

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (PPGCINE-UFF)

GISELLA CARDOSO FRANCO

**“Inventar mundos: um pensamento sobre cinema, educação e alteridade a
partir de uma análise do programa Imagens em Movimento”**

Orientador Douglas Resende

Niterói, Rio de Janeiro

2023

SUMÁRIO

RESUMO:

Desde sua criação em 2010, o Programa Imagens em Movimento promove oficinas de iniciação ao cinema para estudantes de escolas públicas e já resultou numa produção expressiva de filmes que carregam uma diversidade de imagens realizadas no entorno dessas escolas, sobretudo em periferias e subúrbios, que carregam outras estéticas e visualidades, erguendo vozes e narrativas alternativas ao cinema comercial. O programa reúne hoje mais de 200 curtas realizados pelos alunos. Esses filmes são exibidos primeiramente nas escolas e depois em cinemas nos encontros que acontecem ao final de cada edição, e, além disso, ficam disponíveis sempre no portal do programa.

Nesse trabalho vamos refletir sobre filmes produzidos no programa pensando e investigando o que suas imagens revelam em torno de um movimento decolonial na escola, erguendo novas vozes, abrindo caminhos e evocando alteridades que fazem com que a gente possa ver e acreditar em novas estéticas, saberes e formas de se estar no mundo.

ABSTRACT:

PALAVRAS CHAVES:

Alteridade, Educação e Decolonialidade

AGRADECIMENTOS

(em formulação)

SUMÁRIO

ABERTURAS

Miragens 6

Preâmbulo 9

INTRODUÇÃO

Esboçar direções 10

Um olhar para O Diário de Bruna 11

1. MOVIMENTO UM: O CONCEITO E AS BASES DO PROGRAMA IMAGENS EM MOVIMENTO 19

1.1 Primeiras percepções 27

1.2 O papel do cinema na infância e o lugar do professor 34

1.3 O Minuto Lumière 41

Um olhar para O Encontro 44

1.4 Definir, adaptar e buscar outras formas e repertórios 49

Um olhar para O descobrimento 57

2. MOVIMENTO DOIS: O LUGAR DO CORPO 62

2.1 Partir da experiência 67

Um olhar para Meu nome é Dhyovanna 71

3. MOVIMENTO TRÊS: OLHAR AS IMAGENS 76

Um olhar para A verdade que me contaram 84

3.1 O sair da escola e a apropriação de outros espaços 88

Um olhar para Memórias 90

4. MOVIMENTO QUATRO: AS ALTERIDADES E O QUE ELAS PROJETAM
94

Um olhar para Âncora 103

4.1 Alteridades e um passo para fantasia 107

Um olhar para Falha no tempo 113

4.2 Alteridades como uma ideia política 117

MOVIMENTO CINCO: CINEMA COMO DESVIO CONSTITUTIVO 145

5.1 Se desviar – e se libertar - do canône 149

Um olhar para Na casa da Bisa 156

5- CONCLUSÃO 164

6- BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS 172

“Educação | radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, nas memórias e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus desafios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.”

Luiz Rufino em “Vence Demanda - educação e descolonização”, 2021

“O cinema sempre é jovem quando retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo. Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capte a fragilidade de um instante, como sentimento grave de que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce para ele como o primeiro dia que a câmera operou”

Alain Bergala em “A hipótese cinema”, 2006

“Educação é uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas. A história da escravidão nos Estados Unidos mostra que pessoas negras consideram a educação – aprender com livros, ler, escrever – uma necessidade política. Essa atitude se justificava pela luta para resistir à supremacia branca e aos ataques racistas. Sem a capacidade de ler e escrever, de pensar crítica e analiticamente, e escravizado, mesmo depois de liberto, permanecia preso para sempre, dependente da vontade do opressor”

bell hooks em “Erguer a Voz”, 2019

Preâmbulo

Aliar o cinema com a educação implica em inventar mundos de várias formas e maneiras possíveis, a partir de espaços, conexões e pontes criadas em imagens que lançam os alunos para passados, futuros, presentes e para tempos imprecisos. Para pensar sobre essas possibilidades e pegando o programa *Imagens em Movimento* como objeto desta investigação, começamos esse trabalho com uma pergunta simples, mas que parece fundamental em nosso percurso: como olhar para um projeto de oficina de cinema realizado em escolas públicas e para os filmes realizados pelos alunos? Como pensar um projeto e o que ele propõe para o ambiente do cinema e da educação a partir das imagens? O que o projeto e os filmes podem dizer das escolas, dos locais e das crianças e jovens que ele envolve?

Como uma primeira tentativa de responder essa série de perguntas que abarcará esse trabalho, sinto que devemos olhar para um projeto que atua no campo do cinema e da educação como quem olha e experimenta uma instalação, ou ainda como quem faz uma viagem sem planejamento. Se lançando em um caminho que requer que a gente olhe as imagens e o projeto como uma experiência viva e interativa, na qual devemos entrar, tatear e experimentar as sensações de se estar dentro dele, percebendo e sentindo os seus detalhes, nuances e experiências. Olhar como se estivéssemos olhando pela primeira vez, com um frescor natural das primeiras vezes da vida, como se estivéssemos numa viagem para um lugar desconhecido, abertos e sensíveis para todas as percepções e num movimento de busca sem muitas definições ou certezas prévias. Sentir e se relacionar com os filmes, com as práticas audiovisuais, com os movimentos e possibilidades, com aquilo que os indivíduos que passam por essas oficinas experimentam, convocando a potência político-estética e também o que se produz no campo da alteridade, essa possibilidade de se colocar no lugar do outro, de olhar com outro olhar, deixando-se quem se é para trás pelo menos por alguns instantes.

*“O cinema e a escola são máquinas de fazer ver e viver.
Acopladas: o que podem?”
Isaac Pipano*

Introdução: esboçar direções

Depois de um longo momento vivenciando um governo de extrema direita em que a produção cultural e a diversidade como um todo foram tão ameaçadas no Brasil, pensar caminhos para o encontro, o acesso e o estudo de projetos que trabalham com o cinema e o audiovisual dentro da escola se colocou para mim quase como um movimento de resistência, preservação e legitimação de outras possibilidades de mundo, e como uma estratégia para encantar e esperar. Tendo esse cenário como contexto, e o desejo de pensar as potências do cinema e da educação como norte, posso dizer que o estudo do *Imagens em Movimento* me interessou quando me dei conta de que apesar do programa ter completado dez anos em 2020, e de haver uma intensa atividade e uma grande produção de filmes e vídeos realizados através do programa em diversas escolas ao longo de mais de uma década, ele foi pouco pensado e estudado no ambiente acadêmico, merecendo receber mais olhares do seu processo, do seu histórico, das imagens e memórias criadas a partir da sua realização e dos mais de 150 filmes produzidos no projeto até hoje.

Acho que vale dizer que meus primeiros contatos com o programa foram em dois momentos diferentes da vida, separados por um intervalo de tempo considerável: o primeiro entre os anos de 2009 e 2012, quando eu era Coordenadora de Difusão e Acesso da Superintendência do Audiovisual na Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro - SEC RJ (conforme era chamada esta Secretaria na época) e o segundo quando trabalhei diretamente na equipe do programa em 2020. No momento da SEC-RJ havia um grande diálogo da equipe desta secretaria com a SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Estado do RJ) sobre os projetos, processos e caminhos dessas duas secretarias. Essa experiência de trabalho me trouxe a oportunidade de conhecer diferentes projetos na área de cinema, educação, difusão e formação de público realizados no âmbito estadual do Rio de Janeiro entre os anos de 2007 e 2012 (entre eles o Cinema Para Todos, que fui uma das idealizadoras e produtoras, e o CINEAD, desenvolvido na UFRJ por Adriana Fresquet, que também promove oficinas realizadas em escolas de ensino médio).

A partir desse lugar de gestão pública que tem suas aberturas e aprendizados, mas ao mesmo tempo seus limites e desafios, percebi que o *Imagens em Movimento* se apresentava com uma autenticidade e particularidade que eu não compreendia muito bem na época mas que me despertava um desejo de olhar ele de forma mais profunda e atenta. Acabei não tendo a oportunidade de fazer isso naquele momento, mas anos depois, em 2019, quando reencontrei o projeto quando fui convidada para trabalhar diretamente na sua equipe, essa aproximação mais direta me possibilitou conhecê-lo de outra forma, observando de perto a sua dinâmica, os seus processos, as suas bases conceituais e práticas, as imagens produzidas em seus filmes e dispositivos. A partir desse contato mais próximo, pude conhecer a metodologia e cronograma das aulas, o processo de realização dos filmes, o trabalho dos professores que ministravam as oficinas, um pouco da relação com os alunos, tendo a oportunidade de acompanhar tanto o momento da produção das oficinas, como o momento de exibição em que os alunos assistem juntos os filmes e compartilham ideias e impressões sobre a experiência da oficina e dos filmes uns dos outros.

Nesse momento percebi alguns dos desafios e particularidades do programa que não tinha me dado conta antes, como a necessidade de apresentar resultados objetivos e quantitativos exigidos por patrocinadores e leis de incentivo que financiam e viabilizam a sua realização, mas que também o colocam no lugar de produto, deixando em segundo plano o fato do projeto ser, antes de qualquer coisa, uma experiência que entra na escola para proporcionar uma vivência artística lúdica para os alunos que não cabe em medidas e controles quantitativos, sendo uma experiência no sentido mais pleno da palavra, experiência esta que carrega a potência do inesperado como algo que toca crianças e adolescentes no campo dos seus corpos, territórios e esferas para além do que é previsto e controlado na escola.

Analisar essa produção e o próprio projeto nos provoca a elaborar e questionar sobre como olhar e pensar seus filmes e dispositivos. Vamos nos dedicar a identificar nossas percepções sobre essa produção e refletir sobre como um filme realizado na escola pode parecer especial dentro da nossa produção cinematográfica e audiovisual, pensando o que esses filmes podem trazer e revelar de nossa cultura, de nossos lugares, de nós mesmos e do que existe para além do que já conhecemos.

Posso já dizer que ao longo desse trabalho de observação e análise dessa produção, percebi questões que me instigaram a observá-la de forma mais

investigativa, tentando mapeá-la e entendê-la na sua essência, na sua formação e nos seus processos. Percebi que existe uma aposta e escolha do programa por priorizar a narrativa de ficção como base do trabalho dos professores com os alunos na realização dos filmes. A partir da narrativa de ficção, da forma de criá-la, os alunos experimentam diferentes possibilidades de falarem de seus cotidianos, vidas e desejos, e de viverem o lugar do outro, de espaços e lugares que não são originalmente os seus, mas que eles se interessam em se aproximar e visitar. Essa é, aliás, uma das principais questões que nos voltaremos neste trabalho: para o estudo de como o programa e suas práticas trabalham e possibilitam uma forma de alteridade particular, que abre a possibilidade de uma outra experiência dentro da escola e de imaginar-se no mundo, tanto a partir da criação das imagens que se dá na realização da oficina, como no momento de se assistir o filme realizado em grupo, no ambiente da escola e/ou da sala de cinema. Vamos investigar essa questão, elaborando sobre o tipo de alteridade que esses filmes revelam e expressam, e para qual caminho e experiência as crianças e os jovens que participam desse processo são colocados.

Vamos trazer diferentes autores em torno do tema da alteridade, falando desse trânsito cruzado entre o eu e o outro, entre a primeira e a terceira pessoa, entre o olhar e ser olhado, entre o falar de si e falar do outro, entre a criança ou adolescente que cria o filme dentro da escola pensando esse filme tanto para quem está dentro da escola como para quem está fora dela. Buscaremos entender também como o programa funciona, sobre que ideias, conceitos e práticas ele acontece, pensando como ele proporciona essa experiência de alteridade e como ele acaba se colocando como uma experiência decolonial na escola, mesmo tendo surgido e sendo realizado a partir de uma referência européia do Programa *Cinema, cem anos de juventude*¹, coordenado pela Cinemateca Francesa.

Nesse processo foi essencial o acesso e troca com o livro “Cinema de brincar”, de Isaac Pipano e Cezar Migliorin, sobretudo a partir do capítulo “Para uma crítica dos filmes feitos na escola”, em que os autores pensam formas de olhar e abordar os filmes feitos em escolas criticamente e pensam como esses filmes revelam informações, questões, movimentos “pequenos gestos oriundos e produtores de comunidades de pensamento que partem de inteligências de um espaço para o qual, com frequência, tendemos a olhar como carência, crise, desastre e vulnerabilidade: a escola pública

¹ Ver apresentação oficial do programa no site <https://www.cinemacentansdejeunesse.org/>

brasileira”, afirmando também que eles se concentram na "evidência das inteligências que inventam estéticas e narrativas em espaços que tendemos a ver ou como reprodutores de mundos dados ou apenas precários, desprovidos de possibilidades propositivas” (Pipano, 2019, p. 26).

Migliorin e Pipano nos lembram do paradoxo de Duchamp, fazendo referência a afirmação do autor de como o mictório passa a ser outra coisa quando está na galeria de arte, e não mais um mictório, traçando esse paralelo sobre como o cinema e a arte tornam extraordinário e especial o que é ordinário, deslocando os significados das coisas e deslocando as coisas no ambiente da escola. Da mesma forma, quando olhamos para o projeto e sua produção a partir de um olhar investigativo, político e estético, sentimos que essas imagens refletem poderes transformadores e emancipatórios, não apenas por parte dos alunos que participam diretamente das oficinas, mas por parte mesmo de algo maior, algo que expressa uma crença na potência da escola pública atravessada pela prática do cinema, e ainda um certo movimento e desejo coletivo de um país mais diverso, plural e democrático. Esse olhar envolve um desafio de buscar outras formas de analisar esses filmes e o que eles contemplam para além de uma análise fílmica e interpretativa, pensando também no processo e experiência de realização desses filmes e o que envolve olhar para o projeto e para a sua produção reunindo e concatenando todas as percepções que eles trazem, tentando capturar tudo o que vem da experiência e que podemos perceber das suas imagens.

Uma outra questão que me chamou a atenção quando passei a trabalhar diretamente na equipe do programa e que se colocou como ponto de investigação e atenção neste trabalho é o fato do seu formato de realização mudar a partir de 2019, quando o projeto passa a oferecer as oficinas de música e de corpo em paralelo à oficina de cinema que já era dada regularmente. Essas duas novas oficinas abrem uma outra forma e campo de trabalho nas escolas e implementam novas linguagens artísticas que se dão a partir de - e através - do corpo, diretamente. Essa mudança se manifesta na elaboração dos filmes, na sua criação, na sua realização e linguagem. Os filmes passam a ser feitos de forma diferente a partir desse momento e sentimos que a realização dessas oficinas afeta a forma como as crianças fabulam as histórias e imagens que inventam através das possibilidades sonoras e a consciência do que essas esferas e o corpo podem experimentar, encenar e criar.

Sobre isso, é importante dizer que a classificação do projeto como um “programa” parece se dar e fazer sentido na medida que ele envolve diferentes ações (Oficina de Cinema, de Sensibilização Musical, de Consciência Corporal, formação para professores, exibição dos filmes dos alunos nas escolas, nos cinemas, e momento final de exibição e troca na Cinemateca Francesa), em diferentes momentos e espaços (a sala de aula, o entorno da escola, outros espaços que se conhece através da realização do filme). Assim, vamos falar da ocupação e apropriação desses espaços através dos filmes, investigando o que essa apropriação traz para os alunos no campo da experiência e da alteridade. Faremos uma análise das imagens, pensando como a ampliação do escopo de linguagens artísticas promove outros agenciamentos no processo criativo e uma presença diferente do programa nas escolas e na vida dos alunos, tanto pela implicação do corpo em si, quando pela própria evocação da memória e de outros conhecimentos e saberes. Essa mudança se manifesta na própria relação do aluno e da escola com o projeto, que passa a ser muito mais frequente e intenso na medida que, ao invés de dois dias de aulas por semana nas escolas, as aulas do programa passam a acontecer em quatro dias por semana, no contraturno das aulas. Dessa forma, a presença e o afeto pelo projeto passam a ser outro para os alunos, na medida que o envolvimento emocional e a forma com que o repertório, o tempo, e a memória dos seus corpos e territórios também passa a ser trabalhado e estar presente de outra forma. Nesse momento, passamos a ter a dança e a música trabalhadas também no ambiente da escola, e não por acaso a dança e a música brasileiras, abrindo uma outra experiência, conexão e possibilidade criativa dos alunos. A partir daí o projeto passa a ser apresentado no site e em textos de uma outra forma, fazendo uma referência direta a outras oficinas, conforme reproduzimos abaixo:

“O Programa Imagens em Movimento promove a experiência da arte no contexto da educação pública desde 2011. Realizamos oficinas de Cinema, Sensibilização Musical e Expressão Corporal para estudantes, cursos de formação em Pedagogia das Artes Integradas para educadores e Mostras de filmes abertas ao público.” (Imagens em Movimento, Site, 2022)

Essa apresentação do programa parece carregar, além de uma revisão, um questionamento em relação ao que estava sendo praticado antes. Um desejo de transformação e de querer tornar o programa mais próximo de referências de outras práticas de lazer e culturais da vida dos alunos, ativando outras sensibilidades. Assim, sinto que o programa fica mais próximo das origens, dos interesses e dos territórios dos

alunos, num movimento que passou a me convidar inclusive a pensar os seus filmes a partir de uma perspectiva mais investigativa, analítica e crítica. A partir dessa consciência e lugar, reforço que minha proposta neste trabalho é pensar de forma panorâmica o programa e o que pode a imagem dentro da sala de aula, pensando como a prática do audiovisual se coloca como uma prática instauradora de experimentações que estão intimamente ligadas aos processos subjetivos dos alunos, conectada aos seus processos de entendimento do mundo, de entendimento de si e de entendimento do outro, e de tudo ainda aquilo que não é diretamente vivido por eles. Algo que envolve olhar o que os filmes realizados revelam e o que parecem querer mostrar a partir de uma análise atenta, que também olhe para as escolas, alunos, pátios, salas de aulas e corredores que estão nos filmes. Olhar as imagens de fora dessas escolas, do seu entorno; as praças, as ruas, as vielas, os quintais e terraços em que se descansa ou brinca; os ônibus que se deslocam nas cidades; as ruínas e imperfeições que fazem parte das paisagens; as paredes, muros e portas de banheiro rabiscadas. O mundo e o desejo de mundo se inscrevendo e se revelando nesses rabiscos e marcas que projetam desejos, sonhos, resistências, pedidos de atenção e também de socorro. Ou seja: olhar tudo que faz parte do cotidiano e do “mundo real” dos alunos e olhar ainda os espaços que não fazem parte de suas rotinas mas que os alunos desejam estar, concretizando essa presença através da própria filmagem, tornando seus corpos presentes e eternizados através dos filmes feitos por câmeras que observam, que discursam e que capturam o que é possível na paisagem desses mundos, inventando outros mundos possíveis, outras realidades; outras histórias e sujeitos, que amam, procuram, desejam, se perdem e se acham. E que acima de tudo que se relacionam e se afetam.

Essas percepções do programa, dos seus filmes e de suas práticas me convidam a conduzir esse trabalho em três movimentos em termos de busca e pesquisa no campo do cinema e da educação. O primeiro movimento é de fazer um panorama e apresentação geral do Programa, situando quem lê o presente texto sobre a forma como ele acontece, suas bases, conceitos, práticas e dispositivos que dão origem aos filmes realizados como uma forma de entender ele melhor. Para falar disso, foi fundamental a pesquisa sobre o processo de realização do programa, o acesso a documentos e materiais de planejamento, e mais ainda, as entrevistas e conversas realizadas com professores em que pude trocar informações e ideias sobre o programa e que irei compartilhar aqui.

O segundo movimento de pesquisa que me proponho vem da provocação colocada por Isaac Pipano e Cezar Migliorin em “Cinema de Brincar” (2019), no sentido de podermos olhar criticamente para esses filmes feitos nas escolas, olhando para as imagens para além da questão do processo de realização, pensando o que elas apontam e revelam no campo da fabulação, na construção da alteridade e na criação de uma nova hipótese de vida e de existência. Pensar o que as imagens dizem, transmutando a vida em linguagem, em formas de percepção e expressão dos alunos e desses territórios. Qual fascínio, percepções e perguntas essas imagens despertam e constroem, pensando no seu potencial político estético, no extracampo que não é apenas uma continuidade entre o que é visível no plano (o que pode ser visto dentro do quadro) e o não visível (o que está fora do quadro), mas que compreende o processo da experiência onde tudo acontece, no encontro entre os estudantes, professores, comunidade, escola, câmera e equipe de filmagem.

“É preciso dar mais um passo: podem essas imagens, materialidade de um encontro, de um acontecimento, incidir sobre o real? Poderiam essas imagens surgir como uma perturbação sobre as formas de organização dos lugares onde o mundo infantil e o mundo adulto se tocam? Poderiam então essas imagens afetar a comunidade sem permanecer apenas como restos, nas franjas de um processo educativo? Poderia o olhar de uma criança, um gesto, chegar como alguém que escapa de uma escola devastada, aparelhada para mantê-la em seu lugar de pobre?” (PIPANO, MIGLIORIN, p. 64)

Migliorin e Pipano falam que na presença do cinema e do audiovisual em ambientes ligados à educação, nos deparamos com uma reflexividade nas imagens, “que são devolvidas a nós como se dobrando sobre si mesmas, trazendo a escola (ou seja, o mundo dos estudantes) para o interior da cena na manutenção de um fora de quadro permanente”, um extracampo que transborda e contamina as imagens, que parece estar sempre presente, vibrando e convocando pensamentos, saberes e vontade de entendimento. Essa presença permanente do extracampo que parece presente nesses filmes nos faz interrogar sobre suas potências de emancipação e sobre o que elas podem despertar.

Por fim, o terceiro movimento desta pesquisa será o de pensar o programa e os filmes realizados pelos alunos através de uma perspectiva decolonial, a partir de

questões colocadas por pensadores que têm se voltado para esse tema e prática especialmente aqui no Brasil. Nessa etapa pensaremos esses filmes como laboratórios de subjetivação e fabulação que criam uma outra experiência de território (de bairro, de cidade, de país) e de alteridade, uma alteridade que se coloca como alternativa para o estado de exceção e violência a que muitas pessoas e lugares são frequentemente submetidos e ficam muitas vezes limitados. Nesse percurso e vivência do projeto e dos filmes, sentimos que as crianças traçam e projetam um novo mundo e novas possibilidades de vida a partir de um potencial político-estético em ebulição, mostrando a potência desses lugares, seus sonhos, amores, suas esperanças, lutas e desejos. Essa proposta carrega também uma vontade de percebermos o cinema como uma forma de alcançar outros espaços internos e externos na educação e na escola, preservando o que não está dado e definido, o espaço daquilo que não se fecha, do que não é palpável, que atravessa desejos e movimentos conscientes e inconscientes, sabidos e não sabidos, onde a criação e o aprendizado se dão como potência de acontecimento e devir. Pensando como tudo isso se relaciona com as ideias de experiência e alteridade, do viver e do encontro com outros caminhos e possibilidades, a partir de presentes e futuros possíveis, e pensando o programa como um movimento e uma experiência decolonial e aberta para descobertas dentro do ambiente da escola.

Nesse sentido, o texto “Fogo no Mato- A ciência encantada das macumbas” (2018), de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas, foi também essencial para o desenvolvimento desse trabalho, nos estimulando a olhar para o nosso objeto de forma investigativa e questionadora, na medida que o texto nos provoca a pensar na potência do que é impreciso e incerto no ambiente da educação, inclusive das possíveis lacunas e fendas que normalmente existem em determinado espaço ou projeto, trazendo ideias alternativas para as teorias já reconhecidas, debatidas e legitimadas, sobretudo em torno do tema da alteridade, do cinema e da educação. Na verdade, mais do que desejar isso, passei a achar necessário trazer e pensar autores decoloniais para pensar o encontro com o cinema e educação, as práticas, os filmes e o próprio ambiente e contexto em que o *Imagens em Movimento* acontece, que é o ambiente desafiador e complexo da escola pública, que parece pedir que outras ideias sejam trazidas para pensar o projeto, assumindo que o saber se dá muitas vezes no cruzo, nas encruzilhadas como lugares de encantamento, assumindo uma “cultura de síncope” apontada por Simas e Rufino como potência de mundo, como algo meio explosivo que traz uma

alteração inesperada no ritmo das coisas, fornecendo condições e impulso para recusarmos a pretensa universalidade de cânones ocidentais já estabelecidos em nossa cultura, no cinema, no audiovisual e na própria academia.

Seguindo o desejo de trazer uma perspectiva mais decolonial para a pesquisa, também foi inspirador o encontro com o livro “Vence Demanda – Educação e Descolonização”, de Luiz Rufino (2021), a partir de um diálogo com sua aposta no poder da experiência e defesa sobre a urgência da decolonialidade. Digo isso porque como podemos notar nas escolas hoje em dia, sobretudo nas escolas públicas que operam a partir de uma padronização arbitrária e vertical no seu modo de funcionamento e gestão, a escola ainda é um espaço estruturado demais como espaço colonizado e que funciona como lugar da regra, da ordem, e da passagem de determinados saberes considerados fundamentais na formação de crianças e adolescentes, mas que pode e deve ser muito mais do que isso, sendo também um espaço para a vivência de experiências e descobertas de outros saberes, sendo também um espaço para se experimentar dúvidas e procuras.

Partindo desse norte e vontade de pesquisa e trabalho, fui olhando para meu objeto criticamente, mas ao mesmo tempo atenta para as novas existências, lugares e discursos que o *Imagens em Movimento* ergue e inventa, em busca dessa alteridade própria e específica que nos dedicamos a investigar aqui nesse trabalho. Nossa ideia é buscar como tudo isso vai se formando e acontecendo no projeto através dos filmes e suas imagens. Pensar como os filmes se colocam e contemplam essas ideias, como - e se - as suas imagens projetam ressonâncias com questões trazidas por pensadores como Luiz Simas e Luiz Rufino, convocando novas existências, memórias e discursos.

Por fim, acredito que seja importante trazermos ainda uma breve consideração sobre como o programa foi pensado e estudado até hoje no ambiente da academia e universidade. Sinto que diante do tempo de realização do projeto (mais de 12 anos quase sem interrupções) e do próprio tamanho da sua produção (que reúne mais de 200 filmes realizados por mais de 3000 alunos), o programa foi pouco estudado e pensado na academia, tanto como experiência para os alunos, como projeto que acontece há mais de dez anos e que recebe investimento público através de leis de incentivo, editais e patrocínio de diferentes empresas. Nesse sentido, é fundamental mencionarmos a importância da dissertação de Danielle de Oliveira Ribeiro em seu mestrado de Educação na UFRJ, intitulada como “Cinema e o Trabalho da Educação em Escolas da

Rede Pública: entrando em cena o “Imagens em Movimento” (2018), que reúne uma série de informações, entrevistas e memórias sobre o programa. Apesar desse texto se concentrar num estudo de uma experiência do projeto em três escolas, ele parece bem valioso para entendimento do programa como um todo e para pensarmos como o programa trabalha e promove a alteridade, dialogando muito com o meu interesse de pesquisa aqui. No entanto, a proposta deste meu trabalho é a de pensar o programa de outra forma, panorâmica, me dedicando mais a fazer uma revisão crítica de suas práticas e filmes, olhando para o que dizem as imagens e os processos, trazendo autores e reflexões que parecem pertinentes para pensar esses filmes, para investigar que tipo de alteridade ele trabalha e outras questões que sinto que vêm à tona em mim nesse encontro do cinema com a educação.

“A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo,
quer brincar com areia e torna-se padeiro,
quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”.
Walter Benjamin

1. Movimento Um: O conceito e as bases do programa IM

Como colocamos na introdução, nosso primeiro movimento será o de fazer um breve histórico de como o *Imagens em Movimento* surgiu, de como ele acontece e quais são os conceitos, ideias e práticas bases de sua realização, para entendermos e situarmos melhor o contexto e espaço em que esses filmes surgem e acontecem, antes de nos voltarmos propriamente para pensarmos o que o programa e os filmes trazem para o campo do cinema e da educação em termos de alteridade e de movimento decolonial na escola.

Começando então essa nossa primeira tarefa, lembramos que o *Imagens em Movimento* teve início no ano de 2011, com o primeiro objetivo de promover oficinas gratuitas de iniciação ao cinema para estudantes de escolas públicas do Estado e do Município do Rio de Janeiro. Foi criado pela então estudante Ana Dillon a partir de uma parceria com o Programa *Cinema, cem anos de juventude* (CCAJ), programa coordenado pelo cineasta, teórico, crítico, escritor e professor Alain Bergala ² para as escolas francesas durante o período em que Jack Lang foi Ministro da Educação no país no início dos anos 2000. Apesar de ter tomado projeção nessa época, o *Cinema, cem anos de juventude* (CCAJ) foi implementado em 1995 na França em comemoração aos cem anos do surgimento do cinema, reunindo profissionais de cinema, professores, associações e cinematecas com o objetivo de realizar um projeto experimental de iniciação ao cinema nas escolas públicas francesas. Nessa mesma época, Ana Dillon cursava mestrado em Pedagogia do Cinema na Universidade Paris 3 - Sorbonne

² O francês Alain Bergala é uma das figuras mais trabalhadas e reconhecidas hoje no campo do cinema e da educação no Brasil e que é consultor do programa *Imagens em Movimento* desde o início do programa, até por ter sido orientador de Ana Dillon (criadora do IM) na França. Bergala é crítico, ensaísta, roteirista e diretor de cinema. Estudou na Universidade Paris III: Sorbonne Nouvelle e na La Fémis. Foi redator chefe e diretor de coleções da revista *Cahiers du Cinéma* e, em 2000, tornou-se conselheiro para as políticas de cinema do Ministério da Educação do governo de Jack Lang, tendo sido um dos responsáveis pela introdução do cinema no ensino geral francês. Bergala montou um bem-sucedido projeto com artes na educação, o *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture* (em português, Plano de Cinco Anos para as Artes e a Cultura) e elaborou ações e material para reintroduzir a cultura cinematográfica nas regiões em que ela havia desaparecido e desenvolvê-la onde as pessoas só tinham acesso a filmes comerciais ou nem isso, caso do interior da França.

Nouvelle (2009-2010) e contava com Bergala como orientador da sua pesquisa. A partir dessa experiência acadêmica, Ana criou o *Imagens em Movimento* no Brasil no ano de 2010 como uma ação prática para atender a proposta do mestrado de criar um projeto em pedagogia do cinema no Brasil, a partir das ideias e conceitos que estava pesquisando. Nesse momento passamos a ser o primeiro país fora da Europa a integrar o CCAJ, que até então era formado apenas por cinco países europeus. Além disso, 2011 foi o último ano de abertura do edital da Petrobrás com uma linha de fomento voltada para “educação para as artes” e o *Imagens em Movimento* foi contemplado neste edital, conseguindo o patrocínio da Petrobrás já para a sua primeira edição. A partir daí, o programa foi sendo realizado no Brasil e a rede de parceria do *Cinema, cem anos de juventude* vêm se expandindo desde então. Hoje o CCAJ reúne mais de quinze países, que inclui Portugal, França, Espanha, Itália, Inglaterra, Escócia, Brasil, Cuba, Alemanha, Argentina, Bélgica, Bulgária, Índia, Finlândia, Lituânia e México.

Assim, o *Imagens em Movimento* (IM) começa em janeiro de 2011 como um projeto de oficinas de cinema voltado para escolas públicas que oferece aulas de cinema duas vezes por semana no contraturno escolar. Nessa época as escolas participantes eram escolhidas através de uma indicação da Secretaria Municipal de Educação que segundo eles tinham uma adesão maior a um programa da prefeitura chamado “Cineclubes nas escolas”. A ideia era ir para escolas que, em teoria, já teriam uma experiência estabelecida com a atividade de exibição e análise de filmes através dos cineclubes. No entanto, isso acabou não se comprovando na realidade porque as escolas na maioria das vezes não tinham uma experiência sólida com os cineclubes, e assim o programa mudou o método e começou a lançar convocatórias³ em todas as suas edições e nos momentos em que surgia uma oportunidade de ampliar o número de escolas atendidas ou que havia necessidade de substituição de escola, priorizando o interesse da escola em participar do programa aliado a uma oferta do programa voltada para escolas localizadas em bairros e municípios que vivem numa realidade de menor oferta cultural. A partir dessa seleção, o programa chegava nas escolas fornecendo o equipamento de filmagem e disponibilizando um cineasta chamado de ‘professor de cinema’, que em conjunto com professores da escola e outros membros do corpo escolar introduzia a história do cinema, analisava e criava filmes com os estudantes. Com o passar do tempo e das edições, o programa passou a promover também

³ Ver Anexo 1 com o formulário dessa convocatória para as escolas.

formação para educadores e a exibição dos filmes realizados pelos alunos em uma mostra numa sala de cinema, proporcionando para os alunos a experiência coletiva de se assistir o filme realizado numa tela grande, em um espaço de exibição que antes era conhecido por eles apenas de uma maneira distante e por passar filmes comerciais em lançamento, sendo que na maioria dos casos esses espaços não são frequentados pelos alunos e suas famílias, e que nesse momento de exibição dos filmes realizados por eles mesmos eles tem a oportunidade de estar.

A referência ao *Cinema, cem anos de juventude* (CCAJ) sempre esteve presente e as organizações dos demais países que integram este programa⁴ têm encontros mediados pela Cinemateca Francesa para a escolha do tema anual, a seleção de trechos de filmes para compor o material didático, para fazer o planejamento dos exercícios cinematográficos, o compartilhamento desses exercícios e pensar a realização da mostra dos filmes produzidos pelos alunos. No site do IM, a referência ao CCAJ é diretamente apontada, como reproduzimos a seguir:

“Atuamos em parceria com a rede mundial ‘Cinema, cem anos de juventude’, coordenada pela Cinemateca Francesa, compartilhando pesquisas e práticas pedagógicas que tem como objetivo principal estimular a atitude crítica e criativa de crianças e adolescentes perante a realidade. Ao longo de cada oficina, alternamos a análise coletiva de filmes com práticas que instigam a experimentação das múltiplas possibilidades da linguagem do cinema, convidando os alunos a reinventarem esta arte com base em suas próprias experiências e olhares sobre o mundo.

A cada ano, escolhemos junto com as organizações internacionais parceiras um tema pertinente ao universo do cinema como fio condutor de nosso percurso pedagógico. A partir da investigação reflexiva e criativa desta temática, desvelamos junto as demais camadas constituintes da linguagem cinematográfica e desenvolvemos projetos de filmes de curta-metragem concebidos e realizados pelos estudantes participantes. Para conhecer um pouco mais sobre esta experiência, veja: livreto de apresentação do programa “Cinema, cem anos de juventude” (Imagens em Movimento, 2023)

⁴ Os links de acesso aos sites das organizações internacionais participantes encontram-se disponíveis na página do Projeto Imagens em Movimento através do link <http://imagensemovemento.com.br/oprojeto/#rede-de-parceiros>.

Essa referência central e direta ao *Cinema, cem anos de juventude* também está presente no documento “Proposta de acordo de trabalho com professores”⁵ que é preparado e encaminhado pela coordenação do programa para os professores que ministram as oficinas e onde são colocados objetivos para a condução do programa apontados como “premissas pedagógicas compartilhadas com a rede CCAJ”. Chamo atenção para as quatro primeiras premissas de trabalho colocadas nesse documento:

- 1- Acreditar na experiência do cinema como possibilidade de experiência artística.
- 2- Compreender o gesto criativo como movimento fundamental para a experiência da arte.
- 3- Associar a criação à reflexão para desenvolver uma maior consciência dos alunos como espectadores (de filmes e de outros gêneros audiovisuais, por consequência), ao mesmo tempo em que se explora a potência do ato criativo e seus desdobramentos.
- 4- Entender o cinema como experiência fértil para a formação do ser humano e na transformação de sua relação com a escola (por ser um espaço de questionamento das regras, de expressão. Por ser a possibilidade de tradução dos afetos em imagens e sons.)

Lendo essas quatro premissas, percebemos a crença na potência do cinema na escola, refletindo essa aposta no cinema como gesto de criação, como experiência do criar, fortalecendo o trabalho feito sobre a consciência dos alunos como espectadores e sobre o cinema como experiência fértil para a formação do aluno. Além disso, no cronograma das aulas utilizado pelos professores observamos que nas duas primeiras aulas temos a apresentação do primeiro cinema, do cinematógrafo, das vistas e principais filmes dos Irmãos Lumière. Em seguida, na terceira e quarta aula, temos a apresentação do que é o *Mínuto Lumière*, o pensamento desta linguagem, o pensamento sobre a disposição e posicionamento da câmera e o visionamento de práticas dos *Minutos Lumière* realizados em diferentes países. A partir desse momento então os professores trabalham a realização de exercícios com os alunos e, em seguida, começam o processo de realização do filme a partir do tema indicado no ano. O cinema

⁵ Esta “Proposta de acordo de trabalho com professores - Oficinas de Cinema” foi um dos documentos recebidos por email pelos professores pela coordenação do programa em março de 2022, quando a edição deste ano estava começando. O documento é uma espécie de cartilha de orientação e sugestão de trabalho com os professores de cinema do programa. O documento consta como anexo dessa pesquisa e pode ser visualizado com todos os seus detalhes e informações. Reúne dois tópicos: “Premissas pedagógicas compartilhadas com a rede “Cinema, cem anos de juventude” e “Sobre o Papel dos Professores (profissionais de cinema responsáveis pelas oficinas), para além das atividades pedagógicas propriamente ditas.

é mostrado como uma aposta no gesto criativo, valorizado como gesto lúdico e artístico na escola, como podemos perceber em exercícios práticos – abstratos ou narrativos, que possuem todo um componente inventivo.

Dentro dessa dinâmica, os exercícios e práticas que a equipe do programa trabalha são chamados pelos professores e alunos de “Regras do Jogo”. Essas Regras do Jogo são as propostas práticas de realização de imagens feitas com diferentes intenções e propósitos. Pequenos vídeos, fotografias e imagens criadas pelos alunos a partir de propostas dos professores e a partir dos temas que funcionam como convites para representar alguma questão. As Regras do Jogo se colocam como propostas práticas para a realização de fotos, vídeos e filmes feitas a partir de uma ideia que orienta e inspira o gesto criativo. Aquilo que conhecemos como “dispositivos” mas que com esse novo nome se coloca como convite mais provocativo para crianças e adolescentes, ou seja, práticas audiovisuais que pedem que o corpo e a imaginação entrem no jogo. Num sentido diferente dos “temas” que parecem funcionar como nortes abstratos, as “regras do jogo” parecem se colocar como propostas práticas que concretizam um fazer dentro do processo da oficina. Pode ser a realização de uma imagem num plano fixo em um tripé numa praça, por exemplo. Pode ser o enquadramento de uma imagem dentro de uma moldura numa folha de papel. Pode ser a criação de um plano sequência, ou realização de uma imagem a partir de cortes sucessivos e encadeadores. Pode ser muitas coisas, numa multiplicidade de caminhos possíveis para cada regra proposta. Sobre isso, me permito destacar que o nome “Regras do jogo” me parece ser uma boa definição por ser uma expressão simples e facilmente entendida por crianças e adolescentes, de modo que eles vejam o próprio fazer cinema como algo que implica num jogo; um jogo que mistura efeitos do real e da ficção, da verdade e da falta de sentido na própria ideia de verdade, da fronteira entre o visível e do não visível. Tanto a palavra “regras” como a palavra “jogo” são palavras que fazem parte do universo da infância e da adolescência de maneira meio instigante e provocativa, promovendo uma espécie de convite para o brincar e para o jogo, promovendo um certo resgate da memória da criança que temos em nós ao nos colocar numa postura natural da primeira infância, trazendo o gesto da criança aberta que se lança numa espécie de brincadeira e se deixar criar e sonhar, de forma inventiva, querendo ser surpreendida no jogo lúdico do cinema que pede o tempo todo para que a gente se envolva, se encante, subverta e crie, colocando o corpo pra jogo.

Já o “tema”, que é uma proposta que vem do *Cinema, cem anos de juventude* e que é ponto de partida para o gesto criativo no IM a cada ano, é algo que guia a condução do projeto tanto no que diz respeito às propostas das “Regras do Jogo” (ou seja, os dispositivos), como também na própria realização dos filmes. No caso, o tema é aplicado para nortear as atividades realizadas com os alunos e trabalhado pelas instituições parceiras do programa em diferentes partes do mundo, entre as quais são compartilhadas propostas pedagógicas e seus resultados em diversos contextos históricos e geográficos. Percebemos o tema como um direcionamento abstrato que abarca uma infinidade de possibilidades, sentindo que eles funcionam como convites poéticos provocadores para realização dos filmes e exercícios audiovisuais, que funcionam como um chamado ou uma inspiração para uma imagem. Falando do tema no artigo “Cinema e Educação: o Projeto Imagens em Movimento e espaços de alteridade”, Danielle e Teresa defendem que embora os temas sejam pensados previamente nos encontros do *Cinema, cem anos de juventude* na Cinemateca Francesa, “esse planejamento não demarca o que exatamente será ou deverá ser apreendido pra todos os envolvidos nas oficinas”, ressaltando que os temas se colocam mais como ações disparadoras que apenas abrem possibilidades.

Entre os temas trabalhados no programa que originam os filmes, citamos alguns para darmos exemplos: Porque mexer a câmera (trabalhado no ano de 2010); Mostrar ou esconder (2011); O Plano sequência (2014); O Brincar (2017); O clima (2016); Sensações no cinema (2019) Lugares e histórias (2018), O Tempo (2021). Em 2022, após quase dois anos de reclusão na pandemia, o tema proposto foi o “Motivos no cinema”, algo que me pareceu curioso, pois me pareceu uma provocação para os alunos e professores falarem de tudo que pode ser e significar esse convite de filmar, de criar e compor uma imagem, resgatando o convite para tudo que pode ser filmado e, porque não, vivido.

Olhar com atenção para esses temas nos faz perceber o quanto eles são abstratos e como se colocam como esse gesto de convite para uma realização que na prática poderia ser, ou cruzar, vários outros temas. Apesar da abstração que cada um possui, eles convidam para a prática e se colocam nessa posição de chamar, conduzir e inspirar. Durante a oficina, para ilustração do tema, há a exposição e utilização de diferentes trechos de filmes da história do cinema. O aluno é apresentado a uma série de obras cinematográficas selecionadas pelo CCAJ que tratam ou atravessam este tema

e na realização dos filmes os alunos são convidados a criar uma obra a partir desse ponto de partida. Para isso, a coordenação do IM recebe um link com um catálogo de trechos de diferentes filmes que funcionam como repertório de imagens para serem trabalhadas com os alunos ao longo da oficina. Todos os projetos participantes da rede do CCAJ recebem esse material que serve como uma espécie de estímulo para se pensar a abordagem do tema enquanto possibilidade de imagem e para se pensar a linguagem do cinema como parte proposta que ambos os programas possuem de desenvolver uma maior consciência dos alunos como espectadores, especialmente como espectadores de cinema, a partir da exposição dos alunos a diferentes filmes da história do cinema e gêneros audiovisuais, ao mesmo tempo em que se explora a potência do ato criativo.

Sobre esse cardápio de filmes, faço um novo parêntese para colocar que senti falta do filme brasileiro e de filmes latino-americanas quando parei para observar esse repertório de imagens que me foi encaminhada no processo de pesquisa sobre o programa. Essa ausência me pareceu clara na própria imagem desse catálogo de referência que reproduzo abaixo.

A sensação dessa falta me motivou a querer investigar se existe de fato essa lacuna no programa e a pensar também se ela se resolveu de outra forma no processo de realização das oficinas – a partir de outros caminhos, soluções e possibilidades. Afinal sinto que a própria memória, paisagem e representatividade cultural dos alunos deveria estar presente nos repertórios do que eles assistem nas aulas, através da presença de sua paisagem, da sua estética, cultura, sons e estéticas.

Acredito que a guinada que o projeto dá quando começa a realizar as oficinas de música e corpo que passam a fazer parte do programa a partir de 2019, de algum modo atende ou resolve essa falta, na medida essa mudança traz expressões culturais que evocam memórias sonoras, visuais e estéticas que os alunos têm em seu cotidiano e que integram uma própria ideia de ancestralidade e imaginário coletivo que os constitui como seres de uma sociedade.

1.1 Primeiras percepções

Para além dessas primeiras informações objetivas que integra a apresentação oficial do programa conforme seus textos do site, relatórios e projetos de apresentação para patrocinadores e parceiros, tenho também algumas percepções pessoais em torno do programa que coloco aqui agora a partir de uma observação da sua dinâmica de realização e de um olhar para os seus filmes, pensando o que o projeto nos faz perceber sobre as possibilidades do encontro do cinema com a educação e quais são as particularidades do programa enquanto projeto que acontece nesse campo.

