

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

LEONARDO MONT'ALVERNE CÂMARA

**CINEMA COM O BREJO: experiências de criação com os espaços
em processos de formação audiovisual no Maciço de Baturité/CE**

BELO HORIZONTE

2022

LEONARDO MONT'ALVERNE CÂMARA

**CINEMA COM O BREJO: experiências de criação com os espaços
em processos de formação audiovisual no Maciço de Baturité/CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Comunicação Social.

Professor Orientador: André Guimarães Brasil.

BELO HORIZONTE

2022

301.16 Cãmara, Leonardo Mont'Alverne.
C172c Cinema com o Brejo [manuscrito] : experiências de
2022 criaçãõ com os espaços em processos de formaçãõ
audiovisual no Maciço de Baturitê/CE / Leonardo
Mont'Alverne Cãmara. - 2022.
186 f. : il.
Orientador: André Guimarães Brasil.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
Inclui bibliografia.

1. Comunicação – Teses. 2. Cinema – Teses.
3. Educação - Teses. I. Brasil, André Guimarães.
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Cinema com o Brejo: experiências de criação com os espaços em processos de formação audiovisual no Maciço de Baturité/CE."

Leonardo Mont'Alverne Câmara

Dissertação aprovada pela banca examinadora constituída pelos Professores:

Prof. André Guimarães Brasil - Orientador
DCM/FAFICH/UFMG

Prof. Eduardo Antônio de Jesus
DCM/FAFICH/UFMG

Profª Clarisse Maria Castro de Alvarenga
FAE/UFMG

Profª Maria Carolina Junqueira Fenati
Universidade Nova de Lisboa

Belo Horizonte, 13 de outubro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA CAROLINA JUNQUEIRA FENATI**, **Usuário Externo**, em 13/10/2022, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Guimaraes Brazil**, **Professor do Magistério Superior**, em 14/10/2022, às 07:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarisse Maria Castro de Alvarenga**, **Professora do Magistério Superior**, em 17/10/2022, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Antonio de Jesus**, **Professor Titular-Livre Magistério Superior**, em 18/10/2022, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1812328** e o código CRC **64A11E6E**.

Ao meu pai, Adrimar, que segue
movendo este mundo com os sonhos de
outrora.

AGRADECIMENTOS

Se o trabalho da escrita muitas vezes é solitário e silencioso, acredito que é justamente nos momentos de partilha e encontro com o outro que ele pode se nutrir de formas ainda impensadas. Pesquisar em um contexto de pandemia e isolamento social não foi nada fácil – o tempo do mundo parecia pesar demais sobre o tempo da escrita. Quando o corpo vacilava, eram os momentos de escuta que apontavam caminhos possíveis para esta empreitada. Esta pesquisa não seria possível sem a companhia e a colaboração de tantas pessoas que, de algum modo, embalaram meu percurso e me fizeram prosseguir, por isso agradeço:

À Ana Paula, por sempre me mostrar que ainda há muito pela frente. Pela companhia no cotidiano, pela alegria nos intervalos, pela escuta paciente, pelo amor regado de cuidado. Obrigado por, nos momentos de desconfiança e incerteza, principalmente nos finais de tarde, me trazer calma e me fazer acreditar. Sigamos cultivando sonhos, desenhando mapas, desbravando geografias desconhecidas, nos movendo e construindo juntos os caminhos por vir.

À minha mãe, Cláudia, pelas palavras de carinho, por me ensinar que a alegria está nas horinhas de descuido, por nutrir meus percursos de confiança, coragem e esperança. Obrigado por vibrar junto a cada passo dado e por sempre apostar nos projetos que se constroem coletivamente.

Aos meus irmãos, Arthur e Beatriz, pela parceria de vida, pela companhia despreziosa, pela partilha dos sonhos e projetos, pela torcida e pelo apoio nas empreitadas que escolhemos trilhar.

Ao André Brasil, meu orientador, pelo cuidado e pela atenção durante todo o percurso de pesquisa. Pela relação de amizade e afeto que construímos ao longo do processo, fazendo da orientação uma dinâmica de partilha, de coabitação, de invenção conjunta. Sua leitura atenta e suas preciosas contribuições foram fundamentais para a forma e o caminho que o trabalho tomou. Também agradeço a ele, Ana, Anita e Rosa pela carinhosa acolhida na viagem para a qualificação.

À Clarisse Alvarenga e ao Eduardo de Jesus, agradeço pelo olhar tão generoso e atento ao trabalho no momento de qualificação. Seus comentários precisos, enredados

àquilo que o terreno da pesquisa já cultivava, foram cruciais para encontrar e desenvolver as *formas da escrita* no decorrer do processo. Agradeço também à Maria Carolina Fenati, pela generosidade em aceitar compor a banca de defesa da dissertação.

Agradeço a todas as pessoas que estiveram envolvidas no projeto Cinema no Brejo, em especial à Ana Paula Vieira, Clara Bastos, Marina Holanda e Rúbia Mércia. Agradeço também a todos os alunos(as), professores(as), artistas, artesãos(ãs), agricultores(as), escolas, espaços culturais e comunitários que, de algum modo, contribuíram para que essa experiência de formação audiovisual na região do Maciço de Baturité (CE) fosse possível.

Ao Seu Raimundo Lima e ao Denílson, pelo tempo cultivado naquela terra – tempo esse que começa muito antes desta pesquisa, a atravessa e segue existindo até muito depois.

Ao Érico Oliveira, por estar sempre perto, por sempre perguntar pelo andamento da pesquisa e por, em diferentes momentos, ter feito contribuições valiosas.

À Cláudia Mesquita, pela acolhida afetuosa em nossa rápida passagem por Belo Horizonte, pela amizade e pelo carinho de sempre. Agradeço também pelos comentários preciosos na disciplina de Seminário de Projetos, momento em que a estrutura da pesquisa começou a ser desenhada. Pela forma como Cláudia organizou os encontros da disciplina, os colegas puderam contribuir com os projetos uns dos outros, criando um espaço de escuta e partilha precioso.

Agradeço às e aos colegas do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Experimentações em Artes e Audiovisual (LEEA), pelo espaço de partilha criado nos encontros e pelas contribuições à pesquisa durante o processo de escrita. Agradeço, em especial, à Beatriz Furtado, Yuri Firmeza, Janaína de Paula e Maria Inês Dieuzeide.

Ao grupo de pesquisa Poéticas da Experiência, agradeço pelos inúmeros encontros que me fizeram sair transformado. Foram espaços como esses que, mesmo num período de distanciamento espacial e social, nos possibilitaram estar juntos, cultivando formas de pensar, imaginar e tramar coletivamente. Agradeço especialmente a Aiano Mineiro, Gustavo Jardim e Iara Helena Magalhães, colegas com quem comecei a ensaiar as possibilidades de cartografar *com e por meio* das imagens.

Agradeço a todos os professores e professoras da Linha de Pragmáticas da

Imagem, os quais, mesmo atravessados por telas, nos convocaram a elaborar maneiras de nos fazer presentes nas aulas. Agradeço a André Brasil, César Guimarães, Eduardo de Jesus, Luciana Oliveira e Roberta Veiga.

Aos colegas de mestrado, agradeço pelas contribuições para a escrita da dissertação e pelas trocas, conversas e partilhas nesse percurso acadêmico atravessado pela pandemia: Pedro Rena, Rafael Mello, Letícia Bispo, Fábio de Carvalho, Pabline Santana, Fábio Rodrigues Filho e Alessandra Brito.

Agradeço à Ana Cléa e ao Paulo Dídimo, meus sogros, pelas conversas e contribuições para o caminho da pesquisa.

Agradeço, por fim, aos meus amigos da vida que, ao longo desta pesquisa, cercaram-me de momentos, encontros e celebrações em que eu não precisei falar dela: Epitácio, Laura, Luan, Duda, Andrei, Carol, Lu, Polly, Babita, Vânia, Lucas Coelho, Ale e Barbalho.

“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê o mundo.

É preciso transver o mundo.” (Manoel de Barros)

*“Algo existe no tempo
entre uma coisa e outra.*

*Algo no espaço
Entre uma coisa e outra.*

Como alguém que habita esse espaço.” (Ricardo Aleixo)

RESUMO

Esta pesquisa se debruça sobre o processo pedagógico e as experiências de criação audiovisual vivenciadas no bojo do projeto *Cinema no Brejo*, realizado com jovens estudantes de diferentes localidades rurais do Maciço de Baturité, no Ceará. Com base em um conjunto heterogêneo de materiais produzidos ao longo do percurso formativo – como fotografias, vídeos, desenhos e filmes –, investigamos as formas como a experiência dos jovens com o cinema foi se constituindo em um modo de relação sensível com seus espaços. Manejamos o relato e a cartografia como artifícios metodológicos para articular, por meio da escrita, as dimensões formais das imagens a experiências de aprendizagem e criação que as marcam e das quais elas derivam. Em companhia dos filmes *Caridade*, *Modos de Vida*, *Lavadeiras* e *Serra dos ETs*, realizados pelos alunos na etapa final do curso, nos atentaremos aos rastros e às incidências deixados pelos processos de realização em suas dimensões visíveis para, em um gesto cartográfico, perceber as relações e experiências que apontam para certas *formas dos processos*. Em contato com essas formas – forjadas, descobertas e praticadas no decorrer dos encontros –, tentaremos circunscrever um duplo papel do cinema nessa experiência formativa: de um lado, enredado aos modos da vida e ao cotidiano dos jovens. De outro, manejado como um artifício de criação, possibilitando outros modos de perceber, aprender e inventar com o mundo.

Palavras-chave: Cinema. Processos de formação. Educação. Cartografia. Espaços.

ABSTRACT

This research focuses on the pedagogical process and the experiences of audiovisual creation lived in the core of the *Cinema no Brejo* project, carried out with young students from different rural locations in Maciço de Baturité, Ceará. From a heterogeneous set of materials produced during the training course – such as photographs, videos, drawings and films –, we intend to investigate the ways in which the experience of young people with cinema has been constituted as a way of sensitive relationship with their spaces. We will handle the report and cartography as an artifice to articulate, through writing, the formal dimensions of the images to the learning and creation experiences that mark them and from which they derive. In the company of the films *Caridade*, *Modos de Vida*, *Lavadeiras* and *Serra dos ETs*, made by the students in the final stage of the course, we will pay attention to certain traces left by the production processes in their visible dimensions to, from a cartographic gesture, perceive the relationships and experiences that point to certain *forms of the processes*. In contact with these forms, forged, discovered and practiced during the meetings, we will try to circumscribe a double role of cinema in this formative experience: on the one hand, entangled in the ways of life and the daily lives of young people. On the other hand, it is managed as an artifice of creation, enabling other ways of perceiving, learning and inventing with the world.

Keywords: Cinema. Training processes. Education. Cartography. Spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O cinema vai à feira	16
Figura 2 – O cinema vai à escola.....	20
Figura 3 – Fabulação e decupagem	25
Figura 4 – Cinema como experiência e descoberta dos lugares	27
Figura 5 – Refúgio das Artes e primeiras sessões	48
Figura 6 – Desenhar um mapa, imaginar uma geografia comum.....	82
Figura 7 – A descoberta de uma história	93
Figura 8 – Dona Maria da Conceição e Dona Maria do Socorro	97
Figura 9 – À espreita da ação	101
Figura 10 – Cinema em relação: o olhar como descoberta do espaço.....	109
Figura 11 – A vida das ruínas: o olhar do espaço.....	111
Figura 12 – Aparecer, desaparecer – o olhar que produz ficção	114
Figura 13 – O reencontro: a câmera como parte do grupo	116
Figura 14 – O olhar de Denílson – A primeira sequência de <i>Modos de Vida</i>	121
Figura 15 – Mãos fazendo tecido: quando a imagem coabita o fazer manual.....	123
Figura 16 – Chamar a imagem pra caminhar: o percurso de Denílson até a roça	126
Figura 17 – “O gosto da terra”.....	129
Figura 18 – O manejo com as imagens: quando elas também aprendem a tocar	136
Figura 19 – Colher com as imagens – Dotar a câmera da técnica de manejo	138
Figura 20 – Escutar o entorno.....	141
Figura 21 – Cartografia sonora – Escutar debaixo dos pés de café.....	145
Figura 22 – Aprender a escutar: se envolver com o espaço	148
Figura 23 - O cinema nos intervalos.....	150
Figura 24 - Desenhos e errâncias.....	154
Figura 25 - A reencenação em Lavadeiras: reativar a memória do corpo	163
Figura 26 - Serra dos ETs: recontar a história, preservar o mistério	168
Figura 27 - <i>É tempo de colheita</i>	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Quando o cinema encontra a feira.....	13
1.2 O Cinema encontra o Brejo: ele também pode aprender algo?.....	21
1.3 O relato: retomar memórias e inventar aprendizagens.....	31
1.4 A cartografia: caminhar com – e a partir das – imagens para além do visível	34
1.5 Dos processos das formas às formas dos processos.....	39
2 HABITAR UM LUGAR, PERCORRER UM MAPA POR FAZER.....	44
2.1 O começo da caminhada	44
2.2 (Des)enquadrar o olhar – quando o cinema encontra a escola.....	52
2.3 Criando vizinhanças – o desafio da itinerância.....	57
2.4 Maciço de Baturité – o cultivo dessa terra.....	60
2.5 Entre espaços e territórios – uma geografia por se fazer	72
2.6 Um mapa para nos perdermos.....	79
3 VIVER AVENTURAS, IMAGINAR E COABITAR AS IMAGENS.....	88
3.1 Filmagem – o cinema como brincadeira e aventura com o espaço	89
3.2 Brincar e fazer cinema	103
3.3 O cinema em relação: o olhar como descoberta do espaço.....	107
3.4 A vida das ruínas: o enigma do espaço	110
3.5 Aparecer, desaparecer: o olhar que produz ficção	112
3.6 O cinema como aventura.....	117
3.7 Manejar a câmera, manejar os espaços	120
3.8 “O máximo que vai aparecer são tuas mãos” – a câmera tateante e os modos de manejo de Denílson	130
3.9 “Se nós não estivéssemos aqui, e caísse uma árvore, existiria barulho?”	140
3.10 Manejar o cinema nos intervalos.....	149
3.11 O manejo como forma do processo.....	155
3.12 Reencontrar histórias, imaginar memórias.....	156
3.13 A reencenação em Lavadeiras: reativar a memória no corpo	160
3.14 Serra dos ETs: recontar a história, preservar o mistério	165
3.15 Remontar as narrativas.....	169
4 O TEMPO DAS PEQUENAS COLHEITAS	172
REFERÊNCIAS.....	184

1 INTRODUÇÃO

1.1 Quando o cinema encontra a feira

Era novembro de 2018. Como forma de convocar jovens e crianças para participarem do projeto *Cinema no Brejo – Laboratório Rural de Formação e Experimentação Audiovisual*, que iniciaria suas atividades em janeiro de 2019, realizamos uma série de sessões de cinema e oficinas audiovisuais em parceria com escolas da rede pública e associações de moradores de diferentes localidades rurais de Baturité e Mulungu, municípios que integram o Maciço de Baturité, região serrana localizada no interior do Ceará.

Geralmente, as sessões eram realizadas em lugares abertos e públicos que já consistiam em pontos de encontro para os moradores: praças, campos de futebol, igrejas, sede da associação comunitária etc. Para tentar alcançar o maior número de pessoas com nossas ações, procurávamos promover as sessões em espaços de grande circulação, vinculando a experiência da exibição dos filmes a alguma outra atividade ou evento que já estivesse acontecendo na comunidade.

Embora conseguíssemos reunir um público relativamente numeroso durante as sessões, principalmente quando elas eram incorporadas a outros eventos da comunidade, era comum a sensação de que nosso objetivo – despertar o interesse de crianças e jovens pelo cinema e pelo projeto de formação audiovisual que anunciávamos – havia sido frustrado.

As razões para esse sentimento eram muitas: o fluxo de pessoas que se sentavam e se levantavam repetidamente durante as sessões era intenso; muitos moradores chegavam após o início da exibição e saíam antes do final dos filmes – outros tantos, desconfiados com a novidade daquela ação, preferiam assistir de longe, encostados em alguma parede, moto ou poste de luz; as conversas que tentávamos mobilizar com o público ao final das sessões muitas vezes eram ignoradas. Enfim, nossa impressão era de que aquela experiência audiovisual havia se perdido em meio a tantos outros movimentos, estímulos, ruídos e conversas que aconteciam simultaneamente à exibição.

Em mais uma oportunidade de divulgar as atividades do projeto, fomos convidados para participar da III Feira Cultural da Comunidade Uirapuru – Baturité/CE, que aconteceria no campo de futebol do pequeno vilarejo – um espaço de encontro que também é utilizado pelos moradores para a realização de múltiplas atividades comunitárias. O evento, organizado pela Associação de Moradores do Uirapuru, havia

sido realizado nos anos anteriores, aglutinando, em suas primeiras edições, um grande número de pessoas da própria comunidade e de outras localidades da região. Tínhamos a esperança, portanto, de que nossa sessão de filmes, divulgada como parte da programação da feira, conseguiria atingir muitos jovens e crianças, despertando sua curiosidade pelo cinema e pelo projeto formativo em audiovisual, mobilizando-os a se inscreverem no curso que seria realizado em sua comunidade. A data de início das oficinas que previmos no cronograma do projeto se aproximava (início de 2019) e ainda não tínhamos conseguido formar uma turma com a quantidade de alunos e alunas que esperávamos – cerca de 40 jovens.

Nossa sessão estava programada para iniciar às 19 horas, mas chegamos mais cedo a fim de escolher um bom lugar para estender a tela, pendurar o *banner* do projeto, preparar os equipamentos de projeção e deixar os filmes no ponto de serem exibidos. Em toda a extensão do campo de piçarra, uma série de outras atividades já estava acontecendo: um bazar de roupas organizado pela escola da comunidade e serviços de corte de cabelo, de medição de pressão arterial e de emissão de documentos de identificação. Havia também barraquinhas onde os próprios moradores do Uirapuru vendiam os famosos pratinhos de comida. As atividades culturais, como apresentações teatrais e musicais, estavam programadas para acontecer ao longo da noite.

Esperávamos que cada uma das ações programadas – o bingo dos moradores, as homenagens, as apresentações musicais e a nossa sessão de cinema – aconteceria em horários diferentes ao longo do evento, de maneira que o público pudesse acompanhar cada uma das atividades. Dessa forma, imaginamos que conseguiríamos aglutinar boa parte dos presentes em torno da tela de projeção durante a exibição dos filmes e a apresentação do projeto. Eis que mais uma vez nos frustramos.

No horário marcado para o início da sessão, convocamos as pessoas para se aproximarem, sentarem-se nas cadeiras dispostas em fileiras e assistirem aos filmes que seriam exibidos em seguida. Diferentemente do esperado, as outras ações programadas para a noite aconteceram simultaneamente. De cima do palco montado no campo, representantes da associação comunitária convidavam, usando o microfone, algumas figuras consideradas importantes para serem homenageadas; logo após a solenidade, o início do bingo atraiu muita gente para as mesas dispostas em frente ao palco – elas esperavam ganhar o maior prêmio da noite, um carneiro –, e o bazar de roupas da escola, montado ao lado do espaço da sessão, continuava a todo vapor.

O som dos filmes, que ecoava de uma pequena caixa ao lado da tela de projeção, acabou se se embaralhando em meio aos inúmeros ruídos, barulhos de conversas e vozes amplificadas pelo microfone que coabitavam aquele espaço. Atravessada pelo intenso fluxo de gente e pelas múltiplas distrações do ambiente, a experiência com os filmes se deu, mais uma vez, de maneira fragmentada, permeada pela presença dos corpos, movimentos e atrações que ali coexistiam.

Longe de ser experimentado maneira isolada e distanciada do resto do mundo, demandando um estado de intensa atenção dos espectadores diante das imagens que deslizam sobre a tela – efeito produzido pelo dispositivo arquitetônico das salas escuras de exibição, as chamadas “caixas-pretas” –, o cinema parecia ter sido deslocado do seu próprio centro, do seu ambiente familiar.

Ao se *achegar* na feira, ele entra em contato com outras formas de povoamento de um espaço, outras sensibilidades, ritmos e dinâmicas que já estavam em curso. A feira é caracterizada justamente por esse estado de dispersão, de turbulência de estímulos e de circulação entre múltiplos atrativos sensoriais que constituem esse espaço provisório de encontro.

Se, ao longo de sua história, o cinema se acostumou com um modo de interação com os espectadores protegido do restante de estímulos que compõem sua relação direta com o mundo e com o meio social, seu contato com o ritmo agitado e disperso da feira o faz lembrar de suas primeiras experiências de exibição pública, quando seu modelo industrial ainda não havia se consolidado. Ali no início da experiência moderna, em que o ritmo da vida urbana se tornava cada vez mais caótico e frenético, o cinema era exibido dentro de feiras, teatros e exposições, em meio a uma série de outras atrações de divertimento popular, como apresentações musicais, danças e números de circo. Longe do estado de imersão produzido pela sala escura para a primazia da apreensão do filme, ali, a experiência com o cinema fazia parte de um espetáculo maior, recheado de estímulos, barulhos e diversas formas de entretenimento.

Decidimos iniciar a escrita desta pesquisa com o relato sobre uma de nossas primeiras sessões de cinema porque ela indicia alguns dos modos como o cinema seria manejado ao longo dos encontros do projeto *Cinema no Brejo*, uma relação que apenas se esboçava naquele momento. Quando chegávamos com os filmes em praças e locais públicos das pequenas localidades da região, nutríamos a expectativa de que o dispositivo

Figura 1 – O cinema vai à feira



O cinema vai a feira -
Exibição de filmes na III Feira
Cultural da Comunidade Uirapuru.



Fonte: Acervo Cinema no Brejo.

armado para a realização das sessões – a tela arqueada, as cadeiras enfileiradas, o brilho das imagens projetadas, a trilha sonora dos filmes – teria um poder de encantamento capaz de torná-las o centro das atenções das pessoas que estavam à sua volta. Era como se pudéssemos reproduzir a dinâmica sensorial produzida pela sala escura em um espaço aberto e povoado de outros estímulos.

Longe de uma experiência desvinculada dos espaços, do restante das coisas e dos seres, dos fluxos do mundo, o que essas primeiras vivências com o cinema nas feiras e nos ambientes públicos nos sinalizavam era que, embora ainda não tivéssemos “olhos para ver e ouvidos para escutar”¹, sua presença pedagógica e inventiva só seria possível naquele território se soubéssemos acolher os cruzamentos, os imprevistos, os encontros, as diferentes formas de relação que começavam a se apresentar. Era preciso deslocá-lo de seu centro habitual, desfazer sua forma conhecida, irrigá-lo de novos ritmos, sensações e percepções. A partir de sua abertura para uma dinâmica de transmutação, provocada pelo contato com novas forças e formas de uso, o cinema poderia ser experimentado por meio das relações que seriam criadas junto aos sujeitos, territórios e modos de vida.

Embora a proposta metodológica elaborada para o projeto *Cinema no Brejo* visasse a um percurso formativo em constante diálogo com as dinâmicas socioculturais dos territórios dos alunos e alunas, articulando a realização das oficinas a ciclos temáticos organizados em torno dos fazeres e saberes tradicionais da região, das formas de trabalho e cultivo da terra, das histórias pertencentes aos imaginários locais, nossa aposta inicial consistia na ideia de que, para que a relação dos jovens com essas práticas pudesse ser mediada pela criação com as imagens, seria necessário um saber prévio acerca de uma certa “linguagem cinematográfica” construída historicamente. Como se, para vivenciarem um encontro com os modos de vida dos próprios territórios através do cinema, fosse imprescindível um mínimo domínio não só dos aparatos audiovisuais, por meio do conhecimento técnico sobre o modo de funcionamento dos equipamentos, mas também de um conjunto de códigos pertencentes a uma gramática prévia vinculada a um modelo cinematográfico hegemônico.

Nesse sentido, como primeiro desenho metodológico, esboçamos a divisão dos encontros em três ciclos formativos: *Brincar, Terra e Trabalho*. Cada ciclo abrangeria quatro encontros que aconteceriam semanalmente, sempre aos sábados, tendo duração de

¹ Referência à fala de Mestra Pedrina dos Santos durante sua participação em uma aula da disciplina “Outras Filosofias da Imagem”, ministrada pela professora Luciana de Oliveira no semestre 2020.1 do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (PPGCom) da (Universidade Federal de Minas Gerais).

cerca de um mês. O ciclo inicial, *Brincar*, tinha como objetivo proporcionar um primeiro contato dos jovens com os dispositivos do cinema e com alguns princípios de criação com as imagens, possibilitando aproximação com os equipamentos audiovisuais que manejaríamos ao longo de nosso percurso formativo. Se em um primeiro momento esse contato se deu por meio de exercícios de criação que possibilitavam a interação com os dispositivos em contato com o espaço – como o entorno das escolas –, logo nos encontros seguintes introduzimos aos alunos um conjunto de operações de uma determinada linhagem cinematográfica, como a lógica dos planos, os tipos de movimentos de câmera e de enquadramentos mais comuns dentro da gramática audiovisual. Era como se quiséssemos que a relação dos jovens com o cinema passasse da brincadeira despreziosa, da descoberta lúdica das próprias formas de ver mediadas pelo contato com as imagens para o domínio de um modo de uso específico daquele aparato, de maneira a desenvolver uma “expertise” que os tornaria aptos, por meio do aprendizado de uma suposta *forma-cinema*, a seguir criando suas imagens nos ciclos seguintes.

Essa expectativa, como vimos, já começava a se desmanchar aos poucos nas primeiras ações que articulamos nas localidades como forma de divulgação do projeto e de mobilização dos jovens para integrarem a turma, antes mesmo do início do percurso formativo. Tanto nas sessões de cinema ao ar livre quanto nas primeiras oficinas que mediamos em algumas escolas da região, o encanto com o cinema parecia derivar menos do interesse dos jovens no aprendizado de formas preexistentes e mais de seu poder mobilizador de encontros e deslocamentos nos territórios, possibilitando experiências sensíveis, novas formas de perceber e se relacionar com os próprios lugares.

As sessões de cinema tornavam-se pretextos para os jovens e as crianças saírem de casa, encontrarem os amigos e circularem pela comunidade. As oficinas realizadas nas escolas possibilitavam a fuga do ambiente da sala de aula e a exploração dos *espaços do fora* em pleno horário letivo: percorrer a vizinhança, filmar a rua, entrar na mata, escutar o rio etc.

Certa fragilidade de nossa aposta metodológica inicial consistiu, dessa forma, em crer que um processo de formação continuada em cinema e audiovisual demandaria uma base de conhecimento comum como ponto de partida para o manejo criativo das imagens em contato com os próprios espaços. Para nós, a assimilação de certos códigos da linguagem cinematográfica habilitaria os jovens a produzir suas próprias imagens e narrativas. Esse aprendizado inicial se irradiaria por meio das formas de ver e de criar dos alunos e das alunas, guiando os exercícios audiovisuais a partir dos princípios ensinados

previamente. Ao longo dos encontros, fomos percebendo que o cinema, pensado como um conjunto de formas já dadas *a priori*, seria incapaz de se constituir ali como acionador e mediador de encontros, deslocamentos e experiências com os lugares. Ao contrário, ele assumiria, aos poucos, a posição de um visitante, de um colega que acaba de chegar e logo é agregado pelo grupo, expressando uma dupla posição: como um companheiro de aventuras, envolvendo-se na intimidade das relações, experiências, derivas e formas de convivência que já existiam nos territórios, enredando-se aos movimentos das coisas e das gentes; como um provocador de situações, instigando nos jovens diferentes formas de ver, suscitando o aguçamento de outros sentidos no contato com as práticas, histórias e memórias que compõem os territórios.

Nesse movimento pendular, ao mesmo tempo que a máquina-cinema é desterritorializada em relação aos seus procedimentos e mecanismos formais, os quais permitem um certo distanciamento do real, vinculando-se às durações e aos ritmos próprios à vida ordinária e cotidiana da comunidade, ele também é capaz de desterritorializar os modos de apreensão dos sujeitos em relação aos seus territórios por meio de operações de afastamento crítico e sensível e de elaboração diante do vivido, possibilitando o gesto da criação como mais uma forma de relação com os espaços. Assim, ele aparece tanto como uma *pedagogia da imagem* (DELEUZE, 1983), ensinando os jovens a aprenderem algo; além disso, ao participar dos processos que o excedem – são anteriores e seguirão após sua passagem –, coloca-se como aprendiz.

Quando o Cinema vai para o Brejo, ele parece se colocar em risco. Ao ser experimentado como dispositivo de encontro entre jovens, seus territórios, histórias e modos de vida, desterritorializa-se, deixa de lado suas formas consolidadas para ser banhado e nutrido por alteridades que o modificam pelo contato com outras forças, maneiras de existir e processos de significação. Ao se despojar dos modelos prévios – tanto visuais quanto pedagógicos – ele passa a aprender com diferentes formas de ver e se relacionar com o mundo. Quando o Cinema vai para o Brejo, não só um certo modelo de Cinema é desestabilizado, como também certo modelo de educação.

Figura 2 – O cinema vai à escola



O cinema vai à escola -
Oficinas audiovisuais com os alunos e alunas
da Escola Eduardo Taveira, no Uirapuru.



1.2 O Cinema encontra o Brejo: ele também pode aprender algo?

O cinema tem diversas maneiras de encontrar os processos de educação. Em muitos casos, a imagem em movimento entra em sala de aula para desempenhar um papel de auxiliar didática cuja função consiste na mera ilustração de um discurso que a precede, facilitando a transmissão de determinado conteúdo que deve ser apreendido pelos alunos. Segundo Anita Leandro,

A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas (2001, p. 29).

Quando as imagens ocupam uma posição secundária nos processos pedagógicos, estando ali somente para facilitar a transmissão de determinado conteúdo que lhes é externo, perdemos a oportunidade de experimentá-las em suas múltiplas dimensões sensíveis, criativas e políticas. Mais do que representar o mundo tal qual ele é, elas são capazes de criar formas de ver o mundo; nesse sentido, não reproduzem o real de maneira imparcial e transparente, carregando somente relações de continuidade com ele. Ao contrário, são produzidas em meio a processos de escolha, assumem pontos de vista, recortam enquadramentos, defasando-se desse real à medida que o inventam. Nas palavras de Jean Louis Comolli, “filmar é dar ao que é filmado uma certa forma de existência, uma certa intensidade de ser: no mais estrito senso, realizar um gesto criador” (2012, p. 560). Ao se relacionar com o mundo e o real a partir de um gesto de criação, “a imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (LEANDRO, 2001, p. 31).

Articuladas em contextos educativos do ponto de vista da criação, as imagens são capazes de produzir *encontros com a alteridade* (BERGALA, 2008), mediando formas singulares de experiência com o mundo. Não se trata, assim, de abordá-las com base em seu conteúdo interno, ou simplesmente de sua construção narrativa e discursiva, mas sob escolhas e decisões criativas responsáveis por sua materialidade plástica, sensível – ou seja, por sua relação de inventividade com as matérias do mundo. Nesse sentido, se o cinema é manejado enquanto potência criadora, estando na escola como uma forma singular de não só apreender o mundo, mas também intervir nele, ele pode se constituir como “uma forma de conhecer e compartilhar conhecimento” (MIGLIORIN; PIPANO,

2019, p. 91). Como depreendem C ezar Migliorin e Isaac Pipano baseados em Gilbert Simondon, o aprendizado das formas de ver e de criar das imagens em movimento pode se traduzir, tamb em, em um aprendizado sobre as dinâmicas do mundo em si:

Uma atividade como o cinema   na verdade capaz de criar, ela mesma, conceitos cujo uso   aprendido na manipula o das realidades cinematográficas, mas que podem ser estendidos e até mesmo universalizados ao ponto de constituir uma verdadeira visão de mundo (2014, p. 355 *apud* MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 94).

O contato com algumas dessas reflexões acerca das formas de participa o do cinema em contextos educativos nos influenciou bastante para desenvolver a proposta pedagógica e metodológica do projeto *Cinema no Brejo*. Nosso objetivo, ao idealizar esse percurso formativo, consistia em possibilitar diferentes maneiras de ver e se relacionar com os próprios territórios por meio da experimenta o de práticas de cria o com o cinema. Se o contato com as imagens a partir de suas dimensões est ticas, sensíveis e inventivas se configuraria como o pontapé para as incursões pelos espaços e para as experiências de cria o com imaginários pertencentes às comunidades, para nós, o processo pedagógico que permitiria esse aprendizado demandava o compartilhamento de determinadas *formas de ver a priori*. Ao tentar antecipar para os alunos algumas formas convencionais de apreender e enquadrar o mundo a partir do contato com certa gramática cinematográfica, acabamos por ignorar que as rela es entre os jovens, a câmera e os espaços seriam construídas singularmente por cada um com base em um conjunto de variantes que nos escapam e que jamais conseguiríamos antecipar. Se o cinema seria capaz de ensinar *algo*, esse *algo* ainda estava para ser inventado.

Para contextualizar o caminho metodológico que tomamos no início, gostaríamos de fazer uma breve digressão por algumas contribui es teóricas de autoras e autores de diferentes campos do saber para a prática da educa o. Em seu livro *O mestre ignorante*, Jaques Ranc ere trata da aventura pedagógica vivenciada por Joseph Jacotot, um professor francês que se muda para Bruxelas em 1815 e, sem saber falar a língua holandesa, consegue fazer com que seus alunos – que também nada sabiam da língua do mestre – aprendam algo sobre ela. Por meio dessa experiência de aprendizagem, mediada somente por um livro de edi o bilíngue indicado para seus alunos, Jacotot descobre que poderia “ensinar o que se ignora” (RANCI ERE, 2017, p. 34).

Essa experiência pedagógica, na qual o processo de aprendizado se deu pela própria vontade dos alunos, os quais, por sua vez, prescindiram da explica o de um

mestre sobre aquilo que haviam aprendido, coloca em xeque modelos e processos educativos pautados por uma lógica explicadora, em que o professor ocupa o lugar de detentor de um saber que deve ser transmitido de forma unilateral para os seus alunos, que ainda o ignoram. Esse modelo submete a inteligência dos alunos à inteligência do professor, de modo que os alunos são considerados como seres passivos e incapazes no processo de produção de conhecimento:

É preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2017, p. 23).

O que a empreitada de Jacotot nos ensina é que os processos de ensino e aprendizagem deveriam implicar em uma relação de igualdade radical de inteligências, sustentando uma distância entre aquilo que o professor ensina e aquilo que os alunos efetivamente aprendem. Tal relação de igualdade é capaz de desierarquizar os processos pedagógicos, de maneira que os alunos possam participar da construção do conhecimento de forma ativa, enquanto detentores de diferentes saberes e conhecimentos de mundo. Em vez de operar por uma lógica da explicação e da compreensão, o método da igualdade seria, assim, “um método da *vontade*” (RANCIÈRE, 2017, p. 30).

O problema pedagógico que tentamos circunscrever nesse momento se volta justamente para a tentativa um tanto ansiosa de compartilhar um conhecimento sobre o cinema abolindo a distância entre aquilo que já sabíamos e dominávamos acerca das formas estéticas e gramáticas consolidadas e os múltiplos modos de ver que ainda ignorávamos, mas que estavam por ser descobertos e inventados ao longo dos encontros por meio das formas singulares como os alunos manejariam os dispositivos audiovisuais e criariam seus próprios sentidos, aprendendo na ação mesma de criação. Como afirma Cezar Migliorin, “fazer algo é aprender a fazer” (2015, p. 24). A noção da pedagogia do cinema não corresponde ao aprendizado de suas convenções formais e estéticas, tampouco à apreensão de um conjunto de códigos que corresponde a uma linhagem cinematográfica hegemônica. Ao contrário, essa força pedagógica reside na possibilidade de exercitar um olhar crítico e inventivo diante do mundo e do outro, vivenciando a prática da aprendizagem enquanto uma “experiência na transformação da realidade, em

que o que está dado para se ensinar com o cinema é um não-sei-o-quê de possibilidades” (MIGLIORIN, 2016, p. 37).

Nesse sentido, se nosso intuito, ao idealizar o processo formativo do projeto *Cinema no Brejo*, era instigar a prática do cinema como uma forma lúdica e inventiva de se relacionar com os territórios, suas histórias, seus saberes e fazeres, os recursos didáticos implementados nas primeiras oficinas formativas foram no sentido contrário.

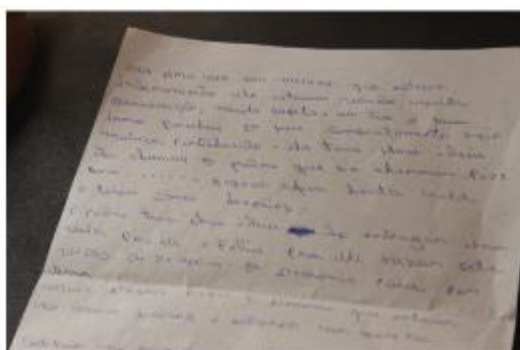
Alguns dos exercícios que realizamos no Ciclo *Brincar* acabavam por conformar os desejos inventivos de filmagem e as histórias compartilhadas pelos alunos nos primeiros encontros em alguns modelos prévios de elaboração e interpretação das imagens, submetendo as experiências, que seriam mediadas pelos dispositivos de criação do cinema, a uma padronização e uma fixidez do olhar. Um dos exercícios realizados nesse primeiro momento consistiu, por exemplo, na adaptação de pequenas histórias fabuladas pelos alunos com base em fotografias de família trazidas de casa para criação de um roteiro em que as cenas seriam decupadas em diferentes tipos de planos e movimentos de câmera. Esse exercício foi realizado após uma aula na qual apresentamos alguns princípios da fotografia e da linguagem cinematográfica, associando seus usos aos significados convencionais e sensações que geralmente visam transmitir aos espectadores.

Se acreditávamos que o aprendizado de um modo específico de ler e interpretar as imagens seria apropriado por alunos e alunas como uma base comum para o aguçamento do olhar em relação aos espaços e as matérias do mundo, o que parece ter acontecido ao longo dos exercícios propostos nas oficinas seguintes foi uma espécie de recusa a esse repertório precedente. Quando solicitávamos aos jovens que trouxessem exercícios de fotografia e vídeo orientados pelas categorias aprendidas nos encontros anteriores, esses tipos de planos e enquadramentos pouco se manifestavam nas imagens. Mais do que a possibilidade de capturar um fragmento do seu território a partir do aprendizado de um novo conjunto de recortes para o mundo, os exercícios tornavam-se pretextos para que os alunos vivessem experiências e aventuras com os espaços dos territórios.

Nessas itinerâncias, não era o cinema quem emprestava um olhar aos jovens; eram os próprios garotos que apresentavam suas maneiras de ver e se relacionar com os espaços do cotidiano para esse visitante recém-chegado. Em alguns exercícios, eles eram convidados a usar a câmera ou o celular em um passeio ou uma caminhada, de modo que o ponto de vista das imagens se confundia com o dos próprios jovens. Em outros, a busca

Figura 3 – Fabulação e decupagem

Fabulação e decupagem
a partir de fotografias de família -
Oficina do Ciclo "Brincar".



das imagens era o que instaurava os encontros, as aventuras e as interações com os lugares, de modo que a experiência acontecia não só *em meio* a elas, mas também *para* elas.

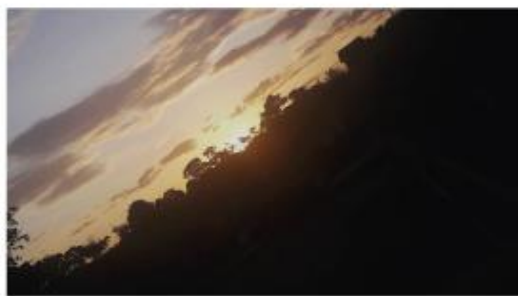
Nessas itinerâncias, não era o cinema quem emprestava um olhar aos jovens; eram os próprios garotos que apresentavam suas maneiras de ver e se relacionar com os espaços do cotidiano para esse visitante recém-chegado. Em alguns exercícios, eles eram convidados a usar a câmera ou o celular em um passeio ou uma caminhada, de modo que o ponto de vista das imagens se confundia com o dos próprios jovens. Em outros, a busca das imagens era o que instaurava os encontros, as aventuras e as interações com os lugares, de modo que a experiência acontecia não só *em meio* a elas, mas também *para* elas.

Aos poucos, percebemos, nas imagens que os alunos nos devolviam, que nem nós (como professores), nem o cinema poderíamos ensinar algo de novo ali. O gesto de subordinar os olhares por vir a certos enquadramentos convencionais se mostrava um caminho metodológico pouco potente para o exercício da imaginação e para a invenção de formas singulares de ver e perceber o próprio território. Em seu livro *ensinando pensamento crítico*, bell hooks argumenta que “quando estamos livres para deixar a mente vagar, é muito mais provável que a nossa imaginação proporcione a energia criativa que nos levará a um novo pensamento e a formas mais envolventes de saber” (2020, p. 107).

Ao criar suas próprias imagens, entrelaçando-as com as experiências que viveriam com os espaços, eram os próprios jovens que teriam algo a ensinar ao cinema e à própria educação. Longe de se tratar de uma tentativa de contraposição a um modelo de ensino consolidado, ou da instituição de formas de ver supostamente intrínsecas aos territórios em que o projeto esteve, o ensinamento que derivava de tal processo era que jamais poderíamos determinar os aprendizados e as formas sensíveis, estéticas e políticas que surgiriam do encontro entre os jovens, o cinema e seus territórios.

Mais do que aprender algo sobre o cinema, os jovens queriam convocá-lo para experiências nos espaços que circulavam cotidianamente. Poderíamos nos perguntar, então: Por que não levar o cinema para tomar um banho de açude com os amigos? Por que não levar o cinema para ver o pôr do sol do alto da serra? Por que não convidar o cinema para um momento de meditação diante das montanhas? E se o cinema visse o modo como um amigo sobe na árvore? Será que ele gostaria de conhecer meu quintal, meu gato, meus jogos de videogame? Ele se surpreenderia com o tamanho da palmeira do jardim que fica atrás da minha casa? Além de um mediador sensível entre os jovens e

Figura 4 – Cinema como experiência e descoberta dos lugares



**Cinema como experiência
e descoberta dos lugares -**
Exercícios de criação
com as imagens.





o seu entorno, o cinema também era experimentado como um dispositivo de encontros; uma mágica máquina capaz de instaurar situações, de encorajar aventuras e de acionar experiências com os lugares.

Mais do que aprender algo sobre o cinema, os jovens queriam convocá-lo para experiências nos espaços que circulavam cotidianamente. Poderíamos nos perguntar, então: Por que não levar o cinema para tomar um banho de açude com os amigos? Por que não levar o cinema para ver o pôr do sol do alto da serra? Por que não convidar o cinema para um momento de meditação diante das montanhas? E se o cinema visse o modo como um amigo sobe na árvore? Será que ele gostaria de conhecer meu quintal, meu gato, meus jogos de videogame? Ele se surpreenderia com o tamanho da palmeira do jardim que fica atrás da minha casa? Além de um mediador sensível entre os jovens e o seu entorno, o cinema também era experimentado como um dispositivo de encontros; uma mágica máquina capaz de instaurar situações, de encorajar aventuras e de acionar experiências com os lugares.

Com base nas questões apresentadas, poderíamos formular nossa problemática de pesquisa da seguinte maneira: Por meio de que formas, ao longo do processo formativo desenvolvido no contexto do projeto *Cinema no Brejo*, a experiência dos jovens com o cinema foi se constituindo como um modo de relação sensível com os espaços? Dito de outra maneira, gostaríamos de refletir sobre os modos como o manejo do cinema enquanto dispositivo de relação com os espaços alterou a própria expectativa do percurso pedagógico desenhado inicialmente, desterritorializando a prática educativa com o cinema e inscrevendo, nos processos de aprendizagem, nos exercícios de criação e nas próprias imagens produzidas no projeto, as marcas das experiências singulares com os territórios mediadas por uma relação inventiva com cinema.

Nossa hipótese – a ser desenvolvida ao longo da investigação – é que, no curso dos encontros e oficinas, o cinema foi sendo acolhido como parte de uma rede de relações já existentes nos territórios e, ao mesmo tempo, foi tomado como possibilidade de viver experiências sensíveis com os lugares. Uma segunda hipótese seria de que os próprios processos de filmagem, os encontros com jovens de diferentes localidades e as experiências de realização dos exercícios de criação com as imagens mobilizaram de forma mais intensa os desejos dos alunos, em detrimento da tentativa de apropriação de uma linguagem ou gramática audiovisual específicas, bem como das expectativas em relação a uma suposta competência adquirida ao longo da formação, a qual resultaria na reprodução de formas e técnicas consolidadas nos filmes realizados.

Pensados como eixos que norteariam os exercícios e os dispositivos de criação, os ciclos *Brincar*, *Trabalho* e *Terra* foram sendo alterados aos poucos, imbricando-se uns nos outros, se adaptando às geografias, contextos e características dos lugares que abrigaram as oficinas, sendo modificados também pelos desejos e interesses dos participantes. Desse modo, a expectativa acerca das questões que interessariam aos alunos e das relações que se encontrariam nos territórios foi sendo desmanchada, abrindo espaço para uma espécie de *pedagogia da relação*, engendrada pelos encontros com os espaços e com os diferentes sujeitos. Paulo Freire escreve que “não há prática docente que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (2019, p. 46), enfatizando a ideia de que a produção e a partilha do conhecimento só são possíveis por meio de um processo pedagógico que esteja permanentemente aberto à sua própria crítica e revisão. Em nosso caso, tal processo foi modulado por certo estado de itinerância. As crianças e os jovens que formavam nossa turma vinham de diferentes localidades para participar das oficinas, assim como os próprios lugares de encontro também se alteraram ao longo dos ciclos, permitindo o deslocamento do projeto por três diferentes territórios: o *Ciclo Brincar* foi realizado em uma sala de aula localizada ao lado de uma rádio local, situada na região central do município de Mulungu/CE; o *Ciclo Trabalho*, quando passamos a nos encontrar no Sítio São Roque, conhecido pela produção de café agroecológico, localizado na região rural de Mulungu/CE; e o *Ciclo Terra*, etapa final do curso, em que as oficinas foram realizadas na associação de moradores do Uirapuru, localidade também conhecida como Brejo, em Baturité/CE.

