei a graduação (licenciatura), teve início outro movimento de aproximação com o cinema no bacharelado<sup>3</sup>. No referido período, realizei trabalhos de curadoria e apresentação de filmes, participei na produção de um documentário institucional<sup>4</sup>, além de ter escrito projetos pessoais de documentário e ficção.

Este percurso, anterior ao meu ingresso na profissão docente, diferencia-se bastante da realidade da maioria dos estudantes de licenciatura dos cursos de graduação e traz reflexões e

<sup>3</sup> Refiro-me ao trabalho *Aproximações entre Ascânio Lopes e Humberto Mauro: Semelhanças e Desseselhanças Poéticas*, defendido em 2008 no bacharelado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG).

<sup>4</sup> No primeiro caso, refiro-me ao projeto *Cinemoradia*, de curadoria e exibição de filmes, realizado entre agosto de 2007 e dezembro de 2008 na Moradia Universitária da UFMG. O segundo caso diz respeito à participação na produção do documentário, e realização do seu *Making of*, sobre os *Diretores da FALE (1969-2009)*, concluído em 2009, ano de comemoração dos 40 anos da Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

questionamentos importantes que impulsionaram esta busca pela compreensão do entendimento da minha trajetória docente, iniciada após este período.

A ausência de uma formação acadêmica específica em cinema e educação nos cursos de graduação (licenciatura) é uma questão importante a ser discutida no âmbito das pesquisas sobre cinema, educação e formação de professores<sup>5</sup>. Esta proposta de estudo pretende contribuir, de certa maneira, para o questionamento sobre o descompasso entre a realidade cotidiana dos professores e os currículos de formação docente que não acompanham o debate em torno da fundamental importância da diversificação e ampliação dos saberes provenientes do aprendizado e aquisição de outras linguagens. Segundo Jucimara Roesler, “as instituições educacionais, ao possibilitarem o contato com diferentes linguagens, estão privilegiando acesso a variadas formas de aquisição e organização do conhecimento” (ROESLER, 2005, p.30).

Conhecer o cinema, a partir da constituição de sua história e dos seus recursos específicos de linguagem, é importante para todo educador que queira realizar alguma atividade com o cinema no campo educacional. No entanto, esta é apenas uma forma de conhecer e de abordar uma das faces do cinema que, inclusive, pode ocultar e limitar outras experiências singulares, principalmente, quando impomos “um imperialismo linguageiro”, como diz Bergala (2008, p.38), em nossas atividades com o cinema na escola. Além disso, de acordo com Cezar Migliorin e Isaac Pipano:

A relação entre cinema e educação tem sido historicamente fundamentada no âmbito da representação, instaurando um duplo regime entre a produção das imagens e a produção do saber. Nesse regime, o modelo dramático-narrativo estabeleceu-se como paradigma para a realização de trabalhos nas escolas, na esteira dos modos de produção, gêneros e princípios presumidos como universais por certa parcela do campo cinematográfico ou mesmo pedagógico. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p.145)

Apesar da minha formação inicial com o cinema (ou teria sido em função dela?) foi preciso ainda um longo caminho de trabalho, presente nas reflexões deste estudo, para conseguir romper com as *velhas* práticas educativas e continuar avançando, abrindo novos caminhos para tentar superar aquele “imperialismo linguageiro”, colocado por Bergala (2008)

---

<sup>5</sup> No artigo *Experiência pedagógica educacional: o cinema nas Licenciaturas*, Maria do Carmo Souza de Almeida (2015) traz um relato de sua pesquisa de doutorado: *Prática educacional com o cinema nas Licenciaturas*, defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), em 2014. Em seu artigo, a autora fala sobre sua experiência pedagógica com o cinema em duas licenciaturas da Universidade de Taubaté. O trabalho consistiu em exibir filmes, seguidos de debate e coleta de relatos dos participantes. Conforme resume a autora: “Observou-se que uma prática educacional com narrativas fílmicas na formação docente das Licenciaturas em questão pode contribuir para ampliar o capital cultural dos discentes, logo, para sua construção identitária pessoal e profissional” (ALMEIDA, 2015, p. 125).

e também a reprodução do “modelo dramático-narrativo” criticado acima por Migliorin e Pipano (2019).

No entanto, para *superar* não é preciso eliminar, pois acredito que é compreendendo e refletindo sobre a história e a constituição da linguagem desses “modelos” e formas de abordagem que é possível ir ao encontro do cinema, com outros olhos, para além dos limites do “duplo regime entre a produção das imagens e a produção do saber”, fundamentados no paradigma da “representação”, conforme mencionado.

Nesta direção, as palavras de Inês Assunção de Castro Teixeira, Maria Jaqueline de Grammont e Ana Lúcia de Faria e Azevedo (2014, p. 123) nos mostram que “se aprendemos a olhar, se o “olho” é um produto da história, é sempre possível olhar de outro modo, por outros ângulos e planos, e aí está o cinema. Aí está a genuína contribuição da arte cinematográfica à formação de professores”.

Entender o cinema em suas múltiplas faces, e não só através de suas fases, como impõe a sua história, é possibilitar outras formas de abordá-lo na escola e também contribuir para outros modos de compreensão sobre o que é e o que pode vir a ser o cinema, não só como mais uma forma de linguagem, mas também como processo de criação essencial para uma contínua formação, tanto para a docência quanto para a vida pessoal.

Problematizar a necessidade de um trabalho criativo de realização fílmica nas escolas, não só para estudantes, mas também para os professores/as, é entender que “[...] os profissionais de uma das principais instâncias transmissoras de cultura, a escola, saibam comunicar sentimentos, sensações e ideias por meio da linguagem audiovisual, em uma sociedade em que essa forma de expressão tem predominado, sobretudo entre gerações mais jovens” (TEIXEIRA; GRAMMONT; AZEVEDO, 2014, p. 135).

Estas atividades de criação não excluem outras, já utilizadas nas escolas, de curadoria, exibição, mediação e debate por meio dos filmes, mas somam-se a elas, como forma de potencializar o ato de criação fílmica por meio de atividades práticas, processos e experimentações com cinema.

Deste modo, lançar um olhar sobre a minha trajetória de vida docente e pessoal com o cinema é também manter coerência com um *contínuo* processo de escolhas, descobertas, encontros e experiências convergentes com os meus percursos de vida e de estudo antecedentes, relacionados com a literatura e seguidos com o estudo do cinema. Este último atravessou do plano teórico para o prático, passando a fazer parte de um processo de experimentação e criação de narrativas fílmicas na minha vida pessoal e profissional. De acordo com Cássio E. Viana Hissa:

Estas escolhas podem representar continuidades ou rupturas, mas, sempre, [são] contextualizadas por histórias anteriores, cenários culturais e sociais. Não é por acaso que o sujeito de pesquisa se identifica com determinada temática. Isso vale, do mesmo modo, para as leituras que faz (HISSA, 2013, p.100).

De volta ao passado, em 2010, após ter percorrido aquele caminho, inicial, de aproximação ao cinema, fui convidado a substituir, por trinta dias, uma amiga, professora de literatura, numa escola particular de ensino fundamental II situada na região metropolitana de Belo Horizonte. A amiga, convocada para outro emprego, desistiu da educação e não voltou à escola. Além das dificuldades financeiras que passam um recém-formado, a experiência positiva de um mês e a afetuosa acolhida dos/as estudantes colaboraram para minha permanência na escola.

Foi nesta escola que começou a minha atividade docente e também foi realizada a primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*. Portanto, é neste ponto que delimito o início da minha trajetória docente neste estudo. Uma trajetória docente em movimento, com paradas e retomadas, iniciada em 2010 e estendida até o final de 2019, percurso final desta trajetória, neste estudo, e ano de realização da última *Oficina de criação livre de cinema*, numa escola da rede estadual de educação, e também o início dos meus estudos no Mestrado Profissional na Faculdade de Educação (FaE/UFMG).

Como não é possível impor limites tão precisos numa pesquisa narrativa de caráter (auto) biográfico, amparada, em muitos momentos, na memória e nas experiências formativas e afetivas pregressas, faço destes dois contextos e acontecimentos, situados nos extremos desta trajetória, não um ponto de partida para este estudo, mas um ponto de chegada e de encontro do cinema com a educação, em que houve uma maior intensidade de processos de criação fílmica na minha vida docente.

Entre estes dois contextos escolares, principais, somam-se o percurso pessoal de uma experiência de mediação e aproximação, entre a arte contemporânea e o público, a partir do meu trabalho como arte-educador, nos anos de 2011 e 2012, no setor educativo de um museu e a experiência de criação cinematográfica por meio da realização do documentário *Encontro com Reis*, de 2015.

O encontro e a convergência de tais percursos de experiências ligados, principalmente, aos processos de criação com o cinema, por um lado, e com a arte, de modo geral, por outro lado, permitiram refletir sobre a necessidade dos processos de criação artística na minha formação profissional docente e vida pessoal.

Este recorte temporal e a opção por uma abordagem do cinema por meio das oficinas de criação partiu não só de escolhas afetivas, mas também da necessidade de problematizar e ampliar os horizontes das pesquisas e debates sobre cinema e educação, que raramente discutem o tema da produção de filmes realizados por professores/as, a partir de uma perspectiva voltada à formação docente, no âmbito das pesquisas narrativas (auto) biográficas.

Neste contexto, é necessário perguntar: onde estão os estudos sobre a produção cinematográfica realizada pelos/as docentes e discentes das escolas de ensino básico e superior? Por que é tão difícil encontrar pesquisas que procuram pensar os/as professores/as e jovens estudantes como autores, protagonistas e criadores de seus próprios filmes?

Desta maneira, por intermédio das narrativas de experiências sobre os processos de criação com o cinema, espero contribuir não somente com outro modo de “olhar” a arte cinematográfica, como também trazer outro cinema, com autores e atores atuantes no cenário escolar, e outras maneiras de pesquisar o cinema como possibilidade formativa.

Assim, quando penso esta formação a partir dos processos de criação com o cinema, realizados por mim e (com) pelos estudantes, procuro pensar uma formação envolvida com reflexões estéticas, éticas, políticas e culturais tão necessárias ao debate educacional e à formação de todo docente que busca o desafio permanente de aprender outros modos de ensinar e vivenciar o espaço-tempo escolar além dos limites de sua disciplina ou campo de atuação docente.

Neste caso, procuro refletir sobre uma formação docente, e pessoal, ampla, que compartilha as reflexões de Luciana Gruppelli Loponte (2017, p. 432) sobre as “[...] inquietações relacionadas às possibilidades e apostas em uma formação estética docente, pensada com base em um espectro maior de estética, que não se restrinja a uma formação específica ligada apenas aos docentes vinculados às artes, mas extensiva à formação de qualquer docente”. Ainda em concordância com Loponte (2017), e outros autores compartilhados por ela, neste estudo também:

Penso na estética ‘além de um universo de sensações formadoras do gosto para compreendê-la como um modo de conhecer, uma maneira de distribuir e de inscrever’ (Frigério, 2007, p. 31). Ou ainda, posso aqui me alinhar com Welsch (1995, p. 12), quando diz que hoje, indo além dos processos de estetização superficial que vivemos, a estética importante é a ‘estética fora da estética’: ‘uma tematização atualizada do estético tem de se referir aos campos como o mundo vivido e a política, comunicação e mídia, ciência e epistemologia’. O que está em jogo é a relação da *estética* com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emerjam), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os

modos de interpretação do mundo em que vivemos. (LOPONTE, 2017, p. 432, grifo da autora)

Do ponto de vista cultural, pesquisar estes saberes originários das práticas, experiências e processos de criação com o cinema colabora, fundamentalmente, para o entendimento de uma cultura, atribuída, neste estudo, à escola e ao professor, não como um acúmulo de conhecimento, mas como algo que:

[...] constitui uma espécie de registro com múltiplas entradas que proporciona aos indivíduos e às coletividades códigos de leitura e de compreensão (língua, conhecimento, experiências vividas etc.) daquilo que eles são em sua interação com os outros, daquilo que o Outro é, se é semelhante ou diferente do Nós, de seu meio natural (mundo), social, cultural, histórico. Em suma, *a cultura reside ao mesmo tempo nesse vínculo que nos une a nós mesmos, aos outros e ao mundo e naquilo que permite construir esse mesmo vínculo. É neste sentido que se pode definir a cultura não apenas como um produto, mas, ao mesmo tempo, como a matéria-prima elaborada ao longo da história humana e indispensável à sua construção.* (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 540, grifo dos autores)

Se entendermos, conforme Clermont Gauthier e M'hammed Mellouki, que “a escola é uma instituição essencialmente cultural” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 538), nos termos deles, e o professor é um intelectual, no sentido de “todos aqueles que criam, distribuem e colocam em prática a cultura” (LIPSET, 1958 apud GAUTHIER; MELLOUKI, 2004, p. 550), devemos, por conseguinte, reconhecer o valor da reflexão sobre esses saberes mobilizados em torno do cinema, na escola, não somente como parte deste amplo “registro com múltiplas entradas” que compõem esse fenômeno denominado cultura, mas também — gostaria aqui de acrescentar — entender que o cinema é, além de uma linguagem artística, um modo privilegiado de “registro” sociocultural e interdisciplinar que potencializa “múltiplas entradas” e possibilidades de encontro com o “Outro”, conforme citado. Para colocá-lo em prática, na escola, seja a partir de sua recepção e/ou por meio dos processos de sua produção, é necessário considerar uma abordagem do cinema que busque, nos termos de Robert Stam (1996):

[...] uma dupla operação de crítica e celebração, de dismantelamento e reconstrução, de crítica às tendências eurocêntricas dentro do discurso dominante e valorização da utopia transgressora de textos e práticas multiculturais. No lugar de construir uma noção purista de textos corretos ou pontos de resistência imaculados, proporíamos uma atitude incorporadora, que se apropria das potencialidades estéticas e pedagógicas em uma grande variedade de práticas culturais, numa dialética que mostra, por um lado, como a mídia dominante formou parte da cultura de império e, por outro lado, como práticas alternativas desafiaram os discursos eurocêntricos. (STAM, 1996, p. 200)

A partir da defesa de uma abordagem criativa, estética, ética, política, multicultural, heterogênea e interdisciplinar da relação entre cinema e educação, procuro ajudar a entender um pouco sobre qual cinema é possível levar e realizar na escola, como tentativa de superação do “imperialismo linguageiro” (BERGALA, 2008) e do paradigma “dramático-narrativo”, (MIGLIORIN; PIPANO, 2019) relacionados, diretamente, a estas “tendências” e “discursos eurocêntricos” que constituem a “mídia dominante” e impõem apenas um modo único de ver o cinema, como foi colocado por Stam (1996).

A partir do que foi exposto, acima, convido você, meu leitor, a continuar a percorrer os caminhos já trilhados, por mim, nesta *viagem* investigativa, por meio de narrativas de experiências com o cinema e reflexões sobre a minha trajetória docente, que é entendida como uma experiência formativa processual, em devir e, portanto, a caminho não de um fim, de uma verdade ou de um objetivo conclusivo, mas de uma busca do entendimento sobre o próprio processo de “caminhar para si” (JOSSO, 2004) e da experiência de uma *travessia*.

Nesta introdução, procurei preparar uma bagagem, essencial, para introduzir esta *viagem*. Até aqui, eu fiz um *plano geral*, como no cinema, para situar meu leitor sobre o tema deste estudo, o seu objetivo e algumas justificativas pessoais e outras concernentes ao domínio do tema proposto, que me levaram a empreender este estudo, a partir das contribuições dos estudos de Almeida (2015), Bergala (2008), Hissa (2013), Josso (2004), Larrosa (2002), Loponte (2017), Mellouki e Gauthier (2004), Migliorin e Pipano (2019), Noma (1998), Passeggi (2010), Pasolini (1981), Roesler (2005), Teixeira, Grammont e Azevedo (2014) e Stam (1996). Passaremos, em seguida, aos caminhos percorridos por mim nesta *viagem*, que se materializa neste texto por meio de quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresento o referencial teórico-metodológico utilizado neste estudo. Início com uma abordagem sobre os dilemas, *tensões* e *deslocamentos* envolvidos na escolha dos *caminhos da pesquisa*, depois discorro sobre o que denomino uma metodologia *movente* e processual, aberta aos encontros e aos processos de pesquisar. Em seguida, apresento a ideia de lição extraída do ensaio *O Narrador*, de Walter Benjamin (1987a), em diálogo com outros autores, e faço uma associação com figura do *viajante* narrador, do referido ensaio, aproximando-o à imagem de um “caminhar para si”, de Marie-Christine Josso (2004).

Finalizando o primeiro capítulo, procuro traçar uma *Panorâmica das pesquisas narrativas (auto) biográficas*, para contextualizar e esclarecer algumas questões terminológicas e metodológicas concernentes a este amplo e importante domínio de pesquisas que me servirá como aporte metodológico principal, comprometido com o debate em torno da

formação docente. Contribuíram para este capítulo e para esta pesquisa, de modo geral, os estudos de Alvarez e Passos (2015), Benjamin (1987a), Bragança (2008; 2009), Bueno, *et al.* (2006), Chaui (2000), Clandinin e Connelly (2011), Diniz-Pereira (2014), Frauendorf, *et al.* (2016), Freire (2018), Gagnebin (2002), Geraldi, Geraldi, e Lima (2015), Ginzburg (1989), Josso (2004), Kastrup e Barros, L.P., (2015), Kastrup e Barros, R.B. (2015), Grada (2020), Larrosa (2002; 2017), Lejeune (2008), Leonardi e Aguiar (2010), Lima (2006), Otte (1994ab), Peirce (2005), Passeggi (2010), Passeggi e Souza (2017), Saviani (2007), Sholze (2008), Tardif (2002) e Teixeira (2007).

No segundo capítulo são discutidos os *Processos, encontros e narrativas de experiência com o cinema*, tal como sugere o seu título, a partir da *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, de 2010, e da *Oficina de criação livre de cinema* realizada no final de 2019. A partir da configuração de narrativas de experiências, procuro refletir sobre os processos e formas de abordagem do cinema, para poder extrair as *lições* e os saberes que possam contribuir para o entendimento sobre uma trajetória de formação pautada pela relação entre docente e discente, no espaço escolar, potencializada pelas atividades práticas das *Oficinas*.

Ao final, desse capítulo, faço considerações comparativas entre as *Oficinas* e comento a contribuição dos processos de criação com o cinema para instauração de um espaço-tempo *livre*, na escola, discutido a partir do conceito de “profanação” (AGAMBEN, 2007) que é problematizado com algumas questões trazidas do ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, de Benjamin (1987b). Além destes autores, e de outros já mencionados, neste espaço contribuem os estudos de Aumont (2004), Bakhtin (1987), Bazin (1983), Bourdieu (1989; 2012), Burgos (2012), Comolli (2008), Costa (2005; 2006), Deleuze (1987), Deleuze e Parnet (1998), Dewey (2010), Fresquet (2013; 2020) Gunning (1996), Kastrup (2015), Masschelein e Simons (2014), Migliorin, *et al.* (2014), Morin (2008), Perrone-Moisés (1998), Pombo (2003), Rajchman (2011), Rilke (2000), Schvarzman (2007) e Xavier (2012).

No terceiro capítulo, por meio dos *Percursos Pessoais*, é feito um recuo temporal para trazer algumas reflexões pessoais a partir da questão: *o que é o cinema?* Na sequência, reflito sobre a importância da arte contemporânea e do meu trabalho de mediação, entre arte e público, para esta minha trajetória. Finalizando o capítulo, disserto sobre os processos pessoais de criação com o cinema, fora da escola, a partir da configuração narrativa do documentário *Encontro com Reis* (2015), que contribui para pensar o ato de criação com o

cinema, por intermédio do *improviso* e da *invenção*, como uma necessidade fundamental para minha formação docente e vida pessoal.

No quarto capítulo, e último deste estudo, apresento o recurso pedagógico da pesquisa. Trata-se de um *portfólio* digital que irá reunir no *site Plataforma Sétima Arte*, elaborado para este trabalho, os momentos mais significativos desta trajetória profissional e pessoal com o cinema.

Nas considerações finais, procuro destacar, de maneira resumida, os principais momentos, *lições* e aprendizados que esta pesquisa narrativa oportunizou durante esta *viagem* em busca do entendimento da minha trajetória docente com o cinema. Não se trata de uma conclusão, pois, assim como na vida, na pesquisa narrativa (auto) biográfica, o sujeito, pesquisador e narrador de suas experiências, está sempre em formação, em contínuo processo de reflexão e ressignificação de suas práticas, saberes e experiências que o afetam e transformam sua maneira de sentir, pensar e criar durante a sua existência.

## 1. A PARTIDA: DESLOCAMENTOS... NAS TRILHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

*De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro. (Fernando Sabino)*

### 1.1. Primeiro deslocamento: redefinindo os caminhos

A princípio, quando comecei os estudos, no mestrado, meu projeto inicial era realizar uma pesquisa baseada numa proposta de oficina de formação com o cinema para os profissionais docentes, da rede estadual de educação, em duas escolas em que lecionei durante minha trajetória, itinerante, como professor. Entretanto, durante o segundo semestre de estudos — como é natural nas pesquisas em andamento — a partir de muitas dúvidas, reflexões, diálogos e leituras, abandonei a possibilidade de elaborar e oferecer uma formação, para escolher buscar um entendimento sobre o meu processo de formação, como docente, relacionado às práticas e experiências com o cinema, dentro e fora da escola. Afinal, trata-se, acima de tudo, de uma questão ética tentar entender o meu processo de formação, antes de propor uma formação aos outros.

Este foi o primeiro deslocamento, necessário para ir ao encontro de outros possíveis caminhos até o cinema. Como veremos, à frente, esta não foi uma decisão tão simples, pois ir ao encontro de algum conhecimento é necessário, antes de tudo, lançar-se num mundo desconhecido, abandonar os caminhos relativamente seguros, com suas supostas certezas, para seguir novas rotas que, de modo paradoxal, estiveram sempre aqui, neste *eu* desconhecido, às vezes tão longe, outras tão perto, mas sempre a caminho.

Assim, tal como um cinegrafista que apontava a objetiva de sua câmera para o exterior, agora este não só a incorpora ao seu olhar, como uma câmera (subjetivada) acoplada ao seu corpo (câmera-corpo), mas também volta sua lente para si, para interrogar-se sobre sua própria história, como uma *câmera-memória*, presente, por exemplo, nos primeiros filmes de Naomi Kawase, ou nos filmes-diários de Jonas Mekas, em que a (o) cineasta coloca em cena o seu cotidiano, o seu corpo, a sua família, as suas memórias, os seus afetos, enfim, a sua própria vida (não como espetáculo de si) por meio de uma narrativa fílmica autorreferente,

experimental e fragmentada que revela um sujeito em constante modificação e busca por um entendimento de si, dos outros e do mundo a sua volta.

A partir deste primeiro deslocamento, para poder refletir sobre o meu processo de formação, optei por tentar elaborar “narrativas de experiências” que trouxessem um pouco das minhas atividades práticas e processos de criação com o cinema, dentro e fora da escola, como um modo de configurar a minha trajetória docente em formação.

O meu primeiro contato com as narrativas de experiência educativas<sup>6</sup> surgiu a partir do encontro com o periódico *Educação em Revista*, que estava disponível, sobre uma mesa, no corredor próximo à sala de seminário II, na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Após o término de uma das aulas, a curiosidade de pesquisador iniciante deteve-me, primeiro, no sumário, que me levou, em seguida, às páginas do artigo *Trabalho com narrativas na investigação em educação*, de Corinta Maria Grisolia Geraldi, João Wanderley Geraldi e Maria Emília Caixeta de Castro Lima (2015)<sup>7</sup>. Neste estudo, estes autores identificam quatro tipos de narrativas<sup>8</sup>. Além de outros três grupos de narrativas, o quarto grupo, categorizado como “narrativas de experiência educativas”, diz respeito às:

[...] pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. (GERALDI, GERALDI, LIMA, 2015. p. 26-27)

Até este momento, o conhecimento que eu tinha sobre a narrativa autobiográfica se limitava à literatura e ao cinema. Eu não tinha sequer uma ideia sobre a possibilidade e, menos ainda, da diversidade de usos da narrativa no âmbito das pesquisas em educação. Mas

<sup>6</sup> No decorrer deste estudo utilizarei também outros autores que trabalham com as pesquisas de caráter (auto) biográfico, por exemplo, Passeggi e Souza (2017), Passeggi (2010), Clandinin e Connelly (2011), entre outros. Neste sentido, a expressão “narrativas de experiências educativas” serviu-me como um ponto de partida (referencial) importante para a construção das *narrativas de experiências com o cinema*, que está aberta às possibilidades de diálogo com outras referências deste domínio de pesquisas narrativas (auto) biográficas.

<sup>7</sup> Artigo publicado no periódico *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1 março de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação FaE/UFMG.

<sup>8</sup> “1) Narrativa como construção de sentido para um evento; 2) a narrativa (auto) biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas” (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015).

já conhecia muito bem a desconfiança que o termo “autobiográfico” despertava na área da literatura<sup>9</sup> (narrativa ficcional ou verdade?), do cinema e, evidentemente, nos respectivos campos de estudos acadêmicos mais canônicos competente — se posso assim dizer. Talvez, este “desconhecimento” (ou afastamento inconsciente) tenha de algum modo relação com o que eu já havia vivenciado, durante meus estudos anteriores, e voltei a perceber durante a minha aproximação com este domínio de pesquisas narrativas de caráter autobiográfico.

No entanto, neste quarto grupo de “narrativas de experiência educativa”, conforme apontam os autores:

[...] há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho como apontava Benjamin (1985). [...] Contrariamente à autobiografia, não é o todo do passado que aqui interessa, mas somente um (ou vários) acontecimento significativo, que se tornou “experiência” no sentido que lhe dá Larrosa (2004). Como refletem sobre o que ocorreu, essas pesquisas concorrem tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador. Oportunizam aprendizagem de pesquisador ao sujeito/objeto da pesquisa que aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão de professor e sobre sua própria vida. (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015. p. 27)<sup>10</sup>.

Assim, a partir da “narrativa de experiência educativa”, que me possibilitava um maior distanciamento, comecei a minha dissertação de modo pretensamente objetivo e teórico, com um mínimo possível de indícios de reflexividade que pudessem ressaltar ou fazer “emergir”, demasiadamente, este “sujeito”.

Todavia, na medida em que avançava no trabalho de dissertação, os aspectos teóricos protagonizavam o enredo da minha narrativa e tomavam o lugar das práticas, dos processos e experiências que haviam me mobilizado a realizar a pesquisa. A crescente insatisfação com o texto e a pesquisa, levou-me ao segundo deslocamento, mais condizente com os meus propósitos e objetivos.

---

<sup>9</sup> Como nos lembra muito bem Philippe Lejeune (2008, p. 103), sobre o que dizem os seus “adversários”, “A autobiografia perde em todos os campos: só consegue acumular deficiências. É uma ficção que se ignora [...] ou não aceita ser uma ficção, e que, de outro lado, se sujeita a restrições absurdas que a privam da criação, única possibilidade de se chegar, em outro plano, a alguma forma de verdade”.

<sup>10</sup> O sentido de “lição”, citado pelos pesquisadores, é associado à ideia de “aconselhamento”, termo usado no célebre texto *O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, de Walter Benjamin (1985); ele será explicitado, à frente, neste estudo.

## 1.2. Segundo deslocamento: tensões...

Não era, certamente, possível, como sujeito de minhas experiências afetivas, realizar uma pesquisa narrativa de modo distanciado, impessoal e objetivo. A aparente obviedade do desfecho, de toda situação, é reveladora do quanto estamos condicionados a repetir um tipo ou *modelo* de conhecimento que é:

[...] algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. (LARROSA, 2002, p.27)

Neste sentido, a experiência que é, ao mesmo tempo, central para configuração da narrativa e, segundo Larrosa (2002), “uma espécie de mediação” entre conhecimento e vida, na situação em que a minha pesquisa se encontrava, a experiência perdia a sua potencialidade afetiva para servir, tão somente, como um instrumento e/ou objeto de justificação de uma teoria. Ainda nesta direção, que:

[...] é justamente o ‘cuidado’ teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura. Além disso, as conclusões produzidas por essas pesquisas, consideradas consistentes pelo rigor teórico-metodológico, acabam autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e prescrever práticas (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015, p. 19).

Em seguida, a partir dos meus estudos e de uma disciplina sobre *pesquisa narrativa e autobiográfica em educação*, que cursei no primeiro período de 2020<sup>11</sup>, fui conhecendo um pouco mais esse domínio de pesquisas, outros autores e possibilidades de pensar a pesquisa narrativa em relação a minha história de vida.

Foi neste momento que travei contato com a *Pesquisa narrativa* de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011). Nesse estudo, a questão do “lugar da teoria”, nas pesquisas narrativas, é vista como uma das “tensões” enfrentadas por pesquisadores. Já familiarizado com o padrão estrutural da pesquisa “formalista” — termo utilizado por Clandinin e Connelly (2011) para contrapor à pesquisa narrativa — vivenciei “a tensão [que] normalmente aparece como uma tensão entre a revisão teórica como uma base estrutural e a

---

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que o primeiro período de 2020 foi realizado no segundo semestre, deste mesmo ano, em função da pandemia de *coronavírus*. Muito do trabalho que já havia sido realizado precisou ser refeito e modificado, após ter cursado esta disciplina. Além da afetiva colaboração dos professores, estes trouxeram textos e estabeleceram um diálogo importantíssimo, em relação às pesquisas narrativas (auto) biográficas, que foi decisivo para as mudanças e reflexões sobre os deslocamentos e processos do presente estudo.

revisão teórica como um tipo de conversa entre a teoria e a vida ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.75). Ainda segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 74) “esta tensão em relação à teoria, existe não só no início da pesquisa, mas ao longo dela”.

Este ponto é importante, pois ele recai não apenas nas questões que envolvem este estudo, em particular, e as pesquisas narrativas, de modo geral, mas tem relação direta com as problematizações vivenciadas por todos nós, docentes, em relação ao lugar dos conteúdos teóricos levados à escola e sua relação com a vida.

No entanto, como não é possível se desprender, totalmente, de uma trajetória acadêmica “formalista” pregressa, há determinados momentos, neste estudo, em que evidencio alguns aspectos teóricos, não para distanciá-los da experiência vivida, mas para estabelecer um diálogo que reflita sobre o tema da pesquisa, minha trajetória de formação e as transformações e mudanças da presente pesquisa, que são inerentes e constituintes do processo de pesquisar e, portanto, de vivenciar as “tensões” próprias de uma investigação narrativa que não está, evidentemente, dissociada das tensões e contradições inerentes à vida.

### **1.3. Metodologia *movente***

Até aqui, vimos que esta pesquisa vem se constituindo a partir de deslocamentos em direção ao caminho do entendimento de uma trajetória de formação, ao mesmo tempo em que reflete e pavimenta o próprio caminho a ser seguido, com seus movimentos e processos de pesquisar, conferindo o que denomino, neste tópico, de metodologia *movente*, processual e condizente com esta proposta que visa investigar e refletir sobre experiências e processos de criação com o cinema.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é, fundamentalmente, pensada a partir da contribuição de diferentes estudos que utilizam a pesquisa narrativa (auto) biográfica como método de pesquisa e formação docente em educação. Além da contribuição deste amplo e diversificado domínio de estudos, colaboram para o aporte teórico-metodológico desta pesquisa textos e autores que fazem parte também da minha trajetória de leitura e formação, até aqui, pautada pelas escolhas e afinidades interdisciplinares entre as áreas de Artes, Cinema, Educação, Letras, História e Filosofia. De acordo com Inês Ferreira de Souza Bragança (2008), em relação à metodologia deste domínio de estudos:

Autores como Catani, Bueno, Sousa, Souza (1997); Perez (2003b); Baudouin, Turkal (2000); Dominicé, Josso, Monbaron, Muller (2000b)

reforçam a interdisciplinaridade como o caminho de trabalho com as histórias de vida, pois é no cruzamento de diferentes aportes que a metodologia e as possibilidades de análise e interpretação colocam-se de forma mais rica. Observamos, assim, que a natureza epistemológica das abordagens (auto) biográficas indica uma ruptura com as clássicas perspectivas disciplinares. (BRAGANÇA, 2008, p. 68)

Da mesma forma em que há uma diversidade de textos e possibilidades de diálogo, entre vários campos do conhecimento, há, também, uma diversidade metodológica, análoga à multiplicidade de sujeitos, protagonistas de suas singulares narrativas, pois a natureza epistemológica da investigação difere das abordagens convencionais de pesquisa, cujo método de investigação é decidido pelo pesquisador antecipadamente (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015).

Deste modo, esta metodologia, que denomino de *movente*, processual ou experimental, é construída na medida em que a pesquisa acontece, e tal acontecimento se faz a partir do processo de configuração da pesquisa narrativa que é, portanto, ao mesmo tempo, metodologia deste estudo e processo de entendimento e constituição de minha formação como docente e pesquisador.

Para apoiar a construção desta metodologia *movente* e processual, utilizo, para a seleção e investigação dos percursos profissionais e pessoais, os materiais presentes nos meus arquivos (oficinas, filmes, depoimentos, anotações, fotografias, etc.), e os processos de criação e configuração de experiências narrativas, as reflexões do pesquisador italiano Carlo Ginzburg (1989) sobre o método de busca por “sinais”, “indícios” ou “pistas” do “paradigma indiciário” que “no final do séc. XIX — mais precisamente, na década de 1870-80 — começou a se afirmar nas ciências humanas”, mediante os estudos de semiótica<sup>12</sup> (GINZBURG, 1989, p. 151). Para Ginzburg:

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados, aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa,

<sup>12</sup> De acordo com Geraldi, Geraldi e Lima (2015, p. 35) a “[...] abdução (PEIRCE, 1839-1914) está na base do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989, 1991, 2011). A teoria semiótica de Pierce leva em conta três tipos de inferência: indução, dedução e abdução. [...] A inferência abductiva é um instrumento epistêmico de grande atualidade e aplicação nos estudos da filosofia e da história. É uma forma de raciocínio típico das descobertas científicas revolucionárias na medida em que consiste no processo de produzir hipóteses explicativas e tratá-las como regra geral para iluminar outros fatos, que vão confirmando essas mesmas hipóteses. [...] Quando o pesquisador faz seu recorte já há uma hipótese que será perseguida pela via da abdução”. O pensador norte-americano Charles Sanders Peirce se notabilizou nos estudos de Semiótica. Na sua obra *The collected papers* — publicada entre 1931-1935 — encontramos, no capítulo sobre a Divisão dos signos, na segunda Tricotomia dos Signos (relação do signo para com o seu objeto), as noções de que “um Signo pode ser um Ícone, um Índice ou um Símbolo. [...] Um *Índice* é um signo que se refere ao objeto que denota, em virtude de ser realmente afetado por esse objeto” (PEIRCE, 2005, p. 52).

cuja formulação mais simples poderia ser ‘alguém passou lá’. Talvez a própria ideia de narração [...] tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração de pistas. (GINZBURG, 1989, p. 152)

Em seu ensaio *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg articula, meticulosamente, uma “convergência” de procedimentos investigativos de busca por “signos pictóricos”, iniciados por Morelli<sup>13</sup>, de “indícios”, no caso Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, e de “sintomas”, no caso de Sigmund Freud (GINZBURG, 1989). Segundo este autor, “nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Partindo destes e de outros pesquisadores do século XIX, Ginzburg realiza um trabalho de busca e reconstituição das “raízes” do “paradigma indiciário”. Ainda de acordo com ele, “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152). Segundo Ginzburg:

Por milênios o homem foi um caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos [...]. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989, p. 151)

Do caçador primitivo, que seguia os passos da presa, aos saberes divinatórios das civilizações da antiga Mesopotâmia à Grécia, depreende-se a origem de muitas “[...] disciplinas centradas na decifração de signos de vários tipos, dos sintomas às escritas” (GINZBURG, 1989, p.154).

Na antiga Grécia, notadamente, a partir da medicina hipocrática, o “paradigma indiciário” é utilizado em distintas atividades, “os médicos historiadores, políticos, oleiros, carpinteiros, marinheiros, caçadores, pescadores, mulheres: são apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural” (GINZBURG, 1989, p.155). Isso iria mudar, primeiro, com predominância do “prestigioso” modelo platônico de conhecimento e, em seguida, no Renascimento, com “a ciência

<sup>13</sup> No ensaio *Sinais: raízes do paradigma indiciário*, Ginzburg (1989) traz, inicialmente, o “método morelliano” de identificação e atribuição de autoria de obras de arte (quadros) desenvolvido, no final do XIX, pelo italiano Giovanni Morelli, que não se baseia nas “[...] características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis [...] o lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144), para atribuição da autoria das obras de arte.

galileana<sup>14</sup> [que] tinha uma natureza totalmente diversa, que poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar” (GINZBURG, 1989, p. 156).

Eu cheguei a Carlo Ginzburg (texto *Sinais*), primeiramente, pelo artigo *Trabalho com narrativas na investigação em educação* (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015). Em seguida, no mesmo período, assisti ao filme *Menocchio* (2018), uma adaptação do diretor italiano Alberto Fasulo da obra “O queijo e os vermes - o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição” (1987), de Carlo Ginzburg.

A impressão, ou “marca”, deixada pelo filme de Fasulo, evidentemente, foi decisiva na escolha do ensaio *Sinais* para este estudo e também pela procura de entendimento mais aprofundado sobre este autor. Isso porque a história (narrativa) de Ginzburg sobre o moleiro que desafiou a Inquisição no século XVI é representativa de uma trajetória de investigações do historiador situada num contexto de pesquisas de micro-história italiana, que buscava no *individual* e na cultura popular, medieval, a exemplo do que fez Mikhail Bakhtin, com François Rabelais, no campo dos estudos de literatura e cultura popular, as novas bases para o estudo das transformações de uma sociedade fora dos parâmetros da pesquisa historiográfica tradicional (LIMA, 2006).

Esse caráter heterodoxo de investigação de Carlo Ginzburg está presente também em Walter Benjamin (1987a), que vai buscar, em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, a experiência na tradição popular das narrativas orais, do marinheiro viajante ao camponês sedentário. Assim como este, Ginzburg vai romper com os instrumentos epistemológicos tradicionais de investigação, não para buscar curiosidades, mas para ressaltar outra perspectiva de experiência e outros modos de conhecimento, em geral, preteridos pelo modelo hegemônico (“prestigioso”) de conhecimento que persiste até hoje. Em seus ensaios Ginzburg traz não a premissa de uma verdade absoluta, totalitária e fechada, pois, “esse deciframento [sinais e indícios] requer um trabalho de ‘rigor flexível’, que utiliza tanto a rigidez da técnica quanto a fluidez da intuição. É neste sentido que sua produção de ensaios parte de elementos surgidos ao acaso e interpretados com a premissa da ‘ignorância’ do pesquisador” (LEONARDI; AGUIAR, 2010, p. 116). Nos termos de Ginzburg:

Sempre tento explicar aos meus alunos que o que existe de realmente excitante na pesquisa é o momento da ignorância absoluta. Penso que não se deve ter medo de ser ignorante, e sim procurar multiplicar esses momentos de ignorância, porque o que interessa é justamente a passagem da ignorância

<sup>14</sup> “Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto *casos, situações e documentos individuais*” [...] (GINZBURG, 1989, p. 156, grifo nosso).

absoluta para a descoberta de algo novo. Considero que o verdadeiro perigo está em nos tornarmos competentes. (GINZBURG, 1990, p.257)

Se o que está em jogo nas minhas narrativas de experiências é a compreensão de um saber da experiência, por meio da própria experiência criadora de uma narrativa, é necessário, neste caso, antecipar um “indício”, uma “pista” sobre o que entendo como experiência, além da experiência narrativa, trazida por Walter Benjamin (1987a) em seu texto *O Narrador*.

Neste caso, compartilho das reflexões de Jorge Larrosa (2002)<sup>15</sup> sobre a “experiência”, o “sujeito da experiência” e o “saber da experiência”. A partir do sentido etimológico da palavra experiência, seguida de uma longa e bela exposição sobre seus sentidos — entre outras constatações — o autor afirma que “é experiência aquilo que nos ‘passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26). De acordo com Larrosa:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’. (LARROSA, 2002, p. 28)

É, portanto, com essa “abertura para o desconhecido”, e por meio do entendimento da experiência como algo que “nos toca” e nos afeta, de modo “irrepetível”, que busco compreender essa trajetória de formação. No entanto, é necessário ressaltar que esta compreensão não se dá tão somente a partir da identificação de uma experiência que me tocou (Larrosa, 2002), pois é por intermédio do trabalho de busca por “pistas” e “indícios” (GINZBURG, 1989) que é possível a reconstituição desta experiência pela configuração de narrativas de experiências que permitirão a reflexão sobre o processo de formação.

Por um lado, neste caminho de busca por vestígios nos materiais de arquivos é possível o encontro com outras *experiências afetivas que me tocarão* e, deste modo, também poderão ser inseridas nesta trajetória. Por outro, partindo do movimento de pesquisar, é possível o encontro com outros textos e autores que contribuam para pensar essa pesquisa

---

<sup>15</sup> Apesar do sentido de “experiência” em Larrosa (2002) ser central neste estudo, outras possibilidades de pensar a experiência serão trazidas para este estudo, como o caso da experiência narrativa, em Benjamin (1987), que será explicitada no próximo tópico. Nesta perspectiva metodológica *movente* eu não desprezo nenhuma experiência, desde que haja encontro e ela sirva para compor com este estudo.

narrativa (auto) biográfica como uma experiência de pesquisa, em educação, também marcada por uma abertura e “receptividade afetiva” para construir “[...] o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Por isso, é importante deixar claro que não há, nesta pesquisa, uma questão ou problema a ser respondido, tampouco há uma procura por soluções conclusivas e fechadas. No presente estudo narrativo sobre minhas experiências com o cinema, como veremos, é durante a pesquisa que surgem inúmeros questionamentos sobre as práticas, processos e experiências constituidoras desta trajetória, pois:

A ideia de que é preciso definir um pergunta para prosseguir numa investigação provém de metodologias próprias das ciências da natureza e por isso é incômoda e estranha para quem pesquisa a própria experiência, uma vez que não se tem de saída uma pergunta, mas uma história. Lembremos que em Heródoto (485? – 420 a.c.) a etimologia da palavra história é ‘investigação’”. (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015, p. 32)

Ainda segundo Alvarez e Passos (2015, p. 137) “na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo da pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático”. É por meio desse “campo problemático” que se pode emergir uma experiência (*trans*) formadora.

É neste sentido que esta proposta de pesquisa, com sua metodologia *movente* e processual, aberta aos encontros e acontecimentos, aproxima-se (*flerta*) com “[...] o caminho da pesquisa cartográfica [que é] constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 59)<sup>16</sup>.

Deste modo, será por intermédio desta caminhada, como um pesquisador/caçador em busca de “pistas” e “indícios” (GINZBURG, 1989) de uma “experiência que nos toca” (LARROSA, 2002) e também como um “aprendiz de cartógrafo”, aberto ao encontro e à “receptividade afetiva”, (ALVARES; PASSOS, 2015, p.137) e, ainda, também como a figura do viajante marinho, um dos arquétipos do narrador, presente em *O Narrador*, de Benjamin (1987), como veremos a seguir – que tentarei reconstituir narrativamente as experiências para

---

<sup>16</sup> Neste caso, refiro-me a contribuição e aproximação do método da cartografia presente no trabalho de PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

tentar compreender quais *lições* e saberes provenientes dos processos de criação com o cinema, dentro e fora da escola, contribuíram para minha formação docente.