Uma primeira característica que me chama atenção no projeto como uma de suas particularidades - e que parece presente na grande maioria dos filmes que assistimos e analisamos - é a sua aposta no trabalho de criação com os alunos a partir de um roteiro clássico narrativo de ficção. Essa escolha por um trabalho com a narrativa de ficção, ou seja, com uma história narrativa - geralmente com início, meio e fim - criada na esfera da representação e da fabulação a partir de uma história vivida por algum - ou alguns - personagens, está presente na grande maioria dos filmes do programa. Pensando sobre isso, lançamos a seguinte pergunta: o que será que a ficção oferece para o processo criativo de realização de um filme na escola? Quais impulsos e possibilidades vêm dessa escolha?

Primeiramente, percebemos que nesse processo os alunos são provocados pelos professores para criarem uma história de forma coletiva, a partir de um momento de criação coletivo que se constrói inicialmente a partir de uma ideia que é colocada oralmente na sala de aula, e logo depois passada para a forma escrita através de um roteiro propriamente dito que fica a cargo de um ou mais alunos que passam essa ideia no papel. Percebemos que as histórias imaginadas se passam na grande parte das vezes no ambiente da escola, no bairro que a criança vive ou espaço que ela costuma frequentar ou que deseja estar - envolvendo os territórios e paisagens que os alunos fazem parte e falando sobre eles e sobre seus universos de vida. A partir desse modelo condutor, temos os personagens - na maioria das vezes vividos por não atores, no caso os alunos, mas também seus parentes, vizinhos, professores etc, colocados numa prática de encenação para contarem as histórias que imaginaram e colocaram no roteiro, e isso cria outras experiências de relação afetiva no ambiente da escola e nos seus círculos familiares, a partir das paisagens sonoras e visuais criadas como

representação da realidade, como representação do sonho ou desejo projetado deste universo.

Assim, apesar da oficina e dos professores terem na narrativa de ficção a base principal de seus trabalhos com os alunos, sentimos que há uma aproximação e referência direta dos alunos sobre as suas vidas e realidades, e que essas realidades atravessam a proposta e a imagem dos filmes. Quando assistimos aos filmes produzidos no programa, sentimos que existe uma relação direta entre imagem e realidade, uma conexão entre o real e a ficção, entre o que se passa nas suas histórias imaginadas com o que os alunos percebem e desejam para si, para seus territórios e para seus espaços de afeto. Apesar de estarem dentro de uma narrativa de ficção, os alunos e os demais personagens estão muitas vezes representando eles mesmos, falando de suas próprias histórias. Isso pode se dar de forma bem tênue nas narrativas e histórias contadas, mas muitas vezes se coloca como algo explícito e mais direto, em que os personagens representam eles mesmos, assumindo inclusive seus nomes reais como personagens, como vemos acontecer no curta “Meu nome é Dhyovanna”, realizado pelos alunos do Colégio Estadual Adelina de Castro no ano de 2022. Nesse filme temos a história de Dhyovanna, uma menina trans atravessada por um isolamento e experiências de preconceito. Nos primeiros dias de aula na escola nova, Dhyovanna fica isolada e sozinha pelo fato de ser uma menina trans. Ela não tem amigos, está sempre sozinha na escola e sente insegurança e receio em alguns espaços da escola, especialmente de entrar no banheiro feminino. Em dado momento ela interage com um grupo de meninas que começa a inserir ela como uma menina qualquer na rotina e espaços da escola. A personagem de Dhyovanna, no caso, é interpretada por uma menina que é realmente trans e, quando o filme termina, vemos nos créditos que seu nome é mesmo Dhyovanna, o que sublinha o fato do filme representar um conflito e drama real vivido por ela na escola através de uma narrativa de ficção que se constrói numa história quase autobiográfica.

Percebemos sujeitos que interpretam eles mesmos em vários filmes, trazendo suas individualidades para a criação das histórias, para os roteiros, para a atuação para a câmera e, posteriormente, para a sala de cinema em que eles dividem seus “eus”, com o espectador. As questões que elas vivem de maneira concreta e real em suas vidas estão nos filmes e se fazem presente como parte da narrativa. “O diário de Bruna” e “Travessia” são dois filmes em que isso acontece de modo muito claro na figura dos

seus protagonistas (o primeiro a partir da história da menina Bruna, interpretada pela aluna Kristal, que enfrenta diariamente um julgamento e isolamento por conta do seu corpo gordo e negro, e o segundo a partir da história de Levy, um menino interpretado por um adolescente negro e cadeirante que de fato vive como negro e cadeirante e atua a partir desse lugar de fala que é tão seu) . Essa presença da história real desses meninos e meninas que se coloca na tela, como vemos que acontece de forma central nesses filmes, também se faz presente de forma mais sutil e pontual nas narrativas, através de personagens menores que também representam eles mesmos nos filmes (professores sendo professores, pais sendo pais, avós sendo avós etc). Em todos esses casos temos histórias dos próprios alunos e seus universos contadas e que mostram como os filmes são construídos a partir das próprias vidas e realidades desses sujeitos, o que sublinha o limite tênue que muitas vezes existe entre o real e a ficção nesses filmes e como muitas vezes eles se colocam como espaço para esses jovens erguerem vozes sobre seus mundos, realidades, subjetividades, sonhos e desejos. Através dos filmes, os alunos olham para dentro de si, para quem são e para quem eles querem ser. Não por acaso, aliás, assistimos em vários desses filmes cenas de meninos e meninas que se olham em espelhos. Essa cena está presente em diferentes filmes, de diferentes formas e em diferentes espelhos. Através dessas imagens – e dos próprios espelhos - esses jovens olham para dentro deles mesmos, para as suas individualidades, escolhas e dilemas da vida. É um olhar para dentro de si que carrega uma vontade de busca, de entendimento e muitas vezes de decisão e coragem para ser o que se é.



*“Travessia”,
Centro Territorial De Educacao Profissional Da Região Metropolitana, 2022*



*“Âncora”
Escola Municipal Heitor Villa Lobos, 2022*



*“Meu nome é dhyovanna”
Colégio Estadual Adelina de Castro, 2022*

Filme “O diário de Bruna”

[Link O Diário de Bruna – Programa Imagens em Movimento](#)

Escola Municipal Camilo Castelo Branco

Localizada no Jardim Botânico, Rio de Janeiro

Ano 2017

Tema desencadeador: o Brincar

Com o “O diário de Bruna” dou início a exposição desses pequenos textos sobre os filmes que farei ao longo deste trabalho. Essas notas serão leituras e descrições do que vemos nas imagens, com breves análises e percepções sobre filmes realizados no programa. Como forma de contextualizarmos cada filme, sempre colocaremos no cabeçalho o nome do filme, a escola em que foi realizado, bairro e município onde a escola se localiza, ano de produção, tema desencadeador que veio do Cinema, Cem Anos de Juventude. e link para o filme no rodapé da página. Começando agora então:

“O diário de Bruna” começa - como o próprio nome aponta - como um filme diário. Na primeira imagem do filme vemos Bruna, uma menina acima do peso que aparenta ter uns 15 anos, escrevendo em um diário, sentada em sua cama, na intimidade de seu quarto. Em off ouvimos o que Bruna escreve no seu diário: “Querido diário, hoje descobri mais uma dor: a dor de ver alguém que nunca chora em sua maior fraqueza e não poder dizer nada. Preferi falar coisas óbvias e simplesmente estar ali na minha maior coragem: não chorar junto”.



Corta para o segundo plano do filme. Bruna olha para si através do reflexo do espelho de corpo inteiro no seu quarto. Ela se olha, olha para o seu corpo, ajeita a camisa do uniforme justa no seu corpo. Bruna parece pensativa. Passa batom. Uma música não diegética parece sublinhar os seus pensamentos e a sua solidão.

Depois da cartela com o título do filme, vemos cenas no pátio da escola. As crianças brincam, jogam bola, conversam entre si e Bruna não aparece nessas imagens. Em seguida vemos Bruna entrando sozinha no refeitório. Ela pega seu prato de comida e se senta sozinha em uma mesa. Um grupo de meninas estão sentadas numa mesa ao lado. Elas falam de Bruna e do seu prato, riem e comentam, falando frases como “como ela se aguenta?” Bruna percebe as meninas falando, se sente desconfortável e sai constrangida do refeitório.

Agora estamos no banheiro feminino da escola. A câmera está de frente para as portas dos banheiros que estão fechadas. Ouvimos um choro compulsivo de uma menina, que sabemos que é Bruna. Esse lugar da câmera parece ressaltar a dor de Bruna e como ela precisava ficar sozinha e chorar nesse momento. Quando Bruna sai do banheiro, ela vai lavar o rosto na pia, de frente para o espelho. A câmera está por trás dela, de frente para o espelho, de modo que vemos Bruna se olhar e enxugar as lágrimas como se estivéssemos no seu lugar. Nesse momento, uma das meninas que estava no refeitório sai do banheiro ao lado e se coloca do lado de Bruna. As duas estão lado a lado e olham para o espelho. A menina olha para Bruna, pede desculpa, e se justifica falando que muitas vezes elas não pensam sobre o que falam e fazem. Numa demonstração de arrependimento, a menina convida Bruna para um programa depois da escola. No plano seguinte vemos Bruna de novo na sua casa, no seu quarto. Em um novo off, ouvimos Bruna dizendo que agiu conforme sua natureza e perdoou a menina que havia a ofendido.

Em seguida vemos Bruna chegando na praia. Ela está sozinha. Bruna senta num guarda sol onde há coisas das outras meninas da escola, que estão dentro da água. Ela fica sentada e vestida olhando o grupo de crianças brincando no mar. Bruna olha para eles, mergulhando, jogando bola e se divertindo. Sorri. Sentimos que ela se diverte vendo os outros brincarem. A câmera passa a mostrar o olhar subjetivo de Bruna para o espaço da praia. Vemos como ela olha para o seu entorno e observa aquele espaço. Nos colocamos no lugar da Bruna.

A mesma menina que acolheu Bruna no banheiro sai do mar e vem falar com ela. Se cumprimentam. A menina fala que está com frio, que se queimou muito e que vai botar uma camisa para voltar para água. A blusa que a menina veste é azul, como a de Bruna. Bruna olha sorrindo e fica observando as meninas no mar. Pelo seu olhar, sentimos que ela entende o gesto e a atitude da menina da escola como um convite para torná-las mais próximas e semelhantes, diminuindo o desconforto de Bruna entrar no mar.

Bruna se levanta então da areia e vai em direção ao mar mergulhar com os meninos e meninas que observava de longe. Bruna está de blusa e entra de blusa no mar. Vemos

as crianças juntas no mar brincando. Ela e a outra menina estão de camiseta azul e os demais de biquínis, shorts e sungas brincando com as ondas. Em dado momento, Bruna tira a camisa de dentro do mar, enrola ela como se fosse uma bola e joga para as outras meninas. Elas ficam brincando com a camisa de Bruna como se fosse uma bola e Bruna fica de maiô, brincando. Começamos a ouvir “Trenzinho caipira” e seguimos vendo essa cena por mais um tempo. Filme acaba e sobre os créditos na tela preta.



Esse final “feliz” e esperançoso representa uma aposta no encontro e na equidade no ambiente da escola. Uma aposta no poder das relações, na possibilidade da amizade, apesar dos preconceitos que acontecem dentro e fora da escola. Além de mostrar o bullying que se dá a partir do corpo de Bruna e do que ele tem de específico (um corpo negro, gordo e suburbano), o filme aborda a superficialidade nas relações, a forma como a aparência pode pautar muitas vezes o afeto e as relações, falando de como corpos fora do padrão parecem precisar defender o tempo todo a sua existência, o seu direito igual às coisas, aos espaços e à relações, numa batalha cansativa e solitária.

O filme fala também da importância desse olhar e entendimento de si mesmo. Dessa escrita no diário e pensamento sobre quem se é. Por fim, nos faz perguntar também sobre o que é real e o que é ficção na história da Bruna. Nos faz pensar sobre até onde a Bruna está representando ela mesma. Será que a Bruna na vida real (interpretada por Krystal, como vemos nos créditos) passa por questões semelhantes? Será que quando a gente assiste o filme reconhecendo isso, como espectadores que somos, somos despertados para reflexões a partir da possibilidade do espectador se sentir no seu lugar e no seu corpo?

1.2 O papel do cinema na infância e o lugar do professor

Entender e olhar o cinema como experiência fértil na infância e na adolescência, como processo fundamental para a formação do ser aluno e do ser criança, apostando nesse encontro da escola com o cinema como espaço pulsante de questionamento, de expressão pessoal, de conhecimento do mundo e das suas subjetividades, claramente é um dos objetivos e propostas principais do *Imagens em Movimento* e de diversos outros projetos que acontecem no campo do cinema e da educação.

No processo de realização das oficinas há um conteúdo inventivo e artístico que expressa uma forma especial de se estar no espaço da escola e pensar esse processo fundamental para pensarmos os filmes e as imagens. É um trabalho que envolve um processo criativo que se manifesta de forma autoral, autêntica, pessoal e individual e que escapa do que pode ser previsto ou programado na condução das oficinas. Sobre essa potência do programa e do encontro do cinema com a educação, temos alguns pensamentos que atravessam os filmes produzidos no IM e que consideramos fundamentais para entendimento do programa. Importante trazermos aqui as palavras da idealizadora e coordenadora do projeto, Ana Dillon, em um dos textos que ela apresenta e comenta o processo de trabalho do projeto:

“O processo de criação artística é muito diferente daquilo que é vivido nas disciplinas curriculares em que a gente está sempre programado de acordo com o modelo pré existente. Quando a gente trabalha com as disciplinas que seguem uma metodologia científica, a gente está lidando com o que é certo, com o que é errado, com o que vai ser aprovado, com o que vai ser reprovado. Enquanto na arte, não. A arte é um espaço em que cada um pode fazer à sua maneira, sem estar suscetível a esse julgamento do certo ou errado. O aluno está ali colocando algo próprio, e se for diferente de tudo que existe até então, melhor ainda. Esse respeito pelo que é da ordem do sensível é uma experiência muito potente e importante, dentro desse momento da educação básica, dentro desse momento de formação de cada subjetividade, de cada indivíduo, de cada pessoa” (Dillon, 2014, p. 9)

Como podemos ver nessa fala da Ana, sentimos que o conteúdo sensível que cada aluno trás para os exercícios, para a observação dos filmes assistidos em sala de aula, para a prática dos dispositivos e para a realização dos filmes na etapa final da oficina são práticas que evocam de diferentes formas suas subjetividades. Observar os

caminhos de linguagem e estéticos desses filmes da história do cinema, referências, planos etc, é uma prática que se dá no IM, e que vem como referência do CCAJ. Ambos os projetos acreditam que os alunos irão identificar as linguagens que mais os interessam nos filmes vistos em aula e que a partir daí eles irão reinventar essas linguagens e procedimentos nos seus próprios processos criativos, de forma consciente ou talvez nem tanto assim. Sentimos que há uma aposta de estudo da linguagem cinematográfica, mas acima de tudo uma aposta do gesto cinematográfico como gesto singular, como gesto dotado de uma potência de inovação, de invenção e, acima de tudo, de reinvenção.

Seguindo essa ideia, o projeto percebe o professor como uma espécie de orientador no processo de concepção e realização dos filmes, suscitando perguntas e instigando uma pesquisa pela forma de realizar os filmes. Em suas falas os professores comentam a pesquisa que fazem pelo enquadramento mais interessante, pela busca do movimento de câmera que pode funcionar melhor para a história que se quer contar ou para a situação e cena pensada. Os professores conduzem os alunos nessa criação da história que se quer contar e levam os alunos a pensar enquadramentos e ritmos possíveis, convocando-os a retomar as observações e debates feitos na sala de aula durante a oficina, e fazendo eles relembrem das diversas possibilidades de composição de um plano, de movimentos de câmera, de uso do som etc, partilhando o processo criativo com os alunos, buscando provocar movimentos de experimentação consciente, explorar possibilidades estéticas das cenas, colocando assim o processo criativo em diálogo com as análises de filmes feitas em sala de aula.

A relação entre os filmes vistos e os filmes realizados é de fato colocada em prática (no sentido da apropriação, reinvenção e mistura de influências). Muitas vezes sinto que esse diálogo e conversa é pensado, e que muitas vezes ele se dá como uma espécie de bagagem invisível que está ali presente nas imagens dos filmes. A realização dos filmes vem exatamente dessa proposta de criação compartilhada, de fazer um cinema de grupo, coletivo, com diferentes sujeitos que colaboram e trocam entre si no processo de criação e autoria, de uma forma que todos contribuem para o resultado final do filme. Há um estímulo e trabalho da equipe de coordenação do programa e de seus professores para que os alunos participantes da oficina assumam um lugar criativo que seja protagonista dentro da realização, encarando este processo como uma criação coletiva compartilhada que objetiva um equilíbrio no envolvimento

dos alunos que nem sempre é possível, mas que é sempre desejado. Sentimos que essa ideia de criação coletiva tem os seus limites e que esses limites se manifestam na realização dos filmes nas escolas, sendo naturais para o próprio processo criativo. Essa é, aliás, uma questão que acredito que perpassa quase todos os projetos de cinema que acontecem em escolas e que é inclusive uma questão tratada com atenção por Bergala quando ele nos fala do mito da criação coletiva em um dos últimos capítulos do seu *Hipótese Cinema*. Falando desse assunto, Bergala faz a seguinte afirmação / pergunta: “A questão crucial, a única que realmente importa, é a seguinte: pode-se fazer uma verdadeira experiência de criação em sala de aula, num contexto institucional? Em que condições?” (p. 202, 2008).⁶

Observando essa pergunta e a forma como ela é colocada, percebemos o quanto Bergala acredita que é possível ter uma real experiência artística e de criação em sala de aula mesmo no contexto institucional que ela se dá, mas que isso está diretamente ligado às condições em que essa criação se coloca. Da mesma forma, é isso que os professores e equipe do IM mostram acreditar e colocar em prática. Bergala chama atenção também para o fato de que o diálogo no campo da criação se limita muito ao diálogo entre o diretor do filme, o diretor de fotografia e os atores, nos lembrando que raramente outros profissionais da equipe - como o maquinista e o eletricista, por exemplo - são convidados para dar uma opinião artística sobre o filme ou sobre o plano, defendendo a ideia de que a criação cinematográfica profissional padrão nada tem de coletivo em termos de criação artística, embora precise de um trabalho de equipe que seja harmonioso. Falando de forma mais profunda sobre isso, Bergala nos alerta que as filmagens nas escolas muitas vezes reproduzem esse mesmo modelo imitando - mesmo sem saber - modelos de sets profissionais, reproduzindo hierarquias que não fazem sentido até por não ser um ambiente profissional, e que assim acabam seguindo determinações inscritas no grupo de alunos como um microcosmo da sociedade em sua forma mais óbvia (onde a menina mais bonita da sala assume o papel de atriz que faz a protagonista do filme, o líder da turma assume o papel do diretor, o garoto mais descolado assume o papel do câmera etc). Concluindo esse pensamento, Bergala ressalta que o ato de filmagem só tem verdadeiro sentido educativo e criativo na escola quando modifica essas posições sociais que existem na escola.

⁶ Ver o capítulo “As ilusões da criação coletiva”, *A Hipótese Cinema*, de Bergala.

“Muito se exaltou, em pedagogia, as virtudes da criação cinematográfica como criação coletiva. Considera-se que tudo está bem – no melhor dos mundos pedagógicos possíveis – quando cada aluno encontra seu lugar no suposto “coletivo” de filmagem, cujas virtudes de socialização são consideradas imediatas e quase automáticas. Este é um velho mito. É preciso dizer que uma verdadeira equipe de cinema não tem nada de uma doce utopia anarquista e que cada um encontraria harmoniosamente seu lugar segundo sua competência e seu apetite de criação. Ao contrário, é uma configuração fundada antes de tudo na eficácia e na produtividade, configuração do tipo militar, ultra hierarquizada, em que cada chefe de sessão (imagem, som, cenário, etc) é responsável por seus homes e pela qualidade de seu trabalho.” (Bergala, 2008, p. 202)

Observar os processos de trabalho do IM e da realização dos seus filmes e dispositivos traz essa mesma percepção de que apesar de haver esse desejo de que todos os alunos participem dessa experiência de criação de um filme em sala de aula, de forma coletiva e o mais equilibrado possível, esse processo deve se colocar dando lugar para expressão das suas individualidades, de suas diferenças e particularidades, e também dos seus movimentos individuais e solitários.

“Se a passagem ao ato de criação no sistema escolar tem um sentido coletivo, esse deve ser de redistribuir minimamente as cartas excessivamente marcadas – na turma e na sociedade geral – que cabem aos bons e maus alunos, aos fortes e fracos, àqueles que tomam a palavra e àqueles que não ousam tomá-la, aos dominantes e aos dominados, aos “herdeiros” e aos culturalmente desfavorecidos, aos “com futuro” e aos “sem futuro”. Desconfio de exemplos excessivamente milagrosos como o caso canônico do aluno autista que começa a falar e se comunicar graças à realização de um filme, mas tenho a convicção, calcada na experiência direta, que o fato de trabalhar na realização de um filme pode desencadear aos fracassados uma restituição da confiança. Mas é preciso que essa redistribuição de cartas promovida pela passagem ao ato de realização não seja escamoteada pela reprodução de papéis já instalados na turma” (Bergala, 2008, p. 202)

Pensando sobre isso, é importante dizer que essa possibilidade de deslocamento de papéis e posições atravessa o papel do professor e a própria questão da alteridade que é um dos pontos principais que proponho a me investigar neste trabalho. Durante a realização dos filmes no programa, os alunos se dividem em funções distintas e os professores - que são profissionais de cinema que possuem uma experiência bem maior no pensamento do filme, dos planos e na composição das imagens - pensam e realizam

os filmes junto com os alunos. E esse “junto” acontece na condução do pensamento do roteiro, da narrativa, da decupagem, dos planos e muitas vezes na filmagem. Assim, os professores não são e nem podem ser isentos nesse processo; nem no planejamento, nem na análise, nem na criação, nem na produção e nem na montagem desses filmes. Eles estão ali exatamente guiando esse processo todo. A condução e interferência deles é desejada e necessária e é isso que percebemos observando as aulas e a realização dos filmes no programa, assim como comprovamos nas entrevistas realizadas com os professores.

Diego Amorim, que atua como professor de cinema do programa desde 2014, relata que participa do processo criativo como mediador, dando opiniões e contribuindo com o processo criativo, questionando as decisões dos alunos, mas sempre tomando cuidado para não acabar dirigindo o filme. Diego nos conta que “eu interfiro no processo mas sempre puxando para eles questionarem as próprias ideias e questionarem as minhas ideias também...” (...) “é claro que às vezes bate aquela dúvida se eu interfeiri demais, mas busco ser cuidadoso....” (...) “como equacionar isso é uma coisa de uma sensibilidade que o professor precisa estar sempre atento, dele pensar até que ponto ele está interferindo e até que ponto ele está ajudando aquelas ideias a crescerem”...⁷

Ana Dillon também relata⁸ que a neutralidade é uma questão muito debatida no planejamento das oficinas, sendo um desafio permanente e constante do programa, que já suscitou diversas conversas na equipe entre os professores e com a coordenação do programa, mas com um desejo de desmistificação desse assunto uma vez que os professores são importantes como condutores nesse processo, estimulando uma reflexão em torno das inúmeras escolhas que são necessárias na realização de um filme (escolha de que história contar, escolha do plano, do movimento de câmera, do tom de atuação dos personagens, escolhas e ritmo da montagem etc).

“essa é uma questão que a gente já debateu muito e inclusive no sentido de desmistificar mesmo essa ideia de neutralidade como você falou, de assumir que somos mentes atuantes ali no processo, que não existe a possibilidade de ser neutro. Eu acho que a influência começa pelos trechos de filmes que a gente exhibe pros alunos na primeira

⁷ Depoimento do professor Diego Amorim, que dá aula de cinema no projeto desde 2014, dado em entrevista sobre o programa realizada em abril de 2023.

⁸ Depoimento da diretora e professora o Ana Dillon sobre o programa realizada em abril de 2023.

etapa do curso, só essa seleção de referências a serem apresentadas já é uma escolha, já é um recorte, e depois a gente propõe regras do jogo, e essas regras do jogo também são balizadores para experiência criativa, e a partir dos exercícios que eles fazem e dos filmes que a gente exhibe em sala de aula a gente cria rodas de debate e conversas e os professores são sujeitos participantes dessas rodas de conversa, então o nosso trabalho vai no sentido da gente assumir que o olhar do professor é mais um olhar entre todos os outros daquele grupo, com as suas singularidades, com as suas afinidades, com o seu histórico de afetos, de experiências sensíveis com as suas associações pessoais e a gente leva isso pros alunos. Assim, a gente busca também estimular que eles façam as próprias associações quando eles interpretam as imagens no sentido de questionarmos o que você pensa quando você vê essa imagem? o que você sente quando você vê essa imagem?” (Dillon, entrevista, Rio de Janeiro, 2023)

Ana ressalta que no processo das oficinas os professores sempre buscam distinguir com os alunos o que eles pensam do que eles sentem, e do que eles veem na imagem. Ana conta que isso implica num trabalho dos professores fazerem uma descrição mais objetiva da imagem, concretamente, e que isso requer uma interpretação cognitiva do pensamento da interpretação em termos de ação, do acontecimento, para a partir daí eles investigarem o que os alunos sentem a partir das imagens que criam, explicando que essa camada obviamente é uma camada mais pessoal e subjetiva, mas que a equipe do programa estimula essa troca, assim como estimula que cada um coloque de forma singular os seus olhares, as suas interpretações, os seus afetos, ressaltando que o professor entra nesse caldeirão criativo falando das suas associações. Ana Dillon e os outros professores do programa afirmam que o processo criativo é sempre uma tensão de forças, dizendo que eles sempre buscam estar muito atentos para não ocuparem um espaço maior do que devem no processo da realização do filme, ressaltando que para isso precisam sempre fazer perguntas, fazer convites, experimentarem outros ângulos para pensar o enquadramento ao invés de escolher pelo primeiro ângulo que vem na cabeça, estimulando assim um pensamento e dúvida que se coloca como provocação permanente no processo de realização dos filmes, sempre atuando no campo da provocação e do desejo.

Sobre esse ponto, lembramos que Bergala ressalta em seu *A Hipótese Cinema* (2006) que só se aprende aquilo que é mediado pelo desejo: “pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigar a ser tocado” (p. 63) e defende que apesar da escola

não poder garantir plenamente o encontro íntimo e pessoal do aluno com as artes, ela pode – e deve - garantir espaços, formas e meios de propiciar este encontro. Bergala reflete sobre a importância do educador quando aponta o papel do professor (“Designar, iniciar, tornar-se um *passer*”) como uma das quatro ações fundamentais no contexto para um bom encontro do cinema com a educação, que Adriana Fresquet convoca posteriormente, como vemos a seguir:

“o educador precisa mudar seu estatuto simbólico, abandonando seu papel de docente, para retomar o contato com os alunos em outro lugar. Um lugar que é menos protegido, na medida em que se expõe preferências pessoais, gostos e relações com obras de arte específicas. É preciso desconstruir o mito da neutralidade: o eu que poderia ser nefasto ao papel de professor torna-se praticamente indispensável a uma boa iniciação”. (FRESQUET, ano 2013, p.52)

Refletir sobre o mito da neutralidade traduz um entendimento da necessidade do educador se colocar sem medo. Assumir esse papel de coragem de se colocar sem medo parece necessário no processo criativo e coletivo de se fazer cinema nas escolas, e também um processo necessário nesse espaço criativo onde os alunos se relacionam, trocam e colaboram a partir de suas sensibilidades, lugares, conhecimentos e intimidades. Essa importância da figura do professor fica bem clara na “Proposta de acordo de trabalho com professores - Oficinas de Cinema” que é trabalhada pelos professores do programa, do qual destacamos o seguinte trecho:

“Partimos da premissa da criação compartilhada. Profissionais de cinema e alunos fazem os filmes juntos, assim como assistimos e analisamos referências juntos. Nós não somos isentos, nem da análise, nem da criação. Não somos neutros. Compete a nós encontrar o fino equilíbrio nesta função, encontrar a medida desta partilha, de forma a respeitar o espaço criativo do aluno, a potencializá-lo, e nunca limitá-lo ou sobrepor-se a ele. Esta equação precisa ser resolvida por cada um, com honestidade, com generosidade, com paixão pelo que se ensina. É isso que se transmite”. (P. , Cartilha Imagens em Movimento, 2022)⁹

Não existe, portanto, uma intenção de orientação neutra pelos professores na realização dos filmes, apesar de haver um espaço e vontade de que este seja um processo criativo que de fato seja vivido pelos alunos. Os professores do programa entendem que cabe a eles encontrar o equilíbrio nesta função, encarar o desafio de encontrar a medida certa nesta partilha, sabendo respeitar o espaço criativo do aluno,

⁹ Ver cartilha trabalhada pela coordenação do programa que consta como anexo desse trabalho.

potencializá-lo, sem limitá-lo ou sobrepor-se à ele. Esta equação é resolvida por cada professor, com sensibilidade e gosto pelo ato de ensinar e com essa ideia de ter muito cuidado para não tolir que a iniciativa do plano (da história, do tempo e do espaço que ele compõe) possa vir do aluno, ou melhor, que venha principalmente dele, a partir do seu desejo de criar. E sentimos que isso aparece em vários dos filmes.

Adriana Fresquet fala sobre o desafio que existe nesta posição do professor quando afirma que “é necessário criar as condições para que seja possível ensinar sem formatar, sem simplificar, sem reduzir a tensão que fazer arte produz na escola, lembrando também que para a arte ser considerada como tal deve seguir sendo um gérmen de anarquia, escândalo e desordem”. E o IM, assim como outros projetos de cinema e educação, se faz principalmente desta aposta no inesperado e na anarquia, partindo da ideia essencial da experiência do acontecimento, que é uma das principais magias que o cinema carrega. E um dos principais momentos e dispositivos que trabalha essa magia do cinema é a prática do Minuto Lumière, que vamos nos voltar agora, e que parece presente na construção e linguagem de diferentes filmes que fazem parte do programa.

1.3 O Minuto Lumière

Um dos principais dispositivos realizados no projeto e que atravessa a linguagem da maioria dos filmes realizados no programa é o Minuto Lumière. Como exercício central proposto pelos professores, praticado pelos alunos e também presente em diversos filmes enquanto linguagem, o Minuto Lumière se coloca como um dos principais dispositivos trabalhados no programa. Ele trata dessa possibilidade de ser surpreendido pela vida, abrangendo o campo do visível no plano e também o que está para além do quadro. Utilizado também como prática em vários outros projetos no campo do cinema e da educação, o Minuto Lumière propõe uma câmera que se abre para o mundo, que se abre para a possibilidade e presença do acaso e para o que está além do plano. Uma câmera livre, disponível e atenta para capturar coisas efêmeras e momentos não programados. Potente para dar espaço para a alteridade e pronta para ser surpreendida pelo que não é controlado.

O Minuto Lumière pode ser descrito como uma imagem feita a partir de condições bem parecidas com os primeiros filmes da história do cinema, realizados pelos Irmãos Lumière. São filmes feitos com um plano único, geralmente filmados sob um tripé, sem movimento de câmera, sem som direto, e com a duração máxima de 60 segundos. Partindo dessa proposta, o Minuto Lumière propõe a realização de uma imagem como um gesto lúdico que pede que os corpos dos alunos se coloquem para jogo, que sejam afetados e se afetem pelo que acontece na imagem. Quem já experimentou a prática do dispositivo, sabe que ele tem muito a ver com isso; que ele pede que o corpo esteja ali para jogo, sendo afetado pela realidade e sem se afetar ao mesmo tempo, capturando novas coisas e significados que acontecem dentro da realização do plano, e estando aberto para a potência do inesperado. Esse inesperado carrega uma essência básica do devir dos sujeitos na prática do fazer cinema que encara o cinema como mágica, possibilitando uma experiência que só pode ser vivida unicamente, sem se repetir jamais como se deu antes, por mais que haja um esforço no sentido de reproduzi-la, pois o dispositivo se dá exatamente como um acontecimento vivido e único.

Não por acaso Adriana Fresquet dedica um capítulo do seu livro “Cinema e Educação” para pensar o Minuto Lumière, suas práticas e possibilidades. Nesse capítulo ela começa fazendo uma retrospectiva histórica que nos esclarece a origem do nome “Minuto Lumère”, nos contando sobre quem foram os Irmãos Lumière, falando da invenção do cinematógrafo, das suas outras invenções, dos seus registros de cenas cotidianas, da saída da fábrica e da chegada do trem. Adriana conta que cem anos depois dos irmãos Lumière, Alain Bergala e Nathalie Borgeois idealizaram a prática do Minuto Lumière como uma atividade pedagógica dentro do *Cinema, cem anos de juventude* (CCAJ), apresentando o dispositivo da seguinte forma:

“Trata-se de uma prática mágica, que permite fazer uma experiência inaugural do cinema ao restaurar sua *primeira vez* com um exercício relativamente simples. Parafraseando Bergala (2006, p. 206), podemos afirmar que, quando alguém se encontra no que há de originário no ato cinematográfico, torna-se o primeiro cineasta, de Luis Lumière até uma criança de hoje. Fazer um plano nos situa no coração do ato cinematográfico. No simples ato de capturar um minuto está toda potência do cinema e, no enquadramento, descobrimos um mundo que sempre nos surpreende.” (Fresquet, 2013, p. 67-68)

Essa possibilidade de revelar um mundo que nos surpreende a partir de um único plano fala de um dos maiores poderes do cinema que aparece tanto nos primeiros filmes dos irmãos Lumière, como nos filmes realizados no *Imagens em Movimento*. Esse poder está presente naqueles planos abertos e fixos, em que cada coisa dentro do quadro parece estar ali para ser observada e onde o limite do quadro parece reunir uma potência vibrante de possibilidades. Fresquet nos lembra de uma frase de Godard em que o cineasta diz que “aquilo que eu quero é o definitivo, por acaso”. E percebemos que o processo de realizar o Minuto Lumière se volta exatamente para isso, para essa potência de capturar o acaso. Nós vemos e sentimos isso em diferentes filmes do programa, como quando assistimos o curta “O Encontro”, realizado por alunos da Escola Municipal Roraima, localizada no bairro de Cordovil, no Rio de Janeiro. Esse filme conta a história do encontro de duas meninas adolescentes e de como elas constroem uma relação de amizade apesar de suas diferentes personalidades. No plano final do filme as duas dançam juntas na laje de uma delas, lado a lado, cada uma a seu modo, filmadas por uma câmera que parece estar aberta para o que acontecer na sua frente. Uma câmera frontal, num plano aberto, sem movimento, como a câmera do Minuto Lumière, que se volta para o registro das duas meninas que dançam mas que também parece estar ali capturando os elementos e detalhes da paisagem no entorno delas.



Nessa cena observamos algo que de fato acontece dentro do plano, algo que carrega a magia do cinema e que não poderia ser repetido, que está na ordem da

essência do momento e do encontro entre as duas meninas, ou seja, algo do que é experimentado por elas ali. Nessa cena as meninas parecem inclusive se esquecer da presença da câmera para se conectarem uma com a outra e viverem esse momento da dança, experimentando o encontro e troca a partir de uma conexão real que parece transbordar no plano. Esse sentimento que vêm da observação desta cena nos convida a falar de uma outra questão, que é a guinada que o programa dá quando traz para a oficina a realização das oficinas paralelas de Consciência Corporal e Sensibilização Musical, que posteriormente passam a ser chamadas de Expressão Corporal e Música Brasileira, investindo mais nessa relação e experiência com o corpo dos alunos nos filmes, pensando e apostando nas possibilidades que o corpo oferece para as narrativas contadas.

Filme “O encontro”

<https://imagememovimento.com.br/filme/2019/o-encontro/>

Oficina realizada na Escola Municipal Roraima

Escola localizada em Cordovil, Rio de Janeiro

Ano 2019

Tema desencadeador: Sensações no cinema

O filme começa com uma tela preta e o som em off de uma propaganda de carro de som que divulga um suco de fruta. O primeiro plano que vemos é um plano geral de uma menina, que mais tarde saberemos que se chama Melissa, nossa protagonista, passeando na rua com o seu cachorro. O bairro parece simples; uma paisagem bem típica de subúrbio ou de uma favela no Rio de Janeiro. Logo após passar por uma pequena lombada na calçada, Melissa se desequilibra e cai. Um grupo de meninas sentadas no outro lado da rua riem do tombo de Melissa. Uma delas levanta e vai perguntar para Melissa se está tudo bem. Melissa responde que sim, que está tudo bem e que seu cachorro sempre faz isso de puxar ela. A menina pergunta para Melissa se ela é de lá, porque nunca tinha visto ela antes por ali. Melissa responde que acabou de se mudar e mostra a rua onde mora. A menina oferece ajuda para Sofia levantar. No próximo plano vemos Melissa olhando a menina que a ajudou na cena anterior dançar um funk no alto de uma laje bem ao lado da casa onde ela está. Melissa parece admirar a desenvoltura da menina dançando. Em dado momento a menina percebe a presença de Melissa a observando, pausa a música que toca no celular e vem conversar com Melissa, demonstrando animação com a surpresa delas morarem tão perto e serem praticamente vizinhas. A menina pergunta se Melissa mora sozinha ali e Melissa responde que mora com a avó, dizendo que a mãe trabalha o dia inteiro e que o pai morreu. A outra responde “Meu deus!”, pede desculpas pela pergunta e fica um pouco constrangida. A conversa entre as duas meninas para nesse momento.

A construção dessa cena e enquadramento deste plano me chama uma atenção pelo fato da cena se dar quase num plano-sequência que parece reforçar a diferença nas personalidades das duas meninas e ao mesmo tempo captura o espaço e paisagem da comunidade, mostrando o espaço da laje que é tão característico de ambientes do subúrbio, e que no caso do filme é um espaço de interação e proximidade entre as meninas, e simboliza o encontro das duas. A mudança da ação – a dança seguida da conversa – em um único plano reforça a proximidade entre as personagens e a importância do espaço, o papel da laje para o ambiente doméstico neste tipo de espaço urbano.

A estética inacabada da laje, o varal com lençóis, roupas e calcinhas penduradas, as rachaduras que vemos nas paredes, os tijolos e canos à mostra, estão ali reforçando e afirmando ainda mais a paisagem precária, improvisada do subúrbio, mas mostrando que tudo isso também têm a sua beleza. Assumir esse espaço com a organização e precariedade que ele tem, através desse plano aberto do terraço com a nova amiga dançando ao fundo, em que vemos Melissa de costas olhando a amiga dançar, intercalado com o plano médio do olhar tímido e encantado de Melissa, e assumindo as imperfeições da atuação e do diálogo que se dá entre as duas meninas parece se colocar no filme como essa proposta de realizar a cena da forma mais natural possível considerando o fato delas estarem atuando a partir da sua condição de não atores e com o desejo de mostrar a diferença na personalidade das duas personagens, assim como a beleza do encontro delas. Além disso, a atuação da menina que faz a Melissa, o seu olhar delicado e o encantamento que sentimos que ela tem com aquela nova amizade, sua timidez, e vontade dela ser um pouco como a nova amiga, se coloca como um acontecimento que parece capturar a magia do cinema, pelo qual podemos perceber algo de fato acontece na frente da câmera no momento em que se filma, aquela certa magia da realidade que o cinema pode capturar.

No próximo plano vemos Melissa cabisbaixa sentada na calçada de uma viela larga e com cones de sinalização, onde crianças brincam de bola. A nova amiga de Melissa passa e senta ao seu lado. Percebe que não está tudo bem com Melissa e pergunta o que aconteceu. Melissa responde que seu cachorro fugiu e que ela está preocupada porque ele não conhece direito o bairro. Uma senhora simpática que entendemos que é a avó de Melissa entra em cena saindo da porta de casa e chama a menina para entrar e tomar café. Ela de fato parece com Melissa e fico com a impressão que a avó e a Sofia são, de fato, parentes na vida real. A mulher pergunta quem é a outra menina e Melissa responde que é uma amiga. A senhora chama as duas para entrar e lanchar e elas entram. Esse plano nos mostra algo especial. No fundo do plano vemos crianças que brincam de bola e que não estão ali por acaso. Mostrar essa cena é uma escolha de decupagem mas também nos parece uma escolha política, de um filme que mostra o espaço da favela e do subúrbio como um espaço em que crianças brincam e ocupam a rua. Como na cena que abre o filme, a comunidade que vemos é uma comunidade em que crianças podem ocupar a rua e brincar. Não vemos violência, não

vemos tráfico, não vemos esgoto a céu aberto. O que vemos é uma comunidade com vida e potente de encontros, que quer ser e ser vista assim, como um lugar tranquilo, fraterno e acolhedor, onde pessoas se cruzam, encontros acontecem, amizades se fazem, com crianças jogando bola na rua e vivendo.

Na cena seguinte vemos as duas meninas sentadas no chão da sala, jogando uma espécie de jogos de cartas, numa disposição física e espacial que ressalta a intimidade maior que as duas já têm neste momento. A menina fala para Melissa não se preocupar, que vai dar tudo certo e ela vai encontrar o cachorro. Melissa diz que o cachorro é muito especial para ela porque foi o pai que deu para ela de presente. A menina pergunta para Melissa como o pai morreu e Melissa responde que foi num acidente de moto. A outra menina conta que o irmão morreu num acidente de carro também, o que de algum modo aproxima e conecta as duas meninas, tanto no sentido da perda familiar que as duas tiveram, quanto na contextualização e denúncia da condição precária, desigual das suas vidas. Depois dessa conversa a avó de Melissa entra na cena e fala para elas não se preocuparem que elas já espalharam a notícia pela vizinhança e que vão encontrar Pretinho. Nesse momento uma outra informação é dada: mesmo que não seja pela violência da polícia e do tráfico que tira tantas vidas na favela e subúrbios de nosso país, temos as vidas e amores perdidos e interrompidos nessa comunidade, a banalidade de famílias despedaçadas e incompletas, que são tão comuns nas favelas e subúrbios... assumir essa falta, essa ausência, essa família incompleta, mesmo que seja por conta de um acidente, também aparece presente na escolha do filme e de seus realizadores, escolha por ter a falta e a perda presente mas não como centro da narrativa.

No próximo plano, vemos Melissa dormindo, na sua cama, à noite. A fotografia parece escura e azulada. Melissa parece sonhar. Temos um zoom in da câmera que parece usado para nos fazer entrar no sonho da personagem. Um filtro azul sob a imagem nos faz sentir que estamos no ambiente onírico do sonho. Nesse sonho azul, vemos o cachorro Pretinho deitado no meio de uma rua com a barriga e patas para cima. Em seguida, vemos Pretinho revirando um lixo na rua e meio perdido, vagando sem coleira. Depois temos um plano de Melissa procurando Pretinho pelo bairro. Corta para a menina ajudando Melissa a procurar Pretinho na rua. É o mundo real e sentimos a ruptura com o sonho através da volta de um som naturalista e da cor colorida da imagem. As meninas colam um pequeno cartaz em um poste na rua com a foto de Pretinho e onde lemos a seguinte frase escrita “Cachorro de Melissa”, seguido por um número de telefone. Nesse momento, através do cartaz, descobrimos o nome de Melissa como espectadores. A amiga mostra esperança e pensamento positivo sobre elas acharem Pretinho e ajuda Melissa a acreditar nisso também. As duas meninas seguem juntas caminhando à procura do Pretinho e cruzam com as outras meninas que no início do filme riram do tombo de Sofia. Uma delas questiona o que a menina está fazendo com Melissa. A menina dá de ombros, pergunta se elas vão ficar controlando as amizades dela e sai andando de mãos dadas com Melissa, reafirmando assim o laço de amizade entre as duas. Depois vemos as duas meninas andando em

outra rua cheia de casas e se aproximando de um senhor que está parado na rua, em frente à uma casa. Elas param e perguntam se o senhor viu Pretinho, mostrando uma foto do cachorro. O senhor diz que não viu. Nesse momento uma senhora sai da casa vizinha, mostrando que ouviu a pergunta feita para o vizinho e pergunta se elas estão procurando um cachorro, dizendo que ela achou um ali perto. A senhora abre o portão de casa e Pretinho sai do portão, rapidamente. As duas meninas se agacham e abraçam o cachorro, felizes por terem encontrado ele. Em seguida vemos um plano das duas andando com ele na rua. Apesar dessa cena me parecer ter tempos curtos dentro da ação de encontrar o cachorro, o momento final que elas encontram o cachorro e saem com ele me parece ter uma beleza e sensibilidade.