Se a proposição inicial do projeto visava à prática do cinema como uma possibilidade de relação com os próprios territórios, colaborando para o fortalecimento dos elos comunitários e para a preservação dos saberes e fazeres locais, a dinâmica da itinerância que conduziu nossas oficinas acabou por provocar também uma experiência de desterritorialização em relação aos próprios lugares e contextos de existência. Assim, em vez de se constituir somente como um dispositivo de aproximação dos jovens com suas próprias comunidades, o cinema foi manejado também como um dispositivo de descoberta e deriva por espaços desconhecidos, possibilitando errâncias e deambulações nos territórios uns dos outros.

Mais do que um conteúdo aprendido de forma didática e planejada, o aprendizado e a experiência com as imagens se manifestavam também na imprevisibilidade dos lugares, nos intervalos das aulas, nos deslocamentos até as oficinas, nos percursos até os lugares de filmagem. Se nossas expectativas foram perdendo força e os planos (das aula

e do cinema) sendo extraviados, passamos a perceber que o cinema também se encontrava nos interstícios, onde não esperávamos que ele estivesse. A partir desse processo de desterritorialização, como o cinema poderia, ele próprio desterritorializado, aprender algo com as experiências dos jovens com os lugares?

1.3 O relato: retomar memórias e inventar aprendizagens

Esta pesquisa não começa aqui. Ela vem de antes, antes mesmo de ser percebida como tal. Ela se forja antes, durante e depois do projeto *Cinema no Brejo – Laboratório Rural de Formação e Experimentação Audiovisual*, que teve sua primeira edição formativa realizada entre novembro de 2018 e fevereiro de 2020, com jovens e crianças de diferentes localidades de Baturité e Mulungu, municípios que integram o Maciço de Baturité, uma região serrana localizada no interior do estado do Ceará. Esse foi o primeiro projeto formação audiovisual em que atuei como idealizador, professor e mediador de oficinas audiovisuais. Foi, conforme explanado, um processo marcado por expectativas não concretizadas, planos alterados, desvios metodológicos, além de uma série de aprendizados sobre os desafios, as descobertas e os descaminhos provocados em contextos educativos que só puderam ser vivenciados na lida dos encontros, no contato com os alunos e as alunas e na experiência sensível com os espaços pelos quais percorremos.

A pesquisa, que se traduz agora na forma de escrita, confunde-se com a própria experiência formativa da qual participei ativamente. Nesse sentido, acreditamos ocupar uma posição *multissituada*², atravessada tanto pela perspectiva que assumo como pesquisador – marcada também por certo distanciamento temporal em relação ao período em que a formação ocorreu – quanto pela minha experiência como sujeito envolvido diretamente com os processos pedagógicos e criativos com os quais esta pesquisa lida e sobre os quais se debruça. Longe de tentar separar essas duas posições, tentando demarcar uma distância dicotômica entre um eu pesquisador e um eu objeto, apostamos na potência do entrelaçamento entre a escrita e a experiência, constituindo o próprio percurso de pesquisa como um laboratório que, ao produzir uma reflexão crítica acerca dos processos pedagógicos vivenciados, torna-se ele próprio um caminho de aprendizagem e de

² Referência à ideia de “etnografia multissituada”, formulada por Luciana de Oliveira. Trata-se de abordagem teórico-metodológica que permite um descentramento da esfera midiática e uma simetria mais horizontal com os sujeitos em pesquisas de comunicação.

pensamento sobre as múltiplas formas como o cinema pode ser manejado junto à educação.

Como estratégia retórica para tatear as memórias, os encontros e os processos metodológicos que constituíram as experiências pedagógicas com o cinema no bojo do projeto *Cinema no Brejo*, propomos um método de escrita em forma de relato. Ao passo em que esse caminho permite, em certa medida, a retomada dos processos pedagógicos através de sua rememoração e descrição atenta, o relato também possibilita uma abertura para elaboração e reflexão crítica diante do vivido. Em vez de meramente descrever ou registrar o percurso formativo tal como ele ocorreu, o que seria uma tarefa pouco frutífera e mesmo fadada ao fracasso, pretendemos manejar o relato como um artifício – com ênfase no fato de que seja um “artifício” – capaz de fazer emergir memórias de situações, episódios e vivências que permearam nossas experiências de aprendizagem e criação. Esses fragmentos serão retomados como matéria tanto para o processo de análise dos filmes, das imagens e dos exercícios de criação produzidos ao longo dos encontros, como também para nutrir a reflexão crítica acerca dos processos pedagógicos conduzidos em nosso contexto formativo.

Se acreditamos que retomar as experiências vividas através da escrita é uma forma de produzir com elas novos olhares e aprendizados, é porque “a arte do dizer é também uma arte do fazer e uma arte do pensar” (CERTEAU, 2014, p. 140). Ao relatar, não apenas registramos de modo objetivo uma experiência ou um acontecimento – como se o vivido pudesse se apresentar de forma intacta, sem sofrer uma alteração provocada pela interferência das armadilhas da memória, da fala, do pensamento e da própria escrita. Na verdade, é a mediação do relato que possibilita a rearranjo do acontecimento, ativando-o no presente à medida que também é produzida certa defasagem. Essa aposta metodológica nos parece pertinente, por se constituir como uma exercício criativo e epistemológico que possibilita ensejar novas conexões, ensaiar com a escrita gestos de montagem, produzir aproximações entre episódios e aspectos até então isolados, tramar novas associações entre elementos e materiais heterogêneos por meio da atenção às recorrências – como fragmentos de memórias, anotações em cadernos de campo e imagens produzidas, dados contextuais, formulações teóricas. Desejamos acionar, portanto, ao longo desta pesquisa, uma teia sensível de interações cujo fio é alinhavado pelo movimento do pensamento e da escrita, tornando possível a retomada crítica das relações, dos processos de criação e de aprendizagem que permearam o projeto *Cinema no Brejo*.

Se apostamos que a escrita em forma de relato pode configurar-se como um artifício de elaboração do passado no presente, é porque acreditamos que relatar não consiste somente em dizer *sobre* algo. Ao contrário, sua potência reside na possibilidade de retomada de uma experiência ao mesmo tempo em que se experimenta um trabalho de invenção. Rememorar é manejar inventivamente a matéria fugidia, opaca e lacunar da memória. Manter viva uma experiência não se trata de tentar resgatá-la do passado tal como ocorreu, mas de envolvê-la por novos cruzamentos, sentidos e leituras com base em um olhar do presente. Como afirma Michel de Certeau, a experiência do dizer e do fazer entrelaçam-se e confundem-se no próprio ato:

Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as ‘artes do dizer’ às ‘artes do fazer’: as mesmas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho no sertão, da culinária às lendas e conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada (2014, p. 141-142).

Tudo pode ser matéria para o pensamento e para a produção de conhecimento. Tão valioso quanto o que se expõe de forma mais visível, sistemática e codificável são os ditos que se esgueiram por conversas e situações despreziosas, pequenas desimportâncias, impressões e camadas perceptivas que podem escapar à vista, mas que dificilmente escapam à lembrança. Se as imagens dão a ver formas de ver, sentir e se relacionar com os espaços, bem como são capazes de dizer de nossos processos pedagógicos e criativos, o que acontece fora delas também nos oferece um conjunto de pistas sobre as experiências de aprendizagem que atravessam e excedem os registros visíveis. O relato se constitui como uma possibilidade de lidar com movimentos e agências que permanecem em uma dimensão do invisível e que muitas vezes são peças fundamentais para uma compreensão mais aprofundada acerca dos processos educativos de que o cinema participa.

Ao relatar as memórias de nossas vivências, acreditamos cultivar um terreno fértil para o compartilhamento de histórias como uma forma de mobilização do pensamento. bell hooks nos diz que “uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber histórias uns dos outros” (2020, p. 92). Quando compartilhamos experiências vividas, esse ato carrega também uma forma de saber e um gesto criador que situa o narrador em uma posição de reelaboração daquilo que viveu. Se pretendemos percorrer esta pesquisa com um olhar mais atento para os movimentos e

relações que se desviaram de nossas expectativas iniciais e rearticularam o cinema como uma traquitana capaz de fazer habitar os interstícios dos lugares já conhecidos e desconhecidos – agenciando novas relações entre os jovens, as imagens e seus territórios –, é por meio do relato que as experiências vividas podem se anunciar e fazer vibrar a tessitura da escrita.

Assim, o gesto de relatar será modulado como uma estratégia retórica para potencializar a discussão acerca dos processos pedagógicos vivenciados, bem como nutrir as análises cartográficas dos filmes e exercícios audiovisuais, que operarão como pontos de partida para nossa investigação sobre os modos de relação com os espaços e as *formas dos processos* que derivaram dessas experiências sensíveis, como veremos nos tópicos seguintes. Se nos filmes os gestos nas (e com as) imagens emergem como possíveis entradas para a investigação dos modos de presença e fabulação com os espaços, é o cruzamento da análise com o relato e o compartilhamento de histórias que permitirá uma articulação com as experiências que permanecem no fora-de-quadro composto pelos percursos pedagógicos e pelos processos de criação: outras imagens – fotografias, material bruto dos filmes, vídeos produzidos pelos alunos, exercícios, registros das oficinas, filmes; anotações em cadernos de campo; relatórios de aula; relatos e avaliações dos alunos sobre a experiência do curso; além de outros materiais que possam dar cadência e ritmo para esse movimento de tatear e reinventar a experiência por intermédio da rememoração, do pensamento e da escrita.

Lançar mão do relato como estratégia de escrita nos parece uma postura de pesquisa que permitirá, menos do que a elaboração de um memorial descritivo sobre a experiência do projeto, um gesto capaz de articular inventivamente o lugar multissituado que ocupamos. Trata-se, portanto, da possibilidade de trazer para a pesquisa as latências de uma vivência junto aos processos que nos ajudará com a problematização teórica sobre as formas de aprendizagem que são agenciadas quando o cinema participa dos processos educativos e é tomado como uma ferramenta de descoberta, aventura, deslocamento e criação com os espaços que o circundam.

1.4 A cartografia: caminhar *com* – e a partir das – imagens para além do visível

Para perceber de que forma o cinema foi manejado nas experiências e relações com os espaços, decidimos partir de um conjunto de filmes de curta-metragem e exercícios audiovisuais produzidos pelos alunos ao longo de nosso percurso formativo.

Esses materiais carregam inscrições das experiências dos jovens com os lugares filmados, abrigando gestos, encenações, maneiras de filmar e estratégias ficcionais que podem operar como disparadores conceituais para nossa investigação. Em vez de interpelá-los como objetos de análise, mantendo nossa atenção somente em aspectos formais e narrativos presentes nas imagens, articularemos esses filmes e exercícios como formas moventes e dinâmicas, de maneira a tornar possível um trânsito analítico entre a escritura fílmica – perceptível em sua dimensão visível – e aspectos do fora-de-quadro que dizem respeito aos processos de criação e de aprendizagem.

Se defendemos que essas produções não serão operadas como objetos de pesquisa no sentido metodológico, orientado por uma visão objetiva em relação ao sujeito pesquisador, é porque acreditamos que suas formas são indissociáveis dos processos de aprendizagem e de criação vivenciados pelos jovens. De um lado, as formas fílmicas derivam dos processos que as possibilitam, modulam e marcam. Em via inversa, são as inscrições dos processos nessas formas que nos permitem entrevê-los e perscrutá-los no contato com as imagens. Esse gesto metodológico é o que possibilitará situarmos os filmes dentro de um campo de forças expandido, de maneira que elas sejam manejadas não como obras autônomas, mas como parte de um conjunto heterogêneo de relações que se tecem a partir do encontro entre cinema, território e educação. Em vez de lidarmos com as obras como produtos finais ou como resultados de processos que os precederam, elas se configurarão como um terreno de partida para nossas incursões cartográficas, ao mesmo tempo em que seguirão conosco nessa empreitada como companheiros de caminhada – ora mais próximos, ora mais distantes. Como *processos das formas*, os filmes e exercícios não se encerram nos sentidos e leituras que podem surgir da análise de sua elaboração narrativa ou de sua dimensão visível. Ao contrário, abrem-se como forças que nos permitem acionar novas conexões com os processos de realização e pedagógicos dos quais fazem parte, constituindo-se como fendas que nos colocam em movimento, nos oferecendo uma passagem privilegiada – ainda que parcial – para as experiências do vivido.

É nesse sentido que pensamos na cartografia como um caminho metodológico para manejar, de maneira expandida e relacional, os filmes e exercícios audiovisuais produzidos ao longo do contexto formativo do projeto *Cinema no Brejo*. Atentando para os *processos das formas*, caminharemos por esses trabalhos por meio de um movimento pendular de entradas e saídas, partidas e retornos, atentando para os gestos inscritos nas imagens que nos permitem perceber as relações instauradas com os espaços durante as

experiências de criação. Nas palavras de Virgínia Kastrup e Laura Pozzana, “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (2015, p. 53). Mesmo que a experiência formativa que dá corpo a esta pesquisa já tenha ocorrido, cremos que o gesto cartográfico possibilita uma relação de avizinhamiento reflexivo com as imagens, colocando-as em contato com outras forças que constituíram os processos de criação que as envolvem quanto os processos pedagógicos dos quais elas resultam e participam. As autoras ainda afirmam:

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (KASTRUP; POZZANA, 2015, p. 57).

Quando interpeladas como *processos das formas*, e não somente como formas estéticas a serem analisadas isoladamente por seus aspectos formais, as imagens são capazes de operar como campos relacionais, como territórios sensíveis, engendrando cruzamentos e articulações com os modos de fazer, os processos educativos e as experiências que as mobilizam. A cartografia, como gesto de análise e de relação com os filmes, é uma aposta metodológica cujo objetivo consiste na tentativa de desfazimento da separação entre o pesquisador e o objeto, tornando-os coagentes de um processo compartilhado que segue em movimento e em mútua transformação. A partir da posição multissituada deste trabalho, apostamos na cartografia *com – e a partir das –* imagens como uma estratégia capaz de enriquecer o trabalho da análise e de complexificar os gestos inscritos em suas formas por meio do seu avizinhamiento com o relato e com a rememoração dos processos pedagógicos e das experiências de criação.

Ao refletirem sobre um gesto de análise capaz de considerar também os processos que envolvem a invenção das imagens no contexto da educação, Cezar Migliorin e Isaac Pipano sustentam que

[...] os procedimentos interpretativos do cinema, as chaves de leitura próprias à análise fílmica formalista ou os pressupostos que partem da filiação das imagens ao campo da arte em função de certa institucionalização, têm se mostrado insuficientes para uma compreensão mais completa desses filmes e das experiências que portam as imagens (2019, p. 58).

Assim, a conjugação do gesto cartográfico com a análise fílmica será uma maneira de nos deslocar de uma posição de domínio e conhecimento absoluto diante daquilo que aparece e produz sentido nesses trabalhos. Ao nos deslocarmos por esse território sensível, constituído de imagens e experiências, buscaremos expandir as maneiras de olhar para suas materialidades visíveis, deixando-nos afetar não só por suas camadas narrativas e simbólicas, mas também pelas agências que vibram de um extracampo formado pelos próprios processos pedagógicos e de realização que as mobilizam e que são alterados por elas. Trata-se, portanto, de uma tentativa de desierarquizar os filmes e as produções audiovisuais em relação aos seus processos de feitura e às outras forças que estão em jogo em experiências formativas com o cinema, enxergando-os como parte de uma teia de relações igualmente importantes para o trajeto desta pesquisa.

Ao pensar sobre a postura do cartógrafo em relação à pesquisa, Suely Rolnik ressalta que, para ele, toda matéria de expressão que seja capaz de produzir sentido é bem-vinda:

Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia (2014, p. 24).

A partir de tal compreensão, escolhemos os filmes e exercícios realizados ao longo do processo formativo do *Cinema no Brejo* como algumas das entradas para nosso percurso de pesquisa, atentando-nos para a presença dos gestos que indiciam as formas de relação com os espaços inscritos, mobilizando nossos movimentos de deriva e busca pelo que tentaremos circunscrever mais à frente como *formas dos processos*. Se os gestos encenados, os modos de filmar, as escolhas formais e as maneiras de aparecer e de perceber os espaços impressas nas imagens constituem-se como pistas para uma compreensão sobre as relações instauradas entre os jovens, o cinema, seus territórios e imaginários, é por meio da articulação com o que ultrapassa a dimensão visível dessas produções – um extracampo formado tanto pelo material bruto dos filmes e por outros exercícios audiovisuais desenvolvidos ao longo dos encontros quanto pela experiência dos processos pedagógicos e de criação – que conseguiremos perceber as conexões e ressonâncias que constituem esse campo heterogêneo de relações do qual o cinema participa.

É, portanto, por meio do experimento cartográfico com as imagens que pretendemos produzir aproximações, cotejos, recorrências entre quadro e o fora-de-quadro, procurando perceber como as experiências sensíveis mobilizadas pelos processos de realização produzem deslocamentos nas formas de olhar e de se relacionar com os espaços, ao mesmo tempo em o próprio dispositivo do cinema – máquina desterritorializante por excelência – é alterado e reterritorializado quando se enreda novamente a um emaranhado de relações, experiências e modos de vida que rearranjam suas formas de fazer habituais e que o fazem aprender a partir de outras maneiras de olhar e conhecer o mundo.

O que propomos, portanto, nesta postura cartográfica assumida no contato com as imagens, é uma atenção aos movimentos que perpassam e compõem suas matérias visíveis para, em seguida, alçarmos movimentos de deriva pelos processos que trasbordam os quadros dos filmes. Quando embarcamos nesse percurso incerto, instável, no qual as conexões e os achados não estão dados *a priori*, “são as circunstâncias, os elementos que se estabelecem entre os encontros que podem ou não trazer outras marcas, romper com sentidos conhecidos e fundar outros impensáveis” (ROMAGNOLI, 2016, p. 44-45).

Ao propormos esse caminho metodológico, tentaremos ensaiar um gesto de análise e investigação capaz de enredar as imagens aos outros elementos constituintes da experiência com o cinema no contexto formativo do projeto: aos processos pedagógicos e inventivos, às dinâmicas históricas e socioculturais dos territórios, às inflexões metodológicas ao longo do percurso formativo, às diferentes apropriações e formas de uso do cinema por parte dos jovens que foram se evidenciando ao longo de nossos encontros. Manejando os filmes e exercícios audiovisuais a partir das inscrições formais dos processos, envolvendo suas opções estéticas e gestos nas imagens às experiências de realização que os fundam, possibilitam e rasuram, tentaremos perceber um modo de agenciamento que parece ir a um caminho inverso: seria possível afirmar que os próprios processos – pedagógicos e de realização – tecem-se, eles também, a partir de determinadas formas? De que maneira, então, essas *formas dos processos* modulariam e marcariam tanto a experiência dos jovens com o cinema em seus territórios quanto as próprias imagens produzidas por eles? Quando as *formas do processo* em jogo escapam a um modelo em que a expectativa do filme se faz soberana em relação à própria experiência de realização, seria pertinente pensar que as escrituras fílmicas estariam alinhavadas por uma dupla dimensão, a de uma circunscrição inicial – uma demarcação

de saída – e a de uma abertura sensível para as experiências do caminho e para a relação com o acaso? Não seria a possibilidade de descobrir e inventar outras *formas do processo* com as imagens o que revelaria a potência pedagógica do encontro entre cinema, educação e o território?

1.5 Dos processos das formas às formas dos processos

É justamente a compreensão dos filmes e exercícios audiovisuais realizados no projeto *Cinema no Brejo* enquanto *formas que abrigam processos* (processos que resultam em formas deles indissociáveis) o que nos possibilitará pensar também as *formas dos processos*. Se, no campo do cinema, alguns pesquisadores vêm elaborando sobre os chamados *filmes-processo*, um conjunto de obras que acolhe, na própria escritura fílmica, as experiências do processo de realização, o que propomos complementarmente é um movimento que toma as formas fílmicas como saída para uma elaboração mais detida sobre as *formas dos processos*. Assim, não nos interessa pensar somente como as experiências de feitura incidem nas – e são articuladas pelas – imagens, mas também como as práticas de criação junto às imagens dão a ver algumas formas para os processos vividos: essas formas circunstanciais mobilizam experiências singulares com o cinema e com os espaços, tal como nos interessa caracterizar. Trata-se, então, de uma mudança de enfoque que permite um alargamento de nosso olhar para, partindo os filmes, revolvermos a poética dos processos, pensando-os como formas sempre provisórias que se misturam com experiência vivida e se inscrevem fortemente nas formas das imagens.

Na definição de Clarisse Alvarenga e Bernard Belisário, o que faz do filme um filme-processo é “o fato de sua forma ser indissociável de seu processo de realização” (2014, p. 71). Trata-se de trabalhos realizados em uma extensão temporal mais alargada e que, atravessados pelas contingências do real, são fortemente afetados pela história e pela experiência vivida. Como escreve Cláudia Mesquita, não se trata somente de obras que transformam o vivido em narrativa, comportando a experiência em uma forma intacta ao processo de feitura, mas de filmes “cuja escritura acolhe – e se modifica por – esses percalços históricos” (2014, p. 216). Ela continua:

Eu me refiro, portanto, a experiências em que o cinema se relaciona e se mistura com a experiência vivida, sendo por ela limitado, estimulado, transformado, ‘conformado’, ou até expandido, potencializado. Em oposição à

instauração de um processo paralelo (mais ou menos impermeável) cujo ideal é o controle, a eficiência, a autonomia da cena e a manutenção de rígidas fronteiras (como no esquema convencional de produção de filmes de ficção), as ‘obras em processo’ convocam experiências em que confluem cena e vida, em que as divisórias são porosas, em que o controle (sobre a cena) nem sempre é possível, em que o filme está a serviço ou inventa, no corpo-a-corpo com experiências que não domina totalmente, o seu singular movimento (2011, p. 18).

Se podemos traçar algumas aproximações entre a ideia de *filme-processo* e a noção que estamos elaborando sobre os *processos das formas*, como uma certa abertura sensível para o insondável do processo e uma porosidade entre a escritura fílmica e a experiência vivida, o sentido desses termos indicam para contextos e modos de realização distintos. O *filme-processo* compreende uma experiência de feitura de temporalidade mais extensa que, ao passo em que é transformado pelas inflexões ao longo do processo, também elabora sobre o vivido na forma final da obra. No caso dos *processos das formas*, tentamos circunscrever experiências com o cinema no território da educação, onde o que está em questão não é somente a produção e a escritura final, mas também a própria experiência das relações sensíveis e inventivas instauradas com os territórios e que são mediadas pelo aparato audiovisual – processos que nem sempre resultam em filmes ou são articulados por eles.

Esta noção inclui não apenas os filmes finalizados como trabalhos de conclusão da formação, mas também exercícios audiovisuais, vídeos produzidos espontaneamente pelos jovens durante as reuniões e materiais diversos que evidenciam as experiências criativas que ultrapassam as imagens e os processos pedagógicos compartilhados. São criações heterogêneas, difusas, incompletas, fragmentadas e experimentais realizadas no contexto pedagógico do audiovisual. Sons e imagens testemunham processos de aprendizado e compreensão das várias camadas dos territórios estimulados pela sensibilidade e criatividade do cinema, em que ele também participa como aprendiz.

O nosso enfoque de pesquisa não será, portanto, somente os filmes e as imagens enquanto formas autônomas que falam por si só. Por meio de um movimento inverso, manejaremos esses materiais como passagens, como pistas para experiências mais amplas que, por vezes, fazem-se vislumbrar em cena, mas que transbordam para um vasto fora-de-quadro constituído pelos encontros, pelas oficinas, pelas conversas, pelas escolhas de criação, pelos aprendizados experimentados de lado a lado ao longo do percurso pedagógico. Utilizando da precisa definição de Clarisse Alvarenga e Bernard Belisário (2015) sobre os filmes-processo, diríamos que as experiências formativas compreendem

tanto os *processos das formas* quanto as *formas do processo*, mutuamente indissociáveis. Por meio do cruzamento entre a lida atenta com materialidade visível dos trabalhos – maneiras de filmar, gestos em cena, movimentos de câmera, formas de enredamento com o espaço, escolhas de montagem – e o relato das memórias e das experiências que discutiremos as formas singulares articuladas pelos processos vividos.

Se os processos pedagógicos e de criação com o cinema são entendidos como experiências em constante fluxo, alteração e indefinição, seria justo atribuí-los formas, maneiras de ser? Poderíamos dizer que, no caso das experiências pedagógicas com o cinema, o problema reside quando uma forma é designada à priori, de maneira a antecipar e controlar aquilo que será vivido. Essa tentativa de prever a experiência por vir caracteriza tanto os processos educativos convencionais – geralmente empreendidos em espaços institucionais de formação – quanto os esquemas tradicionais de produção cinematográfica.

Na maioria dos espaços escolares, os processos de ensino e aprendizagem são reduzidos a uma dinâmica de transmissão unilateral de conteúdos, em que os educandos devem aprender conhecimentos já empacotados e codificados, de modo a eliminar ao máximo a parcela de imprevisto e de *não saber* que as experiências da educação abrigam. No caso dos modos de produção tradicionais do cinema, tais processos devem ser minuciosamente e previamente calculados pelos roteiros e controlados pelos planos de filmagem, de modo que nada fuja do previsto e altere o fluxo organizado anteriormente. Nesses casos, no limite, as formas se antecipam às experiências. Trata-se menos de modos de fazer e mais de modelos de fazer. Os processos são conformados em uma lógica que o precede, numa tentativa de fazê-los transcorrer protegidos das possíveis interferências do acaso, do imponderável da vida, atingindo mais rapidamente os objetivos esperados.

Os processos fundam ou encontram formas singulares e únicas a partir da emergência e da combinação de situações, escolhas e eventos circunstanciais que as definem. Em vez de determinar o curso dos processos de aprendizagem ou de realização audiovisual, essas formas surgem da permeabilidade da prática audiovisual para os repertórios socioculturais dos jovens e a incognoscível experiência, permitindo que seus gestos singulares e descobertas influenciem e se mesquem às vivências criativas. Ao abrir novas perspectivas, conexões com o outro e com espaços, e estabelecer novas relações sensíveis, as *formas dos processos* acabam por ensinar às práticas da educação e do cinema, pois se desenvolvem como um caminho que incorpora a experiência como

matéria fértil para transformação e criação de formas de enxergar, imaginar e se relacionar com o mundo.

Com isso, não queremos dizer que as formas sempre se dão ao acaso, independentemente de premissas anteriores, de proposições práticas ou de pontos de partida. Ao contrário: os processos, nesse contexto, são alinhavados por duas instâncias: a primeira seria uma circunscrição inicial para a partida, o delineamento de um terreno comum para o começo da empreitada e para o percurso seguir em certa direção; a segunda seria uma zona de indeterminação povoada pelas forças do acaso, pela abertura à experiência e ao que acontece no meio do caminho. Assim, as formas dos processos se constituem a partir da confluência de uma afetação entre vetores de controle e de manejo da máquina-cinema e de vetores de descontrole, indeterminação e permeabilidade à experiência vivida. É justo o encontro entre essas diferentes instâncias que fundam, transformam e modulam as formas dos processos.

A partir da hipótese desta pesquisa em relação às experiências audiovisuais vivenciadas no projeto *Cinema no Brejo* – o manejo do cinema se dá como forma de relação com os espaços –, percebemos que cada trabalho audiovisual realizado pelos alunos e alunas envolveu e forjou processos singulares de contato com os territórios. Em vez de tentarem narrar, por meio da linguagem audiovisual, histórias *sobre* seus espaços, memórias, familiares e amigos, o que parece ter havido foi o desejo de, junto com o cinema, se viver experiências sensíveis *com* os territórios. Se, por um lado, as imagens se enredaram às práticas ordinárias e aos itinerários cotidianos dos jovens, reterritorializando-se em ritmos e fazeres da vida comum, por outro, elas também parecem ter sido tomadas para retomar e *remontar*, por meio dos processos de criação, múltiplas relações guardadas com os espaços. É, então, em meio às imagens que as *formas do processo* acontecem. As imagens parecem habitar esse tenso limiar entre, de um lado, o gesto da ficção, o domínio da cena e a dimensão do visível e, de outro, o sobressalto, a experiência que acontece e o imprevisível.

Cada processo, portanto, articula-se a partir de formas singulares, sempre por se fazer. O que possibilita essa singularidade é o manejo do cinema como uma ferramenta de aguçamento dos sentidos para a experiência, para as múltiplas percepções que surgem na relação com o outro e no contato com os espaços. Se não tomamos nem o cinema e nem a educação em seus moldes convencionais – diríamos até industriais –, em que os processos devem seguir um percurso determinado *a priori*, é no meio do caminho que se aprende e se aprende algo. É por meio do encontro a partir de *seus foras* – longe dos

modelos hegemônicos da escola e dos modos de fazer consolidados do cinema –, que reside a possibilidade de aprendizado com os processos. Se os jovens aprendem com a experiência, descobrem algo novo durante a empreitada e inventam uma outra forma de olhar para o próprio espaço, as práticas com o cinema e a educação são fertilizadas e alteradas a partir de outras formas, de outras maneiras de aprender e de fazer imagens.

Assim, pretendemos derivar pelos territórios demarcados pelos filmes e por alguns exercícios audiovisuais realizados pelos jovens a fim de interpelar essas formas articuladas pelos processos. Tais materiais serão tomados como pontos de partida para as incursões cartográficas acionadas entre imagens e experiência, entre visível e memória, entre relato e análise. Cada filme dá a ver uma forma de processo que se constituiu a partir do contato inventivo com os espaços. São aventuras, brincadeiras, encenações, manejos, ficções, derivas, investigações e reencontros com histórias que acontecem em meio às imagens e aos espaços vividos e imaginados. Cada uma dessas práticas funda, transforma e constitui, em alguma medida, as formas finais dos trabalhos. Nosso desejo, então, é fazer confluir, por meio da escrita, os *processos das formas* às *formas dos processos*, procurando, por meio da retomada das imagens e das experiências de escrita, pequenos guardados do caminho, alguns aprendizados, olhares inesperados, palavras soltas que podem fazer o pensamento se mover.

2 HABITAR UM LUGAR, PERCORRER UM MAPA POR FAZER

2.1 O começo da caminhada

Penso que, antes de traçar uma contextualização histórica mais ampla acerca da formação sociocultural e geopolítica da região do Maciço de Baturité, seria importante compartilhar brevemente algumas linhas que constituem minha relação pessoal e afetiva com a localidade de Uirapuru, também conhecida como *Brejo*. Essa conexão com o lugar, apesar de contribuir fortemente para a idealização do projeto *Cinema no Brejo*, não se inicia com o desenvolvimento desse processo de formação audiovisual; vem de muito antes. Em 1973, meus avós paternos adquiriram um pedaço de terra nessa localidade, o sítio Aracoiaba – intitulado com o mesmo nome do rio que margeia o terreno –, situado na divisa entre os municípios Baturité e Guaramiranga/CE. Desde então, o sítio tornou-se um lugar de veraneio que acolhia a família aos finais de semana e durante as férias. Ao mesmo tempo, por estar situado em uma região serrana e com ecossistema e clima favoráveis ao cultivo da terra, o sítio também significava a promessa de algum retorno financeiro para meus avós, que ao longo dos anos tentaram implementar diferentes culturas agrícolas e atividades pecuárias em parte do terreno – como o plantio de fruteiras e criações de porcos, peixes e gado –, quase sempre tendo suas expectativas frustradas pelos desígnios da terra, do tempo e da natureza. A última tentativa foi um cultivo de samambaias, atividade que prosperou durante algum tempo, mas logo depois sucumbiu a uma praga que empestou toda a plantação. Segundo as palavras do Sr. Raimundo Sampaio, agricultor que sempre acompanhou meus avós em suas empreitadas no sítio, as tentativas nunca progrediam porque, ao idealizar os projetos, na ânsia por respostas imediatas e exatas, meu avô não conseguia compreender o tempo e a dinâmica próprios à natureza, que sempre eram mais lentos e incertos, contrariando seus cálculos matemáticos para a viabilidade dos negócios.

Não conheci minha avó, que faleceu antes de eu nascer, em 1994. Já meu avô, faleceu quando tinha apenas 5 anos de idade, o que me faz ter poucas lembranças de nossa rápida convivência. Mas o gosto e o encanto que eles tinham por esse lugar fora transmitido para meu pai, que ao longo de toda sua vida o habitou como um espaço de encontro, de sonhos e de celebração. Minha relação com a comunidade do Uirapuru, portanto, vem desde a infância, quando passava longas temporadas no sítio e me aventurava pelos caminhos pedregosos que atravessam sua geografia. Lá aprendi a empinar pipa, dei meu primeiro mergulho no rio, me banhei nas águas de cachoeiras, me

embreei em trilhas mata adentro, brinquei de me esconder nos espaços recônditos e secretos da casa, teci vínculos de amizade que carrego até hoje. Nessa geografia das descobertas, experimentei uma multiplicidade de enigmas e encantos que povoam o território sensorial da infância. Mais do que um lugar onde passava temporadas de férias e finais de semana, a localidade do Uirapuru construiu, em mim, um modo de ver, de imaginar e de estar com o mundo.

Em 2017, já cursava há um ano o Curso de Realização Audiovisual da Vila das Artes³, e estava em processo de definição de um recorte temático para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para finalizar minha graduação no curso de Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Nessa época, havia começado a produzir pequenos vídeos dos diferentes espaços do sítio e do pequeno vilarejo, uma maneira de exercitar os aprendizados do curso de cinema a partir do olhar para um lugar íntimo, repleto de recordações e memórias afetivas.

Nesse mesmo período, soube por uma tia que minha avó paterna também cultivava o hábito de filmar as paisagens do sítio, e que durante as temporadas de família no lugar sempre era vista com uma câmera na mão. Para a minha surpresa, alguns dos vídeos, gravados em VHS no final dos anos 1980, já haviam sido convertidos para o formato digital, e estavam guardados em DVDs na casa de uma outra tia. O impacto da descoberta dessas imagens foi tamanho que acabei imediatamente decidindo o recorte de pesquisa do meu TCC, posteriormente intitulado *Riscar o tempo, compor memórias: investigações poéticas de montagem*, por meio do qual propus um encontro com essa avó desconhecida a partir de um exercício poético de montagem entre os vídeos produzidos por ela no passado e as imagens produzidas por mim no presente.

Os múltiplos modos de filmar de minha avó, que investiguei ao longo da pesquisa, eram forjados a partir da relação que ela cultivava com a paisagem do lugar, de maneira que a câmera parecia adquirir com ela a capacidade de apreender os elementos do espaço através de outros sentidos que não só o visual: cheirar uma roseira, tatear a folha rugosa de uma samambaia, participar de um banho de rio com os filhos e netos, perder-se, solitária, por um caminho do sítio no fim da tarde. Essa experiência transformou minha maneira de olhar e habitar esse território. Depois da defesa do TCC, nunca mais retornei ao sítio sem uma câmera e sem a vontade de escutar histórias.

³ A Vila das Artes é um equipamento cultural da Prefeitura Municipal de Fortaleza, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura. Fundada em 2008, o espaço atua na formação em artes e difusão cultural, sediando a Escola Pública de Artes Visuais, Escola Pública de Audiovisual, a Escola Pública de Dança, a Escola de Cultura Digital e a Escola Pública de Teatro.

No início de 2018, em uma das minhas idas ao Uirapuru, saltou à minha vista a fachada de uma pequena sala comercial que ficava ao lado da sede da associação comunitária. O espaço, localizado à margem da estrada que segue para outros municípios da Serra de Baturité, era ocasionalmente alugado para pequenos negócios locais e servia como uma fonte de renda para a associação. A parte externa da sala havia sido adornada com arranjos de plantas nativas, penduricalhos por toda parte, peças de artesanato em madeira e engenhosos enfeites produzidos com materiais recicláveis, como CDs e garrafas PET, além uma grande placa de madeira talhada e colorida com o nome “Refúgio das Artes”. O acostamento da estrada, onde geralmente os carros eram estacionados quando os viajantes resolviam fazer uma parada para almoçar uma galinha caipira ou comprar alguma fruta nas barracas antes de seguir caminho, havia sido ocupado com pneus coloridos transformados em grandes jarros com espécies de plantas nativas. Se antes o espaço estava fechado e passava despercebido, agora ele parecia fazer questão de mostrar que estava sendo habitado. Fiquei curioso para conhecer o lugar e seu novo habitante. Quando cheguei, deparei-me com Denílson – um amigo de infância que se mudara para Fortaleza há alguns anos para trabalhar com a criação de arranjos de flores em uma floricultura da cidade –, ouvindo Pink Floyd e confeccionando algum de seus objetos de artesanato para venda. Denílson é filho de Raimundo Sampaio, o agricultor que mencionei anteriormente, e foi alguém com quem muito convivi durante minhas longas temporadas no sítio. Nesse dia, conversamos bastante. Ele me contou sobre as dificuldades da vida em Fortaleza que o fizeram retornar e sobre o desejo que mobilizou a abertura daquele espaço: abrigar, expor e comercializar os diversos trabalhos de arte e artesanato que eram produzidos por diferentes moradores do Uirapuru. Fiquei encantado com o ateliê e seu propósito de articulação comunitária. Também compartilhei com Denílson alguns processos de criação que estava desenvolvendo naquele lugar. Desde então, não nos perdemos mais de vista.

Ao longo de nossas conversas, percebi certa frustração de Denílson com a falta de mobilização dos moradores para a articulação de projetos e ações culturais na comunidade. Sua indignação também derivava de uma comparação com a efervescência cultural e artística do município vizinho, Guaramiranga, conhecido por seus festivais de música, teatro e gastronomia, e pelo clima mais ameno, que atrai uma grande quantidade de visitantes ao longo de todo o ano. Situado na divisa entre os municípios de Baturité e Guaramiranga, e sendo a primeira localidade já na região mais elevada da serra, o Uirapuru acaba tornando-se um local de passagem para os turistas que seguem para outros

destinos, e não de permanência. “Se eles podem fazer as ações culturais deles, porque nós não podemos ter as nossas?”, perguntava-se Denilson. Juntamos nossas inquietações e começamos a pensar em possíveis ações para realizar na comunidade. Mobilizado pela formação em audiovisual, que àquela altura já estava perto de ser concluída, propus a realização de sessões de cinema em lugares públicos e ao ar livre, abertas ao público, mas com filmes voltados especialmente para crianças e jovens. Começamos a exibi-los em diferentes espaços: na associação, em frente à igreja, no campo de futebol, ao lado da mercearia, na escola. O público, formado majoritariamente por crianças e adolescentes, aumentava a cada sessão. Ali nascia o *Cine Beira do Brejo*, um cineclubes independente que logo depois se transformaria no projeto *Cinema no Brejo – Laboratório de Formação e Experimentação Audiovisual*.

As sessões acabavam se tornando um ponto de encontro para os adolescentes e jovens da comunidade, que só precisavam de algum bom motivo para saírem de casa e estarem na rua. Muitas vezes, não conseguíamos direcionar a atenção dos espectadores para o filme. Uma multiplicidade de outros estímulos visuais e sonoros competiam com a suposta atração principal que acontecia no momento. Uma das principais fontes de distração da exibição dos filmes era uma câmera que tínhamos em nossa mão para registrar as sessões e a presença do público. Quando percebiam que estavam sendo fotografados, os garotos e as garotas imediatamente se levantavam e pediam para se verem nas imagens. Alguns deles insistiam em pegar na câmera, manuseá-la e produzir suas próprias imagens do evento e do entorno. Esse gesto se repetia em todas as sessões, nos indicando um certo desejo dos jovens não só de se relacionarem com imagens do cinema enquanto espectadores e espectadoras, mas também como criadores de imagens.

A partir da percepção dessa vontade de produzir e se ver nas imagens, pensamos em desdobrar as sessões de cinema em pequenas oficinas audiovisuais que pudessem ser realizadas em parceria com a escola local, a Escola de Ensino Fundamental Municipal Eduardo Taveira, com cerca de 60 alunos matriculados do Ensino Infantil até o Ensino Fundamental I. Procuramos a diretora da escola, Angélica Taveira, para compartilhar nosso desejo. Ela logo ela se animou com a ideia e nos disse que as oficinas poderiam acontecer no contraturno das aulas, quando as crianças realizavam atividades extracurriculares e recebiam reforço escolar. Começamos, então, a fazer algumas oficinas inspiradas nos dispositivos, exercícios e jogos audiovisuais desenvolvidos pelo projeto

Figura 5 – Refúgio das Artes e primeiras sessões



**Refúgio das Artes
e primeiras sessões -
Um encontro e o início
de nossas ações culturais.**



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

Inventar com a Diferença – Cinema, Educação e Direitos Humanos⁴, uma proposta pedagógica com o cinema que contribuiu fortemente com a elaboração metodológica e prática de nosso projeto.

Dentre as dezenas de propostas de práticas audiovisuais reunidas em um caderno publicado na época do projeto, experimentamos, com as crianças, dispositivos como Minuto Lumière, Fotografia Narrada e Cartografia Sonora⁵. O pequeno e apertado ambiente escolar limitava-se a três salas de aula, uma cantina, a sala da direção e um modesto pátio na área da frente, separado por grades da estrada de piçarra que passava do lado de fora. Embora o pátio quase não comportasse todos os alunos no horário do recreio e nos intervalos das aulas, percebíamos que os alunos só podiam sair da área da escola quando o ônibus escolar chegava para buscá-los e levá-los até as outras localidades rurais em que residiam. O entorno, no entanto, era circundado de uma mata frondosa e atravessado pelo curso de um rio.

Assim, em nossos exercícios, propomos às crianças explorarmos o ambiente fora da escola, fazendo incursões com a câmera e o gravador de som pela vizinhança. Em um dos exercícios, fomos até a beira do rio para captar o barulho água, o farfalhar das árvores e o canto dos pássaros. Em outro, visitamos a casa de alguns moradores para escutarmos a narração da história de uma fotografia de valor afetivo guardada. Em um terceiro, fotografamos a fachada e o ambiente interno de algumas casas para, em seguida, a partir de seus aspectos estéticos, fabular sobre os modos de vida de seus moradores imaginados.

Ao passo que retornávamos ao espaço escolar para realizar as oficinas, Angélica compartilhava conosco as dificuldades institucionais que enfrentava para manter os alunos na escola, bem como as insuficiências que envolviam os processos de alfabetização das crianças. Se a proposta das oficinas audiovisuais foi bem recebida no começo, as problemáticas narradas pela diretora nos traziam a sensação de que a escola carecia de demandas mais urgentes.

Em uma de nossas conversas, Angélica nos interrogou se não poderíamos elaborar atividades didáticas que auxiliassem o processo de alfabetização e a prática da leitura dos alunos, evidenciando a precariedade estrutural em que se encontra a educação pública em

⁴ O Inventar com a Diferença foi um projeto de cinema, educação e direitos humanos que surgiu em 2014 e foi realizado por professores do curso de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo atuado junto a escolas públicas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, permitindo que grupos alunos e professores pudessem, com quase nenhum recurso técnico ou expertise, produzir imagens e sons, fazendo-os circular em seus meios, debatendo ativamente o que se fazia.

⁵ Os exercícios estão reunidos no material didático *Cadernos do Inventar*, disponível no *site* do projeto: <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/>.

nosso país, especialmente em pequenas escolas rurais localizadas em regiões mais desassistidas pelo Estado. Tentávamos explicar que nossa presença na escola visava proporcionar às crianças um deslocamento sensível e uma experiência de criação com as imagens, sem, no entanto, esperar nenhum tipo de resultado mensurável a partir de nossas ações.

Sentíamos, contudo, que Angélica e as professoras da escola esperavam de nossos exercícios de criação com as crianças um impacto imediato que alterasse positivamente o cotidiano daquele espaço permeado de frustrações, intervindo de maneira direta e objetiva nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos, no comportamento, na disciplina e na capacidade cognitiva dos alunos e alunas. Mas essa experiência com o cinema seria capaz de ensinar algo às crianças? Poderíamos prever ou transmitir algum aprendizado específico por meio dos exercícios praticados com as imagens e os sons? De que maneira a experiência daquelas errâncias com os dispositivos do cinema nos espaços do entorno da escola poderiam intervir nos processos pedagógicos em curso? Se os alunos aprendiam algo com atividades que realizávamos juntos, esse algo jamais poderia ser apreendido antecipadamente.

Se nossa presença intervia de alguma forma nos processos educativos desenvolvidos na escola e no cotidiano dos alunos e alunas, professores e professoras, nos parecia impossível tentar determinar os efeitos e as consequências imediatas daqueles encontros. Ao mesmo tempo que nossa presença no ambiente escolar provocava um certo entusiasmo em Angélica e nas professoras, a distância de nossas experiências pedagógicas com as imagens em relação às demandas e carências mais urgentes daquele espaço gerava certa insatisfação de ambas as partes. Jamais poderíamos corresponder às expectativas criadas com nossa chegada. No entanto, mesmo sem garantia, ainda poderíamos fazer algo e intervir, em certa medida, naquele território sensível, constituído pela escola, pelas crianças e jovens e por seu desejo de conhecer a partir da prática de criação com imagens e sons.

Outra preocupação que Angélica compartilhava conosco advinha do risco de fechamento da escola. Nos anos anteriores, uma série de escolas rurais de localidades vizinhas foram fechadas, em decorrência de uma política de nucleação escolar⁶

⁶ “Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes

implementada pela Prefeitura de Baturité/CE. Esse processo consiste na concentração de estudantes de diferentes distritos e vilarejos rurais em escolas localizadas nos centros urbanos de municípios mais populosos. A desativação parecia estar atingindo, agora, a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Eduardo Taveira, cujas turmas de Ensino Fundamental eram dissolvidas ano a ano pela Secretaria de Educação de Baturité/CE, obrigando o remanejamento dos alunos para outras escolas de maior porte.