#### **1.4. O viajante e as *lições* possíveis desta *viagem***

##### **1.4.1. O viajante narrador – a *viagem***

De acordo com Walter Benjamin (1987a), no célebre texto *O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, a capacidade de trocar experiências e narrar fazia parte de toda uma tradição de narrativas orais e de narradores, identificados a partir de dois principais grupos (arcaicos) de narradores representados pelas figuras do viajante (marinheiro) e o camponês (sedentário). Este carrega o peso de uma tradição e o conhecimento sobre o seu lugar; aquele, por meio de suas viagens, sempre está diante do novo, traz consigo uma experiência (*Erfahrung*) e tem sempre algo para contar. (BENJAMIN, 1987a).

Em Larrosa (2002, grifo do autor) encontrei também o sentido de experiência — além do sentido filosófico já descrito anteriormente — relacionado ao termo alemão *Erfahrung* que traz o significado de viajar (*fahren*), e também os sentidos que carrega, em sua etimologia (latina e grega), por exemplo, relações com as palavras experimentar, travessia, perigo, atravessar.

De volta a Benjamin, segundo ele, “na realidade esses dois estilos de vida (do camponês e do marinheiro) produziram de certo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias” (BENJAMIN, 1987a, p. 199). Entre estas características, está a transmissão de uma experiência passada por narradores de geração a geração. É a partir desta tradição da narrativa artesanal e coletiva que Benjamin vai refletir sobre a importância da troca de experiências, entre os narradores, no ato de narrar.

Esta figura do *viajante*, trazida de Benjamin (1987a), é aproximada, neste estudo, com a imagem do “caminhar para si”, de Marie-Christine Josso (2004) em suas observações e reflexões teóricas sobre a “pesquisa-formação”. De acordo com Josso (2004) esta “imagem” é central, sintetiza suas ideias, questionamentos, objetivos, delimitações e propósitos de sua pesquisa. Ainda em relação a esta imagem, complementa a autora:

A escolha do verbo sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ele vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do

caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar suas cicatrizes dos incidentes do percurso, descrever suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2004, p.58)

Nesta direção, é a partir deste deslocamento espaço-temporal pelas instituições escolares, e também fora delas, que poderei pensar a constituição da minha formação docente, como a de um *viajante*, em constante movimento, aberto à recepção, ao aprendizado e ao compartilhamento de experiências e processos de criação como o cinema.

A *travessia* deste caminho, como um *viajante* que colhe pistas de experiências afetivas para criar suas narrativas de experiência com o cinema, não é outra coisa senão a procura pelo entendimento sobre como tem sido, até aqui, o meu processo de formação docente.

Neste caso, o caminho para o entendimento desta formação não pode prescindir das relações entre docência e discência, pois “a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

De volta a Benjamin, o “senso prático” dos narradores e a transmissão de um “ensinamento” ou “conselho” — entendido aqui também como lição — são alguns traços característicos desta tradição narrativa (BENJAMIN, 1987a). No entanto, em 1936, data de publicação do ensaio *O Narrador*, Benjamin já questionava a possibilidade de trocar experiências, dar conselhos e do próprio ato de narrar<sup>17</sup>:

[...] se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos, nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre uma continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter esta sugestão é necessário primeiro saber narrar a história (*sem contar que um homem só é*

---

<sup>17</sup> Nesse ensaio, Benjamin (1987a) vai discorrer sobre a perda da experiência e do conseqüente desaparecimento do ato de narrar, a partir do surgimento do romance burguês e, principalmente, do advento da imprensa, com os periódicos e jornais, além de refletir sobre as conseqüências da guerra, e as transformações profundas causadas por ela nos combatentes que dela retornavam “[...] mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (BENJAMIN, 1987a, p. 198). De acordo com Jeanne Marie Gagnebin, “quando Walter Benjamin fala do fim da narração e o explica pelo declínio da ‘experiência’ (*Erfahrung*), ele retoma exatamente os mesmos motivos: a continuidade entre as gerações, a eficácia da palavra compartilhada numa tradição comum e a temática da viagem de proações, fonte da experiência autêntica - mesmo que seja para afirmar que estes motivos perderam suas condições de possibilidade na nossa (pós) modernidade” (GAGNEBIN, 2002, p. 127, grifo da autora).

*receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação).*  
(BENJAMIN, 1987a, p. 200, grifo nosso)

Neste contexto da narrativa benjaminiana, a partir da tradução “literal dos parênteses” Georg Otte (1994), acima grifado, em relação à verbalização ou não do conselho (ou lição) e sua receptividade diante de uma situação, esclarece este pesquisador:

[...] que não é a pessoa que domina sua situação verbalizando-a, mas que é a situação que fala através da pessoa, ou seja, esta última se transforma numa espécie de porta-voz de uma situação da qual todos participam. Uma vez que a narrativa é um produto da situação, não há como distinguir entre a produção e a recepção, pois, no ambiente da narrativa, como ele foi idealizado por Benjamin, qualquer pessoa pode extrair parte da ‘substância da vida vivida’ desse substrato chamado experiência. (OTTE, 1994a, p. 193-194)

Dessa forma, extrair um “conselho” ou lição não é instruir alguém ou dar uma explicação. Da narrativa, no sentido concebido por Benjamin, como aponta acima Georg Otte (2004), “qualquer pessoa pode extrair” uma experiência por meio da situação.

#### **1.4.2. As lições possíveis desta viagem**

No entanto, trazendo a narrativa de Benjamin para o contexto das narrativas de experiências educativas, caberia, neste estudo, problematizar sobre quais experiências e *lições* eu poderia extrair das narrativas de experiência com o cinema a partir da minha relação com os/as estudantes em torno dos processos de criação nas oficinas.

Nesta direção, relacionada à “dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1987a) da narrativa, segundo Frauendorf *et al.* (2016, p. 352-353): “[...] ao tecerem textos narrativos, os autores se envolvem não com uma escrita qualquer nem com um simples relato de fatos, mas com uma produção que pode ser construída por aquilo que eles sentem, que os emociona e os instiga ao diálogo com o leitor”.

Do ponto de vista deste, do leitor, e não mais do pesquisador e narrador de suas histórias, ou seja, do ponto de vista da recepção da narrativa (educativa), penso a *lição* tal como nos mostra Larrosa na obra *Sobre a lição*:

Na leitura da *lição* não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. [...] O que se deve ler na *lição* não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da *lição* é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer (LARROSA, 2017, p. 177, grifo nosso).

Assim, para além das possibilidades relacionais do campo de produção e recepção de textos, a *lição* não deve ser vista como uma prescrição sobre modos de utilização do cinema na escola, porque “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 76).

Quando procuro relacionar minhas práticas e experiências com cinema, como possibilidade formativa, no campo educacional, busco pensar a *lição*, que se extrai destas complexas relações, a partir de um contexto efetivo e afetivo das relações interpessoais entre docente e discente, vivenciadas no cotidiano do espaço escolar.

Neste caso, o sentido de *lição*, tradicionalmente atribuído como algo explicativo e prescritivo, cede espaço para um sentido mais aberto e sugestivo de aprendizado que emerge do diálogo e dos “intercâmbios de experiências” (BENJAMIN, 1987a).

Não se trata, portanto, de reduzir o saber tão somente a partir de uma explicação daquele (a) que ensina, em direção a quem aprende, mas de pensar uma aprendizagem mútua, na qual ambos aprendem e ensinam, no processo, conforme nos mostra Paulo Freire:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, [assim como não há narrador sem leitor/interlocutor] as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2018, p.25 )

Todavia, para concluir este tópico, mesmo entendendo que a *lição* ou “conselho”, no sentido benjaminiano de narrativa, não requer a sua verbalização, nesta pesquisa narrativa, em educação, ao longo deste trabalho, na medida em que eu for percorrendo os caminhos desta trajetória destacarei algumas *lições* a partir das narrativas de experiência com o cinema. No entanto, outras possíveis leituras e *lições* estarão abertas ao leitor do texto, pois “o objetivo da *lição* não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar” (LARROSA, 2017, p. 177, grifo nosso).

## 1.5. Panorâmica das pesquisas narrativas (auto) biográficas – pesquisa e formação

Neste tópico apresento um breve panorama das pesquisas narrativas (auto) biográficas em educação. Como não é possível dizer tudo sobre a ampla trajetória deste domínio de pesquisas, procuro evidenciar, de modo sintético, seu período de surgimento e expansão, no Brasil, e a contribuição de algumas pesquisas e autores estrangeiros para este campo de pesquisas e, de modo particular, para esta pesquisa sobre o entendimento da minha trajetória docente.

O propósito é esclarecer, enquanto contextualizo a sua trajetória, alguns dos principais aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica<sup>18</sup> no âmbito da educação. Primeiramente, de maneira introdutória, farei um pequeno recuo para trazer uma perspectiva pessoal sobre a formação, anterior aos limites deste estudo sobre minha formação, para poder refletir também sobre a mudança de perspectiva em relação ao seu sentido a partir deste estudo que compreende a pesquisa (auto) biográfica como um metodologia de pesquisa-formação.

### 1.5.1. Precisamos falar sobre formação

Na minha infância, na cidade de Paraguaçu, no sul de Minas Gerais, minha mãe sempre dizia a mim, e a mais seis irmãos, que eu precisava estudar e formar, pois sem “diploma” a gente não seria nada. Já o meu pai, sempre calado e muito sério, quando falava desses assuntos dizia que “a melhor escola é a da vida”, e o mais importante era “trabalhar para adquirir experiência” e poder “vencer na vida”.

Assim, de maneira distinta, os dois tinham as suas concepções sobre o que é uma formação: o meu pai pensava a formação por meio do trabalho e minha mãe a partir da educação formal, ou seja, na escola. Nos dois casos, é possível perceber concepções sobre o sentido de formação que vão ao encontro de complexas questões envolvidas com os *fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação* (SAVIANI, 2007)<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> “A opção pela pesquisa (auto) biográfica vai ao encontro de tradições de pesquisa já consagradas em diversos países da Europa e nas Américas, tais como a *Biographical research*, no mundo anglo-saxão, a *Biographieforschun*, na tradição alemã, a *Recherche biographique en Education*, na França, e a *Investigación biográfico-narrativa en educación*, no mundo ibero-americano. Como se pode observar, no Brasil, consagrou-se a expressão *pesquisa (auto)biográfica* com o (auto) entre parênteses, contrariamente às demais denominações que evitam a presença do eu (auto)” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.15-16, grifo dos autores).

<sup>19</sup> No estudo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, de Demerval Saviani (2007), este autor procura compreender o processo de separação entre trabalho e educação por meio de uma investigação sobre o vínculo ontológico-histórico desta relação. Nesse percurso, ele parte dos primórdios da relação homem-

De volta a nossa história, às vezes, quando estava ao lado de minha mãe, enquanto ela bordava, eu perguntava sobre como era a sua escola. Ela dizia que se havia estudado numa escola de “roça”, até o quarto ano do “antigo primário”.

Daí em diante, enquanto bordava, tecendo caminhos e construindo imagens, com suas linhas de múltiplas cores, ela também enredava outras histórias, com imagens muito diferentes da tessitura colorida dos seus bordados.

Uma vez ela me contou que recebeu uma proposta de ir estudar fora, quando ainda era adolescente, mas meu avô não a deixou ir embora — lamentava minha mãe, sempre que se lembrava desta história. Naquele tempo eu devia ter uns dez ou onze anos de idade e não entendia muito bem esta história. Mas ficava só imaginando como seria poder um dia “ir embora”, para estudar ou trabalhar fora.

Passados alguns anos, aos dezessete anos de idade, fui embora para a capital levando na bagagem as duas ideias sobre formação, por meio do estudo e do trabalho, lá de casa, pois queria ter uma formação, estudando, e não podia abrir mão do trabalho que garantiria a sobrevivência lá fora. Em Belo Horizonte, terminei o ensino médio numa escola da rede estadual de educação que iria fazer parte, de outra maneira, da minha trajetória docente.

Assim, depois de uma década, iniciei os estudos de graduação em Letras (UFMG), impulsionado por uma paixão crescente pela literatura que passei a conhecer, junto com outras possibilidades de cinema, durante esse primeiro período de residência em Belo Horizonte. Mas essa já é outra parte desta história. Precisamos, agora, voltar à pesquisa narrativa (auto) biográfica e ao enredo principal da trajetória em questão.

De volta ao período inicial dos meus estudos de pós-graduação, após as mudanças do meu projeto de pesquisa, passei a investigar as possibilidades teóricas e metodológicas do domínio de pesquisas narrativas (auto) biográficas em educação.

---

natureza, pelas comunidades primitivas, passa pela antiguidade clássica (grega e romana), segue pela sociedade feudal até chegar à sociedade capitalista, ou burguesa, e contemporânea. Por exemplo, “nas comunidades primitivas [...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p.154). Em linhas gerais, com o surgimento da propriedade privada e da divisão de classes (aristocracia e escravos), que remonta à antiguidade grega e romana, de onde surge a escola, ocorrerá, inicialmente, a separação e os processos de transformação da educação (em modalidades distintas), antes identificada com o trabalho, a partir do modo como os homens passaram a produzir seu modo de vida (SAVIANI, 2007).

### 1.5.2. Pesquisa narrativa (auto) biográfica – histórias de vida – pesquisa-formação e modos de ressignificar a existência

As pesquisas narrativas (auto) biográficas, de saída, trazem muitas dúvidas, de caráter terminológico, ao pesquisador em relação ao termo mais apropriado para o uso neste domínio de pesquisas. A pesquisa de Bueno *et al.* (2006) de mapeamento e revisão da produção das histórias de vida e dos estudos autobiográficos, entre os anos de 1985 a 2003, como metodologia de investigação científica, voltada às temáticas da formação de professores e profissão docente, constatou uma significativa variedade de denominações<sup>20</sup> (BUENO *et al.*, 2006). Para Passeggi (2010, p.114) “é, porém, importante lembrar que essa profusão de termos tem por finalidade singularizar cada tipo de escrita e eles continuarão a se multiplicar na medida em que se expande o uso dos gêneros autobiográficos nas diferentes esferas sociais”.

No caso deste estudo, a pesquisa com narrativas de experiências como o cinema foi uma forma de “singularizar” este trabalho que se apropria de alguns recursos metodológicos gerais deste domínio de pesquisas, ao mesmo tempo em que se aproxima de algumas perspectivas específicas de tal campo de investigação.

Neste país, o contexto de emergência dos estudos (auto) biográficos, na década de 90, iniciou-se a partir da ressonância da publicação, em Portugal, das obras *Vida de professores* e *Profissão professor* de António Nóvoa (1992) e sua organização de duas coletâneas (1995)<sup>21</sup> (BUENO *et al.*, 2006). Há, ainda, *O método (auto)biográfico e a formação* (1988), organizado por Nóvoa com parceria de Mathias Finger, que repercutiu em Portugal e, em seguida, aqui, quando chega aos pesquisadores brasileiros<sup>22</sup> (BUENO *et al.*, 2006).

<sup>20</sup> “Sem pretender esgotar, menciona-se aqui uma lista de denominações usadas pelos autores: memória(s), lembranças, relatos de vida (*récit de vie*), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica. Vale ressaltar que muitos trabalhos usam mais de uma denominação, deixando implícita a idéia [sic] de que são tomadas como sinônimos. Outras vezes, busca-se complementar um sentido com outro, ou uma abordagem com outra, dificultando com isso o trabalho de categorização” (BUENO *et al.*, 2006, p.388).

<sup>21</sup> “Essas coletâneas contaram com a participação de autores de diferentes países — Ivor Goodson e Peter Woods, da Inglaterra; Miriam Ben-Peretz, de Israel; José Gimeno Sacristán e José Manuel Esteve, da Espanha; Daniel Hameline, da Suíça; Michäel Huberman, do Canadá; dentre outros autores — que depois vieram a se tornar referências para muitos trabalhos no Brasil” (BUENO *et al.*, 2006, p. 391).

<sup>22</sup> Além de destacar o importante papel dos pesquisadores europeus e a recepção de suas pesquisas no Brasil, na década de 90, Bueno *et al.* (2006) ainda ressaltam, neste contexto, a acentuação do interesse e emergência em torno das pesquisas (auto)biográficas e de histórias de vida a partir de um histórico de significativas transformações e debates, iniciados na década de 70, relacionados à nova escola e à centralidade dos profissionais da educação na sua construção.

De maneira mais específica, ainda em relação a este contexto de emergência dos estudos (auto) biográficos, no Brasil, segundo Passeggi e Souza (2017, p. 13) “o momento inaugural em educação, acontece, nos anos 1990, com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos, Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)”. São trabalhos e pesquisas que tiveram como principal influência “*o movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação*” desenvolvido, nos anos 80, por estudiosos europeus e canadenses<sup>23</sup> (PASSEGGI; SOUZA, 2017. P.13).

Esta perspectiva de pesquisa busca entender as práticas e as trajetórias formativas dos professores não apenas com o objetivo de extrair conhecimento destas, mas também de oportunizar a reflexão e o significado que eles atribuem as suas atividades e histórias (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Ainda de acordo com estes autores:

O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimentos. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 14)

Foi a partir da investigação sobre as pesquisas narrativas (auto) biográficas e histórias de vida que minha perspectiva sobre esta pesquisa, em educação, e sobre a formação docente foi se modificando. Antes, uma ideia de formação mais voltada a uma concepção de conhecimento objetivo, talvez, mais preso à aquisição de referenciais teóricos e metodológicos, distanciados dos aspectos experienciais e subjetivos, ou seja, uma dimensão metodológica de pesquisa e visão formativa mais próxima do “quadro lógico-formal positivista”, para usar aqui uma expressão de Inês Ferreira de Souza Bragança (2009).

Neste contexto, ainda segundo Bragança (2009), a inclusão das “histórias de vida”, como proposta metodológica, traz “o desafio de trabalhar fora deste *quadro* [...] reenviando o olhar para uma perspectiva aberta e a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito” (BRAGANÇA, 2009, p. 40, grifo nosso).

<sup>23</sup> Ainda de acordo com nota de Passeggi e Souza (2017, p.13), trata-se do “Movimento liderado por Gaston Pineau, no Canadá e na França; Pierre Dominicé, Marie-Christin Josso e Matthias Finger, na Suíça; Guy de Villers, na Bélgica; Bernadette Bonvalot, na França, e António Nóvoa, em Portugal. Os pioneiros criam a primeira grande rede de pesquisa em histórias de vida em Educação, que se consolida com a criação da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), em 1990.”

Nesta direção, foi a partir da exploração deste domínio de pesquisas sobre histórias de vida, notadamente, por meio da pesquisa *Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso (2004) e suas reflexões teóricas sobre a “pesquisa-formação”, que possibilitou pensar, ao lado da figura do *viajante* narrador de Benjamin (1987a), este trabalho de pesquisa como uma *viagem*, entendida por Josso como um “caminhar para si”.

Deste modo, a partir do encontro com este e outros textos, eu pude incorporar a subjetividade “como elemento fundamental da constituição epistemológica” (BRAGANÇA, 2009, p. 40) dos saberes envolvidos nas minhas atividades práticas e experiências com o cinema neste trabalho. Além dessa contribuição, concordo com Antônio Nóvoa (NÓVOA apud JOSSO, 2004, p. 15) sobre o que ele diz do trabalho de Marie-Christine Josso: “o seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação”.

Neste sentido, ao destacar a proposta metodológica trazida por Josso (1991)<sup>24</sup> a partir de uma “experiência”, específica, gerada pela pesquisa-formação, Bragança (2009) nos diz:

Se no positivismo encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização. O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito — um movimento que leva à busca de transformação. Essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber, fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões. (BRAGANÇA, 2009, p. 42)

Da mesma forma, a pesquisa (auto)biográfica, no Brasil, baseada nos pressupostos teóricos-metodológicos das pesquisas sobre história de vida, dos pesquisadores europeus, compreende que não se trata de tentar invalidar “[...] os métodos científicos herdados, a sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo *desejo* que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade” (PASSEGGI, 2010, p. 112-113, grifo da autora).

---

<sup>24</sup> Este comentário de Bragança (2009) sobre a experiência existencial trazida pela pesquisa-formação refere-se, de modo geral, a esta perspectiva de pesquisa e, de modo particular, ao trabalho *Caminhar para si* de JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Suisse: Editions l’Age d’Homme, 1991.

É importante salientar que esta pesquisa narrativa de experiências com o cinema, que surgiu inicialmente a partir do meu conhecimento sobre “as pesquisas de experiências educativas” (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015), assim como estas e este domínio de pesquisas, de modo geral, tem o “[...] compromisso com a produção de uma epistemologia da prática” (GERALDI; GERALDI; LIMA, 2015, p. 29). Nos termos de Tardif (2002), “chamamos a epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255. grifos do autor).

Nesta perspectiva, apesar do enfoque recair sobre a ação e o trabalho do profissional docente, dentro de uma perspectiva concreta, da sala de aula, esta orientação não exclui a dimensão subjetiva do professor, pelo contrário, ela procura recolocá-la junto ao debate sobre o ensino. Portanto, “neste sentido, interessar-se pelos saberes e subjetividades deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais” (TARDIF, 2002, p. 228).

Desde a década de 1990, as pesquisas (auto) biográficas utilizadas como fonte e/ou recurso metodológico nos estudos de pós-graduação, no âmbito educacional, não pararam de crescer e de se diversificar tanto em termos temáticos quanto teórico-metodológicos.

Em face desse crescimento e da necessidade de debate, revisão, colaboração e reflexão sobre as múltiplas questões epistemológicas que envolvem estas pesquisas, em 2004 teve início o primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (auto) biográfica - (CIPA), realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Este primeiro encontro, de muitos que sucederam, marca uma segunda fase do “movimento (auto) biográfico”. De acordo com Passeggi e Souza (2017, p. 17) “a história do CIPA<sup>25</sup> se confunde, portanto, com a expansão e diversificação do ‘movimento (auto)biográfico’ no Brasil”.

Com toda uma trajetória consolidada, e em contínua expansão, evidencia-se uma gradativa renovação na pesquisa científica de vertente qualitativa, na área educacional, no âmbito dos estudos de formação de professores que se servem das pesquisas de abordagem (auto) biográficas no Brasil.

---

<sup>25</sup> Esta declaração é confirmada pelo profícuo e extenso trabalho do CIPA. Foram realizados, até 2017, ano de publicação deste artigo, além do encontro em Porto Alegre (2004), outros 06 encontros, bienais, em diferentes estados da federação: 2006, Bahia (UNEB); 2008, Rio Grande do Norte (UFRN); 2010, São Paulo (USP); 2012, Porto Alegre (PUCRS); 2014, Rio de Janeiro (UERJ); 2016, Cuiabá (UFMT), (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Além da contribuição dos autores brasileiros e estrangeiros para o meu entendimento sobre as pesquisas (auto) biográficas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento deste estudo, cabe ressaltar, ainda, fora do território nacional, o importante trabalho *Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa*, de Clandinin e Connelly (2011), que tem contribuído para o avanço da pesquisa narrativa a partir de uma abordagem, assumidamente, marcada pela influência do pensador norte-americano John Dewey (1859-1952) em diálogo com pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais, como Geertz (1995) e Bateson (1994), na Antropologia, Polkinghorne (1988) em Psicologia, Coles (1989) em Psicoterapia e Czarniawska (1997) na Teoria Organizacional (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Na medida em que atentam para estes autores e o modo como eles entendem as transformações que ocorrem em seus respectivos domínios de pesquisa, eles procuram trazer *insights* que possam auxiliar em seus estudos sobre a narrativa na área educacional (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Ainda de acordo com eles, “para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Outra questão importante, que cabe aqui destacar, de maneira pontual, está relacionada à formação de professores com o “modelo de racionalidade técnica”. De acordo com Diniz-Pereira (2014):

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36)

Neste sentido, a formação pensada a partir deste “modelo de racionalidade técnica” representa mais uma versão adaptada ao ensino, com uma nova roupagem, do paradigma político econômico presente no sistema neoliberal no contexto contemporâneo. Diferentemente da perspectiva de formação das pesquisas narrativas, em educação, pautadas pela investigação e (auto) reflexão sobre as experiências, saberes e práticas docentes, neste

modelo “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

No campo do debate filosófico, podemos pensar este “modelo de racionalidade técnica” em relação com “a razão instrumental — que os frankfurtianos Adorno, Marcuse e Horkheimer também designaram com a expressão **razão iluminista** — nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é **dominar** e **controlar** a Natureza e os seres humanos” (CHAUI, 2000, p. 360, grifos da autora). Mas para exercer seu domínio e controle sobre a Natureza e os seres humanos, este modelo de racionalidade (re) veste-se de uma ideologia e mitologia científicista<sup>26</sup>, com vista a objetivos precisos, conforme nos aponta Marilena Chaui:

Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Para que não seja percebida como tal, passa a ser sustentada pela ideologia científicista, que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, desemboca na mitologia científicista. (CHAUI, 2000, p. 361)

Assim, quando nos tornamos professores, acreditamos ser tão próximos e conhecedores da escola, pois passamos vários anos como alunos e muitos outros como docentes. No entanto, ao nos habituarmos com o modelo de conhecimento estritamente racionalista e tecnicista, que limita o conhecimento a uma “razão instrumental”, pela qual somos disciplinados, nós também passamos a replicá-lo e, paradoxalmente, ficamos mais distanciados da vida e do cotidiano escolar no qual nos encontramos e vivemos uma parte significativa de nossas vidas.

Desta maneira, gradativamente, esquecemos como reinventar outros modos de lidar com o conhecimento e relacioná-lo às formas mais intensas de vida, de experiências, de afetos e sentidos que perpassam os corpos no espaço escolar. A professora, escritora, pesquisadora e artista contemporânea Grada Kilomba, em uma entrevista, transcrita abaixo, constata uma parcela dessa realidade a partir de sua trajetória de professora:

Durante muitos anos em que trabalhei como professora universitária na Humboldt Universität, em Berlim, eu trabalhei com muitos estudantes, durante 15 anos. Eu via que eles sabiam todos os significados e liam todos os livros, mas não sabiam o que fazer com o conhecimento. Então o conhecimento é algo que fica aqui dentro da cabeça (ela coloca as mãos sobre a cabeça), algo muito cognitivo e por isso nós passeamos pelas

<sup>26</sup> “**Ideologia da ciência**: crença no progresso e na evolução dos conhecimentos que, um dia, explicarão totalmente a realidade e permitirão manipulá-la tecnicamente, sem limites para a ação humana. **Mitologia da ciência**: crença na ciência como se fosse magia e poderio ilimitado sobre as coisas e os homens, dando-lhe o lugar que muitos costumam dar às religiões, isto é, um conjunto doutrinário de verdades intemporais, absolutas e inquestionáveis” (CHAUI, 2000, p. 358, grifos da autora).

universidades e vemos os bustos dos homens brancos, sem corpo, sem genitália, sem mãos, só com uma cabeça. O conhecimento fica aqui (na cabeça), ou seja, o conhecimento é algo que é produzido desincorporado, para controlar o conhecimento e para criar objetos de conhecimento, tu não podes ter uma relação com o teu corpo, com tua biografia, com quem tu és. Essa é ideia clássica do que é o conhecimento: de objetificar os outros, de falar sobre os outros intelectualmente, sem se referir, quem sou eu, onde é que eu me posiciono neste discurso extremamente conservador, extremamente hierárquico, patriarcal e colonial? [...]. Torna-se quase impossível produzir novas linguagens e novas narrativas se nós escolhermos o trajeto clássico destas disciplinas. (GRADA..., 2020)<sup>27</sup>

É fundamental pensar em alternativas de superação desse modelo de racionalismo que só admite o conhecimento como um conjunto instrumental e técnico. No entanto, é preciso deixar claro que criticar este “modelo” não significa endossar o projeto de negação da razão e do conhecimento científico tão em voga, infelizmente, na atual conjuntura social e política. Trata-se de combater, por um lado, este projeto “negacionista” e irracional, mas também, por outro, criticar e pensar em alternativas de superação de um conhecimento reduzido a algo, nos termos de Grada Kilomba (2020), estritamente “cognitivo” e “desincorporado” que ignora o intercâmbio de experiências, bem como os encontros entre corpos e seus afetos.

As pesquisas narrativas (auto) biográficas têm uma importância fundamental na *incorporação* do sujeito, da sua experiência e biografia na constituição de novas formas de pensar a formação docente por meio da narrativa.

Nesta direção, de acordo com Passeggi (2010, p. 112)<sup>28</sup>, um dos princípios que orientam a pesquisa (auto) biográfica “focaliza a linguagem como elemento mediador da construção da realidade e o trabalho de interpretação dos fatos, pelo sujeito, ao transformar a vida em texto narrativo”. Ainda neste caminho, relacionado ao papel da linguagem, considero como um *insight* (CLANDININ; CONNELLY, 2011) importante para esta pesquisa narrativa, e o debate sobre a formação docente, o conceito de “narrativas de si”, de Michel Foucault, utilizado por Lia Scholze (2008, p.94)<sup>29</sup>, que parte do “princípio de que narrar-se é um ato

<sup>27</sup> Vídeo realizado com a artista portuguesa, de origem cabo-verdiana, pelo canal arte 1 Play, no período de sua primeira exposição individual, intitulada *Grada Kilomba: desobediências poéticas*, realizada em setembro de 2019. Disponível em: [arte1play.com.br/coleções/especial-arte1-2494/grada-kilimba-338453](http://arte1play.com.br/coleções/especial-arte1-2494/grada-kilimba-338453). Acesso em: 3 abr. 2020.

<sup>28</sup> De maneira resumida, além deste “segundo princípio”, há outros dois que orientam o trabalho na pesquisa (auto)biográfica: “o primeiro coloca em cena a construção da realidade pelo sujeito.[...] A *realidade* são representações construídas na interação humana em função de sua percepção de uma situação social. [...] O terceiro princípio sustenta que a pesquisa (auto)biográfica antes de ser uma episteme, é um *posicionamento epistemopolítico*, como sugerem Pineau e Le Grand (1993)” (PASSEGGI, 2010, p.112, grifo da autora).

<sup>29</sup> Segundo Scholze (2008, p. 94) “para Foucault, a reinvenção da existência segue três princípios básicos: (1) conhecer a si mesmo; (2) conhecer o mundo; (3) conhecer a necessidade do outro. Essas ideias estão desenvolvidas nos volumes II e II da *História da sexualidade*.” Para saber mais, ver texto SCHOLZE, Lia.

político” [...]. Neste texto, a autora apresenta sua perspectiva sobre o trabalho com a linguagem:

A ética/estética da existência em Foucault significa encarar a vida como separada da lógica dominante. Abre uma possibilidade de criar algo novo. Isso não precisa estar exatamente claro, definido, mas esboçado como possibilidade de fugir da previsibilidade — como uma linha de fuga. É nesta perspectiva que vejo o trabalho com a linguagem. (SCHOLZE, 2008, p. 95)

Dessa forma, entendemos que os processos de criação com o cinema, e sua possibilidade narrativa, podem nos servir como uma forma de mediação da realidade e favorecer outros modos de entendimento sobre o espaço-tempo escolar, por meio de uma experiência sensível que envolve o corpo todo e os sentidos, não se limitando, portanto, a uma perspectiva sensorial única, em geral, relacionada ao olhar.

Os processos de criação com o cinema, na escola, criam uma abertura transgressora (ou uma “linha de fuga”) que rompe com a verticalidade das hierarquias impostas, desestabiliza os hábitos rotineiros e nos *incorpora* no movimento de interação e relação social, coletiva e criativa com o outro, com arte e a vida. Trata-se, acima de tudo, de um processo de formação pessoal e docente, envolvido com a “possibilidade de ressignificação da existência” (SCHOLZE, 2008), atravessada por uma perspectiva política da linguagem (neste caso, verbal e filmica) a partir do ato de “narrar-se” (*filmar-se*), que envolve uma “ética e uma estética da existência”, nos termos já destacados anteriormente.

## 2. PROCESSOS, ENCONTROS E NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA

Neste capítulo, procuro discorrer sobre os processos de criação com o cinema por meio de narrativas de experiência. A partir da configuração das narrativas sobre as situações vivenciadas nos processos de criação, durante as oficinas realizadas em duas escolas, irei refletir sobre as formas de abordagem do cinema, para assim poder extrair *lições* que possam contribuir para o entendimento sobre a minha trajetória docente em formação.

Aqui, pretendo voltar-me para as experiências afetivas, entendida nos termos de Larrosa, (2002, p.21) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sob o ponto de vista de um “sujeito da experiência” que visa explorar e entender, por intermédio da configuração de narrativas de experiência, o “saber da experiência”, pois, se:

A experiência ‘é o que nos acontece’, o relato [aqui entendido também como narrativa] é um dos modos privilegiados de como tratamos de dar sentido narrativo a isso que sucede conosco, e o sujeito da experiência, convertido no sujeito do relato, é o autor, o narrador e o personagem desta trama de sentido e de sem-sentido que construímos como nossa vida e que, ao mesmo tempo, constrói-nos. (LARROSA, 2017, p.330)

É a partir das experiências que se destacaram (me tocaram) que tentarei (re) constituir, narrativamente, os processos de criação e as experiências com o cinema. Para apoiar este trabalho de construção das narrativas, buscarei nos meus arquivos (filmes exibidos e produzidos nas oficinas, registros fotográficos, depoimentos, anotações, textos, rascunhos, etc.) “indícios” (GINZBURG, 1989) dos processos e experiências presentes nos detalhes, nos gestos, palavras e imagens que me auxiliem a não só reconstituir as situações, mas também interpretar o “sentido” ou “sem sentido” (LARROSA, 2017) das *lições* sobre meu processo de formação.

Neste caso, optei por construir uma trajetória não linear, de pequenas narrativas, que se fará, aqui, com idas e vindas, a partir de atividades, processos e experiências próximas e outras mais distantes, pois assim “aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milieus* sociais em expansão” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 31).

A partir da reconstituição narrativa do filme *Making of*, realizado na última *Oficina de criação livre de cinema*, de 2019, e das reflexões sobre a pergunta *como você surgiu com esta*

*ideia de cinema na escola, professor?* feita pelo grupo de jovens estudantes que realizaram o filme *Making of*, irei me deslocar para a primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, de 2010, para tentar responder à referida pergunta que também se torna uma questão para esta pesquisa.

Depois de percorrer o caminho inicial da minha docência e também primeira *Oficina*, levo comigo as reflexões e *lições* desta primeira experiência com o cinema na escola de volta para a última *Oficina de criação livre de cinema*, que foi por onde começamos, para continuar configurando narrativas de experiência, a partir dos processos de criação com o cinema, e assim poder refletir, comparativamente, as formas de abordagem das duas *Oficinas*, e também poder extrair outras *lições* sobre entendimento da contribuição do cinema para minha formação.

## **2.1. *Making of*: o filme**

*Talvez nós, homens, não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós. (Jorge Larrosa)*

Em 2019 foi realizada a última oficina de cinema na escola estadual, de ensino médio integral, entre os meses de agosto e novembro deste ano. Naquela manhã de terça-feira, 19 de novembro, cheguei à escola e me encaminhei imediatamente para o segundo piso, onde estão as salas de aula. Na medida em que me aproximava da rampa, que dá acesso às salas, aumentava o ruído da movimentação dos estudantes que se preparavam para o primeiro dia de apresentação de trabalhos da *Semana de Educação para Vida*<sup>30</sup>.

No caminho fui percebendo a transformação da escola: sem o uniforme de todos os dias, um grupo de alunas preparava os passinhos da coreografia; num monociclo, um aluno se

---

<sup>30</sup> A *Semana de Educação para a Vida* foi instituída pela Lei Federal nº 11.988/2009. De acordo com a lei, em seu art. 2, “a atividade escolar [...] terá duração de 1 (uma) semana e objetivará ministrar conhecimentos relativos a materiais não constantes do currículo obrigatório, tais como: ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente, etc.” (BRASIL, 2009 [ s. p.]). Apesar da oficina não ter sido planejada para esta semana, os/as estudantes da turma 101 decidiram exibir os seus curtas-metragens produzidos na oficina durante o evento.

equilibrava ao som dos atabaques de uma roda de capoeira que se formava ao lado. Continuei. Depois de subir a rampa, para seguir o longo corredor até chegar à sala de audiovisual, deparei-me com dois estudantes de outra sala: um deles, de chapéu coco, terno preto, bigode e bengala, ensaiava os passos de *Carlitos*, personagem de Charles Chaplin; ao lado, outro aluno, com uma cruz de papelão nas costas, encenava *O pagador de promessas* (1962), premiado filme do diretor Anselmo Duarte.

Parei por um instante... uma luz tênue, refletida das janelas, banhava o espaço e os corpos que se movimentavam, à minha frente, enquanto eu, paralisado pela cena, admirava aquela inusitada e poética *performance* de cinema. Era possível sentir a alegria que de todos os lados, na escola, pulsava.

Enfim, depois de um momento de suspensão, avistei, à esquerda e ao fundo, uma luz vermelha em frente à sala de audiovisual. Atravessei com dificuldade o corredor estreito, entre mesas e cadeiras empilhadas, passei pelas alunas Tainá, Estefany, Sabrina e Adriana que já esperavam apreensivas a exibição do primeiro filme feito por elas. Na parede, ao lado da sala, dois cartazes, personalizados pelos grupos de estudantes, anunciavam os filmes: *Educação vem de berço?* e *Dia de fúria*, dois dos quatro filmes produzidos pelos/pelas jovens estudantes, da turma 101, do primeiro ano, nesta oficina.<sup>31</sup>

Na porta da sala, Carolina, Fernanda e Isadora improvisaram uma bilheteria, com uma mesa de estudo e uma cadeira. Na porta, pequenas luzes vermelhas emolduravam uma cortina improvisada. “Agora só faltam 06 para esgotar a sessão”, disse, baixinho, Fernanda, colocando os ingressos, um a um, sobre a mesa, quando passei por ela. Parado em frente à sala, ouvi a voz de Carolina:

– *Professor! Professor! Você conseguiu?*

Antes que pudesse responder, fui interrompido por outros dois estudantes: Mateus queria saber se eu havia conseguido a caixa de som e Henrique me pedia emprestado um *pendrive* para transferir o filme do seu grupo do *notebook* para o computador da sala. Em poucos segundos, outros alunos se aglomeravam ao meu redor, com outros pedidos e muitas perguntas.

– *Professor! Professor! Você conseguiu ou não?* Retomou Carolina, rompendo a parede maciça de corpos que me cercavam na entrada da sala.

---

<sup>31</sup> Optei por usar nomes fictícios para os/as estudantes/personagens das narrativas de experiências, como forma de preservar suas identidades. Saliento que obtive a autorização de uso de imagem e voz (filmes e fotografias da oficina) dos/as jovens estudantes (ou dos pais, no caso dos menores) para usá-los nesta dissertação e no *portfólio*, recurso pedagógico deste estudo que irá compor o site *Plataforma Sétima Arte*. Em relação aos funcionários da escola, a partir da mesma autorização, o nome foi mantido.

- *Consegui sim! Daqui a pouco a caixa de som chega.*
- *Não professor! Eu quero saber se conseguiu editar o filme!*
- Ah... o filme... devolvi em tom quase inaudível, com a cabeça abaixada, quase dentro da mochila. As três me olhavam aflitas. Uma pausa. Para entender melhor esta história é preciso voltar ao dia anterior.

### **2.1.1. A história do grupo de Carolina, Fernanda e Isadora**

Na sala de aula, na véspera da primeira mostra de cinema naquela escola, enquanto ajustava o foco da câmera para tirar uma foto, eu observava com atenção o movimento e a interação dos/das estudantes, reunidos em grupo, em meio aos preparativos dos ingressos, cartazes e a decoração da sala, para exibição, no dia seguinte, dos seus filmes.

Era impossível não ser afetado pela alegria e expectativa que tomavam conta de *quase* toda a sala. Foi assim durante quase quatro meses de oficina, durante os processos de roteirização e criação de cada um dos filmes. No entanto, naquele ambiente de produção e confraternização coletiva, apenas o grupo das estudantes Carolina, Fernanda e Isadora ainda não havia conseguido desenvolver o seu projeto de criação fílmica.

Era possível perceber que a alegria da maioria se esbarrava com um incômodo silêncio: no fundo da sala, as três estudantes, sentadas em suas mesas com seus celulares, pareciam indiferentes à movimentação do restante da sala. *Elas tentaram, mas não aconteceu. Às vezes não acontece*, pensei, enquanto ajustava o foco e as observava pela objetiva da câmera, no canto superior esquerdo, ao fundo do quadro. Eu tentava tirar uma foto, em plano geral, da sala, com todos os estudantes, reunidos em grupos. Não consegui. Procurei então compor outro quadro: a partir de outro ângulo, ajustando novamente o foco. *Mas ainda havia algo que escapava ao plano e excedia ao enquadramento. Não é possível apreender tudo. Talvez, aproximando dos detalhes, seja possível (re) compor o quadro e tentar entender um pouco melhor a cena em seu conjunto.* Continuei refletindo, enquanto caminhava pela sala, aberto aos encontros e sempre a conversar com os/as jovens estudantes, passando de um grupo a outro.

Com a câmera desligada, suspensa no pescoço, aos poucos fui me aproximando das três alunas, imersas em suas pequenas telas, dentro do seu mundo. Já ao lado de suas mesas, perguntei, como sempre fazia em nossos encontros, como estava o andamento do projeto do grupo, e se ainda desejavam pensar sobre o filme, pois tínhamos ainda mais de um mês de aula

pela frente. Depois de alguns segundos de silêncio, uma delas disse que poderia ficar para uma próxima vez.

– *Tudo bem, se mudarem de ideia é só me falar*, disse a elas.

Tirei a câmera do pescoço e a coloquei sobre a mesa, perguntei a elas se gostariam de filmar aquele momento ou tirar umas fotos da turma. Carolina se mostrou interessada, deixou o celular sobre a mesa, pegou a câmera e pediu para que eu explicasse, de novo, sobre o seu funcionamento. Eu repassei a ela algumas dicas sobre como fotografar, no modo automático e manual, e outras sobre como filmar. Em seguida, deixei a câmera sobre a mesa, Carolina pegou, colocou a alça no pescoço, olhou pelo visor, fez outras perguntas e enquadrou as duas amigas que sorriram para foto. Quando voltei o olhar para mesa ao lado, para conversar com outros estudantes reunidos, de súbito, fui surpreendido por Carolina que me chamava, com a câmera apontada em minha direção:

– *Professor! Professor! O que você achou... Como você surgiu com essa ideia de cinema, professor?* Perguntou ela, sem piedade, enquanto me filmava.

As outras duas amigas, Fernanda e Isadora, logo se juntaram a ela. Eu tentava me esquivar, de um lado para outro, da câmera e das perguntas, ao mesmo tempo. As três riram, riram muito da minha timidez e desconcerto. Não é preciso dizer que a sala toda percebeu o meu embaraço e, em gritos e risos, foi abaixo.

Naquele momento, eu não fazia mais as perguntas, já não tinha a posse da câmera, do quadro e tampouco da palavra. Diante da câmera, e não mais atrás dela, eu tentava fugir ao enquadramento, escapar ao plano. Não havia saída. Agora todos me observam, enquanto elas faziam as perguntas e dirigiam a cena. Depois de responder às perguntas, abri espaço para que outros grupos de estudantes, amigos de sala, falassem sobre os seus filmes.