Agora vemos as duas meninas na laje de Melissa na última cena do filme. Melissa está sentada no chão e a amiga está em pé, colocando uma música no som. Ela começa a dançar e Melissa fica olhando. A amiga chama e puxa Melissa para dançar junto. As duas começam a dançar uma do lado da outra. A câmera está posicionada de frente para elas, aberta num plano geral, com as meninas centralizadas no meio do plano e com a paisagem do bairro em volta. Vemos outras casas e terraços em volta. A paisagem do bairro, a caixa d'água, roupas penduradas no varal, tijolos à mostra, e elas no centro, no centro do quadro, no centro da laje, no centro do mundo.



Temos algumas fusões nesse plano, com o mesmo enquadramento, que passam a ideia de passagem de tempo das duas dança. Melissa, que estava guiando o seu passo de dança pelos movimentos da amiga, passa a dançar do seu jeito, fazendo seus próprios passos. Agora a menina que guia seu passo olhando Melissa dançar. Fico com a impressão que as duas meninas esquecem que estão atuando nesse momento, e que acabam por esquecer a presença da câmera.

Ao longo do filme temos algumas evidências do amadorismo da direção e produção, que aparece na direção dos atores, no tempo da montagem e do corte. Sentimos a embocadura marcada nos diálogos. Mas lembramos que o filme é feito por adolescentes inexperientes com a prática e linguagem audiovisual, então o amadorismo presente no filme é totalmente natural e coerente com o contexto de sua realização, afinal temos uma proposta dos alunos falarem de si e dos seus universos. O que de fato importa no filme especificamente está lá, na essência do encontro das duas meninas, na amizade que nasce entre elas, no afeto e na transformação que aquele encontro traz de forma pulsante.

1.4 Definir, adaptar e buscar outras formas e repertórios

Quando me aproximei do IM em 2019 para trabalhar na sua equipe, percebi que o programa teve esse movimento de não ter ficado limitado em sua principal referência conceitual que é Bergala e o modelo do programa *Cinema, cem anos de juventude*. O fato do Programa ter trazido as oficinas de Sensibilização Musical e Consciência Corporal em 2019 - hoje chamadas de Expressão Cultural e Música Brasileira - é uma indicação disso e de como o projeto se mostrou aberto para outras conexões e experiências. Quando o programa incorpora essas oficinas percebemos essa aposta nas trocas e no diálogo com outros repertórios e experiências artísticas realizadas nas escolas, mas também fora delas, através do que vêm do cotidiano dos alunos, dos seus momentos de lazer e de vivências não institucionalizadas, evocando seus sentidos, saberes e memórias que implicam seus corpos a partir de outras sensibilidades e conexões. A partir desse momento de mudança no modelo e prática do programa, a apresentação oficial do programa no seu site¹⁰ também muda e passa a ser descrita da seguinte forma:

“O Programa Imagens em Movimento promove a experiência da arte no contexto da educação pública desde 2011. Realizamos oficinas de Cinema, Sensibilização Musical e Expressão Corporal para estudantes, cursos de formação em Pedagogia das Artes Integradas para educadores e Mostras de filmes abertas ao público.” (Site Imagens em Movimento, 2019)

Essa apresentação é atualizada nos textos oficiais do programa trazendo a ampliação do seu escopo no segundo semestre de 2019, a partir do início dessa ação piloto que é descrita como “um antigo sonho” e que por isso nos suscita a seguinte pergunta: porque será que essa mudança era tão desejada pela coordenação e professores do programa? Porque esse desejo de realizar oficinas de corpo e música se coloca nesse lugar e com esse tamanho de “um grande sonho”? O que será que essa mudança revela e possibilita na realização das oficinas, nos sentimentos dos alunos em relação à realização do projeto, em relação ao processo e realização dos filmes e do estar na escola?

¹⁰ O site do programa é www.imagememmovimento.com.br. Lá encontramos a apresentação do programa e todos os filmes realizados pelos alunos, com informação de ficha técnica, sinopse, escola e tema que o originou. Os filmes podem ser vistos e acessados a partir do seu ano de realização. O site também reúne notícias atualizadas relacionadas ao programa, informações da sua equipe de professores e relatos da exibição dos filmes em mostras e festivais.

Para respondermos a essa pergunta, que passa principalmente pelo campo e ordem da experiência, é importante primeiro colocarmos que com a inclusão destas duas novas linguagens artísticas, a presença do programa nas escolas passa a ser outra de diferentes formas. Primeiro, pelo tempo de presença do projeto dentro da escola e da vida dos alunos, quando a frequência de aulas oferecidas vai de 2 dias para 4 dias por semana, configurando percursos formativos semestrais que envolve uma carga horária bem mais ampla. As aulas do Programa em cada escola passam a se compor então de duas aulas por semana de Oficina de Cinema (totalizando 64 horas), uma aula por semana de Oficina de Consciência Corporal (32 horas) e uma aula por semana de Oficina de Música (32 horas), além dos encontros quinzenais do Fórum de debates (com 16 horas). Essas aulas juntas passaram a totalizar então mais de 144 horas de projeto em cada escola e esse envolvimento maior se dá através da ocupação dos espaços da escola, do tempo e do próprio corpo, que já precisava se implicar através da presença na sala de aula pensando o cinema, as narrativas e as práticas de filmagem e dos dispositivos propostos, e agora passa englobar outras sensibilidades a partir de práticas de dança, música, ritmo e performance, e conseqüentemente despertam outras memórias e bagagens culturais que os alunos carregam. As oficinas de música passam a promover um trabalho de desenvolvimento do potencial criativo e sensível dos alunos através de propostas lúdicas voltadas para o aprimoramento da escuta e do conhecimento de diversos ritmos tradicionais brasileiros, e não por acaso passa a ser chamar recentemente de oficina de Música Brasileira. Nesse sentido, verificamos que as oficinas de Consciência Corporal propõem atividades focadas no desenvolvimento da autoconsciência, da concentração, do acolhimento, da relação com o outro e com as próprias sensações. Danças populares, exercícios de teatro e de performance são propostos aos alunos neste contexto. Assim, ambas as oficinas se baseiam em jogos criativos que envolvem o corpo e estímulos à imaginação, à memória, à invenção e ao ritmo, exercícios estes que atuam no sentido de apostar na percepção, na manifestação e na memória dos corpos e sensibilidade individual de cada aluno.

Segundo o texto do site do programa, a oficina de Expressão Corporal trabalha a “desenvoltura, o ritmo e a conexão dos corpos”, envolvendo o trabalho de técnicas variadas com o corpo, “como o Corpo das Emoções, Stanislávski, dinâmicas de grupo, práticas de terapia através do movimento e conversas de acolhimento”. Notamos que essa proposta envolve um trabalho e uma implicação direta de experimentação do

corpo, dos seus sentidos e movimentos. Assim, quando a professora Luna Leal, de Consciência Corporal, trabalha a prática de diferentes ritmos com os alunos como a dança afro, o maracatu, o jongo e o coco de roda, é o repertório cultural dos alunos - e dos seus antepassados - que está sendo convocado nos seus corpos, nas suas memórias e conexões. Essas experiências vão corporificando as práticas e criando um ambiente em que os alunos participantes passam a criar os filmes mais conscientes dos seus corpos, estando mais atento a eles, às suas possibilidades, ritmos e expressões através da escuta, do pensamento da decupagem e da performance de se fazer o filme.

No caso da oficina de Sensibilização Musical (que não por acaso agora está sendo chamada de "Música Brasileira")¹¹ há uma proposta de construção de um percurso de experimentação dos princípios essenciais da linguagem musical, por meio de sua aplicação intuitiva em jogos criativos com o corpo, o ritmo e a melodia que se manifesta nas imagens. Desta forma, cria-se uma prática de educação sensível voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e da intuição, através de estímulos à imaginação, à memória e à invenção através do som. No site esta oficina se apresenta da seguinte forma:

Desta forma, cria-se uma prática de educação sensível, voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e da intuição, através de estímulos à imaginação, à memória e à invenção. Os parâmetros e elementos da linguagem musical são apresentados aos alunos como ferramentas potencializadoras para a expressão criadora e o fazer artístico. Por meio de dinâmicas de jogos, o percurso pedagógico da oficina vai sendo trilhado de forma coletiva, ancorada na integração do grupo e do aprimoramento da escuta sensível dos participantes. Os ritmos e cantigas tradicionais brasileiras têm especial atenção neste processo, visando fomentar o reconhecimento e a valorização dos alunos em relação às suas matrizes culturais. (Site Imagens em Movimento, 2023)

Em entrevista que realizamos com o professor de música Matias Zibecchi em 2023, ele relatou que trabalha composições que são feitas em sala de aula junto com os alunos e relatou já ter feito um filme em que a proposta foi justamente registrar o

¹¹ Essas oficinas são ministradas pelos professores de música Bethi Albano, Luna Leal e Matias Zibecchi. Ver anexo de entrevistas.

processo de composição de uma música feita pelos próprios alunos¹². Tudo isso indica a transformação que o programa passa quando incorpora essas duas oficinas que trabalham o corpo e as sensibilidades dos alunos de outra forma, pois elas passam a trazer práticas, conteúdos e vivências que não estavam presentes antes no programa e que se colocam de forma quase sensorial, diretamente nos seus corpos. O contato e prática com os “ritmos e cantigas tradicionais brasileiros” e a “valorização dos alunos em relação às suas matrizes culturais” traduz essas outras possibilidades de construção de experiências e produção de alteridade, evocando suas origens, suas manifestações culturais e outros repertórios a partir de um elemento essencial no campo do cinema e da educação: o corpo do aluno. A importância desse trabalho com a música e com o corpo fica bem claro quando olharmos e observamos os filmes feitos a partir da implementação dessas oficinas em 2019. Percebemos isso quando a experiência com a música ou o corpo faz parte da história central da narrativa dos filmes, como acontece em “Mnemosine”¹³ (filme de 2019 em que temos a história da menina que se prepara para um teste de ingresso em uma Cia de Dança quando recebe o diagnóstico de uma doença degenerativa que fará ela perder a audição, mas ela busca uma forma de seguir dançando mesmo assim). Percebemos isso também através da informação que a trilha sonora carrega e soma na narrativa dos filmes e no próprio estado de espírito dos personagens, como podemos ver no filme “Memórias” (em que o movimento de deslocamento da personagem na cidade - e o seu humor e sensação de vida que se repete naquela cidade - é expressado através da música do filme, música esta que tem uma estrutura circular) ou ainda quando percebemos que a história do filme é fortalecida com uma música da trilha, como acontece no filme “Na casa da bisá”, quando ouvimos no final do filme a música a “Atotô”¹⁴, de Juçara Marçal e Kiko Dinutti, que traduz pelo seu ritmo e letra a mensagem que o filme passa.

Como a investigação sobre essas oficinas acabou sendo uma questão de interesse investigativo em nosso trabalho, na entrevista que fizemos com Ana Dillon, coordenadora do programa, perguntamos o motivo principal para implementação

¹² Ver processo de criação dessa música feita pelos próprios alunos e a música no link do filme, intitulado “A cor do céu de Cordovil”. Realizado na Escola Municipal Roraima. Link <https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/a-cor-do-ceu-de-cordovil/>

¹³ O filme, realizado na Escola Municipal Christiano Hamann, localizada no bairro da Gávea, Rio de Janeiro, pode ser visto nesse link: <https://imagensemovimento.com.br/filme/2019/mnemosine/>

¹⁴ “Atotô” faz parte do disco “Padê”, de Juçara Marçal e Kiko Dinutti, lançado em 2008. O disco é o primeiro trabalho conjunto dos dois artistas e é considerado como um importante disco da música brasileira construído sobre a ancestralidade africana presente nas heranças da canção popular brasileira.

dessas oficinas. Em sua resposta Ana nos explica que o principal motivo foi a percepção de que o trabalho com o corpo e a música poderia ajudar na realização das oficinas e dos filmes como um todo, de modo quase orgânico, a partir de uma sensação de que nas escolas existe um contexto muito barulhento, de corpos muito agitados, com um volume de voz muito alto sempre, e que isso cria um certo ciclo vicioso nos corpos e comportamentos dos alunos, e que através dessas oficinas eles buscam furar e quebrar essa euforia e agitação que se manifesta em quase todas as escolas, provocando que os alunos percebam os seus corpos de uma outra forma. Falando sobre isso Ana Dillon nos conta que:

“a gente busca acessar um grau de escuta da sensibilidade de cada aluno... e a gente foi entendendo que a escuta do próprio corpo e a escuta sonora musical são experiências fundamentais pra conseguirmos chegar onde a gente quer no trabalho com o cinema, ao mesmo tempo em que percebemos uma afinidade imensa dos alunos com essas linguagens... Eles têm uma coisa muito corporal, muito de dança, é que é muito de agora, ainda mais com essa coisa do TikTok, de fazer coreografia o tempo todo... mas antes já tinha, ficar cantando música o tempo todo, eles sabem todas as letras, dançam, então é claramente algo que faz muito parte da vida deles, né? Do que tá ali no repertório cultural deles, e que a gente quis explorar e potencializar também com essas oficinas.” (Entrevista Ana Dillon, 2023)

Um filme que acho muito interessante para pensarmos a potência dessas duas oficinas enquanto experiência, mudando tanto o estar na escola, como os filmes realizados em suas construções narrativas, linguagens e experimentações, é “O descobrimento”, realizado na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, localizada no bairro de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. Esse filme foi realizado como resultado da oficina de Consciência Corporal ministrada pela professora Luna Leal em 2022. Na entrevista feita com Luna sobre o projeto e processo de realização do filme, ela nos conta que de acordo com o planejamento do programa, essa oficina teria como entrega final apenas uma prática com o corpo, sem incluir a realização de um filme. Mas Luna nos contou que o envolvimento dos alunos com a oficina foi tão provocativo e mobilizador que eles decidiram fazer o filme de forma espontânea e improvisada, com uma câmera que Luna conseguiu emprestada com seu namorado, pois o cronograma e planejamento de produção do programa não previa uso de câmera nessas aulas. A partir desse desejo compartilhado entre alunos e a professora, eles pensaram de forma

espontânea em uma história e filmagem que se desse a partir de uma experiência e prática com o corpo. Eles pensaram e criaram juntos então numa espécie de filmagem documental que se dá a partir de um gesto de dança repetido e espalhado gradativamente pelos alunos, professores, e funcionários (de serventes à cozinheiros e diretores) como uma brincadeira que vai crescendo e contagiando tudo e todos na escola, entrecortada por pequenos depoimentos aleatórios dos alunos que falam sobre coisas diferentes e soltas em enquadramentos fechados sobre partes dos seus rostos – em especial boca e olhos - que passam uma ideia de intimidade e proximidade, enquanto mostra suas visões pessoais sobre coisas ordinárias e comuns das suas vidas, como a comida e o tipo de música preferida, a natureza, os animais etc, mostrando assim o olhar de cada um sobre coisas que fazem parte dos seus afetos e do mundo fora do lugar institucional e formal da escola. A partir dessa estrutura e desse passo de dança que se repete, se subverte e vai tomando conta da escola, o filme traz uma performance e, conseqüentemente, um pensamento sobre como é importante as práticas horizontais dentro da escola, e também um pensamento sobre como a dança, o cinema e a arte podem ser mobilizadoras e agregadoras como experiência, deslocando sujeitos de lugares fixos já estabelecidos em suas rotinas, proporcionando trocas de lugares e conhecimentos já sabidos.





Peço licença para fazer um parênteses aqui para contar que esse filme tocou de forma especial os alunos de graduação que o assistiram nas aulas do minicurso que ofereci como estágio docência na UFF em 2022.¹⁵ Os alunos presentes na aula, na sua maioria do curso de Cinema e de Licenciatura em Cinema na UFF, ficaram tocados sobre como a realização desse filme na escola resultou numa experiência que aproximou professores, funcionários e alunos, provocando uma experiência horizontal entre eles que se colocou como uma prática subversiva sobre os seus lugares institucionais e hierarquizados que normalmente são muito consolidados.

Outro filme que trabalha com o corpo e com a dança enquanto performance na escola, partindo do conceito de videodança que passa a ser implementado nas oficinas de Consciência Corporal e desloca o processo de criação do filme da narrativa de ficção com atuação de alunos representando personagens para uma proposta de performance de dança é o “Identidade: uma videoarte da oficina de expressão corporal” (2021). Segundo a própria sinopse que consta no site do programa, esse filme é “vídeo arte de curta metragem feito pela Professora de Dança e Consciência Corporal Luna

¹⁵ O mini curso “Um olhar crítico e decolonial para o campo do cinema e da educação” foi oferecido por mim para alunos do curso de graduação em cinema e licenciatura da UFF, no segundo semestre de 2022, como experiência de estágio docência no meu mestrado. A proposta do minicurso foi de pensar criticamente filmes produzidos no universo da educação pública, a partir da visualização de alguns filmes do *Imagens em Movimento*, pensando esses filmes a partir da leitura do capítulo “Para uma crítica dos filmes feitos na escola” que integra o livro “Cinema de brincar” de Cezar Migliorin e Isaac Pipano, e dos primeiros capítulos do livro “Vence Demanda: Cinema e Descolonização”, de Luiz Rufino.

Leal na Escola Municipal Jacques Raimundo e no Colégio Estadual Marieta da Cunha da Silva”, localizados em Realengo e Bangu, respectivamente. O filme começa com uma câmera subjetiva dentro de um trem. Ouvimos em *off* o barulho de trem e a fala de um vendedor de acessórios de celular e carregadores. Corta para uma imagem de uma quadra de uma escola. Vemos os alunos interagindo e se apropriando de espaços das escolas através de um movimento de dança. Eles se posicionam na quadra e depois em outros espaços da escola. Sentimos que essas imagens não chegam a contar uma história, mas são criadas para ocupar diferentes lugares da escola e mostrar os corpos dos alunos interagindo, se apropriando dos espaços e num movimento coletivo que se eterniza através da imagem filmada.

Há também filmes em que a dança e o corpo entram como complemento narrativo no contar uma história, como assistimos no final do filme “O encontro” quando as meninas dançam juntas no último plano do filme ou no curta “Mnemosine”¹⁶ através da história da menina que sonha em ser uma dançarina mas que recebe o diagnóstico de uma doença degenerativa e descobre que perderá a audição. Inicialmente ela pensa em desistir de seu sonho, mas depois segue em frente e se prepara para o desafio.

Essa dança e corpo que constrói a narrativa pode se dar de forma ainda mais clara e simbólica, como vemos no curta “Three feelings” (2022)¹⁷, realizado no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques. Esse é um filme sobre os sentimentos que permeiam a vida de três meninos nas relações em suas casas e no ambiente escolar, como a angústia, a amizade e o amor. É mais um filme sobre sentimento e estado de espírito dos três meninos do que sobre a história deles. Através da dança e do movimento dos seus corpos pelo plano, entendemos como estão os personagens. Para isso, o filme começa mostrando os três meninos juntos no quadro e depois vai mostrando cada um a partir de sua individualidade e sentimento. O primeiro menino mostra os dentes em um close. Ele cai de um lado para outro em um corredor estreito, revezando com o outro menino que está atrás, parecendo solitário e introspectivo. O segundo menino aparece sorridente, numa sala cheia de outros amigos. Ele sorri, interage com cada amigo que sorri para ele também. O terceiro menino aparece ao lado de uma menina num plano americano. Os dois estão de frente

¹⁶ Link filme: <https://imagensemovimento.com.br/filme/2019/mnemosine/>

¹⁷ Link filme: <https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/three-fellings/>

para câmera. Seus gestos são sincronizados como num passo de dança, numa relação em que percebemos que há troca e cumplicidade. Eles se aproximam, parecem ter uma relação de afeto e troca.

Como linguagem, temos sempre o menino que está tendo sua história contada próximo da câmera num plano americano, e os outros dois mais ao fundo, num plano geral. A cada história contada essa disposição é trocada. Uma pequena sequência de cada um é contada, para falar do que estão vivendo ou sentindo, do que se passa com cada um deles, tudo isso através de uma performance de experimentação com a dança e o corpo. Lembramos que no site do programa lemos que a intenção da oficina de Expressão Corporal é criar um ambiente em que os participantes consigam ouvir uns aos outros e, também, “expressar o que estão sentindo”. Me parece que é exatamente isso que esse filme faz. Lembramos também que na apresentação da oficina de música que está no site é “trazer à consciência o cuidado e a responsabilidade sobre nós mesmos e nossas sensações”. O texto afirma que isso se dá através da “percepção dos movimentos internos e externos e do tempo/espço, estarmos com nossos sentidos afinados no aqui e agora, presentes, criando a vida pela potência criativa e autonomia dos nossos corpos e emoções”. Ou seja: essas oficinas parecem se colocar muito sobre esse trabalho de trabalhar as sensações dos alunos e os seus corpos. O texto ainda fala que “exploraremos especialmente o autocuidado e cuidado com o outro e sobre o corpo como local de cura”. Ou seja: percebemos que essa oficina representa um movimento do programa de trazer para o corpo, para a intimidade e para a pele dos alunos e professores a prática artística e colocar isso como trabalho e prática de cuidado. Sentimos que os filmes ficam mais abertos e investigativos em termos de busca de experimentação e invenção, mais abertos para uma construção narrativa e formal a partir da implicação de uma experiência com o corpo. E é disso que vamos começar a falar agora.

Filme “O descobrimento”

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/o-descobrimento/>

Oficina realizada na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira

Localizada em Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro

Ano de 2022

Tema desencadeador: Motivos no Cinema

Filme documentário com performance musical. O filme começa com um plano fechado de vários alunos falando uns sobre os outros numa quadra de uma escola. O plano está próximo deles e a câmera se movimenta ao redor deles num movimento circular, os envolvendo. As falas dos alunos se embolam, se sobrepõem e se cruzam. Não conseguimos entender o que eles falam e parece que eles mesmos não se entendem. A câmera segue girando em torno deles. Aos poucos os seus gestos de falas vão virando gestos de dança. Eles vão parando de falar e o passo de dança vai se espalhando por eles, gradativamente. O corpo e a dança mostra uma outra possibilidade de interação e conversa entre os alunos e seus corpos. Uma música instrumental entra como trilha sonora.



No plano seguinte temos um plano bem fechado sob o rosto de uma aluna que fala coisas aleatórias sobre música e seu gosto musical. O plano parece meio assimétrico e inusitado, e um pouco instável, mostrando mais sua testa com espinhas e seus olhos, do que propriamente o seu rosto inteiro. A menina fala que gosta de Bon Jovi, que queria viver os anos 80 para poder ir nos shows daquela época, ter uma guitarra, e fala que gosta de Kiss, que é uma banda muito boa também. Depois desse plano temos um plano de duas funcionárias de uma escola sentadas numa mesa conversando quando chegam duas meninas e começam a fazer os mesmos passos de dança que foram feitos na cena na quadra. A primeira reação das funcionárias é estranhar o passo feito pelas meninas e perguntarem “O que é isso, gente?”, mas depois elas começam a fazer o passo de dança também, como se o passo de dança tivesse se apropriado delas também.

Depois desse plano, temos um novo plano fechado no rosto de um menino que dá seu depoimento improvisado sobre o fazer artístico. Ele diz que “A arte é algo muito difícil de se fazer. Para você fazer uma arte com perfeição você precisa ter paciência e delicadeza. Ele diz também que tudo na arte tem o seu processo, o processo do treinamento, do esforço, da execução, o processo do aperfeiçoamento e o processo

final que é o resultado. E tem várias coisas diferentes nas artes. A arte é uma coisa que você pode fazer livremente, com a sua própria criatividade, com o que parte da sua cabeça.”

Agora vemos um plano geral em uma sala de aula. O grupo de alunos que estava na quadra entra em fila nessa sala onde os alunos estão sentados normalmente em suas carteiras e começam a fazer o passo de dança que fizeram na quadra. Os alunos que estão sentados num primeiro momento estranham, olham para os outros e para câmera meio querendo rir, mas depois começam a fazer o passo de dança sentados mesmos nas suas carteiras. Aos poucos eles vão se levantando e fazendo em pé o passo de dança. Vemos que eles sorriem e cada um faz o passo à sua maneira. De repente, substituem o passo de dança por pulos felizes, empolgados, improvisados e dançantes com o momento. Toda essa cena acontece em um plano sequência. Eles pulam e sorriem para a câmera.

Depois temos mais um plano detalhe de um rosto de uma menina falando sobre comidas que ela gosta e não gosta. Ela fala que não gosta de sushi, que gosta de pizza, que gosta de bolo de cenoura com chocolate, que um cachorro quente cairia bem também, mas que ela prefere comer um hambúrguer, que é isso então”. Um depoimento totalmente aleatório e pessoal sobre comidas que ela gosta.

Depois temos uma nova sequência dos alunos entrando numa sala que parece ser uma sala de direção da escola, de coordenação, e contagiando os funcionários da escola com o mesmo passo de dança que passa a ser replicado por eles também. A câmera está do lado de fora dessa sala, filmando através do vidro essa cena.



Novo depoimento fechado no rosto de uma outra menina que fala que tartarugas respiram pelo bumbum. Ela fala também sobre o barulho que as lagartas fazem não é transmitido pela boca como a maioria dos animais, mas que é pelo barulho do esfregar das asas em seu corpo. E que esse movimento chama diferentes aves que comem bastante cigarras.

Depois dessa cena temos os alunos chegando em fila numa área externa da escola, indo até uma servente da limpeza da escola. Eles fazem o passo de dança com a funcionária de limpeza, que faz o passo de dança junto. Eles saem de quadro juntos e a servente segue fazendo o passo sozinha, como se tivesse sido hipnotizada por aquele passo de dança.

Em seguida vemos três alunas fazendo o passo de dança em um corredor que vai até o refeitório, onde vemos uma cozinheira próximo a um fogão com panelas. A cozinheira observa o passo de dança e depois segue dançando de forma improvisada, olhando e sorrindo para a câmera, se divertindo com o exercício de encenação e de dança.



A partir desse momento, temos uma sequência de imagens de alunos em diferentes espaços da escola, fazendo diferentes passos de dança e ouvimos em off definições do que é jazz, hip-hop, capoeira, significado e origem do mestre-sala e uma porta bandeira, através de narrações de suas vozes, trazendo suas opiniões pessoais sobre essas danças também, em cima de imagens deles dançando nas escolas.

Alunos leem a definição de jazz (“a dança jazz é a forma de se expressar pessoal, sustentada pelo improviso, apresentado pela descendência que pode ser traçada pelas suas origens africanas”

“A dança hip hop se refere ao estudo de dança social ou coreografada, relacionado a cultura pop”). Diferentes definições de estilos musicais com falas pessoais dos alunos sobre como eles veem e percebem esses estilos.

Na última cena, vemos alunos na mesma quadra do início do filme, fazendo o mesmo passo de dança que originou todo esse movimento.

Sentimos que o filme, que é um dos poucos do programa que não é feito a partir da proposta de se fazer um filme de ficção, mostra de forma clara e performática a importância de práticas com o corpo da escola, como também de práticas horizontais dentro do espaço da escola, contando a história de como a dança pode proporcionar outras conexões, experiências, entendimentos e encontros na escola, o que acaba por trazer outros saberes que desconstróem hierarquias e conhecimentos institucionalizados no ambiente da escola.

No início do filme também vemos a escola como esse espaço barulhento, caótico e confuso onde nem sempre os alunos se escutam, apostando na arte e no corpo como uma aposta de comunicação, de expressão, de escuta e troca que pode se dar de forma mais efetiva. Quando assistimos esse filme, automaticamente pensamos sobre o seu processo de realização e ficamos admirados e curiosos sobre a integração que o filme promove em diferentes pessoas na escola (alunos, professores, coordenadores, diretores, serventes, cozinheiras etc), nos levando a pensar na potência que um projeto artístico na escola pode ter e sobre como o aprendizado e troca de saberes pode se dar de forma cruzada.

Nos parece que houve também uma integração de alunos de diferentes turmas para além dos alunos que participaram diretamente da oficina, e isso também nos parece algo bonito e poderoso.

2. Movimento Dois: O Lugar do Corpo

Sabemos que uma experiência estética e artística na escola nunca pode ser dada ou definida previamente. A arte não pode se fechar numa forma ou explicação pré definida, mas depende sempre do momento de encontro que se dá a partir do corpo. Quando um projeto de cinema acontece numa escola, existe esse encontro com quem opera a câmera, o encontro com quem vive o personagem filmado com a câmera no momento em que ele se volta para a encenação e atuação, e ainda o encontro com o espectador, com a espectralidade, com aquele que constrói junto o filme quando o assiste. A observação das práticas das Regras do Jogo, do Minuto Lumière, o trabalho com as oficinas de música e corpo e a observação dos filmes realizados nos provoca a pensar sobre a potência do corpo nesses processos, tanto na narrativa, ou seja, nas histórias contada, como na forma e linguagem das imagens. Fazer parte dessas oficinas se coloca como um gesto criativo que inaugura algo no campo da experiência, no fazer artístico e no estar na escola, liberando de si uma força de invenção e transformação que se dá através do próprio corpo.

Vemos que na experiência de realização das oficinas há uma série de corpos envolvidos (corpos dos alunos, dos seus familiares, dos professores da escola, dos professores de cinema da oficina, etc) gerando conexões que resultam nessa comunhão de corpos que se encontram numa experiência criativa que parte do gesto lúdico para a realização de dispositivos e filmes como ação e ato performativo que permite o deslocamento do eu desses alunos – e também dos professores - para outras possibilidades e existências. Nesse sentido, podemos afirmar que não há um outro caminho/solução para se criar um filme na escola do que aquele que implica o corpo. O corpo do aluno precisa se colocar; é a partir dele que se cria o filme, que se pensa o plano, que se opera a câmera e se constrói a cena ou a imagem. As ideias, os movimentos e o próprio fazer artístico se dá e se constrói a partir do corpo.

Um filme que parece me parece voltar para a questão do corpo é o “Visível”¹⁸, realizado na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira. Esse filme traz um olhar

¹⁸ O filme “Visível” pode ser visto no link: <https://imagensemovimento.com.br/filme/2019/visivel/>

crítico e questionador sobre a invisibilidade e desvalorização que uniformes de prestadores de serviços de limpeza atrelam aos seus trabalhadores, atribuindo a eles um duro lugar de subserviência e inferioridade. Nos faz refletir sobre como esses uniformes que vestem esses corpos atribuem a eles um lugar que os classificam como seres humanos e trabalhadores menores e desvalorizados.

O filme começa com um plano geral de uma mulher negra uniformizada como funcionária de limpeza entrando num corredor largo de uma escola. Ela usa luvas e carrega duas vassouras e uma pá pelo corredor. Pelo barulho que ouvimos ao longe e pelo fato do corredor estar totalmente vazio e escuro, ficamos com a sensação de estar na hora da saída da escola.



No próximo plano vemos a funcionária de limpeza entrando numa sala de aula. A primeira coisa que vemos no plano que parece uma subjetiva da personagem são bolinhas de papel espalhadas pelo chão da sala. Agora temos um plano aberto e geral da sala que está escura, suja e vazia. A mulher entra no quadro, acende a luz e começa a varrer o chão. Além das bolinhas de papel, há copos plásticos e restos de papéis espalhados pelo chão. Depois de varrer o chão e colocar as bolinhas de papel e lixo dentro de uma caixa de papelão improvisado como lixeira com um saco plástico, a mulher começa a arrumar e empilhar as carteiras no entorno da sala. Nesse momento a câmera muda de ângulo e vemos três alunos adolescentes vindo do corredor e entrando na sala. São duas meninas e um menino de aproximadamente 15 anos. Eles estão de mochila, o que parece confirmar nossa impressão que a aula já tinha acabado e que eles

estão no horário de saída da escola. Eles empurram um ao outro brincando. Se aproximam da caixa de papelão e começam a tirar o lixo da caixa e a jogar no chão. Em seguida, começam a jogar futebol com as bolinhas de papel que estavam já dentro da caixa improvisada como lixeira. A câmera está aberta num plano geral e observa os alunos brincando com a bolinha de papel. Nesse momento temos um plano fechado no rosto da funcionária de limpeza. É o primeiro close que vemos da personagem e percebemos melhor os detalhes de sua aparência. Ela tem várias tranças no cabelo, que é tingido de loiro, usa óculos de grau e está com grandes argolas douradas nas orelhas. Parece bonita e vaidosa. No fundo do quadro, a menina e o menino seguem jogando futebol com as bolinhas de papel e suas mochilas nas costas. Eles parecem totalmente alheios e indiferentes à presença da mulher que acabou de limpar a sala. Para ressaltar a forma com que ela é ignorada, temos uma sequência de planos fechados bem próximos ao rosto da mulher que são montados em uma sequência de *jump cuts* com os meninos atrás dela, no fundo do plano, enquanto estão brincando com as bolinhas de papel numa espécie de movimento que mistura futebol e nos lembra uma dança ou capoeira. O close no rosto da mulher ressalta seu cansaço. Ela não fala nada sobre o que os alunos estão fazendo, apenas sente, de frente para a câmera. Primeiro seu olhar está cansado e perdido, mas que, em seguida, ela encara a câmera e o espectador.



A sequência do filme nos mostra de forma muito clara a indiferença dos alunos à presença da mulher e a violência que essa indiferença pode carregar. O enquadramento fechado numa câmera na mão que se aproxima bem lentamente do rosto da mulher e a posição dela tão próxima nos aproxima do sentimento de cansaço da personagem e da sua dor diante da forma como ela é invisibilizada. Quando ela volta o seu olhar para encarar a câmera sentimos quase como um apelo da personagem e pedido de ajuda para interferimos na cena, (mesmo que essa interferência se dê num sentido figurativo e simbólico de não reproduzirmos o gesto dos meninos). A mulher fica olhando para a câmera e os alunos seguem alheios a sua presença, agora numa brincadeira de luta, muito próximos dela, mas ainda alheios. O som do filme, que antes era realista apenas com o som do arrastar dos tênis dos meninos na sala, passa a ser um som agudo e desagradável, que representa o desconforto da personagem naquela situação em que ela - e seu trabalho - são totalmente ignorados. A mulher segue olhando para o espectador e esboça um leve sorriso, sem jeito e constrangida com a cena.

Depois dessa sequência, temos um corte e a câmera está parada num corredor que dá para uma outra sala que parece ser o vestiário. A mulher passa de uniforme, entra no vestiário e deixa as vassouras que carregava em um canto. A mulher pega um cabide que estava apoiado na maçaneta da porta, onde vemos pendurado um vestido. Ela entra nessa sala e a câmera permanece do lado de fora, como se estivesse esperando o tempo dela se vestir. No próximo plano, temos o enquadramento fechado de frente para uma parede. Vemos apenas essa parede e sua textura. A mulher entra em quadro e fica de frente para a câmera, olhando para a lente da câmera como se fosse um espelho. Ela está exatamente de frente para a câmera, agora sem uniforme, usando um vestido tomara que caia. Usa pulseiras de contas e um anel de prata brilhoso em um dos dedos. A mulher segue olhando para a câmera (como espelho) e ouvimos uma música não diegética lenta e marcada que sublinha cada gesto seu. Ela tira os óculos de grau olhando para a câmera, passa a mão entre os olhos, solta as tranças e as sacode levemente. Ajeita as tranças e sorri levemente para a câmera, como se a câmera (e o espectador) estivesse numa posição de amizade e cumplicidade com ela. Pega um batom rosado, que se aproxima da cor da sua pele, e passa o batom lentamente, permanecendo com o seu olhar fixo para a câmera que nesse plano é espelho. A mulher ajeita a pintura do batom no canto da boca e sai do quadro. A câmera continua e fica

parada de frente para a parede. Voltamos a perceber a textura da parede. A música continua. No próximo plano, que é o último plano de filme, vemos os três alunos que entraram na sala de aula sentados numa escada que parece ficar na porta de saída da escola. A mulher passa por eles arrumada e com uma bolsa no braço, saindo da escola. Eles a cumprimentam agora.

A partir do contraste entre essas duas situações e imagens da personagem da mulher (que primeiro de cabelo preso e uniforme de limpeza da Comlurb limpando a sala e depois arrumada, de vestido com uma bolsa nos braços), e a partir desse dos enquadramentos e linguagem da câmera, o filme denuncia e nos faz pensar sobre a invisibilização que funcionários que prestam serviços uniformizados enfrentam nas suas rotinas de trabalho e de vida. A partir da construção dessas imagens e narrativa, o filme faz o espectador se sentir um pouco como a personagem, se colocar no seu lugar a partir de uma construção de ideia de alteridade nessa história que se dá a partir dessa personagem que é desvalorizada pelo uniforme que usa e pelo tipo de trabalho que exerce, provocando o espectador nessa reflexão sobre como ele mesmo age quando está diante de pessoas que trabalham uniformizados prestando serviços públicos. Quando assistimos o filme pensamos sobre como é estar nesse lugar, e pensamos também se de algum modo reproduzimos o comportamento dos alunos com ela na sala de aula. O filme é crítico e denuncia essa desvalorização, a indiferença e o desrespeito que existe com o funcionário que presta serviços uniformizado, em especial o funcionário de limpeza, problematizando o fato desses funcionários serem ignorados e invisibilizados na sua rotina de trabalho e nos chamando como espectadores para refletir sobre como nos colocamos nas nossas vidas nesse tipo de situação (ou seja, com funcionários de limpeza, motoristas de ônibus, porteiros, cozinheiras etc). O fato da mulher ser negra também ressalta o lugar de subalternidade que ela enfrenta no seu dia a dia. Nos provoca a falar e pensar sobre esse corpo negro que veste diariamente um uniforme de limpeza para cuidar de um espaço público, e a partir dessa imagem do filme nos colocamos no seu lugar, imaginando como deve ser lidar diariamente com esse servir calado, com estar num lugar de invisibilidade e com gestos que diminuem e limitam seu corpo a um lugar de subalternidade.

2.1 Partir da experiência para um Corpo Sem Órgãos

Uma das coisas que mais percebemos quando olhamos para essas imagens é a experiência que cada cena carrega e como essa experiência é a principal essência dessas imagens. Isso é algo que se faz presente nos filmes, como também nas falas dos alunos que passam pelo programa quando eles têm oportunidade de falar sobre ele, revelando sua conexão e encantamento com a experiência de ter feito parte da oficina. Bergala ressalta em seus livros e falas o poder da experiência, apostando no cinema na escola a partir desse lugar como algo que não pode ser controlado, como algo que precisa ser desviante e que precisa se dar a partir das sensações e do corpo.

“Experiência. Se quisermos iniciar crianças no cinema não se deve partir do saber. Não se deve partir da cultura. Não se deve partir da história do filme. É muito importante partir, primeiramente, da experiência direta de travessia do filme. Isto é, na experiência, existe o saber. O fato de uma criança ver o filme, sobre o qual, por exemplo, ela não sabe nada. Nós não a preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme. Atravessa o filme. E quando ela sai desse filme, ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela qual ela compreendeu o filme. A maneira pela qual ela se emocionou. A maneira pela qual ela foi tocada pelo filme. As imagens que ela reteve.” (BERGALA, 2012, p. 11)

Essa aposta de Bergala nesse saber que se dá através da experiência é algo que parece muito conectado com estudos deleuzianos sobre o que pode um corpo e que parece atravessar também uma proposta decolonial de estar na escola e no mundo, pela provocação que faz pela busca de outros saberes, de um conhecimento que se dá pelo corpo e de abertura para a vivência e para o aproveitamento de espaços de cruzos, onde temos o caos e tudo se mistura. Nessas definições e defesas da experiência, dessa prática e saber a partir da experiência, do que se sente e não a partir do que se está dado ou previsto como conhecimento, sentimos brotar um espaço para a invenção, para o conhecimento de outros saberes e para impressão do real e do acaso. Assim, estamos falando da experiência como algo único; algo que não pode ser reproduzido, repetido ou calculado, que passa por um entendimento de mundo que está diretamente conectado a uma corrente filosófica que aposta na força dos sentidos, que aposta na multiplicidade do ser, e na potência do caos e do que é fragmentado, nos fazendo lembrar do conceito do Corpo Sem Órgãos (CsO)¹⁹ de Deleuze e

¹⁹ O “Corpo sem órgãos” (CsO) é um conceito fundado por Gilles Deleuze e aprofundado junto a Félix Guattari. Deleuze começa a usar a expressão no capítulo “Do Esquizofrênico e da Menina” em seu livro

Guatarri (1969), nos fazendo pensar a ideia do ser múltiplo, da possibilidades de sermos mil coisas e passearmos por diferentes saberes e conhecimentos.

Sentimos que o corpo que mergulha e atravessa a experiência da realização dos filmes no *Imagens em Movimento* é um corpo aberto para encontros e afetações, que se coloca para sentir e agir. Um corpo fragmentado e composto de várias referências e pedaços. Como os próprios autores destacam, o “Corpo sem Órgãos” é um “não-desejo, mas também desejo. Ele não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 08-09) (...) “uma prática de corpos que se colocam para ação, para sentir e viver experiências, dispostos de tal maneira que possam ser ocupados por diferentes fluxos, desvios e energias; corpos hipocondríacos, deficientes, desequilibrados, paranóicos, drogados e imperfeitos que também são corpos ocupados por êxtases, por alegrias, por intensidades impalpáveis e abstratas que passam e circulam a partir da realização desses filmes nas escolas, que “substituem a interpretação pela experimentação” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 10), e que não chegam a um fim ou a um limite, não se esgotam e ao mesmo tempo não possuem um início preciso.

Vemos que o corpo fragmentado do aluno tem uma importância e um papel central na experiência da criação artística e nos filmes . Isso se dá tanto quando nos referimos ao aluno que assume o lugar de um ator vivendo um personagem, como quando falamos do aluno que opera a câmera, pois ambos precisam implicar os seus corpos na filmagem a partir de lugares e movimentos diferentes, mas assumindo a ação

“Lógica do Sentido” (1969), enquanto discutia as experiências, vivências e escritos de Antonin Artaud, poeta e ator francês conhecido por suas aspirações anarquistas. Deleuze retira o termo da transmissão radiofônica de Artaud intitulada “Para acabar com o julgamento de Deus (1947), a partir do seguinte trecho que reproduzimos abaixo:

*Se quiserem, podem meter-me numa camisa de força
mas não existe coisa mais inútil que um órgão.*

*Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos
então o terão libertado dos seus automatismos*

e devolvido sua verdadeira liberdade. — Antonin Artaud, 1947

“O Corpo sem órgãos” é um conceito fundamental para as leituras de “O Anti-Édipo”(1972) e Mil Platôs (1980) escritos por Deleuze em colaboração com o psicanalista Félix Guattari. Nesses dois livros, a expressão passa a ter seu significado ampliado, referindo-se tanto a corpos literais como até uma certa perspectiva de realidade de qualquer natureza.

da performance que diretamente tem a ver com uma aceitação da possibilidade da sua multiplicidade.

(...) “Dar” um corpo, montar uma câmera no corpo adquire um outro sentido: não é mais seguir e acuar o corpo cotidiano, mas fazê-lo passar por uma cerimônia, introduzi-lo numa gaiola de vidro, num cristal, impor-lhe um carnaval, um disfarce que dele faça um corpo grotesco, mas também extraia dele um corpo gracioso e glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível. (Deleuze, 2005, p. 228)

Partindo desse pensamento de Deleuze refletimos que o corpo do aluno se coloca da mesma forma quando está numa filmagem, pois o ato de filmar envolve uma espécie de cerimônia, de ato performático que assume esse lugar glorioso e potente do corpo que Deleuze fala. Consideramos ainda que os filmes e as experiências de filmagem sempre se renovam a cada vez que são vistas ou lembradas (tanto pensando o filme como obra, como pensando a própria experiência de fazer o filme) e que isso é algo que já começa antes dos próprios começos dos filmes, porque muita coisa já estava presente como memória dos corpos dos alunos antes da filmagem em si, se manifestando através do momento de filmagem (memórias que podem ser tanto dos próprios alunos como de seus antepassados, ou ainda de um inconsciente coletivo).

Os filmes, dispositivos, imagens e os seus processos podem ser pensados então como uma espécie de monstro que assume múltiplas formas, conexões, possibilidades e significados. Não um monstro que traduz uma coisa só e que cabe em apenas uma relação significado-significante, mas que ocupa um espaço múltiplo, e isso tem a ver com a própria essência de se fazer um filme e um dispositivo em grupo no espaço da escola, que carrega toda uma potencialidade de significados, ramificações e desdobramentos.