Tal política, nos contava Angélica, ao reduzir drasticamente o orçamento destinado à escola, enfraquecia também a qualidade de seus processos pedagógicos e a manutenção de projetos extracurriculares. Ao mesmo tempo, os estudantes desses pequenos distritos precisavam se deslocar diariamente para a região central dos municípios, alterando as relações, os ritmos de vida e os modos de convivência em seus próprios territórios. Isso nos fez perceber que essas medidas acabavam por intensificar a desvinculação dos jovens e adolescentes do cotidiano e das dinâmicas socioculturais de suas comunidades, estimulando também o processo de migração de jovens para outras cidades. O sucateamento da EEFM Eduardo Taveira, que aparecia de forma concreta nas demandas e anseios de Angélica, longe de ser uma consequência da falta de orçamento, da má gestão ou da incompetência do poder público, consistia num projeto político de um modelo educacional que transforma radicalmente os modos de vida, as relações socioculturais e os elos comunitários nos territórios rurais.

Foi a partir dessa experiência com a EEFM Eduardo Taveira que surgiu o desejo de elaborarmos um projeto de formação audiovisual que nos permitisse um envolvimento mais intenso e duradouro com crianças, adolescentes e jovens que habitavam na localidade do Uirapuru. Por meio das conversas com Angélica e da escuta de moradores em reuniões que aconteceram na sede da associação comunitária, começamos a esboçar o projeto Cinema no Brejo e a desenhar a proposta metodológica que guiaria nosso percurso pedagógico. Se o que parecia estar em curso, no contexto daquela localidade rural, era um processo de distanciamento e dissociação dos jovens e adolescentes em relação aos saberes e às práticas socioculturais de suas comunidades, pensamos que o contato inventivo com os modos de fazer do cinema poderia ser uma maneira de potencializar outros modos de ver, imaginar e se relacionar com o próprio território e suas dimensões cotidianas, afetivas e históricas. Nosso desejo era que o manejo das traquitanas do cinema pelos jovens pudesse consistir em uma prática pedagógica capaz de acionar

são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.” (GONÇALVES, 2010). Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/nucleacao-das-escolas-rurais/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

encontros e experiências sensíveis com os espaços, agenciando outras formas de perceber e de inventar a partir das relações instauradas com os territórios.

O problema desse ponto de partida, como já antecipamos anteriormente, é que a elaboração do desenho político-pedagógico e metodológico do projeto partiu de certa ideia de território projetada antecipadamente. Enxergávamos a possibilidade de relação com esses espaços contaminados por uma certa idealização e categorização dos modos de vida existentes, o que gerava uma visão do território como um espaço já consolidado, como se o conjunto de forças e relações que ali coagiam pudesse ser vislumbrado *à priori*. Diferentemente dessa perspectiva, aprendemos aos poucos que a noção de território não consiste no compartilhamento de modos de ser estanques, imutáveis, mas em um campo de forças indeterminado que permanece em movimento, em constante produção de um *estar sendo*, em contínuo processo de diferenciação de si mesmo. Se não poderíamos prever as relações que existiam em um território, é porque elas se dariam ao longo do processo, por meio dos encontros, das experiências sensíveis, das descobertas e dos caminhos que ainda estavam por ser inventados.

2.2 (Des)enquadrar o olhar – quando o cinema encontra a escola

O que acontece quando o cinema adentra o espaço escolar? De que maneira sua presença na escola altera as formas da educação em curso? Por outra via, de que modo os processos educativos perturbam as formas conhecidas das imagens em movimento? Se pensamos no cinema como uma potente máquina de criação com o mundo e com o outro, e na educação como uma prática ancestral de descoberta, compartilhamento e invenção de saberes, são muitas as ressonâncias e possibilidades de aprendizagem mútua que derivam desse encontro. Quando o território do cinema se avizinha do território da escola pela via da criação, o que pode acontecer é uma experiência de deslocamento sensível da qual ambos saem transformados. Trata-se, muitas vezes, de um encontro capaz de desenrijecer processos acomodados por “fórmulas que funcionam” e fertilizá-los com outros modos de fazer, de conhecer, de perceber, de criar e se relacionar com o mundo.

“Aprender é uma aventura criadora” (2019, p. 68), escreve Paulo Freire. Como seres inconclusos, só podemos conhecer o mundo por meio de constante construção de nossa presença com ele e com os outros, transformando-o à medida que o apreendemos. Acontece que, muitas vezes, essa potência criativa da educação é deixada de lado pelos processos de ensino e aprendizagem experimentados nos espaços escolares, dando lugar a modelos que privilegiam uma dinâmica de transferência unilateral de conhecimentos

entre professor e aluno. Ao subestimar a inteligência dos aprendentes em nome de uma igualdade a ser atingida no futuro, essa forma de ensino privilegia um saber em detrimento de outros, fazendo com que o caráter dialógico, crítico, criativo e fundamentalmente democrático dos processos educativos seja reduzido a uma lógica de processamento de informações, assimilação de conteúdos e treinamento para ingresso em um mundo já dado.

Quando a escola se torna um espaço reprodutor de fórmulas de ensino pautadas somente em explicação e transmissão de saberes simplificados, perde-se a parcela de curiosidade, aventura, descoberta e criação que envolve toda prática do aprender inerente aos seres humanos desde os tempos mais remotos. Preocupada em otimizar e acelerar cada vez mais os processos educativos em curso por meio da convenção de fórmulas de ensino e aprendizagem, ela vai instituindo um tempo-espaço próprio que distancia os aprendentes dos saberes e fazeres praticados do lado de fora, com a comunidade, com a vizinhança e com o território. No espaço de dentro, é preciso abandonar os ritmos próprios da vida cotidiana, as maneiras inventivas e intuitivas de apreender o mundo, as inteligências constituídas pelas múltiplas experiências vividas. É fundamental podar a força da imaginação, aparar os excessos de curiosidade e homogeneizar as diferenças. Quando funciona como transmissora de saberes empacotados, afirma Adriana Fresquet, a escola perde todo seu sentido, precisando “[...] urgentemente se repensar e inventar novos modos de colocar os aprendentes em contato com o mundo, para provocar movimentos de apropriação, desvendamento e criação” (2020, p. 22).

Trata-se de pensar que, para se reconectar com a potência criativa da educação, a escola precisaria se abrir para o fora, deixando-se habitar por outras formas de produzir conhecimento e de se relacionar com o mundo. Ao refletir sobre as escolas vivas e circulares que vêm sendo praticadas por uma série de comunidades indígenas, Cristine Takuá nos lembra que a ideia de escola nem sempre significou esse espaço enquadrado por muros, fechado em si mesmo, cujo objetivo seria impor um saber dito “universal” de cima para baixo. Segundo ela, “[...] na Grécia Antiga, fazer escola, a própria escola em si era uma relação com o prazer, com o ócio, com o encontro, com o diálogo” (2022, p. 1), uma proposta sensível que se aproximava mais da liberdade “do caminhar, do viver e sentir conjuntamente as possibilidades de transmitir conhecimento” (2022, p. 1-2). Com o tempo, a escola foi se enclausurando, enrijecendo as formas de ensinar e aprender, se rendendo a uma ordenamentos regidos pela lógica mercadológica, limitando suas relações

com o fora e perdendo os vínculos com os saberes ancestrais preservados nos territórios e comunidades.

Se consideramos que tanto a educação quanto o cinema se constituem a partir de “[...] um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas” (FRESQUET, 2020, p. 19), então poderíamos dizer que a experiência de criação com as imagens também se constitui como pedagogia. É nesse sentido que a presença do cinema na escola é capaz de irrigar os processos educativos desenvolvidos, religando o ato de aprender à sua potência imaginativa, alterando as relações e percepções neste espaço e acionando experiências sensíveis com o outro e com o mundo. Por outro lado, é o próprio cinema que, muitas vezes, ocupa o lugar de aprendente em relação aos processos pedagógicos empreendidos, na medida em que se vê em meio a formas e desejos de filmar, movimentos e apropriações de câmera, planos e enquadramentos que extrapolam o conjunto de suas formas conhecidas, constituídas e codificadas. Trata-se de um processo de mútuo aprendizado que acontece por meio de um encontro com a alteridade. Muniz Sodré nos lembra que o significado original da palavra “educar” é “viajar, se mover, se deslocar” (2022, p. 1). Para que o aprendizado aconteça efetivamente, é preciso sempre um movimento de saída, um *desenquadramento*, uma experiência com o fora. É justamente o contato com o desconhecido que possibilita a prática criadora do aprender. Quando o cinema se ajunta aos processos pedagógicos desenvolvidos na escola como ato de criação, os dois se deslocam de seus centros para, reaprendendo a aprender, renovarem seus modos de fazer.

A partir desse encontro, o que acontece é um duplo processo de desterritorialização. Sabemos que o cinema é, originalmente, uma máquina desterritorializante. Se, em um primeiro momento, ele produz imagens e sons em meio a um espaço-tempo da vida ordinária, lidando com a materialidade e com os ritmos do real, em um segundo momento, por meio de seus procedimentos expressivos e dos princípios da montagem, ele é capaz de criar elipses temporais, de justapor espaços distantes, de recortar e enfatizar determinados pontos de vista, de fazer, enfim, as imagens de um território circularem por outros territórios. Experimentado na escola junto aos processos educativos, o cinema se reterritorializa, enredando-se novamente à imanência das relações, deixando-se alterar pelas intensidades do presente e pelas diferentes formas de olhar que se dão em meio às experiências sensíveis com os outros e com os espaços.

Nesse contexto, as novas percepções e relações instauradas pela presença da câmera são muito mais importantes do que a reprodução de modos de fazer

convencionados que antecipam os significados e as formas de interpretar as imagens. Manejado ao alcance das mãos de crianças e jovens em contextos de aprendizagem, o cinema perde o controle; reconecta-se com a emergência do imprevisível e do acaso; deixa de lado o desejo da narrativa para se aventurar por territórios e movimentos desconhecidos. Muitas vezes, a experiência que transcende seu enquadramento é o que afirma a importância de sua presença como uma pedagogia do olhar. É aqui que a potência criadora do cinema encontra a força criadora da educação.

Vamos agora analisar o processo de desterritorialização dos processos educativos da escola, que é provocado pela presença do cinema. Utilizando sua potência de criação e de relação com o mundo, o cinema implica os aprendentes no próprio processo de aprendizagem uma vez que, ao criarem, verem junto e relacionarem imagens, eles se tornam sujeitos na dinâmica de produção de conhecimento. O manejo da câmera e do contato com as imagens permite que jovens e crianças desloquem suas perspectivas habituais, assumam diferentes pontos de vista, tomem decisões sobre o que enquadrar e o que deixar de fora do quadro, reflitam sobre suas escolhas, descubram novas maneiras de perceber sua escola, seus colegas e sua vizinhança, aticem a imaginação. Quando a educação se encontra com a poética do cinema, “[...] ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina” (FRESQUET, 2020, p. 19-20). O cinema pode relembrar à escola que o que move a educação é, fundamentalmente, a curiosidade e o desejo de conhecimento, e que existem muitas outras formas de apreender o mundo do lado de fora de seus muros.

Como máquina desterritorializante, o cinema pode provocar uma reconexão da escola com os territórios dos quais faz parte, conectando-a novamente à manifestação de saberes, práticas culturais e modos de organização. Praticado como dispositivo de escuta e de relação sensível, ele é capaz de acionar no corpo dos aprendentes um estado de atenção e percepção ativa para as narrativas e histórias orais transmitidas pelos mais velhos, para os saberes e fazeres ligados aos trabalhos manuais, para as relações com as plantas, com as pedras, com os rios e com os seres. Quando a escola se reconecta com seu fora, qualquer espaço do território torna-se território de educação. Experimentado como prática de criação nos espaços escolares, o cinema possibilita um reengajamento com o próprio território por meio das diferentes experiências sensíveis com ele. Como propõe uma das pistas para os modos de uso do cinema junto à escola e à comunidade escrita no caderno do projeto *Inventar com a Diferença*:

Viver a própria comunidade com curiosidade e abertura, como lugar de experimentação e crescimento. Refletir sobre as histórias, as tradições, os valores, os moradores. Prestar atenção para os espaços, os detalhes e os sujeitos do dia a dia, explorar o cotidiano a partir de novas perspectivas e descobrir novos lugares (2016, p. 11).

À medida que as possibilidades para a educação se expandem, a escola passa a ser compreendida não só como esse espaço físico regulado e apartado do resto do mundo, mas como uma geografia relacional que se manifesta nas múltiplas dimensões – afetiva, cotidiana, sensorial, histórica, imaginária e comunitária – do território. Quanto ao espaço pedagógico institucional, quando constituído também pelas experiências e aprendizados que acontecem fora de seus limites físicos, ele é capaz de transtornar seus modelos de ensino enrijecidos, de tensionar as hierarquias de saberes entre educadores e alunos, de provocar fissuras nas certezas do conhecimento científico, permitindo que os processos educativos possam dialogar não somente com letras, números e conteúdos sistematizados, mas também “com os sonhos e com os seres não-humanos” (TAKUÁ, 2022, p. 3). Trata-se da criação de uma *comunidade de aprendizagem* (HOOKS, 2020), onde qualquer um possa se engajar a partir de suas próprias vivências e percepções de mundo, experimentando a educação como uma prática coletiva, colaborativa e emancipadora.

A reterritorialização da escola e dos processos educativos já vêm sendo praticada por diversas comunidades, a exemplo dos contextos indígenas. Célia Xakriabá, ativista e educadora indígena, afirma que o gesto de *amansar o giz* é praticado pelos professores em sua aldeia como uma forma de ressignificar o modo de funcionamento hegemônico da escola a partir das concepções indígenas de educação. Para ela, se há uma inteligência que é adquirida e desenvolvida no tempo da escola, as sabedorias indígenas são produzidas, preservadas e praticadas em outra temporalidade, envolvendo um tipo de intelectualidade que não se elabora somente na mente, mas também *no e pelo* corpo, “através do exercício da prática com as mãos” (2020, p. 4):

Trata-se de um fazer epistemológico que visa a nos construir como corpo-território em permanente processo de (re)territorialização – abertos, portanto, a uma historicidade que deve ser reativada pelas memórias que nos ensinam não só sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro em que continuaremos a ser corpo (re)territorializado (XAKRIABÁ, 2020, p. 1).

É por essa indissociabilidade entre corpo e território que, para os Xakriabá, é impossível pensar a educação de maneira desvinculada das memórias, dos fazeres e saberes ancestrais vivenciados coletivamente. Se alguém pergunta à Célia onde fica a

escola Xakriabá, ela responde que é até onde sua vista alcançar. A escola é o próprio território e o território se faz escola. O aprendizado acontece cotidianamente, por meio do envolvimento sensível com ele e com todos os seus habitantes humanos e não humanos. Para que os processos educativos vivenciados nos espaços escolares sejam fortalecidos, é fundamental “[...] alimentar as práticas tecidas na cultura, e que estão presentes na oralidade, nos rituais, na organização social, no segredo e no sagrado, naquilo que é oculto” (XAKRIABÁ, 2020, p. 07).

Voltemos, então, aos efeitos produzidos pelo encontro entre cinema, escola e território. Tanto cinema quanto escola se reterritorializam a partir de seus *foras*, de sua disponibilidade sensível, ética, estética e política para aprenderem com um *algo mais* que transcende suas formas conhecidas. Como instâncias de poder, esses dois dispositivos servem para reiterar as imagens conhecidas e as formas hegemônicas de um saber unívoco. Quando se deixam atravessar por uma alteridade radical, pelas experiências que acontecem fora dos enquadramentos e fora das salas de aula, é justamente aí que se reencontram com as forças moventes da educação: o desejo de aprender e gesto criador.

Brincar com a câmera, atentar para texturas e cores do espaço, escutar histórias dos mais velhos, descobrir fotografias antigas guardadas, captar o ritmo do canto dos pássaros, atentar ao barulho das águas que correm, observar a forma redonda de uma pedra, imaginar os antigos habitantes de uma casa vazia, conhecer os trabalhos coletivos, perceber o que, mesmo invisível, faz tremerem as imagem. Quando nos envolvemos com o mundo, já estamos, de alguma maneira, praticando educação.

2.3 Criando vizinhanças – o desafio da itinerância

A partir da experiência com as atividades realizadas, inicialmente de forma autônoma e independente, sem nenhum tipo de financiamento ou apoio governamental, decidimos escrever um projeto de formação audiovisual para inscrever em editais públicos e privados. Esse projeto foi elaborado para ser realizado inteiramente na localidade do Uirapuru, tendo como parceiros a Associação Comunitária União Serrana Uirapuru (ACUSU) e a EEFM Eduardo Taveira. A proposta inicial consistia em formar uma turma com cerca de quarenta crianças, adolescentes e jovens que tivessem curiosidade sobre o universo da fotografia e do cinema e que tivessem disponibilidade para frequentar as oficinas. Pelo fato de muitos deles estudarem e trabalharem de segunda a sexta-feira, decidimos que os encontros aconteceriam sempre aos finais de semana: na sexta-feira à noite haveria as sessões itinerantes e abertas à comunidade, e nos sábados,

as oficinas voltadas para a turma. Enviamos a proposta para dois editais públicos lançados pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, mas o projeto foi desclassificado. Em 2018, foi lançada mais uma edição do Rumos Itaú Cultural, ligado ao Banco Itaú, um edital que financia projetos artísticos e culturais em todo o país. Adequamos nosso projeto para o perfil desse novo edital e o inscrevemos. Depois de alguns meses, em agosto de 2018, recebemos a notícia de que ele havia sido selecionado.

Com a aprovação, retomamos, de forma mais intensa, as atividades com o cinema nos espaços abertos da comunidade e também na escola, articulando esses encontros para divulgar a realização do projeto e convidar os interessados em participar a se inscreverem. A faixa etária que estipulávamos partia dos 12 anos. Articulamos, nesse meio tempo, sessões de cinema em diversos espaços da comunidade: na fachada da igreja, no campo de futebol, na associação de moradores, na escola. Apesar da recorrência das ações, recebíamos bem poucas inscrições nessas ocasiões. A Escola Eduardo Taveira também enfrentava um processo delicado de dissolução das últimas turmas de Ensino Fundamental II, fazendo os alunos maiores de 12 anos serem transferidos para escolas centrais.

Apesar de todo o esforço que fazíamos de divulgação do projeto na localidade, ainda não chegávamos perto da quantidade de alunos que prevíamos para a composição da turma. Paralelamente à divulgação e à inscrição dos participantes, procurávamos um espaço que pudesse abrigar as atividades do projeto, uma espécie de sede para os encontros formativos nos finais de semana, e que também pusesse ser frequentada pelos alunos durante a semana. Na escola seria difícil porque eles não tinham estrutura para nos receber aos finais de semana. A sede da associação também já era ocupada com atividades e reuniões aos finais de semana. Visitamos algumas casas com a intenção de alugar durante a temporada do projeto, mas ou o valor ultrapassava o limite de nosso orçamento, ou a estrutura não era adequada para comportar uma turma de 40 adolescentes e jovens.

Com a dificuldade de encontrar um espaço para abrigar os encontros e da pequena quantidade de alunos e alunas para a consolidação da turma, decidimos visitar outras escolas de localidades e municípios vizinhos para divulgar o projeto que estava para começar na região.

Em Mulungu/CE, outro município que compõe a região do Maciço de Baturité, fomos recebidos na Escola de Ensino Médio Prof. Milton Façanha Abreu. Logo que começamos apresentar o projeto, o diretor, Luiz de França, já se mostrou bastante entusiasmado, prontificando-se a colaborar com sua divulgação na escola e com a

mobilização dos estudantes para se integrarem às atividades. Por ser uma escola de Ensino Médio, a faixa etária dos estudantes era maior do que a dos alunos da EEFM Eduardo Taveira, no Uirapuru. Com a ajuda do diretor, articulamos um encontro com todos os alunos e alunas no pátio da escola – que também funcionava como auditório –, para nos apresentarmos e conversarmos sobre a dinâmica do projeto. Após a nossa fala e o empolgado discurso do diretor, incentivando vigorosamente os jovens a participarem daquela iniciativa inédita no lugar, muitos nos procuraram para receber as fichas de inscrição, que deveriam ser preenchidas, assinadas pelos pais e responsáveis, e, em seguida, devolvidas na sala da direção. Naquele momento, sentimos que finalmente o encontro tinha despertado o interesse de uma quantidade maior de adolescentes e jovens na prática e no aprendizado do cinema.

Em seguida, também apresentamos o projeto na Escola Municipal Amélia Pontes, na localidade do Lameirão, um distrito rural de Mulungu/CE, de onde também recebemos dezenas de inscrições. Se nosso desejo inicial tinha como premissa a formação audiovisual de crianças e adolescentes em uma comunidade rural específica – a localidade do Uirapuru –, onde o cinema seria experimentado como um dispositivo de encontro e fabulação a partir das dinâmicas sociais e culturais e das narrativas do próprio território, ao recebermos inscrições de jovens habitantes de outras localidades e distritos da região, nossa empreitada parecia ganhar outra dimensão, demandando de nós uma revisão das ideias e planos iniciais de execução do projeto e a elaboração de outra estratégia operacional e metodológica que pudesse ser desenvolvida no caminho; uma aposta no percurso que descobriríamos juntos por meio dos encontros e da partilha dos desejos de imagem e criação dos jovens com a máquina-cinema.

Recebemos inscrições de adolescentes e jovens que moravam não só em áreas próximas às escolas, mas também de diversas localidades da zona rural desses municípios, tanto próximos como distantes, como o Sítio São Roque, Conjunto Padre Pedrosa, Sítio Jardim de Cima, Catolé, Lameirão, em Mulungu (CE); e Uirapuru, Jesuítas e Labirinto, em Baturité (CE). Ainda não sabíamos como conseguiríamos reunir num só espaço alunos e alunas vindos de tantos lugares diferentes. Nossa pretensão inicial era que as pessoas interessadas em participar do curso se deslocassem até Uirapuru, onde os encontros seriam realizados, mas o número de inscrições que recebemos de habitantes de Mulungu/CE era muito superior ao que havíamos conseguido no Uirapuru. Embora não tenhamos prometido transporte para os jovens que se inscreveram, sabíamos que muitos não conseguiriam se deslocar por conta própria até o local das oficinas. Nesse novo

contexto, havia alguns desafios para que as oficinas pudessem ser iniciadas. Ainda não tínhamos um espaço para realização das atividades de formação. Além disso, também nos parecia imprescindível a garantia de um transporte para o deslocamento dos alunos até os locais de encontro. Depois de uma série de conversas com o secretário de Educação e Cultura de Mulungu/CE, Neto Rodrigues, conseguimos um apoio da Prefeitura com a disponibilização de um ônibus escolar, que poderia ser usado para o deslocamento dos alunos de suas localidades até o espaço onde as oficinas aconteceriam. A cessão do transporte foi o que possibilitou a participação de jovens de diferentes comunidades no projeto. Foi Neto quem também nos apresentou um pequeno espaço que estava disponível para abrigar nossos encontros. Tratava-se de uma sala que já estava equipada com carteiras e lousa, situada no mesmo prédio onde funcionava uma rádio local. Esse espaço, apesar de ser bem diferente do que imaginávamos para a realização do projeto, nos pareceu propício para iniciarmos as oficinas. Embora estivesse no limite da zona urbana do município, conseguiríamos rapidamente chegar a pé no centro, onde também ficava a EEM Prof. Milton Façanha Abreu. Do lado de fora, havia um terreiro amplo onde poderíamos realizar alguns de nossos exercícios e práticas previstos para a etapa inicial do projeto, o Ciclo *Brincar*, que consistiam em atividades mais lúdicas e interativas com os aparatos audiovisuais e certos princípios da linguagem cinematográfica. Além disso, a área externa nos permitiria explorar aspectos geográficos e ecológicos do meio ambiente e da mata nativa do entorno. Esse local também contava com um refeitório aberto e com uma extensa mesa de madeira, uma estrutura que parecia ideal para nos acolher durante os intervalos de almoço nos longos dias de sábado que passaríamos juntos. Não sabendo ainda quanto tempo ficaríamos ali, demos partida em nosso percurso. Como dissemos, diante da mudança dos rumos, preferimos descobrir o caminho na própria caminhada, sem tentar antecipar os passos seguintes e os pontos de chegada. Ali foi um primeiro ponto de encontro, ali desenhamos um mapa, ali percebemos que não poderíamos ensinar coisa alguma sobre cinema, e que o aprendizado emergiria não de um conteúdo a ser transmitido, mas da própria forma itinerante e errática que essa empreitada assumiria.

2.4 Maciço de Baturité – o cultivo dessa terra

Mulungu e Baturité, os dois municípios cearenses onde o projeto *Cinema no Brejo* foi realizado – e onde situam-se as localidades rurais habitadas por nossos alunos e alunas –, integram o Maciço de Baturité, uma região que atualmente é composta por 13 cidades

(Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção), localizada a aproximadamente 100 km da capital do Ceará, Fortaleza. Nessa região, encontra-se a Serra de Baturité (que se estende pelos municípios de Aratuba, Baturité, Guaramiranga, Mulungu e Pacoti), uma das poucas reservas restantes de Mata Atlântica em nosso estado.

No estado do Ceará, a Mata Atlântica é encontrada nas vertentes à barlavento da Chapada do Araripe e Planalto da Ibiapaba e sobre as serras de Maranguape, Aratanha, das Matas, do Machado, Meruoca, Uruburetama e Baturité. Dentre esses lugares a serra de Baturité é, notoriamente, a mais atrativa e majestosa, e isso fica bem respaldado no topônimo Baturité, originário do termo indígena *batuité* (batu – serra; ité – melhor que as outras) que literalmente significa, serra melhor que as outras (CAVALCANTE; GIRÃO, 2006, p. 367-368).

A origem indígena do nome Baturité já indica quem foram os primeiros habitantes dessa região, e também sugere um processo de ocupação territorial marcado pela violência, pela colonização, pelo domínio e expropriação de terras e pela expulsão dos seus habitantes nativos. Por ser uma das regiões com maior diversidade ecológica do estado, apresentando condições ambientais e climáticas favoráveis às atividades agrícolas e pecuárias, a Serra de Baturité começou a ser ocupada com fins econômicos no início do século XVIII, onde “[...] a apropriação e organização territorial da atual região ocorreu pela concessão de sesmarias, em meio ao rio Choró e à Serra de Baturité, entre os anos de 1718 e 1736” (FREIRE; SOUZA, 2006, p. 138). Inicialmente, as sesmarias eram cedidas nas partes mais baixas do Maciço, que poderiam ser mais facilmente exploradas por meio de atividades pecuárias, garantindo que a ocupação das terras seria produtiva e traria um rápido retorno financeiro para o estado.

A concessão de sesmarias, que garantiria a ocupação efetiva do território, era condicionada ao lucro que estas trariam à metrópole. Firmava-se um contrato em que o proprietário teria cinco anos para tornar a sua parcela de terra produtiva. Os meios para honrar este acordo foram violentos e com um alto preço pago sobretudo pelas populações indígenas. Estas foram expropriadas de suas terras e submetidas ao trabalho forçado pelos que chegaram, em cumplicidade com o Estado (ALCÂNTARA, 2009, p. 86).

O processo de ocupação e dominação das terras do Maciço de Baturité se deu, como em boa parte do Brasil, por perseguição e do massacre de grupos nativos que habitavam aquela região há milênios. Quando as terras mais baixas foram apropriadas pelo Estado por meio da política de distribuição das sesmarias, as populações indígenas locais começaram a se refugiar nas regiões mais altas da serra, onde a mata era mais densa e fechada. A resistência desses grupos indígenas, dentre os quais os Canindé e os

Jenipapo, foi um dos fatores de impediu a exploração imediata das áreas mais altas e úmidas do Maciço, que só começou de fato com a chegada dos sertanejos após as grandes secas, já no final do século 18. As formas de violência contra os povos nativos foram muitas e diversas, passando pelo aniquilamento e expulsão de suas terras, até sua assimilação na nova ordem colonial que se impunha através de missões catequizadoras, trabalhos forçados e processo de aculturação.

Como forma de amansá-los, havia missões jesuíticas, que promoveram aldeamentos indígenas, organizando-os especialmente de modo similar às atuais divisões municipais existentes na região (excetuando-se Palmácia, desmembrada de Maranguape). Ainda há relatos contando que, como ocorria a ocupação territorial pela rota do gado nas mediações dos rios, no interior sertanejo do Ceará, grupos indígenas eram expulsos, o que resultava no seu refúgio em áreas de exceção (as quais não faziam parte dos caminhos do gado). Daí o fato de haver a catequização e aldeamento como primeira forma de apropriação do maciço de Baturité (FREIRE; SOUZA, 2006, p. 139).

O início do processo de ocupação das áreas mais altas do Maciço se deu, portanto, a partir das periódicas secas que aconteceram no Ceará no final do século 18, ocasionando a migração de um intenso “fluxo de pessoas vindas principalmente da região sertaneja” (ALCÂNTARA, 2009, p. 30). Esses imigrantes enxergavam no ambiente serrano uma paisagem propícia para a exploração agrícola, onde poderiam dar seguimento às atividades que já desempenhavam no sertão. Apesar da riqueza natural e da diversidade ecológica presente na região, “as atividades agrícolas tinham características de monocultura” (FREIRE; SOUZA, 2006, p. 139). Esse modelo de cultivo predominou durante décadas na região, sendo responsável tanto por um rápido ciclo de desenvolvimento econômico baseado na monocultura do café, como veremos mais à frente, como pela ocupação predatória que praticamente devastou a floresta nativa e a rica biodiversidade local. No período das sesmarias, a atividade canavieira era predominante na região. Após o intenso fluxo migratório dos sertanejos, em decorrência das grandes secas, que passaram a adquirir terrenos nas regiões mais altas e férteis do Maciço, a atividade agrícola começou a se diversificar, abrindo espaço para o cultivo e a exploração econômica de novas culturas.

Uma das atividades agrícolas responsáveis tanto pelo rápido ciclo de “progresso” econômico como pela destruição da mata nativa foi o cultivo do café, introduzido na região em 1824. Na época, sua produção era sinônimo de riqueza e abundância nas grandes fazendas do Sul do país, o que deslumbrou os donos de terras locais com a possibilidade de lucro rápido e permanente. Por causa das condições climáticas mais

amenas e ao ambiente da Mata Atlântica, a cultura do café teve êxito nas terras mais altas do Maciço de Baturité, e foi responsável pelo intenso povoamento da área que se deu nas décadas seguintes. “A serra, coberta de florestas com inúmeras vertentes, intensificou o seu povoamento de 1825 em diante pela emigração sertaneja da seca daquele ano e pela cultura do café, que com êxito foi ao mesmo tempo ensaiada.” (CATÃO, 1937, p. 66).

O cultivo do café, como dissemos, prosperou e foi responsável pelo enriquecimento dos proprietários da Serra de Baturité e por um ciclo de desenvolvimento econômico da região. No final do século 19, o “Ceará foi responsável por mais de 2% das exportações brasileiras de café, sendo esse considerado internacionalmente de excelente qualidade” (CEARÁ, 2005, p. 1). O sucesso da produção foi tão grande que em 1870 foi construída em Baturité uma estação ferroviária, ligando a cidade através de uma linha férrea ao porto de Fortaleza, possibilitando o escoamento do café produzido na região para exportação para países europeus.

Apesar da prosperidade imediata vivenciada, o modelo predatório de cultivo, associado às técnicas de queimadas e limpa do solo, uma prática que destruía a biodiversidade das florestas nativas para a implantação de grandes monoculturas de cafezeiras a pleno sol, foi responsável pelo enfraquecimento da terra, acarretando a diminuição cada vez mais acentuada da produção e na insustentabilidade dessa atividade econômica no longo prazo.

Os impactos negativos ao meio ambiente foram devassos, afetando a biodiversidade faunística e florística. A prática agrícola inadequada favoreceu à diminuição da matéria orgânica e interferiu na disponibilidade de nutrientes no solo, ocasionando um alto nível de degradação e, conseqüentemente, a queda na produção. Dessa forma, vivenciou-se o paradoxo: a atividade bem-sucedida e lucrativa e impactos negativos tanto para o meio ambiente como para a economia local (RIBEIRO; RUFINO, 2018, p. 522).

O enfraquecimento da potência nutritiva do solo e da baixa da produção dos cafezais levou ao declínio o ciclo de desenvolvimento econômico vivenciado nas décadas anteriores. Pequenos produtores que trabalhavam nas plantações começaram a observar que alguns pés de café plantados debaixo da copa das árvores nativas continuavam produzindo frutos em uma quantidade que não parecia tão menor do que as safras produzidas pelos cafés a pleno sol. Foi por meio dessa percepção que surgiu o chamado “café de sombra”, um sistema de plantio em consórcio com outras espécies nativas, especialmente a ingazeira. Esse modo de cultivo, que começou a ser implementado no final do século XIX, quando a terra já estava fortemente degradada pelas monoculturas

cafeeiras, foi responsável pelo reflorestamento da mata local e pela e pelo processo de recuperação da diversidade da fauna e da flora da região.

Com essa nova forma de plantio, surgiram benefícios ecológicos como a formação de microclimas, longevidade e sustentabilidade em decorrência da gradativa recuperação do solo, que melhorou nas suas condições físicas, químicas e biológicas. Assim, o café serrano que já era apreciado pela sua qualidade 100% arábico (*Coffea arabica L.*), passou a ser mais estimado por vivenciar uma agricultura em sistemas multifuncionais eficientes e duradouros (RIBEIRO; RUFINO, 2018, p. 522).

A descoberta e a implementação do sistema de cultivo de sombreamento foi o que possibilitou a maior estabilidade das plantações. Apesar de a produtividade ser mais baixa, o modelo de plantio consorciado com espécies de árvores nativas garantia a capacidade nutritiva e a fertilidade do solo, possibilitando uma maior longevidade das lavouras. A despeito de seus benefícios aos pequenos e médios produtores e à preservação do equilíbrio ecológico da região, essa forma de plantio foi quase totalmente substituída no começo dos anos 1970 pelo modelo hegemônico de cultivo dos cafés de sol, implementado novamente por meio de uma política do governo federal.

Orientada pela política federal de erradicação do café, pelo Instituto Brasileiro de Café, em 1966 a maioria dos produtores substituiu seus cafezais por bananeiras, flores, hortas, somente tornando a produzi-lo em 1973, quando o governo federal voltou a investir nesta atividade. Entretanto, passou-se a estimular o sistema de plantio a pleno sol (ALCÂNTARA, 2009, p. 127).

Essa iniciativa – encampada pelo governo e assessorada por técnicos do Instituto Brasileiro do Café (IBC) –, que vieram ao Ceará para acompanhar o processo de transição, mostrou-se, em poucos anos, mais desastrosa do que o primeiro momento do café, no final do século 19. As técnicas de plantio e cultivo implementadas pelos funcionários do IBC eram trazidas de experiências de produção em outras regiões, de maneira que sua tentativa de reprodução em um ambiente com características e dinâmicas ecológicas diferentes seria fadado ao fracasso. Em pouco tempo os pés de café morreram encharcados com as chuvas, causando enorme prejuízo aos produtores e um imenso impacto na natureza. Os poucos cultivos de café que ainda existem no Maciço de Baturité, como no Sítio São Roque, uma das localidades em que as oficinas de audiovisual foram realizadas, só sobrevivem graças à recusa de alguns pequenos e médios produtores em aceitar o modelo produtivo hegemônico que foi imposto pelo governo federal e à

insistência no sistema de sombreamento do café aliado às técnicas de manejo agroflorestal.

Esse segundo momento do declínio da produção cafeeira foi um dos principais fatores que contribuíram para um processo de mudança nas formas de ocupação e uso das terras na Serra de Baturité, além de impulsionar outros potenciais econômicos da região. Com o prejuízo dessa terceira empreitada do café, muitos produtores tiveram que vender seus sítios e fazendas. Ao mesmo tempo, a serra começava a ser frequentada por turistas de outras cidades do estado, que encontravam naquele ambiente com paisagens exuberantes e clima fresco um lugar ideal para temporadas de descanso. Dessa forma, os sítios que pertenciam a produtores de café começaram a se desmembrar em casas de veraneio para moradores de outras cidades. Esse processo foi mudando radicalmente os modos de vida e de trabalho dos moradores locais. Se antes dos anos 1980, os habitantes do Maciço de Baturité se dividiam entre os donos dos sítios produtores de café e os trabalhadores que faziam a colheita, a partir dessa década, pessoas vindas de outras regiões, principalmente da capital Fortaleza, passaram a adquirir terras para fins turísticos. A partir desse processo de venda, alguns habitantes que residiam em casas dentro dos sítios e fazendas conseguiram garantir sua permanência no local, transformando parte das terras em comunidades e vilas de moradores. Muitos dos nomes das localidades rurais do Maciço, como Brejo, São Francisco, Labirinto, são os nomes dos antigos sítios de café que existiam.

O processo de declínio das atividades agrícolas e de efervescência da ocupação de viés turístico foi ainda mais intensificado a partir dos anos 1990, quando foi criada, por meio de um Decreto Estadual, a Área de Proteção Ambiental (APA) da Serra de Baturité. Sua implementação tinha como fim “[...] proteger a biodiversidade ecológica e, ao mesmo tempo, garantir as atividades econômicas pautadas numa racionalidade de uso dos recursos naturais” (ALCÂNTARA, 2009, p. 127). Se, por um lado, esse instrumento de proteção ambiental foi crucial para redução dos índices de desmatamento e da degradação da fauna e da flora local, por outro, ele é visto por muitos antigos produtores locais como um obstáculo para a atividade da agricultura, de modo que os planos de manejo que surgiram com ele não previram nenhuma forma de coabitação economicamente sustentável entre homem e natureza.

Não adianta preservar a mata se for uma mata fechada sem alimento pra ninguém, sem alimento pros animais. Sem alimento pra ninguém. Em determinado momento a relação entre o homem e o animal foi tão grande, que

o afastamento do homem do meio dele também é prejudicial. Você tem que fazer uma coisa com os dois juntos porque senão a própria mata é prejudicada (GERARDO FARIAS, médio produtor, 83 anos, depoimento em julho de 2007 *apud* ALCÂNTARA, 2009, p. 128).

O processo de criação da APA de Baturité, apesar de ter conseguido frear a expansão das monoculturas e a destruição da mata nativa, não impediu o surgimento da especulação imobiliária que começou a se intensificar a partir da valorização dos terrenos e da construção de hotéis, pousadas, chalés e casas de veraneio, processo pautado por uma política de estímulo ao desenvolvimento do potencial turístico da região e pela nova lógica mercadológica de ocupação dos espaços. A indignação com o novo ordenamento de intenção no espaço não aparece só na fala de seu Geraldo Farias, mas na de boa parte dos antigos agricultores que ainda residem ali. É comum ouvirmos que a implementação da Unidade de Conservação (UC) na região impediu que os pequenos produtores rurais continuassem produzindo alimento, enquanto a mata continuava a ser agredida com a construção de grandes mansões e empreendimentos de alto padrão. Em sua dissertação *Rascunhos impressos em verde: Reflexões sobre a chegada do ambientalismo em Pacoti* (2008), Javan Pires dos Santos descreve certa relação de *equivoco* entre os antigos agricultores e as novas normas que passaram a ditar as formas de ocupação do espaço desde a implementação da APA:

Mas para as pessoas que moram nessas áreas e delas retiram suas condições materiais, culturais e simbólicas de existência, a situação vai além da eficiência ou não da administração. Quando deixamos de enxergar pontinhos pelo helicóptero, ou vultos desfigurados e intimidados pelas janelas de carros 4x4, conhecemos outras dimensões da interferência no Maciço, não só de SEMACE e IBAMA, mas das exigências e produções desse “ambientalismo de resultado”. Eles vão além dos esperados litígios processuais, onde o agricultor é condenado a pagar uma multa por um crime que acredita não ser crime. Este próprio sentido de crime do indivíduo pode ser entendido como resistência da ordem anterior, ou do princípio cultural arbitrário que existia antes e que, pelo visto, ainda está interiorizado até nos agentes do ambientalismo. Esses novos agentes que trazem consigo novos *habitus*, e que já de imediato pretendem ser os *habitus* dominantes dentro do espaço onde acabaram de chegar, produzem novos sentimentos de inferioridade e de racismo, em geral também novas possibilidades de apropriação de práticas e discursos. E estas novas dinâmicas, enfim, também educam, talvez não para cumprir os objetivos do projeto ambientalista, mas para aprender a dissimulá-lo (SANTOS, 2008, p. 70-71).

Esse contexto de disputa territorial e simbólica entre, de um lado, a especulação imobiliária e o discurso do turismo sustentável que atribui um valor mercadológico e capitalista às formas de ocupação dos espaços do Maciço de Baturité e, de outro, os antigos habitantes que, em muitos casos, tiveram que abandonar os trabalhos vinculados

ao cultivo da terra para se integrarem a essa nova lógica do consumo, parece afetar os diversos espaços que circulamos com as oficinas do projeto *Cinema no Brejo*.

A localidade do Uirapuru, também conhecida como Brejo – alcunha herdada de uma antiga fazenda que existia no local, produtora de uma cachaça batizada com o mesmo nome – é um pequeno vilarejo situado na zona rural do município de Baturité (CE), na divisa com o município de Guaramiranga (CE). Os moradores desse território, que no passado era ocupado por fazendas onde eram cultivadas grandes monoculturas de café, hoje se sustentam através de pequenos negócios locais, como bares, restaurantes e mercearias que atendem à própria comunidade e aos turistas, como também da prestação de serviços para sítios, pousadas e casas de veraneio.

O lugar é marcado por uma natureza exuberante e pela abundância de rios e riachos que cortam sua geografia com o movimento das águas. Por essas razões, o Uirapuru passou a receber, nos últimos anos, um intenso fluxo de turistas em busca de aventuras ecológicas e de experiências com a natureza, como trilhas na mata e banhos em cachoeiras. A partir dos anos 2000, em meio a notável ascensão socioeconômica provocada pelos programas sociais dos governos petistas, muitos moradores passaram a investir na criação de pequenos negócios locais e na construção de espaços anexos às casas para acomodarem os novos visitantes, uma maneira de também se beneficiar dessa nova dinâmica econômica e social de usufruto do espaço.

Uma das mudanças emblemáticas ocorreu no sítio onde está localizada a Cachoeira da Talyta, mais conhecida como Cachoeira do Perigo, nome que faz jus à sua enorme altura e ao risco de queda que oferece aos banhistas. Justamente pela imponência natural, ela é um dos lugares mais procurados da região pelos turistas. Se há alguns anos a cachoeira poderia ser livremente acessada, hoje em dia os proprietários do sítio que a circunda cobram 10 reais pelo passeio e pelo banho. Nos últimos anos, o espaço acabou se tornando um grande complexo turístico, com pousadas, mercearia, restaurante e estacionamento para carros. No entorno da cachoeira, uma área conhecida como Labirinto, onde também está situada a Escola Eduardo Taveira, da qual falamos anteriormente, praticamente todas as casas construíram um anexo para hospedar turistas ou transformaram-se em mercearias e restaurantes.

Na comunidade, onde há algum tempo se vivia da agricultura, hoje praticamente não se encontram mais pessoas que trabalham diretamente com a terra. Esse processo se deu por múltiplos fatores. Se a implementação da APA e o novo fluxo de pessoas que vieram em busca das atividades turísticas foram cruciais para o abandono dessas formas tradicionais de trabalho, as novas oportunidades de estudo e de trabalho que surgiram com o avanço da tecnologia e com as novas políticas educacionais dos governos petistas também foram fundamentais para o processo de desvinculamento dos jovens em relação a essas práticas tradicionais. Nas últimas décadas, o Maciço de Baturité foi contemplado com a construção de Universidades Públicas e Institutos Federais⁷ a partir de programas de interiorização do Ensino Superior que ocorreram por meio de políticas federais como o Reuni⁸. Essa nova realidade, ao mesmo tempo em que expandiu a possibilidade da formação acadêmica para jovens moradores de regiões rurais, também provocou, em certa medida, o distanciamento das atividades mais conectadas com a rotina do campo e da lavoura.

Outro processo que incide sobre essa localidade no momento é a tentativa de apropriação, por parte da prefeitura de Baturité e de órgãos empresariais como o SEBRAE, da atividade histórica do cultivo do café agroecológico na região como uma narrativa capaz de posicioná-la dentro de um circuito ecoturístico, inserindo-a, dentre outros programas, na chamada Rota Verde do Café⁹. Se, por um lado, esse tipo de política possibilita a criação de novos serviços e a geração de fontes de renda alternativas para os moradores, por outro, ele também traz como consequência a tentativa de transformação das comunidades em lugares inteiramente voltados às exigências e coerções da atividade turística, remodelando seus espaços e seus modos de organização para servirem a uma nova tendência de mercado conhecida como *turismo de experiência*¹⁰, um modelo de negócio que vem sendo apresentado por consultores do Sebrae como uma promessa de

⁷ Por meio das políticas de interiorização das universidades públicas e de expansão dos Institutos Federais, a região do Maciço de Baturité foi contemplada tanto com a criação da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), sediada em Redenção (CE), como também com a inauguração de IFs em municípios como Baturité e Guarimiranga, ampliando o acesso ao ensino superior para os jovens da região.

⁸ A expansão da educação superior contou com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

⁹ Programa turístico criado pela Secretaria de Cultura e Turismo de Baturité que visa incentivar a circulação dos turistas por sítios produtores de café e aos antigos casarões históricos da região.

¹⁰ “O turismo de experiência é um nicho de mercado que apresenta uma nova forma de fazer turismo, onde existe interação real com o espaço visitado, mesmo que não seja o ideal, é o real e é o que o turista está em busca.” Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/turismo_de_experiencia.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

ascensão social para os moradores de diferentes comunidades da região. Essas operações não são ingênuas e nem acontecem de maneira isolada. Elas são parte de estratégias políticas e empresariais que atuam para a consolidação de um modelo mercadológico de desenvolvimento e ocupação dos espaços, processo que provoca o aumento de um fluxo cada vez mais alto de pessoas na região e na intensificação da especulação imobiliária dos terrenos locais. O que vemos ocorrer, portanto, é um processo de gentrificação social: Cada vez mais, os moradores nativos se veem coagidos a vender suas propriedades para sujeitos mais abastados da capital que desejam uma casa na serra para descansar, limpar a vista e esquecer momentaneamente a vida atribulada e corrida da cidade grande. Trata-se de novas lógicas de uso e remodelação dos espaços que seguem atualizando as práticas de destruição do ecossistema serrano.