Rapidamente, a sala de aula foi reconfigurada: as mesas e cadeiras foram afastadas para abrir espaço, “a mesa do professor” foi preparada com algumas cadeiras, enquanto Carolina, Fernanda e Isadora instalavam o tripé, com a câmera, em frente à mesa. Era preciso ainda ajustar a luz, o enquadramento e o foco. Além do grupo de Carolina, outros/outras estudantes apareciam para ajudar com sugestões, observando pelo visor da câmera ou em frente a ela, para ajustar o enquadramento. Eu estava por ali, ora próximo, às vezes mais distante, às vezes respondia a uma ou outra dúvida, quando me solicitavam. Eu gostava mesmo era de observar toda aquela movimentação que enchia o coração da gente de alegria.

Outros dois grupos, que realizaram os filmes *Dia de fúria* e *Educação vem de berço*, disponibilizaram-se a responder às perguntas que Carolina improvisava a partir de um rascunho feito por ela e a amigas do seu grupo, com a minha ajuda. Naquele momento

começava a surgir um novo filme: o *Making of* sobre os filmes realizados pelas jovens estudantes, na véspera da exibição dos filmes nesta última oficina de cinema de 2019.

Não sabíamos se teríamos tempo de editar o filme e finalizá-lo para a exibição no dia seguinte, pois ainda era preciso juntar o material das entrevistas com cenas dos filmes e algumas imagens da escola, que gravamos, em seguida, já no fim daquela tarde de intenso trabalho. Caso não fosse possível exibi-lo no dia seguinte, acertei com o grupo de apresentá-lo outro dia. Disse, ainda, a elas que “o mais importante é participar”. Carolina e as amigas Fernanda e Isadora se entreolharam desconfiadas e lançaram, em uníssono, um “tudo bem, professor”, nada convincente.

### 2.1.2. De volta ao dia da exibição

Naquele dia de exibição dos filmes da turma 101, do primeiro ano do ensino médio integral, lá estava eu, na porta da sala, encostado na parede, vasculhando a mochila, sob o olhar atento de Carolina, Fernanda e Isadora. Depois de uma eternidade, num instante, suspirei aliviado.

— *Pronto! Está tudo aqui! Respondi, a todos e todas, retirando a mão com o pendrive, que eu já contava como perdido, de dentro da mochila.*

Aliviados e felizes com o desfecho, entramos todos na sala, para conferir os equipamentos e checar cada detalhe. Naquele momento chegaram Raimundo Nonato e Valdecir Costa, funcionários da escola, com o equipamento de som, acompanhados por algumas dezenas de estudantes. Quando entraram na sala, foram ovacionados pela plateia. Todos aguardavam a chegada deles, não tanto pela caixa de som (necessária, claro), mas pelo fato de eles serem as estrelas do filme *Educação vem de berço*. Henrique e Juliana, dois integrantes do grupo que fizeram o filme, foram à diretoria pedir a liberação dos funcionários para a estreia, pois o filme surgiu a partir de um olhar atento e afetuoso dos/as estudantes para os funcionários da escola. O seu Valdecir ainda teve uma participação, *especial*, no curta-metragem *Dia de fúria*.

No curta-metragem *Making of*, o grupo de Carolina, Fernanda e Isadora entrevistaram os/as jovens estudantes destes dois outros grupos, mencionados acima, e fizeram algumas perguntas a mim. Estas questões servirão como “índices” (GINZBURG, 1989) para pensar os processos de criação com o cinema. As perguntas levadas a estes dois grupos e suas respostas estarão presentes em outras duas narrativas de experiências sobre os curtas-metragens, supracitados, em outro momento deste estudo. Em relação às perguntas feitas pelo grupo de

alunas a mim, uma passou a ter um papel importante na presente pesquisa, trata-se da pergunta: “como você surgiu com essa ideia de cinema, professor?”. Abaixo, no próximo tópico, tentarei começar a respondê-la.

Por um lado, essa questão é necessária para eu poder iniciar uma reflexão sobre como os processos de criação com o cinema passaram a ter uma importância na minha vida pessoal. Por outro, ela pode ajudar na compreensão de como o cinema passou do plano pessoal para o profissional, na escola, e como (por quê?) essa passagem pode ter contribuído para a minha formação docente. Entretanto, cabe ressaltar que ainda não estou preparado para fornecer todas as respostas, pois ainda preciso caminhar um pouco mais em busca de “indícios” e “pistas” (GINZBURG, 1989), durante o processo de pesquisar, entre um momento e outro desta trajetória.

## 2.2. Como você surgiu com essa ideia de cinema, professor?

*Ninguém o pode aconselhar ou ajudar, – ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; [...] Isto acima de tudo: pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?” Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte e simples “sou”, então construa a sua vida de acordo com essa necessidade. (Rainer Maria Rilke)*

Carolina não sabia que a sua pergunta fazia parte dos questionamentos dos meus estudos; eu, tampouco, não imaginava o quanto seria difícil respondê-la. Volto às páginas do meu caderno de notas, retorno ao curta-metragem *Making of*, que fizemos naquela tarde, e percebo, enquanto escrevo esta dissertação, o quanto aquela pergunta é pertinente, para uma resposta tão vaga: *toda escola que eu vou, eu levo este projeto para os alunos trabalharem com o cinema. Então... essa ideia já me acompanha há dez anos.*

Sim, uma “ideia”, mas “o que acontece quando dizemos: ‘Ei, tive uma ideia?’, pergunta Gilles Deleuze (1987, p. 2) em sua palestra sobre o “ato de criação”. Ainda de acordo com Deleuze, “[...] ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente” (DELEUZE, 1987, p. 2). Para Deleuze (1987) em filosofia, em cinema, em pintura ou mesmo em ciência, ter uma ideia é um ato de criação, de invenção, mas isso

não acontece por acaso, “é preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1987, p. 3).

Sim, uma necessidade. Mas uma necessidade de quê? Talvez a mesma “necessidade” sugerida pelo poeta Rainer Maria Rilke (2000, p. 22-23), em *Cartas a um jovem poeta*, ao jovem poeta Kappus: “ investigue o motivo que o manda escrever; [...] então construa a sua vida de acordo com essa necessidade”.

Uma necessidade de criar, por meio da poesia, no caso do jovem poeta, ou de “criar e inventar conceitos”, no caso do filósofo, ou, ainda, no caso do cineasta, uma necessidade de criar e inventar histórias. “Não se trata de invocar uma história ou de recusá-la [...] tudo tem uma história. A filosofia também conta histórias. Histórias com conceitos. O cinema conta histórias com blocos de movimento/duração” (DELEUZE, 1987, p. 3).

Foi movido, portanto, por esta necessidade de inventar e criar histórias, por intermédio de narrativas filmicas (“blocos de movimento/duração”) sobre o cotidiano pessoal e, em seguida, profissional, no espaço escolar, que a minha relação com o cinema (e minha concepção sobre cinema) foi aos poucos se transformando. Uma necessidade inerente a qualquer ser humano que procura refletir sobre a vida e, para isso, utiliza dos meios de linguagem que se dispõe, com maior afinidade e afetividade, para poder contar suas histórias.

É certo que para criar histórias não precisamos do cinema, pois a literatura, bem antes deste, já mostrou seu potencial, desde os antigos. E foi justamente a partir dela, da literatura, que fui me envolvendo com outras formas de expressão artística como o cinema e a fotografia.

Neste caso, além de uma experiência afetiva com estas formas de linguagem *que me tocaram* (LARROSA, 2002) e despertaram o interesse por conhecê-las, sobretudo o cinema, é importante pensar, também, com Clandinin e Connelly (2011, p.30, grifo da autora e do autor) o que eles dizem a partir de John Dewey (1859-1952), que “[...] entende que um critério da experiência é a *continuidade*, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam às outras experiências”. Ainda segundo Clandinin e Connelly:

Onde quer que alguém se posicione neste *continuum* — o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. Esse é, também, um pensamento-chave para nossas reflexões sobre Educação porque à medida que pensamos sobre o aprendizado de uma criança, sobre uma escola, ou sobre uma política em particular, há sempre uma história, que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30, grifo da autora e do autor)

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), tal *continuidade*, vista sob o aspecto temporal, é fundamental nos estudos da pesquisa narrativa e também faz parte de uma das “tensões” presentes na “fronteira” entre a pesquisa narrativa, proposta por esta autora e este autor, e o “pensamento nos moldes da narrativa dominante”<sup>32</sup> que desconsidera a temporalidade (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Além de pensar a *continuidade* sob um ponto de vista temporal, de sucessivas experiências, John Dewey (2010), em *Arte e Experiência*, problematiza a *continuidade* entre experiência artística e vida cotidiana. Segundo este autor é necessário, aos que pensam e escrevem sobre artes: “[...] restabelecer a continuidade entre, um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência” (DEWEY, 2010, p.60).

Por meio de caminhos diferentes, mas não excludentes, Dewey (2010) busca refletir sobre o sentido de “uma experiência” e não de qualquer experiência, e Larrosa (2002) pensa a experiência “que nos acontece, que nos toca” de modo afetivo e existencial. Ambos discutem as implicações da experiência para a educação, por intermédio de uma reflexão que leva em conta uma ética e uma estética relacionadas, diretamente, com a vida.

Neste ponto, começo a delinear uma reflexão relacionada à “necessidade” (DELEUZE, 1987) de criação, despertado pelas experiências afetivas com o cinema *que me tocaram* (LARROSA, 2002), e também por meio, tanto deste *continuum* de experiências temporais, trazido por Clandinin e Connelly (2011), a partir de Dewey que pensa também a *continuidade* da experiência artística (estética) com a vida (DEWEY, 2010).

É, portanto, por meio desta relação entre experiência artística e a vida, iniciada pela literatura e *continuada* pelo cinema, já a partir de uma necessidade voltada aos processos e experiências de criação de filmes, que é possível pensar os atravessamentos desta experiência do plano pessoal para a minha profissão docente, ou seja, na escola.

Por hora é preciso ficar por aqui, pois é necessário continuar esta *viagem*, caminhar para “algum outro lugar” em busca de mais “indícios” que possam me auxiliar na reflexão sobre como surgiu esta “ideia” de levar o cinema à escola, para tentar entender a sua

---

<sup>32</sup> Clandinin e Connelly (2011) chamam de “narrativa dominante” a perspectiva de pesquisa adotada por Edward L. Thorndike (1874-1949), psicólogo norte-americano da educação que difundiu, e ganhou amplo reconhecimento, a ideia de uma ciência educacional pautada pela observação comportamental.

contribuição para o meu processo de formação. Partiremos, em seguida, para a primeira oficina de cinema realizada em 2010.

### ***2.3. Oficina de introdução à história e linguagem do cinema***

Antes de seguir, é preciso explicitar o que tenho nomeado como oficina, partindo, inicialmente, de algumas acepções mais usuais sobre o termo, para assim poder trazê-lo mais próximo às condições em que foram realizadas as atividades com o cinema no contexto escolar.

A partir de uma busca rápida sobre os sentidos que nos interessa, neste estudo, encontramos no dicionário o termo *oficina (sf)*, por exemplo, como “[...] lugar onde se exerce um ofício artístico ou artesanal. Curso onde se aprende alguma atividade intelectual, artística, etc.” (BECHARA, 2011, p. 874). Quando relacionado, sobretudo, a atividades artísticas, como oficina de xilogravura, de fotografia, de pintura ou de cinema é comum, também, o uso de estrangeirismos, como *workshop* (inglês) e *atelier* (francês), este último termo já incorporado ao nosso idioma, como *ateliê*.

De modo geral, em todas estas acepções, uma oficina, independentemente de estar relacionada ao aprendizado de uma profissão, ou, no caso deste estudo, relacionado à experimentação e processos de criação no campo das artes (cinema), é necessário, obviamente, um lugar, um espaço específico para sua realização e, também, um tempo, estabelecido, previamente, com uma carga horária, diária, com um ou mais encontros regulares, durante uma ou mais semanas, podendo estender até alguns meses, a depender da abrangência dos objetivos que se proponha oferecer e realizar na oficina, curso, *ateliê*, *workshop*, além, evidentemente, de envolver questões relativas aos equipamentos, materiais, ferramentas, aparelhos eletrônicos, computadores, com programas e *softwares*, textos, entre outros, que são necessários, atualmente, para a realização das atividades práticas de produção e teóricas (caso haja) envolvidas nas atividades, de acordo com cada oficina.

No caso deste estudo, relacionado às atividades práticas e experimentais de criação com o cinema, as questões que envolvem um espaço, específico, destinado a este fim, bem como o tempo ou cronograma de duração não seguem estes mesmos pressupostos e requisitos que, normalmente, uma oficina poderia oferecer. Tampouco isso seria possível, no caso das oficinas aqui mencionadas, pois, como já foi dito, nestes dez anos de docência eu sempre estive de passagem, por um tempo sempre variável, por várias instituições escolares,

exercendo a atividade de professor de língua portuguesa e literatura brasileira, com uma carga horária e atribuições específicas para o cargo ao qual fui contratado.

Deste modo, é importante ressaltar que tanto na primeira oficina (2010) quanto na segunda oficina (2019), apesar dos contextos diferentes, nas duas situações — para ficar somente com estas, escolhidas para este estudo — eu tive que encontrar um espaço e um tempo que, na maioria das vezes, eram reduzidos, com um mínimo de recursos e equipamentos, sempre improvisados, para tentar levar o cinema a partir desta proposta de atividades práticas de criação fílmica que diferissem do habitual esquema de projeção de filmes para preencher horários vagos ou fomentar, tão somente, debates sobre algum tema.

Neste sentido, aproprio-me do termo oficina, por entender que não se tratavam de aulas convencionais, pois estas continuaram ocorrendo, sem prejuízo dos conteúdos previstos no planejamento e no calendário escolar. Foi preciso aproveitar as oportunidades, estabelecer um frequente diálogo com os sujeitos sociais que participam da escola, para assim poder criar fissuras na rigidez espaço-temporal do cotidiano escolar, seja transpondo os limites da sala de aula, ocupando outros espaços, seja tirando proveito das poucas brechas do próprio calendário ou *negociando* aulas, com outros docentes, para conseguir, entre um horário e outro, uma abertura por onde pudesse passar o cinema.

Enfim, foi preciso inventar possibilidades, aprender um pouco com Georges Méliès, a exemplo do seu filme *O homem orquestra* (L'HOMME-ORCHESTRE, 1900), que se multiplica, em sete outros músicos, cada um com seu instrumento, para compor e executar uma orquestra, cuja melodia e arranjo, em nosso caso, coube a tarefa de inventar, por meio da relação docente/discente, no dia a dia escolar, uma forma de romper com os ritmos temporais fixados pelas instituições e assim levar outra experiência, uma forma de arte, outro modo de ver e vivenciar o cinema.

### **2.3.1. A chegada à escola**

A primeira oficina de cinema, realizada em 2010, aconteceu numa pequena escola particular, de classe média, situada também numa cidade pequena, na região metropolitana de Belo Horizonte. À primeira vista, a escola parecia um sítio, cercado por muros, num bairro afastado do centro, com um amplo espaço verde, algumas árvores frutíferas, um grande bambuzeiro, e até um galinheiro (ativo), no fundo do terreno. Eu nunca poderia imaginar, quando cheguei, que ali seria um “cenário perfeito” para “brincar de filmar”, como disse uma das adolescentes estudantes no decorrer da oficina.

Pode ser que a chácara, anterior, gradativamente, tenha se transformado em escola, ou, pelo contrário, talvez fosse uma escola que sonhava, um dia, ser uma chácara ou um sítio. Eu, literalmente, viajava três vezes por semana para dar aula e, às vezes, também sonhava, durante a longa trajetória de ônibus, pois utilizava duas conduções, que estava indo passear num sítio. Apesar da distância, não poderia haver melhor começo.

Uma escola com poucas salas, uma quadra poliesportiva, no centro do pátio, uma pequena cantina, um laboratório de ciências, sala de vídeo e de computadores. Havia quatro turmas do ensino fundamental II, no período da manhã, e outras quatro do fundamental I, no período da tarde. Foram com as quatro, do sexto ao nono ano, do fundamental II que iniciei, ao mesmo tempo, a minha profissão como docente e minhas primeiras experiências com o cinema numa instituição escolar.

As turmas eram pequenas, o sexto ano, por exemplo, que tinha um número maior de estudantes, contava com dezenove adolescentes, e as outras, do sétimo ao nono, somadas, não chegavam a trinta estudantes (entre dez e nove em cada uma delas). Infelizmente, a gradativa diminuição do número de alunos estava relacionada, diziam os/as professores/as e direção, à chegada, naquela pequena cidade, de duas grandes redes de ensino particular, destas que abarcam da educação infantil ao pré-vestibular (em alguns casos, até o ensino superior) e, naquela época, já estavam presentes em grande parte da região metropolitana de Belo Horizonte e também em várias cidades do interior.

Nesse período, fui contratado, temporariamente, para substituir uma amiga nas aulas de literatura brasileira, no último mês do ano letivo de 2009. Como já disse, na introdução deste estudo: *a amiga, convocada para outro emprego, desistiu da educação e não voltou à escola*. Na educação – como em tudo nesta vida – enquanto um/a está partindo, há sempre alguém que está chegando. Eu vinha com a insegurança de um professor iniciante e com duas grandes paixões: a literatura e o cinema.

A literatura fazia parte do currículo de disciplinas da escola, mas o cinema teria que esperar uma oportunidade para entrar em cena. A oportunidade surgiu no ano seguinte, quando fui convidado, novamente, para substituir, “a título precário”<sup>33</sup>, uma professora de

---

<sup>33</sup> O termo é utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a partir da Resolução 397, de 16 de setembro de 1994, emitida pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), que autoriza o exercício, a título precário, de professor/a de ensino fundamental e médio (MINAS GERAIS, 1994). Neste caso, se o histórico do/da candidato /a comprovar conteúdo compatível para lecionar a disciplina ofertada, é emitido um Certificado de Avaliação de Título (CAT) pela Secretaria de Educação. No meu caso, eu havia realizado uma formação complementar na Escola de Belas Artes (EBA/UFMG), durante quatro períodos, onde cursei e fui aprovado em seis disciplinas.

artes, que se ausentaria (licença maternidade), por quatro meses. Eu aceitei a proposta, desde que o conteúdo se limitasse, neste período, às atividades com o cinema.

Na escola havia uma *Semana cultural*, de apresentação de trabalho dos/as estudantes à comunidade escolar — a exemplo do que ocorre na rede pública de educação com a *Semana de Educação para Vida* —, que seria desenvolvida de março a junho, e culminaria com a exposição dos trabalhos na primeira semana de julho, já no final do primeiro semestre letivo de 2010. Como professor de literatura e artes eu teria que desenvolver projetos com os/as estudantes nestas duas disciplinas.

### 2.3.2. A estrutura da oficina

Foi a partir deste contexto que comecei a pensar sobre uma maneira diferente de levar o cinema à escola, e optei, então, por uma abordagem introdutória sobre a história e a linguagem do cinema, a partir do “primeiro cinema” com os irmãos Lumière, Georges Méliès, e do cinema de transição, com D.W. Griffith. Como não era possível trabalhar com todos eles nas quatro turmas (do sexto ao nono ano), estabeleci o limite de apresentar alguns curtas dos dois primeiros autores (Lumière e Méliès) em todas as turmas e acrescentei à última, do nono ano, alguns fragmentos de filmes de D.W. Griffith<sup>34</sup>. Antes de continuar, cabe uma pequena ressalva.

Apesar de ter realizado a oficina com todas as quatro turmas, irei enfatizar, neste espaço, as experiências e processos de criação fílmica com as adolescentes estudantes do sexto ano, a partir do curta-metragem *Um conto maravilhoso*.

Por um lado, este critério de escolha se dá em função da impossibilidade de explorar, de maneira detalhada, cada projeto fílmico desenvolvido por cada uma das turmas (só no sexto ano foram realizados mais de dois projetos), pois estes trazem, em seus processos de criação, com suas singularidades e pontos comuns, um complexo e variado conjunto de questões que extrapolaria o espaço deste trabalho.

Por outro lado, o critério de escolha leva em consideração os aspectos metodológicos desta pesquisa, que procura investigar os “indícios” e/ou “pistas” (GINZBURG, 1989) de *experiências que me tocaram* (LARROSA, 2002). Portanto, são estas experiências mais significativas (afetivas) que serão discutidas neste trabalho.

---

<sup>34</sup> THE LONELY villa. Direção: David Wark Griffith. Produção: Wark Producing Corp. EUA: American Mutoscope and Biograph Company, 1908. INTOLERANCE .Direção: David Wark Griffith. Produção: Wark Producing Corp. EUA: American Mutoscope and Biograph Company, 1916.

Neste sentido, o projeto escolhido traz, ao mesmo tempo, alguns aspectos metodológicos, processuais e de criação, comuns a todos os outros, e também, evidentemente, as suas singularidades. Portanto, ao final da exposição deste tópico, destacarei apenas alguns aspectos, mais relevantes, dos outros projetos realizados pela turma do sexto ano e pelas outras três: do sétimo, oitavo e nono anos.

Não se trata de descartar a importância dos/das estudantes das outras turmas na constituição desta primeira experiência com cinema e com a docência. Muito do que será dito sobre uma experiência em particular, pode também trazer uma visão do conjunto. Nada é descartado, pois numa metodologia *movente*, que parte de experiências afetivas, muitos atravessamentos e encontros podem ocorrer. Este critério de escolha dos projetos e filmes também foi adotado na segunda oficina, no ano de 2019.

De volta à oficina, o meu objetivo era realizar uma introdução à história do “primeiro cinema” (COSTA, 2005), a partir, principalmente, da invenção do cinematógrafo<sup>35</sup> dos irmãos Lumière (1895), mas sem deixar de mencionar e apresentar outros inventos, do mesmo período, como o bioscópio<sup>36</sup> (1895), dos irmãos alemães Max e Emil Skladanowsky, e o cinetoscópio (1894) e o vitascópio (1896), do norte-americano Thomas Edson (COSTA, 2006).

A introdução à linguagem do cinema era tão somente a apresentação de alguns recursos fílmicos, daquele período, pois seria anacrônico falar sobre uma linguagem cinematográfica — pelo menos, nos moldes como a conhecemos hoje. Na fase inicial do cinema, conhecida como “cinema de atrações” (1894- 1903):

o cinema tem uma estratégia *apresentativa*, de interpelação direta do espectador, com o objetivo de surpreender. O cinema usa convenções representativas de outras mídias. Panorâmicas, *travellings* e *close-ups* já existem, mas não são usados como parte de uma gramática como nos filmes de hoje”. (COSTA, 2006, p. 26).

<sup>35</sup> “[...] parte do sucesso do cinematógrafo Lumière deve-se as suas características técnicas. O vitascópio pesava cerca de 500 quilos e precisava de eletricidade para funcionar, já a máquina dos Lumière podia funcionar como câmera ou projetor, e ainda fazer cópias a partir de negativos. Além disso seu mecanismo não utilizava luz elétrica e era acionado por manivela” (COSTA, 2006, p. 20).

<sup>36</sup> “Em 1º novembro de 1895, dois meses antes da famosa apresentação do cinematógrafo Lumière no Grand Café, os irmãos Max e Emil Skladanowsky fizeram uma exibição de 15 minutos do bioscópio, seu sistema de projeção de filmes, num grande teatro de vaudevilles em Berlim.” (COSTA, 2006, p. 19). No filme *Die Gebrüder Skladanowsky* (1995) (*Os irmãos Skladanowsky*) – *Um Truque de Luz*, aqui no Brasil – realizado pelo diretor alemão Wim Wenders, podemos perceber os desafios dos inventores para criar mecanismos de captação e projeção de imagens em movimento. De acordo com o filme, os irmãos alemães estiveram presentes no Grand Café, onde assistiram a apresentação do invento dos irmãos franceses. Alguns fragmentos deste filme foram exibidos nesta primeira *Oficina de introdução à história e linguagem cinematográfica*, de 2010. Cabe ressaltar que “não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento [...]” (COSTA, 2006, p. 18).

Desta forma, a oficina foi estruturada em três módulos: I) aula expositiva sobre a história dos inventores e os primeiros filmes, com exibição de alguns curtas e fragmentos de filmes, com destaque de alguns recursos fílmicos; II) primeiras experiências fílmicas fora da sala e elaboração de um roteiro; III) gravação e edição.

### 2.3.3. A primeira sessão de exibição de filmes

Após a elaboração do projeto, que foi levado à diretoria da escola e aprovado pela equipe gestora, eu comecei com o sexto ano a primeira aula de exibição com o filme *A chegada do trem à estação (L'arrivée d'un train enexpectadore gare de La Ciotat, 1895)*, dos irmãos Lumière<sup>37</sup>. Já na chegada, começaram os protestos e reclamações:

— *Ah, não! Este cinema nem fala professor. Disse um dos estudantes.*

— *Não tem história, professor? Perguntou outro, consternado.*

— *Não gente! É cinema mudo! Nesta época o cinema não tinha som e ainda estava aprendendo a contar histórias.*

Respondi a uma plateia, incrédula, do sexto ano fundamental, que começava a dar sinais de insatisfação. Para completar a estreia do “primeiro cinema” na escola, a adolescente Mariana, que sentava próxima a minha mesa, fez a pergunta que me desconcertou, por completo, naquele dia:

— *Por que você gosta destes filmes, se eles são mudos e não sabem contar histórias, professor?*

Lembro-me, vagamente, de ter respondido algo sobre a importância de conhecer a história do cinema para poder entender melhor o cinema atual. Se não foi, exatamente, esta a resposta, que tento recordar, por outro lado, lembro-me, muito bem, de que não seria desta vez que conseguiria convencê-los. No entanto, eu sabia que era preciso continuar, durante o processo (assim eu acreditava) os protestos cederiam lugar a uma experiência de encantamento com o “primeiro cinema”.

Quando olho, hoje, para esta estrutura e proposta de oficina, digamos, “linguageira”, para usar aqui uma expressão de Bergala (2008), tento compreender como surgiu essa ideia de levar o cinema à escola, sobretudo, por meio dos primeiros filmes. Hoje, talvez eles causem

<sup>37</sup> Além deste filme, foram exibidos uma série de curtas (*vistas*) dos irmãos Lumière: *L'ARROSEUR* arrosé. Fotografado por Louis Lumière. Produção: Société Lumière. França, 1985. *SORTIE d'usine*. Fotografado por Louis Lumière. Produção: Société Lumière. França, 1985.

no espectador, no máximo, algum estranhamento (no meu caso foi fascínio), mas também podem causar muito protesto, como aconteceu no primeiro dia de exibição dos filmes, ainda no primeiro módulo da oficina.

Para continuar esta narrativa de experiência, é necessário entender um pouco os motivos que me fizeram levar o “primeiro cinema” a partir desta proposta de *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*. Para isso, farei um breve recuo ao período em que iniciei minha formação complementar em fotografia e linguagem cinematográfica na Escola de Belas Artes (EBA/UFMG), momento em que o meu interesse pelo cinema estava voltado ao entendimento da sua história e linguagem.

#### **2.3.4. História do cinema: um fascínio e algumas questões sobre sua história**

Na Escola de Belas Artes, além das disciplinas que cursava, sobre fotografia e cinema, eu passava todas as tardes, na biblioteca, lendo e assistindo aos filmes (ainda em VHS) que compunham o acervo da escola. Foram dois anos de intensos encontros com textos e filmes, de um leitor e espectador ávido (além de ingênuo) que acreditava na tarefa homérica de conhecer tudo que ali estava disponível sobre cinema e, pior ainda, pensava que somente este tipo de conhecimento seria suficiente para entendê-lo.

Quando reflito, hoje, sobre aquele período, e procuro encontrar os “indícios” (GINZBURG, 1989) sobre aquele interesse, sistemático, por uma história linear, evolutiva e “determinista” (COSTA, 2005) do cinema, eu encontro suas “raízes”, mais profundas, na minha trajetória pregressa de estudante, na qual:

[...] a história literária ‘oficial’ nos tem apresentado uma listagem de nomes alinhados em sequência cronológica, como se essa fosse a única lógica. A própria concepção romântica da história, como embate de antagonismos, foi assimilada e normalizada pelo racionalismo positivista sob a forma de sucessão mecânica, linha oscilante mas contínua. Segundo os manuais literários que ainda reinam nas instituições de ensino, os ‘movimentos’ ou ‘escolas’ ter-se-iam sucedido uns aos outros, segundo um balanço regular e compreensível: oposições, sínteses. Da razão ao coração, e do coração à razão, o que nunca se perde é a pretensão à racionalidade do progresso. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.28)<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Ainda de acordo com Perrone-Moisés (1998, p.29) “na segunda metade do nosso século [XX], os teóricos da pós-modernidade viriam dar um golpe mortal na narratividade baseada na cronologia, ao decretarem [sic] o fim das ‘grandes narrativas’. A fragmentação de nossa percepção do tempo, correlata da fragmentação da experiência em geral, tem feito com que a historiografia prefira ultimamente as narrativas parciais, centradas em agentes particulares que não eram levados em conta nos metarrelatos, e que interessam aos agentes de hoje, grupos e indivíduos”.

O cinema, evidentemente, não ficaria de fora deste esquema cronológico e sequencial de obras, autores, “escolas” e “movimentos”, reunidos e vistos a partir de uma história sucessiva, “evolutiva” e “eurocêntrica”. Segundo Robert Stam:

O eurocentrismo mapeia o mundo em uma cartografia que centraliza e magnifica a Europa enquanto literalmente ‘deprecia’ a África. O eurocentrismo bifurca o mundo em ‘Ocidente e o ‘Resto’ e organiza a linguagem cotidiana em hierarquias binárias implicitamente exaltando a Europa: *nossa* ‘nação’, *sua* ‘tribo’, *nossa* ‘religião’, *sua* ‘superstição’, *nossa* ‘cultura’, *seu* ‘folclore’. (STAM, 1996, p. 198, grifos do autor)

Assim, de uma história a outra, muitas histórias foram suprimidas, sobretudo, a história do cinema realizado na África, Ásia e América Latina que, ainda segundo Robert Stam (1996, p. 203), “constituem claramente a maior parte do cinema hoje [...]. O cinema do ‘Terceiro Mundo’ não começou nos anos 60, como muitas vezes se pensa. A bela época brasileira, por exemplo, ocorreu entre 1908 e 1911, antes do país ser infiltrado pelas companhias de distribuição americanas” [...]<sup>39</sup>.

Nesta direção, o cinema dos primórdios, antes de ser encaixado num esquema sequencial, progressista e evolutivo, a qual estamos tão habituados, foi rejeitado pela historiografia oficial, pois “no início da atividade cinematográfica, historiadores não levavam o cinema a sério, assim, não viam por que dedicar a ele um estudo ou até mesmo fazer a sua história, já que não passava de um divertimento” (SCHVARZMAN, 2007, p. 23)<sup>40</sup>.

Desfocado das discussões e estudos que permearam a história do cinema, esse “primeiro cinema” foi visto, durante muito tempo, de maneira distorcida, como uma forma “primitiva” e preliminar de linguagem. De acordo com Flávia Cesarino Costa:

Nos anos 1970, uma série de pesquisadores começou a questionar os juízos pejorativos e teleológicos sobre o primeiro cinema, procurando entendê-lo como uma forma não necessariamente ‘primitiva’, mas diferente do cinema posterior. Muito do questionamento do trabalho dos historiadores tradicionais foi inspirado pelas críticas teóricas de Jean-Louis Comolli à concepção linear de história que eles traziam. Comolli propunha a construção de uma história materialista do cinema, que fosse baseada mais nas descontinuidades e rupturas do que num esquema evolutivo (Comolli 1971). (COSTA, 2006, p. 22)<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Outro fato importante, que não podemos deixar de mencionar, relativo à “[...] produção inicial do cinema do Terceiro Mundo, é a presença de diretoras e produtoras: Aziza Amir no Egito, Carmen Santos e Gilda de Abreu no Brasil, Emilia Saleny na Argentina e Adela Sequeyro, Matilda Landeta, Candida Beltran Rondon e Eva Liminano no México” (STAM, 1996, p. 203).

<sup>40</sup> “Por outro lado, especialistas como Georges Sadoul escreveram a História do Cinema Mundial, levando para o cinema a tendência dos grandes textos panorâmicos e universalistas que caracterizavam a historiografia. Havia ali preocupação e pesquisa, já que Sadoul, por exemplo, veio ao Brasil para conhecer a obra de Humberto Mauro, o único brasileiro listado em sua obra” (SCHVARZMAN, 2007, p. 23-24).

<sup>41</sup> Jean-Louis Comolli foi redator chefe da revista *Cahiers du Cinéma*, é cineasta, crítico e teórico do cinema. O debate trazido por ele em torno das releituras do “primeiro cinema”, a partir de uma história materialista do

Nesta *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema* (2010), o meu olhar sobre o cinema e sua história ainda estava voltado para esta perspectiva evolutiva, que via “primeiro cinema” como uma etapa inicial de constituição de uma linguagem, o princípio de uma forma, que iria se ajustar ao modelo de cinema e de representação, tal como conhecemos hoje<sup>42</sup>. Mas também havia um fascínio, uma curiosidade, um encantamento com o “primeiro cinema”.

A minha curiosidade, inicial, pela história dos primórdios do cinema, deve-se a esta capacidade inventiva dos seus pioneiros, os inventores, como o caso dos irmãos Lumière. Mas o que passou a despertar um fascínio, ainda maior, foi algo que estaria presente nos seus filmes, ou “vistas”<sup>43</sup> dos irmãos Lumière:

[...] uma confiança um pouco instintiva dada a certa virtude da técnica e, por conseguinte, uma espécie de invenção prática, ‘de campo’, de formas de representação adequadas ao que a invenção é e ao que ela sugere. (Conclusão, simples mas importante: Lumière, ou seus substitutos, não decifraram determinada partitura cultural; eles, literalmente, improvisaram. E conhecemos também o peso dos estereótipos na improvisação) (AUMONT, 2004, p. 31).

*Invenção prática, instinto e improvisação*, por um lado e, por outro, esta espécie de magia, de encantamento ou, se quiser, de pura ilusão de apreensão do instante, ao acaso dos encontros. *Registrar o momento*, alguns ainda dizem, a partir desta *moderna* experiência com o tempo e o espaço, que vai da imagem fotográfica até a imagem em movimento. Talvez, por isso mesmo, a fotografia — principalmente a dos álbuns de família — traga em si o índice de algo que foi e já não pode ser mais, despertando em nós sentimentos tão contraditórios, como os de distância e proximidade, vida e morte, alegria e melancolia etc.

Foi no *laboratório de revelação*, durante o período da minha formação complementar em fotografia e cinema, que se revelou, a mim, o prodígio da imagem fotográfica. O primeiro encanto com a imagem técnica, esta ciência *fantasmagórica* (nada mais contraditório), iniciada por Niépce e Daguerre, que ainda prefiro ver como uma espécie de magia: observar a

---

cinema está presente em “Technique et idéologie: caméra, perspective, profondeur de champ”, *Cahiers du Cinéma*, n. 230 e 231, de 1971 (COSTA, 2005).

<sup>42</sup> Foi por meio de minha busca por conhecer um pouco mais sobre o cinema que me encontrei com os textos de Flávia Cesarino Costa (2005; 2006) e o debate em torno do “primeiro cinema”, levado por Jean-Louis Comolli, dois anos depois de realizada esta primeira oficina (2010).

<sup>43</sup> “Essas vistas podiam ser atualidades não-ficcionais (que documentavam terras distantes, fatos recentes ou da natureza) ou encenações de incidentes reais, como guerras e catástrofes naturais, as chamadas atualidades reconstituídas. Podiam ser números de vaudeville (pequenas gags, acrobacias ou dança), filmes de truques (com transformações mágicas) e narrativas em fragmentos (como principais momentos de peças famosas, poemas, contos de fadas, lutas de boxe ou passos da paixão de Cristo)” (COSTA, 2006, p. 25).

transformação lenta do papel fotográfico perder o seu branco e trazer à sua superfície um recorte do mundo, das coisas, dos seres... Enfim, um pulsar de vida irrepetível — não mais vivo, é verdade — que um dia seria animado, ganharia uma alma (o movimento), a partir da qual passaríamos, então, a chamar de cinema.

Não por acaso, conta Tom Gunning (1996, p.26), “quando apareceu, o cinema era chamado muitas vezes de fotografias animadas. O cinema parecia adicionar algo a mais de movimento vital a imagens anteriormente vividas como estáticas”.

Ora, nas “vistas” dos Lumière, por exemplo, não vemos outra coisa senão uma profusão de vida que não se contenta mais em ser fixada. A nova experiência humana com a imagem reivindicou a possibilidade de vivenciar o momento em cada um dos seus instantes, por meio da reprodução (mesmo que ilusória) da imagem em movimento, para além dos limites impostos pelo quadro fotográfico e pelo fluxo corruptível do tempo.

Neste sentido, de acordo com André Bazin (1983, p. 126), “[...] o cinema vem a ser a consecução no tempo da objetividade fotográfica. O filme não se contenta mais em conservar para nós o objeto lacrado no instante [...]”. A partir desse mesmo ponto, que permeou os estudos sobre a diferença entre a pintura e a fotografia de André Bazin, acrescenta Jacques Aumont, sobre a supremacia do cinema em relação a essas outras formas de expressão:

É tudo isso que o cinematógrafo vira de cabeça para baixo, que ele ultrapassa definitivamente com seus efeitos de realidade, *inocentes*, e inocentemente perfeitos. A atmosfera continua aí impalpável, e, se se quiser, irrepresentável; mas não deixa de estar presente no cintilar das folhas (agitadas *pelo vento*, pelo ar, concluem infalivelmente os críticos: é mesmo o vento que eles querem *ver*). Mas sobretudo, é claro, o fugidio é enfim fixado, e sem labor. É de acordo com o trabalho pictórico que se mede o melhor do milagre do cinematógrafo: ele substitui, com efeito, as centenas de folhas duramente pintadas, uma por uma, em um Théodore Rousseau, pelo aparecimento imediato de *todas* folhas. E, além do mais, elas se mexem... (AUMONT, 2004, p. 36, grifos do autor)

Essa profusão de “efeitos de realidade” (Aumont, 2004), causador de espanto e *maravilhamento*, respectivamente, nos espectadores do filme *A chegada do trem à estação*<sup>44</sup> e em Méliès<sup>45</sup>, daquela primeira sessão no Grand Café, em Paris, evidencia o poder de síntese expressiva e poética da imagem em movimento desde os primeiros filmes, pois trazem à tona

<sup>44</sup> Na primeira apresentação pública do cinematógrafo dos irmãos Lumière, em 28 de dezembro, de 1895, conta a lenda, sobre o filme *A chegada do trem à estação* (LA ARRIVÉE ...,1985), que ele teria causado tamanho espanto que a plateia, surpreendida pela locomotiva que avançava em sua direção, teria saído às pressas de suas cadeiras.

<sup>45</sup> Aumont nos lembra da reação “surpreendente” de Méliès quando viu o filme *O Lanche do bebê*: “Desdenhando comentar o que é, hoje ainda, o charme do filme, — as caretas da garotinha, seu jogo perverso com a câmera, a atitude incomodada e afetada dos pais —, Méliès só nota uma coisa: no fundo da imagem há árvores, e, maravilha, as folhas dessas árvores são agitadas pelo vento” (AUMONT, 2004, p. 34).

e com uma infinidade de detalhes os seres e as coisas, desta vez, não mais como imagens fotográficas, mas como imagem reivindicadora de instantes livres, que cada vez mais não irão se conter num único quadro. Mas esta já é outra história, que ultrapassa, aqui, os limites deste estudo. Voltemos à oficina.

### **2.3.5. De volta à oficina: constituindo uma relação**

Os protestos continuaram durante o primeiro módulo de exibição dos filmes, naquela primeira semana de oficina, não só na turma do sexto ano, mas também nas outras, do sétimo ao nono ano. Foi preciso um pouco mais de tempo e diálogo para que os filmes do “primeiro cinema” chamassem a atenção dos estudantes. Para isso, foi preciso desenvolver outra estratégia, durante o processo, para conseguir dar continuidade e construir, juntos, eu e os/as adolescentes estudantes uma relação.

### **2.3.6. Módulo I: novas estratégias de exibição**

Diante da inicial insatisfação dos alunos, passei também a aceitar as reivindicações dos adolescentes estudantes que desejavam exhibir outros filmes que “falavam” e, claro, já “contavam” histórias, de ação e aventura, — todos filmes do cinema *mainstream* que encabeçavam a lista de sucessos de bilheteria da indústria cinematográfica norte-americana daquele período.

Para organizar a fila de exibição dos trechos de filmes, era preciso uma metodologia, tanto para aproveitar o tempo, como para poder extrair alguma experiência do que seria apresentado. Como não havia divergências sobre os títulos dos filmes, citados acima, sugeri que formassem grupos e que cada grupo escolhesse um trecho de um filme.

No entanto, a escolha do trecho não poderia ser aleatória, ela deveria contemplar alguns recursos de linguagem que eram apresentados, em contrapartida, por mim, por meio dos irmãos Lumière, Georges Méliès, D. W. Griffith, entre outros trechos de filmes e curtas do cinema contemporâneo que decidi levar à escola.

No primeiro módulo, a partir de alguns curtas dos irmãos Lumière, eu procurei alguns recursos fílmicos, como o enquadramento, as panorâmicas e *travellings*. Já em Méliès, procurei evidenciar o recurso que ficou conhecido como “paradas para substituição” (COSTA, 2006), que será comentado um pouco mais à frente. Com D.W. Griffith, do “cinema de transição”, foi evidenciada a “montagem paralela” (COSTA, 2006). De maneira

simplificada, trata-se um de recurso formal no qual são mostrados acontecimentos e ações de personagens, inicialmente, em espaços distintos, de modo alternado e simultâneo, mas que, ao final, convergem para um único espaço, com desfecho de salvamento da heroína pelo herói, por exemplo, e/ou a prisão dos bandidos, após a perseguição<sup>46</sup>. Assim, era possível apresentar esses autores, o contexto de surgimento do cinema e, ainda, entre um curta e outro, ou por intermédio de alguns fragmentos de filmes, enfatizar alguns dos mencionados recursos de linguagem.

Depois de dissipada a barreira inicial de resistência, no contexto do primeiro módulo, procurei pautar as aulas expositivas com maior diálogo e participação dos estudantes, os quais se entusiasmaram com a procura de alguns recursos de linguagem presentes tanto nos filmes que eles traziam, quanto nos filmes apresentados por mim. No corredor das salas de aula, quase sempre eu era surpreendido por um /a estudante que me parava, com um DVD nas mãos, para mostrar e comentar o que havia encontrado naquele filme.

Foi assim, cedendo um pouco em relação às preferências fílmicas dos adolescentes estudantes, que consegui inserir também alguns filmes do cinema contemporâneo, além do “primeiro cinema”, para exibição de trechos ou, até mesmo, de todo o filme, quando percebia que o trecho exibido havia despertado neles um maior interesse. Foi o caso do filme de longa-metragem iraniano *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997)<sup>47</sup>, dirigido por Majid Majidi.