“o Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. (...) “ É sobre ele que dormimos, que lutamos, que velamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos.” (Deleuze e Guatarri, 1996, p. 8)

O corpo presente nesses filmes carrega, portando, potências, imperfeições e fragilidades – e pode ser pensado como um canteiro de obras sempre inacabado, como todo corpo de um aluno no espaço da escola deveria ser, na medida que o próprio

ambiente da escola está em permanente construção e questionamento, e não existe uma finalidade ou definição única que possa limitar a escola ou o aluno. É nesse campo de imprecisão, diversidade e imanência que o *Imagens em Movimento* parece apostar e surgir. Nesse sentido, apesar do projeto propor a realização de um filme de conclusão no momento final da oficina, essa experiência não será apenas isso e deverá se lançar para um vagar incerto, diverso e impreciso, acolhendo formações sociais e agenciamentos múltiplos, diversos, místicos, artísticos e políticos que se dão sobre os corpos e organismos diversos que formam as imagens. Esse corpo (e campo) será construído em lugares, condições e técnicas que se cruzam, não se deixando reduzir uns aos outros, mas se ligando pedaço a pedaço, a partir de conexões e negociações possíveis.

O que podemos sentir e afirmar, no caso, é que esses cruzamentos fazem parte dos encontros possíveis entre o cinema e a educação e que realização de uma oficina do programa se coloca como uma espécie de monstro feito de vários pedaços, um conjunto de vários corpos sem órgãos que carrega uma multiplicidade de origens e significados, na qual um pedaço pode ser carioca, outro fluminense, outro suburbano; um de esquerda, outro de direita; um budista, outro evangélico, outro católico, outro agnóstico; um prestativo e disponível, o outro travado; um fluído e calmo, o outro enrijecido e tenso. Tudo isso se soma e se subtrai, pois na verdade nenhum deles importa isoladamente no que se expressa enquanto imagem; e o que está em jogo não são essas questões, separações ou definições, mas esse ambiente heterogêneo e múltiplo que forma qualquer escola, especialmente a escola pública, onde inevitavelmente existe esse movimento onde cada um pega e faz o que pode, seguindo seus costumes próprios e possibilidades, numa tentativa de criação coletiva que escapa de uma ideia de um Eu único. Assim, o corpo presente na escola é um corpo múltiplo e formado por diferentes pedaços e conexões. É ele que está na tela, por trás das imagens e que irá assistir o filme onde ele for exibido. Percebemos esse corpo múltiplo e ramificado em vários filmes e imagens do Programa. Podemos dizer que é ele que vemos nos personagens de Dhyovana, Enzo e Levy em a “Meu nome é Dhyovana” e em “A verdade que me contaram” e em “Travessia”, para citarmos aqui apenas alguns exemplos de filmes onde vemos esse corpo presente.

Filme “Meu nome é Dhyovanna”

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/meu-nome-e-dhyovanna/>

Oficina realizada no Colégio Estadual Adelina de Castro

Escola localizada em Duque de Caxias, RJ

Ano 2022

Tema desencadeador: Motivos no cinema

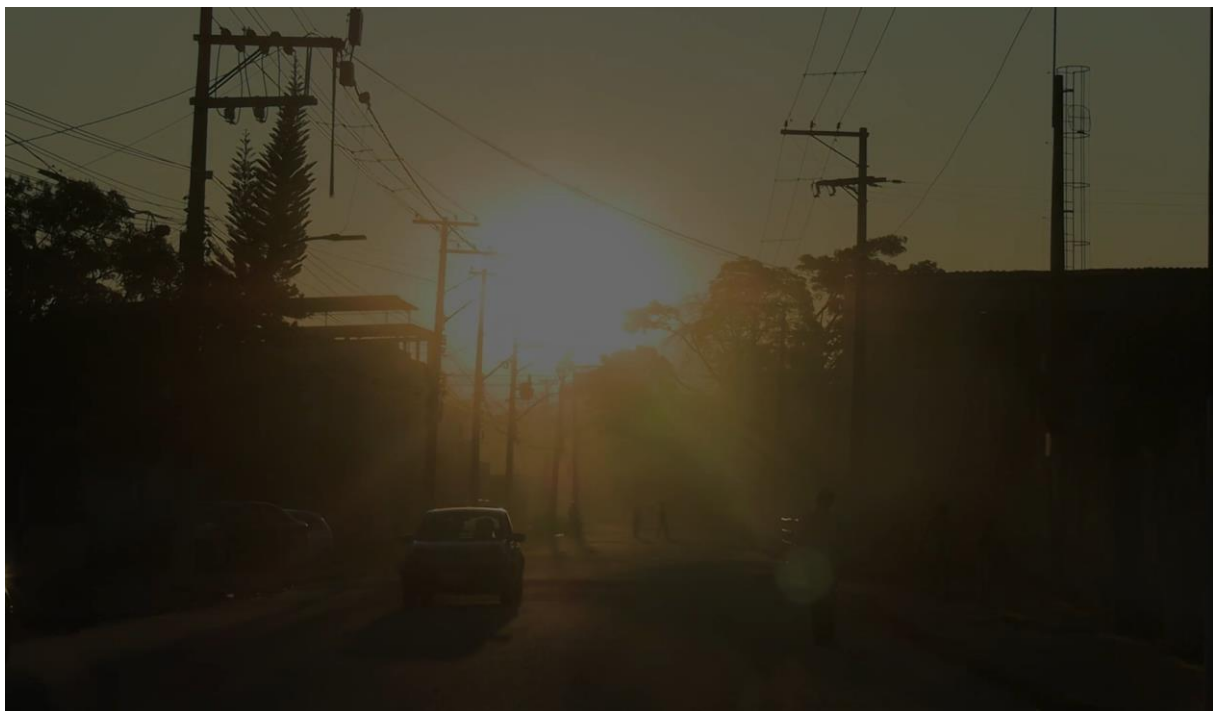
O filme começa com um plano aberto e lateral de Dhyovanna sentada em seu quarto pensativa. Ela está de lado, na frente de uma penteadeira olhando para o nada, pensativa. Veste uma calça jeans e camisa de uniforme da escola. Seu quarto é simples, mas tudo parece bem arrumado e feminino, a partir de detalhes como a colcha da cama, os vidros de perfume e produtos de beleza na penteadeira e as borboletas em torno do espelho. Ouvimos uma música lenta e com estrutura circular como trilha sonora não diegética que parece ressaltar sua introspecção e seus pensamentos que estão longe dali. Dhyovanna se levanta e vai até a cama, senta e guarda com calma, num saco plástico, roupas dobradas e um boné que estavam em cima da cama. Se levanta e guarda o saco plástico na mochila, sentando novamente em frente ao espelho, para terminar de se arrumar. Nesse momento, através de um plano fechado dela se olhando no espelho, percebemos de forma mais clara o fato de Dhyovanna ser uma menina trans. Dhyovanna arruma o cabelo, coloca um arco de pérolas e passa um brilho nos lábios olhando para o espelho. Seu olhar através do reflexo do espelho parece calmo mas profundo.



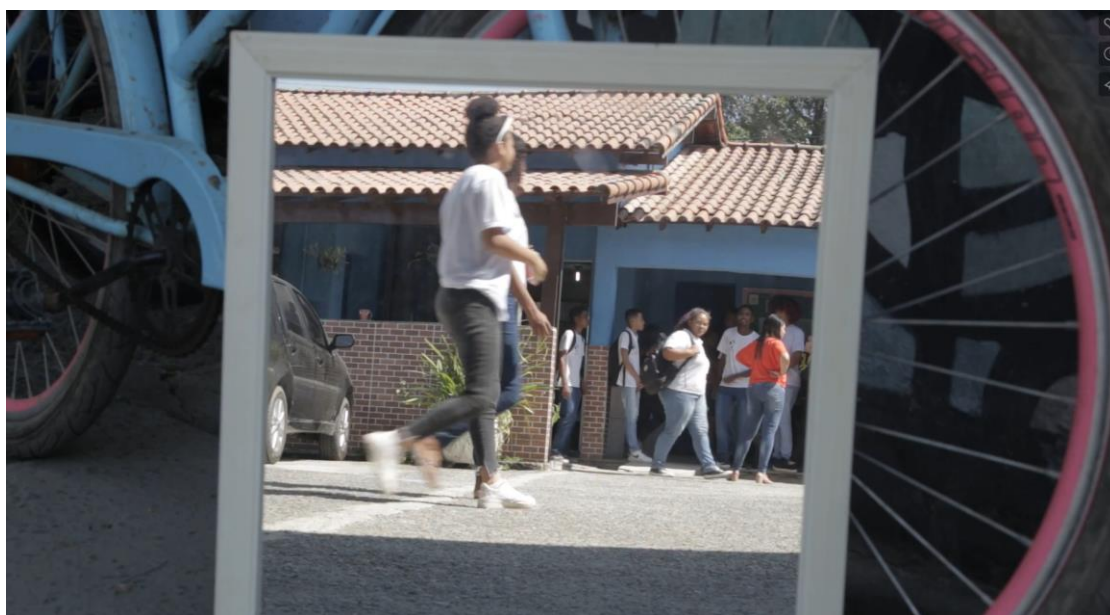
A música da trilha continua e sob a música ouvimos falas preconceituosas de diferentes pessoas que parecem cruzar e ocupar seu pensamento. Um efeito de eco nas falas ressalta como elas se colocam de forma perturbadora em seu pensamento. Sob

essa imagem dela em frente ao espelho e sob as falas que vêm de suas lembranças e cabeça ouvimos a mãe de Dhyovanna chamando ela para ir para escola. A mãe fala: “Dhyovanna, filha, vem logo para a escola, você vai se atrasar!”. Essa fala da mãe que a chama tanto de “Dhyovanna”, como de “filha”, mostra que ela tem um acolhimento e apoio familiar e materno em relação à sua escolha de se assumir como trans.

No próximo plano vemos uma imagem da fachada do colégio com o nome do colégio numa grande placa. Dhyovanna anda pela calçada e entra na escola. Vemos os alunos conversando no pátio da escola e Dhyovanna não aparece entre eles nessa imagem. Sua ausência nesses planos no pátio carrega uma informação sobre ela não se sentir à vontade nesses espaços da escola. No plano seguinte vemos um grupo de meninas conversando em torno de uma árvore e combinando de ir à praia. Detalhes de escritos arranhados no tronco da árvore que falam de sentimentos. Dhyovanna observa de longe a conversa das meninas. Em seguida vemos Dhyovanna entrando numa sala de aula em que os alunos conversam e vêem celulares porque a professora não está em sala. Ela vai direto para a carteira da frente e é hostilizada por alguns alunos quando passa. Algumas meninas pedem respeito. Sentimos o desconforto de Dhyovanna com a situação. Um menino sobe na carteira para falar algo e a professora entra, pedindo para parar a confusão. No plano seguinte vemos pelo reflexo de um espelho posicionado no chão alunos saindo da escola pelo pátio externo da escola. O som de um piano lento pontua essa saída. Em seguida vemos Dhyovanna caminhando na rua, de mochila nas costas, voltando para casa numa luz de fim de tarde. Ela parece um pouco abatida e deixa as mãos passarem num muro de uma casa. Esse muro mostra uma obra inacabada. No plano seguinte temos um plano de um vira-lata na frente de um portão, seguido por outro plano de Dhyovanna andando em seu bairro numa rua sem asfalto e arborizada. Essa sequencia de planos de Dhyovanna no bairro é fechada com um plano de uma rua sem asfalto em que vemos um pôr do sol. Temos um fade out.



Em seguida estamos de volta à escola. O primeiro plano que vemos é do mesmo espelho posicionado no chão, encostado em umas bicicletas, que reflete a imagem de adolescentes conversando no que parece ser a entrada do pátio da escola. Embora Dhyovanna não apareça no quadro, esse reflexo parece mostrar o seu olhar subjetivo e parece ter uma atmosfera e intenção observacional.



No próximo plano vemos Dhyovanna passando de mochila no pátio da escola. A câmera acompanha ela andando num movimento lateral lento. Ela para na porta do banheiro e aparece hesitante sobre qual banheiro entrar (o feminino ou o masculino).

Planos fechados da placa de entrada dos dois banheiros são alternados e ouvimos de novo as vozes com eco que vem de sua cabeça falando: “Homem tem que ser homem e mulher tem que ser mulher”. “Isso não existe, isso é uma aberração”. O plano de Dhyovanna olhando para as duas portas do banheiro é alternado com um plano de grupos de meninos sentados que riem da hesitação de Dhyovanna. Uma menina chega nesse momento, olha para ela e fala: “Vamo entrar”. Lhe dá a mão, apoiando Dhyovanna a entrar no banheiro feminino. A câmera fecha nas mãos dadas das duas meninas enquanto elas caminham em direção ao banheiro. As duas entram no banheiro e no plano seguinte vemos elas conversando em frente ao espelho. Dhyovanna passa batom. A menina pergunta “e qual o seu nome?” Dhyovanna responde com leveza enquanto passa batom : “Meu nome é Dhyovanna. E o seu?”. A menina responde: “Meu nome é Rafaela”. Dhyovanna fala em seguida: “Eu queria dar um jeito na minha sobrancelha. Tu sabe?” Nessa fala vemos Dhyovanna pedindo ajuda pela primeira vez e sentimos o início de uma relação de afeto entre as duas. Nesse momento, outras meninas que são amigas de Rafaela entram no banheiro. Rafaela conta o que aconteceu, que apoiou Dhyovanna a entrar no banheiro e que a ajudou a arrumar a maquiagem. As meninas ficam envolta de Dhyovanna e a acolhem, falando para ela que agora ela tem amigas e que ela pode entrar no banheiro quando ela quiser. Depois dessa cena, vemos Dhyovanna saindo da escola de mãos dadas com o grupo de meninas, com o por do sol no fundo da rua.



A cena final de Dhyovanna sem uniforme, de top e short, chegando na praia para encontrar meninas da escola faz referência e “responde” a cena inicial do filme em que vemos Dhyovanna sentada perto do grupo de meninas ouvindo elas falarem que iam a praia. Agora Dhyovanna tem amigas, agora ela assume seu corpo e estabelece

relações afetivas com outras meninas como amigas. A cena final delas juntas na praia mostra uma Dhyovanna que foi finalmente aceita como é e que agora tem amigas, trazendo um desfecho positivo e esperançoso nessa história. Quando sobem os créditos, vemos que Dhyovanna se chama mesmo Dhyovanna e que está na frente das câmeras como personagem e também por trás como realizadora e assinando o roteiro do filme. Assim, percebemos que essa é a história dela, uma espécie de filme autobiográfico que ela decide fazer junto com seus colegas para falar desta problemática de se reconhecer como trans, de se assumir como é, e os desafios que isso traz para o ambiente da escola e da vida.

3. Movimento Três: Olhar as imagens

Quando olhamos para as imagens do IM, temos uma série de impressões tanto sobre o conteúdo dos filmes, como sobre a sua forma. O gesto de olhar para as imagens pede que a gente se coloque de forma atenta e aberta, tanto pensando no que vemos diretamente nas imagens, quanto pensando no que está presente para além delas. Esse olhar para as imagens pede que a gente projete um olhar crítico para os filmes feitos em escolas. Em “Cinema de Brincar”, Cezar Migliorin e Isaac Pipano falam dessa possibilidade de olharmos para os filmes criticamente nos concentrando em suas imagens e colocando essa proposta da seguinte forma:

“Para saber o que se coloca nessas cenas em que o cinema está presente na educação, talvez tivéssemos que estar na escola, saber como o filme foi feito, saber o destino das crianças, suas colocações, as circunstâncias em que uma igualdade de inteligência se efetiva, no processo. Mas, e se nos concentrássemos tão somente nas imagens?” (...) “autores afirmam que o extracampo não é “apenas uma continuidade entre o visível (o que se vê no quadro) e o não visível (para além do que mostra a imagem)”, mas que é o “próprio processo inalienável da experiência. Onde as negociações são feitas, no encontro entre os professores, os estudantes, a comunidade e a câmera, fusão entre os corpos, as vozes, softwares, memórias, ruas”. (MIGLIORIN, PIPANO: 2019, p.64),

Inspirados por essa possibilidade e desejantes de falar do que essas imagens nos trazem e despertam, nos colocamos nesse gesto de olhar criticamente para os filmes feitos nas escolas, falando do que sentimos que essas imagens apontam no campo da fabulação, na construção da alteridade e na criação de uma nova hipótese de vida e de existência. Ou seja: estamos nos lançando aqui para pensarmos o que as imagens demonstram, o que percebemos nelas quando olhamos para o quadro e para além do limite do quadro, pensando sobre o seu potencial político estético. Nesse livro, Migliorin e Pipano questionam se essas imagens têm o poder de incidir sobre o real, afetando a própria realidade, o espaço da escola, os seus territórios e espaços de vida dos alunos, a forma como eles se percebem no mundo e como o mundo os percebe também.

“poderiam essas imagens surgir como uma perturbação sobre as formas de organização dos lugares onde o mundo infantil e o mundo adulto se tocam? Poderiam essas imagens afetar a comunidade sem permanecer apenas como restos, nas franjas de um processo educativo? Poderia o olhar de uma criança, um gesto, chegar como alguém que escapa de uma escola devastada, aparelhada para se mantê-la em seu lugar de pobre? Perguntamos ainda: poderia essa imagem rasgar a ordem e dar a ver uma inteligência e uma sensibilidade que nos abala, sem que se constituam como uma abertura à visibilidade de sujeitos convocados apenas como estatísticas?” (MIGLIORIN, PIPANO, 2019, p.63)

Pensando na potência da imagem, os autores finalizam “Cinema de Brincar” nos lembrando que toda imagem traz um problema ético na medida que “uma imagem é necessariamente uma relação” que se dá pelo menos entre dois pólos, de “um mundo que “é”, ou seja, que se apresenta aos sentidos; e outro polo, que é o ato de criar uma imagem, de recortar uma cena, de escolher um ritmo, uma escuta, um som”. Os autores falam dessa ética da imagem da seguinte forma: “Se a imagem é necessariamente uma relação é justamente porque não temos acesso à coisa mesma e, por isso, a imagem se faz necessária.” Assim, entendemos que a imagem nunca é algo de fato, ela está sempre representando e traduzindo alguma coisa que é. Seu potencial de invenção e de inauguração de mundos vem muito daí, mesmo que haja um limite nesse acesso, mesmo que a imagem sempre fique em torno de uma ideia de semelhança e dessemelhança, como os autores apontam.

Nesse caminho então de olhar com atenção para essas imagens e pensar nelas como relação e como experiência, assim como pensar como elas dialogam e afetam o mundo, uma primeira coisa que percebo – e que pode parecer óbvia, na verdade - é que os filmes tratam e representam o universo dos alunos, expressando seus mundos, seus pontos de vista, tratando de suas sensibilidades, afetos, indagações, desejos, vontades e sonhos. E esses mundos são tanto os mundos objetivos, como os mundos criados, inventados e experimentados através das imagens que traduzem questões, aspirações e dilemas dos alunos, suas histórias, situações vividas e também situações imaginadas, seus espaços de cotidianidade, paisagens que eles ocupam ou desejam ocupar.

A partir da leitura do documento intitulado como “Proposta de acordo de trabalho com professores”²⁰, percebemos que há um estímulo objetivo e direto para que os lugares em que os alunos moram e frequentam estejam presentes nas narrativas e imagens dos filmes. Essa intenção é clara e aparece indicada e comprovada no trecho do documento que reúne as práticas e combinados entre os professores, em que lemos que “é interessante explorar cada vez mais os lugares em que os alunos moram e aqueles que mais frequentam, os bairros, as comunidades. Que a representação desses lugares seja motivo de debate e reflexão, assim como a beleza dos mesmos”, conforme podemos ler nas primeiras linhas deste documento.

Esse estímulo de trabalho em torno do bairro dos alunos é uma prática consciente, priorizada e comentada por diferentes professores do programa. Na entrevista feita com o professor Diego Amorim ele nos relata que o programa sempre busca falar do bairro e do universo dos alunos, do lugar em que eles moram e que ele sente que isso faz com que os alunos se entendam melhor sobre eles mesmos, sobre seus desejos e subjetividades. Falando sobre isso, Diego comenta que “a gente trabalha justamente dando voz e vazão às ideias dos alunos, ao lugar que eles cresceram, que eles moram, tentando fazer com que eles se retratem e a partir desse retrato mais pessoal, que eles se identifiquem com algum personagem que a gente cria na ficção e que de alguma forma conversa com o universo deles...” Fechando a frase Diego complementa: “assim eles vão se entendendo melhor né, entendendo melhor o lugar que eles vivem, questões existenciais, questões ligadas à idade, muita coisa...” (AMORIM, entrevista, Rio de Janeiro, 2023)

Notamos que a paisagem urbana do subúrbio, das escolas, e dos seus entornos aparece em praticamente todos os filmes do programa. Olhando para as imagens, vemos os detalhes desses espaços como eles são, sentindo que existe uma vontade e necessidade de representação desses espaços de uma forma quase documental, o que ressalta ainda mais a linha tênue do real com a ficção que o cinema muitas vezes

²⁰ Esta “Proposta de acordo de trabalho com professores - Oficinas de Cinema” foi um dos documentos recebidos por email pelos professores pela coordenação do programa em março de 2022, quando a edição deste ano estava começando. O documento é uma espécie de cartilha de orientação e sugestão de trabalho com os professores de cinema do programa. O documento consta como anexo dessa pesquisa e pode ser visualizado com todos os seus detalhes e informações. Reúne dois tópicos: “Premissas pedagógicas compartilhadas com a rede “Cinema, cem anos de juventude” e “Sobre o PAPEL DOS PROFESSORES (profissionais de cinema responsáveis pelas oficinas), para além das atividades pedagógicas propriamente ditas.

alcança. A partir dessa ideia e linguagem, os alunos filmam as escolas, as suas casas, ruas e diferentes lugares da vizinhança olhando para eles a partir de uma escolha que parece consciente de cada detalhe que mostra. Filmar se coloca então como um gesto de olhar para espaços já conhecidos de uma outra forma, mostrando seus detalhes e especificidades. Assim, vemos as ruas, as praças, as casas, as escolas, as esquinas, as calçadas, as padarias, as lanchonetes, os muros, as praças, os pontos de ônibus explorados com a proposta de aparecerem como são, numa espécie de mistura de vontade de exposição do real com uma postura investigativa e atenta de se colocar a câmera. Fios que cruzam o quadro, obras e canteiros inacabados, manchas, rachaduras e emendas na parede aparecem de forma natural dentro plano, ao mesmo tempo que percebemos uma beleza e um cuidado com outros elementos que fazem parte dessas vidas e ambientes.

Essa configuração que mostra uma linha tênue entre o real e a ficção faz com que outro tipo de imagem seja projetada nesses filmes, uma imagem real e imperfeita que não vemos muito nos programas de tv, filmes, novelas e séries que assistimos normalmente nos espaços de exibição comerciais. Uma imagem que chama atenção pela forma como ela mostra o mundo real, mesmo sendo criada dentro de uma narrativa de ficção, de onde brota a estética própria desses lugares, livre de uma estigmatização ou falsidade que muitas vezes acaba se dando na representação desses espaços de forma quase clichê em filmes comerciais e produtos audiovisuais televisivos.

O fato dos espaços mostrados nos filmes serem muitas vezes espaços desnutridos e pouco abastados de nossa sociedade, ou seja, espaços que lidam com uma carência de recursos que envolve moradias e escolas precárias, ruas sem asfaltos, sem árvores e sem sombras, mostra uma real condição desses lugares, mas ao mesmo tempo sentimos um olhar que mostra suas belezas, um olhar positivo e esperançoso a partir de um enquadramento que mostra o que eles têm de forte e genuíno, considerando também o que é central e afetivo para os alunos que pensam e criam esses filmes. Pensar sobre isso tudo me traz um questionamento sobre o próprio significado e uso da palavra “periferia”, na medida que acreditamos que o uso desta palavra deveria carregar um questionamento que necessariamente nos lançasse para a seguinte pergunta: periferia para quem? A escolha dessa palavra não deveria envolver

essa reflexão? O que será que é periférico para um morador de Bangu? O seu próprio bairro e universo?

Acho que cabe dizer que tive contato com esse questionamento que hoje considero essencial para pensarmos qualquer projeto ou questão ligada à ideia de periferia assistindo a uma live com o escritor Marcelo Moutinho²¹ na época do lançamento do seu livro “Ruas de dentro”. Neste livro, Moutinho busca escapar das definições e retratos clichês do Rio de Janeiro como cidade maravilhosa para falar de espaços menos glamourizados que a constituem como cidade, espaços da baixada e do subúrbio que não costumam estar presentes nas imagens de filmes comerciais, novelas e séries de tv que chegam ao grande público nos espaços tradicionais de veiculação cultural. A expressão do título do livro de Moutinho - “Ruas de dentro” - traz uma dubiedade que carrega uma provocação de se pensar o sentido e a relatividade do que está dentro, do que está fora e, sobretudo, pensar o sentido do que é periférico. Falando sobre isso, Moutinho explica que “Rua de dentro” é aquela expressão que, na fala popular, não se refere à rua principal (pensando na pergunta comum em uma conversa: “Vai pela principal? - Não, vou pela rua de dentro”) e é a partir da busca sobre esses outros lugares que sua literatura se constrói. De uma forma semelhante aos filmes do IM, os personagens dos seus livros me parecem sujeitos que fazem parte das “ruas de dentro” desses lugares, ou seja, sujeitos que não costumam estar sob os holofotes, nos espaços principais da cidade, mas que circulam e ocupam o subúrbio, a baixada e as favelas. Indo para além disso, a expressão tem ainda um segundo sentido ao evocar as “ruas” como questões que trazemos dentro de nós, ou seja, nossas subjetividades, dilemas e questões íntimas, aquilo que reverbera em nosso interior.

Da mesma forma, essa vontade de mostrar “a periferia” e o subúrbio de uma forma pessoal e afetiva, sem muita interferência, livre de estigmatizações e limitações

²¹ Marcelo Moutinho (Rio de Janeiro, 1972) é um escritor e jornalista brasileiro. Nascido e criado em Madureira, escreve usando os bairros do Rio de Janeiro como cenário. É autor dos livros “A palavra ausente (Malê, 2022), A lua na caixa d’água (Malê, 2021), Rua de dentro (Record 2020), Ferrugem (Prêmio da Biblioteca Nacional, Record, 2017) Ferrugem (Prêmio da Biblioteca Nacional, Record, 2017), Na dobra do dia (Rocco, 2015), A palavra ausente (Rocco, 2011), Somos todos iguais nesta noite (Rocco, 2006), e Memória dos barcos (7Letras, 2001), e do infantil A menina que perdeu as cores (Pallas, 2013). Organizou a coletânea de ensaios Canções do Rio – A cidade em letra e música (Casa da Palavra, 2010), além das antologias Conversas de botequim – 20 contos inspirados em canções de Noel Rosa (Mórula, 2017), O meu lugar (Mórula, 2015), Dicionário Amoroso da Língua Portuguesa (Casa da Palavra, 2009), Contos sobre tela (Pinakothek, 2005) e Prosas cariocas – Uma nova cartografia do Rio (Casa da Palavra, 2004), das quais é também coautor. Participou de várias coletâneas, entre elas Vivo muito vivo – 15 contos inspirados nas canções de Caetano Veloso (Jose Olympio, 2022), O Livro Branco – 19 contos inspirados em músicas dos Beatles + Bonus track (Record, 2012), Como se não houvesse amanhã – 20 contos inspirados em músicas da Legião Urbana (Record, 2009) e Dez cariocas (Ferreira Editor, Argentina, 2009).

que reduz lugares e pessoas às dificuldades e problemas que os atravessam, é algo que chama atenção em vários filmes do programa. Sentimos uma clara vontade dos alunos de mostrar as belezas e potências dos lugares que eles habitam e de suas memórias, falando de suas possibilidades, encontros e afetos. Assim, os filmes do programa também parecem querer mostrar as suas ruas de dentro, com todos os detalhes que elas carregam. No filme “O Encontro”, por exemplo, que já descrevemos e citamos aqui, realizado por alunos da Escola Municipal Roraima, em Cordovil, o espectador é apresentado ao bairro que a protagonista Melissa acaba de se mudar. O filme mostra diferentes ruas e espaços do bairro, planos em que vemos outras meninas rindo e conversando na rua, crianças brincando de bola em vielas, moradores nas calçadas, diferentes casas e lajes que fazem parte desse bairro novo para a protagonista e para o espectador. Circulamos pelo bairro junto com Melissa, como estivéssemos ao seu lado, como parte – ou pano de fundo - da história do surgimento de amizade entre as duas meninas. Acompanhamos Melissa quando ela circula no bairro sozinha e depois vemos ela conhecendo o bairro melhor, acompanhada pela nova amiga que não, por acaso, ela conheceu em uma das ruas quando circulava no bairro. Essa escolha de abordagem e decupagem do filme que mostra e valoriza os espaços desses bairros dos subúrbios é também uma escolha política, pois percebemos o espaço da periferia mostrado de forma afetiva e potente. O lugar que vemos nesses filmes é uma comunidade em que crianças podem ocupar a rua e brincar. Não vemos violência, não vemos tráfico, não vemos esgoto a céu aberto. O que vemos é uma comunidade com vida e potente de encontros, que quer ser vista assim, como um lugar tranquilo, e acolhedor, onde pessoas se cruzam, encontros acontecem, amizades se fazem e as pessoas vivem normalmente, com crianças jogando bola na rua, fazendo amizades e estabelecendo vínculos de afeto nas calçadas.

Nesse filme vemos a vizinhança, as lajes inacabadas, casas com tijolos empilhados, fios que cortam o céu, telhas soltas, caixas d'água sobre as lajes, roupas de vestir misturadas às roupas de cama penduradas no varal improvisado, crianças brincando nas ruas descalças e diferentes crianças vestidas com o uniforme da escola municipal. Tudo se coloca de forma natural no quadro e como parte da narrativa, mostrando o universo da favela e do subúrbio como ele de fato é, em sua realidade. Esse registro da vida real e dos espaços da paisagem da favela e do subúrbio como eles são está presente também em vários outros filmes que levam a realização da filmagem para fora da escola. No curta “A verdade que me contaram”, realizado em 2022 no

Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, localizado no bairro de Brás de Pina, Rio de Janeiro, temos a história do menino Enzo, que desde pequeno vai percebendo que deseja ser uma menina. A percepção dele sobre sua sexualidade e sobre o que ele deseja ser vai sendo revelada na história a partir de diferentes momentos vividos na sua vida familiar e pessoal. Vemos Enzo desde bebê em diferentes situações e espaços, dele sozinho, com seus pais e avó na sua casa, a momentos em grupo, com amigos em espaços de encontro na vizinhança. Acompanhamos sua intimidade na sua casa, o conservadorismo de seus pais, a cultura machista em que ele cresceu, assim como momentos de lazer em que ele interage com outras crianças e vizinhos, a partir de cenas que capturam e aproveitam a paisagem real das casas e da comunidade, o registro em espaços do seu cotidiano (o parquinho na praça em que as crianças brincam, a quadra de esportes onde os amigos se encontram para jogar futebol, o quiosque em que moradores conversam bebendo um refrigerante ou uma cerveja, as vielas, ruas e o quintal das casas) mostrados como elementos da história deste menino que está sentindo e descobrindo quem ele é, seus desejos, sentimentos relacionados ao seu corpo, escolhas e sexualidade.

Nessas imagens, vemos moradores reais da comunidade tendo uma real experiência de lazer, vivendo e atuando ao mesmo tempo, num tipo de imagem que captura a paisagem real desses lugares. O filme mostra o entorno de Enzo e sua realidade para operar na invenção e percepção do seu mundo particular, dando visibilidade a outras existências, estéticas e questões do espaço do qual essas escolas e jovens faz parte.





A paisagem desses lugares parecem esboçar possibilidades de vida e caminhos experimentados pelos alunos quando eles passam pelo processo de realização dos filmes e quando se colocam no momento de exibição do filme nas escolas e cinemas. Sentimos que a presença e a filmagem nos bairros valoriza os seus territórios e suas subjetividades, revelando e eternizando percepções, memórias, histórias das relações e conexões, além de refúgios que compõem o filme e essas histórias. Percebemos que a construção e realização dos filmes carregam imagens que são elaboradas de forma inventiva a partir de uma mistura que reúne a vontade de contar histórias que os alunos têm com o que fica de inspiração a partir do conhecimento e contato com os trechos dos filmes vistos coletivamente em sala de aula. Falando sobre isso, Adriana Fresquet ressalta sua aposta na leitura criativa dos filmes e na passagem da elaboração ao ato de produção. Essa é uma questão que, aliás, atravessa uma prática e um desafio que o programa possui - e que acredito que compreende qualquer projeto de cinema que acontece nas escolas - que trata da importância dessa prática dos alunos aprenderem a assistir e frequentar os filmes, defendendo o investimento em espectadores criadores – ou ainda criadores que sejam espectadores – o que implica no planejamento e favorecimento de condições e estratégias para que as obras assistidas em sala de aula possam ecoar nos alunos a partir de suas sensibilidades.

Sobre esse ponto, destacamos a valiosa informação que Ana Dillon nos trouxe em uma das conversas realizadas com ela sobre o programa, no qual ela nos atualiza que o IM também têm incluído filmes brasileiros contemporâneos no repertório de

filmes trabalhados com os alunos em sala de aula, de modo que esses filmes estejam presentes dialogando com o cotidiano desses alunos e com uma prática de representatividade deles nessas imagens, a partir da presença de filmes brasileiros contemporâneos que toquem os alunos de uma forma mais próxima, gerando uma sensação maior de identificação e reconhecimento deles nesses filmes, o que representa uma mudança significativa nas práticas do programa uma vez que o acervo de filmes do CCAJ traz outras estéticas, narrativas e temáticas que vem de um planejamento eurocêntrico, mais focado no primeiro cinema e em marcos do cinema mundial que carregam imagens de outros ambientes e territórios.

As imagens criadas e filmadas nos filmes pelos alunos são, portanto, uma representação da relação entre eles e o mundo, passando também pelo que eles assistiram como referência nas aulas, pelo que eles carregam em suas bagagens de vida e de memória, e pelo que eles querem mostrar de si, falando de emoções, sons e memórias que funcionam como expressão, resistência e respiro de uma arte íntima e ao mesmo tempo popular que luta pela construção de novas narrativas e identidades. Assim, os filmes trazem imagens que lidam com a dualidade de serem afetadas pelo que entendemos de mundo real e ao mesmo tempo trazem coisas que se passam nos lugares mais íntimos dos alunos a partir de suas subjetividades. Filmes que afirmam uma postura e busca existencial, mas também uma busca estética e política que representa movimentos, espaços e lutas sobre espaços e sobre o próprio corpo que seguem em disputa.

Filme “A verdade que me contaram”

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/a-verdade-que-me-contaram/>

Realizado na C.E. Professor José de Souza Marques

Colégio localizado em Brás de Pina, Rio de Janeiro

Ano 2022

Tema desencadeador: Motivos no cinema

O filme começa com um plano lateral de uma menina de vestido e cabelo comprido que está se arrumando em frente a um espelho, ajeitando o vestido vinho e o seu cabelo. Com uma música no fundo, vemos a câmera subir pelo corpo dela, com uma imagem que começa desfocada e que vai focando aos poucos na textura do seu vestido vinho. Não vemos seu rosto, apenas o gesto dela ajeitando o cabelo. Entra a cartela com o título do filme: “A verdade que me contaram”.

Na próxima cena vemos um menino de aproximadamente dois anos rolando numa cama, sem camisa. De fora do quadro ouvimos um homem falar “vem cá Enzo, vem cá”. Entrando pela lateral de quadro, vemos os braços do homem que põe uma camisa no garoto. É um registro realista e quase documental com uma câmera na mão desse menino de 2 anos que está ali apenas vivendo e obedecendo um comando espontaneamente. Ele deita de novo na cama e coloca a mão no nariz. O homem chama de novo: “vem cá Enzo” e agora coloca um casaco no menino, que o olha.

Na cena seguinte estamos num parquinho numa praça. Vemos o escorrega, o balanço, as gangorras e outros brinquedos. Crianças de diferentes idades brincam no parque. Os planos parecem um registro documental daquele espaço e daquelas crianças brincando. Em seguida, temos um plano fechado no rosto de uma senhora que está ao lado dos brinquedos. Ela parece pensativa. Ela olha um menino que aparenta ter uns 8-9 anos e que está brincando com um boneco de pelúcia do Sonic ao lado do escorrega. Imagens de meninas brincando no balanço. Novo plano do menino com seu boneco de pelúcia do Sonic. Ele deixa o boneco de lado e vai brincar com uma menina que segura uma boneca. A câmera acompanha o movimento do menino para se aproximar da menina. Ele pede para brincar com a boneca dela. A menina deixa e o menino parece feliz. A montagem volta a mostrar a senhora mais velha que observa a cena, em um plano fechado em seu rosto que mostra sua preocupação com o comportamento do menino.

Agora estamos numa espécie de área de serviço de uma casa onde vemos uma bandeira do Brasil pendurada na parede. Considerando o ano que o filme foi feito, sentimos que essa bandeira do Brasil pendurada na parede pode trazer uma informação de conservadorismo político sobre aquela casa e família. Vemos a mesma senhora do plano anterior chegando com o menino na cozinha. Uma mulher a cumprimenta chamando ela de Dona Alzira e ela conta que estava no parquinho. Um homem que veste uma camisa abotoada até a metade do peito e um cordão com uma cruz no meio do peito entra no quadro e cumprimenta a senhora. No plano seguinte vemos eles sentados na mesa da cozinha comendo juntos. O pai pergunta ao menino quantas namoradinhas ele arrumou na praça. A senhora responde que o menino é só uma criança e chama atenção do homem por estar perguntando isso. Pela forma como o diálogo se dá, percebemos que possivelmente a Dona Alzira é sua mãe. A mulher mais nova fala para Dona Alzira que tudo bem a pergunta do marido, e diz que o menino vai ser como o pai. O pai, que bebe uma cerveja em um latão, fala para a mulher que ele não estava falando com ela mas sim com a Dona Alzira, e a mulher pede desculpa, numa cena bem clara de crítica do machismo e da submissão da mulher na relação.

Agora vemos um plano aberto do quintal da casa. O menino vem para fora da casa e a câmera permanece nele. De fora do quadro, ouvimos uma discussão entre o homem e a mulher. A mulher fala “eu não gostei do jeito que você falou comigo na frente da sua

mãe”. O homem responde que ela não tem que gostar de nada, que ela é mulher dele e que ele que paga as contas. A mulher responde que ela é mulher dele e não um bicho. A discussão entre eles segue e enquanto isso vemos o menino sentado no chão do quintal. O homem fala que a mulher não faz nada em casa e ela afirma que cuida da casa, do menino, da comida etc. Essa discussão toda se dá em off, enquanto vemos o menino sentado no quintal manuseando um carrinho e tentando se distrair da discussão.

Em seguida vemos o menino no seu quarto, em frente ao espelho, segurando um bicho de pelúcia. A câmera mostra Enzo pelo reflexo no espelho. Seu pai entra e pergunta o que ele tá fazendo com aquela pelúcia na mão. Pergunta quem deu a pelúcia para ele, se foi a avó ou se foi a mãe. Fala que ele não deveria estar brincando com aquilo, que é um brinquedo de menina. Pega a pelúcia da mão do menino e joga fora.

Agora estamos em um quiosque ao lado de uma quadra. Parece fim de tarde e a câmera mostra os moradores sentados na mesa e bebendo uma cerveja. “Morena tropicana” toca no rádio. Uma mulher dança com seu copo de cerveja na mão. Diferentes famílias sentadas em mesas de plástico que se espalham pelo quiosque. A luz de fim da tarde reflete nos enfeites brilhosos verde e dourado que vemos pela frente da lente da câmera. Os enfeites brilham. Um homem segura uma arma de bolinha de sabão, e as bolas de sabão voam com o vento. É um registro documental e poético que mostra esse espaço de lazer no bairro e seus moradores num momento de descontração.

Agora vemos um menino adolescente vestido com uma camisa do Flamengo em volta de uma quadra. Ele observa o jogo que acontece na quadra e que parece um jogo real. Vemos uma criança e outros moradores que parecem de fato estar ali em torno daquela quadra. Um outro menino adolescente que aparenta ter a sua mesma idade chega e pergunta sobre o jogo. Pergunta quanto tá o jogo, porque ele não está jogando, para que time está torcendo, etc. O menino diz que está apenas observando o jogo e parece um pouco alheio ao jogo. Eles se apresentam e o menino de camisa do Flamengo se apresenta como Enzo. Percebemos que é o mesmo menino de antes do parquinho e da cena com a avó, só que já adolescente.,

Plano aberto de Enzo adolescente entrando no seu quarto. Ele entra no quarto, pega uma caixa na gaveta e deita na cama, embaixo do cobertor. Em seguida temos um plano geral dos terraços das casas do bairro, caixas d'água, com uma luz de pôr do sol. Um samba toca ao fundo. Em seguida, um plano geral que mostra a favela de longe. As casas com luzes acesas.

Na cena seguinte vemos Enzo adolescente andando de mochila e calça numa calçada em uma rua cheia de casas. Ele para na frente de uma casa e chama Mayara pelo portão. Mayara aparece na janela e sorri, dizendo que ele pode entrar, que é só ele empurrar o portão que já está aberto. No próximo plano vemos os dois estudando

juntos matemática numa mesa da sala, um ao lado do outro. A menina parece ensinar Enzo e diz que ele é inteligente. Em dado momento, ela se aproxima de Enzo e acaricia seu ombro, parecendo um pouco interessada nele. Enzo parece um pouco desconfortável com a aproximação dela, pergunta onde é o banheiro e se levanta da mesa. Ele entra no banheiro, lava as mãos e o rosto. Depois senta no vaso para fazer xixi. Se levanta, olha um vestido pendurado no banheiro e passa a mão no vestido. Coloca o vestido na frente do seu corpo olhando para o espelho. Vemos detalhes do vestido. Percebemos que é o mesmo vestido que vimos no início do filme, no plano inicial da menina que se arrumava no quarto de frente para o espelho. Enzo tira o casaco e a camisa e veste o vestido sob a calça. Fica se olhando no espelho. Sente a textura do vestido. Ouvimos a menina batendo na porta e dizendo que o pai do Enzo chegou. Enzo começa a tentar tirar o vestido, mas se atrapalha e não consegue tirar o vestido, não conseguindo abrir o fechecler, e o vestido não passa por cima da sua cabeça. A menina continua batendo, Enzo não responde e ela avisa que vai entrar. A menina entra no banheiro e vê Enzo com o seu vestido. Ela olha e sorri com um olhar sem jeito e de cumplicidade e ajuda Enzo a tirar o vestido, ajudando e acolhendo Enzo. Tudo isso se dá num plano único e fechado no banheiro, sem cortes.

Em seguida temos um plano de Enzo andando no seu bairro no fim de tarde. O sol se põe. No plano seguinte vemos Enzo no quarto da sua casa com o vestido da menina que experimentou no banheiro, usando uma peruca longa e cheia de cachos. Ele está de frente para o espelho. É a mesma situação e cena que vimos no início do filme, mas agora a câmera mostra o rosto de Enzo. Ele olha para si mesmo através do espelho e, em seguida, e encara a câmera e o espectador através do reflexo do espelho, passando a ideia de que agora ele está assumindo quem ele é, como se estivesse pronto para viver a pessoa que ele descobriu ser, a partir desse novo lugar de reconhecimento do seu próprio corpo.

O filme mostra a descoberta, mergulho e aceitação da própria sexualidade e processo de reconhecimento de um corpo trans. Além disso, faz uma denúncia do machismo e da misoginia em nossa sociedade, denunciando nossa cultura heteronormativa e machista a partir da figura do pai que resiste em reconhecer o desejo do filho ser uma menina e ainda insiste em tratar mal a mulher, diminuí-la e forçar uma obediência a ele.

Me chama a atenção como o filme constrói sua narrativa e o ambiente de vida de Enzo usando muitos planos documentais de espaços e moradores que ocupam esses espaços. Temos esse registro de personagens reais em situações reais já na primeira cena do filme, quando vemos o garotinho de dois anos rolando na cama e obedecendo os comandos do suposto pai. Vemos isso também na cena do parquinho pela forma que as crianças são filmadas brincando de verdade naquele espaço, nas cenas do quiosque em que os moradores de fato estão ali bebendo uma cerveja, conversando e ouvindo uma música, e no jogo de futebol na quadra que de fato parece estar acontecendo. Assim, temos uma história de ficção que é entrecortada – e contada- o tempo todo a partir de elementos da realidade que passam a fazer parte da narrativa de ficção.

Apesar do desafio do filme cobrir diferentes momentos da vida de Enzo, indo da primeira infância até a sua adolescência, envolvendo a atuação de 3 meninos que representam Enzo, e uma quantidade grande de locações e personagens para um filme feito na escola, a decupagem do filme e a câmera parece dar um tempo para mostrar o cotidiano dos moradores e espaços do bairro como eles são. Em diferentes cenas a câmera parece capturar o momento que esses os espaços e os personagens têm (o tempo de vestir um bebê pequeno, o tempo da brincadeira no parquinho, o tempo de um menino se distrair com um carrinho que brinca no quintal, o tempo de se olhar no espelho) em ações onde o gesto e movimento dos personagens parecem importar mais do que eles falam. Esse tempo é muito especial no cinema, sobretudo quando estamos falando de personagens vividos por não atores, como é o caso da maioria dos filmes do programa.