Não muito distante da comunidade do Uirapuru, a mais ou menos 500 metros de distância, já na zona rural do município de Guaramiranga, placas fincadas à margem da estrada e ao lado de um estande de vendas anunciam a construção do empreendimento Fazenda das Águas, “o maior complexo turístico do Norte e Nordeste”:

São 210 hectares de Mata Atlântica, onde vão ser construídos vários empreendimentos, como hotéis, casas, chalés, campo de golfe, um bondinho com vista panorâmica acima da copa das árvores, parque aquático, áreas esportivas, restaurantes, clínica veterinária e até captação de energias renováveis. E o melhor de tudo, é que teremos 95% das áreas preservadas, onde *you e sua família* vão poder aproveitar dos rios, cachoeiras, lagos, trilhas, e curtir toda a biodiversidade do local.¹¹

A voz entusiasmada do corretor imobiliário que aparece no vídeo anunciando a construção desse empreendimento “surpreendente” já antecipa quais serão as classes sociais das pessoas e famílias que poderão desfrutar de todas as riquezas naturais de um bioma composto por 210 hectares de Mata Atlântica. Trata-se do ápice de um processo de mercantilização das formas de ocupação dos territórios e de apropriação capitalista dos bens naturais que deveriam pertencer não a poucos sujeitos endinheirados das camadas mais abastadas da sociedade, mas a uma coletividade que convive e coabita com a ecologia desses lugares.

Ao falar sobre os novos paradigmas de desenvolvimento regional que redefinem o papel das gestões locais a partir de conceitos e estratégias políticas que são próprias da linguagem e do modo de gerenciamento do mercado capitalista, como eficiência,

¹¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J_nCaDjc2gg. Acesso em: 29 mar. 2022.

inovação, oportunidade, empreendedorismo, Alexandre do Nascimento sugere que as novas formas de ocupação e produção do espaço no município de Guaramiranga (CE) têm cada vez mais obedecido a uma lógica do consumo:

Tudo está relacionado ao consumo como, por exemplo, o modo de produção e de circulação dos bens, os padrões de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, a maneira como se estruturaram as instituições da vida cotidiana (como a família, o lazer, os ambientes urbanos etc.). Nossa sociedade cultural de consumo constantemente cria novos espaços para os consumidores, tornando o consumo um sistema global que molda as relações dos indivíduos na atualidade e é reconfigurada por tecnologias variáveis que determinam os padrões de consumo (NASCIMENTO, 2008, p. 153).

A inserção de pequenas cidades interioranas nos modelos gestão, organização, desenvolvimento, ditados por um modelo capitalista que se impõe globalmente, torna cada vez mais difícil “[...] separar o urbano do rural, ou cidade e campo usando como parâmetro determinada atividade econômica, como podemos ver com as novas atividades modernas no campo” (NASCIMENTO, 2008, p. 153). A comunidade do Uirapuru, portanto, apesar de ainda abrigar formas de trabalho tradicionais – como a agricultura – e de ainda preservar modos de existência coletivos e comunitários, vê-se profundamente afetada pelos ritmos e apelos das novas forças do consumo incentivadas pelo Estado, processo que modifica inteiramente as relações dos moradores com seus espaços, as suas capacidades de organização e de atuação política, suas diferentes maneiras de viver em comum.

Tudo isso nos lembra, mais amplamente, a leitura de Ailton Krenak em diálogo com José Mujica: estamos nos transformando cada vez mais em consumidores, ele nos diz, e as grandes corporações e os donos da grana seguem “espalhando shoppings pelo mundo” (2019, p. 20), devorando florestas, montanhas e rios para a criação de ambientes artificiais. Essa empreitada moderna de descolamento absoluto da humanidade do organismo da terra é responsável por produzir um mundo unívoco e homogêneo que “[...] suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (2019, p. 22-23). Tal lógica se impõe sobre as políticas desenvolvimentistas, as quais se utilizam do discurso da *sustentabilidade* para justificar a eliminação das diferenças e a transformação da natureza em “recurso” para um modelo de sociedade e de existência que é insustentável a longo prazo.

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de

inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (KRENAK, 2019, p. 32-33).

Nessa geografia marcada pelos ditames do consumo, ainda conseguimos escutar histórias e enxergar maneiras singulares de viver e coabitar o território. Se a lógica do turismo tem como premissa a tentativa de homogeneização dos espaços, a transformação de lugares habitados em meras paisagens para o desfrute do olhar e do corpo, a subjugação de outras formas de vida a uma dinâmica unívoca que deve servir ao bem-estar do visitante, é através das conversas com os moradores que conseguimos vislumbrar camadas existenciais, simbólicas e imaginativas que podem facilmente escapar aos olhos desatentos; uma microgeografia dos afetos, das memórias e das narrativas que faz da comunidade um espaço vivo, em constante movimento e incapturável pelas formas contemporâneas de esquadramento e uniformização. Nas palavras de Rogério Haesbaert,

O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de “controle simbólico” sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (1999, p. 42).

Quando converso com Seu Raimundo, Seu José Maria ou Celi, moradores do Uirapuru, percebo que esses espaços coabitados não podem ser vistos somente a partir dos projetos políticos e econômicos que tentam reordená-los em novas lógicas de organização, ocupação e sociabilidade. Se o território pode ser percebido pelos componentes que modulam suas superfícies, ele também guarda, em sua matéria vivida, as histórias, os ritos, os gestos de cura, os segredos da mata, os saberes e encantarias das florestas. Camadas que são acessadas por meio de uma *geografia do corpo* (MARQUEZ, 2006), uma instância espacial que se dá na própria vivência do cotidiano, e que escapa às tentativas totalizantes de homogeneizar os modos de ser, de existir e de aparecer de determinado território. Essa tessitura espacial só acontece pelo encontro, pelo atravessamento entre as formas de vida e as formas do lugar, pelas relações que escapam aos modelos que são introduzidos de fora.

Não se trata, aqui, de questionar as formas de trabalho e de relação com o lugar que surgem a partir dessas novas estratégias de desenvolvimento e ocupação, mas de enfatizar que, nesse mesmo território, ainda coabita outra geografia. Por não gerar lucro

ou ser útil aos desejos dos mercadores de um mundo do consumo, suas formas e recantos são mais escondidos, camuflados, recônditos, tornando-se pouco visíveis aos olhos apressados. Trata-se de uma espacialidade permeada por refúgios, conversas em volta da fogueira, trilhas por matas desconhecidas, histórias e causos encantados, saltos de cipó no rio. Se não podemos visualizar ou antecipar as maneiras como o espaço surgirá para nós, é porque estamos lidando com uma geografia imprevisível, talvez, uma geografia do acontecimento.

2.5 Entre espaços e territórios – uma geografia por se fazer

Desde o início de nossa escrita, enunciamos diversas vezes que a experiência do cinema se deu por meio do contato com os espaços, com os territórios e com as geografias dos lugares sem, no entanto, assentar a singularidade desses termos e precisar de maneira mais detida suas aproximações e diferenças. Tal dificuldade em circunscrever mais detalhadamente as terminologias que usamos talvez decorra da própria natureza de nosso percurso ao longo do projeto, que se constituiu como um processo de deslocamento contínuo entre diferentes localidades e contextos sociais – condição que acabou por imprimir em experiência traços de uma certa forma itinerante, um estado de deriva em detrimento da permanência e convivência mais demorada com as camadas fixas dos espaços. Como se durante nossos encontros habitássemos também um território inventado, uma espécie de solo provisoriamente compartilhado, um terreno móvel que se vinculava circunstancialmente a outros territórios, tornando possível a coabitação com seus componentes espaciais, com suas superfícies e geografias e com os movimentos de vida que os animavam.

Se ao longo da escrita incorremos em certas imprecisões, nos expressando de maneira ambígua ao nos relacionarmos com alguns desses termos caros ao campo da geografia, é porque, dependendo das linhas de articulação e do campo relacional que evocamos, eles assumem diferentes posições e significações. Acreditamos que o próprio termo “território” nos permite manejá-lo a partir de múltiplas acepções, formas de leitura e compreensão, aproximando-o a uma polissemia de sentidos e definições possíveis. Sua noção adquire certo sentido, por exemplo, quando tentamos contextualizar e descrever alguns aspectos históricos, socioculturais, ambientais e geográficos das comunidades rurais por onde circulamos, e expressa outro quando articulamos a descrição dos processos de desterritorialização do cinema quando manejado no contato com os espaços.

Um terceiro arranjo conceitual para este termo seria pensar a própria experiência do nosso processo pedagógico itinerante como a invenção de um território, uma demarcação sustentada pelas múltiplas relações e processos de criação experimentados coletivamente. Tentaremos agora, então, transitar entre diferentes conceituações da noção de território que nos envolvemos no manejo da escrita para demarcar, ainda que parcialmente, seus sentidos e suas conexões.

Segundo Joelson Ferreira, agricultor, assentado da reforma agrária no Assentamento Terra Vista e conselheiro da Teia dos Povos¹², a ideia de território se diferencia da noção de terra. Para ele, a garantia da terra, que se daria no campo das lutas e mobilizações políticas que reivindicam uma ampla reforma agrária no país, é um dos passos para a conquista e a construção coletiva do território. Ele ressalta a necessidade de se passar da luta por um pedaço de terra para uma concepção mais ampla de luta e construção de um território.

Porque uma coisa é você ter um lote de 10 hectares de terra, outra coisa é você viver em um território com matas, lajedos, rios, lagos etc. Quando pensamos território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento alicerçados na abundância da vida. É o que chamamos de *para além da cerca* (FERREIRA, 2021, p. 43).

O sentido de território para Ferreira anuncia um processo de emancipação e autonomia que só podem acontecer por meio de uma mobilização coletiva, um projeto radicalmente político que pretende transformar as terras conquistadas em “lugares com vida, com comunidade, onde rios, matas, animais, poços, nascentes, tudo possa ser respeitado e cuidado” (2019, p. 43-44), geografias desalambradas das cercas que esquadriham as superfícies do mundo e as enclausuram, sob a lógica capitalista, na propriedade privada. Se, por um lado, aqui o território pode figurar como um lugar ainda a ser construído, um objetivo comum para as lutas e tarefas políticas que devem ser empreendidas coletivamente no presente para as conquistas e vitórias no futuro, por outro, ele se constitui como um solo que abriga múltiplas temporalidades, “como princípio, fim e meio” (2021, p. 45). Assim, território não seria apenas um lugar agenciado pelo conjunto das relações políticas e socioculturais que o produzem e o significam no

¹² A Teia dos Povos é uma articulação de comunidades, territórios, povos e organizações políticas, rurais e urbanas. Extrativistas, ribeirinhos, povos originários, quilombolas, periféricos, sem-terra, sem-teto e pequenos agricultores se juntam, enquanto núcleos de base e elos, nessa composição com o objetivo de formular os caminhos da emancipação coletiva. Ou seja, construir solidariamente uma Aliança Preta, Indígena e Popular.

presente, mas também por forças ancestrais, por formas de vida e conexões espirituais entre os que nele vivem ou viveram e os habitantes não humanos mais antigos dessas ecologias, como rios, montanhas, árvores e florestas.

As localidades rurais pelas quais circulamos – como o Uirapuru e o Sítio São Roque – e as demais comunidades de onde vieram os alunos e alunas do projeto – a exemplo de Jesuítas, Catolé e Lameirão – são lugares já profundamente marcados pelos processos coloniais de esquadramento dos territórios que se deram no passado e pelas políticas desenvolvimentistas que visam sua remodelação por meio de uma lógica empresarial e mercadológica. Contudo, seria justo essa noção de território elaborada por Joelson Ferreira que nos permitiria perspectivar os vilarejos rurais a partir de relações outras, escapando dos ordenamentos emergentes no primeiro plano de uma análise histórica sucessiva e linear. Atentando-nos para as micro-histórias locais, também investigariamos, com o cinema, as dinâmicas coletivas e ancestrais entre os sujeitos e o meio, formas de vida que extrapolassem a mediação do consumo e a experiência do espaço como mercadoria.

Foi essa compreensão do território como um lugar habitado por múltiplas temporalidades, por memórias ancestrais que informam modos de vida no presente e por vínculos existenciais e espirituais com as paisagens habitadas que mobilizou a divisão metodológica dos ciclos formativos nos eixos “Brincar”, “Terra” e “Trabalho”. Ao traçarmos os dispositivos pedagógicos articulados por essas abordagens, concebemos o contato com a potência criativa do cinema como uma ferramenta de aproximação inventiva dos jovens com os espaços e fortalecimento dos vínculos territoriais. No entanto, essa expectativa foi, em certa medida, frustrada. Sem nos assentarmos em uma comunidade específica, como previmos inicialmente, não poderíamos estabelecer conexões mais perenes e substanciais com os espaços, seus modos de vida e imaginários. Além disso, ao abrir inscrições para a participação de jovens de diferentes localidades da região, nos encontramos em meio a uma multiplicidade de referências, repertórios socioculturais, desejos e expressões que muitas vezes escapavam aos eixos norteadores imaginados para o percurso formativo e às questões territoriais que esperávamos tatear com o cinema. Assim, ao invés de se constituir como uma experiência agenciada pelas relações circunscritas a uma territorialidade, nosso percurso pedagógico com o cinema acabou por se configurar muito mais como uma experiência desterritorializante, ou seja, de deslocamento – do cinema e dos jovens – de seus territórios familiares para lugares e paisagens ainda desconhecidas. Ao mesmo tempo, essa condição itinerante já fazia parte

das experiências dos jovens dessa região, que se deslocavam cotidianamente de suas comunidades até a escola, à zona urbana e às outras localidades rurais habitadas por amigos e familiares. Esse processo de desterritorialização espacial se deu por diferentes vias: por um lado, nos dias dos encontros, a maioria dos jovens deixavam suas casas e suas comunidades para se encontrarem no espaço onde a oficina aconteceria; por outro, o próprio projeto se deslocou por três diferentes espaços em cada um dos ciclos, passando por zonas urbanas e rurais dos municípios.

Essa indeterminação territorial diz respeito, portanto, a duas dimensões: uma geográfica e outra relacional, propositiva. A primeira decorre dos processos históricos e políticos de exploração, reordenação, divisão dos ambientes rurais pela ação do Estado. A segunda está associada ao próprio movimento itinerante de nosso percurso que, a partir dos encontros e da lida com as contingências locais, foi se constituindo em meio a essa multiplicidade de territórios. Se habitávamos um território mais alargado, que compreende a região da Serra de Baturité, também atravessávamos microterritórios geográficos, culturais e existenciais que se encontravam, se sobrepunham, se avizinhavam e se confrontavam. Uma geografia acidentada, disputada tanto pelos grandes projetos e empreendimentos privados quanto por histórias, memórias e formas singulares de existir e conviver.

Os espaços por onde nos deslocamos eram agenciados por outras dinâmicas socioculturais, por relações de trabalho com a terra já bastante modificadas pelas novas formas de ocupação da região. Além disso, as relações dos jovens com suas comunidades, como dissemos, passavam por diferentes mediações e interesses, de maneira que seus desejos de criação com as imagens derivavam de bagagens e referenciais os mais diversos, não se associando imediatamente aos vínculos de pertencimento ou a um suposto imaginário compartilhado coletivamente em seus lugares. Se esses espaços não poderiam ser considerados territórios no sentido proposto por Joelson Ferreira, que os define como lugares fertilizados pela abundância plena de vida, pelas relações ancestrais, ecológicas e espirituais e pela soberania política e existencial, é porque já haviam sofrido intensos e consecutivos processos de desterritorialização induzidos pelo Estado, alterando radicalmente suas formas de organização. Não se trata, contudo, de uma visão nostálgica, tampouco idealizante do território. Na concepção do autor, retomar o território expropriado no passado não significa uma tentativa de retorno às formas de existência anteriores, mas um processo de retomada e reinvenção do território a partir das demandas e contingências do presente. Ecoando, de alguma maneira, a leitura e a defesa histórica

do território, que se encontra no passado e pode ser reconstruído no tempo presente, Suely Rolnik e Félix Guattari escrevem:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 *apud* HAESBAERT, 2006, p. 127).

Se o território se delinea a partir de um conjunto de códigos, formas de existência e de relação com o mundo, Gilles Deleuze (1988) afirma que ele não existe sem um vetor de saída, e não há movimento de saída sem um processo de reterritorialização em outro espaço. Apesar de o conceito de território formulado pelos filósofos da diferença ser muito mais amplo, abrangendo a própria dinâmica do pensamento, as formas de existência e as potências de criação existencial dos seres, ela também pode ser tomada para descrever um entendimento sobre a constituição dos espaços. Doel (1999), por exemplo, afirma que os espaços são forjados por um contínuo processo de “espacialização”, onde suas formas fixas são entendidas somente como “interrupção e coagulação dos fluxos” (*apud* HAESBAERT, 2006, p. 105). Essa noção sobre o espaço, apesar da maior relevância atribuída aos fluxos em detrimento das contingências materiais dos lugares, se aproxima da ideia de Milton Santos, para quem o espaço é formado por um conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 2020).

Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos e renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam (SANTOS, 2020, p. 61-62).

Para ele, o conceito de espaço difere da ideia de configuração territorial na medida em que a realidade desta vem “[...] de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima” (2020, p. 62). Dessa forma, ele se constitui por meio de uma confluência entre os componentes de sua geografia e os sujeitos que o habitam, ou, nas palavras do autor, entre *sistemas de objetos* e *sistemas de ações* (2020) que estão a todo tempo interagindo e se coproduzindo. “De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação

de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra sua dinâmica e se transforma.” (SANTOS, 2020, p. 63)

Essa formulação de Milton Santos nos ajuda a pensar os espaços não como lugares que abrigam modos de existência essenciais, formações imutáveis que determinam os comportamentos dos sujeitos e as formas de sociabilidade, mas a partir de acontecimentos, situações e processos que os forjam e transformam no presente. Se a história é um dos agentes capazes de modular certas camadas visíveis nos espaços, fincando estruturas, cercamentos e propriedades em suas superfícies, é por meio da imprevisibilidade da vida, dos encontros e dos desejos dos sujeitos que eles se tornam geografias prenhes de devires, de forças disruptivas, de agenciamentos desconhecidos e formas expressivas ainda insondáveis.

Se a ideia de território pode ser relativa “[...] tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323 *apud* HAESBAERT, 2006, p. 121), poderíamos dizer que o espaço é um território permeado por múltiplos outros territórios: existenciais, socioculturais, identitários, simbólicos. A coexistência e o atravessamento entre esses territórios fazem do espaço um lugar coabitado por diferentes linhas de força, desejos e acontecimentos que produzem diferentes movimentos de desterritorialização e reterritorialização, num jogo que está o tempo todo o alterando e o refazendo. Nesse sentido, “[...] o espaço se torna um contínuo encontro, e o pensamento é uma consequência do estímulo do encontro (*e não vice-versa*)” (THRIFT, 1997, p. 133).

Ao refletir sobre a noção de *glocalização* (ROBERTSON, 1995; SWYNGEDOUW, 1997; BECK, 1999), que compreende uma indissociação entre processos de base local e processos de base global, Rogério Haesbert propõe pensarmos em uma sobreposição de territórios, ou em uma territorialidade multiescalar. Segundo ele, a ideia de *glocalização*

[...] destaca também a possibilidade de partilhar mais de um território, tanto no sentido mais literal de sobreposição (simultaneamente “encaixada”) quanto da possibilidade (flexibilidade) de acionar, dependendo da situação, diversos territórios ao mesmo tempo. Também nesse caso, aquilo, que numa perspectiva aparece como desterritorializador, pode, na verdade, estar representando a presença ou a possibilidade de vivenciar múltiplos territórios (2003, p. 20).

Marcadas por essa condição de multiterritorialidade, as relações entre os jovens, suas comunidades e os espaços que percorremos não poderiam ser mapeadas *a priori*. Quando formulamos os eixos temáticos relacionais para guiarem nossos encontros, o que

conseguíamos enxergar era apenas uma das possíveis camadas de relações a serem traçadas – as formas tradicionais de trabalho e de contato com a terra, por exemplo –, quando a geografia que começávamos a pisar era bem mais tortuosa e acidentada, repleta de encruzilhadas, recantos escondidos, histórias perdidas, tempos e espaços sobrepostos. Quando acreditávamos que encontraríamos algo, nos deparávamos com outra coisa. Seus pontos mais claros eram armadilhas. Se os jovens se desterritorializaram de seus espaços conhecidos para viver uma experiência com o cinema, era o cinema que também precisava se desterritorializar de suas formas dominantes. Assim, era preciso criar um outro território sensível, móvel, itinerante e cambiante, para ser coabitado provisoriamente. Talvez, nos termos de Renata Marquez, uma “geografia portátil” (MARQUEZ, 2009), um espaço circunstancial e inacabado de troca de afetos, desejos, formas de enxergar, conhecer, partilhar e imaginar os *pontos de ver* e os pontos de escuta.

Como ignorávamos as localizações e coordenadas dessa geografia por fazer, precisávamos partir de algum ponto. Se nossas certezas iniciais foram abaladas pela força das contingências e das dinâmicas fugidias dos espaços, nosso percurso parecia começar a se configurar com uma cartografia: “A cartografia não parte do nada, mas de algo preexistente – sobretudo, das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.173). Para sondar as linhas e composições desse território que começávamos a habitar e a descobrir, resolvemos inventar um mapa. Ele deveria ser ao mesmo tempo real e imaginário, geográfico e suspenso, concreto e abstrato – uma forma de conjurar a multiplicidade de espaços e territórios em uma superfície comum, fazendo-os coabitarem numa geografia poética e afetiva. Ao invés de demarcar as localizações geográficas dos lugares e sinalizar as direções e trajetos a serem percorridos, ele seria tomado como um instrumento para nos perdermos e nos surpreendermos com os achados do caminho. Um mapa de perdidos e achados – ou de *guardados e perdidos*¹³, como sugeriu certa vez o poeta Edimilson de Almeida Pereira.

Com seus lugares, recantos, igrejas, cachoeiras, histórias e personagens, o mapa se deslocou junto conosco, criou pernas para mover-se. Uma geografia dentro de outra geografia. Aos poucos, o próprio mapa também foi desaparecendo e se transfigurando em nossa própria experiência: nos encontros, nas derivas pelas localidades, nos exercícios,

¹³ “É uma expressão ambivalente, uma expressão paradoxal: pressupõe algo que foi guardado, intencionalmente ou não, e de tão bem guardado que foi, acabou se perdendo.” Fala de Edimilson de Almeida Pereira na abertura do IX Colóquio Cinema, Estética e Política, organizado pelo grupo de pesquisa Poéticas da Experiência, vinculado ao PPGCom da UFMG. Disponível em: https://youtu.be/c_NKzflhbbA. Acesso em: 03 abr. 2022.

nas errâncias dos garotos e garotas nos interstícios das aulas, nos almoços coletivos, nos percursos de ônibus, nas aventuras, brincadeiras e descobertas. Já no final de nossa aventura, após a conclusão de nosso percurso itinerante, a cartolina que dava suporte a ele foi atingida pela água da chuva. A tinta das canetinhas se espalhou pela superfície, desmanchando os desenhos e transformando os riscos em rastros coloridos, fluxos abstratos que já não formavam figura alguma. Submetido, ele também, às intempéries do lugar, o mapa parecia ter se descolado de seu chão inaugural e, ao participar das experiências e das andanças em que nos lançou, deixou o papel para ser reativado nas formas do relato e da rememoração.

2.6 Um mapa para nos perdermos

O mapa, historicamente, pode ser pensado como um instrumento de poder. Em sua pretensão de representar e apreender objetivamente as geografias do mundo, serviu como uma tecnologia de controle e esquadrinha dos espaços; uma ferramenta de dominação e exploração colonial de territórios. Embora a própria concepção de mapa como um dispositivo capaz de reproduzir imparcialmente as superfícies do mundo seja um dos discursos que sustentam seu poder, é nele “[...] onde rotas são traçadas, fronteiras são definidas, afirma-se e reafirma-se a posse de territórios antes mesmo de conquistá-los – gestos típicos de quem observa o mundo de fora e de cima” (CARNEVALLI, 2019, p. 23).

O mapa não é neutro, tampouco inocente. Seu artifício político consiste em mirar o mundo a partir de um olhar que se pretende abstrato e universal, um ponto de vista transcendente em direção às linhas e formas mundanas. Em sua pretensão científica de reproduzir o mundo tal qual ele se organiza, o mapa “também o constrói conforme os mais diversos interesses” (VIEIRA, 2020, p. 61).

Se por muitos séculos aceitamos o mapa como simples redução gráfica do mundo, hoje sabemos que sua confecção foi determinada por sistemas dominantes de poder. Longe de ser um simples espelho da natureza, mapas ‘redescrivem’ o mundo (como qualquer documento) em termos de relações de poder e de práticas culturais, preferências e prioridades (VIEIRA, 2020, p. 62).

Assim, se o mapa não é, como pregou a ciência moderna, um objeto que representa objetivamente os espaços, poderíamos dizer que sua confecção implica tanto uma política como uma poética. Quando assume a visão subjetiva e situada de seu autor, ele se abre

em múltiplas possibilidades de imaginação junto aos territórios. Nesse caso, ao invés de tentar capturar a totalidade do mundo a partir de um ponto de vista distante e abstrato, o mapa se posiciona dentro do espaço e entra em contato com a superfície e com a materialidade do lugar que pretende mapear. Por se saber inacabado, torna-se um convite ao movimento e à descoberta. Sua geografia é formada não só dos pontos fixos e das formas visíveis nas superfícies, mas de uma multiplicidade de relações, de encontros e acontecimentos que se constituem a partir de maneiras de habitá-la. Longe de tentar congelar os espaços como imagens estáticas, o mapa pode ser pensado como um artifício, como um dispositivo relacional que, a partir de um conjunto de pistas e linhas imaginativas, convoca o corpo ao mapeamento dos espaços.

As diferenças entre mapa e mapeamento podem inclusive colocar os dois termos em campos diametralmente opostos. O mapa é um objeto, o mapeamento é uma prática. O mapa está ligado à imagem, ao espaço, ao ver e à simultaneidade, enquanto o mapeamento está relacionado ao percurso, ao tempo, ao ir e à temporalidade. O mapeamento indica o movimento do corpo; o mapa apresenta o espaço em sua totalidade, de uma só vez (VIEIRA, 2020, p. 62).

Se subvertemos a aspiração realista do mapa, então ele pode se tornar o ponto de partida para o empreendimento de uma aventura pelos espaços. Essa forma de mapeamento, não tem a ver com um processo de coleta de informações ou de levantamento de dados sobre determinado lugar, mas com uma prática que implica o corpo no percurso e na experiência ativa do lugar. Um corpo que “insere-se nos lugares, esquadrinha os territórios, compara paisagens, tece a realidade vivida. A análise geográfica é contaminada pelo estar-no-mundo” (MARQUEZ, 2006, p. 11). Essa noção de mapeamento compreende a geografia não como uma paisagem inerte e incólume à atividade do tempo e dos seres, mas como um campo relacional e em constante processo de produção.

O olhar situado e implicado no espaço, agenciado por uma perspectiva horizontal, vê o que o olhar vertical e distanciado da experiência cotidiana ignora. Essa *geografia do corpo* (MARQUEZ, 2006) permite uma apreensão do espaço por meio do acontecimento, do inesperado, da vida que anima os lugares, fazendo emergir uma outra espacialidade que se traduz como uma experiência “poética e mítica do espaço” (CERTEAU, 1996 *apud* MARQUEZ, 2006). Nesse caso, o geógrafo assume a posição de um cartógrafo, na medida em que se relaciona com o espaço sustentando uma dupla posição: uma aproximação radical que permite uma experiência íntima e implicada; uma distância que possibilita a apreensão do lugar sustentando uma zona de não-saber. Ao esboçar o espaço

como um campo habitado e relacional, o mapa se transforma “num convite à criatividade e à imaginação, que pode tomar várias formas” (VIEIRA, 2020, p. 61).

Assim, como não conhecíamos as comunidades e as configurações territoriais de onde vinham os jovens participantes do projeto Cinema no Brejo, decidimos que a atividade que faríamos em nosso primeiro encontro pedagógico seria a criação coletiva de um mapa. Ao invés de conter os referenciais geográficos e demarcar a localização exata dos lugares da região, esse mapa se constituiu como uma cartografia imaginária das histórias, dos personagens, dos lugares e das paisagens mais significativas para os alunos e alunas. Durante o exercício, eles assumiram a posição de geógrafos das suas próprias comunidades e puderam traçar vizinhanças com os universos afetivos e referenciais dos demais colegas, tornando o mapa uma superfície coabitada por uma multiplicidade de espaços e territórios relacionais, uma geografia compartilhada.

O mapa, que operou como o ponto de partida para nosso percurso, revelou certa distância em relação às nossas expectativas originais e os vínculos territoriais, maneiras de ver e desejos de filmagens dos jovens. A atenção em relação às práticas ligadas ao cultivo da terra é percebida em alguns desenhos, mas esta pista surge em meio a um emaranhado mais amplo de conexões e de vínculos afetivos. Nessa trama de possíveis, tão importante quanto filmar ou fotografar uma plantação de café, seria filmar um jogo de futebol no campo, a dança dos vagalumes, a coleção de bonecas em um sítio vizinho, o pôr-do-sol por trás da serra, as igrejas e mosteiros, “a si próprios no pau-de-arara” ou tomando um banho de chuva, as histórias de fantasmas e assombrações, as ruínas dos vilarejos desaparecidos, as histórias do avô, o quiosque de chocolate quente no centro turístico, os banhos de cachoeiras e os casarões antigos.

As imagens, lugares e histórias ali inscritas assumiram o lugar de pistas que nos apontaram itinerários possíveis, conduzindo os desejos de aventura que poderiam ser disparados e mediados pelo cinema, na medida em que a própria experiência também desterritorializava e transformava. Foi por meio desse exercício que percebemos a multiplicidade de imaginários, subjetividades e repertórios socioculturais que se avizinham em nossos encontros pedagógicos. Ao abrigar essa variedade de camadas simbólicas, relacionais, imaginativas e existenciais de experiência com os diversos lugares, o mapa explicitou a insuficiência das propostas iniciais de abordagem dos territórios e de relação com os espaços que constituíram o desenho metodológico dos ciclos formativos.

Figura 6 – Desenhar um mapa, imaginar uma geografia comum





URUPURU
 ENGENHO
 RUA DO CAMPO
 PAU DE AGUA

RUÍNAS DA ANTIGA VILA DO CAIEN (MISTÉRIOS DE BAMBUIA, ENGENHO)

Um local abandonado que descreve São Carlos de São Paulo e monumento histórico da cidade
 13

SEU ZÉ MARIA PRETO

A PEÇA MAIS VEIA

VEIA TETIANA (A VEIA QUE SE TRANSFORMOU EM POLEIA [ou em lenda?])

CEMITÉRIO INDÍGENA (CINIBU)

As pessoas nascem na brumagem

Jesuitas

NEGO

neste dia

FILMAR A GENTE! NO PAU DE AGUA

Plantação de café

Terri Show

Natura

igreja

Um dia vai chegar o dia (Lenda)

Enxada do catita

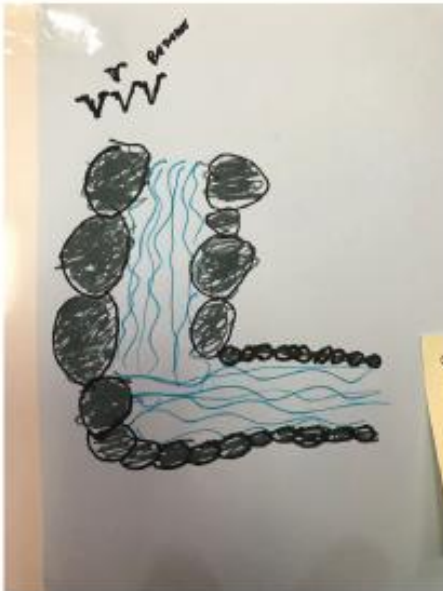
Pau do sol

PRASA

Calendário Anual do Brasil



**Desenhar um mapa,
imaginar uma geografia comum:**
Um pontapé para a
itinerância pelos espaços.





Como dissemos anteriormente, o mapa se constituía como um território provisório inventado que abrigava múltiplos outros territórios subjetivos e geográficos. Esses territórios presentes no mapa não correspondiam somente às suas formas fixas, mas, ao contrário, na mesma direção da definição de Milton Santos sobre os espaços, os desenhavam a partir de um conjunto inseparável entre fixos e fluxos, entre objetos e ações, entre os lugares e as vidas que os animam. Por isso, podemos encontrar no mapa não só os desenhos descritivos dos espaços, mas breves escritos que dão ênfase aos modos de habitar, às relações cotidianas e aos possíveis acontecimentos a serem filmados: ao lado do desenho da escola Eduardo Taveira, no Uirapuru, está escrito “adquirindo o conhecimento”; acima da ilustração do pau de arara¹⁴, uma nota sugere: “filmar a gente no pau de arara!”; abaixo da figura da barragem, “as pessoas nadando na barragem”. Os espaços, portanto, como lugares de encontro e de experiência.

Ao afirmarmos que o mapa se constituiu como um ponto de partida para nossas andanças, é porque ele carregava uma geografia repleta de desejos e de devires. Em várias notas, vemos se repetir as intenções de investigar os “mistérios” e de escutar as “histórias” de alguns lugares como rios e cachoeiras, árvores antigas e casarões abandonados. Ao invés de tentar dar conta de narrativas históricas e oficiais acerca da formação dos espaços, o mapa se interessava mais pelas micronarrativas cotidianas, pelas zonas obscuras e enigmáticas que são terrenos férteis para a imaginação e a invenção, pelos causos, memórias e acontecimentos que constituem as camadas simbólicas e afetivas dos territórios, essas forças invisíveis que atravessam e sobrevivem à passagem do tempo.

Ali, então, estava um mapa para embarcarmos em uma aventura e nos perdermos no meio do caminho. Se ao longo dos meses que passaríamos juntos não conseguiríamos realizar plenamente os desejos e filmar todos os lugares e histórias indicados no mapa, tínhamos ali um companheiro de viagem que seguiria conosco, nos apresentando possibilidades de direções e rotas: um mapa para a errância, que iniciamos pelos processos pedagógicos, experiências com o cinema e com os espaços. Assim como o destino do mapa, que acabou perdendo suas formas e figuras quando deixou-se molhar pela água da chuva, também não conseguiríamos sondar quais foram os ensinamentos dessa experiência. Mais do que ensinar algo sobre a linguagem e a prática do cinema,

¹⁴ Pau de arara é um meio de transporte irregular que ainda é bastante utilizado no Nordeste do Brasil, principalmente nas zonas rurais. É uma adaptação da carroceria de caminhões para o transporte de passageiros, constituindo-se em substituto improvisado para os ônibus convencionais.

acabamos aprendendo sobre como os processos educativos precisam partir dos encontros, se implicar na singularidade dos sujeitos e estarem situados nos espaços.

Até aqui, tentamos fazer uma contextualização histórica, social e política dos territórios de nossa experiência formativa. Para além de descrevê-los por meio de uma linha cronológica e sucessiva, tentamos colocar em relação diferentes camadas temporais que seguem se atualizando nas formas de organização e de ordenamento dos espaços no presente. Esse contato com os aspectos históricos da região nos permite vislumbrar também certos idealismos de nosso olhar inicial para as configurações socioculturais do território e compreender melhor a multiplicidade de relações entre os jovens e seus territórios.

A partir do capítulo seguinte, nossa experiência cartográfica também se dará em meio às imagens, tentando tramar aproximações entre planos, gestos de filmar, fotografias, vídeos, filmes, palavras, vozes, desenhos e as maneiras como os processos de aprendizagem e de criação foram empreendidos junto aos espaços. Partindo dos territórios sensíveis habitados pelos filmes *Caridade*; *Modos de Vida*; *Lavadeiras*; e *Serra dos ETs*, tentaremos circunscrever algumas *formas do processo* articuladas e o modo como elas emergem também em outros momentos e produções da experiência formativa enquanto exercícios de criação, oficinas, vivências etc. Na encruza entre a cartografia e o relato, caminharemos entre o visível e o vivido, entre achados e perdidos, entre memória e invenção, munindo-nos de uma atenção para as desimportâncias que podem nos apontar relações secretas, recorrências, cotejamentos entre os modos de fazer ver e de habitar um lugar.

3 VIVER AVENTURAS, IMAGINAR E COABITAR AS IMAGENS

Neste capítulo, seguiremos com nossa cartografia em meio às imagens e experiências das quais eles derivam e participam. Nesse momento, nosso percurso terá partida nas diferentes relações com os espaços que emergem nos quatro filmes realizados como trabalhos finais do curso: *Caridade; Modos de Vida; Lavadeiras; e Serra dos ETs*. Diferentemente de um exercício de interpretação e leitura dos filmes a partir da abordagem metodológica da análise fílmica, pretendemos manejar os trabalhos como *territórios coabitados*, de maneira que as imagens possam ser percebidas não de maneira isolada, mas parte de processos de realização que as atravessam e as excedem. Os territórios que circunscrevemos para nosso percurso não diz respeito, portanto, só ao filme como obra concluída, mas a um conjunto maior de relações que se referem tanto à experiência da filmagem, como a outras situações que aconteceram ao longo do percurso formativo e que, através do relato e de um modo de escrita itinerante, podem ser retomadas para nos fazer companhia.

Inspirados pela noção de *multiterritorialidade* (HAESBAERT, 2003), pretendemos manejar o termo território a partir de duas concepções distintas. Uma primeira diz respeito ao território que é contingente aos próprios processos de feitura dos filmes. Ao serem realizados não só *em meio* aos espaços, mas também *com* eles, os filmes se constituíram como experiências porosas, trespassadas pelas geografias, imaginários e histórias cotidianas dos lugares, guardando relações que extrapolam suas dimensões visíveis. Trata-se, aqui, de pensarmos nas relações com as dimensões socioculturais, políticas e simbólicas que compõem os modos de existência em determinado espaço, relações essas com as quais as experiências fílmicas se envolvem e pelas quais são atravessadas. Nesse sentido, os processos que os envolvem não consistem somente na experiência da filmagem, mas nas maneiras inventivas como um lugar foi habitado provisoriamente.

O relato será tomado aqui, portanto, como uma maneira de retomar as experiências vividas com esses espaços. A segunda ideia consiste no próprio método de escrita e manejo das imagens: articulados como formas inventivas que dão a ver as múltiplas relações com os territórios habitados, tentaremos falar não *sobre* os filmes, mas *em companhia* deles. Trata-se de embarcar em percurso que nos permita derivar por outras paragens, sair e retornar ao filme. No caminho, nossa disponibilidade e atenção desfocada permitirá encontros com pequenos achados, notas perdidas: uma imagem, uma

conversa, uma situação, um caso, uma anotação. A abertura para as desimportâncias pode ser uma maneira de descobrirmos pistas para continuarmos a caminhar por esse território que não conhecemos – e nem tentaremos conhecer – por completo.

Se nossa experiência formativa com o cinema se deu como um percurso itinerante, tomaremos os filmes como mapas para habitar um território provisório e desconhecido. Nos trabalhos, atentaremos para gestos e modos de relação com os espaços que irradiarão por nossa escrita e impulsionarão nosso percurso cartográfico. Cada território, portanto, consistirá em uma circunscrição que permitirá nosso deslocamento dentro de um plano comum. Apesar de nossa escrita não seguir uma linha reta, nem ser orientada antecipadamente por algum ponto de chegada, nosso ponto de partida será mobilizado por alguma questão específica que aparece nos filmes.

Nossa primeira incursão cartográfica se dará em companhia do filme *Caridade*, realizado nas ruínas do sítio homônimo, localizado na comunidade Jesuítas. Em companhia dele, tentaremos traçar com nossa escrita as *formas do processo* que envolveram sua experiência de gravação, na qual a prática de criação com o cinema consistiu em uma possibilidade *brincadeira e aventura* com os espaços. Coabitaremos juntos esse território marcado por aventuras em geografias desconhecidas, casas mal-assombradas, histórias de desaparecimento e assombração. O cinema como meio para a aventura, a experiência como parte do cinema.

3.1 *Filmação* – o cinema como brincadeira e aventura com o espaço¹⁵

Chegávamos à etapa final de nosso percurso formativo. Após as múltiplas experiências que tivemos ao longo de nossos encontros, nos quais os alunos manejaram os aparatos do cinema em contato com diferentes contextos, pessoas e espaços, propusemos como trabalho final de curso a elaboração de pequenos curtas-metragens que seriam realizados a partir de alguma história, lugar ou mote escolhido pelos grupos que seriam formados para as filmagens.

Como primeira atividade, retornamos ao mapa desenhado logo no início dos encontros. Ainda que tenhamos nos desviado de vários destinos sugeridos pelas linhas – geográficas e imaginárias – traçadas nele, pensamos que o gesto de retomar o mapa poderia ser uma maneira de reativar nos jovens as memórias dos primeiros desejos de criação com o cinema, dos espaços em que gostariam se aventurar com as imagens,

¹⁵ Link para o filme *Caridade*: <https://youtu.be/ZSS6YnZXbIA>.

inquietações inventivas que já existiam antes mesmo das experiências vivenciadas ao longo da formação. A partir desse novo contato, os jovens teriam a possibilidade de entrelaçar suas propostas para os filmes a lugares, personagens e histórias inscritos naquela cartolina que não tivéssemos encontrado em nossos percursos.

Desse modo, propusemos aos alunos que indicassem possíveis temáticas ou pontos de partida para os trabalhos finais. As sugestões poderiam considerar tanto as demarcações do mapa como outros temas, lugares e memórias que quisessem explorar em suas filmagens. Em seguida, listamos, em duas cartolinas, todas as indicações dos alunos. A maioria das ideias que surgiram tinha como ponto de partida paisagens conhecidas dos jovens, como banhos, cachoeiras, pontos de encontro, monumentos históricos e turísticos da região. A justificativa para a escolha dos espaços muitas vezes levava em consideração algum tipo de relação com ele: a existência de lendas e acontecimentos compartilhados pelos moradores, os modos de uso e ocupação coletivos, o vínculo com algum personagem importante para a comunidade. A forma como entendemos a *paisagem* nesse contexto, portanto, se refere não só à formação geográfica e topológica dos lugares, mas a um conjunto de interações, de modos de convívio e relações afetivas que constitui a existência de um espaço vivo e em constante movimento. Longe de ser uma superfície inerte, a paisagem é constituída como um campo de forças dinâmicas que a faz sempre ativa, em processo de feitura.

As paisagens que são evocadas pelos garotos para a listagem para os filmes, portanto, muitas vezes guardam relações invisíveis que só descobrimos mais à frente. Trata-se tanto de camadas narrativas que são partilhadas pelas comunidades – memórias e relatos de acontecimentos preservados pelo imaginário coletivo através da transmissão oral –, como também de estratos que se configuram a partir da importância atribuída a determinados locais e monumentos por uma dita história oficial da região. Se o que interessava aos jovens quando propunham filmar em lugares como Mangueira China, Mangueira da Franga ou Poço da Moça era a ficcionalização a partir das lendas contadas pelos moradores, lugares como a estação de trem, os mosteiros ou a fábrica de café eram evocados com um certo compromisso em dar (mais) visibilidade aos pontos relevantes para a história e o turismo da região. Além dessas indicações, ainda aparecem na lista espaços de esporte e lazer, como a areninha do Mulungu, e lugares de trabalho, como a loja de peixes.

Após o levantamento das possibilidades de temáticas para as gravações, dividimos os alunos em quatro equipes. A partir da escolha dos recortes temáticos, nos juntamos às

equipes para elaborar as maneiras como cada uma gostaria de abordar as temáticas, traçando estratégias narrativas que guiariam as gravações. Para tanto, distribuimos cartolinas entre as equipes para que elas esboçassem, cada uma a seu modo, ideias de imagens, sons e ações que imaginavam para os trabalhos. Esse material serviria como uma espécie de guia para nossas incursões, um conjunto de coordenadas conduziriam os primeiros passos do processo de filmagem quando estivéssemos em campo.

Me juntei à equipe que escolheu realizar seu trabalho final nas ruínas do sítio Caridade. Alguns dos garotos que compunham o grupo moravam na localidade Jesuítas, onde se encontra o sítio, e convenceram os demais colegas a realizarem um filme a partir das histórias de assombrações e fantasmas que seus familiares contavam sobre a construção abandonada. Inicialmente, a ideia proposta pela equipe seria realizar um filme que entrelaçasse relatos reais a uma trama que seria inventada por eles. Para isso, a estratégia seria intercalar os depoimentos de moradores sobre as lendas do lugar às sequências da encenação que seria realizada pelos próprios garotos no local das ruínas.

No encontro que precedeu o processo de filmagem, elaboramos uma lista de perguntas para as conversas com os moradores e desenvolvemos uma tabela onde adicionamos ideias de planos, ações e sons que guiariam nossa gravação e a encenação dos garotos. Em um segundo momento, desdobramos essas indicações de filmagem em um mapa, no qual distribuimos espacialmente essas pistas e adicionamos algumas orientações em relação às imagens, à atmosfera do filme e às atuações dos personagens que imaginávamos para o desenvolvimento de nosso enredo.

Ao transformar nosso roteiro em um mapa, espacializando as orientações para a gravação, já esboçávamos, de certa maneira, o processo de realização sob o modo de uma jornada. As diretrizes ali inscritas instauravam um campo de ação previamente demarcado, mas que nos colocaria em movimento através de um processo de busca, permitindo aberturas para derivas e improvisações. Tínhamos traçado um plano para nosso percurso, mas como não sabíamos exatamente o que encontraríamos pela frente, tudo ali estava passível de ser alterado pela experiência que teríamos ao longo do trajeto.