Foram raros os momentos em que foi possível assistir a um filme na íntegra, pois dependia de uma aula extra ou, pelo menos, uma parte dela, cedida por algum professor para que eu pudesse exibir o filme. Como o tempo era escasso, queria aproveitá-lo com um filme, de curta ou longa-metragem, que despertasse o interesse dos/das estudantes. Por isso mesmo, utilizei como estratégia a seleção de pequenos trechos específicos para enfatizar um ou outro recurso de linguagem, tal como havia proposto, em relação aos filmes levados por eles/elas à escola. Se houvesse interesse pelo filme, eu então criava uma oportunidade para o filme ser exibido.

De fato, primeiro, eu fazia um resumo básico para contextualizar o filme, seguido da apresentação de um ou dois trechos pequenos, porém instigantes, para iniciar uma conversa que proporcionasse não só o reconhecimento dos recursos de linguagem, mas, principalmente,

---

<sup>46</sup> De acordo com Ismail Xavier (2012, p. 29) “desde os primeiros anos do século XX este foi um procedimento capital nas narrativas de aventura, extremamente populares, dada a carga de emoções que caracteriza os desfechos na base da corrida contra o tempo, onde o bem persegue o mal e a figura do herói luta contra obstáculos para salvar a heroína, prestes a ser vítima de algum acidente ou cruel ataque”.

<sup>47</sup> BACHEHA-YE aseman . Direção: Majid Majidi. Produção: Amir Esfandiari e Mohammad Esfandiari. Irã: Miramax Films. 1997.

a sua função expressiva na narrativa fílmica. Como exemplo, destaco, abaixo, um pequeno trecho em que o *close-up* e a montagem paralela foram enfatizados a partir do filme *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997).

O filme *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997) narra a história de Ali (Amir Farrokh Hashemian), um garoto de nove anos de idade, e Zahra (Bahare Seddiqi), sua irmã de seis anos, que vivem com sua família numa região pobre do Teerã (Irã). Depois de perder o único par de sapatos da sua irmã, ao levá-lo para o conserto, Ali terá que convencê-la a não contar sobre a perda aos pais, que passam por muitas dificuldades, e também a revezar, em segredo, o seu único par de tênis com ela, para poder irem à escola, enquanto ele tenta recuperar o par de sapatos perdido.

O momento em que Ali esperava a irmã para a troca do par de tênis foi o trecho escolhido, por mim, para enfatizar o uso do *close-up* e da montagem paralela, vistos juntos e de modo relacionado, como exemplo de recursos que expressam os sentimentos e as emoções das personagens e dão maior carga dramática à narrativa.

Solitário, na esquina de uma ruela afastada e deserta, de um bairro pobre, vemos o garoto Ali, já impaciente, à espera da irmã. Em seguida, a câmera, em *close-up* (plano mais fechado) revela o olhar angustiado de Ali. A angústia da espera é reforçada pela montagem paralela que intercala, simultaneamente, a corrida desesperada de Zahra, ao sair da aula para o ponto de encontro, com o olhar já aflito de Ali, à sua espera. Após a troca, Ali parte em disparada para chegar em tempo à sua escola. A sequência da corrida é alternada, também de maneira paralela, com planos do diretor, que ficava à espreita, na entrada da escola, de olho no relógio, à espera de Ali, que sempre atrasava. Tudo acompanhado pelo olhar atento e também aflito da plateia de adolescentes estudantes que, mesmo dividida, em relação às ações de Ali e à cumplicidade de Zahra, torciam muito para um desfecho feliz das personagens.

Ao mesmo tempo em que aborda as dificuldades e dilemas enfrentados por uma família pobre do Teerã, o filme mostra a relação fraterna, de amor, confiança e cumplicidade entre Ali e Zahra. O filme consegue conciliar momentos de dramaticidade com momentos de rara beleza poética.

No filme, os protagonistas, Ali e Zahra, assumem uma posição diante das adversidades da vida, estabelecem seus acordos e constroem, juntos, uma relação ética, de confiança, companheirismo, cumplicidade e comprometimento com o outro, não só entre eles, mas também em relação à sua família: Zahra ajuda a mãe doente, cuidando da irmã mais nova, enquanto Ali ajuda o pai, desempregado, no trabalho temporário de jardineiro, e evita levar mais um problema para a casa, omitindo a perda do único par de sapatos da sua irmã.

O objetivo de levar o filme iraniano foi o de oportunizar o encontro com um cinema ligeiramente diferente, ainda que preso às convenções de linguagem e recursos fílmicos da narrativa cinematográfica. Não acredito que seja possível se livrar, de início e de uma só vez, das convenções normativas de linguagem já tão sedimentadas na história do cinema. No entanto, é possível, mesmo a partir delas, buscar uma maneira de se desviar dos modelos de representação hegemônicos do cinema *mainstream*, como é o caso da abordagem sobre o recurso da montagem paralela. Neste caso, ao contrário do que repetidamente ocorre com os filmes de ação e aventura convencionais, inclusive aos destinados ao público infanto-juvenil, o procedimento da montagem paralela, aqui, não visa uma abordagem binária, de manipulação maniqueísta e salvação, no último minuto, do bem contra o mal ou do herói/heroína contra o vilão/vilã.

Em *Filhos do Paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997), a montagem paralela não só reforça a dramaticidade da situação vivenciada pelos protagonistas (não há antagonista no filme, são as adversidades da própria vida que se colocam em oposição), como também demonstra este comprometimento ético, de confiança e cumplicidade que converge, no plano das ações e das emoções, no encontro e união entre Ali e Zahara, que são os que dão corpo, alma e vida à estrutura temática e formal da narrativa fílmica de Majid.

Nesta direção, penso, aqui, a partir de Robert Stam (1996), sobre o que este autor diz em torno da oposição do “Cinema do Terceiro Mundo”, na busca por “estéticas alternativas”<sup>48</sup>, em relação ao “Cinema do Primeiro Mundo”. Entre estas “estéticas alternativas”, diz o autor:

O movimento antropofágico brasileiro, como todos sabem, defendia uma arte que devoraria as técnicas europeias para melhor lutar contra a dominação europeia. [...]. Ao apropriar-se de um discurso existente para seus próprios propósitos, a antropofagia *adota* a força do discurso dominante apenas para destacar sua força, através de uma espécie de jiu-jitsu artístico, *contra* a dominação. (STAM, 1996, p. 210-2011 )

Não digo que o filme *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997), em sua totalidade, possa representar, de modo *stricto sensu*, uma “estética alternativa”, nos termos trazidos por Stam (1996), mas, ao mesmo tempo, é possível aproximá-lo desta perspectiva, pois o filme utiliza, como vimos, a montagem paralela como procedimento, recurso formal, ou técnica cinematográfica para dar expressão e vazão a outros sentimentos e emoções relacionadas à empatia e ao cuidado com o outro, ao invés de reproduzir velhas e falsas dicotomias, a partir

<sup>48</sup> De acordo com Robert Stam (1996, p. 210) “estas estéticas alternativas são frequentemente não ocidentais ou para-ocidentais, incluindo outros ritmos históricos, outras estruturas narrativas, outras visões de corpo, sexualidade, espiritualidade e vida coletiva.”

de modelos de representação que só reforçam os discursos de dominação, como a eterna querela do bem contra o mal.

Esta “espécie de jiu-jitsu artístico”, colocado acima, como alternativa ao discurso e ao cinema dominante (STAM, 1996), será apropriada por mim para problematizar algumas questões e situações sobre o cinema realizado na escola, em momento oportuno, na segunda *Oficina de criação livre de cinema*, no ano de 2019.

De volta ao filme, apesar de a legenda representar, às vezes, um obstáculo, o filme se resolve de maneira cinematográfica, a partir de gestos, de olhares e ações dos protagonistas. Cabe salientar que naquele período eu ainda estava tentando criar um acervo de filmes para levar à escola e não havia, como hoje, um acesso a tantos filmes, nacionais e estrangeiros, disponíveis na internet por meio de plataformas *on-line*. A solução foi levar alguns filmes, voltados para faixa etária dos/as estudantes, do meu acervo pessoal. Afinal, todos nós temos o nosso arquivo de filmes, os quais nos tocaram e trouxeram uma experiência nova com o cinema.

Embora a proposta inicial tenha surgido a partir de uma abordagem dos recursos de linguagem, um filme como *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997), tão diferente do que eles/elas estavam acostumados a assistir, despertou não só o interesse dos/as estudantes, como também gerou uma reflexão ética, em torno das ações e atitudes das personagens, pois alguns estudantes defendiam a atitude de Ali, de esconder do pai o sumiço do par de sapatos de Zahra, enquanto outros/as defendiam que ela deveria ter contado ao pai sobre a perda do calçado.

Esta foi uma atividade desenvolvida na prática, a partir de erros, acertos e questionamentos dos/as estudantes. Estes questionamentos e conflitos são inerentes à constituição de uma relação, entre docente e discente, tecida no cotidiano da escola. Além de uma iniciação com outro tipo de cinema, é importante destacar, começávamos, eu e os/as estudantes, a estabelecer, em nossas aulas, uma relação de amizade, de respeito e de afeto, apesar de nossas divergências e conflitos, porque:

Na sala de aula e na aula, se cruzam, se interpelam, se interpretam e interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver. Múltiplos sujeitos com suas respectivas histórias individuais e coletivas nela estão, atribuindo variados sentidos e significados à educação, à escola, à aula, com os quais se relacionam movidos por diferentes motivações, quando não desmotivados. Movidos por variados sentimentos. Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e malquerer. Indiferenças, nela dificilmente haverá. (TEIXEIRA, 2007, p. 436)

Assim, a cada encontro, nós trocávamos referências fílmicas, conversávamos sobre os filmes e, aos poucos, fomos aprendendo, juntos, que há muitos *cinemas*. Não é possível conhecer todos, mas é necessário estar aberto a outras referências, pois só assim podemos descobrir algo novo. Eu fui conhecer o cinema iraniano, por exemplo, a partir do compartilhamento de filmes, ainda no período de graduação, por meio do diálogo e dos encontros de *cineclubismo* (*Cinemoradia*, realizado na moradia universitária), em que cada amigo/a sempre trazia um filme, às vezes, de outro país, com outra língua, cultura e procedimentos de linguagem bem diferentes do que estávamos acostumados.

Antes, as minhas referências se limitavam ao cinema europeu, ao cinema de autor, às grandes escolas e movimentos, que foram e são, ainda, muito importantes, não há dúvidas. No entanto, é pouco, se pensarmos quantos *cinemas* estão espalhados pelo mundo, quantas histórias do cinema, como vimos, estão sendo realizadas na África, na América Latina e, sobretudo, aqui, no Brasil.

Na minha adolescência, o cinema hollywoodiano — o único disponível nas redes de televisão aberta — teve também o seu momento e um papel importante, não posso negar, na constituição de uma primeira experiência com o cinema e no desenvolvimento de uma preferência fílmica que, sabemos, é processual, leva tempo, depende de várias circunstâncias e envolve complexas questões.

É preciso dizer que, nós, docentes, quando trabalhamos com o cinema, com a literatura e outras formas e linguagens artísticas — isso serve também para outras disciplinas e áreas do conhecimento — levamos, mesmo com a melhor das intenções, às crianças, adolescentes e jovens estudantes, um tipo de conhecimento ou uma experiência estética circunscrita, na maioria das vezes, ao nosso universo sociocultural. Na crença de que estamos *ensinando*, ou com o pretexto de estar oferecendo um momento estético e artístico novo, podemos estar contribuindo, tão somente, com outra maneira de colonizar o outro.

É preciso levar algo diferente, estranho, que desconforta e produz algo novo: uma emoção nova, uma nova forma de se alegrar ou de se entristecer, outros modos de ver e experienciar a vida por meio do cinema, da literatura, da arte. No entanto, também é necessário estar atento e aberto ao que o outro traz e pode oferecer, pois é possível que naquele momento eles/elas só tenham aquilo a nos dar, e isto não é pouca coisa.

Esta abertura para o outro, a partir do que ele/ela tem a nos oferecer, requer uma reflexão sobre o entendimento do que está de fora, mas também sobre o que está dentro de nós, no nosso íntimo. Neste sentido, o cineasta, fotógrafo e poeta Abbas Kiarostami, no

documentário *Abbas Kiarostami: A arte de viver* (ABBAS..., 2003)<sup>49</sup>, no diz que “o modo como enxergamos as coisas vem muito do que se passa dentro de nós e o foco do nosso olhar e da nossa atenção depende do que está em nosso íntimo. Assim, temos de seguir a nossa intuição e também de nos expor às visões dos outros e ao modo como os outros veem o mundo”.

Assim, de maneira intuitiva e aberta “às visões dos outros”, passei a receber dos/as adolescentes estudantes o que eles/elas me ofereciam com suas preferências fílmicas, marcadas por suas experiências afetivas com o cinema, que passei a entender e não a desprezar. Podíamos até não gostar e discordar dos filmes, ora levados por mim, ora levados por eles/elas, mas não deixávamos de ver, pelo menos um trecho e, quando era possível, debater os motivos desta ou daquela preferência. Uma *lição* de humildade e partilha com o outro.

### **2.3.7. Módulo II: primeiras experiências práticas com o “primeiro cinema”**

Passados quase dois meses da apresentação do “primeiro cinema” e das nossas sessões eventuais de exibições de filmes e trechos, decidi pôr em prática alguns exercícios de filmagem, dando início às primeiras experiências fílmicas, com o “primeiro cinema”, enquanto pensava numa estratégia para o trabalho de criação dos roteiros (um esboço) dos filmes com as/os estudantes no segundo módulo da oficina.

As primeiras experiências práticas da oficina, inspiradas no “primeiro cinema”, foram realizadas a partir de duas atividades. A primeira tinha como objetivo captar algumas imagens em movimento, num único plano, de algumas situações aleatórias do cotidiano escolar, fora da sala de aula, nos espaços da escola, a exemplo das “vistas” dos irmãos Lumière. A segunda atividade prática tinha como referência as trucagens de Méliès, conhecidas como “paradas para substituição”, que foram realizadas dentro da sala de aula.

A turma do sexto ano (a maior) se organizou em três grupos, formados entre os/as estudantes adolescentes, a partir de suas relações e afinidades, para facilitar a organização das atividades, dentro e fora da sala.

---

<sup>49</sup> ABBAS kiarostami: the Art of Living. Direção: Pat Collins e Fergus Daly. Produção: Pat Collins e Seamas McSwiney. Irlanda: MK2 e Hervest Film, 2003.

Na primeira atividade, eles/elas teriam que filmar com a câmera fotográfica filmadora, da escola, ou com o aparelho celular<sup>50</sup> por um tempo mínimo de trinta segundos e máximo de um minuto, num ponto fixo e com o dispositivo estável, uma situação cotidiana da escola. Após a escolha do espaço para captação da imagem, era preciso ter atenção ao enquadramento, como já tínhamos visto nos filmes dos irmãos Lumière.

Estas experiências práticas com Lumière, nessa oficina de 2010, ocorreram antes do meu conhecimento sobre a atividade que ficou conhecida como “Minuto Lumière”, idealizada, segundo Adriana Fresquet (2013, p. 67), por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois “como atividade pedagógica da *Cinémathèque Française*”.

Neste período, como já foi dito, não havia tempo para pesquisar, a metodologia da oficina foi, então, construída de maneira meio instintiva e um pouco a partir de algumas experiências pessoais e práticas com o cinema. Foi em 2019, durante a presente pesquisa, que tomei conhecimento dessa atividade, primeiramente, por meio do projeto “Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos”<sup>51</sup> (MIGLIORIN; *et al.*, 2014) e, em seguida, a partir do trabalho de Adriana Fresquet (2013)<sup>52</sup>.

### 2.3.8. A saída dos/as estudantes da sala de aula

A primeira vez que saímos da sala para filmar foi uma alegria, para eles, e uma preocupação para mim. Apesar de termos combinado de permanecermos em grupo, próximos e em pontos determinados do pátio, assim que saíram da sala eles/elas partiram, aos gritos e em disparada, para todos os cantos da escola. Não demorou muito para que os protestos, desta vez, vindo dos professores, chegassem à diretoria da escola. Logo, o diretor, com formação em química e física, homem da ciência, que adorava fazer experimentos no laboratório da escola, veio até mim, enquanto eu tentava conter, desesperadamente, os arroubos dos adolescentes, e perguntou:

— *O que está acontecendo, aqui, professor?*

<sup>50</sup> Diferentemente de hoje, a presença do celular na escola, neste período, ainda era bem tímida, e mesmo nos aparelhos mais avançados, que já possuíam câmera para fotografar e filmar, a qualidade da imagem era muito baixa e capacidade de armazenamento muito pequena. Neste primeiro momento, de ensaio prático, como não era possível acompanhar todos os grupos com a câmera, os/as estudantes se organizavam, de forma livre, de modo que tivesse pelo menos um celular em cada grupo. Nem sempre funcionava, pois, às vezes, aquele que tinha o celular, nem estava presente na aula. O jeito era revezar a câmera, num tempo curto, com cada grupo.

<sup>51</sup> O material (filmes) desenvolvido por este projeto serviu de apoio à oficina realizada em 2019 e será melhor explicitado quando eu for abordar os processos que envolveram essa oficina.

<sup>52</sup> Trata-se do trabalho *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

— *Lumière, professor! Lumière! Foi a primeira palavra que me veio à mente.*

— *Lumière?*

— *Sim. Os irmãos Lumière, os grandes inventores do cinematógrafo. Esta é uma atividade inspirada nos primeiros filmes realizados por estes grandes inventores.*

— *Sim, claro! O seu projeto de cinema, né?*

— *Sim.*

Neste momento, o estudante Pedro e seu grupo chegaram a mim para mostrar a primeira “vista” que eles tinham filmado:

— *Olha só, professor! Veja se ficou bom.* Disse ele, apontando para tela do celular e mostrando, num plano conjunto, a movimentação dos funcionários na secretaria da escola. Em seguida, outros vinham da quadra para mostrar as imagens de uma aula de educação física, outros da cantina e assim, aos poucos, os grupos foram chegando e se aglomerando próximo de mim e do diretor.

— *Sim, é isso aí pessoal, muito bem! Agora já é hora de voltarmos à sala de aula.*

Disse a todos e todas, que disputavam a minha atenção para mostrar os seus registros. Afinal, eu já havia arriscado muito naquela manhã.

— *Ah, não, professor!*

Em coro, protestaram todos e todas, obviamente.

No caminho de volta à sala, fomos conversando, um pouco mais atrás, eu e o diretor, que queria saber um pouco mais sobre os *inventores* do cinematógrafo. Eu continuei contando como os irmãos Lumière, a partir do mecanismo intermitente de uma máquina de costura, conseguiram adaptar um sistema para fixação e exposição sequencial do rolo de filme e assim dar movimento às imagens (inventar o cinematógrafo). “*Que maravilha*”, ele dizia, durante as pausas que eu fazia para tentar lembrar (eu tinha visto isso num documentário) as façanhas dos inventores franceses.

Na semana seguinte, quando nos encontramos de novo para a oficina de cinema, o clima era outro, todos e todas queriam sair da sala para filmar. Quando eu cheguei à sala, de imediato, já vieram me perguntar:

— *Professor, hoje a gente vai poder sair da sala pra filmar?*

— *Não, gente! Vamos ficar na sala mesmo. Depois arrumamos um jeito de sair de novo.*

Se por um lado, o “primeiro cinema” dos irmãos Lumière, inicialmente, não causou o fascínio ou o espanto desejado por mim, por outro lado, *a saída dos/as estudantes da sala de aula*, para filmar, movimentou toda escola, pois “[...] é a própria entrada do cinema na escola

que gera surpresa e um certo ‘susto’. Especialmente, porque o desafio é criar, não como solução de problemas ou forma de adaptação, mas como gesto de invenção” (FRESQUET, 2013, p. 68).

Eu sabia que a minha retórica sobre os *inventores* não convencia, por isso, a alternativa era tentar, por um momento, fazer algo primeiramente dentro da sala. A partir daí iniciamos as atividades com Georges Méliès.

— *Hoje não vamos sair da sala, pessoal. Nós iremos aprender um truque, uma magia a partir de Georges Méliès, lembram dele?*

Disse aos/às estudantes do sexto ano. Ouvia-se apenas um burburinho aqui, outro ali. A curiosidade e o interesse foram despertados. Todos e todas queriam saber como seria, na prática, esse *truque*, esta *magia* que só tinham visto nas sessões de exibição de filmes, no início do módulo I da oficina<sup>53</sup>.

### 2.3.9. Um pouco da magia de Georges Méliès

Naquele mesmo dia, iniciamos a primeira atividade prática inspirada em Méliès: “a parada para substituição implicava interromper o funcionamento da câmera, substituir objetos ou pessoas no campo visual e, em seguida, retomar o seu funcionamento, produzindo a impressão de que coisas haviam magicamente desaparecido ou sido substituídas por outras” (COSTA, 2006, p. 29)<sup>54</sup>. Este recurso foi usado, amplamente, nos três filmes do sexto ano, como veremos em um dos filmes.

A atividade é bem simples: eu pedia para alguém filmar com a câmera ou celular, de um ponto fixo, em plano médio, o momento em que eu colocava um livro sobre a minha mesa e o cobria com uma blusa ou um pano qualquer, improvisado, disponível no momento. Assim que o livro era coberto, era necessário que a gravação fosse pausada. Neste momento, eu solicitava para que outra pessoa retirasse, cuidadosamente, o livro debaixo do pano. Depois era só dar sequência, acionando o *play* da câmera/celular para continuar a gravação do ponto

<sup>53</sup> Foram exibidos os filmes: LE VOYAGE dans la Lune. Direção: Georges Méliès. Produção: Star Film. França, 1902; L'HOMME-ORCHESTRE. Direção: Georges Méliès. Produção: Star Film. França, 1900. (1min.), entre outros.

<sup>54</sup> “Os estudiosos consideraram por muito tempo que as paradas para substituição não requeriam a montagem, já que o enquadramento da cena era mantido durante as várias transformações realizadas. O conceito narrativo de montagem usado por esses historiadores privilegiou a junção de planos tomados de pontos de vista diferentes. No entanto, pesquisas mais recentes nos negativos de Méliès mostraram que as paradas para substituição eram, na verdade, produzidas por um detalhado trabalho de corte, colagem, rebobinamento múltiplo da película para produzir várias sobreimpressões e uso de máscara” (COSTA, 2006, p. 30).

em que havia pausado, para registrar, desta vez, o momento em que levanto o pano para revelar a mesa vazia.

Desse modo, ao retroceder a gravação para exibi-la integralmente, do ponto inicial ao final, temos a ilusão de que não houve interrupções, apesar de haver um breve corte, uma “parada para substituição”, quase imperceptível (se o objeto filmado e o aparelho que filma se mantiverem na mesma posição). Assim, o objeto (livro) que antes estava presente, desaparece, instantaneamente, como num passe de mágica.

A turma se encantou, todos e todas queriam fazer desaparecer alguma coisa da sala, “fazer mágica” com o cinema passou a ser a atividade preferida do sexto ano e Méliès, definitivamente, caiu nas graças dos/das estudantes. Os irmãos Lumière não foram abandonados, nem poderiam ser, pois esta primeira atividade tinha um componente nada desprezível: sair da sala de aula.

Hoje, talvez, o *truque* até possa parecer óbvio demais, mas num período em que, ainda, não se encontrava de tudo nas plataformas da internet e nas redes sociais, foi possível surpreender e ainda causar algum espanto, nos meninos e meninas do sexto ano, com o “primeiro cinema” de Méliès.

Nesse ponto da oficina, foi possível organizar melhor as saídas de sala, para não gerar tanto tumulto. Desta maneira, eu deixava dois grupos (a maioria) “fazendo mágica” na sala, enquanto acompanhava a saída de um terceiro grupo, para filmar, no pátio da escola. Eu sempre retornava à sala para acompanhar o que estava ocorrendo. As saídas de sala com as outras turmas eram bem mais tranquilas, pois o número de estudantes era bem menor, com um ou, no máximo, dois grupos. Em seguida, o desafio foi pensar num modo de incentivar os/as estudantes a criar as suas pequenas narrativas fílmicas.<sup>55</sup>

## 2.4. Um encontro entre a literatura e o cinema

Durante o processo de realização dos exercícios práticos, inspirados no “primeiro cinema”, passei também a disponibilizar um tempo da nossa aula, de cinema, para o desenvolvimento, em grupo, do que denominei como roteiro, mas que se tratava mais de um esboço de narrativa, uma espécie de enredo preliminar que serviria, tão somente, como um ponto de partida para criação dos filmes. Neste caso, para ajudá-los/las, eu lembrava

---

<sup>55</sup> A proposta era conseguir reunir o máximo de registros para projetar, em seguida, na sala de vídeo. Mas como os cartões de memória (da câmera e dos poucos celulares) não tinham muito espaço de armazenamento, e eles/elas nunca levavam o cabo para transferir os arquivos para o computador, a opção era ver no celular mesmo e comentar cada um dos registros, antes destes serem deletados.

algumas características da narrativa (narrador, personagens, espaço, tempo) já trabalhadas em nossas aulas de literatura, durante nossas leituras e estudos sobre os contos (o conto maravilhoso e as fábulas).

O encontro entre a literatura e o cinema foi inevitável, afinal, o tempo todo estávamos (além do trabalho com a poesia) lidando com narrativas, ora verbais, na aula de literatura, ora audiovisuais, com o cinema.

Assim, estes atravessamentos, interdisciplinares, aconteciam naturalmente, sem que houvesse um planejamento prévio, ou como evitar, a partir de nossas conversas espontâneas sobre as personagens e o enredo das histórias. Às vezes eu tentava provocá-los com perguntas do tipo: como seria apresentado, no cinema, este ou aquele espaço da história? Quem ou como seria o narrador desta narrativa no cinema? Qual plano revelaria melhor as ações ou emoções desta ou daquela personagem? Os meninos e meninas, estudantes do sexto ano, sempre entravam no jogo, ora sugerindo os espaços da escola, onde a história se passaria, ora nomeando um ou outro colega de sala ou do seu grupo de trabalho como personagem da história.

De certo modo, essa convergência interdisciplinar, não planejada, dialogava com o *conto maravilhoso* que chegamos a estudar por um período. Trata-se de um gênero literário, narrativo, permeado de elementos insólitos, aparições, transformações, encantamentos, seres mágicos e situações inusitadas que se aproximavam do mundo fantástico das pequenas histórias dos curtas-metragens de Méliès.

A proposta da oficina, evidentemente, não era trabalhar com adaptação fílmica ou levar a literatura ao cinema, pois isso envolve complexas questões relacionadas à especificidade de cada sistema de linguagem (verbal e fílmica), muito debatidas nos estudos de adaptação entre literatura e cinema<sup>56</sup>. O que houve foi *um encontro entre a literatura e o cinema*. No entanto, este encontro pode ser visto como uma forma de abordagem do cinema, na escola que, segundo Bergala, parte:

do conhecido [neste caso a literatura] para abordar o menos conhecido [o cinema], é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade, muitas vezes no leva a anexar um território novo ao antigo, à moda colonialista, não enxergando no novo, o que já se sabia ver no antigo: Ora, o cinema tem exatamente a vocação contrária: a de nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade. (BERGALA, 2008, p.38)

---

<sup>56</sup> Para conhecer sobre este tema de estudo ver: STAM, Robert. *A Literatura Através do Cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Nos processos de criação que envolveram a oficina, de modo específico o curta-metragem *Um conto maravilhoso*, não houve anexação de “um território novo ao antigo”. Por um lado, como já foi dito, eu penso que houve atravessamentos e encontros entre a literatura e o cinema, que eram disciplinas realizadas, semanalmente, por mim, nesta turma (em todas elas, inclusive) de modo paralelo. Como veremos, brevemente, no final desta seção, não houve o mesmo encontro nas outras turmas.

Por outro lado, mesmo ainda preso às convenções de história e linguagem do cinema, eu não pensava (ainda não penso) trabalhar o cinema como uma proposta de arte, digamos, isolada ou pura. Esta concepção, eu acredito, também não me parece ser a de Bergala (2008), pois este autor dirige à sua crítica àqueles que “partem”, ou seja, de saída fazem uso de “um território antigo”, uma forma de linguagem ou de arte, como forma de abordar o cinema. Neste caso, aqui, eu parti da história e linguagem do cinema (do “antigo” e específico) e durante os processos aconteceu esse encontro que só contribuiu para as atividades e processos de criação com o cinema.

O curta-metragem *Um conto maravilhoso* pode ter surgido a partir daí, dos encontros, conversas e atravessamentos entre a literatura e o cinema, mas também – sem descartar essa possibilidade – pode estar relacionado ao processo de criação que acontecia a partir de nossas saídas para filmar, pois o filme não surgiu de um esboço de narrativa ou de um roteiro prévio, criado na sala de aula, mas de modo espontâneo, como uma brincadeira mesmo, fora da sala de aula.

Antes de seguirmos para a narrativa de experiência sobre os processos e experiências desse filme, farei uma breve observação, abaixo, ainda relacionada ao tema do encontro entre literatura e cinema. Em seguida, voltaremos à narrativa.

O critério de escolha desta primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, de 2010, e da *Oficina de criação livre de cinema*, de 2019, levou em conta, além do que já foi explicitado na introdução do presente estudo, o tempo exclusivo para o desenvolvimento das atividades práticas de oficina de cinema.

Apesar de serem situações e contextos bem diferentes, tanto nesta primeira, quanto na última oficina, foi possível o desenvolvimento de atividades direcionadas, exclusivamente, aos processos de criação com o cinema. No primeiro caso, tínhamos uma aula exclusiva, de artes, para tratar do cinema. No segundo, ainda veremos, embora não tivéssemos uma aula exclusiva, foi possível, diante de um número maior de aulas, realizadas a partir de outra modalidade de ensino (integral), separar duas aulas semanais para o trabalho com a oficina.

No intervalo, de quase dez anos, entre a primeira e a última oficina, a forma de abordagem do cinema nas outras escolas públicas da rede estadual de educação foi realizada a partir da literatura, de maneira interdisciplinar, a partir do debate sobre questões relacionadas aos modos de representação, por exemplo, do indígena, nas adaptações de algumas obras da literatura para o cinema. Neste caso, por vezes, eu partia da literatura de informação, com a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, no caso do primeiro ano do ensino médio, ou da literatura romântica (indianista), por meio das obras o *Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar, no segundo ano, ou, ainda, a partir de *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, no terceiro ano.

A partir de tais obras e de suas adaptações fílmicas para o cinema<sup>57</sup> era possível desenvolver discussões, provocar o olhar e levar indagações sobre as formas de representação do indígena que, desde o período colonial, foi se constituindo a partir de uma visão eurocêntrica. É possível perceber a continuidade dessa visão, sedimentada no imaginário sociocultural, reproduzida tanto na obra de origem (literatura), quanto na obra adaptada (cinema). Além da literatura e do cinema, a pintura indianista do período imperial ajudou a forjar, por exemplo, uma imagem, às vezes, dócil, ingênua e sexualizada da mulher indígena, que continuou sendo reproduzida pela televisão. Esta era uma forma de abordagem possível, quando o tempo e a permanência na escola não permitiam uma atividade prática com o cinema.

#### **2.4.1. Um conto maravilhoso**

No encontro da oficina em que comecei a revezar os grupos nas atividades práticas com o cinema, eu havia deixado dois grupos, reunidos na sala de aula, e saí com outro grupo de cinco meninas do sexto ano: Ana Clara, Isabel, Fabiana, Letícia e Julia. Elas queriam “ver um lugar para filmar”. Eu dizia:

— *Mas gente, já fizemos algumas filmagens (do tipo Lumière) em quase toda parte da escola! O momento é de tentar construir uma história, uma narrativa para contar.*

---

<sup>57</sup> Esta forma de abordagem serve apenas como um exemplo de atividade interdisciplinar, entre literatura e cinema, realizada nas escolas, por mim, durante esta trajetória de docência, entre as duas oficinas. Portanto, não será discutida neste trabalho. Nestas atividades eram exibidos trechos selecionados dos filmes: O GUARANI. Direção: Norma Bengell. Produção: N.B Produções. Brasil: BR Distribuidora, Petrobrás, Banco do Brasil, 1996. IRACEMA, a virgem dos lábios de mel. Direção: Carlos Coimbra. Brasil: Embrafilme, 1979. MACUNAÍMA; Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Produção: Filmes do Sêro, Grupo Filmes, Condor Filmes. Brasil: Lei de Incentivo à Cultura – Petrobrás, 1969; O DESCOBRIMENTO do Brasil. Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto do Cacau da Bahia. Brasil: INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo – Ministério da Cultura, 1936.

— *Tá bom, professor! A gente tá procurando um lugar pra começar a nossa história.*  
Respondeu Ana Clara.

— *Mas como que vocês querem começar uma história sem ter uma história para contar, pessoal?* Perguntei a elas, que não responderam e continuaram a procurar, aqui e ali, no pátio da escola, um lugar. Às vezes elas corriam de um lado para outro, de acordo com os comandos de Ana Clara, que a essa altura foi alçada à condição de diretora do grupo, conforme fui percebendo pelas conversas entre elas.

Eu corria atrás, de um lado para o outro, na medida em que elas desistiam de uma locação e mudavam, novamente, de direção. De quando em quando um professor despontava, da sua sala, com cabeça para fora da janela, procurando entender o que estava acontecendo. *De hoje eu não passo, agora estou perdido mesmo*, eu pensava, enquanto tentava acompanhar o ritmo frenético das meninas.

— *Ah lá ó, no fundo da quadra, perto do bambuzeiro.* Disse Ana Clara às amigas que concordaram e partiram, correndo, claro. Eu partia atrás, reclamando:

— *Espera aí gente, onde vocês estão indo? Aí não pode não! Vamos voltar.*

Não tinha mais volta. Elas já tinham atravessado todo o pátio central e se dirigiam para a parte de trás da quadra, na área mais verde da escola, onde havia um bambuzeiro e uma casinha feita de tábuas e restos de madeira, espécie de um barracão, local de um antigo depósito de ferramentas. “O cenário perfeito”! Ouvi uma delas dizer, quando eu já me aproximava.

Enquanto eu me recompunha para tentar levá-las de volta à sala, percebi que alguma coisa estava acontecendo. Parei a alguns metros de distância, e fiquei observando a movimentação: Letícia entrou no barracão e apareceu com uma vassoura nas mãos; Fabiana e Julia, na parte externa, encenavam uma discussão, enquanto Ana Clara dava orientações às amigas. Isabel, que ainda não tinha entrado na brincadeira, parecia procurar por algo precioso no entorno do barracão. Eu fui me aproximando, liguei a câmera, posicionei-me de frente a elas, e comecei a filmar, sem aviso prévio e sem entender bem o que estava acontecendo. Neste momento, Ana Clara começou a improvisar uma narração:

*Era uma vez uma família muito pobre que vivia na favela. Aí, a mãe brigava muito com as filhas...*

— *Não, espera aí, gente!*

Às vezes ela, interrompia, e continuava em seguida:

*As filhas brigavam muito e a mãe que ficava muito brava. Um dia, a mãe pediu pra elas não brigar e buscar algum alimento na floresta.*

Neste momento, Fabiana e Julia saem caminhando devagar por uma trilha, que contornava o bambuzeiro, próxima ao barracão. Como se estivessem perdidas numa floresta, elas olhavam ora para os lados, ora para o alto e às vezes para o chão. Eu fui atrás, com a câmera na mão. Elas sequer notavam ou se importavam com a minha presença, pareciam ter entrado num outro mundo. Eu entrava na brincadeira e era levado junto, sem dar conta de que nosso horário de aula já havia terminado. Até Isabel interromper com um grito:

— *Achei, gente! Esta vai ser a lâmpada mágica.* Disse ela às amigas, mostrando uma tampa velha de lata de tinta nas mãos. Pausa. De volta à realidade.

Era o momento de interromper a filmagem, pois já tínhamos ultrapassado o nosso horário. Em meio a reclamações, voltamos à sala. Todas estavam muito curiosas para ver o resultado das gravações. No caminho de volta, comentavam, entre elas, como seria a próxima filmagem, de que maneira o gênio da lâmpada apareceria para dar os presentes para a família. Curioso também para entender um pouco sobre esta história, eu lançava, às vezes, um comentário:

— *Nossa, que legal, gente! Pelo que entendi, o filme de vocês tem a ver com a história do Aladim e o gênio da lâmpada.*

— *É professor! Só que não é gênio, é gênia! É Isabel que vai aparecer para dar os presentes.* Disse Ana Clara, fazendo a devida correção.

— *Entendi, tá certo. E como a gênia vai aparecer?*

— *Uai, professor, com um truque, né! Igual ao que a gente fez na sala.* Respondeu Isabel, desta vez.

— *Ah sim, claro.*

Na sala de aula, para minha sorte, as coisas pareciam ter caminhado bem, desta vez, pois quando chegamos, um dos grupos correu até mim para explicar que precisava começar “urgente” a filmar a sua história, que começaria no laboratório da escola. Isso porque, segundo eles, “o nome do filme já estava pronto”: *A máquina do tempo*. Nem uma linha a mais. Eu disse que precisaria de autorização da direção. Enquanto isso, sugeri ao grupo que desenvolvesse mais a história. Para não perder o que já tinha sido filmado com o grupo das meninas, naquele dia, transferei os arquivos da câmera para um *pendrive*, pois só teria tempo de ver as gravações em casa.

À noite, em casa, eu fui checar as filmagens realizadas naquele dia e percebi que não tínhamos muita coisa, no máximo uns três minutos de filmagem. Apesar de a câmera não ter uma alta definição, as imagens ficaram boas, mas o som, por outro lado, como já era previsto por todos nós, praticamente não existia.

À parte as questões técnicas (hoje não fazem a menor diferença), que exigiam improvisação o tempo todo, havia algo de encantador nas imagens, algo *maravilhoso* que nos lançava para aquele universo muito particular, criado de maneira espontânea, durante as filmagens. Eu não saberia como explicar, mas posso dizer que era bonito e emocionante de ver: as estudantes estavam completamente imersas naquele processo de criação, simples, envolvente, como uma brincadeira mesmo, num outro espaço, num outro tempo. Uma brincadeira séria e reveladora sobre o cinema na escola e sobre a minha primeira experiência docente com o cinema.

Levar o cinema, uma das minhas grandes paixões, já no início da docência, para a escola, foi uma maneira de arriscar, mas também de superar a insegurança, um modo de aplacar o medo de errar e de falhar. Partindo de um entendimento sobre a história e linguagem do cinema, e também da literatura, eu acreditava estar suficientemente formado, preparado para enfrentar os riscos. Eu estruturei (e o verbo, aqui, não é fortuito) uma arquitetura para levar o cinema à escola, a partir de um tipo de conhecimento, todavia como num passe de mágica, esse cinema e esse conhecimento desapareciam, para dar lugar a uma forma de *encantamento*, como numa brincadeira, que será levada comigo nesta *viagem*, neste *caminho* de aprendizado sobre a docência, o cinema e a educação.

Esta experiência *que me tocou* (LARROSA, 2002), vendo aquelas imagens, em casa, distanciada da correria da escola, trazia já um indício de que ainda seria preciso um longo e permanente percurso de busca do entendimento sobre a relação entre cinema e educação, na escola e, evidentemente, sobre a “atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (FREIRE, 2018, p. 139). Aqui eu aprendia mais uma *lição*, relacionada à necessidade da alegria de inventar com o cinema, um novo cinema e uma maneira diferente de conhecer, de aprender e ensinar junto com os/as adolescentes estudantes na escola.

De imediato e de maneira, eu diria, instintiva, eu sabia que tudo estava ali, era só deixar as coisas acontecerem. Uma questão de tempo, de um tempo *livre* para eles/elas continuarem a *brincar de filmar*. Mas eu demoraria um pouco mais para perceber isso, de modo mais claro, pois a “alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2018, p. 139).

Eu estava só no começo da minha profissão docente, porém começava a descobrir, junto com esta alegria e encantamento que atravessa a docência na sua relação com os/as

estudantes, como nestes momentos de partilha e de criação, que o espaço-tempo da escola não oferece esse momento *livre* para a criação, ou disponibiliza muito pouco, quase nada.

O cinema possibilitou experimentar uma linguagem nova, uma maneira diferente de ver e de se relacionar com o mundo. Eu queria levar adiante, compartilhar com os adolescentes e jovens estudantes esta alegria, este encantamento possível de ser experimentado por meio das atividades práticas com o cinema da escola. Mas o tempo escolar é muito diverso do tempo da brincadeira e dos processos de criação. Na escola, o tempo está sempre nos trazendo de volta à realidade, a partir dos horários, dos limites do planejamento, dos cronogramas, dos currículos, das disciplinas, do calendário escolar etc.

De volta à oficina, abandonei a ideia de roteiro e passei a focar nas experiências práticas, à maneira deles/delas, mesmo sem uma história prévia. Passei a sair, novamente, com os grupos para fora da sala. A cada momento eu ajudava um grupo aqui e outro ali.

#### **2.4.2. Últimas gravações, edição e finalização de *Um conto maravilhoso***

No encontro seguinte, eu mostrei às estudantes a primeira filmagem e expliquei ao grupo e à turma o problema com o som (que não causou nenhuma surpresa) e sugeri as adaptações necessárias com o uso das cartelas, com pequenos textos, entre uma cena e outra, como no *cinema mudo*. A turma conheceu este recurso no módulo I, com os filmes do “primeiro do cinema”. Todos e todas concordaram.

As estudantes Ana Clara, Isabel, Fabiana, Letícia e Julia retornaram às filmagens, a cena inicial foi refeita, sem a presença da Ana Clara, no plano, narrando a história, pois não fazia sentido sem o som. Ela e as colegas refizeram a filmagem, com a minha ajuda.

Deste modo, a narração que Ana Clara havia feito na primeira cena serviria de cartela inicial do filme, pois introduzia o espaço (o barracão); as personagens (mãe e filhas) e o conflito (as brigas, a pobreza e falta de alimentos). Para manter a ideia de narração, eu sugeri que Ana Clara simulasse a leitura de um livro, na biblioteca da escola. Assim, a narrativa fílmica alternava imagens da leitura de Ana Clara, com um livro na mão (narradora), com as cartelas de textos e as cenas filmadas na área externa, como nesta sequência:

Figuras 01, 02 e 03: Sequência de frames retirados do curta-metragem *Um conto maravilhoso*

FIG.01



FIG.02

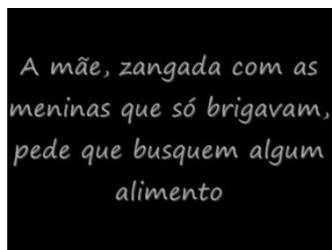


FIG.03



Fonte: Autoria própria

Em seguida, na sequência do encontro de Fabiana e Júlia (as filhas) com Isabel, a *gênia* da lâmpada, como foi proposto por elas, utilizamos “a parada para substituição”, de Méliès, que ficou assim: no caminho da floresta (bambuzeiro), Júlia e Fabiana encontram a lâmpada mágica (uma tampa de lata velha), Júlia esfrega a “lâmpada” e a gravação então é pausada. Em seguida, Isabel entra em cena, sentada no chão, tocando uma espécie de tambor improvisado, na hora, com uma lata de tinta vazia (talvez a mesma da tampa velha encontrada na outra gravação, vai saber).