3.1 O sair da escola e a apropriação de outros espaços

Olhar para as paisagens que vemos nesses filmes nos faz pensar em como esses filmes promovem uma apropriação de espaços. Nesse movimento de apropriação, percebemos que o sair da escola é algo especial e que diferentes professores e alunos destacam como significativo na experiência com o programa. Essa vivência dos alunos participantes da oficina com os espaços dentro e fora da escola aparece nos depoimentos e relatos dos alunos e professores como uma experiência especial, inesquecível e transformadora que eles carregam como uma das ações que mais ficam guardadas em suas memórias.

Para pensar sobre isso, Danielle de Oliveira Ribeiro e Teresa Paula N. R. Gonçalves²² assinam o artigo “Cinema e Educação: o Projeto Imagens em Movimento e espaços de alteridade”. Nesse artigo as autoras trazem o depoimento da cineasta e professora Sofia Maldonado sobre dois curtas feitos com os alunos no ano de 2013 (intitulados “Entre marés e amores” e “Inaiá e a Terra sem males”). Logo no início da entrevista para as duas pesquisadoras, Sofia destaca a potência da saída da escola e a

²² Danielle de Oliveira Ribeiro possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Atualmente integra o LEPPAR - Colégio Pedro II, onde é professora de ensino básico, técnico e tecnológico . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente com educação básica, cinema e educação, alteridade, trabalho da educação e formação de professores. Defendeu sua dissertação “Cinema e o Trabalho da Educação em Escolas da Rede Pública: entrando em cena o Projeto Imagens em Movimento” com a orientação da professora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

forma como essa ação acaba fazendo com que esses lugares tenham um significado outro para esses adolescentes e crianças:

É curioso porque esses dois filmes têm uma característica em comum que é essa nossa saída da escola, que é uma experiência que eu nunca tinha vivido, porque é própria do “Imagens em Movimento”. Nos outros projetos que eu trabalhei não tem... [...]E essa coisa de você poder levar os alunos, de estar incluída a van... e eles escolhem onde...escolhem dentro do contexto do filme... É muito especial porque o que me lembrou dessas imagens foi a nossa experiência na Urca com a garotada, o passeio que a gente fez gigantesco na área do exército, depois eles mergulhando na praia... ali na praia do Cassino... entrando no barco... Uma loucura! Uma aventura completa! Nossa! Felizes da vida... e é curioso, porque é um tema meio... Esse tema marca. E o outro [tema]... floresta, a gente também na cachoeira, eles mergulhando na cachoeira... fazendo trilha... e isso tudo acaba que não fica tão registrado... Essas imagens de bastidores dessa criançada mergulhando na praia e andando na floresta e tudo mais acaba que a ficção, por mais que tenha ficado ótima nesse caso, limita um pouco essa experiência... Entende? (Sofia Maldonado –cineasta professora do projeto)

Para além da ressignificação do espaço dos próprios bairros e territórios, Danielle e Teresa abordam a apropriação de outros espaços pelos alunos, contando a experiência das filmagens feitas na Urca e no Horto, bairros localizados na zona sul do Rio de Janeiro, distantes do bairro que os alunos vivem, trabalhando exatamente nesse movimento de apropriação e eternização não apenas das imagens dos lugares que eles frequentam, mas também de lugares novos para as suas realidades. Pensar sobre essas histórias e experiências desencadeou as seguintes perguntas para as autoras sobre o processo de criação do filme: “Filmar num barco na beira da praia favorece a alteridade com o pescador e sua subjetividade? Filmar na cachoeira no meio da mata atlântica contribui para uma conexão com Inaiá, a índia do filme? Ver esses curtas num telão, numa sala escura e silenciosa, cria uma atmosfera diferente daquela que se tem quando o filme é visto na TV da sala de estar?”

O poder da saída da escola e da experiência que não está impressa nas imagens, nos momentos em que os alunos não estavam com a câmera ligada, quando eles não estavam filmando, durante as pausas ou ao final das gravações, a partir do que ficou guardado em suas memórias e lembranças quando eles estavam interagindo entre si e com o espaço, com a locação ou com a natureza, é algo que aparece nos filmes diretamente nas imagens e nas falas e relatos de alunos e professores sobre o projeto e

a realização dos filmes. Neste mesmo artigo as autoras citam também o depoimento do professor Flávio Martins, entrevistado no processo de pesquisa, que fala desta mesma questão da seguinte forma:

Tirar o aluno da escola é sempre muito bom. [...] o aluno fica muito condicionado no espaço da escola. [...] Então, a primeira coisa que eu lembro foi... o sair da escola, a experiência de sair da escola e como é que foi interessante a apropriação dos espaços. No filme da “Potira”, muito daquelas imagens a gente fez no entorno da escola. Então, o espaço... na cena que cortou... é um espaço, que é deles, é o entorno da escola e que eles pouco usavam...X:A praça, né...F:A praça... Então, é legal também essa coisa do aluno sair da escola e começar a se apropriar do próprio bairro, do próprio entorno. (Flávio Martins – professor parceiro).

Desse modo, as autoras nos afirmam que o IM permite essa abertura e apropriação de espaços tanto para o aluno, quanto para o professor. Esse depoimento do professor Flávio em que ele diz que a primeira coisa que ele se lembra ao ver as imagens dos curtas é exatamente a experiência de sair da escola e de ocupar os espaços, reforça o significado dessa saída da escola e de como os professores e alunos da escola sentem que essa saída dos muros e limites da escola “oxigena” as relações e as aprendizagens, ampliando as conexões, trocas dialógicas, inferências e a própria exploração do território, do entorno e de outros espaços. Na conclusão do artigo as autoras afirmam que:

O *Projeto Imagens em Movimento* abre horizontes, portas e janelas, encurta distâncias, ressignifica espaço/tempo/rotina escolar seja através da tela do cinema ou dos bastidores da criação cinematográfica, tornando o pátio, a sala de aula e até a sala da diretora locais possíveis para criar um filme. Imaginação e realidade se misturam, “sagrado” e “profano” também, transformando a escola e o mundo. Estudantes, cineastas, docentes e demais trabalhadores da escola descobrem juntos essas brechas que o cinema permite, criando fendas que fazem a diferença no currículo escolar e nas histórias de vida de todos os envolvidos nesse trabalho, seja como realizadores ou espectadores. A aprendizagem parte da experiência de travessia do filme (RIBEIRO, GONÇALVES, 2020,p. 17).

As autoras afirmam ainda que o seu trabalho de suas pesquisas focou na dimensão espaço-temporal desta experiência para considerar a possibilidade de reconfiguração do olhar para a relação com os espaços dentro e fora da escola – que intitulamos espaços alteritários –, de qual demanda criatividade e deslocamento do uso

comum de tais espaços.

Filme “Memórias”

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/memorias-2/>

Oficina realizada no CEU das Artes

Escola localizada em Várzea Paulista, São Paulo

Ano 2022

Tema desencadeador: Motivos no cinema

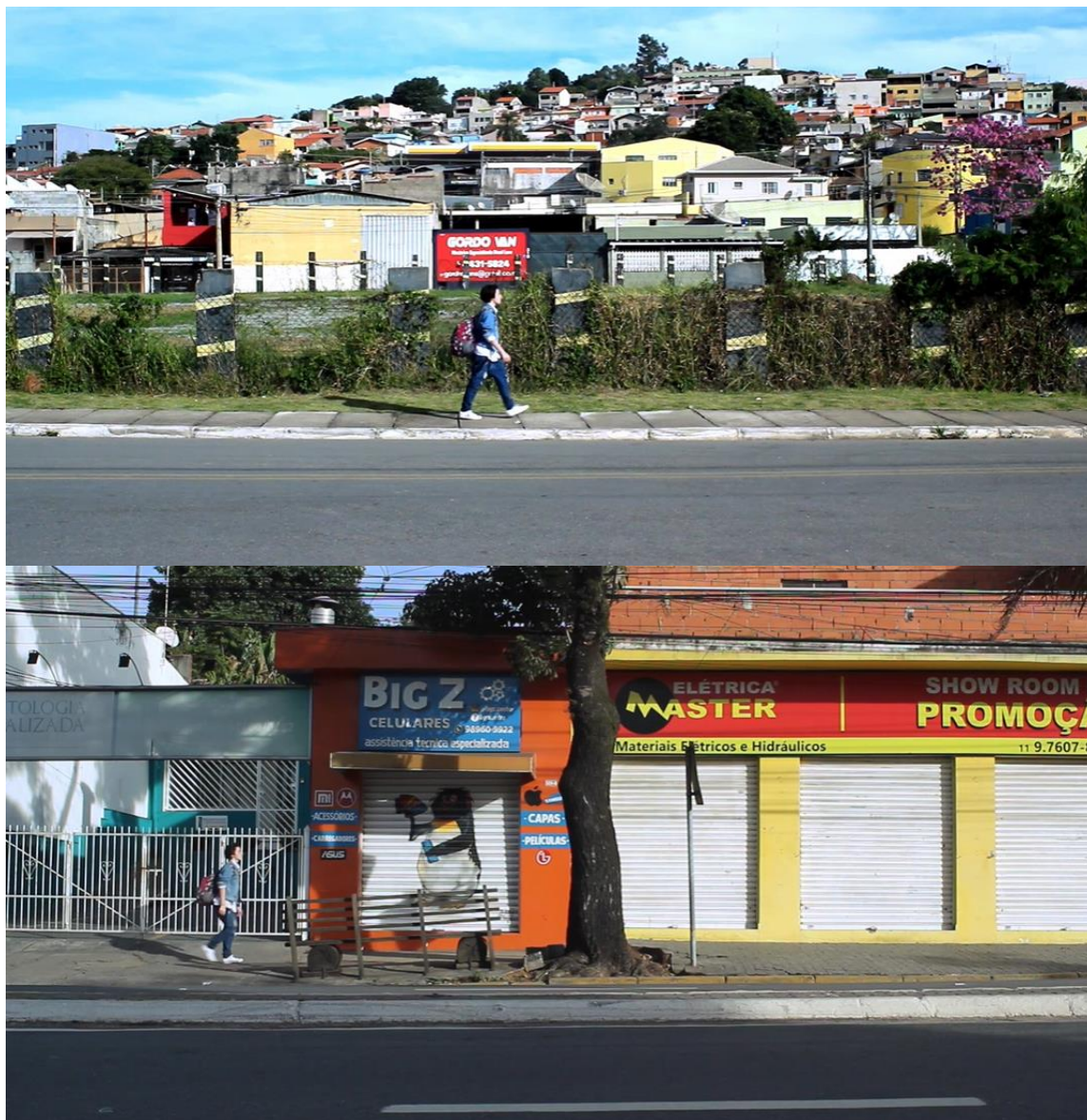
O filme começa com uma imagem de uma garota estudando numa biblioteca. Ela está numa mesa rodeada de livros e faz anotações em um caderno. Um desses livros é o “Admirável Mundo Novo”, romance escrito por Aldous Huxley e publicado em 1932, conhecido com uma das grandes ficções distópicas da literatura mundial. A trilha sonora parece ressaltar a imersão da menina na biblioteca e nos seus livros. A menina se levanta da mesa e vai até a estante. Um livro parece chamar a sua atenção. Ela pega o livro e passa suas páginas. Parece atenta e interessada. O plano fica mais fechado e conseguimos ver o título do livro: “Minha versão de você”, de Christina Lauren. A forma com que a personagem se interessa pelo livro me faz querer pesquisar sobre ele. Descubro que é um livro sobre sexualidade e o universo LGBT bem conhecido no mundo dos adolescentes, lançado em 2017. A menina segue folheando o livro. Ela sobe o olhar parecendo impactada e aos poucos vai olhando para a câmera. Corta para um close fechado do seu rosto. Ela encara a câmera e o espectador, como se tivesse querendo comunicar sua afetação sobre o que leu.

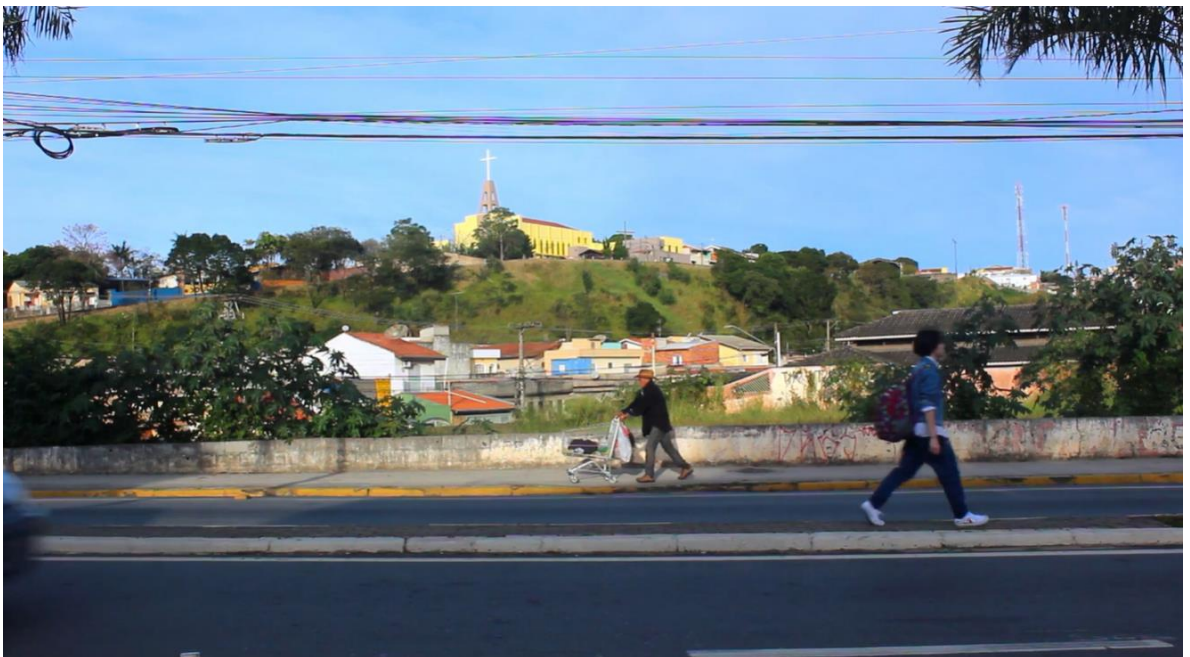
Vemos agora um plano geral num morro com várias casas. A imagem nos mostra um subúrbio que parece de uma cidade pequena. Um movimento de zoom vai fechando o quadro aos poucos nessas casas, lentamente. Close no rosto da menina encarando a câmera e o espectador.

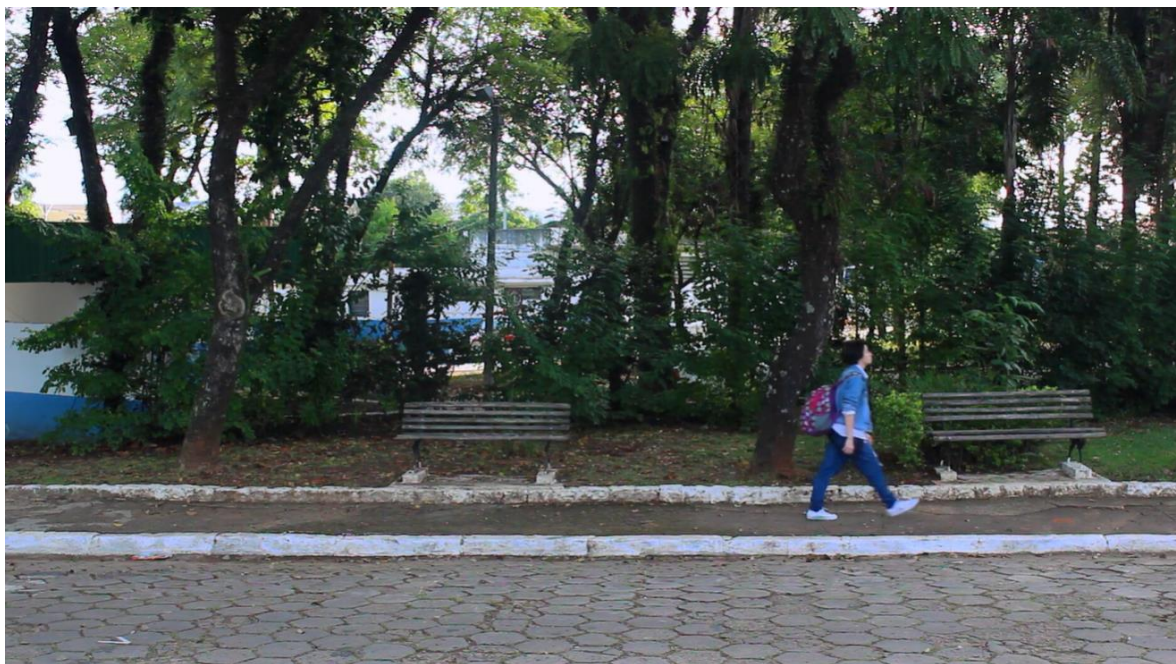


O próximo plano é um plano aberto da menina em um parque arborizado. Ela está debaixo de uma árvore lendo um livro. Faz pausas na leitura e olha para cima, pensativa. As cores desse plano são vibrantes.

No próximo plano a tela está preta e ouvimos o barulho de um trem que passa. Vemos a menina saindo do prédio da Biblioteca Municipal e percebemos que o prédio da biblioteca fica em frente a uma linha de trem. A menina caminha pela calçada saindo da biblioteca. Temos agora uma sequência de planos da menina caminhando por diferentes ruas e paisagens, sempre atravessando o quadro no mesmo eixo, sempre da esquerda para direita, cruzando o quadro, como se cruzasse a cidade. Esses planos têm o mesmo enquadramento e a mesma duração. A ideia de repetição é passada tanto pela montagem, como pela trilha sonora não diegética que parece circular. Nesses planos ela cruza com diferentes pessoas no caminho. Primeiro um homem que carrega balões. Depois um senhorzinho simples e de chapéu que empurra um carrinho de compras com sacolas dentro. Depois um homem de bermuda que passeia com dois cachorros.







Na cena seguinte vemos a menina chegando no parque arborizado novamente. Plano detalhe das suas mãos sob o tronco e as cascas da árvore. É um tronco largo, robusto, ancestral. A menina toca nas cascas que se soltam da árvore. Temos uma atmosfera lúdica nessa imagem e no som das cascas da árvore que parecem tomar conta da imagem. Sentimos que essas cascas podem ser o passado que se desprende, aquilo que vai deixando de ser, que se perde e vai embora na vida... Em seguida vemos o plano geral do parque novamente e agora as cores estão menos vibrantes, parecendo mais reais.

No próximo plano a tela está preta e ouvimos uma freada e uma forte batida do carro. Um plano fechado mostra a menina olhando para câmera. Apenas seu rosto está iluminado sob um fundo escuro. Seus olhos estão cheios de água e ela está séria encarando a câmera. Uma música eletrônica dramática, que nos remete a um tango, entra nessa imagem. Luzes piscam e a menina segue encarando a câmera.

O filme me parece uma metáfora da identidade da menina. Ela sempre no centro, sem falas, segundo um mesmo movimento, as únicas intervenções de palavras se dão através dos livros, placas e prateleiras da biblioteca...ela mora numa cidade provinciana, está sempre num movimento circular, mas a interioridade dela é complexa e explosiva, e as descobertas dela vêm da leitura...O filme mostra o mundo da fantasia interior, dos livros e da imaginação e a vida numa cidade provinciana. A forma como os livros podem abrir o mundo de uma menina adolescente, abrir uma percepção sobre ela mesma, mostrando ao mesmo tempo a forma como a realidade e a vida pode ser surpreendente e chocante.

*Falar com as palavras dos outros. É isso que eu gostaria.
Deve ser isso a liberdade.*

Alexandre, em *La maman et la putain*
(Jean Eustache, França, 1973)

Movimento Quatro: As Alteridades e o Que Elas Projetam

Uma das coisas mais potentes que chama nossa atenção ao observarmos as práticas do *Imagens em Movimento* e de outros projetos que se dão a partir do encontro do cinema com a educação é o trabalho deles sobre o exercício da alteridade. Mas, diante da amplitude que o tema da alteridade possui, das tantas formas e definições que o tema da alteridade já teve na academia e fora dela, cabe a nós fazermos uma pergunta simples e básica como uma forma de pensarmos melhor sobre essa questão: de qual alteridade estamos falando exatamente? Como identificá-la e pensá-la a partir do *Imagens em Movimento*?

Primeiramente precisamos lembrar que se o cinema é um bom aliado da educação, não é para ilustrá-la ou para traduzir didaticamente os conteúdos formativos da cultura ou de conhecimentos instituídos ou didáticos. Isso seria a repetição do mesmo, algo que não parece ser exatamente possível no cinema. Estamos partindo do entendimento então de que o cinema e a educação estabelecem alianças justamente pela capacidade que cada um desses campos têm em afetar o outro, com o cinema conduzindo a educação a novos lugares, a novos devires, a pensar o diferente, a afetar produzindo um certo estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa e objetiva da educação de modo a levá-la a novos lugares, à experiências que não cabem em definições e que nos faz pensar na emergência de um novo tempo e de novos conhecimentos.

Considerando esse primeiro ponto que nos parece essencial para nosso entendimento, ressaltamos mais uma vez que a alteridade foi pensada em diferentes áreas e por diferentes autores que passam pela filosofia, pela literatura e pelo cinema. Para pensarmos a alteridade a partir desse encontro com o Cinema e a Educação e especificamente a partir do IM, reconvocamos primeiramente Alain Bergala, inspiração direta para o programa e que o acompanha como consultor desde sua implementação. Para Bergala a alteridade sempre foi uma questão central no encontro do cinema com a escola. Nas suas primeiras reflexões em *A Hipótese Cinema*, o autor

afirma que ao chegar na escola com sua linguagem própria, o cinema ocupa o lugar de um “outro” em um espaço padronizado e permeado pelas regras estabelecidas na educação formal. Sobre isso, lembramos que em depoimento gravado para o “O abecedário de cinema”²³ gravado por Clarissa Nanchery e Adriana Fresquet e publicado posteriormente pelo CINEAD, Bergala define a Alteridade da seguinte forma:

“O cinema é - sem dúvida - a forma de arte que imediatamente capturou a alteridade. Afinal, em um filme pode haver elementos que são completamente heterogêneos e diferentes. (...) O cinema permite confrontar no mesmo quadro, no mesmo filme, coisas que são radicalmente heterogêneas. Então, é evidentemente muito importante também pelo cinema, quando se criança ou adulto, pode se fazer a experiência direta da alteridade. Em um filme, por exemplo, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com o pensamento ou os problemas de uma mulher. Porém, na vida real é muito mais difícil. O cinema permite que nos coloquemos – é Serge Daney quem dizia isso – no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil. É por isso, que o cinema é extremamente importante para as crianças. Porque as crianças vivem em um mundo pequeno (a casa, a família e a escola) e o cinema lhes dá acesso a experiências que eles não conhecem. Eles conhecerão talvez mais tarde - quando forem adultos, quando começarem a viver. Isso significa que o cinema permite às crianças ter uma ideia muito mais ampla da alteridade do que o seu próprio lugar na vida, que é pequeno dado seu nível da experiência. O que dizia, na França, Chefer: “O cinema nos dá na infância experiências que serão talvez as que se farão no futuro. O cinema nos fala de nós, de coisas que nós que não conhecemos ainda, mas que sabemos que são para nós e sabemos que são nossas.” Há filmes em que as crianças veem e compreendem, ainda que no momento sejam muito pequenas, que isso tem a ver com elas. Logo, é por isso que o cinema é extremamente formador, mas muito profundamente sobre a relação com o mundo que se pode ter. (BERGALA, 2012).

No livro “Cinema e Educação – Reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica”, Adriana Fresquet traz uma análise sobre a questão da alteridade na obra de Bergala, pensando o autor que nos é fundamental tanto por ser referência em vários outros projetos e práticas do campo do cinema e da educação, como por ser inspiração direta e consultor do programa IM.

²³ Ver “Abecedário de cinema com Alain Bergala”. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2012. DVD. 36’, cor. Entrevista transcrita em publicação do Cinead que pode ser vista aqui nesse link: [Abecedario de cine con Alain Bergala.pdf \(cinead.org\)](http://Abecedario%20de%20cine%20con%20Alain%20Bergala.pdf%20(cinead.org))

“A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. A Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. A Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência. Tome-se o cuidado de ler “arte” e não “ensino de arte”. Essa é uma característica principal do projeto de arte de Jack Lang – Ministro da Educação na França - desenvolvido nos anos 2000. Alain Bergala, conselheiro deste projeto, concebe o cinema na escola como “um outro”, porque leva para tal contexto algo que, tradicionalmente, não é próprio dele: a criação. Trata-se de uma sorte de avesso, de outra leitura do que se faz pedagogicamente com as atividades ligadas às artes, pelo menos na França no início deste milênio. E nesta parte Sul do hemisfério americano, poderíamos apontar essa ausência da criação como um elemento comum? (FRESQUET, 2013, p. 39)

Falar do cinema e da escola é falar, portanto, de como esse poder de colocar-se no lugar do outro – sentindo seus atravessamentos, desejos, dilemas, dores e dúvidas – pode criar novos significados e sentidos para as imagens, a partir desse encontro com o diferente, desse encontro com aquilo que não é previsto ou esperado. Mas porque será que o cinema permite esse deslocamento com mais facilidade do que na vida real? Porque Bergala afirma e volta diversas vezes a esse ponto e afirmação, reforçando essa crença? Por que e como o cinema nos coloca no interior do outro e de outros lugares? O que estimula esse poder e essa qualidade?

Investindo em alguns caminhos para respondermos essas perguntas sobre como o programa trabalha a alteridade, lembramos que o cinema oferece a possibilidade básica e essencial de pensarmos e sentirmos como um outro, de ressignificarmos espaços, inventando mundos e acessos para o processo de estruturação simbólica na educação e formação dos alunos a partir de um caráter libertador, criativo e sensível que, muitas vezes, transgride a ordem imposta. Bergala nos fala de como o cinema pode entrar na escola como um “outro”, provocando uma experiência à parte dela, nos fazendo pensar que “a arte não se ensina; mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso”. É esse encontro que a realização desses filmes permite e faz acontecer, colocando a experiência num lugar de sensibilidade, experimento e possibilidade. Assim se dá o encontro com a criação artística, mas também o encontro do aluno com a própria intimidade e subjetividade, de modo que o aluno possa ter outras possibilidades de entendimento de si (na multiplicidade que cada um deles mesmo possui) e de entendimento do mundo.

A arte, para seguir sendo arte, deve continuar sendo um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte, por definição, semeia desconcerto na instituição. (...) A arte não deve ser nem a propriedade nem o limite vedado de um professor especializado. Ela deve ser uma experiência de outra natureza na escola, que daquela do curso institucionalizado, tanto para os alunos quanto para os professores. (...) a arte não se ensina, ela se encontra, se experimenta, ela se transmite por outras vias além do discurso do próprio saber, às vezes mesmo sem discurso algum (BERGALA, 2008, p.33-34).

No artigo “Cinema e Educação: o Projeto Imagens em Movimento e espaços de alteridade” que já mencionamos aqui, Danielle de Oliveira Ribeiro e Teresa Paula N. R. Gonçalves pensam diretamente a questão da alteridade a partir da ótica de ocupação dos espaços, nos fazendo algumas perguntas que nos parecem muito importantes para pensarmos o programa e as ações que ele desenvolve. Reproduzimos abaixo essas perguntas:

“Será que a escolha dos ambientes onde se passam as cenas tem alguma relação com a experiência sensível do espectador de identificação com os personagens? O próprio ambiente do cinema –escuro e silencioso, com uma tela grande –pode potencializar esse encontro? A sala de cinema pode ser considerada um espaço alteritário, criando uma rede de intersubjetividade? Os cenários e locações interferem na experiência de alteridade? Acreditamos que espaço e alteridade têm conexão” (GONÇALVES e RIBEIRO, 2019, p. 04).

As autoras se voltam para a conexão que existe entre espaço e alteridade e falam da relação dos estudantes participantes do projeto com os espaços dentro e fora da escola, comentando sobre como essa conexão é algo que emerge na fala de todos os alunos e professores participantes como uma experiência transformadora. O cinema na escola é a uma forma privilegiada de acesso a múltiplos pontos de vista e enfoques da realidade, sendo esta, talvez, uma das maiores potências deste encontro: “interrogar o mundo a partir da escola” e “interrogar a própria escola com o cinema”.

Nessa reflexão sobre alteridade nos espaços, as autoras fazem referência a Walter Benjamin (2012) quando o pensador nos provoca a pensar sobre como “o cinema pode “escovar” a escola a contrapelo”, nos chamando para percebermos o cinema como esse gesto de busca e vasculhamento, de desconstrução de verdades consolidadas, de desconstrução de modelos estabelecidos e canonizados, que permite a procura por novas experiências, num movimento onde o tempo, o espaço, a estrutura e as definições da escola se tornam outras, se libertam dos seus modos e funções

habituais para abrirem um espaço de liberdade, onde tudo está ainda em processo e aberto.

“A intensidade do cinema nos permite experimentar, antes mesmo de interpretar, como afirma Deleuze (1990). Essa experimentação com as imagens, seja como criadores ou como espectadores ativos, nos coloca num espaço entre o mundo que já existe e a liberdade de inventarmos outros. Nesse interstício, a imaginação é estimulada, e não colocada como algo menor, que não passa de um faz de conta ou que não nos levará a lugar nenhum. A imaginação permite interrupções no mundo já dado, criando novas experiências com o tempo, com o espaço, com as coisas, com o que ainda não foi inventado, buscando um anacronismo produtivo, assim como propõe Benjamin (2012). Ele valoriza as interrupções, inclusive, do passado. Sua noção de entrecruzamento do tempo se opõe a uma crença num passado, num presente e num futuro imutáveis. Neste sentido a escola se torna ‘outra’, o mundo se torna presente nos atravessamentos que o cinema produz na escola”.

(GONÇALVES e RIBEIRO, 2019, p. 04).

As autoras fazem referência ainda a Cezar Migliorin quando Cezar nos chama atenção de que “o cinema nunca é o mundo e nunca deixa de sê-lo” (2015, p.38). Essa possibilidade de ser - e ao mesmo tempo de não ser - traz algo muito especial para o ambiente da escola, que é a capacidade de atravessar as coisas sem ter que definir, limitar ou sintetizar algo, sem ter que significar apenas uma coisa só, podendo ser várias coisas ao mesmo tempo e permitindo uma pluralidade de sensações e experiências que percebemos que se faz presente em vários dos filmes. As autoras falam sobre a ruptura de paradigma que o programa proporciona nesse sentido, na qual o professor pode sair do lugar de detentor e guardião do saber para experimentar novas relações de trabalho e de vida baseadas na horizontalidade.

Nessa lógica e entendimento, o aluno realizador do filme se torna uma espécie de trabalhador da educação, alguém que faz e compartilha a arte com o mundo, comprometendo-se com aquilo que é público, que é para todos. Ele vive essa experiência do encontro do cinema com a educação, considerando que os papéis podem passar a ser outros, e essa mudança de posição na relação mestre-aprendiz, na relação artista/obra, pode se dar como algo libertador, inventivo e subversivo no ambiente da escola. É exatamente esse componente subversivo que sentimos que acontece no filme “O descobrimento”, realizado na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira (Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro) quando o filme representa e traz para tela a

ação dos alunos passando e espalhando o passo de dança para toda a escola, inclusive para professores e funcionários, invertendo assim o movimento de aprendizado e colocando todos os corpos numa mesma condição e lugar de experiência. O filme propõe essa dança que se espalha para toda a escola através de um movimento – um passo - que vem dos alunos - o que proporciona uma espécie de novo encontro e reconfiguração de corpos que já estavam ali presentes. Para além disso, através dos depoimentos aleatórios dos alunos, o filme ainda nos faz pensar sobre as definições de estilos de danças (jazz, capoeira), que se dá a partir da fala dos alunos, o que acaba trazendo uma reflexão sobre essas danças como uma espécie de saber. Um novo saber que cria um outro conhecimento e uma outra experiência de troca dentro da escola.

Danielle e Theresa observam que a realização do projeto aproxima os alunos dos familiares e dos moradores do bairro de uma outra forma, assim como aproxima professores dos alunos, criando uma relação mais estreita e afetiva de todos com a escola. Os filmes permitem a criação de imagens na vizinhança, aproximação e registro de moradores antigos – resgatando memórias locais pessoais e coletivas de pessoas que trabalham na vizinhança, como comerciantes, camelôs, garis, guardas de trânsito, entre outros, ou ainda uma conexão diferente com os próprios parentes dos alunos. Notamos que muitos pais/mães/avós e responsáveis participam dos filmes assumindo o lugar de ator e interpretando pela primeira vez na vida um personagem na frente da câmera, ou ajudando de alguma forma na produção do filme. No momento da exibição, tanto na escola quando no cinema, pais, mães e outros parentes são convidados a assistir os curtas com seus filhos, vendo-os na tela e fazendo-lhes perguntas e/ou comentários sobre o filme na hora do debate. E assim, os pais podem ver a escola, o professor, o mundo e seus próprios filhos com outros olhos e a partir de outros ângulos.

“Conhecer sua cidade, seu estado e o mundo com e através do cinema, seja na tela ou na saída da escola com o Projeto Imagens em Movimento, mistura e cria ficção e realidade. É isso e outras coisas que fazem o projeto acontecer. Arendt (2001) diz que a educação tem a ver com preparar as crianças, as novas gerações, com tempo para a tarefa de renovar um mundo comum. Talvez seja essa uma das razões do projeto persistir em existir.” (GONÇALVES e RIBEIRO, 2019, p. 06).

Na entrevista que fizemos com Diego Amorim, professor da oficina de cinema, sentimos que ele faz questão de destacar que o programa estimula o trabalho dos

alunos com os próprios territórios, fazendo com que eles retratem seus universos, seus bairros, seus gostos, seus afetos e questões existenciais que se dão nesses espaços. Para Diego, a ficção enquanto linguagem facilita a produção e invocação da alteridade pela qualidade natural que esse tipo de narrativa possui de despertar o envolvimento e a imaginação tanto do realizador no ato criativo, como do espectador no momento que ele assiste o filme, fazendo com que os alunos, professores e toda uma diversidade de pessoas entrem no universo dos personagens e das histórias que interpretam ou assistem, como se tivessem no seu lugar e como se fossem outras pessoas. Para falar sobre isso, Diego nos conta como foi a realização do filme “Âncora”, realizado na Escola Municipal Heitor Villa Lobos, que fica na Ilha da Conceição, em Niterói..

O filme nos conta a história de uma menina adolescente que sonha em ser pescadora como seu pai era, mas que sofre uma série de resistências da sua família quanto a essa ideia, uma vez que a sua família passou pelo trauma de ver o pai da menina morrer no mar. Através desta narrativa que conta essa história imaginada e criada coletivamente pelos alunos, Diego conta que eles conseguiram falar de uma série de questões que os pescadores, moradores da Ilha da Conceição, passam hoje em dia, mas falando a partir da perspectiva particular de uma menina que precisa vencer ainda outras questões, como querer ter uma profissão que é predominantemente masculina. “Essa questão poderia ser tratada no documentário. Mas pela ficção, colocando essa menina como personagem, se abre outras possibilidades, como a de tratar da subjetividade da personagem, falar dos seus desejos de forma lúdica a partir da construção e representação do sonho dela com o pai”, nos conta Diego, que também fala de como a oficina e o filme trabalhou o olhar crítico dos alunos, estimulando a troca geracional a partir da qual alunos conseguiram olhar e ouvir pessoas mais velhas do lugar onde moram e de suas famílias, saber mais sobre a história desses lugares, as questões que eles vivem e passam, comentando sobre como a narrativa de ficção ajudou nesse caminho e processo dos alunos pensarem a própria realidade, história e identidade.

“A última oficina que eu dei foi em Niterói. A história era de uma menina que queria ser pescadora que nem o pai, que o pai era pescador, só que ele tinha morrido num acidente, então ela tinha um trauma com essa questão. Aí de alguma forma pelo filme a gente conseguiu trazer um pouco da história do local, da Ilha da Conceição, de como os pescadores sobrevivem por lá... Como a gente conseguiu fazer uma pesquisa no local vimos como é que era história dos pescadores

antigamente, como foi o processo também de industrialização ali da Ilha da Conceição, como isso afetou as pessoas que trabalhavam com pesca por lá. Eu acho que isso poderia ser trabalhado num documentário, tudo bem, mas pela ficção, colocando a personagem dessa menina, os desejos dela, a gente trouxe toda uma subjetividade, falamos dos desejos dos alunos, do que eles querem, do que eles gostam, se eles não gostam de nada, como deve ser legal também sentir um desejo por uma profissão, por exemplo, como a pescaria, ao mesmo tempo que trabalhamos a visão crítica deles ali em relação ao entorno como a Baía de Guanabara, um lugar complicado né, não só pela questão da poluição, mas para falarmos de como tudo foi se tornando difícil...as pessoas viverem daquilo ali, e de alguma forma os alunos conseguem olhar pra essas pessoas mais velhas que ainda são pescadoras, olharem pro local onde eles moram.. Isso tudo trabalha a alteridade de uma forma mais forte pela ficção, porque aí entra o personagem do filme.... A menina tinha um incômodo com a forma como colocavam ela num lugar de menina que não poderia pescar, por exemplo, de falar de um lugar rodeado pelo universo masculino, então ela foi enfrentando a própria mãe pra continuar a pescar a partir de sua visão crítica... Falando, enfim, de enfrentamentos que muitas crianças passam através de uma personagem, construindo essa personagem, e assim as crianças bebem desse exemplo, digamos ficcional, e de alguma forma podem ou não alterar a percepção de mundos deles, assim como eles olham pra si mesmos, para seu bairro e local onde vivem, etc. (Amorim, 2023, entrevista realizada sobre o programa)

Diego reflete sobre essa experiência dos alunos se colocarem em outros lugares a partir do gesto criativo, falando de como a proposta de trabalhar com a ficção acaba colocando os alunos num processo de alteridade profunda quando eles, jovens moradores daquela comunidade de pescadores que desconhecem muitas coisas de seu passado, assumem a postura de pesquisadores que vão buscar histórias de suas famílias, de seus vizinhos, dos pescadores do bairro, para poderem criar e contar a história que eles querem contar mas conscientes de quem são e das suas memórias, para fazer o filme que está sendo criado por eles. Isso faz com que os alunos se coloquem nesses outros lugares no momento que escrevem o roteiro ou que representam os personagens, o que resulta numa história de ficção que está sendo o tempo todo atravessada - e atravessando - suas vidas e realidades.

Na entrevista que fizemos com Ana Dillon²⁴ sobre o programa, ela também comenta sobre esta potência da ficção atravessar a realidade, explicando como funciona esse trabalho do projeto com os alunos a partir da ficção:

²⁴ Ver anexo de entrevistas. Entrevista Ana Dillon, fundadora, diretora geral e professora do IM.

A gente sempre busca trabalhar a ficção inspirada em emoções, sentimentos e experiências que sejam vividos na vida real, então não necessariamente através de um de um registro realista pode ser um registro fantástico, fantasioso, mas a gente tem essa regra do jogo perene, digamos assim, de que a gente quer que os filmes se relacionem com experiências de vida dos alunos, e aí cabe a eles pensar qual é o personagem que vai ser criado, qual a situação que vai ser criada, pra narrar uma experiência pessoal de alguma forma e traduzir em ficção algo que eu vivi na realidade e que, justamente por ser transformada em ficção, pode ser narrado com mais liberdade... eu posso me libertar pra falar em terceira pessoa, e criando um ponto de vista narrativa sobre essa experiência. (Dillon, 2023, entrevista realizada sobre o programa)

Assim, a partir do gesto de fabulação de criar a história do filme e as imagens, observamos que os alunos trazem questões diversas que se passam na sua intimidade e nos seus sonhos. Esses elementos, criações, adendos e histórias vão formando o ser complexo, cruzado e múltiplo que se faz presente como personagem e que muitas vezes parece ser a essência dos filmes realizados.

Filme “Âncora”

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/ancora/>

Oficina realizada na Escola Municipal Heitor Villa Lobos

Escola localizada na Ilha da Conceição, Niterói, Rio de Janeiro

Ano 2022

Tema desencadeador: *Motivos no Cinema*

O filme começa com uma tela toda preta em que escutamos o barulho do mar e um som de motor de barco. Vemos uma imagem em preto e branco de um barco no meio do mar, que pela paisagem percebemos que é a Baía de Guanabara. Sob essa imagem em preto e branco entra a cartela com o título do filme. Logo depois ouvimos uma trovoadas e vemos nuvens no céu. Planos curtos e rápidos do barco junto com o som das trovoadas. Entre esses planos curtos, tela preta, o que nos faz perceber uma tensão e que algo vai acontecer na cena. Um homem com chapéu de palha e óculos de grau está no barco e olha para o céu parecendo preocupado. A câmera mostra num plano detalhe o pingente do seu cordão, que é uma âncora. Vemos o rosto do homem de novo olhando para o céu. Tela preta. No próximo plano vemos o chapéu do homem pendurado na parede. Tela preta de novo. Imagem de um barco destruído. Tela preta mais uma vez. Plano detalhe de escombros do barco.



Vemos agora uma imagem de uma menina adolescente dormindo sob a carteira na sala de aula. A imagem agora é colorida. Temos um plano mais aberto da sala de aula. A câmera está bem de frente para os alunos e a menina segue dormindo em cima da carteira, no meio da sala. Todos os outros alunos estão acordados e atentos a aula, que percebemos que acontece apenas pela voz do professor que entra em off, vindo de fora do quadro. O professor avisa que vai um minuto na secretaria. Quando ele sai, os alunos se dispersam, começam a conversar, pegam celulares e em determinado momento um aluno grita: “Guerra!!!” e eles começam a brincar jogando bolas de papel uns nos outros. A menina que dormia na carteira acorda, sonolenta, e joga uma bola de papel em alguém.

No próximo plano vemos uma mulher mais velha rezando na igreja. Ela usa um lenço na cabeça, numa caracterização um pouco forçada de uma viúva. Levanta, faz o sinal da cruz e começa a sair da igreja. Quando está na rua, vê a menina que estava dormindo na escola passando. A menina usa um chapéu de palha, veste um macacão jeans e carrega um balde na mão. A mulher começa a gritar: “Luara, Luara! Volta aqui! Volta aqui! Onde você pensa que vai???” Luara responde: “Eu ia encontrar a Amanda, ué”. A mulher responde de volta: “E você acha que eu nasci ontem, com esse chapéu e esse balde? Menina, já para casa!”. Luara volta a contragosto e vai andando atrás da mulher que a partir dessa cena entendemos que é a sua mãe. Todo esse diálogo é filmado numa

No próximo plano vemos Luara encostada em uma árvore em frente a uma casa lendo um livro. Zoom out da câmera. Uma música não diegética da trilha sonora ressalta a sua introspecção. Luara sobe uma escadaria do bairro. A música do plano anterior continua. Percebemos um menino distante, seguindo ela. O menino se esconde atrás

de tijolos empilhados no canto direito do quadro. Depois se esconde atrás de um muro, enquanto Luara segue andando.

Agora vemos Luara dentro de um barco parado no píer. Ela arruma o barco e parece prepará-lo para sair. O menino que estava seguindo Luara chega e pergunta o que ela está fazendo ali. Fala para Laura que ela sabe muito bem que não pode pescar, dizendo que vai contar para mãe. Laura fala que se ele contar, ela vai contar que ele quebrou o vaso favorito dela e que ele vai ficar de castigo um mês por isso. O menino diz que vai contar para mãe mesmo assim e vai embora. A partir desse diálogo, percebemos que eles são irmãos.

Luara no barco, no meio do mar, pescando. O plano está fechado nela e a câmera parece observar Luara nesse momento, mostrando a sua contemplação e relação com o mar. Luara parece em paz e tranquila, está sob uma luz de pôr do sol. O plano é demorado e parece ter o tempo contemplativo de uma pesca.