Em vez de operar como uma ferramenta de conhecimento prévio do espaço, traçando limites e rotas geográficas para nossa expedição, o mapa foi elaborado como um conjunto de pistas cartográficas que nos lançaria em uma aventura não só com o lugar, mas também com o processo de realização do filme. Ele abrigava tanto componentes do território – o casarão em ruínas, as casas dos moradores que conversaríamos, uma ponte sobre o rio, os seres vivos –, como também algumas coordenadas para a empreitada

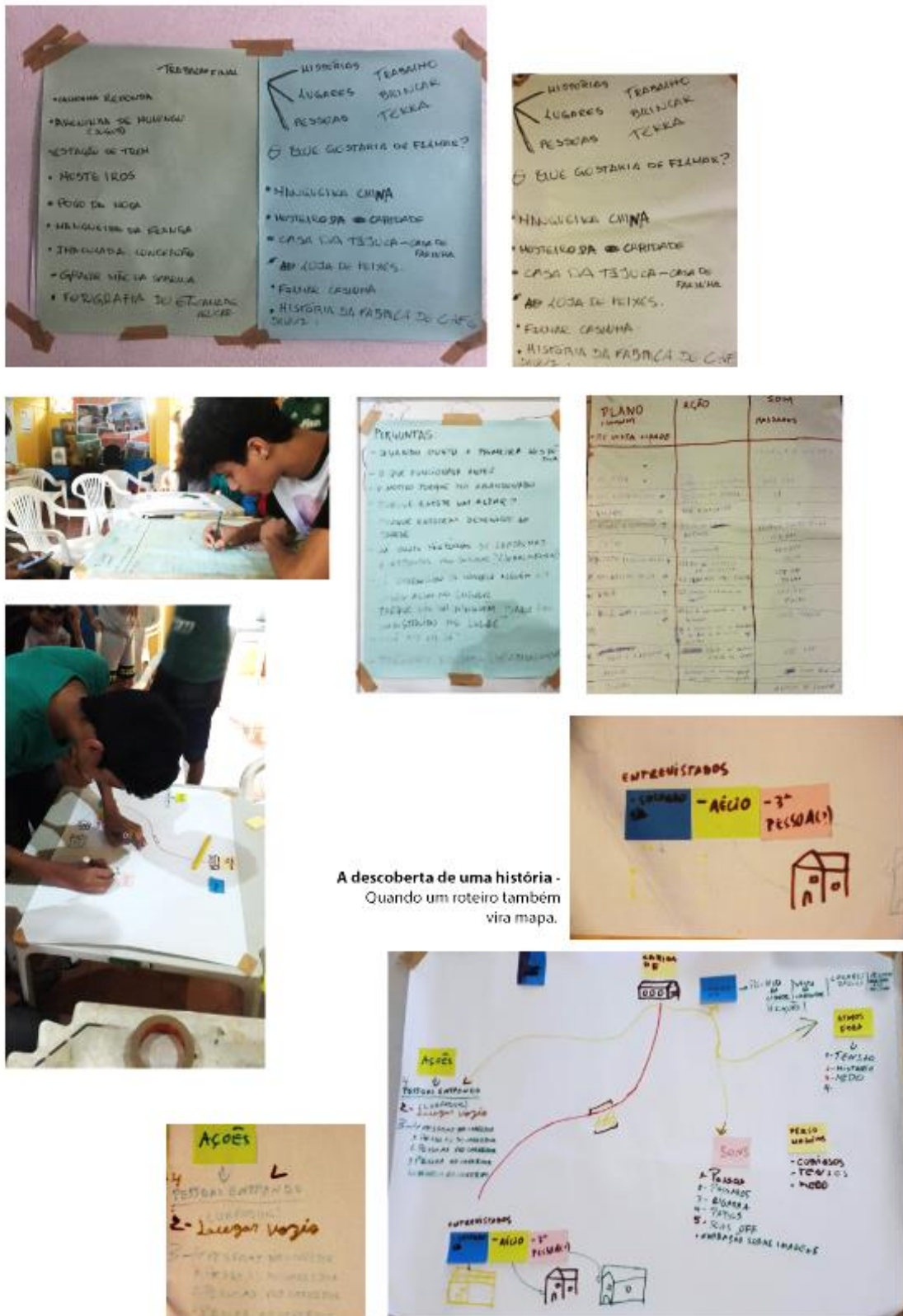
ficcional – indicações para a encenação dos garotos e para a criação de uma atmosfera de mistério para o filme. Dessa maneira, o mapa já traçava certa zona de permeabilidade entre a busca da ficção, o processo de filmagem e a relação com o espaço, delineando uma dinâmica de mútuo atravessamento: tanto a experiência do trajeto seria capaz de produzir ficção – alterando a expectativa prévia das imagens –, como, através da ficcionalização e da encenação, as imagens seriam marcadas pela experiência dos garotos com o lugar, a um só tempo se inscrevendo nelas e as excedendo.

Ao elaborarmos as diretrizes para nosso percurso e para o processo de filmagem, acabamos por circunscrever um espaço em que o cinema poderia ser experimentado como um *jogo* entre a expectativa e o imprevisto, como uma *brincadeira* de exploração, na qual seríamos guiados por um desejo prévio que orientaria a busca, podendo o achado diferir do imaginado. Se já conseguíamos vislumbrar certas imagens através do processo de elaboração do enredo para a encenação, residia na própria procura a possibilidade de uma experiência com o espaço e, de forma imprevista, o atravessamento do vivido pelo encontro com outras imagens.

A lista de perguntas também serviria como um guia para as conversas que teríamos com os moradores. Nos interessávamos tanto em descobrir os motivos que levaram ao abandono do lugar, como também escutar sobre as histórias de aparições de fantasmas e espíritos, o mote que levou os garotos à ideia da realização do trabalho nesse lugar específico. As respostas sobre as aparições também ajudariam a criar uma atmosfera de mistério e tensão, como descrito no mapa, e corroborariam com a narrativa inventada pelos garotos, criando essa zona de indeterminação entre o real e a ficção.

Com o intuito intensificar ainda mais o embaralhamento entre limites do vivido e do fabulado, os garotos elaboraram – para além das questões que seriam respondidas espontaneamente – uma última “pergunta forjada”. A resposta, que seria previamente combinada com os moradores, entrelaçaria aos depoimentos a narrativa inventada e encenada pelos garotos. O gesto de emaranhar o enredo inventado aos demais casos relatados surgia de um desejo de atribuir à ficção um grau de importância que seria respaldado por um certo estatuto de verdade. Ao ser relatada pelos moradores, a história encenada poderia contar com mais um grau de intensificação da atmosfera de tensão e mistério desejada para o filme: a possibilidade de que o narrado tenha realmente acontecido.

Figura 7 – A descoberta de uma história



Com o mapa traçado, as perguntas elaboradas e o desejo da história que queríamos contar, já podíamos partir para nossa expedição. Estávamos animados com a aventura que viveríamos por meio de um processo de produção audiovisual. O entusiasmo residia não só na expectativa da iminente realização do filme, mas na possibilidade do encontro e da descoberta, da alegria de experimentar o cinema como uma brincadeira fantástica capaz de fazer coexistir o mundo imanente das experiências vividas com o mundo imaginado das histórias fabuladas. Quando embarcamos, já não sabíamos mais em qual mundo estávamos – os dois se atravessavam e se afetavam constantemente.

As “Ruínas da Caridade” – como o lugar é chamado pelos moradores da região – é o que restou de concreto da antiga Casa de Retiros São José, um espaço construído pelos jesuítas para abrigar retiros dos alunos residentes da antiga Escola Apostólica de Baturité, conhecida atualmente como Mosteiro dos Jesuítas. A escola foi fundada pela Ordem dos Jesuítas em 1927 e tinha como finalidade a educação de meninos que sentiam “[...] vocação para a vida apostólica, sacerdotal e religiosa na Companhia de Jesus” (PINTO, 1932, p. 39). Como no espaço da escola só era admitida a presença dos internos, outra função da Casa de Retiros, construída no Sítio Caridade, uma região mais alta que fica a cerca de três quilômetros da sede da Escola, era acolher grupos de religiosos, familiares dos apostólicos ou visitantes que quisessem passar um período de descanso e recolhimento.

Com o passar dos anos, por causa do baixo número de apostólicos e dos altos custos de manutenção da residência, os Jesuítas decidiram encerrar as atividades formativas da Escola. Deixando de funcionar em 1963, o lugar foi então aberto ao público, passando a receber hóspedes que vinham para retiros espirituais, encontros religiosos e temporadas de recolhimento. Diante da abertura da antiga Escola Apostólica para o público em geral, os padres Jesuítas não viram mais sentido em manter a Casa de Retiros São José, que além de não servir mais aos objetivos para os quais foi construída, localizava-se em um local de difícil acesso. Com o fechamento do espaço, a Ordem deixou de investir no local, levando não só à decadência da estrutura física da edificação, mas à dissolução da vila de moradores que havia se formado no entorno, dos quais muitos trabalhavam com os afazeres da própria Casa durante as temporadas de retiro, e outros

cuidavam da agricultura das terras do entorno, mantendo os plantios que à subsistência dos padres e internos da Escola Apostólica.

Logo no início do nosso percurso até as ruínas, conversamos com duas moradoras sobre o que sabiam acerca da história do local e das razões que levaram ao seu abandono. Para além do fechamento da Casa de Retiros, nossas interlocutoras citaram outros motivos para o deslocamento das famílias que moravam no local. Dona Maria da Conceição da Silva, que residiu no Sítio Caridade durante 22 anos, atribui o motivo do abandono à falta de interesse dos padres mais jovens pela labuta agrícola. Para ela, “[...] os padres e irmãos mais antigos tinham condições de trabalhar, mas os novatos agora não querem mais trabalhar com negócio de agricultura, o negócio deles é a cidade”. Segundo ela, o esvaziamento do local também decorreu da desvalorização e do desinteresse em relação aos modos de trabalhos ligados à terra.

Já Dona Maria do Socorro Bernardino, mãe de Davi, um dos integrantes da equipe, que nos acompanhou durante o percurso até as ruínas, considera determinante para a dissolução da vila o medo das “visagens” que começaram a aparecer nos arredores da ruína após a partida de um dos moradores:

[...] Há mais ou menos 20 anos, morava uma família aqui. Mas antes [funcionava] um local de veraneio dos postulantes que estudavam no Mosteiro dos Jesuítas, no período de férias eles vinham pra cá. [...] E depois que o Mosteiro dos Jesuítas não teve mais esses alunos, aqui foi fechado, e veio uma família morar para tomar conta do sítio, (a família do) seu Manoel Marques. [...] Aqui tinha engenho, casa de farinha, tinha uma máquina de pilar café [...] Então aqui se tornou um local de moradia de pessoas e também uma escola. Aqui funcionava escola do ensino fundamental, onde uma professora vinha do Jesuítas dar aula, a dona Maria Helena Brasil. [...] Quando o seu Manoel saiu daqui, não quiseram mais morar porque falavam que aqui aparecia muita alma, com a linguagem do local, aqui tinha muita alma... Essas portas batiam, aparecia uma freira pendurada no galho de mangueira, e isso deixava o povo com muito medo de morar aqui, então não ficava morador.

Mais do que conhecer a história oficial que poderia explicar a evasão dos moradores do local e o abandono da antiga Casa de Retiros, deixando aquele espaço em ruínas, o que mais interessava aos meninos ao longo das conversas era escutar as histórias de aparições, fantasmas e assombrações que as pessoas da comunidade relatavam. Como vimos, o desejo dos garotos de realizar um filme naquele local não levava tanto em consideração a função que o espaço desempenhava no passado, tampouco sua ligação com o Mosteiro dos Jesuítas. O que mais despertava o ânimo deles era explorar as ruínas e habitá-las com as histórias sobrenaturais que escutavam de seus vizinhos e familiares.

Ao longo das conversas, percebemos que aquele espaço era um terreno que abrigava múltiplas narrativas, constituindo-se no imaginário da comunidade a partir de formas e pontos de vista diversos. A teia de histórias sobre o lugar era possível porque, para além da casa destinada aos retiros dos postulantes, aquele território também já abrigara modos de vida comunitários que conviviam cotidianamente com ele e ali vivenciavam distintas experiências. Quando perguntamos à dona Maria da Conceição como tinha sido a experiência de ter vivido naquela terra, ela nos respondeu: “minha convivência lá foi ótima!”. O próprio substantivo usado para dizer de sua vida no lugar – *convivência* – revela uma existência que se fazia em comum, uma vivência que se constituía em relação com os demais moradores, com os espaços, com habitantes não-humanos, com as atividades cotidianas que desempenhava, como apanhar café nos cafezais ou *trepas* nos coqueiros para pegar coco. O termo “convivência”, utilizado repetidas vezes por dona Maria da Conceição, sugere um modo de *viver junto* permite a existência de diferentes visadas e perspectivas com o espaço. Por outro lado, ela também nos relatava as histórias “que o povo contava” das aparições que costumavam ser vistas no local.

Se o que instigou os garotos quando decidiram realizar o trabalho final sobre as ruínas da Caridade foi a possibilidade de ficcionalização a partir das histórias de mistério que escutavam sobre o lugar e de sua ativação por meio de uma aventura com o espaço e com as imagens, eram justamente essas outras camadas narrativas, marcadas tanto pela experiência quanto pela imaginação, que os envolviam durante as conversas. Em outras palavras, a narrativa historiográfica sobre a Casa de Retiros São José que dá centralidade a uma perspectiva específica sobre o lugar – sua funcionalidade à serviço das demandas da Escola Apostólica – não era o cerne do interesse dos garotos. É como se essa história já estivesse pronta, e todo o seu encadeamento explicativo se expusesse às claras, disponível para quem quisesse acessá-las. As outras camadas narrativas compartilhadas pelos moradores da comunidade, ao contrário, carregavam consigo zonas obscuras e misteriosas, lacunas e intervalos, demandando um gesto inventivo capaz de manejá-las e remontá-las de outras maneiras, ficcionalizando-as para manter sua sobrevivência. Para tecer sua própria perspectiva e poderem participar ativamente dessa teia, os garotos precisaram se atentar para essas outras experiências de convivência e coabitação, ressignificando as forças simbólicas, materiais e afetivas que atravessariam o processo de ficcionalização com o qual estavam envolvidos.

Figura 8 – Dona Maria da Conceição e Dona Maria do Socorro**Dona Maria da Conceição
e Dona Maria do Socorro.**

Assim, embora o espaço concreto onde funcionava a antiga Casa de Retiros São José estivesse em ruínas e aparentemente vazio, ele, na verdade, abrigava uma multiplicidade de histórias, memórias e acontecimentos que seguiam vibrando. Para se deixarem tomar por essas camadas de vida que resistem em formas pouco visíveis, soterradas de certa maneira pela história ofuscante sobre o lugar, os garotos precisavam maquirar com o cinema táticas intuitivas de experienciar o espaço e o trajeto, tomando-o como participante das invenções, como um parceiro inquieto com faro perceptivo aguçado, habilidades de ver e escuta diferenciados. Se as diferentes histórias sobre o lugar se revelam apenas parcialmente, por meio das vivências e elaborações dos antigos moradores e da comunidade, o cinema como brincadeira surge como uma possibilidade não só de escutar e conhecer a multiplicidade de narrativas que compõe o lugar, mas de se aventurar a partir da fabulação e da experiência de ativação das histórias testemunhadas no presente.

Era cedo de uma manhã ensolarada de domingo. Combinamos de nos encontrar por volta de 7h30 para juntos iniciarmos, a pé, a expedição que nos levaria até o Sítio Caridade, lugar escolhido pelos jovens que integravam a equipe de gravação para a realização de seu trabalho final do laboratório de formação em audiovisual. Nessa empreitada, estávamos eu e Ana Paula Vieira como professores, os alunos Samara, Davi, Cristiano, Jonas, Paulo Ítalo, Jean, Paulo Henrique e Gabriel, além de dona Maria do Socorro, mãe de Davi e uma das moradoras que participaria do processo de filmagem nos contando algumas histórias que sabia sobre o lugar.

Estávamos indo em direção a um destino desconhecido, que só poderia ser mirado e desvendado parcialmente. Uma saga coletiva cujo ponto de chegada, embora tivesse sido almejado pela escolha dos garotos, era para nós, de certo modo, inapreensível. Seguimos pelas curvas de uma estrada pedregosa, hesitando, antes de seguir, a cada bifurcação, tomados pelo tremor que costuma embrulhar o estômago justo nos momentos em que resolvemos embarcar numa aventura. Sabíamos trilhar até as ruínas de um “antigo mosteiro”, mas não conhecíamos seus corredores, seus esconderijos, seus recantos. À certa altura do caminho, um dos garotos que estava, naquele momento, com a câmera na mão, surpreende-se com um grande urubu que, parado em cima de um galho, mira a paisagem. O equilíbrio entre os dois parece desafiar as leis da física, tendo em vista a

fragilidade do galho que sustenta o peso desse bicho de grande porte. Cristiano, um dos jovens do grupo, aponta a câmera e começa a filmá-la. A duração mais extensa da tomada, através da qual o garoto observa atentamente a ave, nos dá a sensação de que ele se coloca em uma posição de espera, à espreita de alguma ação ou acontecimento.

Vendo que a ave permaneceria por algum tempo no mesmo lugar, não alçaria voo, e que o restante da equipe continuava o trajeto, Cristiano, sem parar de gravar, solta a câmera que, presa pela alça em seu pescoço, passa a gravar o chão de forma tremida e cambaleante. Passamos a ouvir, então, a conversa de Cristiano com outro colega. Quando percebe que a câmera continuava gravando, Cristiano pergunta: “Ei, onde é que para a *filmaçã*... a filmagem?”. A gravação é então encerrada. Embora o garoto tente interromper a palavra antes de concluir a pergunta, a corrigindo para a versão mais usual – “filmagem” –, temos a impressão de que o jovem pronunciaria o termo “filmação”. Esse substantivo, apesar de constar no dicionário, é raramente evocado pelo vocabulário usual do cinema e do audiovisual. Contudo, a formulação, que surge espontaneamente na fala do garoto que, antes mesmo de finalizá-la, já a corrige em seguida (como em um lapso), nos parece muito pertinente para elaborarmos sobre os modos como o cinema fora ali experimentado. Assim, gostaríamos de refletir acerca das maneiras como essa despreziosa variação na linguagem ensaiada por Cristiano também se manifesta, no contexto desse processo de realização, em uma variação na própria *práxis* com o cinema, possível a partir de uma certa permeabilidade entre a produção das imagens e as experiências vivenciadas com o lugar durante o percurso de gravação.

Embora também traga em seu radical a alusão à forma final do processo – o filme –, esse termo parece nos abrir novas possibilidades para pensarmos experiências outras na prática com o cinema. Ele nos remete a um processo sempre inacabado, em constante movimento, atravessado pelas ações, pelas coexistências emaranhadas em uma operação que é viva, dinâmica e manejável. Aqui, não estamos no domínio da rigidez das formas estabelecidas, do controle absoluto do processo, dos procedimentos calculados e sistematizados (ainda que o filme finalizado se mantenha como norte). Ao contrário, a prática ensejada por esse termo parece acolher as vacilações, as idas e vindas, as demoras, as atenções, os descaminhos. Se o filme é pressuposto em seu radical como uma finalidade que orienta o exercício de feitura, o sufixo “ação” presente na expressão parece abrigar também uma abertura para o movimento, para um porvir do processo de fazimento de uma tessitura inconclusa, para o manejo das imagens como achados e perdidos do caminho – como o encontro com uma pedra de contorno ou brilho cativante que nos

solicita uma atenção mais demorada. Nessa outra lógica para a lida com a feitura do cinema, as formas e forças também se compõem com os ritmos e descompassos dos corpos que, distantes de sua operacionalização como máquinas, farejam, se perdem, encontram, vacilam. Nem tudo que se olha torna-se visível nas imagens, mas, ao agir sobre a percepção dos corpos que filmam, atravessa a experiência e o processo de realização em curso.

Assim, o gesto de filmar torna-se uma das ações que compõem a experiência vivida no percurso. Trata-se de um imbricamento entre a vivência da jornada, cultivada pela descoberta do lugar e pela interação com o ambiente, com o próprio gesto de filmar através do manejo da câmera que acompanha e participa dessa experiência. Se a relação com imagens não assume aqui uma posição soberana diante do processo, é porque elas não conduzem todos os movimentos em jogo, mas participam da aventura na medida em que se cruzam com outras linhas de ações e percepções ao longo do caminho. O que parece haver, portanto, é uma rede dinâmica de mútuos atravessamentos em que, ora os gestos com a câmera e a própria vivência dos garotos se aproximam, se acoplam, se emaranham – talvez pudéssemos sugerir aqui uma interligação na própria ação, como film(achar), film(agir) –, ora se distanciam, se diferem, na medida em que a experiência vivida muitas vezes excede o domínio das imagens, ainda assim agindo sobre elas, alterando as expectativas criadas anteriormente.

A partir dessa pequena transgressão que colhemos para elaborar sobre outras relações possíveis com os processos de produção de imagens, nos avizinhamos do termo proposto por Fernand Deligny, pedagogo francês que trabalhou com a educação de crianças autistas, para pensar sobre um modo de manejo da câmera a partir de um gesto dispensado de uma finalidade já dada à priori. Em detrimento do verbo “filmar”, que já carrega em seu radical o objetivo final da ação – o filme –, ele propôs o verbo “camerar”, colocando ênfase no processo, na situação, e não no resultado. Para ele, como antecipamos, o verbo “filmar” já seria marcado por sua forma final, o filme, privilegiando, dessa maneira, o resultado em detrimento do processo. Trata-se, portanto, de uma subversão que visa liberar a imagem dos discursos, sentidos e expectativas que se antecipam à sua própria emergência, desobrigando-a de corresponder a um ordenamento prévio ou antecipar alguma consequência: “A imagem existe e não quer dizer nada!” (DELIGNY, 2007, p. 1690 *apud* PELBART, 2020, p. 2).

Figura 9 – À espreita da ação**À espreita da ação,
a câmera e o chão.**

Se o ato de camerar defendido por Deligny corresponde a uma operação livre de qualquer finalidade ou antecipação, a prática da “filmação” parece designar um processo mais contraditório com as imagens: por um lado, lida-se com a expectativa de uma forma previamente imaginada – a encenação, a ficção e o filme –, por outro, delineia-se um campo para que as imagens possam emergir da errância, do imprevisto e do inesperado. Dizendo de outra forma, poderíamos pensar na experiência da “filmação” como um mapa com algumas coordenadas, localizações e orientações, no qual não conseguimos determinar os caminhos que serão percorridos, o tempo que se levará até chegar aos lugares, ou com o que se deparará ao longo do trajeto. Em vez de rotas, sinais. Se o mapa estabelece uma zona de ação, circunscribe um espaço para o movimento e a andança, ele também possibilita a agência como forma de desvio, de transvio dos pontos demarcados e de criação de rotas inéditas. O filme, portanto, não é o que constrange o processo, mas o que o impulsiona. Ele não está nem no fim, nem no começo. Por um lado, ele é o meio para que a experiência – a jornada – aconteça; por outro, ele é produzido em meio à experiência e é por ela marcado.

As imagens, portanto, surgem em meio aos movimentos, ações e relações experimentados ao longo do processo de produção. Se o cinema – e o filme como premissa mobilizadora da empreitada – opera como meio para que a aventura aconteça, as imagens emergem e são manejadas *em meio* aos gestos, participando de uma experiência que ajudam a compor – sem que tomem o protagonismo na antecipação da forma final do filme. Em uma dupla relação, elas tanto figuram como restos de uma experiência que as atravessa e excede, como também são capazes de intervir e alterar a própria experiência. Como em um jogo em que se lida com o conhecido e com o desconhecido, com o visível e o invisível, a expectativa e o inesperado, o processo de “filmação” abriga tanto a imaginação prévia quanto a emergência das imagens em sobressalto, tanto a ficção quanto a experiência, criando certa zona de indiscernibilidade entre os domínios que estão em jogo. Se já há uma elaboração e uma fabulação anterior ao processo de realização, elas não assumem uma posição soberana e irredutível. O filme não está dado de antemão, ele move a experiência e é atravessado por ela. Entre o filme e a experiência, as imagens aparecem como pequenos lampejos, forças-formas que instabilizam o próprio processo do qual participam.

Trata-se então de pensar, concretamente, alguns *modos* como, em *Caridade*, as imagens surgem *em meio* às relações que foram se dando com o espaço. Esses modos surgem a partir de gestos de manejar a câmera que agenciam diferentes formas de olhar

para o espaço, formas que se vinculam a *pontos de ver*¹⁶. Essas perspectivas que vão modulando tanto o processo de realização como a própria dimensão ficcional do filme se constituem, antes de tudo, como uma experiência com o lugar: não qualquer experiência, mas aquela parcialmente mediada pela câmera.

3.2 Brincar e fazer cinema

Se o que estava em jogo não era somente um processo de gravação que visaria a um filme como resultado final, mas sim a uma aventura coletiva com e através das imagens, uma expedição sem garantia, esse estado de *filmação* que encontramos em meio à jornada e ao processo permitiu que os lugares consolidados, as identidades que demarcavam antecipadamente as funções de cada participante fossem embaralhados, fazendo, dessa forma, com que o que era espaço virasse, de algum modo, sujeito; o que era aparato virasse também, em certos momentos, personagem; o que era personagem virasse realizador(a), através de um processo constante de intercâmbio de posições e expectativas.

Justo por essa transmutação das identidades dos participantes a partir das relações que atravessam o processo de *filmação* é que poderíamos pensar também nessa experiência com o cinema como uma *brincadeira*, uma dinâmica que se dá não mais no terreno das ações individuais, mas no campo de um fazer coletivo que produz afetações recíprocas, onde os gestos se dão na relação *com um* outro. A brincadeira surge quando os papéis prévios dos participantes são alterados pelas relações e afecções em curso. Como nos lembra Brian Massumi: “O gesto lúdico libera uma força de transformação *transindividual*. A imediatez da transformação que a execução do gesto induz qualifica o gesto lúdico como um ato performativo. A brincadeira é feita de gestos performáticos que exercem uma força transindividual” (2017, p. 17).

Na medida em que os garotos fazem operar um jogo coletivo onde os participantes – eles próprios, a câmera, os personagens, o espaço –, despojam-se de suas funções prévias, embaralham suas performances e assumem novas formas de aparecer e de estar em coletivo, o cinema é experimentado como brincadeira. Nessa dinâmica, o que se cria

¹⁶ No artigo “Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água” (2019), Cezar Migliorin e Isaac Pipano recorrem a esse termo para pensarem como, ao longo do filme analisado, a câmera assume perspectivas provisórias e fragmentárias que não chegam a configurar um ponto de vista fixo e subjetivo. O educador francês Fernand Deligny também recorre a essa ideia para refletir sobre como as crianças autistas com que trabalhava lidavam com a linguagem.

é um “espaço transindividual, transobjetivo. Ser outro e ser eu, ser aqui e lá, ser terra e abandono, ser sendo, descansar e recomeçar a brincadeira” (MIGLIORIN, 2019, p. 143).

No caso de *Caridade*, a ativação da brincadeira permitiu a emergência dessa zona de indiscernibilidade entre o real e a ficção; entre a aventura e a encenação; entre os momentos em que os jovens eram personagens e aqueles em que atuavam como realizadores. A diversão surgia justamente da possibilidade de inventar outras formas de ser e de estar para si e para os companheiros de jogo – formas que passavam despercebidamente de uma para outra ou coabitavam juntas nos corpos em movimento. O aparato do cinema não estava lá só para dar a testemunhar esse jogo: atuava também como participante ativo da brincadeira, como veremos adiante.

Para além de permitir a criação de um espaço transindividual, Massumi nos diz que a brincadeira também é praticada em uma “[...] arena de atividade dedicada à improvisação das formas gestuais, um verdadeiro laboratório de formas de ação ao vivo” (*apud* MIGLIORIN, 2019, p. 144). Se compreendemos, portanto, esse processo de “filmação” como brincadeira, é porque ele parece acontecer justamente nesse terreno do não-saber, das imagens em ação, da emergência improvisada das forças-formas fugazes que surgem em meio aos gestos da vida e que transformam a própria dinâmica do jogo. Trata-se de um laboratório onde as matérias de vida e as matérias de imagem se imbricam de tal forma que se torna tarefa improdutiva a tentativa de distinguir as origens de uma e de outra.

É justamente através do gesto de brincar com o cinema que podemos tatear sua *infância* (AGAMBEN, 2005), isto é, viver com ele uma *experiência* que antecede e faz mover a linguagem. Em seu livro *Infância e história*, Giorgio Agamben afirma que “[...] a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (2005, p. 64). Segundo ele, a infância do homem é o que possibilita a experiência e faz com que a linguagem seja sempre atualizada, recriada, inacabada. Nesse sentido, podemos traçar uma aproximação com a prática cinematográfica. Brincar com o cinema e procurar sua *infância* seria uma maneira de experimentá-lo como espaço fertilizado de formas e linguagens sempre inconclusas, por se fazer, como artefato capaz de criar sentidos e imagens. Ao tornar-se permeável às relações e aos gestos que se constituem ao longo do processo, abrigando os fluxos e forças que do mundo o atravessam e o transtornam, o cinema torna-se lugar de aprendizagem e de invenção.

Seguindo ainda na companhia de Agamben, podemos pensar que, ao manejar a câmera como *brinquedo*, os jovens provocam uma espécie de *miniaturização* do cinema, profanando seu lugar estabelecido e se apropriando dele através de uma outra lógica de uso. Ele diz:

Um olhar sobre o mundo dos brinquedos mostra que as crianças, estes belchiores da humanidade, brincam com qualquer velharia que lhes cai nas mãos, e que o jogo conserva assim objetos e comportamentos profanos que não existem mais. Tudo aquilo que é velho, independentemente de sua origem sacra, é suscetível de virar brinquedo. E mais: a própria apropriação e transformação em jogo [...] podem ser efetuadas – por exemplo, através da miniaturização – até mesmo no tocante a objetos que ainda pertencem à esfera do uso: um automóvel, uma pistola, um forno elétrico transformam-se, de súbito, graças à miniaturização, em brinquedo (AGAMBEN, 2005, p. 86).

É justamente a possibilidade de manusear a câmera, ou seja, de experimentar o cinema ao alcance das mãos (ALVARENGA, 2020), que possibilita seu deslocamento da esfera prático-econômica para um terreno lúdico em que seu modo de uso é alterado. Quando o cinema é miniaturizado, sofre um processo de descentramento e passa a se relacionar de maneira mais horizontalizada com outros componentes que fazem parte do jogo, abrindo-se às relações que surgem e à experiência do processo. Trata-se, portanto, de um gesto de dessacralização, um reordenamento que possibilita uma reconfiguração das suas formas de apropriação e, conseqüentemente, das formas de ver.

Se sugerimos que a experiência do cinema como brincadeira também possibilita um processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de produção de conhecimento – tanto para o próprio cinema enquanto um campo de linguagem quanto para os que participam do jogo –, é porque parte do encantamento que os brinquedos guardam reside na possibilidade de desmontá-los para explorar suas engrenagens e decifrar os mecanismos que os fazem funcionar. Para Georges Didi-Huberman, “[...] no brinquedo, todo o interesse está no intervalo entre o tempo da coisa *desmontada* e o tempo do conhecimento pela *montagem*” (2015, p. 140). O saber, portanto, é elaborado não só pelo ato de destruição que permite o contato com as peças soltas, mas por um processo de remontagem que possivelmente não recomporá o brinquedo em seu modelo original, atribuindo-lhe uma outra forma.

Nesse sentido, quando a câmera é manejada como brinquedo, o interesse está não em fazê-la operar para reproduzir um ordenamento prévio – uma gramática visual já constituída ou um mundo já conhecido –, mas em tatear seus mecanismos e recursos ainda ignorados, desnortear a inteireza de seu ponto de vista, modificar suas formas de uso e

integrá-la como participante de uma brincadeira, onde é capaz tanto de olhar, como de ser olhada de volta. Brincar com a câmera é lidar com o não saber para fazer com que algo novo surja. Nessa situação, o aprendizado acontece justo porque se permite manejar com o que não se domina. Nesse sentido, todo aprendizado já é criação.

Embora os garotos que integravam a equipe de *Caridade* tivessem esboçado uma espécie de guia para a gravação, pensando em determinadas ações para suas encenações e em um fio condutor para a história que desejavam contar, como descrevemos acima, muitas imagens, enquadramentos e performances presentes no filme surgiram somente *com* o processo e *com* o espaço. A maioria dos jovens nunca havia ido ao lugar, o que fez com que nossa incursão e a exploração das ruínas se desse tanto no campo da experiência como no campo da encenação.

Desse modo, a câmera foi manejada pelos jovens não só como um brinquedo, mas também como *dispositivo de relação*: entre eles e o espaço, entre o real e a ficção, entre a encenação e a brincadeira. Ela foi experimentada como possibilidade de assumir diferentes *pontos de ver*, deslocando a subjetividade e a centralidade do olhar dos garotos para outras perspectivas que iam se alterando, fazendo operar um jogo em que o espaço e seus elementos, a câmera e os personagens também se constituíam como sujeitos de olhar, ativando tanto o dispositivo ficcional – a câmera assume a posição da força invisível que faz os garotos sumirem –, quanto a dinâmica da brincadeira.

O filme, portanto, é marcado pelo imbricamento entre as imagens que movem a narrativa elaborada antecipadamente pelos jovens e as imagens que surgem como achados – ou perdidos – durante a aventura vivida. O desejo de representação produz a experiência e a força da experiência inventa uma representação provisória e contingente. Por um lado, as imagens emergem da experiência, em meio à jornada, por outro, elas também vão produzindo alterações nas rotas traçadas e constituindo a experiência do lugar.

Gostaríamos de nos deter agora em como esse entrelaçamento se manifesta no filme e marca sua forma final. Nele, percebemos pelo menos três formas de olhar inscritas nas imagens que, ao longo da narrativa, vão passando por rearranjos, alterando suas posições e assumindo outros prismas. Veremos como o processo de gravação experimentado pelos jovens como brincadeira provocou uma quebra na primazia do olhar como condição exclusivamente humana para estendê-la também a outras agências não humanas – como o próprio espaço ou os espíritos que o habitam.

3.3 O cinema em relação: o olhar como descoberta do espaço

Uma primeira posição de olhar se dá através de uma câmera que atenta para os detalhes do percurso, para os microacontecimentos, para as aparições repentinas, tateando a geografia rugosa do lugar como quem adentra um recanto ou um domínio desconhecido. A demora em um besouro furta-cor, a curiosidade que surge diante de um altar onde uma santa é abrigada, à espera do voo de um pássaro preto. A câmera opera aqui não só como uma tecnologia que permite o registro, mas enquanto ferramenta de aguçamento do olhar, um dispositivo que participa da experiência, ao mesmo tempo em que a amplia e reinventa. Se participa, é porque está *junto* com os achados do caminho. Se inventa, é porque permite a emergência de uma duração, a insistência de uma demora, criando uma forma para a fugacidade dos instantes e do ordinário que nos atravessa. Como se, por meio da duração, seres e eventos imprimissem no ponto de vista algo de sua “maneira”: um modo lento de andar, uma demora em um galho, a temporalidade alargada de um broto. A câmera como um dispositivo que permite, a um só tempo, a descoberta e a alteração de uma perspectiva.

Se ao longo do processo de gravação essa interação com ambiente ao longo do trajeto mediada pela câmera se deu como desejo de descoberta e experiência com o lugar, como atenção e curiosidade em relação ao espaço, na montagem final do filme as imagens produzidas nesses instantes são incorporadas à própria diegese da narrativa, na medida em que aparecem como um olhar subjetivo dos personagens, indicado pelo REC da câmera e pela interposição com os planos da caminhada dos garotos. O que poderia ser apontado como um erro de continuidade ou de verossimilhança – já que durante o trajeto os garotos em cena não portam nenhuma câmera – por uma análise detida somente na camada representacional do filme, parece sugerir justamente essa espécie de *bricolagem* entre a experiência e a ficção. Trata-se de uma dupla camada que se manifesta nas imagens, dando a ver essa indissociabilidade entre o vivido e o imaginado.

Quando na última cena do filme vemos uma reviravolta da trama, idealizada por um dos garotos durante a gravação, a câmera subjetiva do início acaba reforçando novamente a diegese do filme, já que o garoto de camisa branca que aparece recorrentemente como fantasma surge ao final como um dos integrantes do grupo com uma câmera pendurada no pescoço. O olhar que tateia o espaço – que dentro da diegese do filme também pode ser interpretado como uma perspectiva subjetiva dos personagens – em vez de elucidar um certo fio que tornaria a trama coerente, acaba por dar um nó na

ficção elaborada e performada pelos jovens, fazendo com que os papéis e lugares ocupados provisoriamente se confundam e entrelacem.

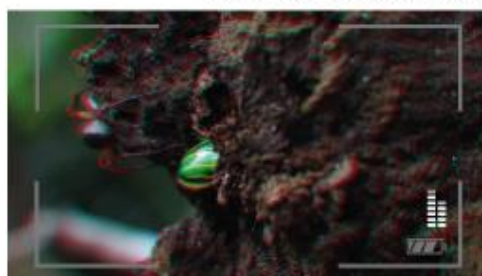
Nesse registro, também percebemos como a câmera age *em meio* aos acontecimentos e às pequenas percepções que surgem no caminho. Se em alguns momentos ela é manejada para fazer algum achado aparecer na imagem, implicando uma escolha de enquadramento e de duração, em outros conseguimos perceber algo que atravessa a câmera sem intencionalidade evidente, seja uma conversa que acontece no extracampo, seja algum detalhe na imagem que não é percebido por quem a maneja. Se não há uma centralidade para a posição da câmera durante o processo, no qual todas as ações devem acontecer diante dela para serem vistas, é justamente a partir dessa carência de um domínio total, quando as coisas acontecem à revelia, que percebemos como ela também se integra à experiência vivida como participante e aprende com o processo.

Nessas *imagens-achados*, as formas são indissociáveis de suas aparições, constituindo, ao mesmo tempo, uma forma de vida e uma forma de imagem. Embora não tenham sido produzidas *para* o filme, elas acabam por fazê-lo abrigar a experiência. No processo de “filmação”, esses momentos não significam desvios de uma rota definida ou distrações que prejudicam o objetivo final. A “filmação” é aberta às distrações, às demoras, às derivas de outros caminhos, gestos que permitem a própria experiência. Não se trata, portanto, só de filmar, mas de *filmachar*, filmalterar.

Figura 10 – Cinema em relação: o olhar como descoberta do espaço



O cinema em relação:
o olhar como descoberta do espaço.



3.4 A vida das ruínas: o enigma do espaço

Uma outra perspectiva que aparece recorrentemente no filme é a do próprio espaço, que, através de uma câmera fixa em um tripé, “devolve o olhar” para os garotos que transitam por ele, subindo a estrada de pedra, adentrando os corredores e cômodos da construção em ruínas, descobrindo os recantos recônditos. Se por um lado esse *ponto de ver* se encontra mais controlado, operando na composição de uma determinada *mise-en-scène* para que a encenação aconteça, por outro, por meio da duração do plano, ele também se configura como uma torção figurativa que reposiciona o espaço, deslocando-o do seu papel cenográfico da história narrada para que possa figurar também como sujeito de olhar e da ação.

O espaço atua, então, não só como o lugar que abriga e permite a narrativa, mas também como participante ativo do jogo, da brincadeira e do embaralhamento dos papéis. Em vez de figurar somente como cenário, pano de fundo ou abrigo para que a história aconteça, o que parece emergir nessa experiência é uma relação de *simbiose*, em que todos os seres envolvidos – garotos, espaço, dispositivos de cinema – tornam-se *coagentes*, quer dizer, agem juntos, afetando uns aos outros, criando uma espécie de coabitação provisória. Essa tentativa de abrigar na imagem um olhar do espaço se evidencia em um posicionamento de câmera que nos dá a sensação de que os garotos em cena estão sendo observados por uma perspectiva não humana, mas que também não parece ter sido uma escolha gratuita.

São ângulos que geralmente filmam de baixo, privilegiando a profundidade de campo e inserindo os garotos na materialidade heterogênea do lugar, tornando-os parte da paisagem e fazendo-os sumir nela. Por outro lado, essa estratégia não foi pensada anteriormente, tampouco a decupagem dos enquadramentos. Dessa forma, nos parece que é a própria experiência com o lugar, atravessada por uma sensação de estranhamento e de magia, que aponta para a forma de sua presentificação na imagem.

Quando adquire o poder de olhar, ele deixa de figurar somente como parte da ficção para participar desse processo ativamente, mantendo inscrições quase despercebidas, mas que insistem em rasurar as imagens. Os nomes riscados na parede, a tomada da ruína pela vegetação nativa, os resquícios da ocupação cristã que aparecem com quadro de Jesus fixado na parede são materialidades que denotam a multiplicidade de temporalidades que habitam o espaço e que nos devolvem o olhar através das imagens. O tempo das ruínas antecede o filme, o atravessa, participa de sua elaboração e seguirá

Figura 11 – A vida das ruínas: o olhar do espaço



**A vida das ruínas:
o olhar do espaço.**



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

existindo após sua feitura. Para além de um lugar mal-assombrado que é visitado por jovens estudantes em uma aventura misteriosa, sua aparição no filme vem acompanhada da materialidade de sua história, das marcas do que foi e do que é. Sua concretude decadente e, ao mesmo tempo, resistente, faz a ficção ser trespassada por forças desconhecidas, fazendo do filme um enigma.

Ao mesmo tempo, quando a matéria do espaço entra em contato com a matéria das imagens, ele deixa de ser somente objeto de um discurso específico e se presentifica de maneira múltipla e complexa. As ruínas da Caridade deixam de ser somente a antiga Casa de Retiros São José que foi abandonada e passa a ser também o abrigo de plantas, o lugar que recebe inúmeras pessoas que lá deixam seus nomes, um espaço habitado por histórias, lendas e fabulações que continuam vivas no imaginário de toda uma comunidade. Se a agência do espaço nas imagens permite ver as diferentes camadas de sua constituição histórica, é porque no processo de “filmação” não há um domínio total das aparições das formas. As *mise-en-scènes* são constituídas através de um processo ambíguo de fixidez, figurando como parte da narrativa ficcional, e ao mesmo tempo de porosidade, deixando-se cruzar pelas forças que extrapolam nossa capacidade de percebê-las e mediá-las.

3.5 Aparecer, desaparecer: o olhar que produz ficção

Uma terceira estratégia que percebemos nas imagens é aquela que provoca o desaparecimento dos garotos da cena. A câmera assume a posição da *aparição* que faz desaparecer. Se, no campo da narrativa, por meio da câmera subjetiva, ela parece encenar a personagem do fantasma, da visagem que faz os garotos sumirem do espaço, no contexto do processo de produção do filme, ela é o que permite a passagem da dimensão da experiência para a dimensão da ficção. Manejada como um meio de relação com o espaço e como brinquedo que possibilita uma aventura, a câmera não só acompanha e registra essa experiência, mas a faz acontecer *com e por meio* das imagens, tornando a ficcionalização possível. A ficção acontece por meio da brincadeira e a brincadeira produz a ficção.

Quando a câmera ocupa o lugar provisório da personagem que faz os garotos desaparecerem, em vez de apostarem em uma reconstituição fidedigna de alguma das histórias que escutaram dos moradores acerca da assombração do local, os jovens preferem se apropriar de recursos e estratégias narrativas decorrentes de seus próprios

repertórios de cinema e televisão. A experiência da gravação como brincadeira possibilita a recriação da história pertencente ao imaginário da comunidade a partir do cruzamento inventivo de referências, vivências e saberes diferentes. A tática da câmera subjetiva, recorrentemente utilizada em filmes e séries de terror para gerar a sensação de ameaça para algum personagem, é maquinada pelos garotos para intensificar a atmosfera de tensão, suspense e mistério fabulada para a trama.

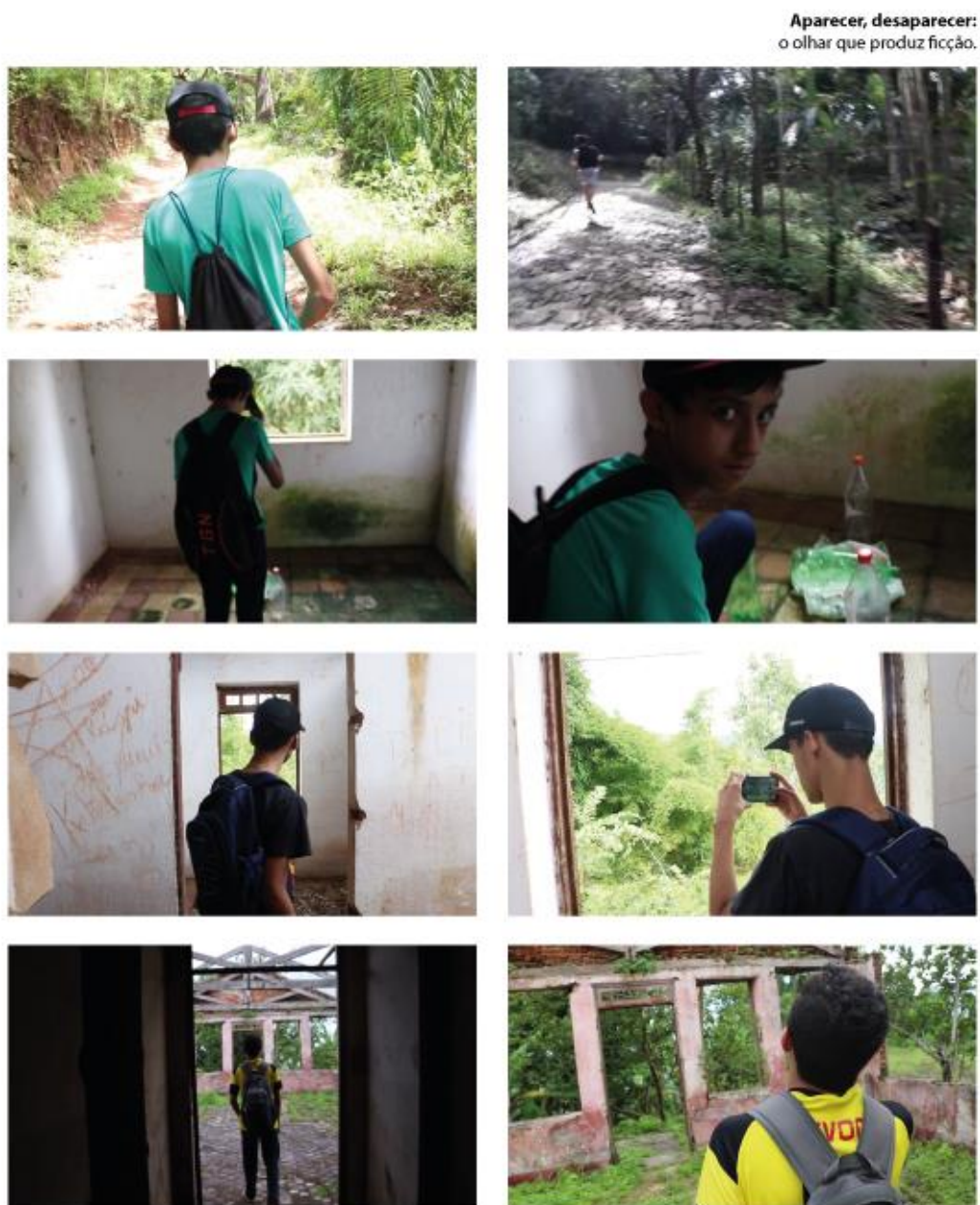
Mais do que simplesmente narrar uma história, a experiência da brincadeira permite que os jovens participem dela como personagens e realizadores. Não se trata, então, de somente traduzir um *causo* compartilhado de forma oral por habitantes de uma comunidade para uma dita linguagem do cinema e das imagens em movimento, mas de recriá-lo, reconstituindo-o através de uma experiência vivida. Ao atribuírem à câmera o poder de aparição que faz desaparecer, os jovens ativam a história nos próprios corpos e no espaço, presentificando a narrativa coletiva, mas ao mesmo tempo defasando-a ao reinventá-la por meio de outros códigos. Por outro lado, ao manejarem a câmera para fazer persistir o mistério, eles acolhem, em sua brincadeira com o cinema, uma certa zona de enigma e dúvida que constitui as estratégias narrativas para a transmissão de histórias através da oralidade. É na aposta na manutenção do não saber que eles seguem imaginando e fazendo imaginar.