Na sequência foram realizados os três pedidos a partir daquilo que elas encontravam, de modo aleatório, no entorno e no momento da gravação: uma latinha vazia de Coca-Cola, uma bola de basquete e uma correntinha (bijuteria), que uma delas sacou, do pescoço, como último e único pedido capaz de gerar algum dinheiro para família pobre comprar alimento. A cada pedido, uma pausa, para inserir os objetos na cena. Eu e Ana Clara fazíamos as trucagens, que eram mostradas, em seguida, para todo grupo.

O curta-metragem foi praticamente editado na câmera, com duas ou, no máximo, três saídas, ora atendendo um grupo aqui, ora ajudando outro ali. Depois eu descarregava os arquivos, na ordem de gravação, nas pastas com o nome de cada grupo, sempre seguindo uma lógica dos processos, com todos os grupos, às vezes na sala de aula, outras vezes fora.

A proposta inicial era editar na escola, mas não houve tempo e os poucos computadores estavam quase sempre ocupados. Então, a partir das imagens que eram gravadas nos encontros, nós íamos estabelecendo, juntos, uma ordem linear, na proporção em que as histórias iam se constituindo, durante o processo. Depois eu editava em casa, num programa de edição linear conhecido como *movie maker*, um dos mais simples, com pouquíssimos recursos: possibilitava cortar, colar, fazer os títulos (cartelas) e inserir a trilha musical.

### 2.4.3. *A máquina do tempo* – um breve comentário

O grupo de adolescentes que realizou o curta *A máquina do tempo* iniciou as gravações, juntamente comigo, depois da autorização da direção para o uso do laboratório da escola. Em seguida eles passaram a filmar em outro espaço (o bambuzeiro passou a ser a locação oficial das gravações).

A partir do título do filme, eles foram criando, a cada dia, um pouco da sua história, sempre improvisando nos efeitos especiais: nas trucagens com Méliès, por exemplo, os cientistas (Daniel e Wiliam) entravam na *máquina do tempo* (uma caixa de madeira abandonada no laboratório) e eram *teletransportados* do laboratório para outro espaço-tempo *pré-histórico* (leia-se bambuzeiro).

João Pedro, o câmara do grupo, improvisava com um punhado de folhinhas secas, recolhidas do chão, o efeito de uma ventania, ao despejá-las, meticulosamente, com as mãos, acima do visor da câmara. De acordo com o grupo, foi ele o editor do filme. Depois que eu presenciei esta cena e outras situações de filmagem, não tive dúvidas sobre a sua edição.

### 2.4.4. A sessão de exibição dos filmes - fechamento da *Semana Cultural*

Nesta *oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, de 2010, foram realizados cinco curtas-metragens de ficção: *Um conto maravilhoso*, inspirado no conto de literatura infantil (*O gênio da lâmpada*); *A máquina do tempo*, a partir de filmes de ficção científica; *O crime*, de filmes de gênero policial; o único realizado a partir de questões vivenciadas no cotidiano escolar e, por último, *Por um fio*, curta também inspirado em filmes de gênero policial de ação.

Desses cinco curtas, os três primeiros foram realizados pelo sexto ano, o quarto pelas turmas do sétimo e oitavo ano, e o quinto pelo nono ano. Exceto *Bullying* e *Um conto maravilhoso*, os outros três filmes abordaram, de modo e intensidade diferentes, o tema da violência. Comentarei, brevemente, o caso do *Bullying*, primeiro, e depois os outros dois, *O crime* e *Por um fio*.

O filme *Bullying* conta a história de uma estudante que passa por situações de *bullying* na escola e se vê, aos poucos, cada vez mais isolada no espaço escolar. Apesar do empenho e envolvimento de alguns/algumas estudantes, alguns estavam mais focados em outros trabalhos também relacionados à *Semana Cultural* na escola. O curta segue os mesmos

processos que o anterior, de saídas de sala, mas com a diferença de ter sido feito a partir de um esboço de roteiro das cenas, assim como na turma do nono ano.

A partir deste esboço, e com apenas duas saídas de sala e uma gravação, interna, na sala de aula, foi possível montar a narrativa, feita por mim, em casa, com as sequências fílmicas determinadas por eles. Desta vez sem cartelas, apenas uma trilha musical é usada sobre as imagens, ora mostrando uma estudante isolada, ora sendo “agredida” (simulação de agressão verbal, mais ostensiva, com gestos, como no “primeiro cinema”).

De todos os filmes, *Bullying* é o que traz uma questão sobre relações e vivências no espaço da escola. No entanto, foi um filme realizado de forma rápida, e com o envolvimento menor dos/das estudantes, com exceção de uma estudante que se empenhou em representar a protagonista da história. Por isso, optei por destacar *Um conto maravilhoso*, em função dos critérios que já mencionei relacionados às experiências e processos. Esse menor envolvimento do/das adolescentes (sétimo e oitavo) pode ter relação com as outras atividades e projetos (ou o excesso de projetos) que estavam sendo desenvolvidos para a *Semana Cultural*.

Nas aulas de literatura, por exemplo, eu estava desenvolvendo com as turmas do sétimo e oitavo anos um caderno de poemas, produzido de forma artesanal, a partir de imagens levadas pelos/as estudantes. No nono ano, foram criadas pequenas narrativas literárias a partir de imagens e fotografias levadas pelos/as estudantes. É importante que cada um/a escolha e se envolva com o projeto ou atividade de seu maior interesse, mas é preciso, neste caso, pensar também no excesso de atividades que são desenvolvidas em torno destes eventos culturais nas escolas.

No filme *O crime*, os/as estudantes criaram uma narrativa fílmica com um desfecho, surpreendente, de morte no final, a partir de uma *trucagem* de Méliès. Digo surpreendente, porque foi inesperada, pois durante todo o processo as minhas orientações explicitavam que não houvesse situações ou cenas de violência.

Durante as poucas saídas de sala com o grupo, os/as estudantes filmaram apenas uma situação de uma narrativa na delegacia de polícia, sobre a prisão de uma personagem que havia, segundo eles/elas, “desacatado um policial”. No entanto, no dia de finalização dos trabalhos, na véspera da exibição dos filmes, um dos estudantes trouxe, num *pendrive*, a cena inicial, do *crime*, gravada na casa de um dos estudantes que, desta vez, fazia sentido e se encaixava com as outras cenas da prisão realizadas na escola. Diante do impasse, entre a exclusão do grupo da mostra de filmes ou da inclusão do trecho do *crime*, a direção e supervisão da escola decidiram pela primeira opção.

O filme *Por um fio* realizado pelo nono ano — é importante destacar — foi desenvolvido a partir de um formato mais acabado de roteiro. A narrativa fílmica conta a história de um sequestro da filha de um empresário *milionário* que passava férias no Brasil. Desta vez, sem morte e com final feliz para a personagem sequestrada, que foi salva, no último minuto, pelos policiais, a partir da utilização do recurso fílmico da montagem paralela, trabalhado na oficina a partir dos filmes de D.W. Griffith e do filme *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997), de Majid Majidi.

*A máquina do tempo* é o filme mais ingênuo, entre os filmes que abordam, de algum modo, a temática da violência. O filme narra a aventura de dois cientistas com *a máquina do tempo*. Quando descobre no mundo pré-histórico um “homem primitivo”, um dos cientistas insiste, a todo o momento, em usar a sua “arma de anestésico” (estes protótipos de armas, que lançam água ou dardos à pressão) no “homem primitivo”, que desaparece, com uma *trucagem*, à maneira de Méliès, evidentemente, depois de sido levado para o “laboratório de experimentos”.

Todos os filmes foram exibidos numa sessão de cinema realizada na escola, durante o evento de apresentação dos trabalhos da *Semana Cultural*. O evento contou com a participação dos pais e convidados, os quais aplaudiram, orgulhosos, os projetos fílmicos desenvolvidos pelos/as estudantes. Foi preciso repetir os filmes, várias vezes e, em todas elas, lá estavam os/as adolescentes, conferindo e comentando as atuações e participações suas e dos colegas de sala.

Embora todos e todas tenham saído felizes e satisfeitos com o resultado dos filmes, é preciso refletir de maneira séria, aprofundada, e não tão ingênua, a temática da violência trazida pelos filmes dos/as estudantes adolescentes nesta oficina.

Neste sentido, é importante perguntar até que ponto o uso metodológico de convenções de linguagem cinematográfica, como a montagem paralela, predominantemente utilizada nas narrativas fílmicas de gênero policial e de ação, pode ser determinante dos processos de criação em torno de uma temática da violência, reproduzindo o esquema binário de mocinho e bandido, do bem que vence o mal?

Em que medida a exploração, cotidiana, da violência pelos diversos meios de comunicação e mídias, por um lado, e as referências fílmicas trazidas pelos estudantes, por outro, foram preponderantes dos processos de criação de filmes violentos?

De outra forma, seria possível e/ou desejável pensar numa escola como um espaço à parte, separado dos problemas sociais vivenciados fora dos muros da escola? Enfim, são

questionamentos que trago, aqui, para fomentar a reflexão e levar, adiante, para possíveis desdobramentos deste estudo.

Todavia, além destas questões, é preciso pensar em outras, que envolvem, por exemplo, a questão da “projeção-identificação”, “participação afetiva” e “participação cinematográfica”, discutida por Edgar Morin (2008). Segundo Morin (2008, p. 145) “a projeção é um processo universal e multiforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões e receios projetam-se, não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e seres”. A partir deste contexto, sobre a “projeção-identificação” de Morin (2008), comenta Adriana Fresquet:

Descobrimos, então, a capacidade do cinema como condição de possibilidade, mediador e até amplificador da vivência, entanto o espectador se identifica com as personagens e via imaginação consegue projetar-se em diversos papéis, locais, tempos, estados de ânimos que nos aproximam de diversas realidades, às vezes até muito diversas das conhecidas. (FRESQUET, 2020, p.14)

Nesta direção, seria possível pensar, também, numa *amplificação* das “projeções-identificações”, transferidas da relação de recepção de filmes para o contexto de criação de filmes, no ambiente escolar? Em relação, ainda, à temática da violência, seria preciso entender as mudanças de concepção (de paradigma) sobre o termo/tema, a partir de um contexto sociocultural e histórico mais amplo que leve em consideração a sua proliferação e banalização, em nível global, por intermédio dos vários meios de comunicação. Enfim, são questões que excedem o escopo deste trabalho.

#### **2.4.5. Algumas reflexões sobre a primeira oficina de cinema**

Na primeira narrativa de experiência como o cinema, que discorre sobre os processos de criação do *Making of*, o grupo de Carolina e suas amigas me perguntaram sobre como essa ideia de cinema foi parar na escola. Dentro do possível, eu acredito ter respondido uma parte significativa desta questão, a partir da minha primeira experiência docente, numa escola particular, onde teve início a primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*.

Neste contexto eu falei um pouco sobre a minha formação complementar com o cinema, o meu fascínio pela fotografia, pela história e linguagem do cinema, influenciada por uma visão linear de história.

Nesta primeira experiência docente, eu iniciei de forma insegura, correndo riscos e tentando, a cada dia, criar uma proximidade maior na relação com os/as estudantes, por meio do diálogo, da partilha de experiências e processos de criação com o cinema.

No período de realização desta primeira oficina, eu não tinha ainda uma dimensão da fundamental importância de refletir sobre a minha relação com os/as estudantes. Esta pesquisa, até aqui, tem permitido esta reflexão sobre como tal relação foi se constituindo, na proporção em que os acontecimentos e conflitos, inerentes às relações entre docente e discente, foram se intensificando por meio dos questionamentos, legítimos, dos/as estudantes.

Foi preciso rever minhas práticas, ora cedendo a outras referências fílmicas, ora reavaliando uma metodologia fechada em módulos, para poder dar continuidade às atividades práticas com o cinema e também manter uma relação de aproximação e diálogo com os/as estudantes.

Esta narrativa de experiência sobre a primeira oficina, realizada a partir dos pressupostos da pesquisa narrativa (auto) biográfica, em educação, permitiu rever e refletir sobre a importância, já no início da minha formação, da instauração de um espaço-tempo *livre* na escola.

Esta temporalidade foi necessária para criar e fazer cinema na escola, mas também, no meu caso, possibilitou uma maior proximidade com os/as estudantes fora do espaço físico da sala de aula, com seus lugares delimitados: a mesa do professor, a lousa, as cadeiras com os/as estudantes nos seus devidos lugares, o lugar de quem ensina e o de quem aprende.

Não quero dizer, com isso, que não seja possível uma aproximação e uma relação entre docente e discente no espaço circunscrito da sala de aula, não se trata disso. Trata-se aqui de uma reflexão sobre o início de uma profissão docente que ainda estava presa a uma visão sedimentada da escola, da educação e da relação professor/a e aluno/a, com suas hierarquias e modos de ensinar e aprender inseridos num modelo de “educação bancária”, ou seja, de transferência de conhecimentos pelo professor e recepção passiva por parte do/a estudante. (FREIRE, 2018).

Esta visão, aos poucos, foi se modificando, não de uma só vez, mas a partir de um longo processo que foi iniciado neste primeiro trabalho docente com o cinema.

Ao sair de uma situação, digamos, “controlada”, para uma abertura ao imprevisível dos acontecimentos, ou seja, no terreno das trocas de experiências com o cinema, no espaço escolar, a minha relação com os/as estudantes foi se modificando, de maneira processual, e ainda em curso, em direção às “[...] condições de verdadeira aprendizagem” [nas quais] os

educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 2018, p.28)

Não quero dizer, com isto, que as atividades com o cinema, fora da sala de aula, permitiram instaurar uma “condição de verdadeira aprendizagem”. Não é uma questão somente de conteúdo ou forma do seu tratamento. De acordo com Freire (2018), ao tratar desta “condição de verdadeira aprendizagem”, no contexto em que “ensinar exige uma rigorosidade metodológica”, ele observa:

E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à *produção das condições em que aprender criticamente é possível*. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2018, p. 28, grifo nosso)

Em tal direção, esta primeira oficina com o cinema partiu, inicialmente, de uma “rigorosidade metódica”, ainda presa à transferência de conhecimento, mas durante o processo, a partir da minha relação com os/as estudantes, ela foi se modificando. Essa mudança, gradual, no meu entendimento, foi possível a partir dos processos de criação com o cinema que permitiram uma reavaliação crítica das atividades práticas, em curso, exigida pelos/as estudantes.

Trata-se de um processo de “construção e reconstrução do saber ensinado” pelos/as estudantes e pelo professor, “sujeitos do processo” de transformação e “criação de uma verdadeira aprendizagem”, conforme observado por Freire (2018).

Neste sentido, as atividades práticas e os processos de criação com o cinema, iniciados nesta primeira experiência docente, no meu entendimento, ajudaram na “produção das condições [iniciais] em que aprender criticamente é possível”, conforme destacado, acima, por Freire (2018).

Assim, a oficina de cinema possibilitou a instauração de um espaço-tempo *livre*, na escola, que criou as condições necessárias para instigar a curiosidade dos/as estudantes em torno dos processos de criação fílmica e permitiu uma reavaliação, inicial, da minha forma de lidar com a educação, a partir da minha relação com os/as estudantes, refletida neste estudo sobre minhas práticas em diálogo com a teoria.

Esta questão da instauração de um espaço-tempo *livre*, na escola, oportunizado pelas atividades e processos de criação com o cinema, fora da sala de aula, atravessaram para a sala de aula e para outros espaços da escola.

A partir de tais atravessamentos, o cinema na escola realiza um tipo de “profanação”, momentânea (AGAMBEN, 2005) que rompe com as hierarquias e funções institucionais, fixas, e provoca um deslocamento dos sujeitos dos seus hábitos rotineiros no espaço escolar, como veremos na *Oficina de criação livre de cinema*, de 2019, em momento oportuno, neste estudo.

Agora é preciso seguir *viagem*, caminhar mais um pouco em direção aos processos relacionados ao início das atividades com o cinema desta próxima oficina, a partir de *um convite a ir ao encontro do cinema*.

## **2.5. Um convite a ir ao encontro do cinema**

Praticamente uma década separam a *oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, de 2010, desta última *oficina de criação livre de cinema*, realizada durante o segundo semestre de 2019 e introduzida, neste estudo, pela narrativa de experiência com o cinema sobre os processos envolvidos na criação do filme *Making of*.

### **2.5.1. Um pouco sobre a escola**

Trata-se de uma escola estadual de ensino médio em tempo integral (EMTI) — Propedêutico e Profissional — localizada na região centro-sul de Belo Horizonte. No período da oficina, a escola funcionava com uma estrutura física de dois prédios (unidade I e II) e atendia, em turno integral, uma média de 900 estudantes, distribuídos em trinta salas de aula, com média de trinta estudantes em cada sala.

De acordo com os dados obtidos a partir do Programa Político Pedagógico (PPP) de 2019, fornecido pela escola, a distribuição dos estudantes por “cor/raça” traz os seguintes dados: branca 36 %; preta 10 % e parda 44 %.

De acordo com a análise do Índice Socioeconômico (ISE), calculado por meio de questionários (anuais) do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), a escola apresenta um alto Índice Socioeconômico. No entanto, de acordo com o PPP da escola, este índice não reflete a condição socioeconômica da maioria dos estudantes, pois não residem no entorno da escola e muitas vezes têm dificuldades para custear o seu deslocamento das diversas regiões de Belo Horizonte e de cidades da região metropolitana para a escola.

Além desta visão geral sobre a escola, é preciso dizer que foi nesta instituição que terminei meus estudos de ensino médio, iniciados no interior, quando cheguei a Belo

Horizonte. Este retorno permitiu reviver muitas lembranças e histórias sobre aquele jovem estudante recém-chegado do interior que, na infância, só imaginava, enquanto sua mãe bordava e contava histórias, como seria um dia “ir embora”.

### 2.5.2. O convite

Antes de decidir realizar a oficina nas três turmas, uma de primeiro ano (101) e duas de segundo (202 e 203), do ensino médio integral, optei por convidá-los a realizar uma oficina de cinema. Não se tratava mais de *levar* o cinema, mas de fazer um *convite para ir ao encontro do cinema*.

No entanto, não se tratava de um convite imediato, tal como: vamos fazer uma oficina de cinema? Era preciso convidá-los, cotidianamente, de maneira indireta, por meio de conversas e comentários sobre cinema e filmes, durante os primeiros encontros de nossas aulas.

Nestes encontros, eu expressava com todo o corpo esta paixão pelo cinema: uma intensidade afetiva modulava o ritmo dos meus gestos e o tom de minha voz, enquanto caminhava, entre as fileiras de carteiras, acompanhado pelo olhar atento, às vezes perplexo, dos/as estudantes. Dessa maneira, a cada encontro, os/as estudantes mostravam-se mais interessados nas minhas histórias e na possibilidade de realizarmos a oficina de cinema.

Foi a partir desse gradual interesse que convidei as três turmas para a *Oficina de criação livre de cinema*, em distintos momentos da etapa inicial.

Na referida oficina apenas dois grupos de estudantes da turma 202, do segundo ano, realizaram seus projetos fílmicos, pois a turma 203 optou por participar de outro projeto relacionado ao teatro.

A participação ou não dos/as estudantes na oficina está relacionada a uma perspectiva de *Oficina de criação* que procura não impor uma experiência de criação ao outro. De tal modo, o termo *livre*, usado para nomear a oficina, não é retórico. Ele traz uma perspectiva ética sobre a minha relação com os/as estudantes em torno dos processos de criação, além de representar outra questão relacionada ao espaço-tempo escolar que será desenvolvida na oficina.

A partir de uma conversa com os/as jovens estudantes, decidimos que a oficina não serviria como um meio de avaliação e a participação também não seria obrigatória. Ainda decidimos utilizar, das seis aulas semanais, duas aulas para oficina. Aqueles que não

quisessem participar realizariam outras atividades a partir dos conteúdos do cronograma curricular da disciplina.

O prazo, inicial, para finalização da oficina seria na primeira semana de dezembro, antes das avaliações finais e fechamento do ano letivo. No entanto, quando surgiu a possibilidade de apresentar os trabalhos na *Semana de Educação para Vida*, os/as estudantes concordaram em antecipar e apresentar os seus trabalhos no evento.

Mesmo com a antecipação de pouco mais de quinze dias, tínhamos um tempo relativamente razoável para realizar a oficina. Tudo dependeria do envolvimento dos/as estudantes e desenvolvimento dos processos, encontros e experiências com o cinema que serão, em seguida, abordados.

## **2.6. Oficina de criação livre de cinema**

Volto, agora, às minhas anotações daquele período, e neste processo de recordar e reconstituir narrativamente os processos de criação do *Making of*, pergunto-me como foi possível, naquele último momento, termos conseguido mobilizar a sala em torno dos processos de criação de um filme. Talvez um pouco de sorte. Refiro-me à “sorte”, [que] “sobretudo no cinema, é careca na parte de trás da cabeça e fugidia: se não a seguramos nos cabelos no momento certo, quando se mostra de frente, dois segundos depois, quando tiver virado de costas, será tarde demais para agarrá-la” (BERGALA, 2008, p. 152).

Naquele dia, eu e o grupo que realizou o *Making of*, com a ajuda de toda turma, soubemos agarrar essa “sorte” que envolve as atividades de criação com cinema. No entanto, como não era possível contar sempre e somente com ela, foi necessário, antes, um percurso de trabalho de quatro meses, com muitos encontros e reflexões sobre os processos.

Desde a introdução da oficina, feita a partir de *um convite a ir ao encontro do cinema*, até a sua conclusão, procurei estar aberto ao diálogo, à atenção, à escuta e ao interesse dos/as jovens estudantes.

Para isso, foi oportuno e necessário, por meio das duas aulas semanais negociadas com os/as estudantes, instaurar uma temporalidade distinta da rotina das aulas habituais e construir um espaço de trocas de experiência, uma espécie de território de encontros, em torno dos processos de criação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir,

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Na narrativa sobre a realização do curta-metragem *Making of* é possível perceber alguns “indícios” (GINZBURG, 1989), sobre os processos que envolveram esta última oficina, a partir desta reflexão sobre a experiência de Larrosa (2002).

Diferentemente da primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, de 2010, em que havia uma constante movimentação e um ritmo frenético, durante as atividades, na *Oficina de criação livre de cinema*, de 2019, a cada encontro era preciso “aprender a lentidão”, “parar para pensar, parar para olhar, parar para sentir”... “demorar-se nos detalhes”... “suspender o automatismo das ações” para estar ali, ora parado e atento aos movimentos, ora circulando e aberto ao cultivo da “arte do encontro” pela sala de aula. Era preciso deixar as explicações, as informações e opiniões, de lado, para sugerir e simplesmente estar ali, envolvido neste espaço-tempo de criação.

Os processos que envolveram a oficina, trazidos, aqui, a partir do curta-metragem *Making of*, não foram planejados, antecipadamente, mas partiram de um processo longo e complexo de reflexão sobre a experiência vivida no cotidiano da escola, por meio da relação com os/as estudantes, antes, durante e após os nossos encontros na oficina.

Para registrar os encontros, eu trazia sempre comigo um caderno de anotação, uma espécie de diário que me acompanhava durante as aulas. Foi preciso refletir tanto sobre as experiências que me aconteciam, durante a atual oficina, quanto sobre as experiências que me aconteceram na primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*.

Nesta última oficina, eu não queria levar uma metodologia para colocar em prática. Aliás, eu já havia percebido, pelas experiências anteriores, que não era possível um método a ser *aplicado*, neste caso. A cada novo contexto é preciso modificar, fazer adaptações e experimentações com o cinema.

Era preciso uma abordagem diferente da realizada na *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, que partiu de três módulos: I) aula expositiva sobre a história dos inventores e exibição do “primeiro cinema”, com destaque para alguns recursos de linguagem; II) as saídas de sala e elaboração de um roteiro; III) gravação e edição.

Na primeira oficina, como vimos, passamos todo um período trabalhando a história e alguns recursos de linguagem durante as exibições do “primeiro cinema” e de outros trechos de filmes, e só depois iniciamos as saídas de sala, seguida da elaboração do roteiro, que não

ocorreu, pois as histórias (eu levei um bom tempo para perceber) surgiram durante os exercícios práticos, fora da sala, em decorrência das *brincadeiras*.

Não se tratava de descartar a importância da história e linguagem do cinema, estas questões poderiam emergir de acordo com o momento, de maneira mais espontânea e *livre*, como sugere o título da oficina. O mais importante — e essa foi uma importante *lição* trazida da primeira oficina — foi tentar uma abordagem aberta aos encontros, com maior atenção aos processos e experiências afetivas envolvidas nas atividades de criação, como vimos no *Making of*.

É necessário ressaltar que não será possível discorrer sobre todos os projetos fílmicos desenvolvidos nesta oficina, em função do critério de escolha, já mencionado na oficina anterior. Portanto, irei tratar neste capítulo dos processos e experiências práticas com o cinema a partir de três curtas-metragens, nesta ordem: *Educação vem de berço*, *12 meses*, *365 dias* e *Dia de fúria*.

No filme *Educação vem de berço?* farei uma abordagem um pouco mais extensiva, pois darei continuidade à exposição sobre alguns processos envolvidos, de modo geral, em toda a oficina, por um lado, mas também, por outro, de modo particular, tentarei configurar narrativamente algumas experiências a partir de situações e processos de criação específicos do curta-metragem.

Em seguida, irei discorrer sobre os processos de criação do curta-metragem *12 meses*, *365 dias*, realizado pelas estudantes do segundo ano do ensino médio integral, turma 202. Da mesma forma, buscarei destacar os processos de criação e experiências com o cinema a partir de questões formais e temáticas referentes a esse projeto. Por último, encerrando as atividades desta oficina, abordarei o curta-metragem *Dia de fúria*, realizado pelas estudantes do primeiro ano do ensino médio integral da turma (101), a mesma que realizou os projetos *Educação vem de berço?* e *Making of*.

O objetivo, aqui, é tentar fazer uma exposição sobre seus processos, experiências e temáticas, tendo sempre, como critério de escolha as situações e experiências afetivas mais significativas de cada trabalho. Esta exposição procura evidenciar, dentro do possível, a forma como os/as jovens estudantes se relacionam, determinam ou não as funções dos integrantes de cada grupo, desenvolvem os seus projetos e inventam possibilidades para fazer cinema na escola.

Durante esta exposição sobre os processos de criação com o cinema, trarei comentários e reflexões sobre a minha relação com os/as estudantes, de modo a extrair algumas *lições* mais importantes sobre esta trajetória de formação.

### 2.6.1. Alguns *insights* – “pistas” do método da cartografia

Foi por meio das pesquisas em meus arquivos que eu reencontrei com alguns textos da disciplina de metodologia de pesquisa, cursada no primeiro semestre, de 2019, na pós-graduação. Entre os reencontros, chamou-me a atenção alguns textos presentes no trabalho *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (2015), organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, com textos destes e de outros autores.

Nesse trabalho, como salientam Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros (2015, p. 76) “[...] a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares.” Segundo Kastrup:

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. (KASTRUP, 2015, p. 32)

Foi a partir da procura por algumas “pistas” sobre o método da cartografia que busquei pensar a proposta desta oficina mais voltada, por exemplo, para a reflexão sobre o “funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo” (KASTRUP, 2015, p. 32).

Nesse caso, a “atenção” merece um destaque especial na minha busca por “pistas” que me ajudassem a pensar os processos de criação com o cinema, nas atividades de oficina, de maneira diferente de uma abordagem metodológica que segue etapas rígidas. A partir de estudos sobre o funcionamento da atenção em S. Freud (1912/1969) e H. Bergson (1897/1990) e de estudos e autores contemporâneos, do campo das ciências cognitivas, como Depraz, Varela e Vermersch (2003), que desenvolveram o que denominam de “pragmática fenomenológica”, Kastrup (2015, p. 37) nos apresenta, a partir destes autores e de seus estudos, dois destinos da atenção, que surgem a partir do conceito de suspensão<sup>58</sup>, para pensá-los a partir da cartografia. Nos termos de Kastrup:

---

<sup>58</sup> “O conceito de suspensão foi formulado pelo filósofo alemão Edmund Husserl no contexto do método da redução fenomenológica, que significa a colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo. A suspensão constitui uma atitude de abandono, ainda que temporário, da atitude recognitiva, dita natural pela fenomenologia. Trata-se de uma suspensão da política cognitiva realista, onde o conhecimento se organiza a partir da relação sujeito-objeto” (KASTRUP, 2015, p. 37).

Depraz, Varela e Vermersch apontam que o gesto de suspensão desdobra-se em dois destinos da atenção. O primeiro indica uma mudança da direção da atenção. Habitualmente voltada para o exterior, ela se volta para o interior. O segundo destino implica uma mudança da qualidade ou da natureza da atenção, que deixa de buscar informações para acolher o que lhe acomete. A atenção não busca algo definido, mas torna-se *aberta ao encontro*. Trata-se de um gesto de deixar vir (*letting go*). Tanto a atenção a si quanto o gesto atencional de abertura e acolhimento ocorrem a partir da suspensão. (KASTRUP, 2015, p.38, grifo nosso)

A proposta de pensar o trabalho da “atenção”<sup>59</sup>, a partir de uma perspectiva “aberta ao encontro”, foi fundamental para as atividades desta última oficina (2019) e vai ao encontro da maneira como entendo a “experiência”, aqui, como algo que “nos acontece” (LARROSA, 2002). Por meio desta e de outras “pistas”, igualmente importantes do referido trabalho, fui extraindo *insights* — a exemplo do que Clandinin e Connelly (2011) realizam em sua *Pesquisa Narrativa* com as áreas das ciências humanas —, entre um texto e outro, de modo que estes pudessem ajudar a este “aprendiz de cartógrafo” a reavaliar práticas e acompanhar os processos de criação realizados nesta oficina, no mesmo período em que desenvolvia minha pesquisa.

## 2.7. Educação vem de berço?

O curta-metragem *Educação vem de berço?* foi realizado pelos estudantes Henrique e Caio e a estudante Juliana. Esse grupo contou com a colaboração espontânea de outros colegas da mesma turma (101), do primeiro ano do ensino médio, e com a *participação especial* de dois funcionários da escola: Raimundo Nonato e Valdecir Costa.

Após *um convite a ir ao encontro do cinema*, iniciei a oficina sugerindo que o filme fosse pensado a partir do cotidiano da escola, com temática livre, mas relacionada à vivência dos/as estudantes no espaço escolar.

Na *Oficina de criação livre de cinema* o objetivo é explorar o máximo possível os materiais dos meus arquivos pessoais, para tentar não só aproximar dos processos e experiências envolvidas nesta proposta como também trazer uma maior participação dos sujeitos envolvidos, por intermédio dos seus depoimentos e de suas imagens.

---

<sup>59</sup> Outras “variedades da atenção”, como o “rastreio”, “o toque”, “o pouso”, juntamente com “o reconhecimento atento” (Bergson, 1897/1990) estão presentes neste trabalho sobre *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo* (KASTRUP, 2015).

Deste modo, para dar seguimento às narrativas de experiências por meio do curta-metragem *Educação vem de berço?*, farei uso de uma pergunta feita por Carolina, Isadora e Fernanda, do *Making of*, ao grupo que realizou esse filme. Antes, um breve comentário sobre esta foto, pois ela traz algumas “pistas” sobre as experiências e processos com o cinema na escola.

*Figura 04: Making of: Carolina e Isadora posicionando a câmera para entrevista*



*Fonte: Autoria Própria*

Na foto acima, podemos perceber um pouco da satisfação de Carolina (de toda sala, posso dizer), durante a realização do *Making of*, enquanto ela e as amigas preparavam a câmera para entrevistar o grupo que realizou o curta *Educação vem de berço?*

São experiências como esta: de envolvimento e de alegria, vivenciadas nos processos de criação das atividades práticas com o cinema, na escola, *que me tocam* (LARROSA, 2002). Ao refletir sobre essas vivências, tão presentes em minha trajetória docente, fui entendendo que a escola pode ser um espaço de interações de afeto e alegria, em torno dos encontros e agenciamentos<sup>60</sup> de criação e experimentação com o cinema, que aumentam nossa “potência de agir” (DELEUZE; PARNET, 1998) no mundo.

<sup>60</sup>“O agenciamento é o cofuncionamento, é a ‘simpatia’, a simbiose. [...]. É isso agenciar: estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e um mundo exterior” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65-66.). Em relação ao corpo e aos afetos, a partir da filosofia de Espinoza, diz Deleuze e Parnet (1998): “a questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. [...] Há um agenciamento-Espinoza: alma e corpo, relações, encontros, poder de ser afetado, afetos que preenchem esse poder, tristeza e alegria que qualificam esses afetos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75-76).

### 2.7.1. De volta ao *Making of*: a entrevista

Vamos, agora, à pergunta que Carolina e seu grupo fez aos estudantes Henrique e Caio e a estudante Juliana:

Carolina: *como vocês tiveram a ideia de fazer o filme?*

Henrique: *quando vi a proposta, eu pensei que o mais absurdo, aqui na escola, é que os funcionários trabalhavam muito. Aí, nesta hora, eu tive a ideia de fazer o trabalho falando do excesso de trabalho dos funcionários aqui da escola. Então, eu chamei a Juliana, primeiro, depois o Caio e outros participantes, que não estão aqui agora, para ajudar o grupo. Aí a gente foi mudando o plano do trabalho aos poucos até chegar onde está agora.*

Conforme disse Henrique, o filme surgiu de uma ideia, qual seja, falar “sobre o excesso de trabalho dos funcionários da escola”. Ali começava a germinar um processo de criação que foi “mudando”, “aos poucos”, a partir dos encontros e experiências vivenciadas entre os/as estudantes no espaço escolar.

Como sempre faço nas oficinas e atividades na escola, os grupos foram formados entre os/as estudantes a partir de suas relações de amizade e afinidade. No entanto, é interessante notar, nesta fala do estudante, a maneira como os/as jovens estudantes foram se organizando, construindo seus agenciamentos, por meio de uma rede coletiva de relações de colaboração que se transformava, constantemente, com a inserção de novos indivíduos nos grupos ou com a participação de estudantes em mais de um grupo. Havia, portanto, os estudantes permanentes, que compunham cada grupo, e outros que transitavam, *livremente*, entre os grupos.

Diferentemente da primeira oficina, as atividades de elaboração dos projetos fílmicos (ou roteiro), as sessões de exibição de filmes e as saídas de sala, para explorar os espaços, ocorreram em paralelo e de maneira alternada, durante as duas aulas semanais destinadas à oficina. Assim, a cada aula, um encontro com experiências diferentes que ajudavam a fomentar as “ideias” do/as estudantes de cada grupo.

Já no primeiro encontro de elaboração do projeto, na segunda aula, o grupo dos estudantes Henrique e Caio e da estudante Juliana (*Educação vem de berço?*) e o grupo das estudantes Tainá, Estefany, Sabrina e Adriana (*Dia de fúria*) já tinham um esboço de projeto. O projeto do primeiro grupo passaria por constantes modificações, a cada aula destinada aos encontros dos grupos com o cinema. O segundo grupo, logo no início, já tinha sua proposta bem formulada, como veremos, mais adiante, após tratarmos do primeiro curta-metragem.

Eu acompanhava, com atenção, os processos, enquanto circulava pela sala, ora próximo de um grupo, ora de outro, sem dar, inicialmente, sugestões. Olhava um esboço e outro, achava interessante. Às vezes, quando o entusiasmo e a alegria emergiam de algum grupo, eu parava para observar, encantado, aquele instante de criação em que uma ideia surge, começa a ganhar uma forma e um conteúdo, ainda inacabados — talvez, sempre inacabados —, mas já com uma marca, um traço de expressão, de imaginação e de criatividade dos/as jovens estudantes, diante da vida e das experiências cotidianas compartilhadas no espaço escolar.

Eu não estava preocupado com a forma, o gênero e os recursos de linguagem que seriam utilizados nos filmes. Desta vez, a linguagem (forma) não iria anteceder e/ou se sobrepôr às experiências, aos conteúdos (temas) e processos, como ocorreu na primeira oficina de 2010. A intenção era de que, durante os processos, estes elementos específicos fossem surgindo de acordo com as necessidades, inerentes ao ato de criação, que exigem, a todo tempo, mudança, reflexão, criatividade e imaginação para transpor os inúmeros desafios envolvidos no processo de constituição de um filme. Eu já havia vivenciado esses desafios, em outra situação, fora da escola, durante a realização do documentário *Encontro com Reis* (2015), trabalhado no terceiro capítulo deste estudo.

### **2.7.2. Sessões de exibição: novas referências**

Para colaborar com os processos de criação dos/as jovens estudantes, eu procurei levar, nas sessões de exibição de curtas e trechos de filmes, um acervo de filmes bem diverso daquele da primeira oficina. Este acervo foi criado a partir de encontros com outras formas e gêneros fílmicos ao longo de uma trajetória de quase dez anos de cinefilia e também por meio de trocas de referências fílmicas entre os amigos durante os estudos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação.

Por um lado, o objetivo foi oportunizar o acesso a filmes (trechos) mais experimentais e menos presos às convenções e modelos de representação e narrativa fílmica<sup>61</sup> como, por exemplo, o filme *Fragmentos da vida de um homem feliz* (OUTTAKES..., 2012), do cineasta

---

<sup>61</sup> OUTTAKES from the life of a happy man. Direção: Jonas Mekas. Produção: Jonas Mekas. EUA, 2012. SKY, wind, fire, water, earth. Direção: Naomi Kawase. Produção: Luciano Rigolini. Japão: Sent Inc., Kumie, 2001. IN BETWEEN days. Direção: Isaki Lacuesta e Naomi Kawase. Produção: Jordi Balló. Japão/Espanha: Sent Inc., Kumie, 2009.

lituano-americano Jonas Mekas, o filme curta-metragem *Céu, Vento, Fogo, Água e Terra* (SKY..., 2001), filme da primeira fase da cineasta japonesa Naomi Kawase e também um dos filmes da coletânea *Correspondência entre Naomi Kawase e Isaki Lacuesta* (IN BETWEEN..., 2009), em que ela e o cineasta espanhol Isaki Lacuesta trocam correspondências cinematográficas por meio de curtas-metragens.

Apesar de tratarem de temáticas e propostas filmicas diferentes, estes cineastas desenvolveram um cinema intimista, autorreferente, independente e com poucos recursos de produção. Um cinema que emerge da experiência cotidiana de suas próprias vidas, reveladas pela expressão dos seus corpos, gestos, vozes e olhares captados por uma câmera *super 8*, na mão, oscilante e acoplada ao corpo que vaga por espaços-tempos diversos: ora em ambientes familiares, como álbuns de fotografia em movimento, ora em espaços urbanos ou em relação com elementos e forças da natureza (chuva, tempestade de neve, dias ensolarados, uma flor, um lago, o voo de um pássaro etc.). Enfim, um cinema processual, sempre em busca e permanente construção e ressignificação de suas histórias, memórias e dilemas existenciais. Em resumo: um cinema diferente, experimental, reflexivo e poético.

Por outro lado, a proposta também visava oferecer filmes locais, de baixo orçamento, produzidos também de maneira independente, desta vez, por jovens cineastas da periferia como Artur Rane, cineasta negro, ligado a movimentos de valorização da música, do cinema e da cultura afro-brasileira que dirigiu e produziu o filme *Mau olhado* (2018) ou a partir de filmes realizados por comunidades ou coletivos que residem em áreas da periferia de Belo Horizonte, num contexto sociocultural mais próximo ao nosso e, principalmente, de muitos jovens estudantes da escola pública estadual, como o caso do documentário *Jardim Felicidade: vozes em transform-AÇÃO* (2018), dirigido por Rafael Santos Paiva, com parceria da Associação Coletiva da Juventude Nave Lab e idealizado por moradores do bairro Jardim Felicidade, em Belo Horizonte<sup>62</sup>.

O documentário *Jardim...* (2018) mostra, por meio de depoimentos, arquivo fotográfico e imagens recentes, o processo coletivo de construção do bairro pelos moradores, a união e luta constante da associação, criada por eles, para promover o desenvolvimento do bairro e reivindicar seus direitos a uma melhor qualidade de vida.

No curta-metragem *Mau olhado* (2018), Artur Rane faz uma crítica contundente e criativa ao preconceito racial pela perspectiva de um jovem estudante negro que se prepara

---

<sup>62</sup> Os filmes *MAU olhado* (2018) e *JARDIM Felicidade* (2018) foram uma indicação — um presente, eu diria — da minha amiga, também mestranda do PROMESTRE, Ana Paula Soares da Silva Gomes que também estuda as relações entre cinema e educação, porém a partir de outra perspectiva.

para ir à escola, mas já na saída do portão, de sua casa, ele se depara com o “mau olhar” de uma pessoa (metonímia da sociedade) que vê o estudante como um criminoso, armado e perigoso.

Para complementar e apoiar as atividades de exibição de filmes, utilizei também o material fílmico desenvolvido pelo projeto *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*<sup>63</sup> (MIGLIORIN; *et al.*, 2014) que traz, entre seus “dispositivos”, um acervo com fragmentos de filmes nacionais e contemporâneos. Estes fragmentos de filmes trazem exemplos de alguns recursos de linguagem: escalas de plano (plano geral, plano conjunto, plano médio, plano americano, primeiro plano, plano detalhe e *close*); movimentos de câmera (panorâmica, *travelling*, câmera na mão); posições de câmera, *contra plongée* e câmera no chão) e alguns elementos plásticos e composicionais da imagem cinematográfica, como as texturas, as cores, as molduras e máscaras.

Assim, de acordo com cada conjunto de recursos de linguagem, como as escalas de plano, por exemplo, foram montados, pelo referido projeto, alguns curtas — se assim posso chamá-los — com média de cinco minutos cada, a partir de vários fragmentos de filmes que trazem exemplos de cada um dos tipos de planos.

O objetivo da utilização do dispositivo era a praticidade, pois ele não exigia explicações, uma vez que cada fragmento trazia o nome do filme, seu autor e o recurso fílmico utilizado. Além disso, a excelente curadoria dos filmes (com variadas temáticas) e dos fragmentos, com expressivas imagens e recursos sonoros, instigavam a curiosidade e chamavam a atenção dos/as jovens estudantes.

Além destes exemplos foi exibido um trecho do documentário *A cidade é uma só* (2011), de Ardirley Queirós, como exemplo de “fotografia narrada”, também sugerido pelo acervo do projeto *Inventar com a diferença* (MIGLIORIN; *et al.*, 2016). Na ocasião também apresentei alguns fragmentos do meu filme documentário (versão curta-metragem, de 2019) *Encontro com Reis* (2015) e também alguns filmes dos irmãos Lumière e Georges Méliès.

---

<sup>63</sup> Este projeto foi realizado pelo departamento de cinema da Universidade Federal Fluminense, com parceria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff. De acordo com os realizadores, em relação à elaboração e execução do projeto, “[...] colocamos em prática alguns anos de experiências e aprendizados na militância nos direitos humanos e na relação do cinema com a educação” (MIGLIORIN, *et al.*, 2014, p.10). Trata-se de um amplo projeto que envolveu vários educadores/as, oficinairos/as, professores/as, pesquisadores/as como César Migliorin, Isaac Pipano, Luiz Garcia, Alexandre Guerreiro, Clarissa Nanchery, Frederico Benevides, entre outros. Neste trabalho foi desenvolvido um importante material de apoio (impresso e virtual) com uma série de “dispositivos”: fichas de atividades, trechos de filmes, fotografias, exercício práticos com a câmera e propostas de oficina etc. Disponível no site: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>. Acesso em: 4 set. 2019.