Vemos a mãe de Luara e o irmão na cozinha de casa. A mãe lava a louça e o menino está sentado na mesa da cozinha. Luara entra pela porta da cozinha, abre a geladeira e reclama que não tem nada para comer, o que demonstra a personalidade briguenta e revoltada da personagem, que senta na mesa ao lado do irmão. A mãe chama atenção de que ela já chegou reclamando e pergunta onde ela estava. A menina responde que estava na casa de Amanda. A mãe senta na mesa e responde que é mentira, que o irmão contou que ela estava pescando. Luara, furiosa com o irmão, o chama de deduro e pergunta se a mãe sabe que o menino quebrou o seu vaso favorito jogando bola. A mãe fala para Luara não mudar de assunto e diz que quer saber mais dessa história e que quer saber porque ela toda tarde quer ir para o cais, matando aula, e pergunta se não basta o que já aconteceu com o pai dela. Luara levanta da mesa e fala que os dois são uma vergonha. Que pai ficaria envergonhado por eles estarem fazendo isso e que ela está seguindo o legado do pai, que está fazendo as coisas direito, que o pai sentiria orgulho dela. Nesse momento a mãe corta a menina e diz para ela baixar a bola, dizendo que na época que o pai dela pescava “não era isso que tá aí não”, que era diferente; “que a baía era mais limpa, que tinha peixe fresco e peixe bom, e que agora tá tudo poluído, que as indústrias poluem, os homens não querem nem saber, bota sofá, tem até defunto, tem tudo nessa baía aí”. A menina não se deixa afetar pela fala da mãe, responde efusivamente que se ninguém usa a baía, que ela vai usar e que não quer falar mais disso, saindo da cozinha com um gesto revoltado.

A menina no seu quarto sentada em uma escrivaninha. Ela olha para si fixamente através de um espelho de rosto redondo. Parece pensativa. Levanta da cadeira e senta na cama ao lado. A câmera mostra um porta retrato onde vemos a foto de um homem com uma menina pequena no colo. Parece uma foto de aniversário da menina, pela forma que estão arrumados e pela decoração de um arco íris na parede no fundo deles. Zoom in na imagem, que vai fechando nos dois até que começa a desfocar. Ainda sob essa imagem, começamos a ouvir um off da menina falando uma frase sobre

o fundo do mar. Vemos a menina em cima da cama e percebemos que a frase que ela fala vêm da leitura do livro. Sua narração vai ficando sonolenta aos poucos até que ela adormece na cama.

Voltamos agora para a imagem preta e branca no barco no meio do mar. Vemos o pai de Luara com um espelho redondo de rosto na mão, por onde vemos o reflexo do rosto dela sorrindo. Ouvimos o barulho do mar, bem calmo. Ela pergunta sorrindo e emocionada através do espelho: “Pai, é você?” ele responde sorrindo: “Sim, sou eu mesmo filha”.



Eles continuam a ser olhar sorrindo. Tela preta. Imagem deles dois no barco com um plano mais aberto. Vemos que cada um está de um lado do barco, um em frente ao outro. Seguimos vendo o pai segurar o espelho em direção a filha como se estivesse segurando uma câmera que filma a menina. A menina está de costas, mas vemos seu rosto através do espelho. Ela fala para o pai que a mãe e o irmão não a apoiam com a pescaria, mas que eles não entendem. O pai sorri suavemente, olha a filha e fala com ternura: “Isso não existe, filha. Se o teu sonho é pescar, não tema” .



A menina se levanta e senta ao lado do pai. Ele larga o espelho, tira o cordão com o pingente de âncora e coloca no pescoço dela. Ele olha para a sua filha e fala: “siga os seus sonhos”. Eles se abraçam. A câmera acompanha essa ação sem nenhum corte, dando espaço e capturando o afeto que existe entre o pai e a filha. Fico com a impressão que o homem que faz o pai tem alguma relação real com a menina, pois seu afeto é muito nítido e natural e eles são parecidos.

Tela preta, indicando uma passagem de tempo. Na próxima imagem vemos Luara com a vara de pescar na mão do lado do pai no barco. Ele orienta ela na pescaria, com a vara de pescar. A menina consegue pegar um peixe e vibra que conseguiu, ao lado do pai. No próximo plano temos um plano fechado da vara de pescar puxando o peixe no mar quase encostado no barco. Depois vemos o rosto de Luara, ela com olhar firme, sentada sozinha na proa do barco, olhando o mar de frente, com um olhar de contentamento. A imagem PB vai ficando colorida. Plano abre e ela aparece na proa do barco de costas, voltando para o cais. Plano subjetivo de Luara na proa do barco, chegando ao cais, protagonista da sua vida. A câmera para a ser uma subjetiva dela, o olhar é dela. O filme termina.



Esse filme nos chama atenção pela forma como ele fala da realidade local dos pescadores e da Baía de Guanabara numa história de sonhos e encontros afetivos. Ficamos com a sensação que o sonho de Luara é ser pescadora muito por conta da relação de afeto que ela tinha com o pai. Esse afeto é muito bem simbolizado através do gesto do pai de segurar o espelho através do qual a filha se vê no barco. É como se ele estivesse ao seu lado, a apoiando, auxiliando ela a se ver, se perceber e entender quem ela é e por onde quer seguir.

O afeto mostrado no filme também está presente na relação de Luara com o mar. Percebemos o quanto ela se sente em paz quando ela está no barco e no mar. A escolha pelas imagens em preto e branco no barco evoca tanto a percepção da cena como a memória, mas também o amor e a saudade que Luara sente do pai. Ressalta ainda essa memória que é real mas que também é memória projetada e inventada.

Por fim, a transição da imagem da cena final de preto e branco para uma imagem colorida que mostra Luara no barco e chegando de barco no cais é mais escolha de linguagem que ressalta um olhar afetivo da personagem com aquele espaço e com o mundo a partir da consciência que ela passa a ter sobre a busca dos seus sonhos

4.1 Alteridades contadas e um passo para fantasia

Como já falamos aqui, a alteridade trabalhada no encontro do cinema com a educação é um tema central e nossa proposta é pensar sobre como essa alteridade se manifesta no *Imagens em Movimento* através das experiências e dos filmes realizados pelos anos no programa, fazendo essa investigação a partir da análise dos filmes que atravessa esse trabalho, considerando também as entrevistas realizadas com os professores das oficinas e uma observação de algumas falas dos alunos em relatos deles sobre o programa.

Compartilhando então o que foi pensado e refletido por professores como uma forma de reunir olhares, pensamentos e sentimentos de profissionais que estão a frente desse projeto que atendeu até hoje mais de 200 escolas e 3000 alunos nos seus mais de dez anos de história, começaremos contando o que Ana Dillon, fundadora, diretora geral e professora do programa, nos diz na entrevista realizada com ela sobre o programa. Quando perguntamos à Ana sobre a alteridade promovida e trabalhada no programa, Ana faz quase um panorama e retrospecto do que o programa é, o que parece reforçar o fato do programa trabalhar de forma intensa e ampla a questão da alteridade nas várias etapas em que ele se dá na escola. Observemos abaixo o que a fala de Ana revela e reúne em termos de informação e conteúdo sobre como ela percebe que a alteridade é trabalhada:

Do nosso ponto de vista, no nosso trabalho cotidiano, a alteridade se manifesta em muitas camadas. Começa na premissa inicial, pedagógica, nessa aposta que Bergala faz e que a gente compartilha, quando a gente apresenta filmes europeus e traz essa metodologia que remete às origens do cinema num primeiro momento, trabalhando o Minuto Lumière. Já temos aí um fator de alteridade cultural em relação à realidade dos nossos alunos, o conteúdo que é apresentado para eles tradicionalmente nas escolas...a gente sempre estimula que o olhar para as imagens seja um olhar consciente, um olhar crítico e que a gente tenha a consciência de que aquelas imagens foram produzidas por alguém que busca criar uma narrativa sobre alguma coisa. Então, quando a gente entende que a imagem é uma narrativa criada por alguém, a gente já está se confrontando com a alteridade no sentido de pensarmos sobre o discurso que essa pessoa criou e qual seria o meu discurso. “Se eu fosse fazer esse filme, de que forma eu faria?” (...) Então, quando a gente assiste os filmes, a gente trabalha muito em buscar a diferença no sentido da criação. Depois, a gente propõe as regras do jogo para eles realizarem os filmes. E aí, a partir das regras do jogo, são desafios comuns mesmos. A gente tem parâmetros comuns, mas que instiga

justamente a criação de escolhas singulares, a criação de soluções que sejam diferentes do esperado, que sejam criativas e inovadoras. E quando a gente vai para as escolas públicas que estão em regiões periféricas, que estão em comunidades ou bairros da Zona Oeste, naturalmente a gente está trabalhando com a produção de imagens dos alunos sobre os próprios lugares onde eles moram, nas suas próprias casas, e a partir das suas próprias histórias de vida. E aí entra uma outra camada que é o fato deles estarem produzindo imagens sobre realidades pouco representadas na cinematografia predominante, nacional e internacionalmente. E tem também uma questão da gente trabalhar com eles a consciência de qual imagem eles querem criar sobre si, qual imagem que eles querem passar pros outros, transmitir e divulgar no mundo sobre os lugares e realidade que eles vivem. E aí, é pro mundo mesmo, porque o programa está inserido num contexto internacional.” (Dillon, entrevista, Rio de Janeiro, 2023)

Nesta fala, Ana Dillon faz este retrospecto do programa a partir de uma pergunta feita por nós sobre como o programa trabalha e promove a alteridade. Como podemos notar, em sua resposta há todo um relato e pensamento sobre como esse gesto/experiência de olhar o outro – e se sentir como outro - é trabalhado em diferentes etapas do programa, passando pelo momento inicial da oficina em que os alunos têm um contato com a origem do cinema, depois passando para o momento em que o filme dos alunos é criado, roteirizado, filmado, montado e exibido nas escolas e salas de cinemas, indo até o momento de exibição deles fora do país, no encontro internacional que o programa participa na Cinemateca Francesa. A experiência da alteridade parece atravessar todas essas etapas e processos de uma forma processual, natural e orgânica, mostrando um direcionamento claro de um trabalho que aposta e se constrói pela diferença, no direito que cada aluno tem de ser ele mesmo, ser diferente e particular, estabelecendo a partir desse lugar ligações de afeto, troca de olhares e de lugares.

Clarissa Nanchery, coordenadora do programa e também professora da oficina de cinema há mais de oito anos, que já participou de outros programas e pesquisas no campo do cinema e da educação como o CINEAD, também nos fala da potência e espaço que ela percebe que existe para alteridade no programa em sua entrevista para nós. Para ela, “o cinema será sempre uma abertura à alteridade por ser uma arte que traz consigo outras formas de vida, outras formas de pensar, outros lugares, outras narrativas.” Nessa fala, Clarissa aponta a vocação natural do cinema nesse sentido de trabalhar a alteridade, e continua dizendo que no IM este “outro” também pode ser um outro abstrato, a vida do aluno, o bairro, as experiências pessoais desse lugar que muitas vezes nunca foram narradas pelo cinema. Ela reforça sua aposta como

professora de fazer com que os estudantes olhem para suas realidades e vidas com interesse na construção de narrativas cinematográficas.

Observamos que nesses filmes muitas vezes o realizador é, de modo figurativo ou até mesmo objetivo, o mesmo sujeito filmado, refletindo o seu lugar subjetivo e o lugar do qual ele fala dentro da narrativa ficcional, o que aponta uma condição particular e potente dessa produção. Em muitos filmes temos o aluno - na maioria das vezes morador do subúrbio e da periferia - desempenhando o seu próprio papel e filmado por um outro aluno ou aluna do seu mesmo universo, que estão ali juntos compartilhando olhares e sentimentos sobre questões e espaços da história criada e contada por eles. Temos o aluno que representa o aluno, o professor que representa o professor, o parente que representa o parente, numa representação de sujeitos não atores que se voltam para a experiência de encenar suas histórias, suas vidas, seus dilemas, medos, desejos, sonhos e amores.

Percebemos também que essa experiência de alteridade está muitas vezes associada a consciência desses alunos se saberem “outros” a partir do que eles conhecem e recebem historicamente como imagem que na maioria das vezes não reflete a imagem de quem eles são, de como se vêem e de como querem ser vistos. Assim, através dessas narrativas de ficção, os alunos parecem mostrar que estão falando deles para um outro, a partir de um gesto de fabulação. Pensando sobre isso, lembramos da célebre entrevista de Deleuze à *Cahiers du Cinéma* em 1976, quando Deleuze resgata a seguinte frase de Godard: “falar, mesmo quando se fala de si, é sempre tomar o lugar de alguém” (2000: 56). Pensando sobre isso, percebemos que essa fala de si que também fala do outro é algo que se faz presente em praticamente todos os filmes do programa e que se manifesta em diversos outros projetos que trabalham com produção audiovisual dentro de escolas. Deleuze atravessa ainda outras questões desse trabalho, sobretudo no pensamento do significado do tema da alteridade e do cinema como clínica, pensando a imagem como prática de cuidado a partir do cinema na escola.

Fazer cinema implica nesse olhar cuidadoso sobre si, nesse olhar para um outro, um olhar com atenção, com a vontade de sair do lugar comum e de acolher o que torna esse outro particular. Nesse sentido, chamamos atenção para a diferença que o filósofo estabelece entre cinema, educação e a comunicação e que parece dialogar com o nosso trabalho. Para Deleuze, comunicar sempre foi transmitir palavras de ordem, supondo a presença de um sujeito emissor, de um sujeito receptor e de um

código comum de linguagem. A partir dessa dinâmica, parece quase impossível sairmos de uma cadeia discursiva que nos obriga a dizer sempre o mesmo. Comunicar, para Deleuze, é sempre repetir o mesmo, mas para ele o cinema e a educação possuem a potência de nos conduzir a um exercício de alteridade que jamais significará a repetição do mesmo. O encontro do cinema com a educação envolve algo que busca o novo e que implica na essência do pensamento, um pensamento que se volta para o caos, para a multiplicidade, que envolve uma busca de um mundo diferente das significações já dadas e que busca ir além, que busca o impensável, ou um pensável a partir de um sentimento autêntico que não se repete. “Pensar é pensar os conceitos, ou por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que o outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente pensado” (Deleuze, Guatarri, 1992, pag. 254).

Experimentar a alteridade em diferentes espaços é uma das principais potências desses processos de oficinas e filmes realizados nas escolas. Essa potência desloca alunos e espaços do lugar de subalternidade e carência que muitas vezes eles ficam limitados nas produções audiovisuais comerciais, para outras possibilidades e existências. A partir do pensamento do poder dessa potência, lembramos do texto que Ivana Bentes fala sobre a produção da Tv Morrinho.²⁵ Nesse texto, Ivana defende que para tentarmos abordar e pensar essa produção “fora do lugar”, vinda de outros territórios e sujeitos que traz consigo um potencial político estético, devemos colocar algumas perguntas fundamentais: “Quais possibilidades estéticas que essas vidas encerram? Ou, ainda de forma mais simples e direta: “quais as potências dessas vidas e existências?”.

Esse gesto de lançar um olhar e perguntas para as potências desses lugares e sujeitos – e não para as suas faltas - me parece fundamental, pois é esse sentimento que tenho quando olho e assisto as imagens desses filmes. A percepção dessa potência é algo que se manifesta de maneira clara e que merece ser destacada, uma vez que percebemos que a maioria das produções tradicionais produzidas na Tv, e até mesmo no cinema, concentra suas narrativas e estéticas sobre o que falta nessas vidas e lugares do subúrbio, da favela e da chamada “periferia”. Assim, o que vemos regularmente nas

²⁵ O texto “Deslocamentos subjetivos e reservas de mundo”, assinado por Ivana Bentes, integra o livro “Ensaio do real – O documentário brasileiro hoje”, organizado por Cezar Migliorin, e se volta para pensar a produção da Tv Morrinho.

produções comerciais que retratam essas vidas e espaços é, na maioria das vezes, o recurso que falta, a moradia que falta, o dinheiro que falta, a paz que falta, o parente que não está presente ou porque está trabalhando, ou porque está preso ou morto. Num sentido oposto, o que sentimos quando assistimos os filmes produzidos no IM é um movimento dos alunos que usam a ficção para irem no caminho da potência, falando do que eles possuem, dos seus encontros, dos seus amores, suas amizades, sonhos, reconhecimentos, lutas e esperanças. São muitos e diversos os afetos e laços mostrados nesses filmes. No filme “O encontro” o foco da narrativa está no laço de amizade que se constrói entre duas meninas, e não em nenhum problema daquele espaço, ou na perda dos familiares que as duas personagens comentam rapidamente mas que o filme não detalha, possivelmente porque existe um desejo de contar mais sobre o encontro e o que tem de vida nas duas personagens e na relação que elas constroem. Isso também está representado através da presença e da relação da protagonista do filme com o cachorro Pretinho, assim como nas amizades e brincadeiras de crianças que vemos no fundo do quadro. No filme “Travessia”, também sentimos a força do laço de afeto e parceria na história dos dois primos que lidam diariamente com o enfrentamento da condição particular e desigual dos seus corpos e que se apoiam e se ajudam mutuamente em suas rotinas. Tanto Levy como Vitória são gentis, firmes e afetuosos nos seus gestos e posturas, tanto na relação que se dá entre eles, como na relação que estabelecem com outros personagens. Isso é ainda mais bonito e surpreendente na forma como Levy decide colocar o limite nas falas racistas dos colegas da escola sobre o cabelo da prima, começando e terminando a cena com um aperto de mão nos meninos. Sentimos ainda a centralidade do afeto no filme “Âncora”, na forma que o filme conta a história do sonho de Luara em ser pescadora principalmente por conta da sua relação de troca, carinho e afeto que percebemos que ela tem com o pai, o que fica claro não apenas pela forma que se dá a conversa e os diálogos entre eles no barco mas pelo próprio fato dele segurar o espelho de rosto em que ela se vê, como se ele tivesse apoiando ela e sendo parceiro na construção da sua própria identidade.

Olhando a partir desse gesto e proposta de buscar o que é força e potência nas imagens, Ivana Bentes comenta a produção dos filmes da Tv Morrinho e afirma que a alteridade que os filmes alcançam parecem os “colocar como saídas e caminhos potentes num sentido oposto à ideia de reserva de mundo que se tornaram os territórios da pobreza, nichos e guetos, esses lugares, que pelas mais diversas razões, não podem

ser pesados apenas como o signo mais visível do colapso social, da crise de Estado e da crise da própria racionalidade e planejamento urbanos”. Buscar esse escape significa acreditar que lugares e pessoas possuem outras possibilidades que muitas vezes são sufocadas, permitindo que a criança ou o jovem possam escapar do lugar de pobreza e colapso social que muitas vezes são inseridos de uma forma automática e clichê, como se suas vidas se reduzissem apenas as suas tragédias e problemas. Esse é um caminho muito recorrente e comum em filmes, séries e novelas em que o universo do subúrbio, da favela e de bairros periféricos é representado: falar apenas de seus problemas, de suas faltas, de suas misérias, mostrando um olhar redutor e limitante para esses universos, que não traduz a forma como eles se vêem e nem como querem ser vistos. Mas, de modo diferente, olhando para os filmes do *Imagens em Movimento*, percebemos que as crianças e jovens desses lugares falam de suas forças, de suas belezas, do que os preenche e os mobiliza. Nesse sentido, as crianças e jovens fazem muitas vezes filmes que traduzem olhares positivos e potentes sobre suas realidades e que inclusive podem parecer otimistas ou positivos demais. Mas ao mesmo tempo sinto que penso assim porque estou pensando do lugar que estou, a partir de quem sou, e porque de algum modo sempre associo esses lugares ao significado de falta, que muitas vezes não condiz com a forma como eles se percebem, ou como querem se perceber, como querem se eternizar nas imagens. Certamente não é por acaso que Emicida, na sua música AmareLo, fala sobre isso, como podemos perceber a seguir:

*Permita que eu fale
Não às minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi*

*Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes*

*Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí*

*Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi*

*Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí*

(Emicida, 2019, música AmarElo)

Filme “Falha no tempo”

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/falha-no-tempo/>

Oficina realizada no CEMEB Professor João Nalini

Bairro de Jardim Buriti, no município de Várzea Paulista, São Paulo

Ano 2019

Tema desencadeador: Motivos no Cinema

O filme começa com uma tela preta e o som marcado de um relógio. No próximo plano vemos três crianças de aproximadamente 12 anos na quadra da escola brincando de um jogo com as mãos. Algo que parece com “pedra, papel e tesoura” ou “zerinho um”. No fundo, outras crianças brincam e conversam sentadas na quadra. Num corte súbito e repentino, temos um plano detalhe de um relógio antigo de ponteiro. O plano seguinte entra com um corte repentino também, com o efeito de um clarão em que tudo brilha. Vemos apenas duas das três crianças que estavam no plano anterior, que parecem levar um susto, porque agora estão em outro lugar que não conseguimos

entender direito onde é. É um espaço vazio em que vemos apenas uma pedra ao fundo, um lugar que passa a ideia de ser impreciso e atemporal. O menino e a menina em quadro falam que Bárbara sumiu. Se perguntam com um pouco de medo onde eles estão, dizendo que precisam encontrar Barbara e arrumarem uma forma de sair dali. A menina e o menino saem caminhando. Planos detalhes mostram seu caminhar. Planos fechados em seus pés que vestem tênis esportivos, passando por diferentes lugares da pedra e do seu entorno. Nesse momento, ouvimos uma música misteriosa como trilha sonora não diegética, o que parece reforçar o clima de aventura do filme. Lembro e sinto uma certa influência e diálogo com a história e linguagem de séries como DPA e Harry Potter. Outros planos fechados nos pés das crianças andando sobre a pedra. Agora estamos num plano aberto e vemos os dois chegando numa espécie de fundo de quadra abandonada. Eles tomam um susto com um menino que está no fundo da quadra, sentado sob o muro. Esse menino é gordinho e usa uma espécie de sobretudo preto, com um óculos enorme que parece uma máscara e que cobre quase todo o seu rosto. Essa caracterização faz com que a gente perceba ele como uma figura mágica e misteriosa. O menino fica parado encarando a dupla de amigos da escola. O plano fecha e vemos os detalhes do figurino do menino que tem uma cara meio mágica. O relógio redondo de ponteiro que tínhamos visto num plano detalhe antes, agora está apoiado no seu peito, acoplado ao seu sobretudo como se fizesse parte da sua roupa. Ele se apresenta nesse momento como “o Controlador do Tempo” e explica para a dupla de crianças que eles terão que desvendar dois enigmas se quiserem voltar para escola. Fala de forma misteriosa e provocativa para a dupla de amigos: “encontrem um lugar que parou no tempo” e em seguida dá uma risada alta e assustadora, que ecoa e vai desaparecendo. A menina fala “esse cara é doido”. Ouvimos um acorde tenso com um tom de suspense.

Em seguida entra uma trilha sonora que parece de aventura. É uma espécie de música indiana lúdica e que reforça a ideia de magia que atravessa a narrativa. Vemos planos detalhes de seus pés que vestem tênis coloridos passando por diferentes espaços desse lugar impreciso. Vemos as duas crianças cruzando o plano. Eles chegam num canto de uma casa que parece abandonada e se deparam com uma porta de ferro fechada. Pelo diálogo que começa entre os dois recebemos a informação de que o nome deles é Sara e Lucas. Lucas pergunta: “será que tem algo de comer aí?”. Sara responde que o lugar parece abandonado e parado no tempo, e diz para ele esquecer. Lucas reflete sobre a frase que a menina falou - “parado no tempo” - e lembra que o Controlador do Tempo falou para eles procurarem um lugar parado no tempo. Percebe que possivelmente é esse o lugar. Sara se dá conta disso também e responde: “É aqui!”, mostrando uma empolgação com o reconhecimento de que ali possivelmente é o lugar que eles estão procurando. Nesse momento os dois começam a chamar por Bárbara. Ouvimos um murmúrio pela porta. A porta se abre sozinha como passe de mágica, as crianças entram e lá dentro encontram Bárbara presa e com a boca vendada dentro de um quarto escuro e cheio de coisas. Eles desamarram Bárbara, tiram a venda da boca dela, que imediatamente diz que eles demoraram, dizendo que um cara doido com um relógio a prendeu lá. Sara e Lucas percebem que tem um bilhete preso a um cordão no

pescoço de Barbara, pegam esse bilhete onde lemos a seguinte frase escrita a mão: “O tempo tem seu tempo. Ache o portal do tempo e ele os levará de volta para a escola”. Bárbara pergunta entusiasmada: “o que estamos esperando? Bora achar esse portal?” Sara e Lucas respondem animados: “Bora!”. Corta e o plano seguinte é um plano detalhe do antigo relógio na mão do menino que não vemos direito. Temos uma sequência de diferentes planos dos pés dos três meninos andando nesse lugar impreciso e misterioso, mostrado a partir do que ele tem de vazio e de inacabado, do que ele tem como resto de obra, de areia e de grama quase morta em canteiros abandonados. Os planos fechados no movimento das 3 crianças andando por diferentes espaços, junto com a música que ouvimos na trilha sonora não diegética, nos faz ter a sensação de atravessamento de etapas e passagem de tempo nesse percurso de aventura que os três personagens estão vivendo.

Em seguida temos um plano americano em conjunto das 3 crianças que param de andar, ofegantes. Elas estão encostadas numa parede e aparentam estar cansadas. Nesse momento, Bárbara olha para o lado direito do quadro e diz que acha que o caminho deve ser por ali. Vemos no próximo plano então uma imagem desse espaço com um portão de grade no fundo do quadro. O portão está enfeitado com fios prateados brilhantes pendurados. Os fios brilhantes parecem um pouco aqueles enfeites de árvore de natal ou de carnaval, tem uma certa simplicidade, mas carregam uma beleza e poesia na sua imagem. A câmera, que se volta para esse espaço impreciso, e para a imagem do portão com esses fios brilhantes pendurados, parece revelar uma maneira simples e poética que a equipe do filme escolheu para representar o elemento fantástico e mágico do portal que levará os alunos de volta para a escola.



É, portanto, a partir dessa solução simples que os alunos que realizaram o filme representam a ideia de magia desse portal, escolhendo essa estética para representação lúdica dessa mudança da dimensão temporal. Nesse momento, o personagem do menino Controlador do Tempo aparece pela última vez para as crianças e diz: “Parabéns pequenos detetives, vocês desvendaram os dois enigmas. Graças a sua perseverança e graças à amizade que vocês três têm, vocês podem voltar para a escola. Mas lembrem-se, o tempo tem seu tempo”.

O portão mágico com os brilhos pendurados se abre sozinho e os três amigos passam correndo de mãos dadas. Temos então um plano fechado do portão e o som que entra nesse momento reforça a sua magia, a passagem entre as diferentes dimensões e a forma criativa com que os alunos resolveram essa cena, tanto no momento do roteiro, como na filmagem e na edição. Depois desse atravessamento das dimensões, vemos os três amigos de volta na quadra da escola. Eles parecem felizes por estarem de volta na escola, por perceberem que tudo voltou ao normal e saem do quadro para irem lanchar. O filme termina e entram os créditos.

Esse filme nos parece especial e particular por diferentes razões. Pensando a partir do gesto criativo, tem duas questões que me chama atenção. A primeira é a escolha que a equipe do filme faz pela realização de um filme fantástico, que não se volta para falar da realidade dos alunos que se faz tão presente na maioria desses filmes, mas sim para falar da ideia do brincar e do criar, práticas tão fundamentais na infância e no espaço da escola. Esse brincar e criar a partir da imaginação parece ser o tema principal do filme e perpassa toda a narrativa, desde a primeira cena em que as crianças brincam de um espécie de adedanha, com na caracterização do figurino e das locações que parecem vestir essa atmosfera lúdica e mágica a partir de elementos dos figurinos e do que . A segunda questão que nos chama atenção sobre o gesto criativo do filme é a referência e diálogo que ele estabelece com séries infanto juvenis, se colocando a partir dessa narrativa que mistura aventura, mágica e fantasia. Sentimos uma referência e conexão especial com a série brasileira “DPA – Os Detetives do Prédio Azul” em que temos a história de três crianças que se colocam como detetives para desvendarem os mistérios que acontecem no prédio onde moram, e também uma conexão com a atmosfera de fantasia dos livros e filmes do Harry Potter. O diálogo e clara transposição dessa história, ambientada nos subúrbios e favelas onde eles são criados e realizados, parece mostrar um desejo e vontade de criar uma história de crianças que podem ser detetives, investigadores, heróis ou heroínas nas próprios territórios onde vivem, a partir de suas próprias estéticas e paisagens.

Dessa forma, se formos olhar para o programa e os outros filmes de forma panorâmica ou retrospectiva, entendemos que esse filme tem a particularidade de fugir da ideia de representação da realidade dos alunos, apostando na ideia de projetar o fantástico e a imaginação no ambiente do subúrbio e da favela. Vale observarmos o fato de que vemos pouco os elementos do espaço, da casa e do bairro onde se passa o filme e que os espaços mostrados em cena são de algum modo neutros, atemporais e imprecisos, mesmo fazendo parte de uma estética de um espaço

urbano em sua simplicidade, tendo um certo significado universal e democrático na representação dessa imagem fantástica e “periférica” que pode gerar uma identificação em qualquer criança.

Dessa forma, o filme representa um cinema de brincar a partir de uma narrativa fantástica que inventa um novo tempo e um novo estar na escola e no mundo a partir de uma fábula em torno do tempo, que concretiza a ideia de filme fantástico de aventura feito no espaço da escola pública, fazendo e sendo um convite e permissão para imaginação de forma livre e democrática.

4.2 Alteridades experimentadas como uma ideia política

Como temos colocado em diversos momentos desta pesquisa, a questão da alteridade é um elemento central que percebemos como força motora que atravessa a produção do IM e a própria essência do encontro do cinema com a educação. Mas, como já dissemos aqui também, pelo fato da alteridade ser a questão ampla que é, que já foi pensada de muitas formas, em diferentes épocas e a partir de muitas perspectivas, se faz necessário seguirmos pensando de que alteridade estamos falando e o que mais nos interessa e chama atenção nessa investigação. Dito isso, esclarecemos que para além de tudo que já falamos sobre alteridade, a fala de Ana Dillon sobre a forma que os filmes realizados pelos alunos trazem um outro olhar e uma outra imagem do que conhecemos da história do nosso cinema, olhar este que não se faz tão presente no conteúdo que assistimos cotidianamente na Tv e no cinema. é um dos pontos que mais nos interessa. Assim, essa imagem carrega outro tipo de imagem, algo que percebemos tanto em termos narrativos nas histórias contadas, como através dos termos estéticos e de linguagem, pela forma como a câmera enquadra suas imagens, e pela forma que elas mostram essas paisagens do subúrbio e da favela, feita através do olhar pelos alunos – ou seja, pelas próprias pessoas que habitam esse universo - uma imagem que parece saber-se outra dentro da história do cinema.

Jean Claude Bernardet pensa o tema da alteridade de uma forma questionadora no debate sobre cinema documentário contemporâneo e cinema verdade realizado no Centro Cultural São Paulo, em 2004. Neste debate, gravado e transcrito pela Contracampo, Bernardet pensa essa produção ao lado de Ismail Xavier, e problematiza o uso do conceito de alteridade defendendo que o outro é “um problema mal equacionado no cinema”. Esse pensamento e problematização que o autor traz em

torno desse conceito também está presente em um ensaio dele sobre em uma publicação sobre o Vídeo nas Aldeias, que reproduzimos abaixo:

O “outro” filmado, o “outro” se filmando. Sempre tive a convicção de que este “outro” no documentário e em geral nas filosofias da alteridade não passava da falsa solução de um problema mal equacionado. O “outro” é sempre designado por um sujeito, que, para fazer uso desse pronome, tem que se afirmar como sujeito, como lugar da fala, como lugar de onde parte a visão. Ora, a afirmação desse sujeito como centro é a própria negação do “outro”, do reconhecimento da sua existência, porque o nega como lugar de onde possam partir a fala e a visão. Acredito que a filosofia da alteridade só começa quando o sujeito que emprega a palavra “outro” aceita ser ele mesmo um “outro” se o centro se deslocar, aceita ser um “outro” para o “outro”. (Bernardet, 2016, p.157)

Desse modo, Bernardet considera que o sujeito que emprega a palavra “outro” deve ser consciente ele mesmo de ser um “outro” para o “outro”, ou seja, um sujeito que sabe e cria a partir de uma consciência de que ele fala de um lugar específico e diferente, de um outro lugar que não é o centro, ou seja, que vem de uma minoria que sabe que não é o centro do discurso. Bernardet traz essa reflexão também em um pequeno texto sobre o projeto Vídeo nas Aldeias,²⁶ trazendo essa ideia do que ele defende ser uma “real filosofia da alteridade”:

Um cinegrafista de Sangradouro explica a necessidade dessa filmagem com a seguinte frase dita em português: “Tem que mostrar a cultura de outro para outro, para ele reconhecer como que é a festa dele, como que é a cultura, a língua... né?”. Uma tal afirmação – mostrar a cultura de outro para outro – implica que o cinegrafista Winti Suyá não só vê Pimentel Barbosa a partir do centro que é Sangradouro, onde se realiza a festa e será feita a filmagem, como, simultaneamente, vê a si mesmo e à sua aldeia como “outro” a partir do centro que é Pimentel Barbosa. Isso é realmente uma filosofia da alteridade.”. (Bernardet, 2004, p.157)

Da mesma forma, sentimos que essa consciência de ser um outro está presente em vários filmes realizados no *Imagens em Movimento*. Assim como o cinegrafista Winti Suyá que Bernardet menciona no seu ensaio, os alunos que fazem parte dessas realizações também são conscientes que a “festa” deles (no caso, o filme realizado), se

²⁶ O ensaio intitulado “Vídeo nas aldeias, o documentário e a alteridade”, de Jean Claude Bernardet, foi publicado em 2004 numa publicação comemorativa de 25 anos do projeto.

dá em outro lugar, um lugar que é “outro”, que não reflete o centro da produção cinematográfica e audiovisual, mas que se dá de modo paralelo, como um espaço alternativo onde outras coisas podem acontecer e serem criadas. Isso está presente em várias narrativas e histórias, assim como em relatos dos alunos sobre a experiência deles com a oficina, que coloca na conta a inexperiência deles com cinema e audiovisual, mas que ao mesmo tempo envolve uma consciência de que o filme vai falar deles – do seu bairro, do seu território e do seu universo - como moradores de lugares que sabem que não são o centro do discurso mas que possui uma força e potência única justamente por sua condição particular e de ser outro. No caso, os alunos criam o filme e pensam a imagem já sabendo e considerando que o filme vai ser exibido para outros colegas, para outros estudantes, para outras escolas; em outros espaços - no momento de confraternização na sala de cinema, ou ainda, quem sabe, em posteriores festivais e mostras de cinema em outras cidades, e ainda em outros países, caso o filme seja exibido no encontro final do programa que acontece através do CCAJ. Assim, os alunos criam e fazem os filmes conscientes desse lugar que ocupam, se percebendo como outros (ou seja, distantes do centro narrativo) para outros, sabendo que os filmes irão falar deles a partir de seus lugares específicos, de suas condições particulares, de suas intimidades e sonhos, para outras telas e públicos.

Essa possibilidade de ver a si mesmo como outro carrega a ideia de alteridade que Bernardet propõe e que nos parece escapar de um entendimento contraditório que muitas vezes o conceito teve na história do nosso cinema. Bernardet entende e propõe uma “real filosofia da alteridade” partindo então desse reconhecimento necessário de que o sujeito que emprega a palavra “outro” deve saber-se outro. Assim, o sujeito que está na tela sabe que está sendo filmado e pensa sua fala, seu gesto, seu corpo e seu lugar a partir dessa consciência de que está falando de si como outro - ou seja, a partir de sua individualidade e lugar específico - para um outro, o espectador, aceitando portanto a possibilidade do centro não ser ele, do centro se deslocar e, dessa forma, haver um entendimento e aceitação de que ele é um “outro” para o “outro”.

O pesquisador Marco Antônio Gonçalves menciona essa proposta de Bernardet para o conceito de alteridade em seu texto “Real Imaginado - Etnografia, Cinema e Surrealismo em Jean Rouch”, nos ajudando a entender melhor o questionamento e provocação do teórico, crítico, roteirista e escritor brasileiro. Pensando então a partir dessa reflexão de Bernardet, Gonçalves fala sobre como Rouch mostra em “Eu, um negro” que o campo do imaginário ou da ficção contribui com o plano fílmico

propriamente dito deste tornar-se outro, uma vez que o autor aponta para a complexa noção da alteridade no cinema que perde de vista o problema dos conceitos culturais e visuais e “...expressam, ao mesmo tempo, os atributos do olhar de quem olha como se fossem expressão cultural do outro que é olhado. Essa afirmação faz referência ao pensamento de Bernardet, e nos faz refletir sobre como essa consciência de ser um outro para um outro se faz presente em vários filmes do IM e sobre a escolha de trabalho com a ficção que é cargo chefe na proposta de realização dos filmes no programa, abrindo possibilidades na experiência do ato criativo, na experiência de fabulação, na construção da alteridade e também na ideia de transformação em outros que a ficção carrega.

É considerando esse sujeito filmado e o realizador que se reconhecem como outro que Bernardet e Ismail abordam também a relação da câmera com o ator (no nosso caso o aluno-ator, que não é exatamente um ator, que se controla para não olhar para a câmera, mas que sabe que a câmera está ali presente, ou seja, ele atua sabendo que está sendo filmado), comentando também sobre a possibilidade de presença do instante e do improviso, pensando sobre como o improviso estabelece tensões e criações, e mostrando, por fim, a importância da ausência de uma programação rígida sobre o que vai acontecer numa filmagem, da abertura de espaço para presença do acaso, do efêmero, de momentos fugidios e não programados que, certas vezes, se fazem presentes nesses filmes.

Digo “certas vezes” porque quando assisto e observo os filmes do programa sinto que apesar da ficção abrir portas e possibilidades nessa experimentação de ser outro, de estar em outro lugar ou de se estar em outro corpo, às vezes a *mise en scene* - que envolve fala e corpo do ator-aluno que vive o personagem- e a própria câmera que se volta para representação e para a decupagem se dá de uma maneira muito ensaiada, com um tempo controlado demais e sem espaço para o acaso e para as sutilezas dentro do plano (afinal, como diz o personagem do filme “Âncora”, o tempo tem seu tempo).

Dessa maneira, apesar de eu perceber toda uma potência dessa produção no sentido de possibilitar alteridades e investigações dos alunos em torno de suas identidades, desejos e memórias, percebo que algumas vezes a decupagem dos filmes e imagens parece marcada e controlada por demais, o que pode ser um ponto que vale ser revisto pela equipe de coordenação e professores do programa. No entanto, temos alguns filmes em que essa captura do acaso e da ideia de verdade acontece, mostrando essa magia do cinema, como podemos ver na última cena do filme “O encontro” que já

comentamos aqui, na qual as duas meninas dançam no terraço, uma ao lado da outra, de frente para a câmera mas visivelmente presentes e conectadas entre si pelos seus corpos e olhares que vão experimentando aqueles passos de dança. Essa imersão na experimentação da dança faz parecer – pela imagem - que elas estão, de fato, vivendo e experimentando aquele momento de dança, de troca e de encontro – junto com a imagem. A captura da dança parece tão natural que ficamos com a sensação que as meninas se esqueceram da presença da câmera enquanto estavam dançando, se concentrando no que acontecia de fato entre elas. E a captura desse encontro real entre elas que se dá nessa cena representa muito da magia que o cinema pode capturar.

Observamos esses momentos em que o real atravessa a ficção - e a atuação –em diversos outros filmes do programa. Esse assunto inclusive poderia despertar uma outra pesquisa em torno do programa, mas vamos nos voltar para falar a partir da cena de um filme que considero especial em muitos sentidos. “Na casa da bisá”, de 2018, foi produzido na Escola Municipal Camilo Castelo Branco, localizada no bairro do Jardim Botânico, Rio de Janeiro. A cena que nos chama atenção para falarmos da captura desse “real”, é a cena da conversa da bisavó com os netos depois do almoço, quando eles ouvem ela contar pela primeira vez o passado da família deles como escravos. Essa história acaba sendo contada depois que os netos descobrem uma caixa com vários objetos antigos numa espécie de quartinho de fundos da casa, quando estavam brincando de pique-esconde. No primeiro plano que vemos a bisá no início do filme, ela está olhando para as árvores ao redor da casa com um olhar vago e pensativo. Ficamos com a sensação de que o plano mostra algo que parece estar de fato sendo experimentado por ela naquele momento, que é o seu olhar para as árvores, de forma contemplativa, sendo filmada naquele espaço não a partir de um gesto de atuação ensaiado ou marcado que precise significar uma coisa só, mas a partir de um deixar-se estar naquele lugar que pode envolver muitas coisas. Assim, sentimos que nesse momento a bisá (que como veremos nos créditos mais a frente é interpretada por Dona Júlia) pode estar pensando em mil coisas, pode ainda não estar pensando em nada, apenas sentindo o tempo passar e de fato observando as árvores ao seu redor. Isso fica mais claro através da montagem que alterna com os planos do rosto da bisá com os planos das árvores em torno da casa, mostrando essas árvores como uma espécie de testemunhas de tudo que aconteceu lá e que segue guardada como memória daquela casa. Logo depois, no plano em que vemos a bisá conversando com os bisnetos, ela parece de fato estar vivendo aquela conversa com as crianças, ou parece já ter vivido

aquela conversa outras vezes e também estar falando da própria história. Apesar da atuação das crianças parecer ensaiada e marcada (o que faz parte da cena, afinal eles são crianças que estão se colocando na primeira vez no lugar de atores) a fala da senhora parece muito natural e feita em cima de uma outra entrega e vivência dessa experiência. Nessas cenas, ela parece estar vivendo aquela conversa, tendo um certo atravessamento do real. E isso se dá tanto através da “atuação” da senhora – que apesar de toda naturalidade está atuando e sabe da presença da câmera - como também pela forma como a câmera filma essa cena. Todos esses elementos parecem passar para o espectador um outro envolvimento e entendimento dessa história, de uma forma mais próxima com a história que está sendo contada.

Essa potência de se mostrar como é, que fala de representatividade e ao mesmo tempo fala desse limite tênue entre o real e a ficção que o programa estabelece, é uma força do programa que é comentada tanto pelos professores, como pelos próprios alunos. Vemos esse reconhecimento quando Daniel Damas e Maria Luiza Louzada, alunos do Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, falam sobre a experiência que tiveram com o programa no debate realizado da 18ª edição do Cineop. Nessa ocasião, os dois alunos contam suas experiências com o programa a partir da realização do curta “Só mais sete minutos” em 2022. No vídeo do debate que tivemos acesso, temos a aluna Maria Luiza descrevendo a sua experiência do processo de realização do filme e falando do significado da imagem para ela. A seguir reproduzimos sua fala:

“Quando a gente fez esse filme, a gente fez uma roda, sentou todo mundo, e conversamos. Não para a gente falar do que a gente queria falar, mas para a gente falar do que a gente passa. Porque a gente vê muitas histórias de ficção, todos os dias, e isso não representa a gente. Quando a gente entrou nesse assunto, a gente viu que tem muitos filmes que representam a cidade de forma romantizada. Como algo que ‘é coisa da sua cabeça’.... ‘olha lá o drama dela’.... Só quem passou isso sabe como dói. E como dói a nossa cultura levando isso para gente assim, de forma romantizada. Todas as cenas que estão ali são baseadas em cenas reais, que a gente viveu, cada um de nós. Então para a gente foi bem difícil, mas ao mesmo tempo foi gratificante. Tem duas ou três cenas ali que fui eu que passei. E hoje eu consigo falar dessas cenas sem medo de punição. Sem medo de achar que minha doença era uma brincadeirinha, que era um drama. Então eu acho que esse processo pra nós, sendo alunos da rede estadual, foi complicado, mas ao mesmo tempo foi gratificante e inesquecível.

Nessa sua fala, Maria Luiza parece estar totalmente consciente de que ela é uma outra para um outro que a assiste, levando em conta o que ela conhece como cinema e audiovisual. Maria Luiza sabe desse seu lugar como outra, se pensa e se mostra para um outro que é o espectador, falando do significado que o gesto de fazer o filme teve para ela. A aluna se reconhece no lugar de “outra/outro”, ou seja, se reconhece no lugar de uma outra pessoa que produz e carrega uma outra imagem de si, marcando a importância de sua representatividade e de como o processo de realizar o filme significou muito além do filme para ela e para o grupo de alunos que dividiu com ela nessa experiência. Luiza fala do sentimento de falta de não se ver usualmente representada nas imagens dos filmes e programas de tv que assiste e de como o curta realizado na escola foi uma chance que ela teve para se colocar e projetar sua imagem num filme, expressando sua individualidade, suas particularidades, falando de quem ela é para que o outro que a assiste conheça o seu mundo e para que a conheça também, individualmente.