Assim, essa vivência da brincadeira que faz com que os enquadramentos assumam diferentes pontos de vista, passando por mutações e perspectivando também a experiência em curso ganha uma intensidade peculiar na última cena do filme. Antes de nos debruçar sobre ela, seria importante atentar para a aparição de um garoto de camisa branca que atravessa a cena repetidas vezes, enquadrado por janelas e portas.

A ideia inicial da equipe era que as passagens espectrais do garoto misterioso, que na primeira parte do filme não acompanha o grupo na expedição até a casa assombrada, pudesse funcionar como uma possível representação do fantasma que ronda aquele espaço vazio, sendo assim o responsável pelo desaparecimento dos garotos. Nesse sentido, a intenção era que as suas aparições fortuitas produzissem um efeito de vertigem nos espectadores, associando a imagem do vulto a uma suposta assombração que habitaria o lugar.

Enquanto filmávamos os espaços vazios da construção abandonada, Davi, um dos jovens que elaborara o roteiro e que também manejava a câmera durante a “filmação”, sugere: “Poderia ter uma quebra de parede e, no final, quando os meninos estivessem conversando, eles falassem que tinha uma mulher que morava aqui no local, que sempre

Figura 12 – Aparecer, desaparecer – o olhar que produz ficção



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

inventava histórias e falava para turistas que as pessoas desapareciam”.

Felizmente, sua ideia foi compartilhada durante a gravação de um *take* em que filmávamos o espaço vazio e, posto que muitas decisões e ocorrências em um processo de produção submergem pelas camadas da memória, conseguimos retomá-la e situá-la neste processo de pesquisa.

O que Davi nos propunha era mais uma reviravolta na narrativa que estava em curso. Se ao longo da elaboração da narrativa que seria encenada já havia a intenção de provocar um certo estranhamento nos espectadores com a cena final, na qual os garotos que foram desaparecendo ao longo da trama reapareceriam juntos em um momento descontraído de lanche, a proposta da “quebra da parede”, sugerindo que o testemunho que escutamos na voz de uma mulher no início do filme seria uma farsa, acentuaria ainda mais o caráter artificial e fictício de toda aquela trama.

Vamos à última cena, realizada após a reviravolta proposta por Davi. Nela, vemos novamente em quadro os quatro garotos que participaram da expedição e foram desaparecendo ao longo da narrativa, além de um quinto garoto que, como vimos, surgira em cenas anteriores como uma aparição espectral e agora se junta à equipe com uma câmera na mão. Distraidamente, os jovens discutem sobre o termo correto para os lanches industrializados que carregam: “bolacha ou biscoito?”. Em determinado momento, Jonas, o garoto de branco, cutuca Cristiano para que ele olhe para alguém que está no antecampo da cena. Ao olhar, Cristiano parece receber uma deixa para introduzir na conversa o desfecho da história. Ele, então, pergunta aos colegas se eles sabiam de uma mulher que andava por ali inventando uma história sobre o desaparecimento de quatro jovens no local, soltando “a famosa *fake news*” para afastar os turistas que visitavam o local. Logo depois, Paulo Ítalo pergunta a Jonas, que segura uma câmera, se as fotos e os vídeos ficaram “*top*”, ao que ele responde: “ficou bom, ficou ótimo”.

A câmera ocupa um lugar central na cena. Se antes ela participava do processo atuando do fora de campo, operando a dramaturgia do suspense e fazendo, por exemplo, os garotos desaparecerem, agora ela também se expõe, junto ao grupo de garotos, como participante daquela brincadeira vivida. Nesse sentido, a câmera é dada a ver, para além de um objeto ou um meio para a contação da história, como um dispositivo ativo, pertencente ao grupo, cocriador daquela experiência com o lugar. Se a câmera é um dispositivo que carrega consigo um conjunto de mecanismos já estabelecidos, o processo de “filmação” possibilitaria a experimentação de novas relações com ela, capazes de alterar suas funcionalidades, seus modos de uso e de lhe dar agência, incorporando-a

Figura 13 – O reencontro: a câmera como parte do grupo

O reencontro:
a câmera como parte do grupo.



como ativadora da experiência vivida e da aventura que se deu com e por meio das imagens.

Convidar a câmera para dentro da cena é reconhecer a sua importância não só para a feitura do filme ou para a consolidação da narrativa, mas para empreitada da aventura. Essa reviravolta privilegia o processo como constituinte da narrativa. É uma cena que, antes de todas as camadas de representação, de encenação, de fabulação, nos mostra amigos reunidos divertindo-se e partilhando uma experiência. Ainda que ela desmonte a narrativa que foi sendo construída ao longo do filme, não conseguimos perceber ao certo onde termina a ficção e começa a vida e vice-versa. Isso porque, a essa altura, depois de experimentarem um processo onde os lugares conhecidos foram deslocados e os *pontos de ver* alterados, confundindo a experiência vivida com a história inventada, sendo, ao mesmo tempo, personagens e jovens exploradores, já não encontramos as fronteiras que limitam o que é da vida e o que é da ficção, afinal, “a brincadeira sempre riu da fronteira” (MIGLIORIN, 2019, p. 144). Eles vivem junto às imagens, inventando outros imaginários e as próximas aventuras por vir.

3.6 O cinema como aventura

Em conversa com Cristiano Filho, um dos alunos que participou do processo formativo do projeto Cinema no Brejo e que integrou a equipe de realização de *Caridade* (2019), perguntei como surgiu a ideia de contar uma história sobre aquele lugar específico, uma construção distante, de difícil acesso e em ruínas. Ele, então, respondeu:

Aqui no Jesuítas tem muitos cantos legais que poderiam fazer vários filmes. Aí, aqui tem o Mosteiro dos Jesuítas, que é diferente, não é a Caridade. Tem dois Mosteiros. A Caridade é o antigo e o Mosteiro [dos Jesuítas] é o que ainda tem os padres lá. Aí, tem a barragem do Tijuquinha, tem o Cruzeiro, tinha o Poço da Moça, era uma variedade. Só que a gente, lá na nossa turma, a gente pensou na Caridade [porque] ela é a mais distante pra andar. Aí, além de gravar o vídeo, a gente teria a aventura de se aventurar subindo o alto, porque é um alto muito grande.

Se na prática cinematográfica costumamos lidar com processos marcados por estratégias de controle extremo das produções, pelo planejamento e decupagem detalhados das cenas e sequências e pela antecipação do resultado esperado – o filme –, a motivação que suscitou a escolha de Cristiano e seus colegas de equipe pelo lugar para a gravação do trabalho final parece partir de uma lógica radicalmente distinta. Vislumbrar em um processo de realização fílmico a possibilidade de uma aventura é carregar o

cinema para uma empreitada imprevisível, fazer imagens sob o risco do desconhecido, sustentar o *não saber* como potência inventiva. Aventurar-se com o cinema é encontrar o caminho ao longo do próprio percurso.

Ao analisar algumas experiências com o vídeo que surgiram nas últimas décadas, Clarisse Alveranga (2020) reflete sobre como a disponibilização da câmera ao alcance das mãos de outros sujeitos e grupos sociais possibilita o surgimento de outras imagens e modos de produção.

Um dos sentidos que esse gesto nos indica é a urgência de que o artefato do cinema seja disponibilizado para o acesso de outras culturas, outras classes sociais, e que ele passe a estar presente em outros espaços, onde darão a ele um outro uso, transformando-o por meio de diferentes cosmocepções, de tudo aquilo que toca e que se transforma em imagem (ALVARENGA, 2020, p. 45).

Embora Alvarenga esteja se referindo a experiências muito específicas e situadas com o vídeo, como projetos de TVs populares e realizações conjuntas entre cineastas indígenas e não-indígenas, a ideia da câmera na mão como possibilidade de emergência de outras imagens e relações com o cinema nos é muito cara para pensar sobre essa experiência de produção. Pois se, historicamente, o cinema foi ocupado por poucos sujeitos sociais que tinham o privilégio do olhar diante do mundo e dos outros sujeitos, engendrando as suas formas de aparição e consolidando uma gramática cinematográfica hegemônica – e vendida como universal –, é a apropriação dos artefatos audiovisuais pelos sujeitos que antes eram objetos de olhar que permite a insurgência de novas linguagens, imagens, processos e relações com o cinema.

Assim, para além dos povos que sempre atraíram o interesse antropológico de cineastas e documentaristas, figurando de forma estereotipada em narrativas hegemônicas, também poderíamos traçar um recorte territorial para refletir sobre a concentração dos meios de produção cinematográficos nas mãos de tão poucos. Se o cinema foi – e continua sendo – um lugar de poder, ele raramente incluiu, como realizadores, sujeitos de fora dos grandes centros urbanos, moradores do campo e de zonas rurais. Assim, o manejo dos dispositivos do cinema por jovens moradores de pequenas localidades rurais do Nordeste do Brasil também emerge como uma forma de alterar seus usos, suas mediações e suas linguagens consolidadas.

Voltando à resposta de Cristiano sobre a realização de *Caridade*, nos parece que há uma dupla relação com o cinema articulada em sua fala. Uma primeira seria sua apropriação *como meio* de viver uma aventura. Aqui, a possibilidade de realizar um filme

é um disparo, um impulso para uma outra experiência. Mais do que um meio para olhar, *fazer ver*, ele surge como um meio de *fazer viver*. Em vez de figurar como o centro do processo, o objetivo final, o cinema seria o pretexto para a realização de uma empreitada sem destino e sem garantia. Uma outra relação que poderíamos pensar a partir da fala do garoto seria sua experimentação *em meio* às outras ações em curso, aos achados e descobertas do caminho, como já defendemos anteriormente. Desse modo, ele não só olha como também é olhado, participando de um jogo onde as posições de olhar são constantemente alteradas. Em nenhuma das situações o cinema se impõe como a peça mais importante ou como a tarefa incontornável. Ele estaria ali como parte das relações, como um companheiro que participa da aventura, registrando-a na mesma medida em que a inventa.

Uma segunda razão apontada por Cristiano para a realização do vídeo naquele lugar nos faz atentar para outro aspecto muito importante, qual seja a maneira como a apropriação do cinema por outros sujeitos também seria, em certa medida, uma forma de disputar os imaginários coletivos e as constituições simbólicas de determinado território, ou seja, um artefato que permitiria, ao se tensionar e colocar em cheque as narrativas oficiais que homogeneízam a memória de uma determinada comunidade, fazer aparecer outras histórias e imagens. Ele diz:

A outra parte interessante também é que lá é muito rico em histórias, em lendas, essas lendas de terror. E desde criança que eu escuto... O pessoal aqui da comunidade conta coisas, tipo, sobrenaturais [...]. E foi ótimo, a gente escolheu um tema baseado em fatos reais, uma questão da vida real mesmo.

Se a localidade em que reside Cristiano, nomeada Jesuítas por conta de uma antiga Escola Apostólica construída pela Ordem dos Jesuítas no início do século XX, hoje chamada Mosteiro dos Jesuítas, costuma se impor por meio de uma história única, cunhada a partir de uma relação de poder religioso com o território, o cinema pode ser manejado como artifício para dar a ver outras imagens sobre o próprio lugar e sobre os espaços simbólica e politicamente dominantes. Por isso, dispor de uma câmera na mão, nesse contexto, nos parece um modo de maquinar outras formas de ver as histórias existentes, assim como outras histórias. Maquinar tanto como uma maneira de fabular sobre o que ainda não existe, de tramar de modo secreto e clandestino, como também de agir *com* a câmera, inventar a partir de uma relação tecida com os artefatos do cinema.

Aventurar-se com o cinema significa, então, tirá-lo do seu lugar distanciado e seguro para levá-lo em busca de outras histórias, reencantando-o como companheiro de

descobertas e experiências com os espaços. Quando o cinema perde sua imponência e sua centralidade assegurada pela hierarquia em relação às formas de vida, ele também é capaz de desaprender sua linguagem e seu imaginário consolidados para entrar em contato com línguas e imagens por vir. Mais do que simplesmente ter posse do seu aparato, seria preciso manejá-lo e estender-lhe agência, como um companheiro que se aventura junto, para que se torne capaz de escutar as narrativas existentes e envolvê-las em experiências *com e através* das imagens.

3.7 Manejar a câmera, manejar os espaços

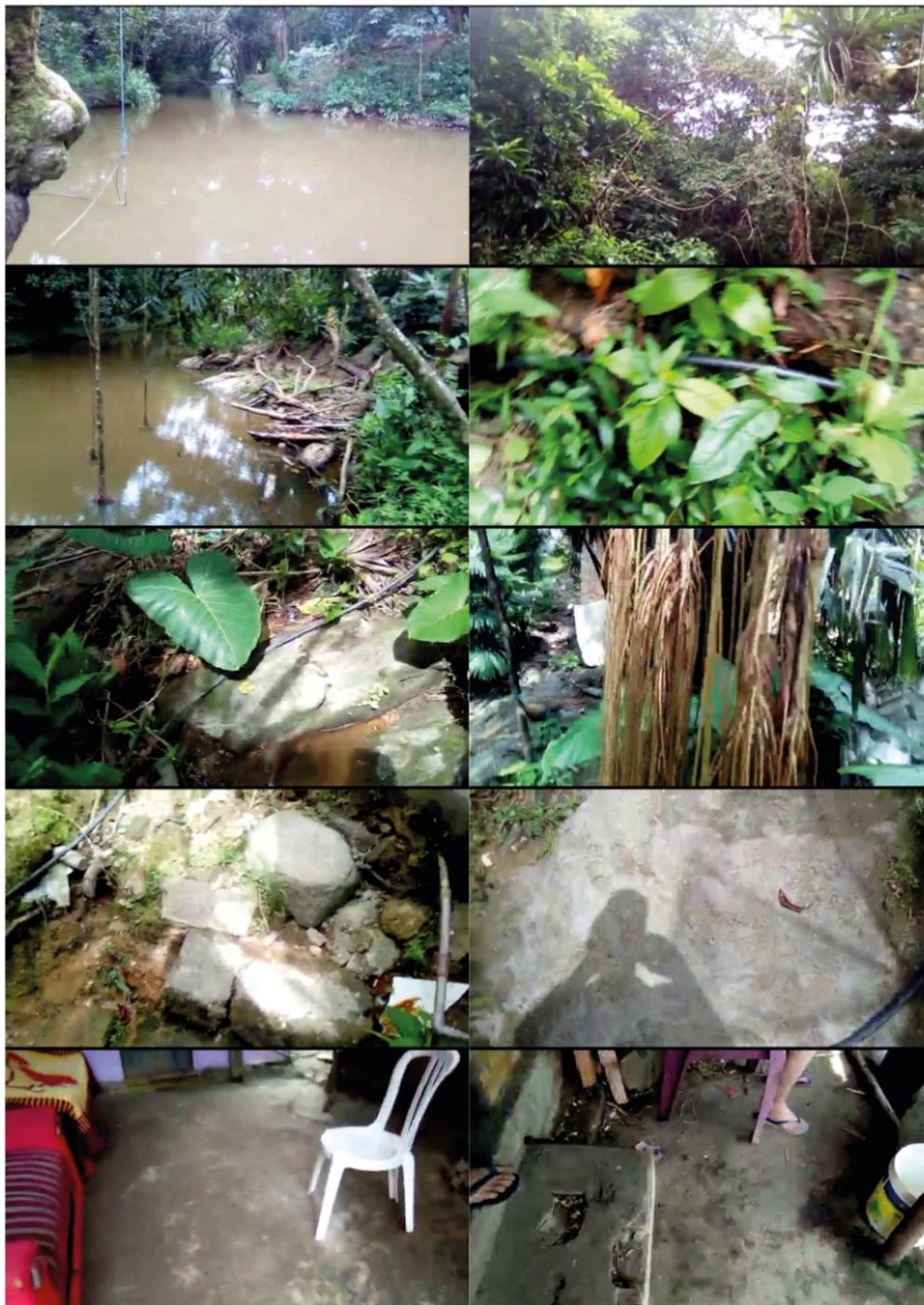
Começamos por aquilo que se revela na matéria visível de *Modos de Vida*.¹⁷ A primeira cena é filmada da beira de um rio de água barrenta. Vemos o reflexo do céu na água que quase não se move, uma corda azul pendurada em um galho, pedras, cipós e uma extensa mata verde margeando o córrego. A câmera se move de maneira instável, fazendo com que o tremor das mãos de quem filma seja sentido pela imagem. Pela trepidação exagerada, é possível supor que se trata da câmera de um celular. Ao invés de assumir um ponto de vista contemplativo diante da paisagem, a câmera parece querer mostrar quase todos os ângulos possíveis do espaço, como se desejasse nos possibilitar uma visão imersiva em 360 graus do ambiente. Numa mesma sequência, por meio de um movimento que vai de um lado a outro, de cima para baixo, vamos percebendo os elementos da ecologia que compõe o lugar. Estamos quase que acoplados a uma visão subjetiva de quem filma, olhando ora pra copa das árvores que parecem tentar alcançar o céu, ora pra vegetação rasteira que se estende pelo chão debaixo dos pés. O manejo da câmera parece querer nos mostrar não só a paisagem, mas também a forma como se olha e se relaciona com ela.

Ainda na mesma sequência, agora é o corpo que passa a se mover e se deslocar pela margem do rio. Enquanto caminhamos, seguimos olhando para o chão permeado de plantas, pedras e galhos. Em certo momento, vemos a sombra da pessoa que filma se formar no chão, revelando que a gravação realmente está sendo realizada com o celular. Mais à frente, surge no plano um conjunto de finos cipós que se derramam de uma árvore como longos fios de cabelo. O enquadramento, então, vai subindo e passa a mostrar a outra mão tocando levemente os cipós dourados. Não basta mostrá-los com a câmera, é preciso tateá-los, tentar fazer a imagem sentir e acolher sua textura. O manejo habitual da

¹⁷ Link para o filme *Modos de Vida*: <https://youtu.be/ZQG--y2m358>.

Figura 14 – O olhar de Denílson – A primeira sequência de *Modos de Vida*

O olhar de Denílson -
A primeira sequência de *Modos de Vida*.



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

câmera do celular com uma só mão possibilita também o manejo dos componentes desse ecossistema com outra. Novamente, seguimos caminho com o olhar para baixo. A câmera só ergue o olhar em breves paradas, uma delas para apreciar mais uma vez a boniteza do rio cheio d'água e uma outra para vermos uma construção aberta e circular em sua margem, evidenciando o povoamento humano desse ambiente. A partir daí, a pessoa segue andando e a câmera permanece apontada para o chão. Ao acompanharmos a caminhada com a vista para o chão, encontramos mais pistas da presença humana nesse local: mangueiras, canos, pneus, restos de materiais de construção, escadas de cimento, sofás, uma moto, roupas estendidas, até que chegamos nos fundos de uma casa onde vemos os pés de algumas pessoas que estão reunidas. Percebemos então que aquele rio a que somos apresentados no início está localizado na parte de trás de um conjunto de casas, tornando-se parte de uma comunidade.

O modo de filmar dessa primeira sequência se inscreve a partir de um gesto que tenta acoplar o ponto de vista da câmera ao próprio olhar subjetivo de quem filma, fazendo da imagem um abrigo poético para experiência sensível com o espaço. É como se, ao invés de tentar apresentar o lugar a partir de determinados enquadramentos decididos à priori, recortando-o por diferentes prismas, o realizador optasse por convocar o espectador para participar da própria experiência que está sendo vivida, na medida em que faz coincidir e confundir seu olhar para o espaço com o da própria imagem: câmera-corpo; câmera-olho; câmera-mão. Ao mirar o chão durante a caminhada, a câmera também se torna responsável pelo cuidado de observar por onde se pisa, atentando à superfície íngreme e acidentada do terreno para evitar o tropeço, a topada. Seguimos o trajeto com o olhar de quem caminha. No gesto de filmar, menos do que mostrar um determinado lugar a alguém, parece haver um desejo de companhia, de fazer de um percurso banal e cotidiano uma atividade coabitada, tornada coletiva por meio da imagem.

Após o primeiro corte do filme, iniciando a segunda sequência, ainda seguimos olhando para o chão. Dessa vez, a câmera enquadra seis pequenos cestos confeccionados com cipós trançados dispostos na grama. Ouvimos parte de uma conversa que parece evocar uma recusa do artesão responsável pelos cestos em aparecer na gravação. Do lado de cá da câmera, quem responde é Denílson, participante do projeto e morador do Uirapuru: “Não, vou filmar tu não, deixa de ser medroso! O máximo que vai aparecer é tuas mãos fazendo o tecido”. Sem enquadrar o rosto do artesão, como solicitado, Denílson se desloca para seu lado, compartilhando com ele a imagem que está sendo produzida em seu celular. Enquanto filma as mãos do homem entrançando habilidosamente os cipós

Figura 15 – Mãos fazendo tecido: quando a imagem coabita o fazer manual

"Mãos fazendo o tecido" -
Quando a imagem coabita o fazer manual.



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

para a confecção de mais um cesto, Denílson explica que o propósito da filmagem é mostrar um pouco da agricultura e do artesanato em sua comunidade. Perguntado onde e para quem mostraria o vídeo, Denílson responde que apresentaria no Cinema no Brejo, “um audiovisual que a gente está fazendo ali”.

Nessa cena, o manejo sensível e cuidadoso da câmera por Denílson possibilita que o manejo dos cipós pelo artesão seja acolhido pela imagem. Diante da interdição em filmar o rosto daquele que coabita a cena, ao invés de interromper a gravação e se conformar com a impossibilidade do registro, Denílson compartilha com o homem a gravação em curso, negociando sua ausência no quadro para conseguir uma presença possível na imagem. Sua presença se dá por meio das mãos que tecem e trançam e de sua curiosidade sobre os processos e razões que envolvem a produção daquela imagem, como sua motivação e seus possíveis endereçamentos. Longe de fazer do cinema uma máquina de mostrar a todo custo, Denílson o maneja como possibilidade de coabitação, de diálogo e de compartilhamento. Não se trata de fazer dos moradores personagens de uma narrativa própria, tampouco de personalizar e individualizar os modos de trabalho locais. Na medida em que anuncia seu desejo em compartilhar os fazeres da agricultura e do artesanato e se contenta em mostrar apenas as mãos em movimento, o jovem circunscreve essas práticas em uma dimensão comunitária, digamos, transindividual.

Fixada em um pedaço de bambu, a câmera filma França, um dos alunos do projeto, que circula em um local com vários tanques de peixes e bananeiras ao fundo. É a primeira vez no filme que alguém se move diante de uma câmera estática, posicionada para filmar a si mesmo desempenhando alguma atividade. A entrada do bambu em quadro revela o suporte improvisado para a câmera, descartando tratar-se de um tripé. Após esse plano, vemos uma sucessão de rápidos vídeos, em sua maioria na posição vertical, registrando atividades e situações cotidianas, como a faxina em uma casa, a limpeza de panelas no quintal, a chegada na escola e os colegas em sala de aula. Voltamos, então, para o local de trabalho de França que, agora com a câmera na mão, vai nos mostrando detalhadamente a área interna de cada tanque enquanto divide conosco algumas de suas demandas do dia: limpá-los, tirar os filhotes, colocar mais água etc.

A heterogeneidade entre os formatos de vídeo, os locais de gravação e as maneiras de filmar vai revelando aos poucos o dispositivo do filme e uma das formas que esse processo de realização foi tomando. A partir da proposta inicial de juntar em um trabalho audiovisual recortes da vida cotidiana, cada aluno e aluna construiu um modo diferente de experimentar essa intercessão entre o cinema e sua própria rotina. Alguns se

contentaram com um simples registro de poucos segundos de alguma atividade corriqueira, outros criaram um espaço-tempo capaz de acolher a câmera e de, ao mesmo tempo, ser modulado por ela. De uma forma ou de outra, o que parece traçar um comum entre esses distintos modos de filmar é um certo gesto de destinação. Essa destinação se manifesta principalmente por meio de uma enunciação que se direciona à câmera, à própria gravação em curso e, por consequência, a uma espetatorialidade esperada.

Em vários momentos, os jovens estabelecem uma espécie de conversa com a câmera e com aqueles que pretendem alcançar com a partilha dessas imagens. Aqui, o cinema torna-se correspondência, possibilidade de interlocução entre jovens de diferentes lugares. Se eles habitam localidades distintas e falam de diferentes experiências cotidianas com seus espaços de existência, o filme os alinhava em um território comum, em uma vizinhança geográfica produzida pela montagem.

Em um quintal com tijolos aparentes e bananeiras e mangueiras ao fundo, Denílson amola sua foice em uma pedra redonda. É a primeira vez que o vemos sendo filmado por uma câmera fixa. Essa separação entre câmera e corpo parece se relacionar com a própria natureza da atividade que executa, que o ocupa com o uso de suas duas mãos. Em uma pausa na operação, Denílson se dirige à câmera para explicar sobre outras formas de amolar uma foice, compartilhando conosco os saberes práticos do ofício. Ele fala para a câmera utilizando a terceira pessoa do plural, evocando mais uma vez um destinatário a quem se endereça. Agora com a câmera em uma mão e sua foice “tramontina” na outra, Denílson vai nos mostrando e anunciando alguns componentes da paisagem por onde caminha até o roçado:

Saindo, do lado ali tem a vila, ninguém acordou, o povo todo dormindo. Vou mostrar um pouquinho da rota. Tramontina... isso aqui não é tramontina não, é muito melhor. Tem bananeira, tem as borrachas do seu Zé Pretinho, tem esse camarão gigante, lindo. Olha cara, olha um pezinho de limão aqui, ele tá bem carregadinho, daqui a uns dias tá bom pra fazer suco. [...] Ali, uma cachoeira, uma cachoeirinha. Na verdade, é um córrego, um rio, mas é muito massa!

Assim como na primeira sequência do filme, enquanto caminha, Denílson aponta a câmera para o chão, erguendo-a apenas quando encontra algo que deseja dar a ver na imagem. Mais uma vez, temos uma sensação de que a câmera está acoplada ao corpo, como se nas mãos residisse um prolongamento dos olhos. Manejar com os olhos, ver com as mãos. Junto com Denílson, somos convocados a também atentar por onde pisamos. Se, durante suas rotas cotidianas, ele direciona seu olhar para a estrada de calçamento para

Figura 16 – Chamar a imagem pra caminhar: o percurso de Denílson até a roça

Chamar a imagem para caminhar -
O percurso de Denílson até a roça.



evitar pisar em pedras soltas, poças de lama e galhos pontiagudos, a imagem que produz também deve tomar esse cuidado.

Com tal gesto, Denílson dota a câmera não só da capacidade de olhar, de recortar o mundo a partir de um determinado ponto de vista, mas também de sentir e de ser afetada pelo tremor do corpo e da experiência. Não se trata somente de manejá-la para registrar cenas cotidianas, mostrando como a vida tal como ela acontece e transcorre, mas de convocá-la para, provisoriamente, fazer parte, enredar-se à trama da vida.

Se a imagem sente a experiência em seu corpo, é a voz que anuncia seu endereçamento. Por alguns momentos, a fala de Denílson parece reiterar e sublinhar aquilo que já está na imagem, mas pensamos se tratar de um outro gesto. A voz maneja a imagem como correspondência, enuncia e anuncia seu destino, faz do fazer solitário do trabalho e da rotina uma experiência a ser compartilhada com o outro. Mais do que um diário de campo ou um relato sobre seu modo de vida, Denílson aciona uma conversa conosco e com a câmera, anuncia personagens, compartilha dificuldades do trabalho no campo, enfatiza sua forma de olhar para o espaço, aguça nossos sentidos para aquilo que não percebemos de imediato na imagem. Eis a dupla dimensão do cinema experimentado e atualizado circunstancialmente nesse contexto: por um lado, intimamente vinculado e entremeadado ao tempo da vida; por outro, produz-se na medida em que se sabe desterritorializado, pronto para deslocar-se, itinerar por outras paragens, chegar em outras pessoas para fazer do olhar subjetivo uma experiência comum.

Após essa sequência com Denílson, retornamos ao ambiente de trabalho de França. Com o celular na mão, ele grava agora o interior dos tanques equilibrando-se em suas bordas, tentando aproximar ao máximo a câmera da água esverdeada para nos mostrar as distintas espécies de peixes existentes no criadouro. Mesmo que a câmera praticamente toque a água, o que acaba predominando na imagem é o reflexo do céu, das nuvens e das bananeiras que se projeta em sua superfície, fazendo com que só em poucos momentos consigamos efetivamente ver as espécies que nomeia na enunciação. Assim, a fala parece querer dar a ver aquilo que quase não podemos enxergar por meio da imagem. Assim como Denílson, França também recorre à voz para trazer uma outra camada àquilo que filma. A fala é o que institui uma possibilidade de interlocução a partir da experiência lacunar, precária e incompleta da imagem, permitindo aos espectadores imaginarem aquilo que não se pôde capturar pelo olhar da câmera.

Em mais um descolamento espaço-temporal produzido pela montagem, estamos novamente com Denílson, que agora aparece inteiramente dentro do quadro roçando o

um íngreme terreno. Com as duas mãos, ele maneja firmemente sua foice para revolver a terra e cortar o mato. Os planos seguintes em tudo se diferenciam do registro das imagens anteriores: a resolução, os enquadramentos, a decupagem, o movimento de câmera, a duração dos planos. O corte avizinha o movimento do corpo de Denílson que ara a terra ao movimento das mãos de um senhor que, pacientemente, colhe hortaliças, pimentões e pimentas. Denílson logo surge em quadro novamente e, pelo diálogo que se inicia entre os dois, sabemos que se trata de seu pai, Seu Raimundo, alguém que, ao início do filme, ele já havia prometido que conheceríamos.

- Eu peso sem precisar de balança.
- Desde quando, meu pai, que o senhor cuida de horta?
- 12 anos, meu filho, com 18 anos eu não vivia brincando não, como hoje esses rapazinhos.
- E desde quando você ensina seu filho a fazer?
- Você era pra saber fazer tudo, não é?
- E o seu filho não sabe não?
- Ter o gosto da terra.

Os dois terminam a colheita e deixam juntos o quadro. O filme se encerra. O diálogo final entre pai e filho revela um descompasso entre os antigos modos de vida e de trabalho e os atuais, adensando as questões abordadas pela obra com as contradições e problemáticas que permeiam as relações entre diferentes gerações nos territórios rurais. Se, por um lado, Seu Raimundo lembra que começou seu trabalho no campo ainda criança, evocando um tempo em que a educação pública formal era praticamente inexistente em regiões rurais, por outro, ele repreende seu filho por, já adulto, ainda não dominar um conjunto de saberes-fazeres relacionados ao “gosto da terra”. Para o agricultor, o saber não está desvinculado de um fazer. Seus saberes vêm do contato e do manejo com a terra, dos ensinamentos da natureza e do ecossistema, do contato com tempo do plantio, da espera e da colheita. De certa maneira, ele parece fazer uma crítica aos modelos educativos convencionais que não ensinam aos mais jovens aquilo que, em sua perspectiva, seria o mais fundamental de aprender: um saber-fazer.

Apesar da frustração de Seu Raimundo ao compartilhar que seu filho deveria saber fazer tudo, referindo-se às práticas do campo, a maneira singular como Denílson filma, narra e se relaciona com o próprio território evidencia seus múltiplos saberes-fazeres emaranhados ao espaço. Se, para seu Raimundo, a brincadeira aos 18 anos seria uma

Figura 17 – “O gosto da terra”



“O gosto da terra” -
O momento da colheita entre pai e filho.

perda de tempo, um desvio da importante prática do trabalho, para Denílson parece ser a possibilidade de criar outras maneiras de experimentar o próprio espaço, de inventar diferentes formas de olhá-lo e entrar em contato com ele. Atravessado pelos saberes-fazer com que maneja o espaço, Denílson maneja o cinema também de modo singular. Ao invés de operar a câmera como uma ferramenta do olhar, Denílson a confere também outros sentidos, principalmente o do tato. A câmera toca, sente, treme, deriva. Mais do que capturar uma experiência, parece ser convidada a dela fazer parte e ter a imagem produzida afetada por aquilo que entra em contato.

Por isso, sugerimos que a *forma do processo* de feitura de *Modos de Vida* é a forma do *manejo*. Por meio dessa forma de uso, o cinema é menos uma máquina ótica e mais uma máquina do contato. Ele está lá não tanto para recortar, enquadrar e capturar os espaços, mas para ser tomado pelos movimentos das mãos e do corpo e para tatear texturas que desconhece. Esse é um cinema que se interessa menos pela identidade firmada do rosto e mais pela constante indefinição do fazer, do tramar, do tecer. Ele não está ali para encontrar uma imagem que já conhece, mas para ser conduzido por estradas de calçamento tortuosas que, antes de olhar pra cima, exigem olhar bem por onde se pisa.

3.8 “O máximo que vai aparecer são tuas mãos” – a câmera tateante e os modos de manejo de Denílson

Diferentemente dos processos de realização dos outros filmes produzidos ao final do percurso formativo, nos quais os/as participantes das equipes se reuniram para filmar durante um turno de gravação, *Modos de Vida* foi montado majoritariamente a partir de vídeos gravados pelos jovens com seus próprios celulares em diferentes momentos e espaços. A ideia que guiou a realização desse trabalho consistia na filmagem de cenas cotidianas da vida dos alunos e alunas da equipe, de modo que o restante da turma pudesse conhecer um pouco mais sobre suas rotinas, suas dinâmicas de estudo e de trabalho, e suas maneiras de olhar para os próprios territórios. Nesse momento, nos deteremos em algumas das formas de manejo que Denílson, um dos realizadores e também personagem do filme, experimenta com a câmera, atentando para as relações que são instauradas com os espaços por onde circula.

Em diferentes momentos do filme, Denílson toca ou aproxima a câmera de plantas, cipós, frutos, objetos e instrumentos de trabalho. A partir tanto do movimento da câmera que entra em contato com a materialidade das coisas, como de sua própria mão

que aparece recorrentemente tateando texturas e superfícies ou acionando saberes/fazeres – como amolar uma foice, tecer um cesto com cipós ou arar um terreno –, somos convocados para uma relação mediada não só pelo olhar, enquanto meros observadores distanciados do espaço, mas também pela ativação de outros sentidos e sensibilidades corporais, como o tato, que permite um outro modo de relação com a experiência que atravessa as imagens e da qual elas participam. Assim, o caráter fundamentalmente escópico do cinema dá lugar a uma dimensão mais tátil entre Denílson e a câmera, entre a câmera e o espaço, e entre o espaço e os espectadores.

Essa relação se manifesta logo no início do filme, quando o rapaz parece tatear alguns cipós dourados que se derramam à sua frente tanto com a mão que está disponível, quanto com a câmera que é manejada na outra. Além de acionar o tato para sentir a materialidade e a textura dos fios suspensos, Denílson parece querer, pela proximidade com que filma, estender essa sensibilidade tátil à própria imagem e, conseqüentemente, àqueles e àquelas a quem a imagem se endereça. Quando reduz drasticamente a distância da imagem em relação à materialidade do espaço, agenciando-a como uma extensão de sua mão e de seu próprio olhar subjetivo, ele convoca os espectadores a participarem ativamente da experiência com o lugar, do seu cotidiano, da vida mesma que transcorre pelo quadro da imagem e segue acontecendo fora e para além de suas bordas, antes e depois do corte.

Ao refletir sobre vídeos ou filmes produzidos por outros territórios e sujeitos, Clarisse Alvarenga afirma que esses trabalhos “sugerem que pensemos para além do regime do visível em algo como o regime do tato ou do contato” (2020, p. 41). Nesse sentido, não só a relação dos espectadores com as imagens é alterada, como também a dos próprios sujeitos que filmam com a cena filmada.

Dessa maneira, a câmera passa a ter existência material, ela parece tocar os corpos dos sujeitos filmados, assim como ela é também tocada por eles. São os corpos que dirigem a cena e não mais apenas o olhar, o que desregra a *mise-en-scène* dos filmes. É através do tato (contato dos corpos entre eles e dos corpos com a câmera) que se percebe o agenciamento que os diferentes grupos fazem do cinema (2020, p. 41).

Esse outro modo de relação é o que agencia com a câmera um olhar errático, em fluxo, que vaga pelo espaço dismantelando a rigidez da *mise-en-scène* para experimentar hapticamente suas texturas, formas e composições. As imagens são produzidas por meio de uma espécie de acoplamento da câmera ao corpo, inscrevendo em sua tessitura os ritmos, tremores, descontinuidades, movimentos e desequilíbrios que são provocados por

essa relação. Longe de uma maneira de filmar distanciada, marcada por uma cisão entre um sujeito observador e um espaço depositário desse olhar, o que parece emergir na relação de Denílson com a câmera é um desarranjo das posições convencionais e dos modos objetivos de filmar, de maneira que também a câmera e o espaço se tornam agentes do olhar, participantes ativos da experiência com as imagens.

Assim, seria redutor de nossa parte se tentássemos olhar para os modos de filmar presentes no trabalho a partir da gramática e dos aspectos convencionais que compõem a linguagem cinematográfica, como os tipos de planos, de enquadramentos, de movimentos de câmera etc. O que o gesto fílmico de Denílson parece sugerir é que, para que as imagens pudessem efetivamente coabitar com os espaços e fazeres de seu cotidiano, não seria suficiente enquadrá-los a partir de repertórios anteriores. Ao contrário, elas deveriam ser envolvidas, cativadas por pontos de ver que escapassem a códigos e perspectivas habituais. É precisamente por meio dessa disponibilidade e abertura a uma posição de estranhamento diante do desconhecido que conseguimos perceber as formas do processo encontradas e inventadas ao longo da realização do filme, em especial as experimentadas por Denílson: para manejar o espaço e o cotidiano, seria preciso também manejar as imagens. Manejá-las no sentido de fazê-las também derivar pelos espaços e de dotá-las da capacidade de tocar, mexer, revolver, sentir, se encantar com o que encontram. Manejar as imagens é manobrar a câmera para desenquadrar o olhar, fazer do contato do cinema com o espaço uma experiência sensível de descoberta e transformação.

Percebemos, então, nos diferentes modos de filmar de Denílson, três modulações ou formas de manejo que tentaremos descrever e circunscrever melhor a seguir: o manejo *das* imagens; o manejo *nas* imagens e o manejo *com* as imagens. Essas distintas operações não acontecem de forma isolada, mas se atravessam, se tangenciam e desembocam umas nas outras.

O manejo *das* imagens acontece, mais precisamente, nas sequências em que Denílson está em movimento, em deslocamento com a câmera no espaço. Na primeira sequência, por exemplo, a câmera é manejada com o intuito de proporcionar uma experiência imersiva no ambiente, de modo que o olhar possa mover-se quase que livremente em todas as direções. Aqui, as categorias clássicas da fotografia no cinema são rejeitadas em nome da possibilidade de uma relação predominantemente sensorial com o espaço. Ao invés de um processo de decupagem ordenado por planos e contra-planos, planos médios e planos detalhes, *plongées* e *contra-plongées*, dispondo os elementos do espaço em uma determinada *mise-en-scène*, o que há é um desregramento

das formas de olhar das imagens que possibilita uma relação de imanência e de permanente afetação com o espaço. É como se as imagens se deixassem tomar pela experiência de estar naquele lugar, de se fazerem presentes naquele ambiente, friccionando-se com aquilo que aparece, que convoca a atenção. Todos os elementos do espaço são capazes de afetá-las de alguma forma, seja a sombra das nuvens projetada na água barrenta do rio, seja a difusa ecologia formada por plantas, galhos e pedras de vários tipos. Tudo faz parte de um mesmo lugar, de uma trama de relações impossível de ser dissociada. Não seria a presença das imagens a tentar desfazê-la. Ao contrário, ao serem manejadas em fluxo contínuo, quase sem cortes, elas não passam incólumes pelos múltiplos pontos de vista do espaço, desfazendo sua centralidade diante do que as acontece e as mobiliza.

A forma do manejo *das* imagens é mobilizada por uma relação mais tátil de Denílson com a câmera, fazendo seu ponto de vista se confundir ora com seu olhar subjetivo, ora com o movimento de sua mão. Na segunda sequência em que Denílson caminha com a câmera, a imagem é marcada novamente pela instabilidade do movimento, pelo fluxo constante, pela alteração dos enfoques que acontecem dentro de uma mesma sequência. Denílson maneja as imagens em seu percurso para dar a ver aquilo que considera importante de ser mostrado: bananeiras, flores exuberantes, um pé de limão carregado de frutos. Não se trata de produzir imagens isoladas para cada achado do caminho, mas de juntá-los como parte de um percurso, de uma andança. Manejar as imagens é convocá-las para uma andança, com todo o risco que esse apelo envolve. Não se trata de posicioná-las a fim de mostrar um determinado caminho, tampouco de acioná-las pontualmente para enquadrar algo que se encontra, mas de chamá-las para caminhar junto.

O manejo *nas* imagens é mobilizado quando somos apresentados a algum saber-fazer praticado com as mãos. Diferente dos momentos em que a câmera opera em constante fluxo, nessas ocasiões ela desacelera, procura um repouso para demorar-se na cena diante do gesto em ação. Na cena em que Denílson filma o artesão, por exemplo, ele senta-se ao seu lado para acompanhar a duração do trabalho de tessitura do cesto com as mãos. Nesses momentos, a imagem também se assenta para escutar uma conversa e aprender algo com aquele que fala. O tempo do manejo na imagem é outro. Embora essas cenas não durem tanto no filme, há no movimento paciente das mãos uma temporalidade que solicita outra disposição e sensibilidade da imagem. Trata-se menos de uma solicitação do olhar e mais de um aguçamento da escuta, quase como se estivéssemos

diante de uma fogueira e nossos demais sentidos fossem acionados pela presença inebriante do fogo.

Nessas cenas também nos são apresentadas algumas formas de trabalho praticadas na localidade de Denílson. Acompanhamos a feitura do artesanato, a roçagem do terreno, a colheita da horta. Trata-se de práticas que constituem os modos de vida existentes na comunidade e que Denílson faz questão de compartilhar com aqueles e aquelas a quem essas imagens se endereçam. Em cada um desses momentos, ele evoca em sua fala um fora-de-campo, seja referindo-se ao próprio projeto de formação audiovisual do qual participa e compartilhando onde e para quem aquele trabalho será exibido, seja se dirigindo diretamente aos espectadores para compartilhar seus saberes, devaneios e expectativas com as aparições no filme.

Por fim, percebemos um terceiro gesto de Denílson com a câmera, que poderíamos descrever como uma prática de manejo *com* as imagens. Esse modo de filmar é acionado poucas vezes nas cenas que constituem *Modos de Vida*, mas aparece recorrentemente no material bruto que não entrou no corte final do filme. Através desse gesto, Denílson parece dotar as próprias imagens do poder de também manejar texturas, superfícies, plantas e formas do espaço. É como se ele atribuísse a elas não só o sentido do tato, mas também compartilhasse com elas certas habilidades de sua prática manual, reconfigurando suas funções a partir das técnicas e dos modos de relação que fazem parte de seu próprio cotidiano. Assim, se as imagens estão acostumadas a se relacionar com os espaços a partir das práticas do olhar e do enquadrar, lidando com aquilo que acontece a partir de uma certa distância, agora elas também podem aprender a tocar, tatear, manusear. Elas podem até aprender a colher na horta e a manejar a terra.

No filme, esse gesto pode ser notado mais fortemente na primeira sequência, onde Denílson parece tatear com a mão e com a imagem um conjunto de cipós dourados que se derramam à sua frente. Ali, a imagem se abre para um outro sentido, transmitindo aos espectadores uma sensação mais háptica a partir do toque com uma materialidade que também é vista. Já no material bruto, o manejo com as imagens é mobilizado em diferentes espaços e contextos. Ao nos mostrar, nomear e descrever as propriedades de plantas que cultivava em pequenos jarros em seu quintal, tanto hortaliças quanto ervas medicinais, Denílson repete o gesto de tateá-las tanto com a mão quanto com a própria imagem. Em outro momento, quando nos mostra os canteiros de hortaliças cultivadas por seu pai, ele repetidamente inicia seus vídeos recorrendo a um movimento de câmera que vai de uma proximidade radical com alguma planta fincada na terra até uma determinada

distância que torna possível uma visão geral da plantação. Tal gesto com a imagem parece se assemelhar à própria prática da colheita, do manejo das hortaliças nos canteiros de plantio. É como se ele tentasse dotar a imagem do saber ou da técnica próprias à labuta agrícola, apanhando os vegetais da terra para seguir o incontornável destino de tornarem-se alimentos. Nesse sentido, a prática audiovisual de Denílson parece se realizar a partir de uma incontornável conexão com seu corpo, com o território, com a terra e com o cotidiano. Se por um lado, as formas de filmar acionadas por ele derivam de suas próprias maneiras de olhar e de habitar a comunidade, maneiras essas enredadas às temporalidades do cotidiano e da vida comum, por outro, a lida com a câmera e com as imagens possibilita uma experiência sensível com o próprio território, aguçando outros sentidos na relação com os elementos e as materialidades do espaço, tramando os saberes-fazeres existentes à escrita com as imagens, endereçando, por meio da possibilidade de circulação da forma final do filme, seus modos de olhar e narrar o próprio lugar a pessoas de outros territórios.