A cada sessão de exibição de filmes era levado um curta-metragem, um dos “dispositivos”, já mencionados, ou trechos de filmes diferentes. Às vezes, as questões históricas e de linguagem surgiam, de modo mais espontâneo, durante nossas conversas na sala de vídeo, a partir do interesse e curiosidade dos/as estudantes.

Assim, por exemplo, o cinema contemporâneo e experimental de Jonas Mekas podia ser visto à luz dos filmes dos irmãos Lumière (ou ao contrário), em função do caráter não narrativo e fragmentário, com imagens cotidianas, urbanas, de movimento de carros e transeuntes nas cidades, entre outras situações flagradas de instantes da vida.

De outro modo, os filmes de Naomi Kawase e do cineasta Isaki Lacuesta (IN BETWEEN..., 2001) eram associados ao gênero de “filme-carta”, em função de suas características enunciativas de caráter autobiográfico, ainda de acordo com os exemplos sugeridos pelo projeto *Inventar com a diferença* (MIGLIORIN; *et al.*, 2016).

Não se tratava de uma abordagem histórica ou de linguagem, como a realizada na primeira oficina, mas de fazer aproximações. Para Bergala, “uma das principais funções da escola [...] consiste em tecer alguns fios condutores, entre as obras do presente e do passado, formando laços, alguns esboços de filiação, sem os quais o face-a-face com as obras tem todas as chances de ficar asfisiado, ainda que a obra seja de qualidade” (BERGALA, 2006, p. 68).

### **2.7.3. As saídas de sala: em busca de um tempo livre**

Em alternância com as sessões de exibição e elaboração do roteiro, as saídas de sala para pátio da escola foram realizadas, nesta oficina, inicialmente com a minha presença, e com toda a turma já organizada em grupos.

Na primeira saída, o objetivo foi explorar o espaço utilizando o celular para fazer algumas fotos e captar algumas imagens da arquitetura do prédio, das áreas verdes do pátio e da movimentação de outros estudantes.

Eu tentei realizar com os/as estudantes algumas filmagens, à maneira Lumière (*vistas*), mas eles/elas não entraram na *brincadeira*, como os adolescentes do sexto ano da primeira oficina (2010), pois acharam “básico demais” — expressão usada por um estudante. Cada situação exige, de nós, docentes, uma mudança, uma adaptação de estratégias. Atividades que antes funcionavam, hoje, num contexto diferente, é muito provável que não funcionem mais. Uma questão de tempo.

Na primeira oficina, as atividades de saídas de sala mostraram a necessidade de um tempo *livre* para que os processos de criação (as brincadeiras de filmar) pudessem acontecer. Esta foi uma *lição* importante trazida de lá.

Nesta oficina, às vezes formávamos uma roda para conversar sobre a escola e ver as fotos uns dos outros. A proposta não visava algo específico, mas apenas oferecer um momento diferente aos/às jovens estudantes com o espaço e o tempo da escola, fora do ritmo dos horários de chegada, saída e trocas de aulas. Começávamos, ali, a criar um espaço-tempo *livre* na escola.

Num segundo momento, passei a organizar as saídas de sala com um ou dois grupos, em momentos alternados, sem a minha presença e com uma maior autonomia dos/as estudantes, enquanto eu acompanhava, na sala, aqueles que optaram em não participar da oficina. Deste modo, os/as estudantes saíam para fotografar e explorar o espaço em busca de ideias e imagens para dar continuidade aos seus projetos.

Estas saídas foram se tornando possíveis na medida em que foi se estabelecendo, a cada dia, uma relação de confiança entre nós. Devo destacar que isso foi possível em virtude do apoio da direção da escola a este projeto e também a outros que ocorriam fora das salas durante as aulas eletivas do currículo de ensino médio em tempo integral.

Houve momentos em que a oficina paralisava, sobretudo, para atender ao calendário de avaliações mensais e atividades de recuperação da escola que ocorriam no meio e no final do bimestre. A preocupação e tensão envolvida nos processos de avaliação interrompiam a dinâmica das atividades da oficina e interferiam diretamente nos processos de criação. Era preciso estar sempre atento às mudanças dos afetos para não fazer da insistência um bloqueio, mesmo porque não se pode impor a ninguém uma experiência, um processo de criação. Esta foi outra *lição* apreendida das atividades de criação com o cinema na escola.

Quando a atenção se voltava às provas e o cansaço impedia a fruição dos desejos, da criatividade, da imaginação, eu deixava o tempo *livre*, para o descanso, e tentava na próxima aula, destinada à oficina, continuar os processos.

Neste contexto, em que as ideias estavam adormecidas, resolvi levar a minha câmera e o meu tripé para as aulas. No início da oficina, havia comentado que levaria assim que os projetos estivessem um pouco mais adiantados. Isto porque, diferentemente da primeira oficina, os celulares atuais captam imagens e áudio com qualidade e definição igual ou até superior ao de muitas câmeras, inclusive a minha. Ademais, a maioria dos estudantes possuíam celulares. No entanto, não se pode subestimar os efeitos e afetos que uma câmera pode despertar.

#### 2.7.4. A retomada: pequenos gestos — a câmera em cena, ensina e aproxima

Na aula seguinte, na turma 101, eu cheguei com minha câmera e um tripé, adquiridos há pouco mais de quatro anos. Sem dar explicações, instalei os dois ao lado da minha mesa. Embora não fosse uma câmera filmadora profissional, ela captava imagens em alta definição e, no conjunto, com o tripé instalado, não passou despercebida ao olhar curioso dos/as estudantes que foram logo se aproximando da minha mesa para comentar e perguntar sobre o seu funcionamento. O estudante Henrique e seu grupo (Caio e Juliana) se aproximaram, enquanto eu mostrava o equipamento e explicava algumas funções básicas para fotografar e filmar. Neste momento, Henrique perguntou:

— *É com esta câmera que a gente vai filmar, professor?*

— *Sim, Henrique, é esta mesmo, junto comigo.*

Com os/as estudantes em volta de mim, eu tirava uma e outra foto, colocava a câmera no tripé, olhava pelo visor, ajustava o foco, filmava alguns segundos e depois conferíamos as imagens. Em seguida, quem estava mais próximo repetia o procedimento. Às vezes, eu interrompia para fazer algumas recomendações:

— *Olha só pessoal, tem que colocar a alça de segurança da câmera no pescoço, para não cair no chão. Se cair, já era. Também não pode pôr o dedo na lente.*

— *Tá bom, professor!* Respondiam.

Dessa maneira, a cada momento um/a estudante queria experimentar a câmera, tirar uma foto, filmar com ela nas mãos ou instalada no tripé. Assim, sob meu olhar e meus cuidados, a câmera circulava de mãos em mãos. Houve um momento em que eu disse que era preciso retomar os projetos, e propus passar nas mesas para saber em que ponto as ideias tinham estacionado. Enquanto voltava minha atenção ao grupo das estudantes Tainá, Sabrina, Estefany e Adriana, que me chamaram para ver uma “parte” do seu roteiro (a outra, nos termos delas, “ainda era segredo”), eu avistei, próximo à porta, Henrique, com a câmera nas mãos, saindo da sala de aula junto com Caio e Juliana. Henrique ainda me olhou e disse, com naturalidade e sem nenhuma cerimônia:

— *Ei professor, a gente vai ali pegar mais umas imagens.*

— *Vai aonde?* Quando perguntei, os três já estavam fora da sala.

Ainda tentando entender e sem saber lidar com a situação, parti atrás do grupo, que já estava no corredor, e disse:

— *Pessoal, espera aí! Hoje a gente vai ficar na sala.*

— *Não, professor! Você falou, na última aula, que o nosso grupo iria poder sair.*

Lembrou, indignada, Juliana.

— *Eu disse? Indaguei, olhando para o grupo, que me devolvia um olhar interrogativo.*

— *Disse sim, professor!* Confirmou Caio.

— *É professor, a gente precisa de mais ideias.* Completou Henrique.

— *Mas... é que...*

Antes de completar a minha frase, diante do meu impasse, Henrique, com muito cuidado, desligou a câmera. Quando foi retirar a alça do pescoço — naquele instante, em que as situações se concentram num único e decisivo gesto — eu disse que poderiam ir, recolocando, com o mesmo gesto e cuidado, a alça da câmera de volta. Em seguida, fiz apenas uma ressalva: que não demorassem muito, pois só tínhamos mais trinta minutos de aula.

São pequenos, porém reveladores, gestos sobre as relações entre docente e discente que passam, muitas vezes, despercebidos ou não são compreendidos, porque “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 2018, p. 43).

Neste caso, de outro modo, não se “imagina” o que o gesto de um aluno pode também “representar na a vida” de um professor/a, na sua trajetória de formação. Ainda de acordo com Freire (2018, p. 44) “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”.

Há, na reciprocidade dos gestos acima, uma *lição* sobre a necessidade da confiança, do respeito e amizade, que foram, e são, fundamentais para a constituição de um entendimento sobre a relação docente e discente. Pequenos gestos, como este, foram importantes para a minha formação, mas o leitor deste texto, desta *lição*, pode extrair outras, porque na leitura da *lição*:

Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer o dito. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (LARROSA, 2017, p. 177)

De volta à sala de aula, enquanto conversava com um e outro grupo, às vezes, eu dava uma olhada pela janela, que dava para o pátio, e avistava, de longe, o grupo caminhando pelo espaço, revezando a câmera, à *procura de imagens, de ideias...*

No final da aula, Henrique, Caio e Juliana trouxeram algumas imagens filmadas no pátio e, como elas, aos poucos, deram continuidade às suas “ideias”.

*Figura 05: Frame do filme: Educação vem de berço?*



*Fonte: Registro dos alunos*

Foi a partir desta e de outras imagens, captadas pela câmera e também pelo celular, durante as saídas de sala, que Henrique, Juliana e Caio acrescentaram ao tema “excesso de trabalho dos funcionários da escola” uma importante “ideia”, que Juliana nos conta durante a sua entrevista no curta-metragem *Making of*:

*Juliana: o projeto do filme era falar do excesso de trabalho [...] só que... uma das funções mais exaustivas que eles têm, aqui, é ficar recolhendo os pratos na hora do almoço... É muito complicado pra eles. É o que eles mais dão queixa! Então, a gente resolveu mostrar essa falta de educação dos alunos e como isso pode ser mudado.*

Esta situação de descaso e abandono dos/as estudantes em relação aos utensílios da cantina (pratos, copos e talheres), após o almoço, bem como o desperdício de alimentos, não era algo que passasse despercebido ou não chamasse a atenção da escola. Pelo contrário, era uma situação recorrente, sobre a qual a direção, os funcionários e professores/as da escola sempre advertiam os/as estudantes.

No entanto, é interessante notar como algumas situações e comportamentos, já naturalizados — infelizmente, neste caso, por maus hábitos cotidianos — passaram a ganhar *visibilidade* a partir de imagens captadas fora da sala de aula e levadas para dentro dela. As fotos e as pequenas sequências filmadas no pátio, durante algumas saídas de sala, revelaram aos/às estudantes (deste e de outros grupos) aquilo que sempre esteve diante deles/delas.

Esta *visibilidade* do cotidiano, que ganhou força e forma em função das imagens, é o resultado das experiências e processos envolvidos na oficina ou, de outro modo, o efeito dos encontros dos/as estudantes (dos seus corpos) com o mesmo, mas também já *outro* espaço-tempo escolar, oportunizado pelos momentos *livres* de saídas de sala.

Nestes momentos eles/elas puderam realizar uma atividade prática, de criação, que possibilitou o exercício de um olhar crítico dos/das estudantes sobre os modos de ocupação e compartilhamento do espaço social da escola.

É neste sentido que as imagens e sequências fílmicas captadas pela câmera são, por um lado, um “índice” – nos termos de Peirce (2005, p.52), como já vimos — “um signo que se refere ao objeto que ele denota em virtude de ter sido afetado por este objeto”<sup>64</sup>. Por outro lado, a partir do “paradigma indiciário”, trazido de Ginzburg para este estudo, “cuja formulação mais simples poderia ser alguém passou lá” (GINZBURG, 1989, p. 152), o índice apresenta um caráter investigativo, de busca por “pistas” e “indícios”, que, no caso deste estudo, serve também de busca por “pistas” de uma “experiência que nos toca, que nos acontece, que nos passa” (LARROSA, 2002) e, portanto, que nos afeta.

Neste ponto, não se deve confundir as imagens, vazias e pobres de experiência, que são lançadas aos montes, cotidianamente, em nossas vidas, com as imagens geradoras de *visibilidade* de experiências afetivas, relacionadas aos processos de criação e reflexão com o cinema a partir das vivências no espaço escolar.

Não se trata, aqui, de simplificar o conceito de imagem, tão amplo e complexo, mas de fazer uma necessária distinção, para poder pensar a imagem fotográfica e fílmica, neste contexto específico, em que são produzidas na escola pelos/as jovens estudantes, a partir das atividades de oficina com o cinema.

Nesta oficina, os processos *de vagar*, passear, contemplar e estar aberto aos encontros e afetos, desta vez, com uma câmera, em relação com o aparato, despertou a curiosidade, a imaginação e a percepção dos/as jovens estudantes. Esses processos possibilitaram uma experiência afetiva e crítica, com as imagens, para ver o não visível que subjaz no espaço escolar, não por estar escondido, mas por não ter sido reconhecido atentamente, em função de outros espaços-tempos engendrados pelos hábitos, obrigações e rotinas da escola. Mais adiante, retornaremos a este assunto.

De volta à oficina, o grupo de Juliana, Henrique e Caio agora já tinham uma ideia mais consolidada, embora ainda em processo. Durante os nossos encontros de (re) elaboração dos roteiros e projetos, o grupo veio até mim para contar sobre a proposta do documentário e a “participação especial” que teriam os funcionários Raimundo e Valdecir.

---

<sup>64</sup> De maneira resumida, penso aqui na fotografia e, por extensão, no cinema, cuja constituição da imagem é obtida através da luz dos objetos que é captada pela lente da câmera e lançada no material fotossensível, filme ou película. De outra forma, atualmente, na imagem digital é o sensor (CCD: *charge coupled device*) que capta a luz e processa em sinais eletrônicos para formar a imagem. De qualquer forma, este caráter de indexalidade da imagem, de índice, está presente nos dois processos.

Eu recebi com alegria a notícia sobre um processo cujo desenvolvimento fui acompanhando a cada novo encontro, mas disse que o grupo precisava, ainda, não só convidar os funcionários a participar do projeto de um documentário, no qual eles teriam uma “participação especial”, como também teriam que conseguir a autorização da direção da escola para liberar os funcionários, durante o trabalho, logo após o almoço, no momento em que eles eram mais requisitados.

*Figura 06: Frame do filme: Educação vem de berço? - Sr. Raimundo*



*Fonte: captação feita pelos alunos*

Deste modo, Caio, Juliana e Henrique fizeram o convite a Raimundo e Valdecir que aceitaram colaborar com o projeto e ficaram satisfeitos com o convite dos/as estudantes. A direção da escola também autorizou a participação, desde que não atrapalhasse as atividades funcionais da escola. Este era o problema: as nossas aulas e encontros da oficina aconteciam, justamente, à tarde, após o almoço.

Neste período, estávamos a duas semanas da sessão de exibição dos filmes, o grupo das estudantes Tainá, Estefany, Sabrina e Adriana (*Dia de fúria*) também já havia começado suas gravações e os outros grupos, que ainda tinham dúvidas em relação aos seus projetos, afetados pelo clima de entusiasmo das gravações dos colegas de sala, começaram a colocar em prática suas ideias e também passaram a requisitar a câmera.

A cada encontro da oficina saíam Juliana, Caio e Henrique atrás dos funcionários que estavam sempre trabalhando, ora recolhendo os utensílios abandonados pelos estudantes, após o almoço, ora na portaria da escola ou, ainda, organizando a fila da cantina (outro problema abordado em *Dia de fúria*).

Foi preciso organizar um agendamento, com ou sem a minha presença, para o uso da câmera. Mesmo assim, quando a câmera estava disponível para o grupo, os funcionários não estavam disponíveis ou, ao contrário, eles estavam à disposição do grupo, mas a câmera não.

Enfim, passado o período de desencontros, o grupo conseguiu conversar, primeiro, com Raimundo e, em seguida, com Valdecir.

Naquele dia, Raimundo chegou à sala sereno e simpático, como sempre, enquanto o grupo, com o auxílio dos colegas, preparava o espaço para a conversa, próximo à lousa e à mesa do professor. Enfim, tudo pronto. Aliás, quase tudo.

Diante de tantos desencontros, eu e os/as estudantes esquecemos de preparar as perguntas. Já sentado, seu Raimundo esperava, pacientemente, enquanto os alunos olhavam ora para ele, ora para mim.

— *Então pessoal, vamos começar?* Disse, a todos e todas, para quebrar um pouco o clima. Sugeri, em seguida, algumas perguntas que serviriam para apresentar o entrevistado a partir do seu nome e função na escola.

Assim, os/as estudantes começaram, revezando, entre eles/elas, estas perguntas e outras que eram improvisadas, até chegar à questão principal sobre o descaso dos/as estudantes em relação aos utensílios da cozinha (pratos, copos e colheres) deixados no pátio. Trago, abaixo, um resumo da fala de Raimundo e de Valdecir, a partir da conversa que eles tiveram com os/as estudantes no curta-metragem *Educação vem de berço?*

*Raimundo: eu me chamo Raimundo Nonato de Carvalho, trabalho aqui na escola há 12 anos. Eu tenho uma relação boa como vocês, com todo mundo. Um probleminha ou outro, às vezes, acontece, somos seres vivos, né, não tem jeito. A gente não tem só uma função: a gente varre sala, ajuda catar os pratos, colheres... Agora, em relação aos pratos, vocês alunos precisam se unir e o professor e a direção têm que orientar pra não deixar isso acontecer. Eu vou fazer uma crítica pessoal a vocês. Vocês, meninos! O banheiro feminino eu não sei. Vocês vão ao banheiro e jogam os copos no vaso, entope a privada. Esses copos têm que ser jogados no lixo, porque não podem ser usados mais. É algo que vocês estão usufruindo e vocês fazem isso! Como diz o ditado: vocês estão cuspiendo no prato que vocês comeram. Agora imaginem vocês: a pessoa acabou de tomar o suco e joga o copo na privada, como eu pego aquele copo e levo pra cozinha pra lavar? E você, vai beber neste copo? A falta de higiene é da escola ou de vocês? Nós somos de muito querer, querer, mas não de ajudar os outros.*

*Valdecir: meu nome é Valdecir da Conceição Costa, eu trabalho aqui na escola desde 1994. Já faz, então, vinte e cinco anos. Eu respeito e me dou bem com todo mundo aqui. A questão dos pratos... é falta de educação. Uma tremenda falta de educação! Falta de educação, por quê? Porque vocês desperdiçam comida, pegam os pratos e largam jogados. Vocês esquecem que vão usar no dia seguinte o mesmo prato. E a higienização pode tentar*

*ser feita da melhor maneira possível, mas não vai ser adequada. Na escola tem gato, tem macaco, tem rato, então vocês podem pegar uma doença, por conta de falta de educação. Olha, eu acho que tem que educar estes alunos, conscientizá-los de que, se eles continuarem assim, é pior pra eles. A escola já não tem pratos, já não tem talheres, já não tem copos. A escola tinha dois mil copos e agora 160, por quê? Jogam fora, quebram... Isso é legal pra escola? Pra vocês?*

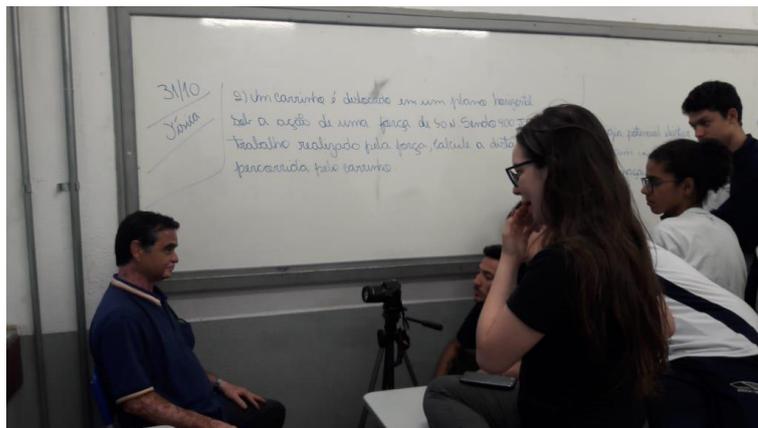
Embora não tivéssemos um roteiro prévio de perguntas, no cinema documentário, — assim penso e desenvolvo meus projetos pessoais — o importante é estar aberto aos encontros, ao acaso dos acontecimentos, para assim podermos ser tocados pelo que nos acontece, em relação com o outro.

Essa relação se dá a partir do que o cineasta e documentarista Eduardo Coutinho chamou de uma “justa distância”, no documentário *Eduardo Coutinho, 7 de outubro* (EDUARDO..., 2013), do diretor Carlos Nader. Segundo o cineasta, é preciso estabelecer “uma proximidade para o diálogo, você me dá uma coisa, eu devolvo outra. A pessoa fala uma coisa, porque eu estou lá, se produz uma coisa, pelo fato de haver um interlocutor e uma câmera, para o bem ou para o mal. O problema é que deve ter a justa distância” (EDUARDO..., 2013).

Esta “justa distância” se aproxima do que o documentarista e escritor Jean-Louis Comolli (2008, p. 55) nos diz sobre a necessidade de “[...] reduzir a distância entre a câmera e aqueles que ela filma [...]. Filmar de dentro dos grupos, dos círculos, com a maior proximidade possível, a câmera ao alcance daqueles que ela filma, objeto perto dos seus corpos, presença tátil (e não unicamente regida pela ordem do olhar)”.

Deste modo, seja pela “justa distância” (EDUARDO..., 2013) ou pela “redução da distância” da câmera (COMOLLI, 2008), trata-se de “colocar-se à escuta da fala das pessoas, aquelas que nos propomos a filmar, no momento mesmo da filmagem, escutá-las, sugerir-lhes que se coloquem a partir disso, do fato bem simples de que há escuta. A câmera escuta.” (COMOLLI, 2008, p. 55). Para Eduardo Coutinho (2013) “a necessidade de ser ouvido é a mais profunda necessidade humana. Ser ouvido é ser legitimado. Agora, quem é que está preocupado em legitimar o outro? Está preocupado em se legitimar, enquanto diretor, enquanto professor, enquanto ideólogo, enquanto roteirista etc.”

Figura 07: Filme *Educação vem de berço?* Entrevista de seu Raimundo



Fonte: Autoria Própria

No curta-metragem *Educação vem de berço?* há diálogo, escuta, aproximação e legitimação das falas de Raimundo e Valdecir, funcionários da escola. As palavras são firmes, diretas, mas sem o tom professoral, que pode ser, muitas vezes, autoritário, explicativo e moralista. O tom é de crítica, sem dúvida, mas também há uma preocupação legítima com o outro, com sua saúde, com a higiene, com o desperdício e descaso do que é público.

Há na fala de Raimundo e Valdecir um *aconselhamento* de amigo ou, talvez, um *conselho* paternal, de orientação, em forma de questionamento: *isso é legal pra escola? Pra vocês?* diz Valdecir, ou, ainda, nas palavras de Raimundo, de cuidado e atenção em relação ao outro: *nós somos de muito querer, querer, mas não de ajudar os outros.*

Uma *lição*. Mas vejam bem, não se trata de uma lição levada pelo professor de matemática, de português ou de física, neste caso, por exemplo, como a colocada na lousa (na imagem): *um carrinho, deslocado em um plano horizontal sob uma força de 50N, sendo 400 J o trabalho realizado pela força. Calcule a distância percorrida pelo carrinho.*

Esta é uma lição, no sentido de um *exercício*, uma *atividade* ou um *problema* de física, não há dúvida. Mas falo, aqui, de outro tipo de *lição*, que traz outro plano, horizontal, outra distância, outros corpos e forças em ação e movimento no espaço-tempo escolar. Trata-se de uma horizontalidade das relações sociais, distinta da verticalidade das hierarquias institucionais, determinadas pelos papéis e funções sociais que são determinantes das relações sociais de poder, já naturalizadas na sociedade e reproduzidas no espaço escolar.

A distância, aqui, é a “justa” para uma conversa aberta, sincera e próxima, como revela a imagem — uma imagem de afetividade — com olhares que se cruzam, com atenção, carinho e respeito mútuo, por meio de uma “justa distância” que, ainda segundo Eduardo

Coutinho (2013), “as pessoas se matam, se falam e se amam. Aí a vida se passa, é assim. Então essa é a realidade do diálogo. É assim que se pode criar a vida”.

O deslocamento, neste caso, é a movimentação dos corpos dos/das jovens estudantes em busca de “ideias”, de imagens, de agenciamentos com os colegas e funcionários, para criar um espaço-tempo não limitado à lousa, ao cálculo, às fórmulas, às carteiras alinhadas, ao lugar reservado ao professor. Este, inclusive, está presente e atento a uma “justa distância”, suficiente para tirar a foto e mais uma *lição* sobre a importância da escuta e da aproximação entre os sujeitos sociais no espaço da escola.

A chamada “justa distância” permite ver o não visível: a força e a potência dos encontros entre os sujeitos sociais, por intermédio das trocas de experiências afetivas instauradas pelos/as jovens estudantes, em relação uns com os outros, em torno do cinema e da vida.

Um cinema *sobre vivências* no espaço escolar que é atravessado por uma estética não do gosto, mas, nos termos de Loponte (2017, p. 432), “[...] uma estética implicando com a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos”.

De outro modo, uma estética não da beleza, mas uma estética da “boniteza”, nos termos de Paulo Freire (2018), necessária aos/às estudantes, à formação dos professores/as e, portanto, a uma educação transformadora da escola e das relações entre os sujeitos sociais que habitam o seu espaço.

De volta à oficina, naquele breve momento de conversa entre os/as estudantes e os funcionários Raimundo e Valdecir, na sala de aula, um dos estudantes avisa: “o sinal já tocou, professor!”. Sim, o sinal tocou. Ele marca a cadência temporal da escola e nos devolve às funções, lugares, obrigações e atividades habituais da escola.

Neste ponto, o grupo de Juliana, Henrique e Caio já tinha um material audiovisual suficiente para editar o filme. A conversa realizada com os funcionários, neste dia, intercalada com as sequências fílmicas do pátio, que registraram o trabalho diário dos funcionários, permitiram a criação do filme, documentário, de curta-metragem *Educação vem de berço?*

A edição foi realizada pelo estudante Caio, em casa, pois não havia tempo suficiente, na escola, para desenvolver os processos de edição que, como sabemos, exigem uma temporalidade distinta, e mais extensa, do tempo linear da escola. Perguntado pelo grupo de Carolina, Fernanda e Isadora, durante o *Making of*, sobre como foi o trabalho de edição, ele respondeu:

Caio: *a edição foi bem trabalhosa, porque tinham muitas cenas com os alunos conversando. Aí, foi preciso editar o áudio e o vídeo pra poder ficar bom. E pra editar o vídeo também foi preciso encaixar as cenas, com o áudio, pra ficar de um jeito legal. Deu muito trabalho! Mas ficou muito bom!*

De fato, o processo de edição de um filme é muito trabalhoso, sobretudo, quando é realizado a partir da captação de áudio e de imagens no espaço escolar. Neste caso, foi ainda mais difícil o trabalho, pois as gravações foram realizadas durante o intervalo entre os turnos da manhã e da tarde, após o horário do almoço, momento de maior movimentação e barulho na escola. Mesmo na sala de aula, onde foi realizada a conversa com os funcionários, foi difícil evitar o barulho e a agitação que vinha de fora, pois todas as turmas estavam em processo de realização dos seus projetos e trabalhos da *Semana de Educação para Vida*.

Apesar das dificuldades, e elas estarão sempre presentes, mais importante que tecer considerações sobre a qualidade do filme, seus aspectos técnicos (de mídia), de linguagem (forma narrativa) e estéticos (de beleza), é levar em conta os processos, encontros e experiências proporcionadas pelas atividades práticas com o cinema na escola.

Neste sentido, em concordância com as palavras do estudante Caio, “ficou muito bom” não só a edição, mas o trabalho coletivo de criação do grupo e a colaboração dos colegas de sala em torno de um objetivo comum: transformar uma ideia, a partir de suas vivências na escola, em algo concreto e possível por meio do cinema, de um filme.

Além das questões colocadas acima, *Educação vem de berço?* problematiza e nos convida a refletir sobre a relação entre a escola e a família. O próprio título, sugerido por um dos estudantes, já traz implícito, de modo provocativo, o questionamento sobre o papel da família na educação das crianças, adolescentes e jovens estudantes.

A resposta à sua pergunta (*Educação vem de berço?*), seja ela afirmativa ou negativa, envolve muitas e complexas questões. Estas não serão desdobradas, neste estudo, pois não devem ser tratadas com ligeireza e, de outro modo, o seu aprofundamento extrapolaria os objetivos deste trabalho. No entanto, farei algumas observações, abaixo, no sentido de fomentar o tema trazido pelo trabalho do/as jovens estudantes.

Para uma abordagem sobre a relação entre escola e família, de saída, é preciso ter em vista as mudanças dos modos de constituição e organização da família contemporânea, para contrapô-los ao modelo patriarcal de família. Nesse modelo, por exemplo, a mulher é responsável pelos cuidados da casa e educação dos filhos.

Não raro, questões relacionadas à indisciplina, à evasão e ao baixo rendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens estudantes são muitas vezes vistas a partir destas mudanças

de paradigma da estrutura familiar (dissolução da família?), com base num discurso autoritário e machista de responsabilização da mulher, que luta pelos seus direitos na sociedade, vista como um elemento desagregador do modelo “ideal” (leia-se patriarcal) de família. De outra forma, como questiona Olga Pombo:

Se, durante largas horas diárias, a escola se constitui como substituto, ainda que precário, da antiga casa familiar, como resistir à tentação de, conjuntamente com a transferência de grande parte da responsabilidade na custódia diurna das crianças (e dos jovens, bem entendido), transferir também para a escola direitos e deveres educativos que, primordialmente seriam — sempre foram — da responsabilidade dos pais? (POMBO, 2003, p. 38)

Ainda, no tocante à família, é preciso considerar a relação da escola com as famílias que residem em áreas de maior vulnerabilidade social, nas periferias e favelas das cidades, pois também é comum o discurso que alega um menor interesse e valorização da escola e da educação por parte destas famílias<sup>65</sup>.

De minha parte, eu penso que a participação e o envolvimento da família são, sem dúvida, importantes para a transformação contínua da escola e da educação. Mas dizer isso é dizer pouco, ou nada, pois, antes de tudo, é preciso problematizar sobre qual tipo de educação a sociedade espera da escola ou, até mesmo, o que se entende por escola hoje em dia. A educação que se espera é a instrumental, voltada, exclusivamente, para a profissionalização? Neste sentido, a escola então seria entendida como um estágio preparatório de mão de obra para o mercado de trabalho?

Como podemos perceber, mesmo de forma breve, trata-se de questões que exigem uma aprofundada abordagem sociocultural, histórica, política e ética sobre a família, a escola, bem como de suas complexas e, muitas vezes, conflituosas relações, com implicações diretas em torno do debate sobre classe social, gênero, etnia, entre outras questões que se interseccionam e necessitariam de um espaço maior para o seu desenvolvimento.

---

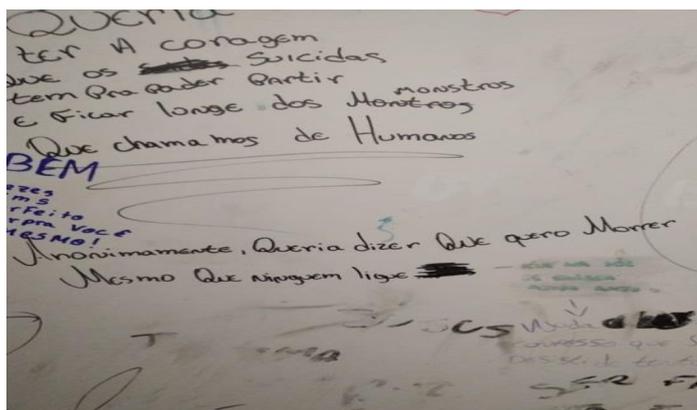
<sup>65</sup>A partir de um levantamento de pesquisas que estudam a relação destas famílias com a escola, presente no trabalho realizado por Marcelo Baumann Burgos (2012), por meio dos estudos de Maria Lígia Barbosa e Maria Josefina Sant’Anna (2010), Patricia Novaes (2010), Zaia Brandão, Maria Luiza Canedo e Alice Xavier (2012), é constatado que “[...] as famílias populares conferem elevado valor à educação [...]” (BURGOS, 2012, p.1019). Para saber mais, consultar: BURGOS, Marcelo Baumann. *Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia*, **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015–1054, 2012.

## 2.8. 12 meses, 365 dias

Quando me refiro, neste estudo, a atividades artísticas, penso numa arte envolvida com a vida, com as vivências, e as relações entre os sujeitos sociais, com suas - individuais e/ou coletivas que perpassam o espaço-tempo escolar e tocam, diretamente, na questão do valor à vida, como no caso do curta-metragem *12 meses, 365 dias* realizado pelas estudantes do segundo ano, turma (202), Tatiana, Luana, Alice e Luciana.

A partir dos mesmos processos envolvidos nesta *Oficina livre de cinema* (2019), o grupo de estudantes trouxe para sala de aula algumas fotos, captadas no banheiro feminino da escola, com frases e textos que expressam a solidão, a angústia (depressão?) das/dos adolescentes e jovens estudantes de nossas escolas.

Figura 08: Imagem de texto



Fonte: A autoria das alunas

São fotografias, imagens que dão *visibilidade* — ainda que a partir de vestígios de sentimentos inscritos, na solidão, num banheiro — ao tema do suicídio, à necessidade do acompanhamento e promoção da saúde mental dos/as adolescentes e jovens estudantes de nossas escolas. É um tema *tabu*, silenciado e tratado muitas vezes com preconceito em nossa sociedade e também evitado no espaço escolar.

São *imagens-textos* (signos) que marcam as paredes dos banheiros do espaço-tempo escolar. Elas têm valor de “índice” (PEIRCE, 2005) e também trazem “pistas” e “indícios” de que “alguém passou lá” (GINZBURG, 1989), primeiro, para marcar e, em seguida, *alguém passou* para investigar e dar *visibilidade* às imagens, como fizeram as estudantes Tatiana, Luana, Alice e Luciana. Elas não deixaram passar despercebidas as imagens e as trouxeram, a partir dos momentos *livres* de saídas de sala com a câmera, do banheiro feminino da escola

para dentro da sala de aula. Estas imagens podem, ainda, serem vistas como metonímia, neste caso, de um tema e um problema de saúde pública mundial<sup>66</sup>.

A partir destas *imagens-textos* do banheiro, o grupo de Tatiana, Luana, Alice e Luciana já tinha uma ideia a ser desenvolvida que se seguiu a partir de outras saídas de sala com a câmera. Em uma destas saídas, em busca de situações que sugerissem a solidão vivenciada pelos/as estudantes na escola, sem sucesso, Tatiana se dispôs a emprestar seu corpo, seus gestos, expressões e sentimentos para representar e dar *visibilidade* à solidão, à insegurança e depressão vivenciada pelas estudantes no espaço escolar.

A partir das *imagens-textos* do banheiro e das cenas externas, da atuação de Tatiana, Luana criou um pequeno texto, poético, relacionado à temática do “Setembro Amarelo”, (mês de campanha de valorização à vida) e Alice se dispôs a fazer a narração:

*Para quem tem ansiedade,  
cada gota vira uma tempestade.  
Para quem tem depressão,  
sofre uma grande pressão,  
para encontrar uma solução  
que acabe com a solidão.  
Para quem pensa em suicídio,  
espere até o final do vídeo...*

Figura 09: Uma das saídas de sala em que Tatiana é filmada pelas colegas



Fonte: Autoria própria

Assim, foram intercaladas, na edição, as *imagens-textos* do banheiro, com as sequências fílmicas externas, da atuação de Tatiana, acompanhada da narração, em *voz over*,

<sup>66</sup> “O suicídio continua sendo uma das principais causas de morte em todo o mundo, de acordo com as últimas estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) publicadas no relatório ‘Suicide worldwide in 2019’. [...] Entre os jovens de 15 a 29 anos, o suicídio foi a quarta causa de morte depois de acidentes de trânsito, tuberculose e violência interpessoal” (OPAS, 2021). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms> . Acesso em: 1 set. 2021.

de Alice, a partir do texto criado por Luana. No final do vídeo uma cartela traz frases de motivação e valorização à vida e outra que nos adverte: “Setembro Amarelo é todos os dias”. A edição foi feita por mim, em casa, mas a partir da seleção e ordenação das imagens, textos e áudio que o grupo, em comum acordo, decidiu montar. As fotos e sequências fílmicas foram feitas pelas estudantes.

Trata-se de um curta-metragem que traz, em sua constituição formal, uma pluralidade de linguagens, articuladas, para dar forma a esse importante e necessário tema presente na escola. Um tema evitado, mas encarado com coragem, de maneira sensível, pelas estudantes.

No final das filmagens, ainda com a câmera ligada, eu pedi para as estudantes relatarem, de maneira breve, como foi a experiência de realização do curta-metragem *12 meses, 365 dias*. De modo geral, todas disseram que foi a primeira experiência prática com cinema na escola. Entre as observações sobre os processos vivenciados pelas estudantes durante as atividades na oficina, destaco, abaixo, um trecho da fala de Tatiana:

*Tatiana: foi a primeira experiência que eu tive. Eu já fiz vários trabalhos com o teatro na escola, mas nada se comparou, porque no teatro é algo que você tem que fazer no momento (rápido), se você errar, já era. Aqui não. Como eu participei como “atriz” — entre aspas — é uma coisa bem interessante, porque você podia fazer e refazer. A gente dava um jeito de dar certo. Mas a gente teve a experiência de fazer, de narrar, ter uma experiência com esta coisa. Então, o mais interessante foi que... a gente teve meio que um choque fazendo, porque a gente tem mentes diferentes, tem pensamentos diferentes, isso gerou, sim, intrigas entre nós. Mas o importante foi que a gente terminou e saiu super bem. Não como alguém que já tem experiência no ramo, por exemplo. Mas foi legal.*

A fala de Tatiana revela um pouco da experiência vivenciada nos processos de criação do curta-metragem na oficina. Um processo de criação coletiva, em torno do cinema, que não está isento de conflitos entre os integrantes do grupo. De fato, o grupo de estudantes abandonou o projeto, por duas vezes, em função de discordâncias sobre os modos e processos de fazer o filme.

Nesse processo de fazer escolhas e compartilhar decisões, em grupo, a partir de “mentes e pensamentos diferentes”, em conflito, foi preciso uma maior atenção minha às diferenças, às singularidades, aos humores e afetos das estudantes, para tentar, sem impor, uma aproximação, um momento de escuta e diálogo, entre as estudantes, que pudesse amenizar as divergências e reconciliar as relações afetivas de amizade.

Em tais momentos, o projeto fílmico torna-se menos relevante, não se trata mais de fazê-lo ou não. Assim, eu deixava os processos em suspensão. Por meio de uma conversa e

outra, com uma e outra estudante, aos poucos, elas voltavam, no seu ritmo e tempo, (tempo dos afetos) ao projeto.

Mais importante que finalizar o filme, é poder perceber os processos envolvidos nele a partir da maneira como Tatiana coloca a questão: *Então, o que foi interessante, foi que... a gente teve meio que um choque fazendo [...]*. Não se trata apenas de uma constatação, óbvia, a princípio, de que somos e pensamos diferente. Aqui também há um “indício”, uma “pista” (GINZBURG, 1989) de uma experiência que a tocou (LARROSA, 2002), tocou o grupo — um “choque” — e a fez perceber, vivenciar, (ela e as amigas) como “mentes” e “pensamentos” “diferentes”, em discordância, podem gerar “intrigas” e conflitos. No entanto, isso foi superado a partir da convivência e aceitação das diferenças de opinião, neste caso, com diálogo, escuta, atenção e cuidado com o outro. Portanto, são processos e experiências que vão muito além da aquisição de uma outra forma de linguagem ou atividade lúdica e criativa com o cinema.

Enfim, acredito que há algumas *lições* nesta breve narrativa de experiência com o cinema, mas vou destacar apenas uma, as outras ficam por conta do leitor. De acordo com o que disse Tatiana, sobre o erro e a possibilidade de *refazer* no cinema, penso que é possível, a partir da relação docente/discente, “refazer”, repensar as nossas ações e atitudes até alcançar “um jeito de dar certo”. Uma *lição* de diálogo entre as diferenças durante os processos de criação com o cinema no espaço escolar.

## **2.9. Dia de fúria**

Assim como os curtas-metragens *Educação vem de berço?* e *12 meses, 365 dias*, o curta-metragem *Dia de fúria* dá visibilidade a mais um tema, e também um problema, que não se restringe ao espaço escolar, como veremos. O projeto fílmico foi desenvolvido pelas estudantes, da turma 101, Tainá, Sabrina, Estefany e Adriana.

O curta-metragem *Dia de fúria* apresenta uma narrativa fílmica bem-humorada — nem por isso menos crítica — sobre as relações e convivências entre os/as jovens estudantes no espaço escolar, a partir da temática de enfrentamento da fila na cantina da escola, na hora do almoço.

Como não será possível reconstituir, de modo narrativo, todos os processos de criação envolvidos neste filme, destacarei alguns momentos que possam nos ajudar a entender os recursos de linguagem utilizados no seu processo de criação, para depois refletir e comentar algumas questões suscitadas a partir do tema e proposta fílmica das estudantes.

Diferentemente dos outros grupos, o grupo das estudantes Tainá, Sabrina, Estefany e Adriana, logo nos dois primeiros encontros, de elaboração dos projetos, já havia desenvolvido uma parte significativa do projeto. No primeiro encontro, quando fiz o convite, elas se reuniram e começaram a esboçar suas ideias. Desde o início, o problema da fila na cantina já estava colocado.

Às vezes eu passava próximo à mesa, onde estava reunido o grupo, para conversar e saber um pouco sobre a proposta; outras vezes eu acompanhava a distância os processos, com atenção e curiosidade. No segundo encontro, destinado à elaboração do projeto, elas já estavam articulando algumas sequências fílmicas e definindo as locações das gravações.

Neste dia, enquanto eu passava próximo à mesa do grupo, elas me chamaram para ver o roteiro, que trazia informações de uma narrativa sobre um grupo de estudantes que enfrentavam, cotidianamente, problemas na fila da cantina. A partir daí, o desfecho da história não era revelado. Eu, curioso para saber, perguntei a elas:

— *Não está faltando um final para a história?*

Elas se entreolharam e riram, como quem guarda alguma surpresa ou um segredo. De fato, respondeu Tainá:

— *Não professor! O final da história a gente ainda não pode contar, é segredo.*

— *Entendi. Tudo bem.*

### **2.9.1. O processo de filmagem**

As sequências de imagens externas e internas foram filmadas, na maioria das vezes, pela estudante Sabrina, mas as amigas Tainá, Estefany e Adriana também utilizavam a câmera ou o próprio celular para fazer alguns registros. A cena inicial, por exemplo, de chegada à escola, já havia sido feita por Tainá, a partir do celular. Outras duas cenas, na sala de aula, em que teria que aparecer todo o grupo, o estudante Marco Antônio, da mesma sala, fez os registros.