Sentimos que essa possibilidade de se perceber-se como outro e ainda de tornar-se um outro no IM passa também pela oportunidade que os alunos têm de assumir diferentes pontos de vista quando realizam ou assistem um filme. Isso acontece quando um aluno se coloca em outro lugar no processo artístico, como quando o aluno pensa e cria uma imagem imaginando uma outra vida ou lugar que não é seu, ou ainda quando assume um outro lugar e olhar a partir da sua experiência de espectador. Assim, observamos que um mesmo aluno pode ser personagem, realizador e espectador da obra, a partir de diferentes lugares que passa quando participam do programa. Primeiro temos os alunos pensando o filme, depois vivendo ele como personagens e/ou realizadores, depois a montagem onde escolhem os planos e encadeia as cenas e por fim, como espectadores nos diferentes espaços que os filmes são exibidos (a escola, a sala de cinema, e, em alguns casos, mostras e festivais em outros bairros e cidades, e ainda, talvez, a Cinemateca Francesa).

Para ilustrarmos como essa percepção de ser outro para um outro se manifesta, voltamos novamente ao filme “O diário de Bruna”, realizado em 2017 por alunos da Escola Municipal Camilo Castelo Branco, localizada no bairro do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Nesse filme, sentimos que a personagem da Bruna fala de si para um outro, escrevendo no seu diário um texto sobre quem ela é, e mostrando isso ao outro (aluno/espectador-familiar) - através do off e através da construção da imagem dela

sentada em sua casa. Nessa construção de cena sentimos que há um diálogo entre o real e a ficção e que a menina que faz a Bruna no filme (chamada Kristal, como vemos mais a frente nos créditos) possivelmente está falando um pouco de quem ela é e de questões que já viveu ou sentiu na sua vida, contando um pouco da sua história, o que reforça a informação da inspiração na realidade que Ana Dillon afirmou nortear o projeto. Lembramos que na primeira cena do filme, vemos Bruna no seu lugar de maior intimidade - o seu quarto, sentada na sua cama, escrevendo sobre ela no seu diário – e essa cena parece refletir um pedido da personagem para que o espectador como outro olhe para quem ela é, em sua particularidade e condição de “outra” também. No plano seguinte, a câmera mostra Bruna se olhando no espelho. Bruna olha para ela e se coloca como esse outro que pede que o espectador a entenda como ela é. Sentimos que esse pedido se reforça quando a montagem coloca esse plano dela se olhando no espelho antes de entrar a cartela com o título do filme, “O diário de Bruna”. Nessa cena vemos ela olhando para si, mas sabemos que o diretor e equipe também olharam para ela nesse momento como outra e o espectador também, que pode ser tanto um colega da escola como um espectador de um festival que irá assistir o filme depois. Assim, tanto a menina Kristal que representa Bruna sabe que ela é uma outra para um outro que a assiste, como a menina Bruna personagem também se percebe como outra, assim como o grupo de alunos que assinam coletivamente a direção e roteiro do filme sabem que Bruna é uma outra para quem a assiste.

A consciência dessa escrita de Bruna, como outra para um outro, através do diário a partir do que ela tem de particular, pedindo para o outro para ser entendida e aceita como ela é, contando a sua história, a sua dor, a partir do seu corpo, da sua individualidade e subjetividade é a questão central do filme. Percebemos que o diário aqui também pode representar um outro abstrato, que contempla tanto o colega ou a colega da escola que um dia pode vir a se aproximar dela como o próprio espectador que assiste o filme. Bruna fala dela para o outro, para o outro-aluno e para o outro-espectador, falando do seu corpo não aceito socialmente e de como ela sofre com essa discriminação, de como ela se sente sozinha e isolada (pensando na Bruna como personagem, como na própria menina Kristal que a representa no filme), quando a gente para e pensa que possivelmente a menina já viveu aquilo de algum modo na realidade. Uma consciência que também se deu para todo o grupo de alunos que pensou e criou coletivamente o filme. Digo isso porque os alunos conhecem o projeto,

são apresentados a ele no início da oficina, conhecem os seus processos e etapas, e sabem que estão fazendo um filme que será visto primeiro na escola, e depois numa sala de cinema por um grupo de alunos, um filme que poderá seguir circulando para outras escolas, para festivais de cinema, através do site do programa e também ser exibido na Cinemateca Francesa para outras escolas do mundo. Ou seja: os alunos sabem que estão falando de si para alguns outros. O aluno que faz o filme, que cria o roteiro e pega a câmera, sabe ser ele mesmo um “outro” para um outro, seu ato criativo implica a consciência deste seu lugar, da sua individualidade e do desejo de falar de si e do seu mundo específico para um outro, a partir dessa experiência da filosofia da alteridade como foi colocada por Bernardet. Eles sabem que estão contando uma história sobre eles, sobre seu universo particular, falando deles que são outros (por não terem representatividade e por não se reconhecerem nas séries de tv e cinema) para um outro (o espectador, que pode ser tanto um colega da escola, um familiar, um vizinho, um aluno de uma outra escola, e ainda um outro aluno de outro canto do mundo).

Esse reconhecimento de ser um outro para um outro, de busca de entendimento de si e de busca de aceitação a partir da sua condição particular está presente em vários outros filmes do programa e muitas vezes de forma clara a partir dos próprios corpos dos alunos. Isso está presente em “A verdade que me contaram” na história do menino Enzo que vai descobrindo e percebendo ao longo da narrativa o seu desejo de ser uma menina trans. Está presente em “Meu nome é Dhyovanna”, na história da condição particular de uma menina trans que luta para vencer preconceitos na sua nova escola. Está presente em “Travessia”, na história dos primos que lidam diariamente com a diferença que seus corpos representam – ele por ser cadeirante e negro, e ela por ser negra e usar seu cabelo black como ele é, sem uma tentativa de “domesticação” e alisamento desse cabelo. Assim, essas histórias carregam essas afirmações e defesas das diferenças e particularidades para que os alunos possam ser quem de fato eles são, sabendo-se outros para outros. Nesse sentido, percebemos o espaço que o programa abre erguendo vozes e discursos subalternizados e oprimidos, trazendo outros olhares e outras belezas do mundo.

Filme “Tempo de descoberta”

[Link filme Tempo de descoberta – Programa Imagens em Movimento](#)

Escola Municipal José Emygdio de Oliveira

Bairro de Oswaldo Cruz, no município do Rio de Janeiro

Ano 2021

Tema desencadeador: O Tempo

O filme começa com um primeiro plano e de uma mulher negra pensativa, com a mão apoiada sobre a cabeça . Ela parece ter uns 30 anos e está sentada num lugar com umas grades azuis no fundo, mas cercado de árvores. Ela é bonita, veste uma camisa florida de botão e usa um coque no cabelo. Está pensativa, com um olhar que parece distante e um pouco triste e preocupado. Uma música marcada, lenta e ritmada toca na trilha sonora não diegética. A câmera se aproxima bem lentamente da mulher, num movimento de zoom in que vai fechando lentamente no seu rosto e criando uma proximidade maior do espectador com ela.

Um menino adolescente chega por trás dela e a abraça carinhosamente. Pelo tipo de abraço e afeto trocado entre os dois, percebemos que possivelmente ele é seu filho. Eles ficam abraçados desse jeito, ambos de frente para a câmera. Ela fecha os olhos sorrindo, passando uma ideia de conforto e tranquilidade. O menino também sorri. Os dois seguem de frente para a câmera e o zoom in segue fechando. O olhar da mulher continua distante, mas agora ela parece feliz. Faz carinho no braço do menino que está apoiado em seu pescoço.

Corta para a imagem de uma praça. O plano é aberto e a câmera está quase dentro de um lago artificial com uma longa queda d'água. Um grupo de quatro meninas e um menino adolescentes passam andando pela praça. A câmera os acompanha neste cruzar da praça e vemos um patinho nadando no lago. O lugar passa uma tranquilidade. No próximo plano vemos esse grupo de meninas chegar numa espécie de praia artificial onde vemos duas crianças pequenas de biquíni e sunga sentadas na areia. Identifico que é o Parque aquático de Madureira (porque já fui lá. O filme não localiza o espaço). Vemos uma piscina grande mas bem rasa, que bate na altura dos pés dos adolescentes que estão ali, com uma grande e longa queda d'água. A estrutura de onde cai a água é o centro do quadro. O único som que ouvimos é da água caindo, forte. Uma das meninas que estava no grupo no plano anterior, nossa protagonista, entra no quadro e se aproxima da queda d'água. Ela parece tranquila e pensativa.



Um menino adolescente branco e loiro, de camiseta e short, entra no quadro logo em seguida. Ele cumprimenta a menina e eles conversam. Ele se despede e começa a sair, mas quando ela se vira de costas ele dá meia volta e empurra a menina no chão da piscina. Uma música ritmada e marcada por uma batida tensa começa a tocar e confere uma atmosfera apreensiva para a cena. A menina fica caída no chão, de costas, e a água cai sob seu corpo. Um grupo de meninas e meninos chega para ajudar a menina a se levantar. A menina é levantada e sai do quadro. Vemos essa cena toda em câmera lenta e sem nenhum corte, com uma fotografia estourada que sugere que essa imagem é uma lembrança. Detalhes da água caindo e a música continua. Agora vemos um plano fechado do rosto da menina embaixo da queda d'água enquanto a água cai sob a sua cabeça. Ela passa as mãos no rosto. O tom da música muda e entra uma espécie de flauta que se soma a batida da música parece carregar o seu sentimento e história. Cada detalhe deste plano nos chama atenção de modo especial. Tanto a menina que está no primeiro plano com o seu gesto de tirar a água que cai sob o seu rosto, passando uma ideia de resistência e força, como o fundo do quadro em que vemos grades que parecem aprisionar aqueles corpos naquela paisagem com a sua aridez.



No próximo plano estamos na quadra da escola. A câmera mostra a quadra vazia e duas meninas sentadas em um banco do lado de fora da quadra, no fundo do plano. Em seguida, a câmera está na frente da porta de uma sala de aula. Sala 13. Vemos a menina do plano anterior de uniforme e mochila vermelha, abrindo a porta da sala, entrando e em seguida abrindo as janelas. Ela sai do quadro e parece ir para frente da sala. A câmera acompanha de maneira observacional toda ação da personagem, observando a menina entrar e depois os demais alunos entrarem na sala. O fato dela ser a primeira a entrar na sala, e pelo gesto dela abrir as janelas, parece indicar que ela assume algum tipo de liderança e protagonismo naquela turma. Em seguida um outro aluno vem e fecha a porta da sala. A câmera segue do lado de fora.

Agora estamos dentro da sala onde a aula acontece. A câmera está por trás dos alunos e de frente para a professora que dá uma aula sobre samba. Na imagem do quadro da sala de aula vemos uma projeção com uma montagem de fotos de diferentes figuras conhecidas do mundo do samba (Dona Ivone Lara, Cartola, etc) A primeira frase que ouvimos a professora falar é “nós estamos no berço do samba”. A partir disso a professora conta a essa história fala da resistência que ele representa, da sua criminalização que sofreu por ser essencialmente uma expressão da cultura negra. A professora usa uma máscara no rosto e os alunos também, o que nos faz localizar a filmagem na época da pandemia. A câmera segue no mesmo plano, pegando todos os alunos de costas, mas percebemos que uma das jovens sentadas na carteira da sala de aula é a menina empurrada na piscina . A professora fala da conexão do samba com o racismo da nossa sociedade. Pergunta se alguém da sala já passou por uma situação de racismo. A câmera muda e mostra um close da menina que olha para a câmera e em seguida para a direção da professora. A menina fez um pequeno gesto de levantar o dedo, mas logo em seguida desiste, hesitante.



A professora encerra a aula dizendo “por hoje é só” e avisa que a próxima aula será no espaço cultural da Portela. Essa frase ressalta e fala da importância dos saberes e da cultura popular. A câmera se fecha na imagem que estava sendo projetada no telão da sala de aula, onde vemos diferentes nomes e fotos de figuras históricas do mundo do samba, como Candeia, Dona Ivone Lara, Tia Doca, etc, que também são figuras representativas da história dos bairros de Oswaldo Cruz e Madureira.

Os alunos se preparam para sair da sala de aula. Barulho de mesas e cadeiras sendo arrastadas. A menina parece pensativa e é a última a se levantar da carteira e sair da sala, mostrando ter sido tocada com o conteúdo da aula.. No próximo plano vemos a menina de costas em um corredor da escola olhando um cartaz sobre um trabalho de Consciência Negra, que fala da história da trança nagô, com fotos antigas de mulheres fazendo as tranças. Lemos também que a trança nagô foi utilizada para fazer mapas e desenhar rotas de fuga para os quilombos. Ou seja, esse cartaz que vemos é uma proposta de resistência.



Em seguida vemos a menina caminhando pelo corredor, indo até o portão e saindo da escola. Uma câmera na mão acompanha a menina saindo da escola - numa atuação em que ela interage e passa por outros meninos e meninas que parece que estavam apenas passando no corredor naquela hora.

Vemos a menina de costas passando as mãos lentamente pelo muro da escola onde vemos desenhos e escritos em stencils com tinta preta temos frases como “Viva Zumbi“, “Diga não à escravidão”, “Nelson Mandela”, “Somos todos iguais” e “Racismo aqui não”. A menina olha para o muro detalhadamente. Passa a mão em cada uma das palavras pintadas.



No próximo plano vemos a mulher que é mãe do menino sentada ao lado do seu filho, tendo com ele uma conversa na qual ela conta que aquela aula foi muito importante e inspiradora para ela. Fala do quanto ela percebeu que o que ela passava não era coisa da cabeça dela. Que não era piada e que não era brincadeira. Conta que ela teve que estudar muito para se tornar professora. E conclui a fala para o filho dizendo: “Racismo não é um problema nosso. É um problema deles”. O filho concorda dizendo que o que ela diz é verdade. O filho diz “eu te amo”, eles se abraçam e a mãe diz que também o ama.

Tela preta. Entra uma trilha sonora com uma mulher que canta uma música a capela com a seguinte letra: “São nações escravizadas, duras assassinadas, a voz ecoa do tambor....” Plano fechado da nossa protagonista encostada em uma parede olhando para a câmera e sorrindo de forma vibrante. Fico com a impressão que quem sorri aqui é a menina real e não a personagem, pois o seu sorriso parece muito genuíno e natural na cena). Fade para imagem da mãe do menino também encostada no muro e sorrindo, no mesmo enquadramento. Esse fade liga os dois planos, e essa fusão parece deixar claro que a menina é a mulher jovem.





Além de contar a história dessa menina que toma consciência do racismo e mais tarde vira mãe e professora, o filme me parece ser um ensaio estético que denuncia o racismo da nossa sociedade contando um pouco da sua história, e contando também um pouco da história da consciência e resistência negra em nosso país. Essa história é contada através da cena no parque aquático em que vemos o menino branco empurrando a menina negra no chão quando ela se vira de costas, nessa imagem que parece representar as cenas de escravidão através do uso da câmera lenta com a fotografia estourada que, junto com os batuques poéticos da trilha sonora, parece resultar num ensaio estético que denuncia a escravidão e o racismo. Essa história também é contada através da cena em que a professora está em sala de aula explicando como a origem do samba está conectada com os movimentos de resistência negra em nosso país. O tema da resistência negra também está presente na cena em que vemos a menina no corredor olhando o cartaz com trabalho sobre Consciência Negra e tranças nagô, e ainda através das palavras pintadas e frases pintadas no muro da escola.

O filme também carrega um pensamento sobre a importância do conhecimento, a importância da educação, e importância da nossa memória e de outros saberes que a cultura popular carrega. Quando a mãe conta para o filho o quanto aquela aula mudou a vida dela, o quanto a partir dali ela passa a perceber a educação como uma forma de mudar a sua vida, é disso que ela está falando. Da força política da educação e de como essa consciência foi tão fundamental para ela como mulher negra que é.

Movimento Cinco: Cinema como desvio constitutivo, educação como política

Tanto filosoficamente, como praticamente, a educação é – ou no mínimo pode ser - uma questão política, em muitas esferas. Como sabemos, Paulo Freire falou disso de muitas formas e em muitos momentos ao longo da sua vida, pensando como a educação poderia contribuir para a subversão das opressões e para a transformação social, pensando inclusive a revolução através de uma perspectiva afetiva.²⁷ Educar envolve adquirir e trocar conhecimento, “aprender” coisas, absorver saberes, pensar o mundo e se pensar no mundo de forma prática, objetiva, social, política e existencial. E isso tudo pode se dar através de diferentes caminhos e direções.

É claro que a possibilidade de encarar a educação como uma questão política acaba sendo algo muito mais experimentado - e necessário - quando estamos falando da do aluno da escola pública, ou seja, quando estamos falando da escola que atende uma maioria de pessoas oprimidas e sem poder econômico de uma determinada sociedade que por isso recorrem, em sua maioria, à educação gratuita oferecida pelo estado. Essa é, sem dúvida, a principal realidade da escola pública brasileira, embora hoje em dia exista um considerável grupo de pais e mães de classe média que apesar de poderem pagar por uma escola privada preferem matricular seus filhos numa escola pública porque acreditam que eles devem ocupar esse espaço que lhes é de direito, além de também perceberem a importância de investir em relações horizontais com outras classes sociais desde a experiência escolar e de infância dos seus filhos.²⁸

Nesse processo, percebemos a importância do espaço de incerteza e vazios que também é necessário no ambiente da escola, exatamente porque a escola é um espaço

²⁷ Ver *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, 1987.

²⁸ Ver anexo com a carta de princípios do Movem - Movimento de Mães, Pais e Responsáveis pela Escola Pública Municipal Carioca (MovEM-RIO), em que o movimento é apresentado da seguinte forma: “O MovEM-Rio é um coletivo de mães, pais e responsáveis por alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que, se conhecendo nas portas das escolas e nas redes sociais, estabelecem interações orgânicas e vínculos solidários; e que, a partir disso, se organizam em associação livre, informal, horizontal, autônoma e apartidária, motivados e movidos por uma bandeira em comum: a necessidade de pautar e lutar por uma educação pública de qualidade - pautada pelos sujeitos e lugares, através da exploração das potencialidades humanas e geográficas, e baseada na valorização da diversidade, da alteridade e da coletividade, assim como no incentivo ao debate, à crítica, à autonomia e à emancipação.” No anexo em questão o documento pode ser visto na íntegra.

de vida, descoberta e experiência que tem a sua complexidade e toda uma diversidade. Um espaço de aprendizado, de apreensão de conhecimento, mas também de entendimento da dinâmica da vida e das coisas, que também deve ter os seus espaços de incertezas, vazios e lacunas. Diversos autores têm pensado sobre essa questão. Notamos que tanto na trajetória, como nos textos e nas falas de Bergala, temos o cinema e a educação apontados como desvios constitutivos. Adriana Fresquet destaca isso quando afirma que na biografia do autor encontramos o cinema e a educação como importantes desvios constitutivos no sentido kafkiano da expressão “viver é desviar-se constantemente”²⁹. Fresquet fala desse desvio descrevendo que é um “desviar-se de tal maneira que a confusão nos impede, inclusive, de saber do que estamos nos desviando” (p. 42, 2013), frisando sobre como esse desvio às vezes é difícil de se entender, caótico, mas fértil e bem vindo no campo da experiência na escola, e que isso tem muito a ver com aceitação de um “não saber” que é necessário nesse espaço, propondo um lançar-se nos espaços de incerteza que projetos dessa natureza permitem no ambiente da escola, um espaço essencial em um processo de criação artística.

Em “Vence-Demanda – Educação e descolonização”, Luiz Rufino discorre sobre a educação como uma “forma de cismar o mundo e um roçado de esperanças” (p. 15, 2013), pensando a educação a partir da sua força de mover as estruturas e de ser um dos principais marcadores da condição humana, reforçando para seus leitores que a palavra e a ideia da educação “foi e continua sendo investida de valores que a desvitalizam e a refazem meramente como um modo de escolarização que reifica, reproduz e normatiza padrões de classificação, competição e desigualdade” (p. 15, 2013).

Lançando nosso pensamento para essa direção, sentimos que para projetos que trabalham com o cinema e a criação da imagem no ambiente escolar, como o *Imagens em Movimento*, o *Cinead*, o *Inventar com a Diferença*, o desvio é força motriz e motora. Esse desviar-se é uma proposta e necessidade da própria experiência da educação e da arte. Fazer cinema, educar, trocar, aprender, tem a ver necessariamente com isso, aliás. Assim, cabe a nós fazermos um breve parênteses para dizer que ao longo de nossa pesquisa sentimos que o mais potente no encontro do cinema com a

²⁹ Ver capítulo 3 (O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese cinema de Alain Bergala) do livro “Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola”, de Adriana Fresquet.

educação se faz a partir dos cruzamentos, fronteiras e desvios que se dão na escola no processo de realização dos filmes e oficinas, movendo uma multiplicidade de forças, pulsões e imanências que fazem parte de uma rede de afetos e questões que mobilizam alunos e territórios. Nesse sentido, frisamos que não podemos ter medo e receio dos desvios no espaço da escola e da arte, mas abraçá-los e acolhê-los porque eles são parte do processo. A realização de um filme contempla perguntas não respondidas, espaço para dúvidas, indagações, dubiedades e investigações. Questões sem respostas prontas e objetivas, que terão que ser investigadas. O cinema e o filme é um espaço para o aluno viver coisas, para descobrir outras, ter dúvidas, ou ainda para não descobrir nada e apenas transitar e sentir.

Indo por esse caminho e ao mesmo tempo encarando a educação como uma questão política, lembramos que Bergala nos chama atenção para o fato de que para muitos jovens o contato com o processo artístico e com o gesto criativo só poderá se dar no espaço da escola.

“A escola, tal como ela funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar em que esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que a sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (...) Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não acontecer em lugar nenhum”. (Bergala, 2008, p. 33)³⁰

Este pensamento carrega um forte teor e significado político e obviamente se aplica a realidade brasileira em que o processo artístico é privilégio de poucos e o ambiente da educação pública se dá de modo precário, com percalços, faltas e permanente necessidade de reinvenção e de luta nesse espaço. Desse modo, a reflexão de Bergala ressalta a importância da prática do cinema e do audiovisual na escola como uma forma de dar a chance para que as crianças possam experimentar essa prática de invenção artística na escola, reforçando que se muitas delas não

³⁰ Falando sobre isso, Bergala nos conta que essa potência do cinema e da educação é marcante na sua própria história pessoal, nos contando sobre como o cinema e a educação foram duas salvagens fundamentais na sua vida, para constituição dele como a pessoa que se tornou. Ele conta que sua primeira “salvação” foi uma salvação pedagógica: “A escola, em primeiro lugar, me salvou de um destino de aldeão no qual nunca teria tido acesso nem à vida e nem à cultura de adulto que acabariam sendo as minhas” (p.11). “Depois, a segunda salvação, veio com o cinema: O cinema entrou na minha vida, no coração de uma vida triste e angustiada, como algo que logo soube que seria a minha tábua de salvação”(p.12).

experimentarem o encontro com o cinema na escola não vão experimentar este processo e prática criativa em lugar algum.

Nos concentrando então em pensarmos o programa IM e essas imagens politicamente, sentimos que os filmes realizados pelos alunos nos mais de dez anos de programa erguem outras vozes, carregam outros saberes, reconfiguram e redistribuem conhecimentos, dialogando com outras referências, atuando no sentido de promover outros aprendizados que se dão a partir de uma mudança de estruturas e lugares de saberes já instituídos e consolidados no ambiente da escola. Assim, quando assistimos os filmes dos alunos atentos às suas imagens e suas mensagens, percebemos que o encontro do cinema com a educação se dá na maioria das vezes nesse lugar político de dar voz a sujeitos, paisagens e questões que normalmente não estão representadas artisticamente e esteticamente. Vale ressaltarmos que estamos falando da educação como política a partir de tudo que a política pode ser. Deste lugar abstrato que atravessa uma disputa de territórios, vozes, corpos, saberes e estéticas, e que parte de um lugar investigativo de descoberta de memórias, reconfigurando e redistribuindo conhecimentos, dialogando com outros saberes e referências, e promovendo assim um contato e aprendizado que se dá a partir de uma imagem capaz de mover as estruturas de saberes já instituídos e consolidados no ambiente da escola, dando voz e espaço a outros sentimentos, discursos e identidades.

Rufino traz um pensamento sobre a essência da educação por uma perspectiva política e transformadora, falando dessa sua potência de desvio - como uma provocação permanente e necessária para as vidas afetadas pela violência da história colonial que sabemos que é maioria e quase regra na realidade das escolas públicas brasileiras. Destacamos a fala em que o autor afirma que:

“Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção, e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política e preparação do mundo ou com forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista” (RUFINO, 2021: p.10)

Falando então sobre o que herdamos como país colonizado que somos, Rufino nos lembra sobre a aniquilação de existências e a precarização da vida que vem numa espécie de conta eterna que não podemos esquecer e que teremos que lidar sempre pela

nossa história e por sermos quem somos. Nesse sentido, o autor defende que é fundamental que se produza uma outra forma de viver. E que “produzir uma outra forma de viver perpassa por uma educação fundamentalmente anti racista, anticolonialista, que revise as distribuições de oportunidades, inclusive no campo do saber - como a gente vê chamando atenção - inclusive no campo epistemológico”. (Simas e Rufino, 2022, entrevista Youtube)³¹

Esse me parece ser o movimento do programa quando olharmos para as imagens dos filmes: o de criar e realocar o olhar, o de fazer olhar com outro olhar, o de mostrar as coisas e fazer imagens de outra forma, entendendo e vivendo o cinema como uma experiência política e como experiência de alteridade, pensando na ideia de alteridade através da perspectiva política e filosófica colocada por Jean Claude Bernardet que fala do sujeito que filma e sabe ser um outro para um outro, e exercendo esse poder que o cinema tem de fazer com que os alunos inventem outros mundos e lugares possíveis que não os seus, que não os do centro, a partir da realização de um filme e da magia do cinema.

Filme Travessia

<https://imagensemovimento.com.br/filme/2022/travessia/>

Realizado no Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana Camaçari, Bahia.

Ano 2022

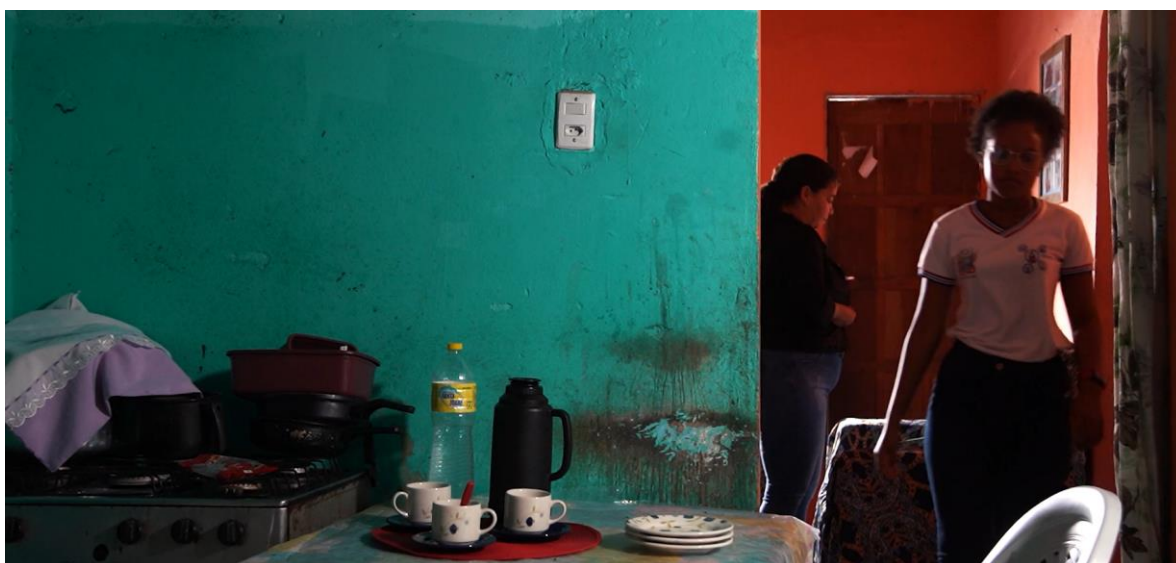
Tema desencadeador: Motivos no Cinema

O filme começa com um plano fechado de Levi dormindo em sua cama. O despertador do celular toca, Levi acorda e desliga o despertador, mas em seguida vira para o lado e continua dormindo. No plano seguinte, uma adolescente negra e bonita que arruma seu cabelo na frente de um espelho, vestida com a camisa do uniforme da escola. Seu cabelo é black e ela ajeita ele com as mãos. Pelo olhar da menina para o espelho, ficamos com a impressão que ela tem uma personalidade firme e forte.

³¹ Essa fala de Rufino está presente no vídeo que ele e Luiz Antonio Simas fizeram na época de lançamento do livro “A ciência encantada das macumbas”, que pode ser acessada nesse link: [\(741\) A ciência das macumbas com Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino - YouTube](#)



No plano seguinte, vemos a menina chegando na cozinha uniformizada para tomar café da manhã. O plano é aberto e conseguimos ver cada detalhe do espaço: a forma como a mesa está arrumada com cuidado, as três xícaras de café e os três pratos sob a mesa, o pano de prato que tapa as panelas sob o fogão e as manchas na parede da cozinha. Uma mistura de cuidado e precariedade. No fundo do quadro vemos uma parte da sala onde uma mulher mais velha se arruma para sair e fala para a menina nos apresentando o nome da nossa protagonista: "Vitória, vai acordar o seu primo!"



Vitória sai da cozinha para chamar o primo. A câmera continua na cozinha, enquanto vemos no canto do quadro a mulher pegar a bolsa e sair de casa, como quem está saindo para o trabalho. Em off ouvimos Vitória chamando Levi. No próximo plano, Vitória e Levi estão na rua, uniformizados, esperando para atravessar a rua no sinal, na faixa de pedestres. Nesse momento, pelo plano geral, percebemos que Levi é cadeirante e tem as pernas amputadas.

Depois dessa cena, vemos os primos chegando juntos na escola e cada um vai descobrir qual é sua sala. Vitória mostra que achou a sala dela. O professor de física está começando a aula numa sala e uma funcionária da escola entra e apresenta Levi para turma. A funcionária pede para ele se apresentar, Levi diz que acha que prefere

que não e senta no fundo da sala. Esse seu gesto nos faz sentir que ele sente um desconforto ou insegurança de falar de si e se apresentar para todos na frente da turma. Um menino que está sentado à frente de Levi se vira, se apresenta e o cumprimenta. Logo depois fala: “Mano, você viu aquela piveta de cabelo duro? Parece uma bucha de bombril de lavar prato... muito feiooo!”. O menino da própria fala e Levi ri junto. Como espectadora, sinto um desconforto com esta risada de Levi, que aceita a piada preconceituosa que fala de sua prima e atravessa ele mesmo, já que ele também é negro e isso perpassa as suas próprias origens, sem contar com o fato dele ter uma deficiência física que certamente o isola e faz já ele lidar com o preconceito e desigualdade diante do seu corpo. O professor chama atenção da conversa paralela dos dois meninos e eles pedem desculpa se viram para frente da aula.

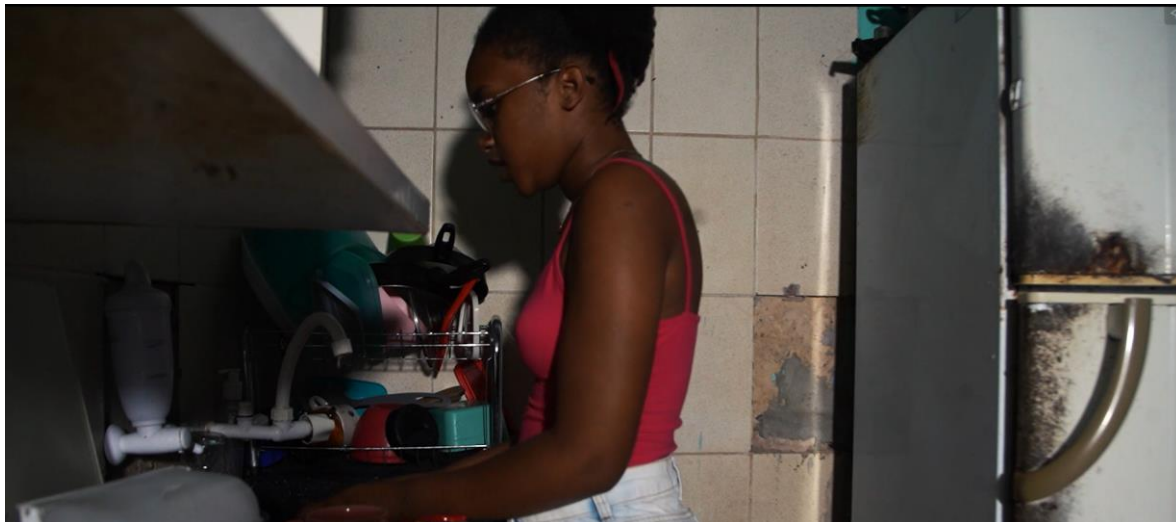
Plano geral do pátio da escola. Ouvimos o sinal do recreio. Vitória está no pátio e ouve e vê os meninos perto dela falarem que gostam de cabelo arrumado e liso, falando em seguida que o cabelo dela parece um bombril. No plano seguinte vemos Levi sozinho na sala de aula. Ele mexe no celular. Vemos detalhes da sala e observamos que é uma sala adaptada, “modernizada”, onde um quadro branco foi colocado acoplado a frente de um quadro negro, com canos externos de obras atuais aparentes. Percebemos esse espaço que foi se adaptando e se atualizando como pôde. Vitória entra na sala e pergunta para Levi como foi a aula. Ela está com um pacote de biscoito na mão e leva para Levi, dizendo que foi o biscoito que a mãe deixou na mochila para ele, num gesto que demonstra cuidado e afeto que ela tem com o primo. Ele agradece. Nesse momento os meninos que estavam falando dela no pátio entram na sala e cumprimentam Levi. Vitória pergunta: “esses são seus amigos?”.

Nesse momento, os meninos fazem piada novamente com o cabelo de Vitória, que levanta, dizendo para o primo de forma direta que não gostou dele ter rido do que os que os meninos disseram. Quando Vitória está saindo ouvimos um dos meninos perguntando se ela vai lavar prato com aquele cabelo, o que demonstra mais uma violência e atitude de racismo com Vitória.

Depois vemos Vitória pensativa sobre o que aconteceu. Ela está numa espécie de janela da escola, no canto do quadro, olhando para o nada, o que ressalta o seu momento de reflexão. Na cena seguinte vemos Vitória e Levi na rua novamente, agora de frente para nós como espectadores, o que fez a gente perceber que eles estão voltando para casa. Vitória aparenta estar chateada. Levi diz que percebeu que ela ficou chateada e pergunta o que aconteceu, se ele fez alguma coisa. Vitória sai e nem responde, deixando Levi sozinho para atravessar a rua.

No plano seguinte Vitória e Levi estão em casa, lado a lado, cada um olhando o seu celular, sem trocarem palavras e sem olharem um para outro. Cada um imerso em seu mundo/celular. O plano está fechado nos dois e no canto vemos a porta da rua se abrir. Vemos uma mulher entrando, mas pelo enquadramento não vemos o rosto dela, apenas o seu quadril que passa pelo rosto de Levi e Vitória. O quadro e a forma que a cena se constrói sublinha tanto a proximidade e semelhança dos dois personagens, como a indiferença que os dois têm com a mulher adulta que passa e que parece ser mãe de Vitória. Logo depois ouvimos a voz da mulher vindo de fora do quadro reclamando que ninguém fez nada em casa e chamando os dois para lavar os pratos. Vitória levanta e Levi continua sentado mexendo no celular. A mulher chega e

pergunta se ele acha certo não ajudar Vitória e ficar no celular. Em seguida vemos Vitória na cozinha lavando a louça. Levi chega do lado e pergunta porque ela está triste e chorando e pergunta se tem a ver com o que aconteceu na escola. Vitória desconversa e diz que não é nada. O primo sente que ela está chateada.



Temos um plano dos meninos da sala de Levi conversando num canto do corredor da escola. Ele chega, cumprimenta os meninos e diz que não gostou do que eles falaram para Vitória, que aquilo não foi legal. Os meninos falaram que não foi nada e que foi coisa da cabeça da Vitória. Os meninos desconversam perguntado se Levi quer ir a praia com eles e Levi responde que eles podem combinar. Cumprimenta os meninos novamente e sai do quadro.

No plano seguinte vemos uma rua com casas. Entendemos que é nessa rua que eles moram. Dentro de casa, Vitória está na frente do espelho novamente, arrumando o cabelo, como na primeira cena do filme. Agora a câmera mostra essa cena de longe, de fora do quarto, e Levi entra no plano, na sua cadeira de rodas, observando a prima parado por um tempo. Ele entra no quarto, dá bom dia e fala que botou o café da manhã na mesa para ela. Em seguida diz que o cabelo dela está bonito e que ele gostou de como ela arrumou ele. Vitória sorri e agradece. Levi sai do quarto e na próxima cena vemos eles tomando café juntos na cozinha, vestidos com o uniforme da escola. Ouvimos o barulho de chuva caindo lá fora



Corta para um plano de chuva caindo do lado de fora da casa, pela janela. A trilha sonora traz uma música bonita. O próximo plano é um plano da fachada da casa, do lado de fora, em que vemos a chuva caindo. Primeiro vemos Levi saindo da porta de casa, na sua cadeira de rodas. Ele coloca a mochila nas costas e sai da casa, pela calçada. Depois vemos Vitória saindo pela porta, com um guarda-chuva na mão. Vitória abre o guarda-chuva e vai até o primo que está na calçada, empurrando a cadeira de rodas e protegendo os dois da chuva com o guarda chuva. Os dois saem do quadro. O filme acaba.



Esse filme me parece especial em vários sentidos. Primeiramente porque ele é um filme que pensa a transformação das relações a partir do afeto. O filme mostra a cumplicidade e a parceria dos primos, mostrando o que eles passam juntos e como a história dos dois é entrelaçada. A forma próxima como os dois convivem e a forma forte, firme e alegre com que os dois encaram a condição particular e desigual dos seus corpos. Ambos afirmam o seu direito à diferença, enfrentam a desigualdade, preconceito e afirmação dos seus corpos a partir do que os particulariza. E essa condição dos dois personagens está centrada, especialmente, a partir de seus corpos.

Segundo porque o filme fala da questão da identidade e de como a estética é uma escolha e questão política. Isso é mostrado através do cabelo de Vitória – pela forma como ela escolhe que ele seja e o arruma diariamente; é mostrado através do corpo forte, firme e cheio de vitalidade de Levi que chama atenção e que o tira completamente de uma condição de fragilidade que poderia existir pelo fato dele ter pernas amputadas. Mas apesar de Levi não ter as pernas e ser cadeirante, o tempo inteiro ele parece ser um menino forte e pleno. Em nenhum momento ele é mostrado a partir de uma condição de fragilidade, mas sempre a partir de sua força e vitalidade.

Chama a atenção a forma com que o filme mostra as paredes e espaços remendados – adaptados, tanto nas cenas da escola, como nas cenas na casa de Vitória e Levi. Essa estética remendada e fragmentada desses espaços carrega uma proposta política potente de mostrar a dignidade, a luta, a força e a beleza desses espaços e pessoas. Mas é importante pontuarmos que essa precariedade não parece triste ou melancólica, mas sim forte e potente, mostrando a permanência e resistência desses espaços mesmo com suas precariedades, mostrando o que eles têm de forte, colorido e autêntico.

Assim, sentimos que as pessoas e lugares são deslocados do lugar de subalternidade e carência que tantas vezes já as vimos limitadas. Essa percepção nos faz lembrar do pensamento de Ivana Bentes que colocamos aqui quando falamos de alteridade, a partir da análise da produção da Tv Morrinho, quando ela fala da força e qualidade que alguns filmes realizados em favelas alcançam, se colocando “como saídas e caminhos potentes num sentido oposto à ideia de reserva de mundo que se tornaram os territórios da pobreza, nichos e guetos, esses lugares que pelas mais diversas razões não podem ser pensados apenas como o signo mais visível do colapso social, da crise de Estado e da crise da própria racionalidade e planejamento urbanos”. (p.) que fazem parte. Representar esse escape significa acreditar que espaços e pessoas possuem outras potências, forças e possibilidades, permitindo que a criança ou o jovem escapem do lugar de pobreza e colapso social que muitas vezes as definem e limitam de uma forma clichê, como se suas vidas se reduzissem apenas às suas tragédias e problemáticas.

As paredes, espaços e corpos imperfeitos, fragmentados que assistimos nesse filme nos faz lembrar do conceito do Corpo Sem Órgãos (CsO) de Deleuze. Para nós o corpo monstruoso e fragmentado que Deleuze propõe está presente na imagem do quadro branco que se sobrepõe na sala de aula ao antigo quadro negro, nesse espaço dessa sala de aula que se atualiza e vai se complementando ao longo do tempo e que transmite um certo caos na imagem das coisas que são sobrepotas com o tempo, na imagem dos canos aparentes que possivelmente foram instalados numa obra recente, na imagem das tomadas desencapadas, faltas de azulejo e paredes marcadas da casa de Vitória e Levi, como parte dessa história de ficção que se constroi e brota da força da realidade.

Por fim, uma última questão que esse filme atravessa e que falamos na nossa pesquisa trata da questão da potência do acaso. O fato de estar chovendo na cena final do filme (ou seja, nesse momento da filmagem que não tinha esse chuva como algo planejado) carrega uma magia, poesia e beleza que foi trazida pelo acaso e que acabou se somando à narrativa, reforçando ainda mais a relação de parceria e afeto dos dois primos, pensando também que a chuva “lava” e transformação as coisas e situações

*Não ser nem aquele que lança a
flecha, nem aquele que a recebe, mas ser a flecha. Escrever,
fazer um filme, pensar, falar é a flecha.*
Jean-Luc Godard

Movimento Cinco: As potências das lacunas e lugares de cruzo

Foi pensando a potência do encontro do cinema com a educação como lugar de desvio e de cruzo que passei a perceber e olhar o programa depois que comecei a assistir os filmes. “Fogo no Mato- A ciência encantada das macumbas”, de Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas, nos traz um pensamento que propõe outras formas de viver, outras formas de aprendizado e outras formas de estar na escola e estar no mundo. Os autores falam de como o saber e a aprendizagem se dá muitas vezes em um lugar de cruzo, falando do poder das encruzilhadas como lugares de encantamento que assumem a “cultura de síncope” como potência de mundo, como algo que traz uma alteração inesperada no ritmo das coisas, fornecendo condições e impulsos para caminharmos em direção a outras descobertas e experiências, recusando a pretensa universalidade de cânones ocidentais estabelecidos em nossa cultura, e sentimos que é isso que se passa quando olhamos para os filmes e também observamos o processo de realização dos filmes nas escolas.

“A pedagogia das encruzilhadas é versada como contragolpe, um projeto político/epistemológico/educativo que tem como finalidade principal desobsediar os carregos do racismo/colonialismo através da transgressão do cânone ocidental. Esse projeto compreende uma série de ações táticas que chamamos de cruzos. São essas táticas, fundamentadas nas culturas de síncope, que operam esculhambando as normatizações. Os cruzos atravessam e demarcam zonas de fronteira. Essas zonas cruzadas, fronteiriças, são os lugares de vazio que serão preenchidos pelos corpos, sons e palavras. Desses preenchimentos emergirão outras possibilidades de invenção da vida firmada nos tons das diversidades dos saberes, das transformações e radicais e da justiça cognitiva”. (SIMAS, RUFINO, 2018: p. 22)

Simas afirma que a “A experiência da escolarização no Brasil é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã. A marafunda atada por esse empreendimento corroborou com a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes. Porém, nos cabe ressaltar que o poder que se encanta e pulsa nas encruzadas é aquele que faz o erro virar

acerto e o acerto virar erro” (SIMAS, RUFINO, 2018, p.20) eles estão falando disso, do que essas outras práticas e saberes não institucionalizados nos nossos corpos e memórias carregam em termos de potência, acesso e conhecimento de outros repertórios culturais que são passados e experimentados de outras formas e em outros espaços. Repertórios esses que estão conectados com outras forças, com manifestações culturais e histórias dos lugares e pessoas.