Por meio das diferentes formas de manejo experimentadas com as imagens, o audiovisual entra em contato com o território mobilizado por outros sentidos e percepções. Manejar o cinema é revolver suas operações, tomá-lo como uma ferramenta de conexão, colocá-lo em fricção com a própria experiência da qual participa. Quando se vincula ao corpo, ao território e à temporalidade do cotidiano, suas formas podem ser envolvidas e encantadas por outros saberes, repertórios e modos de olhar. Ao invés de tentar enquadrar os espaços a partir de formas de ver estabelecidas, Denílson prefere envolver a câmera em uma experiência sensível com o lugar, fazendo-a apreendê-lo sob outras perspectivas e percepções. É justamente aí que reside a possibilidade de um aguçamento dos sentidos tanto para o cinema, quanto para quem participa da experiência com ele.

Esse aguçamento consiste em um duplo processo de aprendizagem. De um lado, o cinema aprende com os processos e com as experiências das quais participa. Ao desaprender certas maneiras convencionais de olhar e deixar-se afetar por sentidos e percepções mais táteis, vinculadas à corporalidade e ao contato com o espaço, ele se fertiliza por modos de fazer e de tramar com as imagens que escapam aos repertórios tradicionais. Trata-se de agenciamentos que colocam o cinema em contato com outras temporalidades e outras formas de se relacionar com o território. De outro lado, a presença do cinema também possibilita um aprendizado àquele que o maneja. Quando articulado como um dispositivo de conexão, o artifício do cinema é capaz de acionar novos sentidos e formas de se envolver o mundo, projetando certa distância do tempo ordinário da vida

Figura 18 – O manejo com as imagens: quando elas também aprendem a tocar

O manejo *com* as imagens -
Quando elas também aprendem a tocar.



e mediando uma relação que passa não só pela observação e apreensão direta do real, mas pela criação de um outro olhar *para, com e a partir* dele.

A ideia de manejo que tentamos circunscrever como uma forma singular de relação sensível com as imagens e com os espaços deriva justamente das práticas e atividades ligadas ao cultivo da terra e à agroecologia. Segundo a pesquisadora Ana Primavesi, a prática do manejo

[...] nos dá possibilidades para otimizar todas as nossas atividades que lidam com a natureza. E isso não ocorre pela subjugação e “dominação” da natureza, mas somente pela amigável observação de suas leis. [...] Os processos de intervenção na natureza não devem ser regidos pelo orgulho de dominação e domesticação de algo selvagem, mas pela satisfação do manejo adequado e construtivo (2016, p. 20).

Com essa proposição, Primavesi recusa a ideia de que a natureza se constitui como um ecossistema isolado dos seres humanos, preservada a partir de ciclos naturais sem qualquer tipo de intervenção. Se a perspectiva naturalista tende a compreender os processos ecológicos como naturais, o manejo nos dá a ver o seu caráter artificial, cultivado, potencializado por meio de uma relação de coabitação assentada em gestos de escuta, observação e cuidado com os ritmos e dinâmicas próprias do ecossistema. O manejo é o que possibilita que plantios e cultivos agrícolas continuem se desenvolvendo e se nutrindo a partir da relação equilibrada com os componentes do solo e com as demais espécies vizinhas. A prática do manejo também é fundamental na manutenção sistemas agroflorestais (SAFs), experiências em que culturas agrícolas são cultivadas em associação com árvores nativas. Diferente da lógica da monocultura, em que apenas uma cultura é produzida em larga escala, como a da soja e do milho, modelo que só é possível pelo uso excessivo de agrotóxicos e herbicidas, degradando o solo e toda biodiversidade de uma região para o cultivo de uma única espécie exótica, o sistema agroflorestal potencializa a produção agrícola a partir da combinação e da relação sintrópica entre diferentes espécies, restaurando a fertilidade do solo e o equilíbrio do ecossistema.

Inspirados pelo contato entre práticas audiovisuais e as formas do manejo, tentamos nos aproximar da ideia de um *cinema agroecológico*. Diferente da lógica da monocultura, em que os solos devem ser adaptados para receber uma cultura exótica (PRIMAVESI, 2016), imposta de fora e de modo estrangeiro, esse cinema derivaria suas formas das inter-relações construídas a partir da observação e coabitação com os ritmos, componentes e outros modos de existência nos ecossistemas aos quais ele se avizinha.

Figura 19 – Colher com as imagens – Dotar a câmera da técnica de manejo

Colher com as imagens -
Dotar a câmera da técnica do manejo.



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

Assim, ao invés de estabelecerem uma maneira de olhar para o espaço fundada em modelos, códigos e procedimentos consolidados *a priori*, as imagens desse cinema seriam marcadas por uma espécie de convivência a alteridade, tendo seu regime óptico afetado por gestos e apropriações que escapam ao seu controle. O *cinema agroecológico* se constitui, então, na própria relação, emaranhado pelos laços entre os sujeitos, os seres vivos e o meio. O conceito de *ecologia* formulado por Ana Primavesi pode nos ajudar a firmar essa proposição:

‘Oikos’ é um termo grego e significa ‘lugar’, habitação, ambiente, e ‘logos’ significa estudo, de modo que a ecologia é a ciência que estuda a inter-relação dos equilíbrios dinâmicos dos diversos lugares com sua vida, seus solos e seu conjunto: o meio ambiente como um todo. Quer dizer, estuda os laços que unem os seres vivos com seu ambiente, as inter-relações recíprocas entre si e o ambiente, que é seu meio vital (2016, p. 18).

A reivindicação da experiência de um *cinema agroecológico*, longe de apontar para uma subordinação da prática audiovisual pelas relações e modos de vida já existentes, compreende que as formas emergem de um processo de mútua afetação. Não se trata, portanto, de uma mera reprodução orgânica, natural das formas de vida nas formas de imagem, mas de fazê-las confluir para tornar possível a criação de uma terceira forma, ou um sem-fim de outras formas em devir. Essas formas não são inventadas por um gesto de transcendência, mas por uma relação imanente com os territórios, seus saberes e fazeres ancestrais e cotidianos. Ecoando seus mais velhos, o Mestre Joelson Ferreira escreve: “no princípio de tudo, há a semente” (2021, p. 62). Para a prática desse cinema, seria preciso um manejo dessas sementes, “[...] identificando as variedades das espécies plantadas naquele território, naquela região” (FERREIRA, 2021, p. 63). Despojado das poucas formas hegemônicas e padronizadas do agronegócio, o cinema é capaz de descobrir sementes há tempos guardadas para seguir plantando e cultivando novas experiências de criação com as imagens.

Retornando ao contexto do Maciço de Baturité/CE, é por meio dos sistemas agroecológicos que os cafés de sombra são plantados nessa região. O desenvolvimento do café só é possível a partir do consórcio com uma outra planta bastante comum no sertão, a ingazeira. Se, nos sistemas agroecológicos, o desenvolvimento de cada espécie depende nível de interação e de troca de nutrientes com a planta consorciada, é a prática do manejo que potencializa essa relação. O manejo é o que faz a floresta viva, em movimento, em constante processo de diferenciação e de renovação. Na experiência que

relataremos a seguir, nos perguntamos sobre as formas como o cinema também pode ser experimentado por meio dessa prática agroecológica. A partir de uma vivência em que os alunos foram instigados a realizar uma cartografia sonora, adentramos uma pequena lavoura café sombreado com câmeras e gravadores e exercitamos a *escuta da escuta*, a escuta do espaço e a escuta das histórias do agricultor Marcos Arruda. Rodeado dos pés de café, o cinema parece ter ensaiado combinações mais férteis para que, a partir dessa escuta ativa para o espaço, ele também pudesse sair transformado.

3.9 “Se nós não estivéssemos aqui, e caísse uma árvore, existiria barulho?”

Ao longo do itinerário formativo do projeto Cinema no Brejo, realizamos uma série de encontros que foram chamados por nós de “vivências”. Diferentemente das oficinas audiovisuais, nas quais a mediação era conduzida pela própria equipe do projeto, as vivências tinham o intuito de possibilitar aos jovens um contato com alguns artistas, agricultores, artesãos e agentes culturais da região do Maciço de Baturité e de Fortaleza, fazendo com que o processo de aprendizagem e prática audiovisual pudesse ser atravessado por outras linguagens, saberes e formas de conhecimento.

Mediada pelos artistas sonoros Eric Barbosa e Vivi Rocha, e pelo agricultor Marcos Arruda, a vivência “Escutar o entorno”¹⁸ consistiu em um encontro onde os jovens puderam experimentar de maneira mais aguçada suas percepções sonoras. No primeiro momento, conduzido por Vivi e Eric na associação de moradores do Uirapuru, foram realizados alguns exercícios de introdução a aspectos físicos da formação do som, como frequência, ondas sonoras, amplificação e paisagem sonora. Após os alunos relatarem alguns sons que escutam em seus percursos cotidianos e as sensações provocadas por eles, eles vivenciaram o exercício “cobra cega”, em que vendados, com o gravador e fones de ouvido, deveriam se mover em direção aos barulhos feitos pelo restante da turma, percebendo a relação com os sons a partir da mediação do equipamento de captação. Esse momento foi fundamental para que os sons pudessem ser percebidos não somente como coadjuvantes nos processos de realização audiovisual, mas como camadas capazes de provocar sensações, atmosferas e emoções as mais distintas.

¹⁸ Link para o vídeo de registro da vivência “Escutar o Entorno”: <https://youtu.be/xIzoHmf1qAw>.

Figura 20 – Escutar o entorno

Escutar o entorno -
Vivência com Eric Barbosa, Vivi Rocha e Marcos Arruda.



Fonte: Acervo Cinema no Brejo

No segundo momento da vivência, seguimos para o sítio de Marcos Arruda, localizado no município de Mulungu/CE. Em sua propriedade, o agricultor cultiva uma pequena lavoura de café sombreada pela copa das ingazeiras. A proposta para essa visita era que os alunos pudessem tanto escutar a fala de Marcos sobre a cultura do café de sombra na região e suas vivências como agricultor, como também experimentar, em meio a essa pequena agrofloresta urbana, uma espécie de cartografia sonora, colhendo livremente os sons que escutassem ou produzissem com sua presença no espaço. Mas o encontro não aconteceu dessa forma.

O sítio de Marcos localiza-se na área urbana de Mulungu/CE, a poucos metros do centro do município. Caminhando por uma estradinha de terra, logo avistamos o alpendre de uma casa povoado por um vistoso maquinário de ferro de cores vermelha e amarela. Identificamos facilmente a casa do agricultor não só pela beleza vibrante das máquinas, mas também pelo cheiro de café torrando que se propagava intensamente pelo ar. Quando chegamos, Marcos já nos esperava com o processo de torra iniciado. Um vapor quente e denso subia de uma espécie de chaminé em forma de funil de uma das máquinas dispostas no espaço. Os alunos e alunas foram entrando e se sentando nas cadeiras que estavam no local. Aos poucos, fomos preparando os equipamentos de som e os dividindo entre grupos de alunos. Apresentamos Marcos à turma, agradecemos a abertura da casa para nossa visita e pedimos aos jovens uma escuta atenta e concentrada durante a vivência que se iniciava. Naquele momento, o vapor que saía da chaminé se adensou ainda mais, e começamos a escutar sons de estalos que vinham de dentro da máquina de torra. O agricultor, então, tomou a palavra:

Meu trabalho tem muito a ver com o som. Vocês estão ouvindo lá estralando, e eu aqui atento no que ele estava dizendo. Então, eu tenho que estar a todo momento, quando estou trabalhando aqui, ouvindo esse som. E se começar a estralar e eu não for lá, eu perdi o meu trabalho, porque o som parou de funcionar, do café que disse que já estava pronto, e eu não fui atender o que ele estava me dizendo. Então, ouvir é muito importante.

Marcos inicia a conversa convocando a atenção para a escuta e enredando esse sentido à sua própria experiência cotidiana como agricultor. Sabendo que estávamos ali para uma vivência sonora, e que os alunos aguçariam os ouvidos para captarem as múltiplas sonoridades do ambiente, o agricultor faz questão de vincular a camada inteligível e discursiva de sua fala, que transformaria a experiência do encontro em uma espécie de visita guiada, a uma dimensão sensorial, sensível e encantada da escuta, instigando os alunos e alunas a repararem na própria percepção a partir dos sons que

ressoavam no espaço. Essa foi a maneira que encontrou de receber bem o cinema em sua casa sem, no entanto, perder sua autonomia, tornando possível a coabitação entre a experiência sensível de uma *escuta da escuta* e da percepção sonora no ambiente e a apreensão sobre aquilo que efetivamente desejava compartilhar conosco: a importância da agricultura, da agroecologia e da cultura do café de sombra para a região.

Após apresentar um pouco de sua história como agricultor, de provocar uma reflexão sobre as contaminações entre o urbano e o rural e defender a produção de café como possibilidade de geração de renda para famílias rurais em momentos de crise política e econômica, Marcos convida a turma para conhecer sua lavoura de café. Antes de adentrar no terreno que fica ao lado da casa, o agricultor faz mais uma parada, reunindo os jovens para compartilhar alguns cuidados que devem tomar nesse ambiente:

Como a gente vai para o ambiente natural, tem que ter certos cuidados, olhar para onde se está pisando, é importante, certo? Porque, ninguém sabe, enquanto estamos aqui conversando, podem ter outros bichos lá conversando também, e de repente a gente atrapalha a conversa e eles nos surpreendem. Então, é melhor ter o olho bem atento, e o ouvido. O agricultor é um dos animais mais espertos que vivem no meio natural, porque ele tem que estar com olhos e ouvidos bem atentos.

Mais uma vez, Marcos chama atenção dos alunos e alunas para a percepção sonora a partir de sua experiência subjetiva com o ambiente e com o fazer do campo. Dentro da mata, o aguçamento dos sentidos – da visão e da escuta, principalmente – é o que protege o agricultor dos perigos que podem aparecer subitamente e surpreendê-lo. A sensibilidade sonora permite a percepção da presença dos outros seres que habitam aquele espaço e, ao mesmo tempo, o cuidado para que sua presença ali não soe como risco ou ameaça. Aprender a escutar “a conversa dos bichos” que ali povoam sem atrapalhá-la com os próprios barulhos é fundamental para uma boa convivência e relação entre as diferentes formas de vida. Com esse alerta, Marcos conecta o processo de aprendizagem sobre a formação e percepção dos sons que ali ocorre à própria experiência da vida no território rural e no contexto ambiental em que está inserido, enredando-o à geografia que envolve os modos de vida dos alunos e alunas.

Adentramos, então, a lavoura de café cultivada em seu terreno. Marcos foi à frente do grupo, indicando a trilha até o local que desejava nos levar. Os alunos e alunas foram lhe seguindo, alguns com gravadores e câmeras na mão. Ao chegar na área em que os pés de café estavam plantados, o agricultor se acorou numa área sombreada e pediu que os jovens abrissem uma roda. Aos poucos, a maioria também foi se acorando à sua volta,

seguindo a posição do nosso guia. Ali, sobre a terra coberta de folhas secas que lhe servem de adubo e sob a copa dos cafezais e das ingazeiras que conversavam entre si, criamos um espaço de escuta. Para ouvirmos as histórias narradas por Marcos, nos posicionamos em círculo e nos agachamos, acionando em nossos corpos um estado sensível que fosse capaz de aguçar nossos sentidos e experimentar o espaço com certa demora e paciência.

Esse gesto de Marcos vincula não só o sentido da escuta, mas também o próprio processo de aprendizagem à experiência do contato com o espaço. Não bastaria apenas que os alunos lhe escutassem falando sobre a história dessa cultura na região do Maciço de Baturité. Ao contrário, para que o saber envolvesse também o corpo, seria preciso o acionamento de uma relação tátil, sensível, imersiva com o ambiente. Em todas as provocações que faz sobre a presença dos sons em seu cotidiano, Marcos enreda seu conhecimento na própria experiência sensível com o espaço por meio de prática de agricultor. É como se, a todo instante, o anfitrião interpelasse o processo de aprendizagem audiovisual que ali ocorria a partir de suas próprias perspectivas, criando um espaço de encontro e de mútua afetação entre diferentes saberes.

A cada observação sobre sua relação com a escuta, Marcos também ensina algo ao cinema. Seja a atenção ao som durante o processo de torra do café, seja a sensibilidade para perceber “a conversa dos bichos” dentro da mata, vinculando a percepção sonora ao cuidado com os seres da natureza, cada conhecimento compartilhado é uma maneira de provocar um contato entre os processos de aprendizagem do cinema e outras sensibilidades, formas de percepção e apreensão dos espaços. Assim, o agricultor não está interessado apenas na transmissão de seu conhecimento acerca da cultura do café de sombra por meio do discurso e da fala, aproveitando a presença do cinema como possibilidade de registro desse saber. Ao contrário, o que ele parece instaurar é uma espécie de convivência em que, a partir da experiência com o espaço e com a partilha de seus saberes, é a própria dimensão sensível do cinema que também sai transformada.

Debaixo da sombra dos cafés, Marcos chama a atenção para o “escudo” que o meio natural produz em relação aos sons externos. Como dissemos, estamos em um sítio localizado na área urbana de Mulungu/CE, bem próximo ao centro. Quando adentramos o terreno do plantio, no entanto, não conseguimos mais ouvir os sons da cidade e passamos a escutar apenas os sons da mata, como o canto dos passarinhos e o barulho do vento batendo nas folhas. Enquanto estamos ali agachados, o agricultor nos interpela novamente com suas inquietações acerca da existência dos sons na floresta:

Figura 21 – Cartografia sonora – Escutar debaixo dos pés de café

Cartografia sonora -
Escutar debaixo dos pés de café.



Existe uma grande dúvida existencial. Dois amigos trabalhando, um virou para o outro e perguntou: ‘Venha cá, nós estamos ouvindo tudo que está acontecendo, passarinho cantando, se cai um galho ali a gente já fica atento. Me diga uma coisa, se nós não estivéssemos aqui, e caísse uma árvore, existiria barulho?’ Quem é que estava lá para ouvir? Então, isso que eu disse agora nos coloca no meio de algo extraordinário, porque a ideia de ouvir ou de entender que houve aquilo, nos coloca lá. Então, o som da árvore caindo, só quem entende disso somos nós [agricultores].

O que Marcos parece afirmar é que a existência do som e do barulho solicita incontornavelmente uma relação de escuta. Trata-se de pensar que o som não existiria sem alguém ou algo para ouvi-lo, e que essa escuta só se tornaria possível com a presença de um corpo no lugar do acontecimento. Para conseguir ouvir, é preciso estar, situar-se no espaço e ter certa intimidade com ele. Talvez seja por isso que, para falar sobre a história do café, Marcos nos leve para debaixo de sua sombra. Ao evocar os diferentes processos históricos e políticos que marcaram a cultura do café na região, passando pelo desmatamento quase total das áreas produtivas nas décadas de 1940 e seu posterior reflorestamento pelos agricultores que desenvolveram o sistema de plantio sombreado, nosso guia vincula recorrentemente o que enuncia ao espaço, apontando para os pés de café espalhados, para as pequenas mudas que brotam da terra, para as ingazeiras no alto, para as folhas caídas que adubam e fertilizam o solo. O espaço em que estamos se constitui como parte da história, e para que pudéssemos escutá-lo, precisávamos ser apresentados a ele.

Marcos nos ensinou, então, que qualquer relação de escuta solicita uma forma de envolvimento, um *estar com*, um abrir-se para o contato com o outro e com o espaço. Assim como no sistema agroflorestal, em que diferentes espécies agrícolas e florestais interagem, fortalecendo-se entre si e regenerando o solo a partir troca inteligente de nutrientes, o cinema também pode se constituir como um dispositivo de relação, colocando-se em meio a outros processos e formas de conhecimento. Se a monocultura do cinema consiste na predominância de um modo unívoco de olhar, na primazia do resultado em detrimento da experiência do processo, na homogeneização dos diferentes modos de vida e de saber em uma narrativa monolítica, sua experiência a partir da dinâmica da agrofloresta seria uma maneira de manejá-lo como ferramenta de escuta, de partilha e de coabitação.

Para conseguirem escutar o entorno, nossos alunos e alunas precisaram antes deixar seus corpos serem afetados pelos aprendizados compartilhados por Marcos Arruda. Se aprender é uma forma de cuidado e de convivência, uma disponibilidade para

a experiência, o próprio cinema naquele lugar também precisava assumir o lugar de aprendiz. Após a escuta atenta à fala de Marcos, os jovens se espalharam para colher imagens e sons do local. Olhando e ouvindo bem de perto os grãos verdes de café nos galhos, os pequenos fungos e cogumelos brotando da terra, os sons do criquilhar das folhas no chão, os jovens manejavam o cinema e começavam a criar certa intimidade com o lugar.

Figura 22 – Aprender a escutar: se envolver com o espaço

Aprender a escutar -
Se envolver com o espaço.



3.10 Manejar o cinema nos intervalos

Durante as oficinas formativas, muitas vezes saíamos do espaço de sala de aula para realizar exercícios práticos com os equipamentos audiovisuais. Normalmente, os encontros eram divididos em um primeiro momento de conversa, de visionagem de filmes e de abordagem do conteúdo programático sobre algum aspecto da linguagem audiovisual e cinematográfica, e um segundo momento em que nos dividíamos em pequenos grupos e saíamos pelo território para experimentar na prática aquilo que discutimos em sala. No ciclo *Brincar*, como já antecipamos no primeiro capítulo, nosso desejo metodológico consistia na aproximação dos jovens com os aparatos audiovisuais e na introdução de certos aspectos da linguagem cinematográfica. No ciclo *Trabalho*, nosso enfoque seria na linguagem do documentário, quando apresentaríamos aos jovens as diferentes estratégias narrativas e de abordagem do gênero, provocando-os a refletir sobre distintos modos de contarem suas histórias por meio do audiovisual. O ciclo *Terra*, no qual trabalharíamos diferentes formas de criação artística com a natureza, acabou sendo suprimido pelo processo de realização dos trabalhos finais do curso.

Logo de saída para a realização dos exercícios audiovisuais, já deixávamos os equipamentos com os jovens, que, durante o percurso até o local da atividade, iam produzindo diferentes registros de si e do espaço, brincando livremente com a câmera e com as imagens. Algumas vezes, o “conteúdo” discutido em sala de aula era quase que abandonado durante a prática, dando lugar ao manejo desimpedido dos equipamentos para filmarem e fotografarem a si, aos colegas e aquilo que encontravam em suas andanças. Em uma oficina de fotografia que aconteceu no Sítio São Roque, em Mulungu/CE, durante o ciclo *Trabalho*, por exemplo, propusemos um exercício em que os jovens deveriam fotografar elementos do espaço levando em consideração conceitos como fotometria, exposição, velocidade, abertura de diafragma etc.

Um dos grupos aproveitou o momento do exercício para filmar uns aos outros jogando capoeira em um espaço do sítio onde antigamente acontecia o processo de torra do café. Hoje em dia, esse espaço funciona como um pequeno museu para os visitantes que chegam até o lugar por meio da Rota do Café Verde, um programa desenvolvido pela Secretaria de Cultura e Turismo de Baturité/CE que incentiva o turismo nos sítios produtores de café mais antigos da região. Diferente da forma de ocupação mais comum desse espaço, os jovens se filmaram manuseando ludicamente os objetos que estavam expostos, interagindo com as máquinas antigas, dançando e jogando uns com os outros.

Figura 23 - O cinema nos intervalos

O cinema nos intervalos -
Derivar com a câmera pelos espaços.





Durante essa experiência, a proposta didática do exercício foi recusada em detrimento de um outro modo de relação sensível com o espaço. Ao invés de se aterem à prática da fotografia levando em consideração seus aspectos técnicos, esses jovens preferiram colocar seus próprios corpos em ação, brincando com as possibilidades de movimento e de interação com o espaço, manejando os objetos expositivos para encenarem outras personagens para si mesmos. Assim, o balaio, o pilão, a vassoura, a balança, o moedor e o antigo maquinário em madeira maciça tornaram não somente objetos do olhar, mas formas para serem tocadas, manuseadas, acionadas pelo corpo e transformadas pela imaginação.

A prática de derivar com a câmera pelos lugares no horário não só dos exercícios, mas também antes do início das aulas e durante os intervalos para lanche e almoço, foi tornando-se um hábito em nossos encontros. Geralmente, os professores não acompanhavam os jovens em suas andanças. Esses eram os momentos em que tinham total liberdade para manejarem os equipamentos como bem desejavam, sem nenhum tipo de orientação ou coordenada para seu uso. Nós só descobríamos o teor das imagens quando transferíamos os arquivos da câmera para o computador. Em boa parte dos materiais produzidos nesses momentos, os jovens registravam a si mesmos interagindo com diferentes espaços e paisagens. Como o percurso formativo do projeto aconteceu de forma itinerante, cada ciclo formativo em uma localidade diferente, essas derivas consistiam em uma maneira de conhecer os territórios uns dos outros, onde os moradores apresentavam alguns locais para os colegas de outras localidades. Para além dos de fora, é como se os jovens levassem também o próprio cinema para conhecer seus espaços – ou descobrir novos –, convocando as imagens para embarcarem na experiência que vivenciaríamos. Durante essas empreitadas, poderiam se despojar das formas e técnicas que eram ensinadas durante as oficinas, tornando-se parte de uma aventura que não dominam.

Ao longo dessas errâncias, a câmera participou de momentos coletivos de descontração, de brincadeira, de descoberta dos espaços. A câmera estava presente quando encontraram um quando, uma espécie de porco-espinho, dentro da mata; quando uma aluna subiu no ombro de um colega para tentar fisgar com uma vara um cacho de pitombas para o desfrute do grupo; quando um grupo entrou em um terreno privado e descobriu um pequeno riacho que ali corria; quando se encantaram com bonitas flores, chuparam frutas maduras do pé, descobriram belas paisagens para fotografarem. Manejada nos intervalos dos processos pedagógicos, a câmera constituía-se não só como meio para diferentes percepções sobre os espaços, mas operava também *em meio* aos

acontecimentos, aos achados, às relações e às experiências, assumindo-se como parte dos processos de aprendizagem em curso, e não como ferramenta para sua possibilidade.

Manejar o cinema nas pausas e lacunas dos processos formativos em audiovisual é uma maneira de escapar do ensinamento esperado com o manejo de imagens e sons; é desviar de um roteiro educativo para o uso das ferramentas e linguagens audiovisuais e assumir como aprendizado as próprias experiências sensíveis com os espaços mediados pelas imagens. O intervalo é justamente a possibilidade de uma outra imagem, de um desenquadramento, de um acontecimento que foge do controle e da expectativa. O intervalo é a possibilidade de um aprendizado não só por meio da funcionalidade olhar e da inteligibilidade, mas por meio do aguçamento de outras sensorialidades, como o tato e a escuta. Como diz Edgar Nunes Corrêa, fotógrafo indígena do povo Xakriabá, “a fotografia revela o ser, fortalece o saber e, principalmente, ensina a aprender” (CORRÊA, p. 112, 2019). Para além de todo ensinamento que antecede a feitura das imagens e constringe as formas de manejo da câmera, é justamente o contato sensível entre o corpo, o dispositivo e o território que torna possível o gesto de aprender a aprender.

3.11 O manejo como *forma do processo*

Ao final do percurso formativo do projeto Cinema no Brejo, solicitamos aos alunos e alunas que desenhassem, em folhas de papel, as experiências e os aprendizados que mais lhes marcaram ao longo de nossos encontros pedagógicos. Ao invés de se limitarem aos processos de ensino e aprendizagem compartilhados em sala de aula, os jovens enredaram o contato com o cinema a uma série de outras experiências vivenciadas coletivamente. Em boa parte dos desenhos, a câmera aparece em meio a elementos naturais e imaginários que constituem as paisagens e geografias dos territórios, como árvores, rios, peixes, naves espaciais e até um ônibus escolar que levava os jovens de suas comunidades aos lugares de encontro. O nome do projeto aparece repetidas vezes dentro de uma constelação emaranhada por palavras como “comida”, “novas amizades”, “conhecer”, “escape” e “gratidão”.

Em vez de consistirem em aspectos secundários dentro do processo formativo, os pontos das constelações desenhadas pelos alunos e alunas anunciam a potência pedagógica dos encontros, das descobertas, dos afetos, dos intervalos e das múltiplas relações instauradas entre si e com os espaços. Em um contexto educativo marcado pela itinerância, o ônibus escolar é o que aciona o deslocamento, o “escape” do próprio lugar, a viagem para diferentes territórios e o encontro com o outro. O momento da comida é quando os jovens tecem novas amizades, contam suas histórias uns aos outros, aproximam-se a partir de seus repertórios e partilham diferentes formas de ver e de habitar o mundo. A aparição de naves espaciais dentro da paisagem local é percepção da indissociabilidade entre o imaginário, a fabulação e o próprio território. A presença da câmera em meio aos espaços naturais é a afirmação de que o cinema só se pratica na relação, no contato mesmo com as geografias habitadas por diferentes seres e modos de vida. É por meio dessas correspondências, em que as experiências se inscrevem nos desenhos como marcas de um percurso coletivo, que percebemos o manejo como uma das formas dos processos praticada pelos jovens.

No contexto formativo do projeto Cinema no Brejo, o gesto de manejar o cinema constituiu-se como uma maneira de deslocá-lo de sua posição de protagonismo e de centralidade que comumente ocupa em meio aos processos de formação audiovisual. Ao recusarem, de certo modo, um modelo formativo pautado no aprendizado do cinema enquanto um conjunto de técnicas, códigos e operações já consolidado, os jovens não deixam de vivenciar nossos encontros enquanto espaços de aprendizagem. Ao contrário,

eles manejam o cinema para um fora tanto dos espaços educativos convencionais, como a sala de aula, como também dos enquadramentos e pontos de vista esperados, engendrando uma dinâmica de aprendizagem que atravessa a todos os participantes, tanto aos jovens quanto às formas audiovisuais.

O que as constelações e desenhos parecem dar a ver é que, mais importante do que a transmissão de conteúdos e ferramentas para a apropriação da linguagem audiovisual de forma individual por cada aluno e aluna, é a partilha de uma experiência singular com outros, uma forma de aprender cuja prática passa incontornavelmente pela descoberta, pela invenção, pela relação e pelo *estar juntos*.

3.12 Reencontrar histórias, imaginar memórias

O desejo de reencontrar, por meio dos artifícios inventivos do cinema, as histórias que faziam parte do imaginário dos alunos e alunas esteve presente desde nossos primeiros encontros pedagógicos. Como vimos, logo nas oficinas introdutórias, como forma de circunscrever um território comum para a realização dos exercícios e dos processos de criação audiovisuais durante o curso, desenhamos coletivamente um mapa cuja matéria geográfica se constituía por um conjunto heterogêneo de lugares, personagens e histórias que, de alguma forma, já atravessavam as experiências de vida dos jovens e de suas comunidades. Nosso intuito com essa proposição era instigar nos alunos e alunas, já de saída, um olhar imaginativo para os próprios territórios, estimulando a percepção das narrativas cotidianas, das memórias coletivas e das relações e experiências com os espaços como matéria sensível de criação com o cinema.

Como os jovens vinham de localidades distintas, suscitar logo nos primeiros encontros o compartilhamento de histórias e narrativas como gesto metodológico era uma maneira de avivar um movimento de aproximação, ensaiando certa intimidade entre nós para juntos, tecermos um espaço de convivência permeado pela escuta ativa e sensível do outro e pela partilha de maneiras singulares de olhar e fabular sobre os próprios territórios. Para bell hooks, “[...] uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros” (2020, p. 91). Quando as histórias habitam os espaços de educação, lidamos com o processo de produção de conhecimento não como transmissão unilateral de teorias e verdades absolutas, mas como uma experiência colaborativa, participativa, na qual uns aprendem com os outros por

meio do compartilhamento de saberes heterogêneos e de múltiplas formas de habitar, perceber e narrar o mundo.

Ainda segundo a autora, “[...] histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias” (hooks, 2020, p. 94). Na medida em que nossas próprias histórias entram em contato com as dos outros, o processo de aprendizagem passa a ser movido pela curiosidade ativa, pela abertura ao desconhecido e pela capacidade imaginativa. Passamos a nos relacionar com o outro e com o mundo a partir de diferentes pontos de vista, experimentando, desse modo, uma esquivas das formas já decodificadas e o contato sensível com as alteridades. Assim, o espaço educativo torna-se uma zona de convivência pautada na experiência da escuta e da partilha da qual todos saem, em alguma medida, diferentes de si mesmos.

Ao conectarmos em uma mesma superfície as histórias e os espaços geográficos que os jovens gostariam de compartilhar entre si e de filmar com o restante da turma no decorrer do processo formativo, acabamos por fiar um plano comum entre as matérias do real e as matérias do imaginário, enredando-as como dimensões indissociáveis das experiências com os territórios. Assim, tão possível quanto “filmar o rio” ou “o pôr do sol no Sítio Catolé”, seria também “filmar o *mistério* da Mangueira China” ou “as histórias dos dias de banho na cachoeira”. Nessa geografia expandida, alguns lugares e histórias poderiam ser encontrados pelas vias da invenção. No contexto do projeto Cinema no Brejo, do qual o cinema participa como mediador do contato com os espaços, o gesto de emaranhar histórias em um mapa operou como uma maneira de tramar não só uma comunidade de aprendizagem, mas também uma comunidade de criação e de fabulação a partir da relação sensível entre imagens, sons e territórios.

Se a contação de histórias confere às experiências de aprendizagem uma dimensão comunitária, relacional e transindividual, quando o cinema participa dos processos educacionais como um dispositivo de criação – possibilitando a retomada e reinvenção das narrativas –, a fabulação aparece como uma forma pedagógica privilegiada de contato com a memória e de reelaboração de histórias no presente. Longe de um modelo de verdade que insiste em cindir aquilo que é da ordem do vivido e do imaginado em dois regimes distintos e contraditórios, a prática da fabulação provoca justamente o contrário: o emaranhamento das forças do imaginário e da experiência em uma mesma trama. É através das narrativas que reelaboram e reinventam as memórias, práticas e rituais de um

povo ou de uma comunidade que o território permanece vivo e em constante transformação.

Esse gesto de retomar as memórias como forças capazes de agir e operar no presente configura-se também como uma maneira de conhecer o passado. Conhecer o passado aqui não significa dominá-lo, tampouco compreendê-lo, mas criar um artifício no presente para que o contato com ele seja possível. Segundo o escritor Gonçalo M. Tavares, para que esse processo seja possível, seria preciso abandonar o modelo temporal cronológico e linear que organiza nossa relação com os objetos e as narrativas da história, pois “todas as ideias são nossas contemporâneas. Estão aí” (2021, p. 32). “É este processo de tornar contemporâneo que pode também ser descrito como um processo de conhecer. Conhecer é tornar presente; conhecer algo do passado é resgatá-lo desse tempo, é puxá-lo para aqui e para hoje.” (TAVARES, 2021, p. 33)

Trata-se, então, de um gesto de rememoração que abre os componentes da história para o *aqui* e o *agora*, envolvendo-os em um jogo com novas relações e abrindo-os para a emergência de outros possíveis. Ao invés de lidar com as histórias como formas estáticas e encerradas em si mesmas, retomando-as no presente apenas pela via da reconstituição ou da reprodução fidedigna, o gesto de torná-las contemporâneas viabiliza o surgimento de novas conexões entre temporalidades distintas. Nesse sentido, conhecer o passado ou a memória não implica um *reconhecimento* passivo, tampouco a assimilação de um dado confinado em outro tempo. Ao contrário, esse gesto demanda a disponibilidade de um envolvimento que passe também pela fabulação, pela capacidade criar novas relações e percepções diante do que não se pode apreender por completo. Em síntese: para conhecer o passado e tatear a memória, seria preciso acolher e fazer vibrar seu *mistério*.

Transmitidas de geração em geração por meio da oralidade, as narrativas que alimentam as geografias imaginárias dos territórios costumam se nutrir da relação sensível com as dimensões de mistério e encantamento que as constitui. O que as faz permanecerem vivas e acesas não é a tentativa de decifrá-las, iluminando suas zonas de não saber. Ao contrário, é na impossibilidade da visão total, na sustentação da oscilação entre a crença e a dúvida e na indiscernibilidade entre o vivido e o imaginado, o real e o encantado, o acontecimento e o relatado que os *causos* encontram seu fulgor, sua força de existência, sua instável permanência. Os causos e as histórias relatadas pelos mais velhos configuram-se como uma das principais formas de conhecimento e aprendizado sobre o próprio território. As formas narrativas e fabulares da oralidade engendram uma relação que passa menos pela compreensão e pela explicação enquanto ferramentas de

transmissão de saberes, e mais pela ativação da curiosidade e da imaginação. E como lembra Paulo Freire, a curiosidade é o que move o desejo de aprender (2019).

Ao contrário da ficção, modelo narrativo que se ampara em um regime de verdade pertencente aos discursos coloniais e aos sistemas de poder, Gilles Deleuze defende que é no artifício da fabulação que reside a possibilidade de invenção de um povo:

O que se opõe à ficção não é o real, não é a verdade que é sempre a dos dominantes ou colonizadores, é a função fabuladora dos pobres, na medida em que dá ao falso a potência que faz deste uma memória, uma lenda, um monstro. [...] O que o cinema deve apreender não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos. É o devir da personagem real quando ela própria se põe a 'ficcionar', quando entra 'em flagrante delito de criar lendas', e assim contribui para a invenção de seu povo (2005, p. 183).

Se o abrigo da fabulação das personagens pelo cinema permite, como defende o autor, que elas façam uma “passagem de um estado a outro” (2005, p. 183), diferenciando-se de si mesmas na medida em que acionam a função fabuladora como modo de relação com a memória e com a história; e o gesto de contar e escutar histórias, como defende hooks, agencia uma “comunidade de aprendizagem” que subverte a primazia das identidades individuais, o que está em jogo quando o cinema encontra a educação é a possibilidade de a experiência da fabulação não operar mais somente dentro dos enquadramentos e das estruturas narrativas próprias do cinema enquanto processos subjetivos, mas de operar *com* ele uma prática de fabulação que envolva uma dimensão coletiva, manejando seus recursos de criação para habitar e ativar a fabulação nos espaços, nos corpos, nas imagens e nas vivências. Ou seja, em vez de a fabulação operar como um artifício imaginativo através dos modos narrativos do cinema, é o cinema que passa funcionar como um dos artifícios para o acionamento da fabulação como experiência do lugar.

Manejado como dispositivo que possibilita o reencontro com histórias e memórias por meio da função fabuladora, o cinema torna-se uma ferramenta de rememoração que envolve incontornavelmente um trabalho de criação no presente. Assim, as maneiras como as histórias podem ser retomadas por meio de seus artifícios inventivos são múltiplas. Ao longo do nosso percurso formativo, propusemos uma série de exercícios que tomavam materiais de arquivo como fotografias familiares e registros cotidianos para a ficcionalização e a criação de histórias. Em uma oficina realizada ainda no ciclo Brincar, pedimos aos alunos e alunas que trouxessem fotografias de família guardadas em casa. No encontro, eles deveriam contar para turma a história da fotografia, descrevendo as

pessoas que estavam na imagem, a época em que foi tirada e sua importância afetiva. Após escutarmos atentamente às descrições uns dos outros, dividimos a turma por equipes e distribuimos aleatoriamente as fotografias entre os grupos. Pedimos então que, a partir dos elementos que estavam nas imagens, cada equipe ficcionalizasse uma história, derivando por narrativas que extrapolavam as informações objetivas das imagens. Esse exercício foi se desdobrando até a realização de nossa primeira vivência, mediada por Thaís de Campos e Vanildo Franco, em que os jovens criaram instrumentos sonoros com materiais reutilizados e, junto com os exercícios audiovisuais produzidos nas oficinas anteriores, como vídeos, fotografias e textos, realizaram um cinema ao vivo. Desdobraremos essa vivência mais à frente.

Neste subcapítulo, nossa escrita se fará em companhia dos filmes *Lavadeiras* e *Serra dos ETs*, realizados pelos alunos e alunas ao final de nosso percurso formativo. Tentaremos perceber como o gesto de reencontrar histórias se inscreve como uma das formas do processo que se inscrevem em ambos os trabalhos, cada um sendo manejado a partir de artifícios de criação distintos. No caso de *Lavadeiras*, a ideia da rememoração e da reencenação surge como uma ferramenta para ativar memórias e práticas tradicionais no presente, envolvendo o próprio corpo das personagens na experiência de habitar temporalidades distintas. No caso de *Serra dos ETs*, os jovens se aventuram para reencontrar personagens que testemunharam um acontecimento de grande repercussão que intrigou a população de Mulungu 10 anos atrás. Mesmo com intensa cobertura da imprensa na época do ocorrido, a equipe do filme deseja rescutar essas pessoas e reativar a história por meio de relatos e depoimentos, lançando mão de outras estratégias fabuladoras para fincar essa narrativa por meio da escritura do cinema.

3.13 A reencenação em *Lavadeiras*: reativar a memória no corpo¹⁹

No domingo marcado para a gravação de um dos trabalhos audiovisuais de conclusão do curso, a maioria dos jovens que integravam a equipe não compareceu no lugar e no horário combinados. No encontro anterior, o grupo havia decidido realizar um documentário sobre Seu Raimundo Lima, agricultor e morador da comunidade do Uirapuru, registrando sua rotina de trabalho na horta e escutando suas histórias sobre o lugar. De um total de sete jovens que compunham a equipe, somente duas garotas apareceram: Laura e Alaíz. A manhã estava fria. O clima prenunciava a chegada da chuva

¹⁹ Link para o filme *Lavadeiras*: <https://youtu.be/ZUjy58JIIS8>.

a qualquer momento. Nossa primeira sensação foi de frustração pela ausência do restante da equipe, que se comprometera conosco no final de semana anterior. Prestes a cancelar aquela diária de gravação, perguntamos às alunas presentes se, por acaso, elas haviam elaborado alguma ideia de trabalho audiovisual que pudéssemos desenvolver naquele momento, mesmo que em número bem reduzido de pessoas. Uma delas, Laura, compartilhou um desejo conosco: alguns dias atrás, sua mãe lhe chamara para ir até o rio lavar roupas com ela. Laura nunca a tinha acompanhado nesta tarefa. Durante o afazer, escutou de sua mãe que, antigamente, quando ainda não existiam máquinas de lavar, era dessa forma que todas as mulheres da comunidade – inclusive sua própria avó – limpavam suas vestes. Laura se encantou com a demora que aquela tarefa aparentemente banal proporcionava na companhia de sua mãe. Enquanto estavam só as duas ali, o tempo parecia passar mais devagar e sua escuta para as histórias se aguçava.

A aluna propôs, então, que filmássemos essa prática tradicional que experimentara há poucos dias com sua mãe. Gostamos da ideia e a perguntamos como ela imaginava o processo de filmagem, já que só estavam as duas alunas presentes. Laura sugeriu que nós as filmássemos encenando a atividade. Nesse momento, ficamos um tanto reticentes, pois nosso objetivo com a experiência de realização era proporcionar aos jovens o contato direto com os equipamentos para produzirem imagens e sons a partir de suas próprias perspectivas e de suas escolhas práticas de criação. Contudo, diante das circunstâncias adversas e após a insistência das alunas em estarem na frente da câmera, e não atrás dela, acabamos cedendo. Juntamos as câmeras, os gravadores de som, duas bacias, algumas peças de roupas emprestadas pelos vizinhos e seguimos até margem do rio Aracoiaba, que corta a comunidade do Uirapuru.

Antes do início da gravação, conversamos rapidamente sobre como filmaríamos o percurso das duas até o rio e onde aconteceria a cena da lavagem de roupas. Nenhuma proposta de direção, de fotografia ou de decupagem das cenas foram discutidas previamente. Eu manusearia a câmera e Rúbia Mércia, uma das professoras presentes, captaria o som direto da ação. Intuitivamente, nosso gesto com os equipamentos foi tentar se enredar ao máximo à performance das duas, intervindo o mínimo possível nas cenas que iam se modulando. A primeira interrupção da encenação das garotas aconteceu não pela presença do cinema, mas pela chegada de uma forte chuva, como se anunciava. Nesse momento, nos refugiamos debaixo de um toldo e esperamos a estiagem para retomar a gravação. Enquanto a chuva não passava, resolvemos acolhê-la na imagem, filmando seu encontro com as águas do rio. Embora o tempo da chuva não seja o tempo

do cinema, os dois pareciam confluir ali no tempo na espera e da demora. Quando sua intensidade diminuiu, retomamos a gravação. Laura e Alaiz começaram a lavar, enxaguar, ensaboar, torcer e estender as roupas. As águas da chuva engrossaram as águas do rio que escorriam sobre a barragem. A decupagem da cena, como dissemos anteriormente, foi acontecendo enquanto a performance das duas ocorria. Longe de fragmentar as ações em curso para devolver sua continuidade somente durante a montagem das imagens, tentamos gravar a encenação na sequência em que ela ocorria no momento da filmagem.

Nesse sentido, ao invés de reforçar, por meio dos recursos e artifícios próprios do cinema, a descontinuidade entre as matérias da vida e as matérias da ficcionalização, tentamos tecer uma relação de imanência com a experiência que se desenrolava no espaço. Se, ao performarem no presente hábitos coletivos que quase não são mais praticados em seus territórios, a própria reencenação das duas garotas já expressava uma forte descontinuidade em relação a suas vidas ordinárias, acreditávamos que o cinema deveria se vincular à continuidade própria do acontecimento que, para além aparecer *para* as imagens, precisava se inscrever também *no* corpo. O que parecia estar em jogo para as alunas, principalmente para Laura, não era somente o desejo de produzir imagens sobre as práticas tradicionais de sua comunidade, mas, sobretudo, de lembrar esse costume por meio da reencenação, usufruindo da presença do cinema enquanto um dispositivo capaz de instaurar situações e de suscitar novos possíveis.