Neste ponto dos processos, faltavam poucas cenas para gravar: uma do conflito na fila da cantina, uma cena de briga na sala e a última cena, que elas deixaram, em segredo, para o desfecho do filme. De acordo com elas, ainda era preciso preparar o “figurino” para a gravação do desfecho final. Por isso, a cena teria que ser gravada no final da oficina.

Na sala de aula, por exemplo, houve um momento em que Tainá queria simular uma briga entre os estudantes. Então, ela convidou Caio (o mesmo de *Educação vem de berço?*) e o amigo Jonas para fazer a simulação. Rapidamente, eles afastaram algumas carteiras e

começaram uma encenação. Neste momento, eu estava com a câmera e aproveitei para fazer o registro. Era uma cena de ação e elas queriam o máximo de realismo possível. Eu filmei e mostrei o resultado para Tainá que olhou, não gostou, pediu a câmera e disse:

— *Não professor, tá muito artificial. Eu vou filmar e você vai ver o jeito que eu quero.*

Figura 10: Tainá filmando a encenação dos amigos



Fonte: Autoria própria

Nas oficinas de cinema na escola é assim: é preciso estar próximo, observar, sugerir e dar alguma orientação. Você pode até tentar fazer, mas eles/elas vão querer experimentar e fazer à maneira deles/delas. Não há espaço para explicação. Uma *lição* sobre como cada um/a tem uma maneira de criar e fazer o seu cinema no espaço da escola. Tainá e as amigas sabiam o que queriam e como fazer, tanto que a cena, feita por ela, ficou realmente bem melhor e “com mais ação”, como ela e as amigas queriam fazer.

No último dia de gravação, eu, Sabrina e Adriana descemos para o pátio da escola, próximo à cantina, com a câmera e o tripé, enquanto Tainá e Estefany foram ao banheiro para tirar o uniforme e colocar o figurino. No momento em que preparávamos a câmera e o tripé, Tainá e Estefany chegaram para a gravação das cenas finais. Antes do desfecho, é preciso recapitular o filme até esse ponto. Vamos lá.

### 2.9.2. Um resumo e a revelação de um segredo

O filme *Dia de Fúria* pode ser pensado em três momentos: I) a chegada à escola, que introduz o espaço e as personagens; II) o conflito na fila da cantina, na hora do almoço; II) o desfecho.

No primeiro momento, com o celular na mão (*câmera subjetiva*), a personagem/estudante nos apresenta, inicialmente, a escola desde o momento de sua chegada,

pelo portão de entrada, até a sala de aula. Não a vemos, mas vemos tudo que ela vê: a passagem pelo portão, outros estudantes, o pátio e corredor que leva à sala de aula.

Assim sendo, seguimos com ela, por meio de um plano-sequência (gravação contínua), uma imagem em movimento, flutuante, em direção à sala de aula, enquanto ela registra com seu *olhar/câmera*, como uma *câmera-corpo*, e diz: (em voz over) “bem-vindos ao *habitat* dos selvagens que vivem aqui”. A imagem é acelerada (na edição) até sua chegada à sala de aula, onde ouvimos: “às vezes um tempo de calma, às vezes, um tempo de muitas brigas e confusões”.

Na continuação, há um corte da *imagem subjetiva* para um plano médio de dois estudantes (Caio e Jonas) brigando. Em seguida, com a câmera fixada no tripé, podemos ver a sala de aula, a partir dos fundos, com os estudantes de costas em suas carteiras estudando. Novo corte para um plano de conjunto, que revela apenas as quatro personagens/estudantes, de frente, em suas carteiras concentradas em seus estudos. Então, ouvimos o sinal, anunciando a saída para o almoço. Neste ponto inicia o conflito.

*Figuras 11 e 12: Frames do filme Dia de fúria*

**FIG.11**



**FIG.12**



*Fonte: Autoria dos alunos*

Já no segundo momento, na entrada da cantina, vemos a formação da fila das estudantes entrando, de modo tranquilo, no refeitório, mas, de outro lado, em câmera alta, vemos, em contraste, o tumulto provocado pelos estudantes (meninos) que tentam, a todo custo, burlar a fila<sup>67</sup>. As duas filas, aliás, uma fila (à direita) e uma aglomeração, encontram-se, no centro, na porta de entrada do refeitório. Ali é o ponto de maior tensão, o local do conflito.

<sup>67</sup> O local de filmagem e o dia são os mesmos, a posição da câmera foi escolhida de maneira a não revelar a identidade dos/as estudantes. Os registros foram feitos pelo grupo de estudantes com a minha ajuda.

De acordo com a narração, em *voz over*, “chega a parecer cena de filme, como no velho oeste”. Neste terceiro momento, já com o conflito instaurado, há uma inesperada mudança: entra uma trilha musical, característica dos filmes americanos de *western*, seguida de um corte seco. A partir daí, somos lançados para outro espaço-tempo narrativo, em que passamos a ver um duelo, entre duas personagens/estudantes (Tainá e Estefany) vestidas de *coagir*, com roupas características, chapéu, lenço e botas. Além disso, elas trazem facas e garfos na cintura, que sugerem armas de fogo, bem ao estilo dos filmes de gênero *western* hollywoodianos.

Figura 13: Filme *Dia de fúria* - Sabrina filmando a encenação das amigas



Fonte: Autoria própria

Quando elas chegaram do banheiro, com o figurino, eu fiquei surpreso, pois tentava entender o desfecho do filme, a partir das outras cenas, para ver como tudo se encaixava. Mas isso não importa, elas sabiam o que queriam. De minha parte, que procurasse aprender um pouco mais de cinema, com elas, que buscasse saber mais sobre estas *rupturas* e *transposições espaço-temporais*, tão inovadoras. Como veremos, à frente, estes recursos farão todo sentido, quando relacionados ao tema trazido pelas estudantes.

Nas cenas externas do duelo, Tainá e Estefany davam dicas a Sabrina e a mim sobre como elas queriam as cenas. Eu passava algumas orientações para Sabrina, depois que as amigas verbalizam o que queriam. No início da filmagem da cena final, disse Tainá:

— Professor, a gente vai fazer um duelo, igual ao dos filmes do velho oeste. Sabe quando aparecem os adversários: mostra um, primeiro, depois outro, o rosto, o revólver?

— *Sim, entendi demais!*

— *Então, é isso professor. Bora gravar?*

— *Bora lá.*

No momento da gravação, às vezes, eu corrigia o ângulo e ajustava o foco da câmera, Sabrina captava as imagens e depois nós conferíamos, se não tivesse ficado bom, elas faziam

de novo. Não foi preciso verbalizar os recursos de linguagem, como *close* ou primeiríssimo plano (mostrar o “revólver” e “rosto”), por exemplo, pois eles eram verbalizados e realizados de maneira espontânea, do modo como elas imaginavam e queriam compor. Havia um repertório de recursos fílmicos que foi se constituindo com o tempo.

*Figuras 14 e 15: Frames do filme Dia de fúria*

**FIG.14**



**FIG.15**



*Fonte: Imagens captadas por Sabrina*

A partir do contato frequente com o cinema, com os filmes e, por extensão, com a sua linguagem, com o tempo, eu acredito (é uma suposição) que vamos internalizando, de modo espontâneo, a sua sintaxe fílmica, a sua gramática visual. Mas é preciso colocá-la em prática, em movimento. No cinema, como em qualquer linguagem, é preciso *fazer, refazer*, até alcançar “um jeito de dar certo”, como disse Tatiana, em *12 meses, 365 dias*.

Aqui, é importante dizer, há um conjunto de elementos formais e de gênero cinematográficos, predominantemente, extraídos do cinema dominante (*mainstream*, hollywoodiano), como a cena da briga, entre os personagens/estudantes (Caio e Jonas), por exemplo. Na ocasião das filmagens, quando perguntei a Tainá como ela queria fazer a cena, a referência trazida por ela foi do filme *Meninas Malvadas* (*Mean Girls*, 2004, 2011), uma comédia adolescente, se assim posso nomear, desprezada pela crítica especializada, mas com enorme repercussão entre as adolescentes. No dia da filmagem, Tainá comentou uma cena de briga, na sala de aula, entre os dois estudantes no filme mencionado.

O *faroeste*, como ficou mais conhecido, por aqui, traz seu repertório de procedimentos formais — como a maioria dos filmes convencionais — da indústria cinematográfica. De maneira extremamente resumida, essa indústria de filmes surgiu a partir do estabelecimento e padronização das convenções narrativas de linguagem cinematográfica, oriundas do “primeiro cinema”, sobretudo, do “cinema de transição” (COSTA, 2006). Com o passar do tempo, esses

procedimentos de linguagem constituíram-se num sistema que ficou conhecido como *decupagem clássica*<sup>68</sup> (XAVIER, 2012).

O plano americano, mais próximo, que corta as personagens na altura da cintura, teria surgido (outra história do cinema, que não posso aqui confirmar) com os filmes de gênero *western*, dentro deste sistema de padronização, para evidenciar o revólver na cintura dos *cowboys*. No filme *Dia de fúria*, o recurso foi utilizado para evidenciar os garfos e facas no duelo do almoço.

Como foi dito, anteriormente, na primeira *oficina de introdução à história e linguagem do cinema* (2010), durante os comentários sobre o filme *Filhos do paraíso* (BACHEHA-YE..., 1997), não é possível evitar ou eliminar as referências cinematográficas e todo este sistema de procedimentos e convenções de linguagem já sedimentados na história do cinema.

No entanto, é possível, com a educação, possibilitar o contato com diferentes formas de abordagem do cinema de maneira ativa, por meio da prática, para assim permitir a criação de um cinema na escola alternativo que possa dialogar com o que Robert Stam chamou de “jiu-jitsu artístico” e, mais precisamente, de “jiu-jitsu pedagógico”, o qual consiste:

na forma de um sequestro ou desvio dos textos de mídia, textos eurocêntricos podem ser arrancados de seu contexto original para uma releitura, ou mesmo restritos por professores e alunos. Ao invés de permanecer um espectador passivo, os estudantes podem ‘descanonizar’ os clássicos, reescrever ou reeditar filmes de acordo com perspectivas alternativas. Gêneros inteiros podem ser revisitados: o *western* pode ser reescrito de uma perspectiva hopi ou cheyenne, o musical norte-americano de uma perspectiva afro-americana, os filmes de ‘nostalgia raj’, de uma perspectiva anticolonialista. (STAM, 1996, p. 212-213)

No filme *Dia de fúria*, as estudantes Adriana, Sabrina, Estefany e Tainá, de maneira consciente ou inconsciente, não importa, arrancaram do “seu contexto original” (STAM, 1996) o gênero *western* e fizeram um uso criativo das convenções narrativas de linguagem, associadas a procedimentos fílmicos do cinema documental e, ainda, trouxeram as suas próprias referências fílmicas, pessoais, para tratar de um tema e um problema que pode ser visto, num primeiro momento, apenas como um mau comportamento na fila da cantina.

No entanto, quando vemos apenas a superfície, podemos não enxergar uma questão social bem mais profunda que envolve — de modo sucinto, aqui — o conceito de “poder simbólico” que, segundo Pierre Bourdieu (1989, p. 7-8) “[...] é este poder invisível o qual só

<sup>68</sup> “O que caracteriza a *decupagem clássica* é seu caráter de sistema cuidadosamente elaborado, de repertório lentamente sedimentado na evolução histórica, de modo a resultar num aparato de procedimentos precisamente adotados para extrair o máximo dos efeitos da montagem e ao mesmo tempo torná-la invisível” (XAVIER, 2012, p. 32).

pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Neste caso, em questão, um “poder” exercido de “dominação masculina” (BOURDIEU, 2012) sobre o feminino, sobre a mulher, uma vez que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2012, p.18). De modo mais pontual, trata-se de uma “violência simbólica” (BOURDIEU, 2012), de gênero, que ocorre de maneira sutil, por meio do “poder invisível” colocado acima por Bourdieu.

No filme *Dia de fúria*, o conflito na fila tem relação direta com esta “violência simbólica”, de gênero, sofrida pelas mulheres, pelas estudantes, não apenas na fila, no espaço escolar, mas de modo amplo na sociedade, em todos os espaços sociais em que é exercida esta “força”, este “poder” de “dominação masculina” (BOURDIEU, 2012). Estive muitas vezes na cantina da escola, antes das filmagens, e percebia o trabalho de Valdecir ou Raimundo (funcionários da escola) para tentar conter os estudantes que se impunham, às vezes, pelo uso da força, para tentar furar a fila.

No curta-metragem *Dia de fúria* as estudantes Sabrina, Adriana, Tainá e Estefany utilizaram elementos do filme de gênero *western*, norte-americano, que simboliza a virilidade e força do gênero masculino, para reinscrevê-lo a partir de uma perspectiva feminista. Por meio de um corte seco, um *golpe* de “jiu-jitsu artístico” (STAM, 1996), elas convertem esta “força e poder de dominação masculina” (BOURDIEU, 2002) numa força crítica, reflexiva e criativa, por intermédio do cinema, que dá *visibilidade* às questões e problemas vivenciados no cotidiano escolar e, em toda sociedade, pela mulher.

### **2.9.3. De volta ao *Making of* – uma pergunta ao grupo**

Na entrevista, no filme *Making of*, Fernanda, Carolina e Isadora perguntam a Sabrina, uma das realizadoras do filme *Dia de fúria*:

— O que você acha que pode repercutir este filme de vocês na escola?

— Ah... mesmo a gente tendo feito comédia, não deixa de ser um documentário. O filme serve para as pessoas prestarem atenção e se conscientizarem que a fila tá muito bagunçada. A gente não tá conseguindo ficar lá direito.

De fato, o filme é uma comédia e, ao mesmo tempo, um documentário, que pode ser entendido, aqui, a partir das palavras de Sabrina, como um filme híbrido, realizado pelas

estudantes com uma pluralidade de recursos heterogêneos que subverteram o modelo de representação cinematográfica dominante, embora fazendo uso dos elementos do mesmo sistema. Mais do que isso, Sabrina e as amigas sabem, ao modo delas, que a comédia, a alegria e o riso podem nos ensinar muita coisa, pois trazem a sua verdade — não qualquer uma — conforme nos mostra Bakhtin (1987) a partir de Rabelais:

Para Rabelais, Rabelais pensador, o riso é a libertação dos sentimentos que mascaram o conhecimento da vida. O sentido do cômico e a razão são dois atributos da natureza humana. Sorridente, a própria verdade se abre ao homem quando ele se encontra num estado de alegria despreocupada. (BAKHTIN, 1987, p.121)

Com efeito, esta “alegria despreocupada” e o riso, trazido de Rabelais por Bakhtin (1987), estão presentes no filme *Dia de fúria*, realizado pelas estudantes, à maneira delas, conforme elas queriam e desejaram fazer.

Finalizamos, com este último curta-metragem, a *Oficina de criação livre de cinema*, de 2019, e chegamos, assim, ao final desta exposição sobre a abordagem das atividades práticas e processos de criação com o cinema na escola.

No percurso da minha exposição da primeira *Oficina de introdução à história e linguagem de cinema*, de 2010, e desta última *Oficina de criação livre de cinema*, 2019, foi possível tecer algumas reflexões sobre as atividades e processos de criação envolvidos nestas oficinas de cinema.

Ao longo deste percurso, procurei responder às questões trazidas do *Making of*, levantar outras a partir dos temas vivenciados na escola, por meio de filmes, configurados a partir de narrativas de experiências com o cinema. Além disso, procurei tecer comentários sobre os processos de criação específicos de cada grupo e contexto de experimentação criativa com a arte cinematográfica.

Neste caminho, procurei também, nas duas oficinas, extrair e destacar algumas *lições* das narrativas de experiência com o cinema. Em função da explicitação das *lições*, em cada um dos diferentes contextos, foi possível ter um entendimento sobre a constituição da minha trajetória na docência, em relação com os discentes, potencializada pelas atividades de criação com o cinema, iniciadas na primeira oficina e continuadas na segunda.

Não retornarei, aqui, a estas *lições* e reflexões, para não correr o risco de reiterar comentários já feitos, anteriormente, durante o processo de trabalho com as oficinas. Depois de percorrer os próximos capítulos, nas considerações finais, será possível chegar a um entendimento geral sobre estas questões e reflexões sobre a minha formação docente nesta

trajetória. Em seguida, abaixo, tratarei da questão do espaço-tempo *livre*, já introduzido no debate a partir das duas oficinas.

#### **2.9.4. As oficinas de cinema na escola: reflexões, um espaço-tempo *livre* - profanações...**

Neste espaço, farei algumas reflexões sobre o tema do espaço-tempo *livre* na escola, comentado na primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema* (2010), quando iniciei minha profissão docente, e um pouco mais explorado nesta última *Oficina de criação livre cinema* (2019). Nos dois casos foi possível levar o cinema, como atividade prática, a partir do próprio calendário de eventos das escolas: *Semana Cultural*, na escola particular, e a *Semana de Educação para Vida*, na escola pública.

É preciso dizer que se trata de eventos com propostas distintas, pois a *Semana Cultural*, realizada na escola particular, em 2010, propunha trabalhos e atividades “culturais”, majoritariamente, de caráter artístico, entre outras de cunho científico, a exemplo do que ocorria, antes, na escola pública com a “Feira de Ciências”. No segundo caso, na escola pública, em 2019, a *Semana de Educação para Vida* traz uma proposta que busca uma reflexão sobre exercício da cidadania, valorização das diferenças culturais, étnicas, de gêneros, necessidades especiais etc.

Logo, por um lado, temos uma proposta que trabalha com a arte, criação e ciência distanciada das questões e reflexões do campo social e, por outro, uma proposta inteiramente engajada com estas questões e diretamente comprometida com a vida. Isso, evidentemente, refletiu nos projetos fílmicos desenvolvidos em cada um destes contextos: de um lado, projetos fílmicos presos ao modelo “dramático-narrativo” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019) convencional, de gêneros fílmicos de ação, aventura e policial; de outro lado, projetos fílmicos relacionados com questões e problemas socioculturais, políticos e éticos vivenciados na escola, a partir de *micro-histórias* que refletem a complexidade de toda sociedade, da nossa história e de uma história bem maior. Neste caso, apesar do uso de convenções de linguagem e gênero cinematográficos, do citado modelo “dramático-narrativo”, é feito outro tipo de uso do cinema: mais criativo, crítico, político e ético.

Os eventos realizados nas escolas podem criar possibilidades aos docentes e discentes de explorar outras atividades e experiências de criação, no entanto, quando as instituições de ensino condicionam estas atividades, *eventuais*, a critérios avaliativos (em geral fazem isso) e obrigam a sua realização, as propostas que poderiam abrir um novo e potente caminho para trocas de experiências criativas, acabam caindo no convencional sistema de compensação por

pontuação e mérito, que estimula a competitividade e, na maioria dos casos, expõe os estudantes a uma espécie de *vitrine de talentos*, para ressaltar os/as estudantes de maior *destaque*.

Nesse sentido, seria preciso pensar não só nos *eventos* isolados, mas também numa escola que possa oferecer, de modo permanente e com critérios avaliativos diferentes dos tradicionalmente usados, um espaço-tempo *livre* às crianças, adolescentes e jovens estudantes. Mesmo a partir de propostas, processos e contextos distintos, as duas oficinas trabalhadas neste estudo tocam na necessidade de um tempo e um espaço *livre* para a criação.

Em tal perspectiva, a partir de uma reflexão crítica sobre a transformação da escola e do “tempo livre”, por ela disponível, em algo “produtivo”, Jan Masschelein e Maarten Simons (2014, p. 13) enfatizam “[...] que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar ‘dentro da escola’ e ‘na escola’: tempo livre”<sup>69</sup>.

Sim, um tempo-espaço *livre* que possa permitir, como no contexto deste estudo, encontros e trocas de experiências criativas e afetivas oriundas de processos de criação com o cinema ou com outras atividades artísticas que possam problematizar as vivências e experiências do espaço escolar relacionadas às questões socioculturais, políticas, éticas e estéticas.

Nesta direção, eu gostaria de pensar as atividades e os processos de criação com o cinema na escola e o cinema resultante destas atividades como duas formas relacionadas de “profanação” (AGAMBEN, 2007). De acordo com este autor, “profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular”. (AGAMBEN, 2007, p. 59). Aqui é preciso esclarecer que esta “separação” é feita pela religião, [...] “que subtrai coisas, lugares, animais ou pessoas ao uso

---

<sup>69</sup> Estes autores vão buscar na Grécia Antiga, “nas raízes da escola”, o que eles chamam de “invenção do escolar” [que] pode ser descrita como a democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.13). De acordo com os termos destes autores, “a escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. E é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares (faculdades, escolas secundárias, escolas primárias, escolas técnicas, escolas vocacionais, etc.) da nossa época” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 14). A minha proposta, aqui, não visa ir tão longe, mas apenas problematizar a questão de um espaço-tempo *livre* na escola não para “transcender a ordem social” (ainda que de maneira momentânea), pelo contrário, pois é a partir do campo social e das relações sociais que penso os processos de criação com o cinema na escola. Neste sentido, o objetivo aqui é apenas aproximar, buscar um *insight* sobre a questão do “tempo livre” na escola.

comum e as transfere para uma esfera separada” (AGAMBEN, p. 58). Esta esfera separada é da ordem do sagrado.

No primeiro caso, gostaria de fazer uma aproximação ou, se quiser, uma apropriação do termo para pensar as atividades e os processos de criação com o cinema na escola como um tipo de “profanação” que “negligencia” o espaço-tempo escolar institucionalizado, religioso (sagrado), homogêneo, do relógio, dos horários, dos lugares e funções determinadas, para instaurar, ainda que de maneira momentânea, um espaço-tempo *livre* para encontros e experiências de criação relacionadas ao cotidiano, às vivências e outra forma de conhecimento, digamos, mundano, *profano*, a partir da vida, que liberta de um só tipo de conhecimento *sagrado* e instrumentalizado pela razão.

No segundo caso, penso o cinema resultante destes processos de criação na escola como um tipo de “profanação” que faz um “uso particular” do que é *sagrado*. Neste caso, refiro-me ao *cinema*, enquanto uma forma de arte e linguagem que adquiriu uma “aura”<sup>70</sup>, algo de *sagrado*. A destruição da “aura” da obra de arte, em particular da pintura e da escultura, no contexto de surgimento das artes “técnicas” (fotografia e o cinema) não ocorre, mas, por outro lado, é o próprio cinema que vai adquirindo, com o tempo, uma “aura” (OTTE, 1994b). Segundo os termos desse autor:

Amenizando um pouco o ímpeto revolucionário de Benjamin, poderíamos dizer que a destruição não atinge tanto as obras de artes existentes, mas apenas o conceito de arte até então em vigor; poderíamos falar, mais modestamente, numa modificação do conceito de arte. Esta modéstia se impõe também pelo fato de o próprio cinema não ter escapado das armadilhas da aura, como mostra a existência dos *cult*-movies que, por mais reprodutíveis que sejam, adquiriram um ‘valor de culto’. (OTTE, 1994b, 124)

Este *cinema* feito na escola é um modo de “uso particular”, específico, e também coletivo, que retira o cinema da esfera *sagrada* das grandes produções da indústria cinematográfica mundial ou mesmo dos filmes *Cult*, do cinema de autor, do cinema que já tem *história*, para trazê-lo para próximo da escola e torná-lo possível e disponível para contar a nossa história, à nossa maneira e com o nosso cinema.

---

<sup>70</sup> A aura, para Benjamin (1987b), é a autenticidade, o caráter único da obra de arte, constituinte de sua história, “[...] o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra”. (BENJAMIN, 1987b). Esta aura da obra de arte e as discussões em torno da sua perda estão presentes no célebre ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, de Benjamin (1987b). De modo sucinto, as transformações sociais e históricas que possibilitaram a reprodução técnica, desde a litografia, a imprensa de Gutemberg e, sobretudo, o surgimento da fotografia e do cinema seriam a causa da perda ou atrofiamento da aura da obra de arte (BENJAMIN, 1987b).

Nesta direção, ainda segundo Agamben (2007, p. 61), “a profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso”.

Assim sendo, é possível aproximar, aqui, às duas oficinas de cinema, esta ideia de “profanação”, como forma política que negligencia e reutiliza o espaço-tempo *sagrado* da escola para instaurar um espaço-tempo *livre*<sup>71</sup> de criação.

Da mesma forma, retirar a “aura” do cinema *sagrado* (inclusive do próprio termo) para levá-lo à escola, permitiu também a instauração não de uma estética da beleza, mas uma estética da invenção, da criação, do *encantamento* e da brincadeira, sem prescindir do conhecimento e do aprendizado na relação com outro, entre os sujeitos sociais na escola.

Portanto, um trabalho docente/discente com o cinema implicado com uma ética das relações sociais e experiências educativas necessárias e possíveis de serem realizadas com paixão e alegria (afeto), reflexão (pensamento) e criação (arte/cinema) sobre a vida no espaço-tempo da escola.

---

<sup>71</sup> Este espaço-tempo *livre* não se restringe às saídas de sala para as atividades práticas com o cinema e, tampouco, às formas de arte. Na sala de aula e a partir de outras atividades é possível instaurá-lo, trata-se, antes de tudo, de uma forma de reinventar as aulas. Na minha trajetória itinerante por escolas, como professor substituto, eu vi outras formas de criação deste espaço-tempo *livre*, por exemplo, por meio da utilização do jogo do xadrez. Conheci uma professora de matemática que fazia este “reuso”, esta “profanação” do espaço-tempo da sala de aula para fazer passar uma experiência nova de pensamento. Cabe a cada docente, a partir de algo que lhe toque, desenvolver estratégias e possibilidades para reinventar sua prática docente.

### 3. PERCURSOS PESSOAIS: CINEMA, IMPROVISO E INVENÇÃO — MUSEU, ARTE E MEDIAÇÃO

Nesta última seção, deste trabalho, discorrerei sobre os *percursos pessoais*, que envolvem minha experiência como arte-educador, num museu de arte contemporânea e os processos pessoais de criação com o cinema fora da escola.

No primeiro caso, farei uma exposição sobre minha experiência como arte-educador num museu de arte contemporânea, iniciada no final de 2011, logo após a minha saída da escola particular, de ensino fundamental II, onde iniciei minha profissão docente e minhas atividades com o cinema na escola, por meio da primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, em 2010.

Neste percurso do museu tratarei, principalmente, da minha descoberta e relação com a arte contemporânea e os processos de mediação, que irão se aproximar e dialogar com esta proposta de pesquisa atravessada pelo conceito de *experiência como algo que nos toca*, de Larrosa (2002). Retomarei, de forma breve e pontual, algumas questões, já trabalhadas neste estudo, a partir de Clandinin e Connelly (2011) e Freire (2018).

No segundo caso, trata-se da configuração de uma narrativa de experiência sobre o documentário *Encontro com Reis* (2015) que dialoga e contribui para dar *visibilidade* às mudanças de concepção sobre o que é cinema em relação à minha vida e aos seus processos de criação, pautados pela experiência do encontro, do processo, do improviso e da invenção.

A proposta de abordagem desses *percursos pessoais*, fora da escola, não é esgotar as relações entre os autores, temas e processos de criação, já trabalhados durante a pesquisa. O objetivo é trazer algumas experiências, de arte-educação e criação pessoal, que remetam às reflexões desta pesquisa sobre os processos de criação com o cinema na escola, desta vez, a partir de experiências pessoais fora do espaço escolar.

Antes de trazer os dois percursos pessoais, referidos acima, terei que recuar um pouco mais no tempo, para além dos limites dos dez anos desta trajetória, delimitados neste estudo, para poder esclarecer um pouco sobre o meu entendimento, processual, sobre o que é o cinema.

#### 3.1. O que é o cinema? Reflexões pessoais

O cinema, antes de chegar ao ponto em que começa esta narrativa, ou seja, do período de graduação aos primeiros anos de docência, sempre esteve presente em outros momentos da

minha vida e foi assumindo vários sentidos e formas ao longo desta minha trajetória. Posso até dizer que acompanhei um período significativo de mudanças tecnológicas de suporte de reprodução e comercialização de filmes, antes restrito ao espaço convencional da sala de cinema.

Os primeiros filmes chegaram a mim por intermédio da televisão, durante toda a minha infância e adolescência. Na minha cidade de origem, a única sala de cinema que existia parou de funcionar, entre o final da década de oitenta e início dos anos noventa, quando cheguei à idade de poder frequentá-la.

Para mim e muitos da minha geração, que viviam em pequenas cidades do interior, o cinema, como espaço coletivo, privilegiado, era uma ficção. A única opção era mitigar a sua falta com *sessões de cinema* ofertadas pelos canais de televisão aberta. Talvez, por isso, no meu caso, filme e cinema foram, durante muito tempo, sinônimos, como é também para muitas pessoas, e não há nenhum problema nisso.

Alguns anos mais tarde, na década de noventa, já em Belo Horizonte, tive a possibilidade de escolher (garimpar), por horas, nas videolocadoras, os filmes, em fitas VHS, que eram rodados no videocassete e, alguns anos depois, no aparelho de DVD. Ambos faziam parte de uma tecnologia não acessível a mim e a muitas pessoas.

Assim, do primeiro período, da infância e adolescência, no interior, ao segundo momento, em Belo Horizonte, já havia um significativo processo de transformação, pois foi possível conhecer outros filmes, não mais circunscritos à programação disponível pela televisão.

O aumento significativo da variedade de filmes, em relação aos disponíveis na televisão, aconteceu em função do compartilhamento de referências fílmicas favorecidas pelo ambiente da residência onde eu passei a morar na capital.

Ao dividir o espaço com jornalistas, músicos e professores, experienciei uma diversidade de filmes e cineastas, que viria a conhecer, de maneira mais intensa, quando iniciei minha graduação em Letras, em 2002, seguida de uma formação complementar em cinema, em 2004, período em que desenvolvi o projeto *cinemoradia*, de exibição de filmes no telão (improvisado), com um grupo de amigos na moradia universitária (UFMG).

Até chegar ao *cinemoradia* foi um longo período, como já foi dito, em que filme e cinema eram praticamente sinônimos, mas isso iria mudar, por um lado, a partir das sessões de cinema na moradia universitária e, por outro, por meio do circuito alternativo de cinema de Belo Horizonte, trazendo obras nacionais e internacionais de cinema independente (mostra de cinema *Indie*), ou seja, filmes realizados fora dos grandes estúdios e do cinema industrial.

No primeiro caso, o cinema passou a ser experimentado como um espaço para projetar, compartilhar e discutir os filmes e no segundo uma possibilidade de ir ao encontro de outros *cinemas*, para conhecer outros autores e filmes, num espaço coletivo bastante diferente das experiências anteriores com o cinema, nas telas pequenas, de modo solitário ou com poucas pessoas, no ambiente familiar.

De maneira resumida, é neste ponto que se inicia o meu interesse pelo estudo sobre a história e linguagem do cinema, por meio de uma formação complementar, já comentada neste estudo. É importante salientar que nesta transformação do meu entendimento sobre o cinema, como filme, como sala (espaço) e como forma de linguagem, que foram se inter cruzando, o cinema como possibilidade de criação, pessoal, ainda estava distante.

Entretanto, durante todo este período, outra importante transformação, paralela a essa pessoal, estava em curso. Refiro-me ao avanço e às mudanças tecnológicas das câmeras e outros dispositivos (aparelho de celular, por exemplo) de captação de imagem em movimento e som, que passaram a ser cada vez mais acessíveis — não há todos, evidentemente — se comparamos às décadas anteriores. Eu mesmo só tive oportunidade de adquirir uma câmera fotográfica, que filma com qualidade muito inferior a uma filmadora profissional, há pouquíssimo tempo.

O fato é que a passagem de uma tecnologia analógica para a digital diminuiu, consideravelmente, o custo de produção dos filmes e trouxe, de algum modo, o cinema para um pouco mais próximo de nós, professores/as.

Um cinema do *improviso*, neste contexto, não deve ser visto de forma pejorativa, como falta de elaboração ou planejamento, mas como uma potência de *invenção* a partir da experiência do encontro, do acontecimento. Trata-se de um cinema feito na escola e na vida pessoal.

É possível também associar esta ideia aos vários *cinemas*, realizados com baixo orçamento ou nenhum, por cineastas independentes, coletivos de cineastas, roteiristas e produtores da periferia dos grandes centros urbanos ou, ainda, por cineastas indígenas, além de tantos outros projetos relacionados à pesquisa, à formação e ao conhecimento prático, de criação, com o cinema, como o caso do projeto LAPA, coordenado por Clarisse Alvarenga, envolvido com a formação de professoras/es da rede municipal de educação de Belo Horizonte, já referido anteriormente.

Enfim, hoje é possível filmar, mesmo com o celular, e reinventar, “dar um uso particular”, “profanar” (AGAMBEN, 2007) um modelo e um ideal de cinema *sagrado*, realizando um cinema na (sobre) vida pessoal e na escola.

Este contexto de modificações tecnológicas e os desdobramentos da minha relação com o cinema, fora da escola, foram importantes para a passagem — *travessia* — do cinema do campo pessoal para a escola. Um cinema do processo, em devir, que atravessou da recepção, inicial, através da televisão, até chegar aos processos de criação, de invenção, tendo passado, antes, pela pesquisa sobre sua história e linguagem, que foram (e ainda são) muito importantes para esta transformação, mas que precisou continuar se modificando, como vimos nas duas oficinas de cinema trabalhadas neste estudo, e, um pouco mais à frente, veremos relacionados com os processos de criação pessoal com o cinema documentário.

### **3.2. O museu: arte, mediação e educação**

Neste espaço, gostaria de destacar, brevemente, meu percurso de trabalho como arte-educador, num museu de arte contemporânea, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte. Desse espaço museológico, eu gostaria de destacar duas contribuições, que estão inter-relacionadas, e também fazem parte da minha trajetória de formação: o trabalho de mediação, como arte-educador, e a minha aproximação à arte contemporânea.

Começo pela última, a partir de uma mudança, eu diria, radical, do modo como passei a ver e a pensar a arte e, por extensão, o cinema e a educação, a partir de uma intensa imersão no universo da arte contemporânea. Já disse, talvez, com outras palavras, na primeira oficina de 2010, o quanto a perspectiva de uma história progressista, teleológica e linear, atravessada para os meus estudos, impactou, de maneira limitada, minha visão e entendimento sobre o conhecimento, sobretudo, nos estudos de literatura, de cinema e, de modo geral, sobre minha visão da história da arte.

Durante os dezoito meses de imersão no museu, dois introdutórios (“treinamento”) e outros dezesseis de trabalho, eu pude ter um contato e uma experiência com a arte e a educação, de maneira intensa, a partir de um grande e significativo acervo de obras, com artistas de várias partes do mundo e de projetos educativos desenvolvidos pelo museu com escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte e região metropolitana, entre outras propostas educativas voltadas para o público em geral.

Esta imersão na arte contemporânea irá mudar, de maneira significativa, aquela visão limitada e evolutiva, alicerçada numa lógica da sucessão. Aqui estou exagerando, um pouco, pois já havia um processo, tímido, de mudanças em curso na graduação, que pode levar um longo tempo de travessia, como pudemos perceber com as duas oficinas — diferentes e distantes, uma década — realizadas após estes estudos de graduação.

A partir do contato direto com a arte contemporânea e o público, surge uma experiência nova, de trabalho, de formação, a partir de um tipo de arte que traz uma multiplicidade de formas, suportes, mídias e materiais, muitas vezes retirados do cotidiano, do seu uso habitual (*ready made*, de Marcel Duchamp) para criar obras questionadoras do próprio conceito canônico de arte, do seu modo de produção e, sobretudo, de recepção<sup>72</sup>.

Neste último caso, a obra de arte contemporânea (penso aqui na instalação, por exemplo, mas não só ela) exige do espectador um envolvimento, não restrito ao pensamento, à interpretação ou à explicação. Não se trata de perguntar: *o que o artista quis dizer?* A questão, aqui, diz respeito ao envolvimento, muitas vezes, com o próprio corpo e com todos os sentidos. Por um lado, este envolvimento requer, às vezes, uma ação, uma atitude, um movimento (literal) ao encontro da arte. Por outro, ele exige, às vezes, uma passividade, uma espera, um processo de imersão e interação no espaço-tempo expositivo da obra e com a própria obra de arte.

Era muito comum, durante as visitas com o público, no trabalho de mediação, entre obra e público, ouvirmos a pergunta, destacada acima, ou um pedido direto de *explicação*, pois fomos acostumados à transferência do conhecimento, àquela “educação bancária”, da escola (FREIRE, 2018), pautada pela explicação. Além, evidentemente, de uma busca desenfreada pela informação, criticada por Walter Benjamin, já na sua época, a partir da perda da experiência da narrativa, no ensaio sobre *O Narrador* (BENJAMIN, 1987a).

O trabalho de mediação é muito diferente do trabalho de um *guia*, que explica e dá informações, de modo geral, nos museus tradicionais e centros históricos durante a visitação. O trabalho de mediação requer uma experiência corpórea e com os sentidos, pois é preciso aquele envolvimento, com a obra, com espaço-tempo envolvido nela e por ela, para que possa emergir, a partir do encontro, a experiência do acontecimento, nos termos de Larrosa (2002, p 19), como algo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para que esta experiência aconteça e nos atravesse, requer, do público e do mediador, “um gesto de interrupção”, como diz Larrosa (2002, p. 24), quase impossível nos tempos que correm: “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, olhar mais devagar, escutar

---

<sup>72</sup>Este aspecto “transgressor”, da arte contemporânea, visto sob uma perspectiva disruptiva em relação às artes que a antecederam, também é questionado e problematizado por pesquisadores e filósofos que discutem a arte e, de modo específico, a arte contemporânea (RAJCHMAN, 2011). No entanto, como disse no início deste tópico, o meu objetivo aqui é trazer uma experiência pessoal. Neste sentido, a partir deste contexto de aproximação e imersão na arte contemporânea há uma ruptura, uma mudança no modo como passei a (re) ver a arte. Esta visão, evidentemente, continuará mudando, em devir, de maneira processual e sempre inacabada. Para saber mais sobre o tema ver: RAJCHMAN, John. O pensamento na arte contemporânea. Tradução de Aberto Rocha Barros. Novos Estudos. São Paulo, ed. 91; vol. 30, n. 3 p. 97-106; nov. 2011.

mais devagar, [...] cultivar a atenção, e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] ter paciência e dar-se tempo e espaço. “

Esta experiência do acontecimento, experiência afetiva, que exige este “gesto de interrupção”, trazida para esta pesquisa narrativa, a partir de Larrosa (2002), tem sido fundamental para um olhar retroativo e reflexivo sobre este percurso pessoal com a obra de arte contemporânea e a atividade de mediação, neste trabalho, como arte-educador no museu.

De certa forma, esta experiência do acontecimento, afetiva, segue atravessando também para outros planos, como uma forma de experiência temporal, de *continuidade*, relacionada ao que Clandinin e Connelly (2011, p.30) dizem, a partir de John Dewey, que “entende como um critério da experiência a *continuidade*, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam as outras experiências”.

Nesta direção, esta pesquisa narrativa *movente* e processual sobre uma trajetória docente, em formação, em movimento, converge e encontra com os *percursos pessoais* e os processos de criação com o cinema, como veremos abaixo, a partir desta *continuidade* da experiência temporal relacionada à arte, e seus processos, e à educação, fora da escola.

### **3.2.1. Criação com o cinema: uma questão de necessidade**

O documentário *Encontro com Reis* (2015) surge a partir de muitos encontros, processos de criação e acontecimentos da minha vida pessoal. A sua narrativa de experiência dialoga com esta pesquisa narrativa *movente* e processual, amparada no conceito filosófico e epistemológico de experiência de Larrosa (2002).

Aqui também será possível encontrar muitas “pistas”, “indícios” (GINZBURG, 1989) das *lições*, dos processos de criação e experiências presentes nas duas oficinas anteriores. Trata-se de um cinema processual, que pensa o *improviso* não como falta de planejamento, mas como forma de entendimento dos processos de criação deste cinema realizado nos *percursos pessoais* e atravessado, em *continuidade*, pelas oficinas de cinema na escola.

Este filme foi escolhido para compor o conjunto de narrativas de experiência com o cinema, porque, de todos os outros projetos fílmicos, este foi o mais significativo, tanto no sentido de uma experiência afetiva, nos termos já referidos, como também, no sentido de realização daquela “necessidade” de criação (DELEUZE, 1997; RILKE, 2000) comentada ainda no início deste trabalho. Trata-se de uma necessidade inerente a qualquer ser humano que procura refletir sobre a vida e, para isso, utiliza dos meios de linguagem que dispõe, com

maior afinidade e afetividade, para poder contar suas histórias. Então vamos a ela, à última narrativa que encerra, aqui, esta trajetória.

### **3.3. *Encontro com Reis*: cinema como encontro, processo, improviso/invenção**

*O mundo deve ser feito de histórias, porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria e multiplica. São as histórias que permitem transformar o passado em presente, o que está distante em próximo, possível e visível. (Eduardo Galeano)*

O filme documentário *Encontro com Reis* (2015), que realizei entre o final dos anos de 2015 e 2016<sup>73</sup>, integra a minha trajetória de formação, no campo da criação pessoal e autoral, com o cinema documentário. Neste espaço, ele nos servirá para dar continuidade às narrativas de experiências com o cinema que fazem parte desta trajetória de formação docente.

Não é minha intenção, aqui, discorrer sobre a totalidade do filme, nem discutir teorias sobre este gênero de cinema documental.

Neste espaço narrativo é necessário seguir os passos, num movimento constante, para encontrar as “pistas” e “indícios” (GINZBURG, 1989) de uma experiência afetiva, entre um encontro e outro, na relação com os outros, por meio dos intercâmbios de experiências, pautados, sobretudo, pela atenção, diálogo e escuta, para poder extrair as *lições* da situação narrativa. Algumas foram destacadas no texto e outras ficam a cargo do leitor do texto, da *lição* sobre o texto (LARROSA, 2017).

A narrativa foi configurada a partir das situações envolvidas nos processos de criação do filme e dos relatos presentes nas entrevistas (conversas) que realizei com alguns integrantes da Companhia de Reis da Fábrica<sup>74</sup> em Paraguaçu, no sul de Minas Gerais, minha terra natal, no final de 2015.

Deste modo, a partir das conversas que tivemos, eu e os integrantes da folia de reis, vou destacar aqui dois destes encontros, que serão reconstituídos, narrativamente, e são representativos dos processos de criação do filme. Aqui, assim como nas outras narrativas de

<sup>73</sup> Este documentário, de longa-metragem, foi realizado em duas etapas. A primeira, iniciada em dezembro de 2015, e editado durante todo o ano de 2016. Em 2019, fiz uma versão em curta-metragem, com 27 minutos, que faz parte do acervo de filmes que compõem o site *Plataforma Sétima Arte*, recurso educativo desta pesquisa.

<sup>74</sup> A Companhia de Reis da Fábrica surgiu, na década de 1970, a partir do encontro e da relação de amizade de um grupo de operários de uma fábrica de tecidos da cidade de Paraguaçu-MG.

experiência, a escolha da parte, do fragmento, ocorre em função de uma dinâmica narrativa que é constitutiva do todo.