A lembrança surge aqui, então, como uma forma de aprendizado acerca das práticas tradicionais e comunitárias de um território. Se o costume de lavar roupa no rio pode parecer uma tarefa banal e sem importância, no diálogo improvisado entre as duas alunas durante seu percurso até a margem – que acabou não sendo utilizado no corte final do filme –, elas fazem questão de conectar esse fazer às camadas socioculturais da comunidade, como o entoar de cantos coletivos, a partilha de vivências e dificuldades cotidianas entre mulheres, a possibilidade de contato com os *saberes-fazeres* ancestrais. A própria prática de lavar roupas no rio, então, constituía-se como a criação de um espaço de aprendizagem e de transmissão de histórias e conhecimentos entre mulheres. Ao tomarem o cinema para retomarem a prática por meio da reencenação, longe de entrelaçarem a lembrança das formas de vida comunitárias sob o modo da reconstituição e da verossimilhança, as garotas a mobilizam por meio da experiência do contato, do acionamento sensível do corpo, da reativação desse fazer no presente.

Figura 25 - A reencenação em Lavadeiras: reativar a memória do corpo



A reencenação em *Lavadeiras*:
Reativar a memória no corpo.



Para assegurar aquele processo de aprendizagem que acontecia junto com o processo de filmagem – e que alcançaria outras paragens com a itinerância do filme –, a função ficcional do cinema consistia não em assumir o controle da situação, recortando o vivido para encaixá-lo dentro de enquadramentos e pontos de vista pré-estabelecidos. Ao contrário, seria enredando-se à duração do vivido, abrindo a materialidade de imagens e sons para a confluência dos movimentos em curso, que o cinema seria capaz de abrigar em sua forma a fabulação enquanto modo de relação com a memória e de apreensão do mundo. Dessa forma, a dimensão ficcional do cinema, sustentada por uma gama de operações e repertórios prévios, cedeu espaço para que a fabulação, que partia das próprias personagens por meio da reencenação, pudesse conduzir a dança com as imagens. O aprendizado para o cinema, nesse contexto, consistiu na capacidade de uma percepção e escuta sensível em relação àquilo que se anunciava para além de seu domínio de conhecimento; na confluência com uma temporalidade da experiência; na afetação pela *forma do processo* estava sendo descoberta e inventada ao mesmo tempo.

Não queremos dizer, com isso, que a presença de certos códigos e procedimentos ficcionais comuns aos modos de produção do cinema impediria a experiência de rememoração desejada pelas alunas nesse processo de realização. Não se trata, aqui, de incorrer em uma oposição entre o artificial e o natural, o roteirizado e o acaso, a ficção e o vivido. Ao contrário, acreditamos que, quando o cinema é manejado como um dispositivo mobilizador de encontros – entre jovens, imagens, territórios, tempos e histórias –, essas dimensões tornam-se porosas, permeáveis entre si. De um lado, a experiência se produz *em meio* à ficção – rememoração de uma antiga prática comunitária no corpo só é possível por meio da reencenação. Por outro lado, ao confluir com as imagens e fazer desaguar os ritmos da vida nas durações das cenas instauradas, a experiência também produz ficção. É nesse sentido que, ao discutir alguns filmes do cinema brasileiro contemporâneo que são realizados em meio a um forte imbricamento à ficção e à vida ordinária de personagens reais, André Brasil afirma que entre o vivido e o imaginado “[...] não há total distinção e, menos ainda, indistinção ou indiferença, mas mútuo atravessamento, afetos entrecruzados” (2011, p. 1). O autor sustenta ainda que o que aproxima esses distintos trabalhos é “[...] a indeterminação entre aquilo que vem do real e aquilo que vem da ficção” (BRASIL, 2011, p. 3).

Apesar de essas instâncias se misturarem no processo de realização de *Lavadeiras*, agenciando zonas de indeterminação entre a fabulação e a vida, acreditamos que o filme marca mais fortemente uma outra relação. Logo de saída, percebemos que as garotas

assumem novas identidades, distanciam-se de suas vidas corriqueiras, performam outras experiências que não as suas individuais. Mais do que um estado de indistinção entre as vidas comuns e as formas da ficção, o filme parece dar a ver o gesto da reencenação em meio às imagens como um artifício manejado pelas garotas para reativarem memórias e práticas comunitárias no presente. A reencenação constitui-se, assim, como uma *forma do processo* que possibilita a rememoração *no* corpo, ensejando tanto uma experiência de relação sensível com a prática performada, quanto a ficcionalização da própria experiência vivida em meio à presença das imagens.

Ao invés de querer antecipar as formas da reencenação, dirigindo a performance das garotas diante da câmera, o cinema se permitiu ser conduzido pela experiência, participando do processo de realização no lugar de aprendiz, habitando a zona do não-saber como um terreno de invenção. Ali estávamos todos envolvidos em uma mesma trama de descoberta e criação. Ao mesmo tempo em que as garotas encontravam as formas da encenação entoando cantos, improvisando diálogos e tecendo os gestos da lavagem de roupas, nós também descobríamos e inventávamos as formas das imagens. Nosso ponto de vista depreendia daquilo que acontecia durante a ação. Se a experiência da rememoração acontecia antes no próprio corpo, a sensibilidade das imagens deveria envolver não só a visão, mas também uma relação tátil com o vivido.

Assim como a forma da chuva deságua na forma do rio e, ao confluírem, passam a correr juntas, o cinema também soube confluir suas formas àquelas da experiência. Longe de tomar a frente do processo, se colocou em meio à performance em curso, acolheu a fabulação das personagens, descobriu as imagens em meio ao vivido. Como um aprendiz, soube improvisar uma coreografia não ensaiada, ensaiando uma composição – breve e modesta – em tempo real. Se abrigou no tempo da chuva, fez morada no compasso da espera.

3.14 Serra dos ETs: recontar a história, preservar o mistério²⁰

Como os modos de contar uma história podem sustentar sua parcela de mistério, sua condição de enigma? Quando se debruçam sobre histórias intrigantes relatadas por pessoas, os programas televisivos – principalmente os jornais de cunho sensacionalista – tentam a todo custo desnudar seu mistério, revelar seu segredo, explicar suas causas. Mesmo quando não há imagens para compor a dimensão visual das histórias, a linguagem

²⁰ Link para o filme *Serra dos ETs*: <https://youtu.be/0QkldPRw1oQ>.

televisiva as fabrica por meio da reconstituição, limitando toda possibilidade de imaginação que o *não ver* e a escuta são capazes de suscitar nos espectadores. A lógica da televisão é justamente essa: mostrar excessivamente, deixar tudo nítido e cristalino aos olhos, saturar nossa visão com uma enorme quantidade de imagens, deixando quase nenhum intervalo para o pensamento, para o sonho ou para a fabulação. Esse regime de visualidade em tudo contrasta com a forma das narrativas tradicionais que são transmitidas por meio da oralidade, em que a preservação das instâncias do *não ver* e do *não saber* configura-se como um gesto incontornável para sua permanência ao longo das gerações.

Em 2009, a população do município de Mulungu/CE ficou assustada com os relatos de um intrigante fenômeno que teria acontecido na região. Em certa noite, após ouvirem um forte estrondo, moradores do Sítio Guritiba, na zona rural do município, foram até o local do barulho e se depararam com os caules de várias bananeiras vergados para baixo, como se ali “tivesse descido algo diferente”. O estranho evento intrigou os que foram até o local e logo os rumores de uma possível aparição extra-terrestre começaram a se espalhar pela cidade. A repercussão foi tanta que o caso acabou atraindo o olhar da imprensa de todo o estado. Os principais jornais impressos e programas de TV começaram a visitar o local para entrevistar as testemunhas e investigar o mistério que rondava o intrigante fenômeno. Apesar da intensa cobertura na época, muitos jovens não conheciam esse episódio que marcou a história de Mulungu/CE. Por essa razão, uma das equipes decidiu recontá-la em seu trabalho final do curso. O desejo do grupo era reencontrar os personagens 10 anos após o acontecido para escutá-los narrar a história a partir de seus próprios pontos de vista.

Se a história já havia sido contada no passado pelo ponto de vista da imprensa, agora os jovens tinham a possibilidade de deixar o lugar de espectadores para também se tornarem narradores, criadores da história. Diferente da estratégia adotada pelo discurso televisivo à época, em que sons de suspense, cenas de reconstituição e uma retórica sensacionalista eram utilizados para imprimir mais veracidade ou mais emoção aos relatos das testemunhas, a narrativa do filme seria conduzida a partir das conversas com os personagens, irrigando a história com múltiplas camadas e perspectivas a partir encontro entre diferentes maneiras de enxergar e de contar. Com sua retomada, não interessava aos garotos o desvendamento da lenda, a descoberta da verdade, a revelação sobre como algo inexplicável *de fato* aconteceu. Ao contrário, sua curiosidade se direcionava ao modo como a história seria narrada por cada pessoa, na maneira singular

como cada um fabulava e imaginava as circunstâncias do acontecimento. A verdade, portanto, não se encontrava fora dos depoimentos, mas os constituíam em suas maneiras singulares de circunscrever algo que, para ser visto, precisava ser imaginado.

Os jovens conseguiram conversar com quatro moradores que, na época do fenômeno, deram entrevistas para os programas de TV que estiveram no local: Seu Clodomar, Célio Martins, Pedim e Dona Luzia. Dentre eles, apenas Dona Luzia não concordou em ser filmada. A razão era que, após a intensa repercussão de sua entrevista para os jornais em 2009, ela passou a ser procurada por muita gente interessada na história e acabou perdendo seu sossego e sua privacidade. Apesar de não querer aparecer, Dona Luzia concordou com o registro em áudio da conversa. Enquanto Seu Clodomar e Célio Martins tentam rememorar as circunstâncias do episódio em seus depoimentos – esse último debruçado sobre um acervo de matérias jornalísticas que guardava em casa –, Pedim relembra outros momentos em que já presenciou a aparição de seres sobrenaturais, como quando levou um rasante de um disco voador que se assemelhava a “uma palha de coqueiro”.

Embora o desejo inicial do grupo fosse utilizar apenas os depoimentos dos entrevistados para construir a narrativa do filme, no momento da montagem, os alunos decidem trabalhar também com as matérias televisivas que tinham sido utilizadas como material de pesquisa para a elaboração das questões que guariam as conversas. Assim, a montagem do filme passa a funcionar intercalando aparições dos personagens nas conversas conduzidas no presente com entrevistas que concederam em programas televisivos 10 anos atrás. Assim, em boa parte do filme, a fala atual dos entrevistados acaba reiterando ou complementando os depoimentos que deram no passado. Embora a linguagem do filme e a dos programas televisivos sejam distintas e se utilizem de estratégias discursivas diferentes, elas parecem convergir na montagem para corroborar uma mesma narrativa.

No entanto, em determinado momento do filme, a montagem parece sugerir uma contradição entre o discurso reproduzido pelo apresentador do programa televisivo e a fala de Dona Luzia, a moradora que recusou ser filmada. Após a cena em que um jornalista anuncia “um depoimento forte, conclusivo” de uma testemunha, chamando a atenção dos telespectadores para “o desfecho de tudo”, corta-se para uma outra sequência em que escutamos em *voz-off* a fala da entrevistada enquanto caminhamos por uma estrada de calçamento margeada por mangueiras e bananeiras.

Figura 26 - Serra dos ETs: recontar a história, preservar o mistério

Serra dos Ets:
Recontar a história, preservar o mistério.

OVNIs no Ceará:

istamentos de ra última, o tra um total de catalogados e ufológica. E os ro de Pesquisas que eles devem lo, "porque os no e agosto são

dezena de pessoas ligaram para sua entidade nas últimas horas contando sobre o avistamento do objeto misterioso que sobrevoou a cidade.

Para Reginaldo Athayde, os relatos que chegaram ao CPU a partir das 14 horas de quarta-feira



Supostos Ovnis são investigados no Ceará

Mais de 3 mil casos ufológicos foram investigados pelo Centro de Pesquisas Ufológicas do Ceará. Segundo o presidente do centro, há muitas fraudes nessa área. Quixadá é a cidade onde mais aparece histórias envolvendo extraterrestres

Quixadá é a da cidade cearense onde mais aparece histórias envolvendo extraterrestres. "Mas tem no Ceará quase todo", comenta o ufólogo Mito Loyola



CASO BARROSO
A foto é uma reprodução de um vídeo gravado pelo Centro de Pesquisas Ufológicas do Ceará em agosto de 2010. Na época, o jornalista e ufólogo Barroso relatou que havia observado um objeto



À medida em que ouvimos seu depoimento sobre os episódios intrigantes que ocorreram no local, assumimos o ponto de vista de alguém que percorre as trilhas vazias do lugar. Quando indagada se “a intenção do pessoal era colocar medo” na população, ela responde: “Era. Então, o pessoal queria por tudo que eu dissesse que eu vi. Eu não vi, gente. Eu não vou dizer que eu vi”. Essa dissociação entre a camada sonora e a camada visual, para além de resultar de uma recusa de Dona Luzia em aparecer no filme, produz um aguçamento dos nossos sentidos para o relato. Se a moradora, apesar de insistir que nada viu, segue acreditando, o filme parece acolher essa ambiguidade. Ao não querer revelar nada por meio das imagens, apenas veredas vazias cercadas pelo verde da mata, o filme abre um espaço para o espectador fabular,

Na cena seguinte, é Célio quem diz que não encontrou nada quando chegou ao local, mas compartilha conosco uma foto tirada por ele em que, quando ampliada, em suas palavras, vê-se “perfeitamente uma nave com um propulsor embaixo”. Seu filho, então, aproxima a foto na tela do notebook para destacar o pequeno ponto luminoso desfocado em meio à escuridão.

Se o filme se apropria dos materiais de arquivo para brincar com os diferentes tempos que compõem uma história e para jogar com os recursos ficcionais manejados pela linguagem televisiva para dar mais veracidade aos relatos, nessas cenas finais ele parece apontar para uma inflexão, distanciando-se do apelo da revelação que costuma seduzir o discurso midiático e firmando uma crença na verdade das narrativas mesmo que não se possa enxergá-la a olhos nus. Talvez aí esteja a diferença entre a ficção e a fabulação, tal como sustentado por Deleuze. Se a linguagem televisiva lança mão de procedimentos ficcionais para tentar se aproximar de um certo regime de verdade, a função fabuladora dos sujeitos deriva da experiência coletiva e encontra sua realidade no terreno da imaginação. O que produz a verdade das histórias, portanto, não é um desfecho conclusivo que resolva seu mistério e desfaça seus encantos, mas o justo limiar entre a crença e a dúvida que as fazem vivas, enigmáticas, fugidias, ecoando por entre diferentes tempos e gerações.

3.15 Remontar as narrativas

No final do ciclo *Brincar*, realizamos uma vivência com a artista Thaís de Campos e com o musicista Vanildo Franco.²¹ A proposta do encontro consistiu na experiência de

²¹ Link para o vídeo de registro da vivência: <https://youtu.be/7HNjXMyZryg>.

criação de um “cinema ao vivo”, na qual praticamos uma montagem em tempo real com os diversos materiais produzidos pelos alunos e alunas em oficinas anteriores, como vídeos, fotografias, histórias, roteiros etc. Antes do dia da vivência, reunimos todos os vídeos realizados em uma pasta só. Extraímos as palavras que compunham as histórias fabuladas a partir das fotografias de família, as escrevemos em folhas transparentes, as recortamos e embaralhamos. Em um retroprojeter levado por Thaís, os jovens experimentaram com as palavras novas combinações, rearranjando-as para encontrar e inventar outros sentidos e conexões entre elas.

Separámos os alunos e alunas em dois grupos. Um deles ficou dentro da sala manejando as palavras no retroprojeter para criar as narrativas que mobilizariam a montagem entre as imagens. O outro grupo foi para um outro espaço para construir, a partir de materiais reutilizados como garrafas PET, tampinhas de plástico e canos de PVC os instrumentos que seriam utilizados para a composição de uma trilha sonora ao vivo, que derivaria da percepção e do contato direto com as imagens projetadas. Vanildo também trabalhou com os jovens a possibilidade de criar novos sons a partir dos objetos, como o som do vento, o som da chuva, o som dos passos em uma caminhada. Assim, os instrumentos poderiam não só reproduzir seus próprios sons, mas também acionar a fabulação a partir da produção de sonoridades que compõem as relações cotidianas com os espaços.

No jogo com as palavras, os alunos recriaram narrativas como: “humanos brincando de serem fadas olham assustados para as ondas gigantes na muralha”; “garota foge a caminho do pôr-do-sol e, revoltada, pula na barragem”; “os jovens apaixonados, de mãos dadas, se mexendo para olhar de cima o lugar que aparece uma cabeça em movimento na água”. Essas narrativas conduziram a escolha das imagens para a experiência da montagem ao vivo. Assim, separámos as imagens de cada “filme” em pastas, para que os jovens pudessem acioná-las no momento da sessão. Para além da montagem entre as imagens em uma linha sequencial, a justaposição também poderia se dar espacialmente, já que dispúnhamos de dois projetores que projetavam ao mesmo tempo.

Dentro daquela sala, reencontramos as histórias para brincar com a dimensão encantada do cinema. Ali, as histórias não foram apenas narradas, mas acionadas nos corpos dos garotos e garotas, possibilitando brincadeira com outras identidades. Como escrevem Cezar Migliorin e Isaac Pipano, “na ação performativa de inscrever com seus corpos uma outra realidade sobre a nossa, as crianças fazem, à sua maneira, política” (p.

141, 2019). Quando experimentamos novas relações entre as coisas e fabulamos a partir da experiência cotidiana com os lugares, não estamos somente criando e compartilhando formas de perceber o mundo, mas também instaurando outros mundos neste que habitamos.

4 O TEMPO DAS PEQUENAS COLHEITAS

É tempo de colheita. Após os rápidos, porém intensos 6 meses que passamos nos encontrando, aprendendo e criando com imagens e sons aos finais de semana, nos debatíamos com a seguinte inquietação: como dar a ver e fazer circular na região não somente os filmes realizados como trabalhos finais do curso, mas também a multiplicidade de experiências de aprendizagem e criação que vivenciamos juntos? Mais importante do que a exibição de um conjunto de filmes realizados como “resultado” de um percurso formativo em audiovisual que os antecedeu, seria colocar na roda imagens e sons que contassem dos diferentes processos de criação, da invenção dos modos de uso e relação como as traquitanas do cinema, da itinerância pelos espaços e comunidades uns dos outros, das brincadeiras, traquinagens, dos resquícios da invenção de um território comum. Para tanto, não seria suficiente a articulação de sessões de exibição dos filmes nos lugares que percorremos. A questão, então, continuava ecoando: sob que *forma* os processos de aprendizagem e criação experimentados no bojo do projeto *Cinema no Brejo* poderiam ser retomados e remontados a partir dos materiais visuais, sonoros e escritos produzidos ao longo das oficinas?

Começamos a trabalhar com a ideia de uma exposição. Esse formato nos permitiria manejar elementos heterogêneos, fragmentos de diferentes naturezas, materiais produzidos em diferentes suportes e formatos ao longo da formação: fotografias, textos, vídeos, sons, objetos etc. Além disso, também poderíamos criar diferentes ações e proposições práticas ao longo do seu período de funcionamento, como rodas de conversa, apresentações artísticas, oficinas e exibições. Dentro da exposição, os filmes não seriam vistos de maneira isolada, mas como parte do restante dos processos de criação, indissociáveis às demais experiências de criação. A partir dessa expansão dos modos de relação com os filmes, os visitantes poderiam traçar aproximações entre imagens e experiências distintas, encontrar recorrências, perceber e criar suas próprias conexões com o material exposto.

Ao pensar nas possíveis formas de montagem e exibição desse vasto material, uma de nossas maiores preocupações era distanciar a exposição de uma proposta de registro ou memorial do processo formativo em audiovisual. Não nos interessava apenas expor o processo que vivenciamos, como se pudéssemos reproduzir a experiência do curso tal qual ela ocorreu para as pessoas que não participaram. Ao contrário, desejávamos instaurar uma relação mais sensorial, intuitiva e inventiva dos visitantes com os diversos

materiais expostos e as experiências que eles, ainda que parcialmente, davam a ver. Não pretendíamos, portanto, traçar uma linha cronológica do percurso formativo, tampouco explicar as circunstâncias, as metodologias, os exercícios e as práticas empreendidas em nossos encontros. Estava claro para nós que o trabalho de montagem da exposição deveria também ser um trabalho de invenção a partir dos materiais e das experiências que carregávamos conosco.

Da infinidade de caminhos possíveis para o ajuntamento poético de toda aquela diversidade de fragmentos de criação em um mesmo espaço expositivo, partimos para a materialização dessa empreitada a partir daquilo que estava ao nosso alcance. Se a experiência do projeto se deu de forma itinerante, desejávamos que a própria exposição também derivasse por diferentes espaços. Não só seus elementos de composição anunciariam sua condição errante, como também sua própria *forma* deveria sugerir transitoriedade, a possibilidade de deslocamento iminente e de partida para um novo território. Assim como o curso, a exposição deveria ser pensada para habitar certos espaços comunitários que já existiam e seguiriam existindo após sua passagem. Começamos a elaborar um formato expositivo que pudesse se vincular aos seus modos de uso e ocupação cotidianos sem, no entanto, alterar suas funcionalidades habituais. Ao invés de pensar espaços *para* a exposição, era a própria forma que deveria se enredar às relações que ali já operavam.

Inicialmente, propusemos a exposição em dois lugares: na Escola de Ensino Médio Prof. Milton Façanha Abreu, em Mulungu/CE, onde estudavam muitos alunos de nossa turma; e na sede da Associação de Moradores União Serrana Uirapuru (ACUSU), em Baturité/CE. O desafio então era desenhar um projeto expositivo que não prejudicasse as dinâmicas próprias de cada espaço. Na escola, com área bem limitada, qualquer ambiente que ocupássemos, corríamos o risco de atrapalhar as atividades em curso e a rotina dos estudantes. Pensamos inicialmente na biblioteca, mas esse era um dos poucos espaços de sossego, concentração e estudo na escola. Fora as salas de aula, o ambiente que nos restava era o pátio, um local de intensa circulação de alunos e alunas nos intervalos das aulas. Na sede da associação, eram recorrentes reuniões de moradores para tratar de pautas comunitárias. Como, então, habitar cada um desses territórios a partir de uma relação de envolvimento com suas próprias formas de existência?

Figura 27 - É tempo de colheita



Exposição É tempo de colheita:
Abertura na EEM Milton F. Abreu.



Exposição *É tempo de colheita:*
Abertura na Associação de Moradores do Uirapuru.



O caminho que encontramos foi a construção de uma estrutura de madeira que pudesse ser montada temporariamente nesses espaços, criando dentro deles uma outra ambiência provisória e relacional. Sua forma era uma espécie de cubo com duas de suas faces vazadas para fora, fazendo com que qualquer pessoa no espaço pudesse ver o que estava exposto do lado de dentro. Nos painéis internos, cinco telas de TV reuniam uma série de vídeos produzidos durante o curso: exercícios de criação, registros das vivências com artistas convidados, gravações dos alunos em seus próprios territórios. Em três pequenas telas dispostas lado a lado em uma das superfícies, as imagens foram montadas sem qualquer relação sequencial ou explicação acerca dos exercícios audiovisuais que as envolviam, possibilitando aos visitantes suas próprias montagens a partir das diferentes associações entre os lugares, gestos e maneiras de filmar que nelas estavam inscritos. “Aqui nos permitimos também prestar atenção ao movimento do vento, às imprevisibilidades onde a descoberta acontece”, escrevemos em um dos textos de apresentação. No outro painel interno, a tela de cima exibia outros exercícios de criação e registros das oficinas e vivências. Na tela debaixo, era exibido um vídeo montado a partir das imagens e sons produzidos pelos jovens durante a vivência da *cartografia sonora*, realizada na lavoura de café do agricultor Marcos Arruda. O tapete e as almofadas espalhadas pelo chão sugeriam “um convite a demorar o olhar e a escuta sobre o lugar onde se vive, onde se constroem afetos e histórias na vida cotidiana”²². Do lado de fora do cubo, uma das superfícies abrigava o texto de apresentação da exposição e do projeto e outra funcionava como uma tela de projeção para exibição dos filmes. Em uma espécie de janela em um dos painéis, penduramos uma série de objetos e brinquedos óticos que poderiam ser manuseados pelos visitantes, como monóculos, lentes, uma moldura, um caleidoscópio e uma câmera fotográfica, propondo uma relação com o cinema não só a partir da espectralidade, mas também de uma experiência sensível de invenção. Além disso, imprimimos fotografias e desenhos em folhas de ofício para serem colados em algumas paredes da escola e da associação através da técnica do lambe-lambe.

No pátio da escola, a exposição durou duas semanas. As múltiplas imagens, sons e formas produzidas com o cinema habitaram aquele espaço em meio aos seus movimentos e ritmos próprios. O tempo da exposição encontrava o tempo da escola. Se enredava à duração dos intervalos das aulas, do lanche, das conversas entre os estudantes, do descanso, da distração. No contato entre um e outro, uma teia de relações, percepções

²² Trecho do texto de apresentação da Exposição *É Tempo de Colheita*, publicada na revista do projeto *Cinema no Brejo*. Disponível em: <<https://www.cinemanobrejo.com.br/formacao>>

e sensações possíveis. “Cinema na escola com espectadores atentos, rindo quando os imaginamos dispersos. A criança e o cineasta são uma só e a mesma coisa”, escrevem Migliorin e Pipano (p. 141, 2019). Por meio das imagens, os jovens que vivenciaram processos de criação com o cinema habitavam a escola a partir de outras identidades: cineastas, fotógrafos, aventureiros, lavadeiras, detetives. A fabulação atizava uma outra realidade naquele território, povoando o espaço escolar a partir da coabitação com diferentes mundos e formas de ser.

Em seguida, montamos a exposição na sede da associação de moradores do Uirapuru, onde permaneceu aberta para visitação por mais duas semanas. Ali, nossa experiência com o cinema também conviveu, de certo modo, com as reuniões de moradores que seguiam acontecendo. Ao longo de seu pouso nesses diferentes espaços, programamos a realiza o de uma série de atividades, como rodas de conversa, apresenta es musicais e exibi es de filmes acompanhados de debates. Assim, inventamos uma forma expositiva capaz de dar a ver não apenas os resultados de um processo, como também as *formas do processo*. Essas formas não estavam presentes somente nos filmes, mas em toda a constela o de experiências de cria o e aprendizagem que atravessaram nossos encontros.

Decidimos retomar o processo de idealiza o e montagem da exposi o *  Tempo de Colheita* neste momento de conclusão da pesquisa por entender que sua constru o poética consistiu em um primeiro exercício de elabora o e pensamento sobre as possíveis maneiras de se colocar as imagens e seus processos em rela o. Nesta pesquisa, procuramos investigar como as experiências de aprendizagem e cria o com o cinema no percurso formativo do projeto Cinema no Brejo se deram como um modo de rela o sensível dos jovens com seus espaços e territórios, desestabilizando as apostas pedagógicas e metodológicas desenhadas inicialmente.

Embora um conjunto de aspectos formais e conven es est ticas tenham sido apresentados inicialmente, privilegiando certa gramática consolidada pela história narrativa do cinema, os jovens passaram a descobrir e inventar novas maneiras de uso desse aparato. Despojados das formas imagéticas ensinadas em sala de aula, os jovens levaram o cinema para passear e se aventurar por seus territórios, criando com imagens e sons em meio às experiências cotidianas e às derivas geográficas. Assim, os planos se

desfaziam e novas formas surgiam em meio às experiências mediadas pela presença sensível do cinema. Se os jovens inventavam outras maneiras de olhar e se relacionar com seus próprios lugares a partir da experiência de criação com imagens e sons, o cinema, enredado às relações e experiências dos sujeitos com seus territórios, também aprendia e se transformava a partir de novas perspectivas.

Para perceber os modos como essas experiências de criação se deram, seria insuficiente somente a análise das características imanentes às imagens, seus aspectos formais e escolhas estéticas. Quando o cinema é experimentado em meio a contextos de aprendizagem, as chaves de leitura próprias à análise fílmica estritamente formal não conseguem dar conta dos processos e experiências que atravessam as imagens (MIGLIORIN; PIPANO, 2019). Com intuito de retomar as memórias desses processos de aprendizagem e invenção – ora marcando ora escapando de materialidade visível dos filmes –, recorreremos a uma aposta metodológica capaz de entrelaçar o exercício da análise fílmica a um gesto cartográfico elaborado pela escrita em forma de relato. Assim, conseguiríamos nos relacionar com os filmes tanto como formas estéticas, blocos de imagens e sons produzidos a partir de um gesto inventivo com o mundo, quanto como parte de processos que as excedem.

Em um primeiro momento, o relato operou como uma forma de retomar e reelaborar sobre as escolhas pedagógicas e metodológicas tomadas, os desafios práticos enfrentados na relação com os territórios, as mudanças de rota que marcaram nossa experiência e alteraram radicalmente as expectativas iniciais. Por meio do relato, percorremos as primeiras sessões de cinema realizadas nos espaços abertos da comunidade do Uirapuru, passamos pelas oficinas audiovisuais oferecidas para os alunos e alunas da EEFM Eduardo Taveira, tateamos os percalços que provocaram nossa desterritorialização por diferentes localidades da região, atribuindo à própria forma do processo formativo uma condição itinerante. Percebemos como, desde o início de nossas atividades, a existência do cinema ali seria profundamente marcada pelas relações, pelos modos de convivência e de organização que escapavam às nossas expectativas. O relato operou não só como uma estratégia para descrever esse processo, mas também como uma força de pensamento, um artifício capaz de articular a memória a partir de um gesto poético no presente (CERTEAU, 2014).

Se o relato emergiu como um modo de reativar por meio da escrita os vestígios das experiências do percurso, a cartografia surgiu como um gesto metodológico capaz de colocar em relação os filmes, as imagens e os processos que elas derivam. Como um

método de acompanhamento de processos (ROMAGNOLI, 2016), o manejo da cartografia nesta pesquisa nos permitiu um contato com as imagens não somente como objetos ou obras concluídas, mas como vestígios dos processos vivenciados. Tentamos nos envolver com elas como pontos de partida para reabitar os territórios de criação, percorrendo seus caminhos, analisando seus mistérios, percebendo as intensidades que nelas vibram e apontam para o fora-de-campo. Manejamos as imagens como mapas, procurando pistas e coordenadas que apontassem para as relações com os espaços e territórios, revelando as experiências sensíveis dos jovens com suas geografias e com os imaginários de suas comunidades. A partir desse gesto cartográfico, os filmes realizados ao final do curso operaram como entradas para as múltiplas experiências de aprendizagem e criação, em um gesto retrospectivo e prospectivo.

Como uma circunscrição inicial para nossa empreitada cartográfica, decidimos partir dos quatro filmes realizados na etapa final do processo formativo: *Caridade, Modos de Vida, Lavadeiras* e *Serra dos ETs*. Longe de traçar uma distinção ou uma separação em relação aos demais exercícios de criação, a escolha dos filmes como demarcações para nosso trajeto de pesquisa foi fundamentada na hipótese de que cada um deles seria capaz de deixar ver diferentes e singulares modos de relação tecidos pelos jovens com os espaços e territórios filmados, indiciando certas pistas para as maneiras como os processos de criação e aprendizagem se deram. Esses modos de relação não se limitariam ao território sensível articulado pelos filmes e suas experiências de realização, como também se manifestariam nos múltiplos jeitos como o aparato audiovisual foi apreendido pelos jovens ao longo dos encontros, oficinas, exercícios e vivências.

A partir desse contato expandido com as formas fílmicas, uma questão inversa também se colocava para nós: poderíamos dizer que os processos de aprendizagem e criação com o cinema também se experimentam, em si mesmos, por meio de certas formas? De que maneira, então, essas formas se tramariam e por meio de que vestígios, marcas e rastros poderíamos percebê-las, encontrar suas incidências no vivido? Começamos a reparar, então, que essas formas se descobriam, instituíaam e inventavam a partir da recorrência de certos modos de relação tecidos a partir do encontro entre os jovens, o cinema e os territórios. Longe de se constituírem somente como uma designação à priori, essas formas pareciam emergir *com* – e a *partir das* – experiências sensíveis com imagens e sons em meio aos espaços ao longo do projeto, desestabilizando até mesmo certas premissas pedagógicas, metodológicas e estéticas assumidas por nós. Nas geografias das imagens e das experiências de filmagem, começamos a tatear os gestos,

marcas e vislumbres que pudessem servir de pistas, coordenadas para o conhecimento das diferentes *formas do processo*.

Em companhia do filme *Caridade*, a primeira *forma do processo* que circunscrevemos foi a *brincadeira*. Tal relação mediada pela presença sensível do cinema instigava nos jovens o desejo de viverem aventuras com seus próprios espaços e imaginários. A brincadeira era o que permitia a encenação de outras identidades, a ficcionalização de histórias, causos e narrativas compartilhadas em suas comunidades, a vivência do processo de gravação de um filme como um impulso para se embrenhar por solos desconhecidos. A partir dessa forma de envolvimento com o cinema, os jovens ensaiam a coabitação de diferentes mundos junto às imagens. Os *pontos de ver* se embaralham e passam rapidamente de uma posição à outra: de cineastas a personagens; de aventureiros a crianças; de fantasmas a fotógrafos. O cinema não só narra a aventura, o cinema *é* a aventura. A ficção se irriga com a matéria fértil da experiência. A filmagem transforma-se em *filmação*. Os jovens remexem os códigos de representação do cinema, mobilizam-nos para acionar o suspense e o mistério de suas histórias. Adentramos os mundos imaginários criados pelos jovens, acreditamos em suas narrativas para depois descobriremos que tudo é brincadeira. Brincar com o cinema, brincar com as próprias histórias, brincar de desaparecer e aparecer em cena.

A partir da lida com o filme *Modos de Vida*, percebemos o gesto do *manejo* como mais uma *forma do processo*. Manejar o cinema significou a possibilidade de praticá-lo a partir do acionamento de outros sentidos, envolvendo-o em certo *regime do tato* ou *contato* (ALVARENGA, 2020). Assim, ao invés operar como um dispositivo de deslocamento do tempo ordinário da vida cotidiana, o cinema se enredava a seus ritmos, durações, espaços e fazeres. Longe de se relacionarem com os espaços somente a partir de certo distanciamento produzido pelo exercício do olhar, as imagens participavam de uma experiência sensível *com* eles. Tornavam-se capazes de tatear cipós, percorrer veredas, colher hortaliças. Aprenderam até a se agachar para escutar histórias e sons do espaço. A escuta da escuta. A escuta das imagens. As formas do cinema entrelaçadas às formas de relação com os territórios. “Corpos de sensação que deformam a forma. Formas que se refazem com sensação na imagem. Há mundo demais há mais e mais”, escrevem Migliorin e Pipano (2019, p. 142). Diríamos, então, que o gesto do manejo envolveu as imagens nos modos singulares de ver e se relacionar com os espaços, aguçando nelas outros sentidos e percepções para também poderem viver uma experiência com eles.

O desejo de *reencontrar histórias* surgiu como uma terceira *forma do processo*. Em *Lavadeiras*, essa retomada se dá por meio da estratégia de *reencenação*, acionando no próprio corpo o gesto de rememoração de uma prática comunitária do passado. Em *Serra dos ET's*, esse reencontro torna-se possível através do ato de recontar uma história no presente, retomando-a para narrá-la e montá-la de outra maneira, preservando sua parcela de mistério, de *não-saber*. Reabitar histórias por meio dos artifícios inventivos do cinema possibilitou um contato com certas memórias coletivas a partir de um gesto de fabulação. Fabular com, através e nas imagens era uma maneira tanto de fazer derivar o próprio processo de realização e de escritura fílmica da relação dos realizadores, realizadoras e personagens com seus espaços e imaginários, como também de viver uma experiência com essas histórias no presente. Reencontrar histórias significou menos uma possibilidade de representá-las por meio das imagens, e mais uma maneira de reativá-las no presente por meio da reencenação, da escuta dos relatos, da preservação de seus enigmas, da fabulação em meio à experiência.

Assim, essas três *formas do processo* nos permitem perceber as relações com os espaços mediadas pela presença do cinema por duas vias. De um lado, elas revelam os modos como o cinema se enreda aos modos de vida dos jovens e de seus territórios: brincar, manejar e fabular com o cinema são formas de evitar que seja praticado seja uma atividade abstrata, distante do cotidiano do lugar. Por outro lado, mostram o caráter sempre construído do cinema, seu caráter de artifício: ele tem a forma do jogo e da brincadeira; do manejo; da encenação e da contação de histórias, ou seja, formas elaboradas por um trabalho de invenção. De um lado, o cinema se mistura aos modos da vida da comunidade. De outro, ele mostra como a vida é artifício, exige cuidado, relação e mobilização de uma coletividade.

Em alguns momentos, nosso percurso de pesquisa se fez mais próximo aos territórios de criação habitados pelos filmes, revolvendo diferentes registros do processo de realização, imagens do material bruto, notas, planos de filmagem e lembranças que serviriam como pistas para os modos de relação com os espaços. Em outras empreitadas cartográficas, os gestos inscritos nas formas fílmicas nos fizeram derivar por diferentes exercícios de criação vivenciados ao longo do curso, permitindo-nos uma perspectiva mais expandida para perceber certas recorrências, tramar conexões, encontrar relações entre imagens, pessoas, espaços e acontecimentos. Desse modo, tentamos colocar em relevo os imbricamentos e reverberações entre os *processos das formas* e as *formas do processo*.

Se nosso percurso de formação audiovisual acabou adquirindo certa forma itinerante, tanto territorialmente quanto metodologicamente, apostamos que nossa postura de pesquisa também deveria ser de deslocamento, de movência por cartografias errantes. Tramadas na dimensão do vivido, engajadas às relações, às percepções, às experiências de criação e aprendizagem com o cinema, as *formas do processo* também foram forjadas pelo trabalho da escrita: memória e invenção. Partindo de um mapa desenhado para a aventura, tentamos nos embrear por uma pesquisa andarilha, mapeando um território habitado por materialidades de naturezas distintas: imagens, sons, palavras, histórias, conversas, acontecimentos, aprendizados, descobertas, experiências. À medida em que desenvolvemos nossas cartografias, traçamos uma geografia inventada e povoada pelas distintas relações instauradas entre o cinema, o território e a educação.

O que colhemos nesse caminho de pesquisa são pequenos aprendizados, interpelações e questões que fazem mover o pensamento no terreno fertilizado pela vizinhança entre o cinema e a educação. Um dos aprendizados reside na percepção de que, quando essas duas práticas se aproximam a partir de um “gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas” (FRESQUET, 2020, p. 19), seria improdutivo apostar que as formas – pedagógicas, estéticas e narrativas – antecedem a experiência dos processos. Se entendemos que tanto o cinema quanto a educação se aproximam como artifícios de conhecimento e invenção com o outro e com o mundo, suas metodologias de ensino e aprendizagem precisam estar abertas àquilo que pode saltar inesperadamente de um encontro, aos desvios de rota provocados pelas contingências, pelos acontecimentos e achados do caminho, fazendo do percurso formativo um permanente processo de construção.

Se podemos pensar no cinema como uma pedagogia, trata-se menos de sua abordagem enquanto conteúdo, configurando-se como uma gramática do olhar, e mais como uma máquina sensorial capaz de produzir deslocamentos sensíveis entre os sujeitos e o mundo. No contexto específico do projeto *Cinema no Brejo*, enredado aos ritmos da vida cotidiana, o cinema deixou de operar somente como um regime de representação do mundo. Junto aos territórios geográficos, imaginários e socioculturais dos jovens do Maciço de Baturité, essa máquina passou a ser manejada como uma intensidade conectiva, instigando experiências e relações sensíveis dos jovens com os espaços mediadas pela criação com as imagens. Avizinados por um encontro que possibilita outras maneiras de perceber, conhecer e inventar com o mundo, tanto o cinema quanto a educação se desterritorializam de seus terrenos seguros, desenquadraram-se de suas

perspectivas habituais e abrem-se para uma alteridade, para seus *foras*. Assim, fertilizam seus processos por novos modos de fazer.

Neste percurso de pesquisa, a partir de uma atenção expandida às imagens e às experiências das quais participam e derivam, encontramos a brincadeira, o manejo e o reencontro com histórias como *formas do processo* descobertas e tecidas pelos jovens com seus territórios a partir da mediação do cinema. Apesar de as termos separado por diferentes subcapítulos, a fim de tornar mais visível suas maneiras singulares de emergir em meio ao vivido, essas formas não estão isoladas. Ao contrário, elas se atravessam, participam umas das outras, coagem numa mesma experiência com o cinema, se envolvem nos gestos de criação. Se podemos perceber e elaborar sobre essas formas por meio de um trabalho de pesquisa, também acreditamos que elas não poderiam ser sistematizadas enquanto metodologias ou propostas pedagógicas para serem desenvolvidas em outros contextos formativos, visto que elas só existem *na* relação, possível pelo encontro circunstancial entre os jovens, o cinema e seus territórios.

Ao contrário de uma análise sistemática dessas formas, tentamos nos mover por uma escrita andarilha que nos permitisse, ao longo do percurso, traçar relações, perceber recorrências, aproximar diferentes acontecimentos, delinear continuidades, descobrir vínculos secretos entre as experiências de aprendizagem e criação e as formas das imagens. Para dar a ver a potência desta ida do cinema ao Brejo, esta pesquisa também procurou se irrigar por novas formas e estratégias inventivas. Uma escrita em ação. Nem o projeto de formação que acompanhamos nem esta pesquisa terminam aqui. Seguimos plantando encontros mediados pelo cinema e descobrindo uma multiplicidade de modos de coexistir e inventar juntos.

REFERÊNCIAS

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

ALCANTARA, Selma Maria Peixoto. *Sol e sombra: o café do Maciço de Baturité numa perspectiva ecológica e socioeconômica* / Selma Maria Peixoto Alcantara, 2009.

ALVARENGA, Clarisse. Práticas do vídeo ao alcance das mãos: Os Arara, TV Viva, e TV Maxambomba. In: *Catálogo 15ª Mostra de Cinema de Ouro Preto*, 1. ed., p.40-45. Belo Horizonte: Universo Produção, 2020.

_____. *Vídeo e experimentação social: um estudo sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil*. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

ALVARENGA, Clarisse; BELISÁRIO, Bernard. O cinema-processo de Vincent Carelli em Corumbiara. In: VEIGA, Roberta; MAIA, Carla; GUIMARÃES, Victor. *Limiar e partilha: uma experiência com filmes brasileiros*. Belo Horizonte: Selo do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, v. 4, 2015.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. *Cartografar é habitar um território existencial*. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. *Cartografar é acompanhar processos*. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

CATÃO, Pedro. Baturité – Subsídio geográfico, histórico e estatístico. *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza, t. 51, 1937.

CAVALCANTE, A.M.B; GIRÃO, J.B.C. *História da área de Proteção Ambiental da Serra de Baturité*. Desenvolvimento sustentável: desafios e discussões. Fortaleza: ABC, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREA, E. *Etnovisão: o olhar indígena que atravessa a lente*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DE BROT, Felipe Carnevalli *et al.* Os mundos entre nós: políticas do espaço no cinema documentário. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33062>.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *A imagem-tempo*. Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. *Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil*. Arataca (BA): Teia dos Povos, 2021.

FREIRE, Luciana Martins; DE SOUZA, Marcos José Nogueira. Geografia e questão ambiental no estudo de paisagens de exceção: o exemplo da serra de Baturité-Ceará. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 26, n. 2, p. 130-150, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, G.B.B. *Nucleação das escolas rurais*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 29, n. 1, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo* (Nova edição). São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, v. 21, p. 29-36, 2021.

MARQUEZ, Renata. *Arte e geografia*. Belo Horizonte: Imagens Marginais, 2006.

_____. *Geografias portáteis: arte e conhecimento espacial*. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MASSUMI, Brian. *O que os animais nos ensinam sobre política*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MESQUITA, Cláudia. A família de Elisabeth Teixeira: a história reaberta. *Catálogo do forumdoc. bh*, p. 217-225, 2014.

MIGLIORIN, Cezar et al. *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói (RJ): EDJ, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

_____. Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água. *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, ano 8, v. 1, p. 143-157, 2019.

NASCIMENTO, Alexandre Sabino do. *A (re)produção do espaço do Maciço de Baturité: análise das políticas de desenvolvimento urbano-regional*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Luciana. Etnografia, pesquisa multissituada e produção de conhecimento no campo da comunicação. *Questões Transversais*, São Leopoldo, Brasil, v. 5, n. 10, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/15735>. Acesso em: 7 abr. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

PELBART, Peter Pál. Contra os limites da linguagem, a ética da imagem. *Veritas*, Porto Alegre, v. 65, n. 2, 2020.

PRIMAVESI, Ana. *Manejo ecológico de pragas e doenças: técnicas alternativas para a produção agropecuária e defesa do meio ambiente*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RIBEIRO, Sofia Regina Paiva; RUFINO, Maria do Socorro Moura. O café agroecológico produzido na região serrana de Baturité, Ceará. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável*, v. 13, n. 4, p. 521-530, 2018.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Revista Indisciplinar*. Indisciplinar, Belo Horizonte, n. 2, v. 2, p.33-52, 2016.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SANTOS, Javan Pires dos. *Rascunhos impressos em verde: reflexões sobre a chegada do ambientalismo em Pacoti-CE*, 2008.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

TAKUÁ, Cristine. Escolas Vivas. *Cadernos Selvagem*. Disponível em: <http://selvagemciclo.com.br/cadernos/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TAVARES, Gonçalo M. *Atlas do corpo e da imaginação: teorias, fragmentos e imagens*. Lisboa: Leya, 2021.

THRIFT, Nigel. Cities without modernity, cities with magic. *Scottish Geographical Magazine*, v. 113, n. 3, p. 138-149, 1997.

VIEIRA, Tuca. *Salto no Escuro*. São Paulo: Editora Hedra; n-1 Edições, 2020.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.