### 3.3.1. A chegada

Figura 16: Frame do filme *Encontro com Reis* – performance do mestre marungo Dico



Fonte: Autoria própria

*“Bem que você podia pegar a sua câmera nova e tirar umas fotos, só pra ficar de recordação. Parece que foi ontem, né. Mas também, parece que já faz tanto tempo”*. Disse minha mãe, a mim, quando já ouvíamos, naquela noite, o som da caixa, dos violões e dos cantos que ressoavam, na rua de cima de casa, anunciando a chegada da Companhia de Reis da Fábrica.

A minha câmera nova, além de fotografar, também filmava. Aí, nem precisa dizer que foi inevitável tentar captar algumas imagens em movimento. Afinal, folia de reis é puro movimento, dança, canto, música, poesia e alegria. Fui logo preparando o tripé, o microfone e a luz, que foi improvisada através dos faróis do carro do meu irmão, estacionado na porta de casa.

Isso foi em dezembro de 2015, na segunda quinzena, quando se inicia o período de peregrinação das folias de reis, pela cidade e no campo, que segue até o dia 6 de janeiro, data em que se comemora, na tradição religiosa católica, o dia de Santos Reis.

A pedido de minha mãe, nos quatro anos anteriores, a folia passava sempre distante, desde a morte do meu pai, um dos foliões e fundadores desta folia. Desde então, não se falava mais de folia de reis lá em casa. O que se ouvia, a cada dezembro, era só um canto triste que ecoava da nossa memória.

Naquela noite de dezembro foi diferente, a folia chegou, os marungos (mascarados) realizaram a *performance* de praxe: uma dança, com acrobacias e piruetas, ao som das batidas da caixa, do pandeiro, do acordeon e dos violões. Com a câmera na mão, eu tentava captar todo aquele movimento por dentro, próximo e envolvido com toda a movimentação. Eu procurava, porém, manter uma distância suficiente para não atrapalhar a *performance* que, por vezes, também me enredava e me levava a fazer malabarismos, com a câmera, para me desviar dos gestos, saltos, pernas e acrobacias que os marungos realizavam durante a dança. Em seguida, Dico, o mais velho dos marungos, considerado o mestre pelos seus pares, recitou os versos em homenagem aos donos da casa.

Depois eles entraram, cantaram lá dentro de casa, jantaram e deixaram os instrumentos, como é de costume, na casa de quem os receberam. No dia seguinte, quando foram buscar os instrumentos, realizaram o último canto, de *despedida*, e deram continuidade à caminhada da folia, que seguiria não mais pela cidade, mas para a zona rural. Meu tio Luizão, mestre da folia, agradeceu e me convidou para participar da *chegada* na roça, no dia 6 de janeiro. Tratava-se, desta vez, de uma *chegada* especial, pois era o dia dos Santos Reis e também de encerramento da trajetória de caminhada da folia.

Bom, até aqui, eu tinha apenas algumas imagens e sons, captados na chegada da folia na minha casa, à noite, com uma iluminação precária, e um som duvidoso. Não havia uma intenção fílmica ainda, não era o meu objetivo fazer um filme, mas tão somente apreender algumas imagens, sons e fotografias para “ficar de recordação”, como sugeriu minha mãe. É claro que acabei indo na tão falada *chegada de reis*, no dia 6 de janeiro. Lá consegui fazer outros registros e estabelecer uma segunda relação de aproximação, diálogo e escuta com alguns foliões, integrantes da folia.

A partir deste segundo contato, entre uma conversa e outra, nesse dia, acertei de passar na casa de alguns para bater um papo sobre folia de reis. Na semana seguinte começou a minha *odisseia*, a pé e com os equipamentos, de casa em casa, atrás dos foliões, que toparam contar um pouco suas histórias.

Assim, sem que eu percebesse, na época, o filme já estava em processo, desde a primeira chegada lá em casa. Um filme processual, aberto aos encontros, motivado por uma “necessidade” de criação (DELEUZE, 1987; RILKE, 2000), de uma busca por experiências práticas de criação com o cinema, neste caso, relacionadas diretamente com a minha vida, minhas memórias e experiências afetivas familiares.

Não havia mais volta, já havia sido picado por aquela necessidade, tudo já estava em curso, em processo de criação. Eu só ainda não sabia o que iria encontrar pela frente. Quais

experiências, histórias, imagens, memórias e experiências seriam significativas para configurar a trajetória da folia? O que esperar de cada encontro? Eram muitas questões, e não havia respostas prévias para nenhuma delas. Era preciso caminhar, ir aos encontros, estar aberto aos riscos e atento aos acontecimentos, às experiências *que me tocassem* e, também, que tivessem tocado os Outros, membros da folia, por meio de uma relação recíproca e dialógica de trocas de afetos. Preparei, então, um conjunto de questões, simples, que serviram tão somente para dar início a uma boa prosa. Conseguiria? Talvez. Parti.

### 3.3.2. O Encontro

Segui caminho, em busca de uma história, ou de várias histórias que pudessem compor uma trajetória da Companhia de Reis da Fábrica. Às vezes, durante minhas caminhadas atrás de um e outro membro da folia, eu encontrava com algum folião pelas ruas, e aproveitava para agendar, no dia seguinte, a ida em sua casa. Foi o que aconteceu a partir do encontro, no mercado da cidade, com o seu Dico, o marungo mestre, que esteve na minha casa e na chegada de encerramento na roça.

— *Como vai o senhor?*

— *Bem, graças a Deus.*

— *O senhor lembra de mim?*

— *Lembro sim!*

Sem a tradicional indumentária de marungo, seu Dico parecia outro, de fala curta, muito sério. Fui logo emendando assunto:

— *Conforme combinamos, aquele dia lá na roça, gostaria de passar amanhã, na sua casa, pra gente conversar um pouco sobre folia de reis. O senhor pode?*

— *Ah! Lembro bem. Mas não passa amanhã não. Passa depois. No outro dia. Ainda estou preparando alguma coisa lá. Passa na parte da tarde.*

— *Tudo bem, seu Dico, tá combinado. Daqui dois dias eu passo na sua casa. Respondi a ele, sem entender bem o que ele estava “preparando lá”. Despedi-me e continuei caminhando.*

Parti, então, em direção à casa de outro folião, conhecido pelos amigos e também por quase toda a cidade como Tião Bigodeiro. Com este, eu já havia acertado a visita e o horário.

Ao chegar à sua casa, o seu Tião já estava preparado para conversar e, claro, tocar o seu acordeon. Na garagem da sua simples casa, que era também uma espécie de *topa-tudo*, em

que se comprava, vendia e trocava de tudo um pouco, ele me recebeu com duas caixas de som grandes e um aparelho de *playback*, já montados. Pela porta dos fundos da garagem, de camisa amarela ouro, ele surgiu, iluminado por um feixe de luz radiante, que atravessava as vidraças laterais acima, em diagonal, até o chão, rompendo a penumbra daquele recinto amontoado de caixas e incidindo diretamente no seu corpo que reluzia. Ele chegava tocando o seu acordeon, enquanto as caixas de som emitiam uma luz *neon* intermitente, ora verde, ora vermelha, de acordo com o som das batidas rítmicas do aparelho de *playback* que lhe servia de base para o solo improvisado.

“Prosear”, segundo ele, era o que mais gostava, além, claro, de tocar o seu acordeon e acompanhar a folia de reis. O seu Tião era um senhor de 78 anos, nessa época (2015), dos quais, “como muito orgulho”, dizia ele, “mais de sessenta anos foram de dedicação à folia”. Ele chegou a escrever dois livros sobre o tema, gravou discos, de *moda de viola*, solos e em parceria com amigos, tocando o seu acordeon, o “inseparável amigo de estrada”, contou ele. Ele conhecia tudo sobre folia de reis e era um excelente contador de histórias.

Entre uma prosa e outra, eu queria entender como eles compunham os cantos da folia de reis, qual era o processo de composição das músicas que eram entoadas nas casas por onde passavam. Então, perguntei a ele:

— *Como é o canto da folia de reis, seu Tião? Ele é improvisado?*

Ele então, com todo o seu gestual, peculiar, das mãos e dos braços, respondeu:

— *O canto da folia de reis são aqueles versos mesmo, que a gente tá acostumado a cantar e que vai aprendendo com os outros na folia. Agora, o improviso da folia de reis é o seguinte: eu chego na casa de uma pessoa, eu sei que lá têm quatro pessoas, então eu vou preparar pra cantar sobre quatro pessoas. Aí chega mais dez! Aí você tem que improvisar pra colocar mais dez pessoas no canto. Esse que é o improviso! Porque aí, você não está esperando. Ah! A história que eu queria contar já é outra. É curtiinha! O dono da casa, antes da gente ir, falou assim:*

— *Olha! Só que eu quero que ocês sai pra porta da cozinha!*

Aí, o embaixador chegou perto de mim (porque eu sempre socorro eles nessas partes) e falou:

— *Ô, Tião? O que eu faço? Ele quer que eu saio pela porta da cozinha. Eu não sei o que eu vou encontrar lá! Eu não sei com o quê que eu vou cantar!*

Aí eu falei pra ele:

— *Olha, você não pode cantar antes de você vê. A hora que você vê o quê tá na sua frente, é que você vai saber o que você vai fazer. Ora! O que tinha lá na frente? Eles puseram um altar, com a Nossa Senhora e o menino Jesus. A coisa mais linda do mundo! Quando chegou lá na frente... aí é a hora do marungo chegar, fazer uma saudação e aí cantar os versos que precisava cantar pra mãe de Jesus, com o menino nos braços. A coisa mais linda do mundo! Todo mundo chegou, beijou, cantou e acabou tudo dando certo. Mas a gente não pode improvisar uma coisa que a gente não sabe o que vai acontecer. Quer dizer, você não tá vendo! O improviso é isto: é você saber sair daquilo que está acontecendo.*

Aqui, seu Tião nos brinda com uma *lição* sobre como “saber sair do que está acontecendo”, à maneira dele, a partir do *improviso*, que não deve ser visto, aqui, ou em outros contextos deste estudo, como nas atividades com o cinema na escola ou, ainda, em relação à educação, como um elogio à falta de planejamento, objetivos ou de um determinado tipo de conhecimento. O *improviso*, neste caso, é da ordem da experiência prática, sabe improvisar bem quem tem experiência (temporal) sobre algo que realiza com paixão, mas não só, pois esta ordem do *improviso* exige reflexão e criação, ao mesmo tempo, diante do acontecimento. Portanto, para superá-lo é preciso entendê-lo e, para isso, é necessário já ter sido tocado de alguma forma por este acontecimento, pois não se improvisa bem a partir de algo que nos é totalmente estranho. Há, portanto, uma epistemologia da prática em relação à vida cotidiana e aos processos de criação a partir do *encontro*, do *acontecimento* e do *improviso*.

Depois de muitas histórias e músicas, seu Tião encontrou, em uma das centenas de caixas da garagem, uma fita em VHS que, segundo ele, teria uma filmagem da Companhia de Reis da Fábrica. Mas esta fita, ele disse que não vendia, não trocava e não emprestava.

Bom, neste caso era preciso, primeiro, ver o que havia na fita para, em seguida, tentar convencê-lo a me emprestar aquele achado. Havia na garagem alguns aparelhos de televisão, uns cinco ou seis e, de acordo com seu Tião, “um deles deve estar ainda funcionando”. Depois que encontramos o televisor certo, seu Tião entrou pela mesma porta dos fundos, de onde havia saído antes, e apareceu, desta vez, com um aparelho de videocassete, uma “reliquia” das décadas de 80 e 90, que eu conhecia muito bem e vocês já conhecem esta história.

— *Pronto, tudo instalado! Agora a fita só tem que rodar.*

Disse seu Tião, com todo aquele entusiasmo que lhe era característico. A mim só restava esperar o que poderia acontecer.

— *Aí ó, num falei! Tá tudo aí!*

Disse ele, apontando o dedo no televisor e nomeando, um a um, os integrantes da folia que apareciam no filme.

— *Ah lá! Aquele ali é o Armando, o outro, do lado dele, é o Zé Maria, esse tocava demais uma viola, o de cá, mais na frente, tocando caixa, é o compadre Belmiro, lá atrás, na esquerda, lá no cantinho, sou eu, com meu acordeon, e do meu lado é o compadre Nelson, teu pai. Todos já partiram. Nessa fita, vivo tem pouca gente: só eu, seu tio Luizão e alguns foliões que você conheceu lá na tua casa e na roça. Não dá meia dúzia. A maioria já se foi. Agora só a nova geração pra levar isso tudo aí adiante. O ensinamento de uns para os outros.*

A fita estava bem danificada, às vezes, a imagem surgia nítida, em cores vibrantes, mas depois de algum tempo cedia lugar ao preto e branco, que também, aos poucos, ia ficando opaco, até a imagem ir desaparecendo e a tela ficar toda *chuviscada*. Depois retornava, como num ciclo, nítida e em cores vibrantes. “A coisa mais linda do mundo!” Era como se as imagens, já perdidas no tempo, relutassem ao esquecimento para emergirem fugidias da nossa própria memória. Eram *imagens-memórias* que se faziam, ao mesmo tempo, presentes e ausentes, tão próximas, mas também muito distantes.

Como não havia negociação com seu Tião, o jeito foi improvisar: direcionei o tripé, com a câmera, de maneira oblíqua, de frente para televisão, para evitar o reflexo do aparelho, e gravei tudo ali mesmo.

Depois de me despedir de seu Tião, fui para casa, levando comigo muitas histórias e alguns trechos daquele filme que, de algum modo, seriam unidos às outras imagens captadas nas duas chegadas anteriores e nas entrevistas, além das fotografias que eu vinha recolhendo na casa dos foliões a cada novo encontro. Até aí, um arquivo audiovisual e fotográfico, sem um roteiro prévio, que foi se constituindo, passo a passo, e exigindo de mim, cada vez mais, uma história, que eu ainda não sabia muito bem como contar. A única certeza era a de que eu devia seguir caminhando, trocando experiências, afetos e recolhendo imagens e sons por onde eu passava.

Parti, dois dias depois, para casa do seu Dico, o marungo mestre, que eu havia encontrado na rua, havia dois dias. Na sua casa, sentado à mesa, de óculos, caderno e caneta nas mãos, aquele homem negro, de quase oitenta anos, sem o figurino de marungo, era a imagem de um professor ou de um poeta, concentrado em suas anotações. Talvez, um professor-poeta que conhecia muito bem a força e o potencial afetivo das palavras, não só no momento em que recitava os seus versos na folia, mas também ao explicitar o seu processo de criação: “os versos surgem de acordo com o que a gente vai falando, aí vai entrando mais

versos na cabeça, e coisa que, se a gente pudesse ficar recitando, a gente ficava o dia inteiro. Porque a gente sente aquela emoção! Parece que os Santos Reis dá uma força, uma virtude que... a gente vai falando, aí vai chegando mais e mais versos”.

Assim como no canto da folia, os versos eram improvisados, a cada encontro, a partir de uma espécie de emoção criadora, diante do acontecimento, que afeta e impulsiona o processo de criação, verso a verso, no caso do seu Dico e, de um canto a outro, no caso do seu Tião.

Esta “força” de uma experiência de acontecimento, afetiva e criadora, individual, eu relaciono também às minhas atividades práticas coletivas com o cinema na escola. Nas oficinas, cada grupo, afetado pelos processos criativos com o cinema, instaurava um ambiente de alegria, ou melhor, de contentamento que afetava todos os outros e incitava à criação.

Durante um momento da nossa conversa, o seu Dico resolveu mostrar o que ele disse, quando nos encontramos, que estava preparando em casa, dois dias antes. Cerimonioso e concentrado, ele abriu o seu *caderno de versos*, como uma caixa de joias, e começou a recitar os seus versos:

Sáimos com uma companhia de reis, muito alegre a viajar.

Cumprindo uma promessa, a Deus menino visitar.

Sempre a estrela brilhando em nossa frente.

Esta estrela, lá do lado do infinito,  
iluminava Belém, onde estava onipotente.

Os foliões não só cantava, mas fazia suas orações,  
confiando que Jesus tinha vindo trazer a libertação.

O povo que nós visitava, alguma coisa faltava,  
eram nossos entes queridos, que na terra já não mais morava.

Iluminando a terra inteira e a cidade de Israel,  
aos amigos que se foram,  
fomos fazer uma visita lá no céu.

Nosso amigo Zé Alexandre foi o primeiro que encontramos:

— Vocês vieram pra ficar, ou está nos visitando?

E eu pra ele respondi:

— É uma folia de reis, que no céu veio passear,

conversa com São Pedro  
se ele deixa a gente entrar.

— Eu já fui autorizado  
Desde a hora que chegou  
A saudade era tanta  
Que meus olhos já chorou. [...]

### 3.3.3. A despedida

Após a permissão, concedida por São Pedro, por meio do folião Zé Alexandre (meu tio Zé), o seu Dico, ainda por intermédio dele, escolhido como seu guia e voz poética póstuma, foi encontrando, nomeando e anunciando as funções e virtudes de cada folião que já partiu e agora era parte integrante de uma folia de reis formada em outro plano. Após o catálogo dos foliões póstumos, já nos versos finais, de despedida, é feito, nos últimos versos, o *aconselhamento* dos que partiram aos que ainda estavam vivos:

Lá nós cantamos muitas horas  
e depois fomos conversar.  
Cada um dava um conselho  
e pedia pra gente escutar:

— Procura fazer o certo,  
sem ninguém prejudicar.  
Pro dia que chegar aqui no céu,  
Jesus mandar entrar.

— Continua com bastante fé  
na bandeira dos Santos Reis.  
Obrigado pela visita,  
só Deus paga pra gente.  
Dá um abraço nos amigos,  
nos irmãos e nos parentes.

Novamente, fazendo minhas as palavras de seu Tião, “a coisa mais linda do mundo!” A mim, admirado e emocionado com aquela surpresa poética, que ele havia preparado, restava conseguir, com as mãos trêmulas, ajustar a câmera um pouco mais próxima, em *close-up*, e continuar gravando aquele homem, de olhos marejados, com uma voz grave e sempre firme, declamar “mais e mais versos” que “iam chegando”, enquanto folheava seu caderno de preciosidades.

Estava tudo ali! Até aquele momento, eu não tinha ainda uma ideia muito clara sobre como abordar a trajetória da folia de reis. A partir dos versos do seu Dico, eu já podia vislumbrar algumas “pistas” sobre a constituição do filme. Se, por um lado, no plano mítico, religioso e poético, o seu Dico havia realizado, com seu poema em prosa, o encontro dos foliões que já partiram com aqueles que ainda estavam vivos, por outro, eu pensei: *era preciso realizar, no plano fílmico, cinematográfico, o encontro entre as imagens, sons e narrativas colhidas do presente, com aquelas que emergiam do passado e eram recolhidas por mim durante as visitas e conversas com foliões*. Assim, eu poderia não só contar uma história sobre a trajetória da folia, mas também realizar um encontro entre o passado e o presente, entre os próximos e os já distantes. Diante daquele acontecimento, naquele instante, surgia o filme *Encontro com Reis* (2015).

Neste documentário, são as histórias, memórias e imagens (fotografias) coletivas e individuais, recolhidas, de maneira aleatória, ao acaso dos encontros e da experiência do acontecimento, que se juntaram para a constituição da trajetória da Folia de Reis da Fábrica.

As histórias rompem distâncias, atravessam espaços e tempos, aproximam-nos dos que estão distantes e nos ensinam que aprender é, fundamentalmente, uma atividade que se dá por meio das relações com os outros, dos encontros, das trocas de experiências afetivas com atenção, escuta e diálogo, como temos visto, até aqui, nesta caminhada em busca do entendimento sobre os meus processos de formação docente por intermédio do cinema.

Esta narrativa de experiência é uma síntese dos processos de criação do filme, mas também reflete diretamente esta pesquisa narrativa (auto) biográfica. Esta pesquisa narrativa, em educação, de caráter formativo, possibilitou o encontro entre epistemologia, processos de criação (arte/cinema) e de formação em relação com a vida, refletida nesta busca sobre o entendimento da minha trajetória docente.

Em seguida, passaremos para o recurso pedagógico desenvolvido a partir deste estudo e, por fim, para as considerações finais.

#### 4. O RECURSO PEDAGÓGICO: PORTFÓLIO DIGITAL

Este recurso pedagógico, o *portfólio digital*<sup>75</sup> busca uma síntese do resultado apurado e reflexivo desta pesquisa narrativa (auto) biográfica, em educação, sobre minha trajetória de formação docente com o cinema. Esta síntese pode ser entendida como uma montagem, uma composição de trechos de narrativas de experiências e reflexões, com relatos de experiências, trechos de filmes, curtas-metragens, fotos, entre outros materiais que fazem parte deste inventário sobre esta trajetória com o cinema.

Ele foi concebido por mim a partir de um *site* pessoal que já reunia os meus trabalhos com o cinema na escola e na vida pessoal. Neste espaço já estavam arquivados os curtas-metragens realizados nas escolas, o documentário *Encontro com Reis* (2015), e outros trabalhos pessoais e institucionais.

A partir da pesquisa e com a colaboração da Faculdade de Arquitetura e Design da UFMG, em parceria com o Promestre – FaE/UFMG, foi possível reelaborar o arquivo para o formato, atual, do *site Plataforma Sétima Arte*, que servirá como dispositivo de exposição e compartilhamento deste *portfólio digital*.

Nesta *Plataforma* é possível (re) encontrar com as histórias, processos de criação e personagens (sujeitos sociais) trazidos para esta pesquisa: seu Tião Bigodeiro, com suas histórias e seu *acordeon*; seu Dico, o mestre marungo, recitando seu poema-prosa; Carolina e seu grupo, no filme *Making of* (2010), com aquela pergunta que me colocou em cena e deu um trabalho danado para responder; o *duelo do faroeste* (crítico) em *Dia de fúria*, e outras histórias presentes nesta pesquisa.

O objetivo, com a criação deste recurso pedagógico, é dar vida ao que era apenas um arquivo, para poder compartilhar e trocar experiências com professores/as, educadores/as, escolas e interessados nesta relação do cinema com a educação. Neste sentido, a opção por um *site* oferece possibilidades maiores de compartilhamento, de divulgação e acesso ao público<sup>76</sup>.

Portanto, a proposta do *portfólio digital* é manter o arquivo vivo e ativo, com atualizações periódicas de filmes, textos, oficinas de criação e atividades de exibição e recepção de filmes.

---

<sup>75</sup> Este portfólio pode ser acessado pelo link: <https://lebatis.wixsite.com/entreartes>. No entanto, é importante salientar que este recurso pedagógico, às vezes, poderá estar indisponível para manutenção e acréscimo de arquivos.

<sup>76</sup> A divulgação do *site Plataforma Sétima Arte* será realizada por meio das redes sociais, para um público específico de professores/as e arte-educadores/as que conheci nesta minha trajetória docente itinerante ou, ainda, a partir do contato pessoal, direto, nas escolas e grupos de pesquisas que posso vir a conhecer, encontrar e trocar experiências sobre cinema e educação durante esta minha trajetória de vida e docência, sempre em movimento, buscando compartilhar experiências e aprender um pouco mais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, associada à imagem de uma *viagem* em busca do entendimento sobre a minha trajetória docente, em formação, destaquei como propósito pensar o cinema “como um elemento essencial” (BERGALA, 2008) para constituição desta formação.

Nesta *viagem*, a caminho deste entendimento, o essencial desta constituição docente relacionada ao cinema, no âmbito da educação, foi se revelando, aos poucos, por meio de uma proposta metodológica *movente* e processual de estudo, que entende a pesquisa como um processo contínuo, em movimento, no qual os saberes e *lições* vão se constituindo durante o percurso, na *travessia*, e continuam em constante transformação.

Deste modo, o que se pretende, neste momento, é trazer o essencial sobre este entendimento, que foi explorado durante o percurso, sobre a importância do cinema neste processo, inacabado, em devir, de formação docente, pois, como nos ensina Paulo Freire (2018, p. 57) “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Para refletir sobre a minha trajetória docente relacionada, de modo específico, aos processos de criação com o cinema na escola, atravessados por alguns percursos pessoais, fora da escola, de trabalho como arte-educador e também de criação pessoal com o cinema, utilizei as pesquisas narrativas (auto) biográficas, em educação, entendidas, aqui, como uma pesquisa-formação, para articular e configurar, de modo narrativo e, assumidamente, em primeira pessoa, as experiências mais significativas, *que me tocaram* (LARROSA, 2002), com o cinema, para assim poder extrair possíveis saberes e *lições* (BENJAMIN, 1987a) que me ajudassem a refletir sobre este processo de formação.

Destacarei, em seguida, e de forma resumida, os percursos desta trajetória, dentro e fora da escola, para depois apresentar algumas *lições* e as principais reflexões deste estudo sobre minha trajetória com o cinema.

Nesse caminho, passei pela escola particular de ensino fundamental, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, onde iniciei a minha primeira experiência como docente e também realizei a primeira *Oficina de introdução à história e linguagem do cinema*, em 2010, com os/as adolescentes estudantes do ensino fundamental II. Em 2019, passei pela escola estadual de ensino médio, em tempo integral, localizada na região centro-sul de Belo Horizonte, em que realizei a última *Oficina de criação livre de cinema*, com os/as jovens

estudantes do primeiro e segundo anos. Foi nesse período que também iniciei minha pós-graduação no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação (FaE-UFMG).

A partir dos percursos pessoais, fora da escola, enfatizei a importância da experiência como arte-educador, num museu de arte contemporânea, bem como a descoberta sobre outros modos de pensar a arte e a educação por meio do trabalho de mediação entre o público e a arte no espaço-tempo expositivo do museu. Em relação aos processos de criação pessoal com o cinema, destaquei a realização do documentário *Encontro com Reis*, de 2015, que foi configurado também a partir de uma narrativa de experiência com o cinema.

A partir destes percursos, várias *lições* emergiram das narrativas de experiência com o cinema, no contexto escolar, por exemplo: a *lição* da partilha de experiências e referências fílmicas com o outro e da abertura para receber deste o que ele tem a nos oferecer; a *lição* sobre a necessidade da alegria na atividade docente para criar, junto aos discentes, uma proposta de cinema; a *lição* sobre a necessidade da confiança, do respeito e amizade entre docente e discente; a *lição* sobre a necessidade da aproximação e escuta atenta entre os sujeitos sociais na escola; a *lição* sobre a necessidade de diálogo entre diferenças durante os processos de criação.

Estas *lições* estão inseridas, em contextos narrativos, específicos, de experiências com o cinema configuradas a partir de distintas situações de atividades práticas na escola. Portanto, servem aos propósitos deste estudo sobre esta busca pelo entendimento de uma formação a partir destas atividades. No entanto, de outra forma, elas podem servir também para outros contextos de docência na escola ou fora dela, pois cabe também ao leitor deste texto “ler na *lição* não o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer” (LARROSA, 2017, p. 177).

Foi em consequência da busca por “pistas” e “indícios” (GINZBURG, 1989) das experiências afetivas com o cinema na escola, e fora dela, para poder elaborar as narrativas de experiências com o cinema e extrair as *lições* do vivido, que eu pude ter um “entendimento de uma docência que se instaura na relação social entre docente e discente” (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Neste processo de busca por este entendimento sobre a docência, apesar de parecer evidente esta relação docente/discente, ela ainda não estava tão clara, ou então permaneceu ofuscada por uma preponderância, na pesquisa, da relação cinema e educação. No entanto, por meio dos processos de pesquisa e dos comentários valiosos do/a professor/a na qualificação, eu percebi a necessidade de pensar como o cinema e as atividades realizadas a partir dele participaram na constituição desta relação necessária à instauração da condição de docência.

Esta e outras questões foram surgindo durante a reflexão e análise dos arquivos pessoais, das atividades práticas de criação e configuração narrativa. Neste processo, eu pude perceber, a partir da relação com os/as adolescentes estudantes, já na primeira oficina, que o cinema e a forma como ele era abordado, por mim, eram incompatíveis com uma experiência inventiva, uma “experiência alegre” e necessária à “atividade docente de que a discente não se separa” (FREIRE, 2018, p. 139).

Neste período, ainda durante essa mesma oficina, foi preciso instaurar outras possibilidades para que a minha condição docente, em relação com os discentes, fosse atravessada por uma “experiência alegre”, afetiva e de criação. Naquele período, esta *lição* foi vislumbrada, tão somente, de maneira intuitiva, mas necessária para algumas mudanças de direção da oficina, ocorridas a partir das atividades práticas com cinema fora da sala de aula.

Entre este período inicial e a última oficina, de 2019, eu passei por várias outras escolas, por outros percursos pessoais de trabalho e também por processos de criação pessoal com o cinema. Em 2019, a segunda oficina ocorreu durante o mesmo período em que eu também iniciava meus estudos de Pós-Graduação no Promestre (FaE/UFMG).

Esta convergência inicial e não premeditada, entre a experiência de pesquisa e as atividades práticas de criação com o cinema, realizadas nesta última oficina, possibilitaram um olhar retrospectivo sobre esta trajetória de transformações sobre o modo como eu passei a entender o que é o cinema, a sua importância para minha vida pessoal e, sobretudo, como ele pode contribuir para minha formação docente, constituída a partir das relações com os/as adolescentes e jovens estudantes.

A partir daquela primeira *lição*, apenas vislumbrada, na primeira oficina, foi possível perceber, após esta *viagem*, esta caminhada em busca deste entendimento e reflexão sobre a prática em relação com a teoria, que as atividades e processos de criação com o cinema me ajudaram na instauração de um espaço-tempo *livre*, na escola, que permitiu não só uma abertura para as atividades e “experiências alegres” de criação com o cinema – uma relação cinema/educação – mas também potencializou uma experiência de maior proximidade e relação com os/as jovens estudantes a partir de uma “profanação” (AGAMBEN, 2007), uma maneira particular de “uso” e “reuso” do cinema e do espaço-tempo institucionalizado, *sagrado*, da escola, com seus horários e funções determinadas, o lugar de quem ensina e o de quem aprende.

Se o mais importante da *viagem* é a *travessia*, dificilmente será possível trazer para este espaço o essencial sobre a contribuição do cinema para a minha formação docente. Nas pesquisas narrativas (auto) biográficas, em educação, é preciso percorrer os caminhos já

percorridos e mergulhar no espaço-tempo narrativo para poder entender os encontros, processos e experiências vividas de uma trajetória de formação.

Por fim, o cinema e os processos de criação realizados a partir dele revelaram a necessidade de instauração de um espaço-tempo *livre*, antes de tudo, em nós, docentes, como condição de possibilidade para perceber não somente uma experiência que nos tocou e nos marcou (afeto), mas também poder refletir e criar, a partir desta experiência, maneiras de intensificar as relações entre os sujeitos sociais no espaço escolar por meio da alegria e da emoção criadora e reveladora de um conhecimento encarnado na vida.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALMEIDA, M. DO C. S. DE. Experiência pedagógica educacional: o cinema nas Licenciaturas. **comunicação & educação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 125–134, jul./dez. 2015.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. DA (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131–149.
- AUMONT, J. **O Olho Interminável**: cinema e pintura. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC - Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BAZIN, A. Ontologia da imagem fotográfica. *In*: XAVIER, I. (Org.). **A experiência do cinema**. Tradução: Hugo Sérgio Franco. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 121–128.
- BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução: Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 197–221. (Obras escolhidas; vol. 1)
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 165–196. (Obras escolhidas; vol. 1)
- BERGALA, A. **A Hipótese Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 15. ed. Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. DE S. Pesquisa-formação e histórias de vida de Professoras brasileiras e Portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Histórias de vida e formação de professores (as): o olhar dirigido à literatura educacional. *In*: Souza, C. DE; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **História de Vida e Formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERG, 2008.

BRASIL. Lei 11.988, de 27 de julho de 2009. Cria a Semana de Educação para Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jul. 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11988-27-julho-2009-589905-publicacaooriginal-114811-pl.html> . Acesso em: 18 jan. 2019.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil,1985-2003 ). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BURGOS, M. B. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015–1054, 2012.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMOLLI, J.-L. Aqueles que filmamos: notas sobre a mise-en-scène documentária. *In*: COMOLLI, J.-L. **Ver e Poder. A Inocência Perdida**: Cinema, Televisão, Ficção, Documentário. GUIMARÃES, C.; CAIXETA, R. (Orgs.). Tradução: Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 52-60.

COSTA, F. C. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

COSTA, F. C. Primeiro Cinema. *In*: MASCARELLO, F. (Org.). **História do cinema Mundial**. Campinas: Papirus, 2006. p. 17–52.

DELEUZE, G. **Ato de Criação. Palestra proferida em Paris em 1987** transcrita e publicada em Folha de São Paulo, 27 jun 1999, Caderno Mais!, p. 4-5, 1987.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, J. **Arte e Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FRAUENDORF, R. B. S.; *et. al.* Mais além de uma história: narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 21, n. 3. p. 351-361, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. **Cinema, infância e educação**. GE Educação e Arte. Anais da 30ª Reunião ANPED. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3495--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf) . Acesso em: set. 2020.

GAGNEBIN, J. M. O rastro e a cicatriz: Metáforas da memória. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 3 (39), p. 125-133 set./dez.2002.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W.; LIMA, M. E. C. DE C. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GINZBURG, C. História e Cultura: uma conversa com Carlo Ginzburg. Tradução: Dora Rocha Flaksman. Entrevista concedida a OLIVEIRA, L. M. L.; ABREU, A. A. DE; GOMES, A. C. DE. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 254-263, 1990.

GUNNING, T.; Cinema e História: fotografias animadas, contos do esquecido futuro do cinema. *In*: XAVIER, I. (Org.). **O Cinema no Século**. Tradução: Flávia Cesarino Costa. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 21-42.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

JOSSO, M.-C. **Cheminer vers soi**. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. DE. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. DA (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. DE. Movimentos-funções do dispositivo na prática cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. DA (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina,

2015. p. 76-91.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr./2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEONARDI, P.; AGUIAR, T. B. DE. As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 5, p. 107- 123 jul./dez. 2010.

LIMA, H. E. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429- 452 abr./jun. 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Tradução: Alain François. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537- 5, maio/ago. 2004.

MIGLIORIN, C.; *et.al.* **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Rio de Janeiro: EduFF - Editora da Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/>. Acesso em: 04 set. 2019.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água. **Rebeca-Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, São Paulo, ano 8, v. 1, n. 15, p. 143-157, jan./jun. 2019.

MINAS GERAIS. Resolução 397, de 16 de setembro de 1994. Consolida normas para registro de Secretário de Escola e para autorização do exercício, a título precário, de Professor, de Diretor e Secretário de Escola de 1º e 2º graus. Conselho Estadual de Educação, Belo Horizonte, MG, 1 out. 1994. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/46-1994/12962-resolucao-cee-n-397-de-16-de-setembro-de-1994> . Acesso em: 10 nov. 2020.

MORIN, E. A alma do cinema. In: XAVIER, I. (Org.). **A experiência do cinema**. 4. ed. Tradução: António-Pedro Vasconcelos. São Paulo: Graal, 2008. p. 145-172.

NOMA, A. K. **Visualidades da vida urbana: Metrópolis e Blade Runner**. 1998. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde. **Uma a cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS**. Genebra, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms> . Acesso em: 1 set. 2021.

OTTE, G. **Linha, choque e mônada**. Tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. 1994. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994a.

OTTE, G. O Narrador sem aura ou pensando a reprodutibilidade oral em Benjamin. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 2, p. 123–136, out. 1994b.

PASOLINI, P. P. **Empirismo hereje**. 2. ed. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981.

PASSEGGI, M. DA C. Narrar é Humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. DA C.; SILVA, V. B. DA (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103–130.

PASSEGGI, M. DA C.; SOUZA, E. C. DE. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas. Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POMBO, O. O Insuportável Brilho da Escola. *In*: RENAUT, A. *et al.* (Orgs.) **Direitos e responsabilidades na sociedade educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 31-59.

RAJCHMAN, J. O pensamento na arte contemporânea. Tradução: Alberto Rocha Barros. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 97-106, nov. 2011.

RILKE, R. M. **Cartas a um jovem Poeta**: A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. 31. ed. Tradução: Paulo Rónai para as Cartas; Cecília Meireles para A canção. São Paulo: Globo, 2000.

ROESLER, J. Narrativa fílmica, imaginário e educação. **Famecos/PUCRS**, Porto Alegre, v. 10, n. 13, p. 26- 32, set. 2005.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SABINO, F. T. **Encontro marcado**. 24. ed. Rio de Janeiro Record, 1978.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHOLZE, L. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. *In*: PASSEGGI, M. DA C.; NOBRE, T. M. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 89-100.

SCHVARZMAN, S. História e historiografia do cinema Brasileiro: objetos do historiador. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiarias**, Bahia, v. 10, n. 17, p. 15-40, jan./jun. 2007.

STAM, R. Cinema e Multiculturalismo. *In*: XAVIER, I. (Org.). **O Cinema no Século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 197-214.

STAM, R. **A literatura através do cinema**. Realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. DE C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, I. A. DE C.; GRAMMONT, M. J. DE; AZEVEDO, A. L. DE F. E. “Me ajuda a olhar!” O cinema na formação de professores. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 123-143 dez. 2014.

XAVIER, I. **O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

## **REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS E VIDEOGRÁFICAS**

ABBAS Kiarostami: *the Art of Living*. Direção: Pat Collins e Fergus Daly. Produção: Pat Collins e Seamas McSwiney. Irlanda: MK2 e Harvest Film, 2003. 1 DVD (54 min).

A CIDADE é uma só. Direção: Adirley Queirós. Produção: Adirley Queirós; André Cavalheira; Ministério da Cultura e TV Brasil. Ceilândia/Brasília: Vitrine Filmes, 2011. 1 vídeo (47 min). Publicado pelo canal PASseando UnB – PAS UnB 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vVlqCVKdlxA> . Acesso em: 5 ago. 2019.

BACHEHA-YE aseman. Direção: Majid Majidi. Produção: Amir Esfandiari e Mohammad Esfandiari. Irã: Miramax Films, 1997. 1 DVD (89 min).

DIE GEBRUDER Skaladanowsky. Direção: Wim Wenders. Produção: Win Wenders Produktion und der Veit Helmer Filmproduktion. Alemanha: Europa Films, 1995. 1 DVD (79 min).

EDUARDO Coutinho, 7 de outubro. Direção: Carlos Nader. Produção: Já Filmes. São Paulo: Sesc, 2013. 1 vídeo (71 min). Publicado pelo canal // ensaios //. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UOsEWc29vxc> Acesso em: 10 ago. 2020.

EDUARDO Galeano – Sangue Latino. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (23 min). Publicado pelo Canal Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=47aFAIDierM> . Acesso em: 5 mar. 2020.

GRADA Kilomba. Direção: Gisele Kato. [S. l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (30 min). Publicado pelo Canal Arte 1Play. Disponível em: [arte1play.com.br/coleções/especial-arte1-2494/gradakilimba-338453](http://arte1play.com.br/coleções/especial-arte1-2494/gradakilimba-338453). Acesso em: 3 abr. 2020.

IN BETWEEN days. Direção: Isaki Lacuesta e Naomi Kawase. Produção: Jordi Balló. Japão/Espanha: Sent . Inc., Kumie, 2009. 1 DVD (40 min).

INTOLERANCE. Direção: David Wark Griffith. Produção: Wark Producing Corp. EUA: American Mutoscope and Biograph Company, 1916. 1 DVD (167 min).

IRACEMA: a virgem dos lábios de mel. Direção: Carlos Coimbra. Produção: CSC Produções. Brasil: Embrafilme, 1979. 1 VHS (93 min).

JARDIM Felicidade: vozes em Transform-Ação. Direção: Rafael Santos Paiva. Produção: Associação Coletiva da Juventude Olga Benário. Belo Horizonte, 2018. 1 vídeo (31 min). Publicado pelo canal CIDA PAIVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uu0loKhYw-w> . Acesso em: 10 set. 2019.

LA ARRIVÉE d'un train en gare à la Ciotat. Fotografado por Louis Lumière. Produção: Societé Lumière. França, 1985. 1 vídeo (49 seg). Publicado pelo canal Patrick Samuel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-e1u7Fgoocc&list=PLA7C8B2E7732BBF10&index=6> . Acesso em: 20 fev. 2020.

L' ARROSEUR arrosé. Fotografado por Louis Lumière. Produção: Societé Lumière. França, 1985. 1 vídeo (44 seg). Publicado pelo canal Public Domain Movies. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=s\\_vGEbwUWQ0](https://www.youtube.com/watch?v=s_vGEbwUWQ0) . Acesso em: 18 nov. 2019.

L'HOMME-ORCHESTRE. Direção: Georges Méliès. Produção: Star Film. França, 1900. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Films by the year. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I0aTNj76oxc> . Acesso em: 5 maio 2020.

LE VOYAGE dans la lune. Direção: Georges Méliès. Produção: Star Film. França, 1902. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal Patrick Samuel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0peiQVoRfQ&list=PLA7C8B2E7732BBF10&index=4> . Acesso em: 25 nov. 2019.

MACUNAÍMA. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Produção: Filmes do Sêro, Grupo Filmes, Condor Filmes. Brasil: Lei de incentivo à cultura – Petrobrás, 1969. 1 DVD (98 min).

MAU olhar. Direção: Artur Rane. Produção: Artur Rane. [S. l.]: ÉMesmoFilmes, 2018. 1 vídeo (3 min) Publicado pelo canal Artur Rane. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBrooo7sHHA> . Acesso em: 22 set. 2019.

MENOCCHIO. Direção: Alberto Fasulo. Produção: Italo Rumena, Nefertiti Film, RAI Cinema e HAI-HUI Entertainment. Itália: Nefertiti Filme, 2018. 1 DVD (103 min).

O DESCOBRIMENTO do Brasil. Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto do Cacau da Bahia. Brasil: INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo – Ministério da Cultura, 1936. 1 vídeo (62 min). Publicado pelo canal FABIANO FARIAS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RibykMldK1U> . Acesso em: 5 jul. 2019.

O GUARANI. Direção: Norma Bengell. Produção: N.B Produções. Brasil: BR Distribuidora, Petrobrás, Banco do Brasil, 1996. 1 vídeo (91 min). Publicado pelo canal promemoriasumidouro. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_t79RdEt8Y](https://www.youtube.com/watch?v=H_t79RdEt8Y) . Acesso em: 20 mar. 2019.

OUTTAKES from the life of a happy man (Excerpt). Direção: Jonas Mekas. Produção: Jonas Mekas. EUA, 2012. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal NOWNESS. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xGUt\\_4F2SRM](https://www.youtube.com/watch?v=xGUt_4F2SRM) . Acesso em: 17 jun. 2019.

SKY, wind, fire, water, earth. Direção: Naomi Kawase. Produção: Luciano Rigolini. Japão: Sent Inc., Kumie, 2001. 1 vídeo (49 min). Publicado pelo canal Hajar A. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDisupTRpM> . Acesso em: 8 dez. 2021.

SORTIE d' usine. Fotografado por Louis Lumière. Produção: Sociéte Lumière. França, 1985. 1 vídeo (49 seg). Publicado pelo canal Cine All. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4jmCFzzCQvw> . Acesso em: 26 abr. 2019.

THE LONELY villa. Direção: David Wark Griffith. Produção: Wark Producing Corp. EUA: American Mutoscope and Biograph Company, 1908. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Spiros Deligiannopoulos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tnCYfE0cflA> . Acesso em: 5 de jan. 2019.