Olhando para o encontro do cinema com a educação e para os filmes do IM, entendemos que o fazer cinema na escola contempla essa mistura de encantamento, de dar um lugar para dúvidas, descobertas e investigações de diferentes ordens, capaz de transgredir conhecimentos e saberes solidificados e instituídos na escola e na nossa cultura que acabam sendo tomados sempre como referência e verdade absoluta, sem um questionamento que deveria existir para se pensar momentos históricos, momentos pessoais, escolhas, lugares, identidades e uma série de outras questões. A partir da definição que temos acima, vemos que a ideia que existe no conceito da “pedagogia das encruzilhadas” representa o encontro do cinema com a educação e nos convida a apostar na importância dos saberes que essa experiência carrega, nos convidando a buscar outros saberes mais conectados com o movimento específico que cada experiência artística e criativa pode abarcar, representando um trabalho que se volta para a sensibilidade do corpo e da subjetividade. É uma pedagogia que nos convida a procurar outras referências e conteúdos, provocando outros direcionamentos, relações e entendimentos do mundo e das coisas que se dão no ambiente da escola, do cinema e da academia. Nos provoca ainda a sermos questionadores, tanto no pensamento do que uma imagem pode mostrar e significar, quanto também na nossa postura de pesquisa acadêmica, no sentido de nos fazer questionar as epistemologias que usamos e convocamos automaticamente. Nos provoca a olhar, pensar e entender as coisas de uma outra forma, mais ligada a ideia de investigação que se dá pelo corpo e pela experiência, questionando de onde vêm os nossos entendimentos, conhecimentos, opiniões e saberes.

Quando Simas e Rufino afirmam que “as encruzilhadas são lugares de encantamento para todos os povos”, sabemos que eles estão falando da vida, dos territórios e da escola de uma forma ampla, mas podemos considerar que eles estão falando também da potência do encontro do cinema com a educação como um desses lugares de cruzos, como um lugar de desvios, onde a dúvida é bem-vinda e a incerteza

precisa existir. Um lugar que pela sua “embolação”, sua falta de definição e complexidade, pode parecer um lugar nebuloso, caótico, temeroso ou incerto se olharmos superficialmente, mas que acima de tudo parece muito potente para a arte, para o processo criativo, para a alteridade, para a educação e para o existir nesses espaços.

“O fato é que a humanidade sempre encarou os caminhos cruzados com temor e encantamento. A encruzilhada, afinal, é o lugar das incertezas, das veredas e do espanto de se perceber que viver pressupõe o risco das escolhas. Para onde caminhar? A encruzilhada desconforta; esse é o seu fascínio. O que dizemos dessa história toda é que as nossas vidas nós mesmos encantamos. Há de se praticar o rito; pedimos licença ao invisível e seguimos como herdeiros miúdos do espírito humano, fazendo do espanto o fio condutor da sorte. Nós que somos das encruzilhadas, desconfiamos é daqueles do caminho reto.” (SIMAS, RUFINO, 2018, p. 23 e 24)

A partir dessas ideias, sentimos que o encontro do cinema com a educação e a realização dos filmes do programa IM lança os alunos – e também nós, como espectadores - para esse lugar de cruzo, de dúvidas, incertezas, imperfeições, onde os alunos falam de coisas diferentes ao mesmo tempo, onde uma série de questões são sobrepostas umas às outras no tempo justo e apertado de um curta metragem, mas a partir de perspectiva investigativa, sensível e pessoal como parte do gesto criativo onde tudo aparece maior, onde os alunos assumem o lugar de protagonistas desses olhares e construções narrativas, estéticas e artísticas.

A realização dos filmes pelos alunos representa uma batalha por esses espaços e práticas de desvio na escola – e porque não na vida – e uma batalha pelo direito ao espaço do risco e da diferença na escola. O cinema abre esse espaço onde muita coisa acontece, onde muita coisa se experimenta, se encontra, se questiona e se apreende, partindo do sentido pleno e enorme da palavra “apreensão”. Rufino e Simas vêm falando dessa potência da prática dos desvios, cruzos e lacunas na escola não apenas em seus livros, mas também através de pequenos textos e vídeos postados nas suas redes sociais como uma prática estratégica para naturalizarmos o debate sobre a importância e potência desses espaços de encruzilhamentos. Sobre isso, destacamos um pequeno texto publicado por Simas no seu perfil do Instagram em 20 de março deste ano em que ele fala o seguinte:

“Tudo isso é educação não aconchegada na escolaridade, fenômeno que se estabelece a partir da atenção minuciosa aos sinais de apreensão /

compreensão do mistério, da disponibilidade para troca e da centralidade do afeto como alicerce de uma pedagogia ancorada em estímulos táteis, visuais, sonoros e degustativos. Vivemos encruzilhados entre a cultura herdada e a cultura adquirida. Vem daí a possibilidade de conexão do ser com o sentido, numa aventura da miudeza capaz de vislumbrar, extraordinariamente, aquilo que a educação pode ser: a zarabatana que assombra modorrentos mundos”. (SIMAS 2023)

Pensar a educação a partir dessa possibilidade de ser uma “zarabatana que assombra modorrentos mundos” é pensá-la na sua potência criadora e revolucionária. É pensá-la a partir da presença do mistério, da disponibilidade para troca e centralidade do afeto. Sentimos a percepção dessa potência em muitos filmes realizados no programa que projetam caminhos e desfechos alegres e esperançosos para suas histórias e personagens. Essa possibilidade nos provoca a abrir espaço para buscar conhecimentos e conexões com outros saberes, com outros conhecimentos e estéticas que não estão presentes e que não foram legitimadas no ambiente da escola e pela nossa cultura eurocêntrica.

A prática do cinema na escola através do IM se faz então nessa fronteira de realização de uma imagem autoral por parte dos alunos que é pessoal e coletiva ao mesmo tempo, mas que também vem do contato com o cinema comercial e com a própria ideia do cinema que foi passada na oficina, refletindo esse viver encruzilhado entre a cultura herdada e a cultura adquirida que passa pela necessidade dessa abertura para a experiência. O fazer artístico e o fazer cinema na escola têm a ver exatamente com isso. Com essa potência da educação para transformar e inventar novos mundos e parecem atravessar os filmes e nosso objeto quando lemos que:

“a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (RUFINO, 2021: p.12)

Esta fala de Rufino parece nos dizer respeito na medida que estamos pensando aqui sobre como os filmes do programa erguem outros discursos, projetam outras imagens e sonhos, e coloca em prática a invenção de novos mundos e olhares através do cinema, compondo novas imagens no ambiente da escola pública. Assim, as próprias faltas, conflitos e contradições de nosso objeto (o programa IM, suas práticas e seus filmes) estão sendo encarados como convites de investigação para nós nesse

trabalho, pois entendemos que faz parte do processo os seus movimentos e desvios que fazem com que o programa pareça às vezes contraditório ou imperfeito.

Dessa forma, não buscamos até agora – e nem vamos buscar - julgar possíveis contradições ou conflitos dos filmes ou do programa, mas sempre observá-los, falando sobre eles, a partir do que sentimos e vemos nas imagens mas sem julgamentos, até porque percebemos que o programa acontece justamente através de práticas cruzadas, de diferentes referências, através de diferentes ações que se somam na escola e a partir de uma busca permanente de revisão e de transformação permanente que já mostramos que se dá no programa.

5.1 Se desviar – e se libertar - do canône

Luiz Rufino afirma que “a educação como descolonização está implicada em uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante”. Como estamos comentando desde o início deste trabalho, sentimos que essa política de vida está presente nas imagens dos filmes do IM, mesmo com a referência que existe no *Cinema, cem anos de juventude*. Os filmes e imagens do programa desconstroem e libertam o que é colocado como cânone no ambiente da escola; deixando para trás o que os alunos já sabem e o que já conhecem no repertório que pauta os pilares da educação e da história do cinema brasileiro e mundial; nos convidando a nos lançar na aventura de fazer essa busca e investigação diretamente através das imagens.

A partir dessa busca de investigação, incorporei uma pergunta sobre esse assunto na entrevista realizada com os professores sobre o programa e sobre as imagens dos filmes. Através dessa entrevista, constatei que a coordenação e os professores do programa já sentiam falta do filme brasileiro no repertório dos filmes trabalhados com os alunos há um tempo, e que desde o primeiro ano eles vêm incluindo filmes brasileiros numa espécie de repertório paralelo dentro da programação de trabalho nas escolas. Explicando sobre como isso se desenvolveu, Ana Dillon nos conta que os professores se dividiram num processo de pesquisa de filmes brasileiros, dividindo a pesquisa em categorias de trabalho. Foi feito um sorteio para os professores se organizarem na pesquisa e cada um ficou responsável por pesquisar referências para uma determinada categoria de filmes, sendo um trabalho coletivo de

partilha de referências pesquisadas e usadas por todos, onde houve muita conversa para debater as escolhas.³²

Falando sobre os filmes brasileiros que passam a fazer parte desse repertório, Ana explica que eles priorizaram a escolha de filmes contemporâneos por conta do desejo dos professores trabalharem com uma linguagem que se relacionasse de forma mais direta com o cotidiano dos alunos, a partir de filmes que remetem à vida deles e que geram uma sensação de identificação nos alunos com a experiência estética que eles vivem em seus cotidianos, se colocando assim como alternativas de referências estéticas, narrativas e temáticas.

Como já coloquei antes, a percepção dessa falta do filme brasileiro na oficina me fez pensar também se a realização de oficinas de Sensibilização Musical e Conscientização Corporal incorporadas no programa a partir de 2019 foi uma maneira de resolver essa falta de outra forma que não através do cinema e das imagens. Sobre isso, lembramos que Ana Dillon explica em sua entrevista que o que motivou o início do trabalho com essas duas oficinas foi a percepção da necessidade de trabalho sobre a consciência dos corpos dos alunos como uma maneira de estimular que os alunos saíssem da agitação comum da escola e se colocassem de outra forma nas oficinas e experiências artísticas no ambiente escolar, mas certamente essas oficinas também contribuíram para que a cultura brasileira se fizesse mais presente no programa de outra forma. Não por acaso que a oficina de Sensibilização Musical passa a ser chamada de Música Brasileira a partir de 2022. Certamente a implementação dessas duas oficinas somou no trabalho com a cultura brasileira de modo indireto, mesmo sem ter sido planejado ou encarado dessa forma.

Para além desse olhar e estudo sobre conceitos que sustentam o programa, um segundo movimento que eu fiz para pensar o programa a partir de uma perspectiva decolonial, foi olhar diretamente para as próprias imagens pensando no que elas passam e significam, o que elas mostram e revelam da experiência que as originou, despertando essa investigação que estamos fazendo em torno da alteridade que o IM possibilita. Olhar para as imagens capturando o que vemos e sentimos a partir de cada elemento que está no quadro, e partir do que vemos do que se imprimiu nas imagens e o que ficou nelas de suas experiências, considerando que nós e os alunos somos seres essencialmente ligados à experiência e que isso carrega toda uma potência.

³² Ver Anexo de filmes brasileiros atualmente trabalhado pelos professores do IM.

“Somos seres da experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens. A encantaria da educação é parir seres que não cessa de renascer ao longo de suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser.” (RUFINO, 2021, p.17)

Tal afirmação e crença parece apostar nos sentidos, percepções e conexões com outros saberes partindo de uma ideia de multiplicidade, o que parece ser potencializado através da prática do cinema e do audiovisual na escola. Esse movimento de busca de outros mundos, de outros entendimentos, de outros sentidos e saberes que aparece nos filmes, repensa valores e passa pela questão da alteridade que permite e abre espaço para os alunos se imaginarem outros, para percepção da existência de outros mundos, de outros lugares (internos e externos), investindo no gesto de olharmos um objeto, uma questão ou uma cena de uma outra forma, escapando de um entendimento padrão comum já esperado e estabelecido. Esse tipo de experiência inventa imagens, ergue vozes e conhecimentos que existem mas que foram oprimidos e sufocados por muito tempo em nossa sociedade, movendo as estruturas de valor estéticos e epistemológicos. É daí que Cezar Migliorin e Isaac Pipano partem quando afirmam que:

“Neste universo da educação pública, nos concentramos na evidência das inteligências que inventam estéticas e narrativas em espaços que tendemos a ver ou como reprodutores de mundos dados ou apenas precários, desprovidos de possibilidades propositivas” (Migliorin, Pipano, 2019, p. 57)

A partir dessa proposta de olharmos e percebermos a potência da experiência, Rufino nos propõe um gesto de recusa, uma desconstrução e um desaprendizado no ambiente da educação e da vida. Recusa e desconstrução no sentido de procurarmos outros saberes e conhecimentos a partir da experiência. Uma desconstrução no sentido de mover as estruturas dos saberes e da arte, que implica um questionamento às referências eurocêntricas que experimentamos há tantos anos no ambiente da educação e do cinema. E sentimos que é exatamente esse movimento que os alunos fazem quando experimentam o encontro do cinema com a educação.

“Uma das tarefas que aposto, de uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento. (...) A desaprendizagem como ato político e pedagógico se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto. (RUFINO, 2021, p. 23)

Simas e Rufino frisam que lançar-se nesse desvio requer um mergulho num processo de desaprendizagem que envolve tanto uma busca de outros saberes e conhecimentos, como uma certa recusa de conhecimentos já legitimados e procura de outras fontes, referências e saberes. Ambos falam sobre isso nos seus livros e em diferentes entrevistas e aulas disponíveis nas redes sociais. Rufino, em especial, sai em defesa dessa proposta em “Vence-Demanda: Educação e Descolonização” e nos convoca para essa desaprendizagem explicando que “desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (2021, p. 19), colocando essa proposta da seguinte forma:

"A desaprendizagem como ato político e pedagógico se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto. O sonho, nesse caso, se expressa como uma espécie de alargamento do tempo, do espaço e da fruição de linguagens que possam mobilizar outras maneiras de sentir a vida." (RUFINO, 2021, p. 24)

A partir desses conceitos e ideias, percebemos que a realização de um filme na escola se coloca muitas vezes como esse gesto de desaprender que implica um gesto inventivo e pede que a gente se liberte de conceitos e coisas que achamos que já sabemos, para olhar e viver essas coisas de outra forma, num apreender que se dá num sentido contrário, num sentido outro, que pede uma desconstrução necessária, a partir de um outro tipo de busca com o corpo e não a partir de um conhecimento teórico ou institucionalizado. Assim, essa proposta de destronamento de saberes pede uma postura investigativa na realização dos filmes que passa pelos sentidos, pelo afeto, pela memória e pelo corpo. É algo que se dá de uma forma quase intuitiva, diretamente ligada ao sentimento, ao afeto e que pede esse lançar-se numa experiência que o fazer cinema na escola implica.

“Aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam por uma relação ética com quem se tece (...)a invocação

da ideia de desaprendizagem tem força política e poética quando assumida para confrontar o cânone. Assim, ato o ponto: a desaprendizagem, nesse caso, é uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único” (Rufino, 2021, p.28).

A importância do lugar da experiência e do afeto nesse processo de fazer cinema aparece de forma eloquente na fala do aluno Daniel Damas no debate do Cineop de 2022, quando o menino relata a importância que a realização do filme e o programa teve na vida dele. O aluno conta que o mais importante para ele na realização da oficina e do filme foi exatamente o que se deu no lugar do afeto, dos laços que ele estabeleceu a partir da realização do filme, dos encontros etc.

“Foi uma experiência magnífica pra gente, todo esse contato... porque ali, na oficina, a gente não aprendeu só cinema.... Não foi só cinema que a gente aprendeu, a gente criou grandes laços de amizade, grandes laços de afeto, a gente teve nosso primeiro contato ali. E a gente ter essa porta assim, para expressar que a gente sente, é muito importante.... porque por muito tempo a gente foi apagado, por muito tempo não deixaram a gente se expressar.” (DAMAS, Registro em Vídeo IM, 2022)

Quando observamos o conteúdo da fala de Daniel, sentimos que quando ele pensa o filme ele se volta exatamente para esse lugar do afeto, para os laços estabelecidos, para a forma como o programa abre esse espaço de um lugar onde os alunos podem se expressar, ter a sua representatividade e ainda criar laços afetivos. Esse lugar do encontro e do afeto está sendo vivenciado pelo aluno inclusive nesse momento em que ele está passando pela experiência de estar Ouro Preto falando sobre o filme, estabelecendo novos encontros, afetos e relações de amizade a partir dele. Assim, o programa se volta para abrir esse espaço de voz e para expressão do imaginário das crianças e adolescentes que irão ressignificar a história que do que eles querem falar e mostrar.

Simas e Rufino nos lembram ainda que a “A experiência da escolarização no Brasil é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã”. Esse é um fato objetivo e histórico, que sabemos que aconteceu e que sabemos que tem as suas consequências na forma com que a educação acontece, como ela é pensada e planejada nas escolas, em especial no caso da escola pública. Os autores afirmam que “A marafunda atada por esse empreendimento

corroborou com a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes. Porém, nos cabe ressaltar que o poder que se encanta e pulsa nas encruzadas é aquele que faz o erro virar acerto e o acerto virar erro” (SIMAS, RUFINO, 2018, p.20)

Essa fala dos autores mostra uma crença e aposta nos lugares de cruzo como um espaço em que essa infinidade de outros saberes pode acontecer e se manifestar, sendo corrigida, alinhada e acertada. E esse lugar de cruzo pode ser a experiência de realização dos filmes pelos alunos, pode ser a experiência de se assistir esses filmes em grupo que dará espaço para que outras memórias, desejos, potências e conhecimentos sejam passados e transmitidos. Repertórios esses e questões que estão conectadas com outras forças, com manifestações culturais e histórias dos lugares e pessoas.

“São por esses motivos que considero que a principal tarefa da educação, enquanto radical de vida e diversidade, seja a descolonização. Se a colonização incutiu um dismantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência e prática de vir a ser nos possibilita a codificação de novos seres que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar. A educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo. Portanto, estar vivo é experimentar linguagens, descobri-las, se afetar por elas, alterá-las e respeitar o que não alcançamos.” (RUFINO, 2021: p.13 e 14)

Como estamos colocando aqui ao longo desse trabalho, os filmes que os alunos fazem são essas outras respostas ao mundo e essas outras formas de habitar que os levam a outras experiências, em outras direções e descobertas. E uma das direções que percebemos que o programa os leva quando olhamos as imagens, é para o contato e investigação das suas memórias em torno dos lugares e pessoas que fazem parte de suas vidas. Memórias coletivas que representam um dado lugar ou uma dada comunidade, que se volta para capturar a essência de quem são essas pessoas e esses lugares, revelando um povo, uma comunidade. Ou ainda memórias pessoais, familiares, de seus antepassados, que surgem de um lugar bem específico da intimidade e subjetividade dos alunos.

A memória tem esse poder de guardar coisas, de atravessar a questão da identidade e de fazer pensar sobre onde estamos e quem somos hoje, e de ser ainda um ponto de partida para pensar para onde podemos ir. Não por acaso, Rufino afirma que “um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o

outro é pela produção de esquecimento.” Assim, através da realização dos filmes, os alunos falam deles mesmos, de onde vieram, e combatem o esquecimento de quem eles são na sua essência para muito além de como os outros os definem ou os reduzem, pensando com toda potência e força quem eles são e quem podem ser.

“A memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas do saber de seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone” (Rufino, 2021, p.24)

O encontro do cinema com a educação tem o poder de evocar a questão da memória, preservando e resgatando histórias, convocando e descobrindo saberes esquecidos ou guardados nos passados, e chamando então para o pensamento do presente e projeção do futuro, a partir da construção de novas memórias possíveis. A busca decolonial de destronamento de velhos saberes, de resgate de memórias necessárias para o nosso futuro, e a defesa de um novo saber, está presente de forma direta em vários dos filmes nas suas próprias histórias e narrativas.

Em “Na casa da bisa”, temos a figura da bisa que conta a história da escravidão e da senzala para seus bisnetos. É através da voz dessa bisa que as crianças ouvem e aprendem sobre a história da escravidão e da senzala e sobre como essa história fez parte da história da sua família, provocando uma vontade de entendimento sobre quem essas crianças são hoje, de onde elas vieram, quais são as suas lutas, resistências e vitórias que elas carregam na história delas. De onde elas saíram e não podem voltar. Não por acaso a menina coloca a seguinte pergunta para a avó no filme: "então eu sou uma escrava?" Assim, a importância da oralidade como fonte de conhecimento, da história e do próprio pensamento dessas identidades são muito reforçadas e provocadas nesse filme, assim como os saberes dos seus entes ancestrais.

Em “O descobrimento” temos essa defesa e uma proposta de horizontalidade das figuras da escola quando todos se aproximam e se igualam em seus papéis através do passo de dança que todos repetem e que de algum modo os integra professores e alunos. Em “Tempo de descobertas” fazem, quando os alunos falam dos temas da escravidão, da senzala e das resistências e memórias do povo negro a partir dessas histórias de ficção.

Filme “Na casa da bisa”

Link: [Na casa da bisa – Programa Imagens em Movimento](#)

Realizado na Escola Camilo Castelo Branco

Jardim Botânico, Rio de Janeiro, RJ

Ano 2018

Tema desencadeador: Lugares e Histórias

O filme começa com um plano de frente para uma casa que parece bem antiga, com traços coloniais, num dia ensolarado. A casa é grande mas simples, e fica no meio de um grande jardim com árvores de vários tipos e tamanhos em volta. Vemos uma menina de aproximadamente treze anos descendo a escada que fica bem na frente da casa e um menino que parece ter quase a mesma idade vem correndo atrás.



A câmera se movimenta para a lateral acompanhando a brincadeira deles no quintal. Vemos que o jardim é antigo e arborizado. Muitas árvores, de diferentes tipos e tamanhos. Algumas têm troncos largos e parecem estar lá há muito tempo. No próximo plano temos a menina correndo para outro canto do quintal. Vários outros tipos de árvores. De fora do quadro, ouvimos o menino contar: “um, dois, três, quatro, cinco....” Percebemos que eles estão brincando de pique-esconde.

No próximo plano vemos a menina passando correndo sozinha indo para outra direção do jardim onde parece ter uma espécie de casa anexa à casa principal. O menino segue a contagem de olhos tapados, encostado numa árvore com um tronco bem largo. A menina chega na casa anexa e entra numa espécie de quartinho de bagunça onde ficam guardadas diferentes coisas velhas, portas de madeira antigas, poltronas velhas e restos de coisas, misturadas com outras coisas aleatórias, o que demonstra que aquele espaço não é muito arrumado e frequentado. Ela começa a

procurar e experimentar lugares para se esconder. O enquadramento está aberto no espaço e acompanha o movimento da menina. O som dela arrastando as coisas no chão empoeirado e cheio de areia do quartinho ressalta a atmosfera da bagunça e de que as coisas estão guardadas lá há um bom tempo. Temos um novo plano do menino procurando a menina no meio das árvores. Voltamos a ver a menina no quartinho. Agora o plano está mais fechado nela e vemos que ela está ao lado de uma prateleira com várias coisas misturadas onde vemos uma gaveta de madeira tampada com uma espécie de folha de compensado cobrindo ela, com uma pequena garrafinha de vidro de souvenir com um navio dentro. A menina pega a miniatura da garrafinha e depois tira a tampa que cobria a gaveta. Vemos a menina tirando uma corrente de ferro grande, velha e pesada, e em seguida uma figa de guiné dessa gaveta .



Ouvimos o som da corrente e em off a voz do menino falando: “Rafa! Cadê você? Não vale se esconder do outro lado do jardim”. A menina está abaixada com a figa de guiné na mão e o menino chega no quartinho e fala “te achei!”, quase no mesmo momento que ela pega a figa de guiné. Ele se aproxima e a menina fala: “olha isso”. Mexe de novo na corrente. O som da corrente é alto.

Temos agora um plano lateral fechado de uma senhora que aparenta ter uns 60-65 anos. Ela observa eles mexendo na caixa e nas correntes em silêncio. As crianças vêm a avó e perguntam o que é que ela está fazendo lá. A avó responde que ela que pergunta o que eles estão fazendo ali e que é para eles irem embora almoçar. O menino pergunta “Vó, o que são esses ferros pesados?” Ela responde que é “coisa antiga e que é melhor eles nem pensem nisso”, chamando eles para almoçar. Ela sai e os meninos vêm atrás. Em seguida temos um novo plano do jardim, com a câmera se movendo lentamente pela lateral daquele espaço, até que vemos a avó sentada em um canto externo da casa, sozinha, numa porta. A câmera vai subindo numa árvore bem alta e antiga, que parece centenária, até vermos o céu. Temos um plano fechado em

uma senhora negra bem idosa, sentada numa cadeira de balanço e envolta por um cobertor, em frente a uma mesa. Ela parece olhar para o nada, imersa em seus pensamentos., e pela aparência (cabelos brancos, cadeira de balanço, cobertor) entendemos que ela é a bisa do título do filme.



Agora vemos as crianças sentadas na mesa almoçando em frente a bisa, com os pratos de almoço praticamente vazios. O plano fecha na menina que pergunta: “Bisa, porque você guardou aquelas correntes no quartinho dos fundos?”. Plano fechado na bisa que responde: “eu guardei aquelas correntes para mostrar para vocês o que se passou antigamente, o que nós sofremos no tempo da senzala...” A câmera segue registrando o rosto da bisa e ouvimos o menino perguntar de fora do quadro: “E o que que é isso?” A bisa responde: “Ãh?”. O menino refaz a pergunta e a bisa responde “é que os escravos trabalhava tudo acorrentado. Nas correntes...nós apanhava de corrente e de chicote. Tudo isso se passou naquela época.”

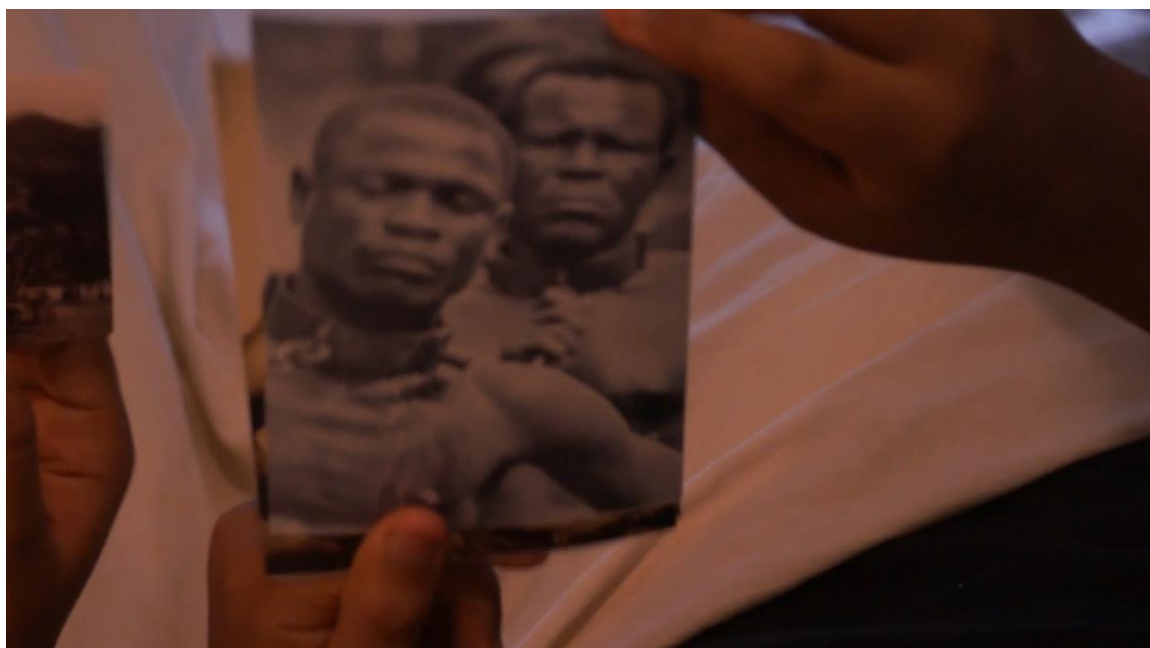
(Essa pergunta sobre o que é uma senzala, feita por uma menina dessa idade, soa estranha, pois não sei se consigo acreditar que uma menina com essa idade pode ignorar uma informação tão importante de nossa história... Mas também me faz pensar que a falta de conhecimento sobre a nossa história no Brasil é algo tão real e profundo, que se dá de forma tão diferente nos vários cantos de nosso país, que penso também que uma menina dessa idade pode não saber mesmo o que é senzala). No fim, isso não importa tanto, mas o que importa é esse desejo e movimento do filme de propor um conhecimento e enfrentamento daquelas crianças – e da sociedade como um todo – da sua própria história.)

Em seguida temos um plano da casa do lado de fora e vemos que está anoitecendo. A câmera mostra a casa em um movimento de câmera que acompanha o som da

natureza ao redor, o som dos grilos e cigarras. Luzes acesas na casa pelo lado de fora. Vemos a menina de pijama no quartinho de fundos onde ela encontrou a gaveta com a corrente e a figa de guiné. O menino está junto com ela e percebemos que eles estão montando uma espécie de cabana com lençol. A câmera acompanha eles improvisando a cabana com coisas que encontram pelo quartinho. O menino pega a caixa de madeira de onde eles tinham tirado a corrente e a figa de guiné.

Vemos o Cristo Redentor iluminado ao longe. Mais um plano do jardim. Em off ouvimos o som da corrente com a voz da menina perguntando: “O que será que prendia isso?” O menino responde: “Não sei”. Agora vamos para as imagens dos meninos dentro da cabana já arrumada. O menino segura a figa de guiné e pergunta: “e quem será que fez isso?” A menina, que segura a corrente, responde: “Não sei... Ah, deve ter sido nosso vô”. O menino complementa: “Ou foi nossa vó”.

Agora vemos a gaveta novamente num plano fechado e o que está dentro dela. Câmera na mão que passeia pelos objetos da gaveta. Vemos as mãos deles mexendo nas coisas da gaveta, de novo nas correntes e figa de guiné. Eles vêm um saquinho plástico com algumas fotos. Começam a ver essas fotos. Como espectadores, nesse momento, vemos apenas eles olhando as fotos, e não as imagens das fotos em si, o que parece reforçar a invisibilidade e dificuldade de olhar e acessarmos essas próprias imagens e memórias. Eles pegam o celular para procurar o significado da palavra “senzala” na internet. Eles deitam na cabana, se cobrem com o lençol. Ouvimos sons de grilo e de mata ao redor da casa. O menino segura as fotos e a menina segura o celular, cada um fazendo a sua investigação. Nesse momento a câmera vira uma câmera subjetiva e vemos as fotos como se fôssemos uma das crianças. A primeira foto que vemos é uma imagem PB de um homem com uma corrente no pescoço que olha para a câmera.



A segunda foto que vemos é de um homem de costas, cheio de cicatrizes nas costas. Em off o menino pergunta se aquilo é uma chicotada. O plano abre um pouco e estamos atrás dos irmãos na cabana que seguram as fotos. Vemos eles por trás da cabana, com as fotos nas mãos e assim continuamos a ver as imagens. Vemos outras fotos em suas mãos que não conseguimos identificar direito. No próximo plano temos uma imagem do lado de fora da casa, em que vemos a câmera se movimentando pelas copas das árvores do jardim. Vemos a lua no céu. Nesse momento ouvimos em off o menino falar: “parece a nossa casa” e a menina concordando, logo em seguida: “é”. No próximo plano vemos os irmãos dormindo na cabana, com as fotos e o celular sob o cobertor. Voltamos para o lado de fora do jardim, num novo plano do alto das árvores com o céu estrelado e quase escuro. Plano fechado numa planta rasteira no jardim. Depois plano fechado na porta de madeira que tínhamos visto antes no quartinho onde as crianças acharam a gaveta. Em seguida, um outro plano de plantas rasteiras no chão do jardim. Sobre essas imagens fechadas das plantas no chão do jardim começamos a ouvir o som de correntes que estão sendo arrastadas. Depois o som de chibatadas e um rápido suspiro de dor. Imagens das correntes sendo arrastadas no chão em meio a plantas rasteiras e a corrente pendurada em uma árvore no jardim. Em seguida vemos parte do corpo de um homem negro por trás de um pedaço de muro da casa. Ele parece um pouco desfocado ao fundo. Plano fechado dos pés desse homem acorrentado. Depois vemos esse homem acorrentado numa árvore. O tronco dessa árvore se parece muito com o tronco da árvore que o menino estava encostado no início do filme fazendo a contagem do pique esconde. Plano mais próximo desse homem com as mãos acorrentadas nas árvores, vestido com uma espécie de calça de capoeira branca. Ele encosta a cabeça na árvore parecendo cansado. Plano fechado nos seus pés acorrentados. Ouvimos sua respiração ofegante. Plano das crianças na cabana dormindo. Vemos a menina se debater dormindo na cabana, num sono agitado. Ela acorda e tenta acordar o irmão. Pela montagem e atuação das duas crianças, fica bem claro que as imagens do homem negro acorrentado era um pesadelo que a menina estava tendo. No próximo plano vemos uma imagem da casa do lado de fora; ainda está escuro e parece estar amanhecendo. A menina vem correndo para o lado de fora da casa e o menino vem atrás. Os dois entram correndo no quarto da bisavó que dorme e se enfiam debaixo do cobertor com ela. No próximo plano vemos os três dormindo profundamente bem, juntos. Esse plano parece representar para mim o acolhimento na própria ancestralidade e na familiar que lhes trouxe a memória da sua família e de quem eles são.

No próximo plano vemos o casal de irmãos com canecas de leite nas mãos sentados numa escada na copa, na frente de casa. A câmera se movimenta para lateral e vemos que a bisavó e a avó estão ao lado das crianças, sentadas em suas cadeiras. Parece início de dia. As quatro personagens (o casal de irmãos, avó e bisavó) estão em silêncio nesse momento, e parecem pensativos e um pouco sérios. Esse é o primeiro plano do filme em que vemos os quatro reunidos num mesmo espaço. Me parece

bonito esse ser o primeiro plano dos quatro reunidos, logo após a cena do sonho da menina com os seus antepassados, ou seja, logo após as crianças assumirem um lugar de consciência do passado da sua família e conhecimento da própria história. A avó nesse momento observa eles e pergunta: “que é que vocês tem?”. Os netos respondem: “Nada...” A avó insiste com a pergunta, dizendo que eles estão esquisitos e quietos demais... “então vocês estão tramando alguma coisa aí”. Os netos respondem que estão sem vontade de brincar e a bisá estranha, perguntando porque eles estão sem vontade de brincar, se eles estão sentido alguma coisa, dizendo que eles devem estar doentes e que ela vai levar eles ao médico. Eles sorriem e o menino diz que . O menino pergunta para bisá então há quanto tempo ela mora ali. A bisá responde que mora há 80 anos. A menina pergunta quem trouxe ela para lá. A bisá conta que foram os pais dela, principalmente o pai dela. O menino pergunta se ele era escravo e nesse momento a câmera se volta para a bisá que responde que ele era filho de escravo. Então a menina pergunta se ela também é escrava, por ser neta de netos de escravos. A bisá responde que claro que não, dizendo que ela não é escrava, mas que é descendente de escrava. Os meninos balançam a cabeça fazendo o movimento de sim devagar, como se tivessem entendendo e pensando no que ela falou. Nesse momento temos um plano da fachada da casa, em meio às árvores. Em off ouvimos ela falar que não é para eles ficarem triste com isso não e dizer “Vem cá que eu quero mostrar uma coisa para vocês: isso aqui era um quilombo” e em seguida vemos um plano de um senhor na janela de casa e logo depois um plano da mata com o Cristo Redentor ao fundo. No próximo plano vemos a bisá sentada na sua cadeira de balanço entre os dois netos e coberta por um cobertor, contando que ela foi para lá com 3 anos, contando sobre como ela brincava muito ali, como ela guarda boas lembranças da infância dela dali. A neta pergunta quais eram as brincadeiras preferidas dela e a bisá responde que eram amarelinha e pique esconde. Fala de suas lembranças das frutas, de como tinha goiaba, banana, e de como eles colhiam frutas e corriam entre as árvores, entre as jaqueiras e goiabeiras. Entre essa conversa temos planos das árvores e das plantas em torno da casa. Ela conta que o marido dela que capinava as árvores e que deixou tudo bonito como é hoje. Nesse momento ela fala: “São boas lembranças que eu guardo, até o final da minha vida né”. Em seguida temos mais 3 planos das árvores do lado de fora de casa e o filme termina, entrando a música “Atotô”, de Juçara Marçal e Kiko Dinucci.³³

Construído a partir de uma memória que se percebe incompleta e falha mas que se encontra e acontece a partir de uma experiência do brincar (a brincadeira do pique-esconde, que está presente no início e no final do filme), esse curta constrói uma narrativa que vai da falta de conhecimento ao enfrentamento da própria história, abordando a escravidão, a violência e o apagamento histórico da população negra no Brasil e reafirmando a importância da memória para as gerações do presente e

³³ “Atotô” é uma música do álbum Padê, de Juçara Marçal e Kiko Dinucci, lançado em 2008.

futuro, no sentido de conscientizá-los sobre o que passaram, de onde vieram e também sobre os efeitos e lutas necessárias desse país colonizado que somos.

Entendemos que a família e a bisa escolheram guardar aquela corrente para nunca esquecerem da opressão e violência que sofreram. Entendemos também que esse desejo de mostrar e falar disso, de enfrentar essa violência sofrida, também foi um desejo dos realizadores do filme, de modo que a corrente é mostrada no filme como objeto de opressão e dominação do passado que não pode ser esquecido para ser superado e combatido no presente, para ser uma forma de ninguém esquecer e negar que pessoas negras eram escravizadas e trabalhavam acorrentadas, sim, e tomando chibatadas com frequência nas senzalas. Através dessa fala para seus bisnetos, a personagem da bisa está falando da importância da memória e da história, de poder falar e saber sobre o seu passado, sobre os seus antepassados, falando das crises, as injustiças e opressões. O objeto em si - e sua imagem, no caso a corrente - é uma forma de falar disso tudo.

Uma outra coisa que sinto é que apesar de haver todo um amadorismo na realização deste filme, como aliás acontece praticamente em todos os filmes do projeto na medida que seus filmes são realizados por uma equipe e um elenco sem experiência, como comentamos anteriormente, esse curta traz algo muito potente e especial, que é abordar tão diretamente as memórias e símbolos de exploração do povo negro e da escravidão, quebrando o silêncio e mostrando aquilo que está no lugar do desconhecido mesmo sendo tão recente e tão familiar. Uma história sufocada e que muitas vezes os próprios familiares esconderam por muito tempo.

O filme carrega uma ideia de que se os ancestrais negros e negras tiveram suas memórias tolhidas e sufocadas por muito tempo, se essas memórias estavam guardadas em caixas dentro de quartinhos empoeirados, hoje seus netos e bisnetos querem abrir essas caixas, querem tirar esses objetos e lembranças dos quartinhos dos fundos e mostrar eles para os outros, para câmera, registrando no mundo suas próprias imagens do que eles passaram e do que eles sofreram, por mais que este ainda seja um lugar de dor, de luta e de resistência.

A importância da memória também parece trabalhada e valorizada em outras formas e em outros elementos. Ela está presente de forma muito clara na figura da bisavó que detém uma história sobre aquela casa que só está guardado nela, que conta suas lembranças pessoais aos seus netos, carregando todo um saber que é daquela família mas que também é um saber de um país. Essa importância da memória ta presente na imagem das fotografias encontradas pelas crianças dentro das caixas e ainda nos planos das antigas árvores do jardim que parecem ser testemunhas de tudo que aconteceu naquela casa que era um antigo quilombo.

O filme também nos fala da importância desses saberes que se dão no cruzo. O cruzo desse lugar da cabana que mistura as antigas fotografias que são vistas pelas crianças junto com a pesquisa que é feita na internet pelo celular.

Sinto que o filme é uma espécie de defesa da experiência em torno da própria história, um filme de escuta e que proporciona uma alteridade entre indivíduos e gerações, resultando numa produção de memória que se coloca como um novo discurso e experiência sobre aquele ambiente, história e território. Um filme que atravessa e reflete indivíduos que enfrentam a invisibilidade da opressão e violência que sofreram, trazendo luz para sua história. Lembramos do que Frantz Fanon chama de “a zona do não ser”, de pensarmos que essa família que habitou por muito tempo essa zona do não-ser, e a zona do não falar sobre isso também, sendo por décadas silenciada e invisibilizada pelo olhar imperial. Como afirmou o próprio Fanon, o que resta ao negro é tornar visível sua existência por meio da afirmação de sua identidade e de seu corpo. Assim, precisamos ver essas correntes, falar sobre a violência que sofreram e sobre sua resistência. A afirmação do corpo permite a elaboração do conhecimento a partir de uma localização particular, assim como permite reinventar um projeto político humanista, botando luz em temas e questões que percorrem a história do povo negro, toda a opressão e violência que eles sofreram e o próprio sufocamento e apagamento da sua história e da sua memória.

6. Conclusão

*Não ser nem aquele que lança a
flecha, nem aquele que a recebe, mas ser a flecha. Escrever,
fazer um filme, pensar, falar é a flecha.*
Jean-Luc Godard

Falar do que pode o encontro entre o cinema e a educação é algo que parece envolver uma gama enorme de possibilidades e caminhos. Considerando o amplo universo que esse encontro envolve, pensá-lo a partir do Programa *Imagens em Movimento* me possibilitou pesquisar e refletir a partir de um lugar específico e especial, partindo desse projeto que acontece nas escolas de forma quase ininterrupta há mais de dez anos e que abarca mais de 200 filmes realizados por alunos de escolas públicas localizadas na sua maioria em subúrbios e favelas do Rio de Janeiro e de forma mais pontual em subúrbios de outras cidades do Brasil. A partir de um contato mais próximo e direto que tive com o programa, com seus processos e especialmente com suas imagens - olhando atentamente para elas e coletando impressões de professores e alunos que passaram pelo programa - percebi uma série de coisas que não sabia para além das suas propostas e fundamentos básicos, percebendo suas forças, particularidades e desafios.

Entre as forças, destaco primeiramente a forma com que o programa trabalha o corpo dos alunos de uma maneira dedicada, e isso fica ainda mais claro a partir do momento que o programa começa a considerar as oficinas de corpo e música como uma prática complementar no programa oficial das oficinas, partindo da ideia de um corpo múltiplo, caótico, barulhento e fragmentado do aluno, que carrega fragilidades, vibrações e diversas potências. Entre os desafios, tive a percepção sobre como o programa ergue vozes e discursos que geralmente são oprimidos e silenciados, promovendo a alteridade no espaço da escola. Pensando os diversos filmes que comentamos aqui ao longo desse trabalho, me chamou atenção sobre como as imagens mostram a maneira que o cinema, o audiovisual e a criação artística se colocam como uma porta aberta e convidativa para os alunos pesquisarem e falarem de suas identidades e territórios, de quem eles são e de quem querem ser. Não por acaso temos, em vários filmes, a imagem da criança ou do adolescente que se olha no espelho. São várias as cenas com essa imagem, e são diferentes os tipos de espelhos presentes nessas imagens: espelhos de penteadeira, de corpo inteiro, de armários, de banheiros de

casas, de banheiros de escolas, de maquiagem, de mão etc. Afinal é pelo espelho que cada pessoa pode olhar para si mesma e também olhar para o outro, pelo reflexo. Dessa forma, percebemos a importância desses filmes como um cinema que se coloca como investigação da identidade desses alunos, mas que ao mesmo tempo é ferramenta e caminho para se olhar e perceber o outro, perceber os alunos e os espectadores que se colocam no lugar de outros sujeitos, mundos e realidades que esboçam e erguem lugares, discursos, ponto de vistas, experiências e existências.

Esses discursos, falas e imagens dos filmes partem tanto da realidade e do que é objetivo e pragmático nessas vidas dos subúrbios, favelas e espaços da dita “periferia”, como parte do que é imaginado no campo dos sonhos e desejos, a partir do processo criativo dos alunos e da narrativa de ficção. Assim, apesar da maioria dos projetos de cinema e educação hoje em dia trabalharem mais voltados para a prática do documentário e mais distantes da prática da ficção, muitas vezes dispensando a necessidade de construção de um roteiro - como observamos que acontece no *Inventar com a Diferença*, no *Cinead*, etc - o *Imagens em Movimento* investe num caminho e metodologia diferente e tem os seus ganhos quando escolhe trabalhar com a narrativa de ficção inspirada nessas realidades, a partir da criação de uma história objetivamente construída através de um roteiro, de uma decupagem e uma atuação ensaiada pelos alunos.

Essa prática de trabalho com a ficção possibilita, no mínimo, um gesto de fabulação onde os alunos parecem se sentir mais livres e à vontade para falarem de si a partir da figura de um personagem de ficção que representam, vivendo e criando a experiência da alteridade de modo que os alunos falem sobre o que está no campo da sua imaginação a partir de uma colocação mais orgânica e livre de suas subjetividades e desejos, a partir de uma expressão do que se dá em seus imaginários sobre eles mesmos, sobre o lugar do outro, e ainda sobre o reconhecimento de si como outro para um outro, o que me pareceu presente de muitas formas em falas dos alunos e nas próprias imagens dos filmes, como colocamos aqui algumas vezes ao longo deste trabalho.

Uma outra conclusão que chegamos a partir da presente pesquisa é que esses filmes parecem produzir uma imagem específica dos territórios onde eles são realizados, revelando uma estética que não costumamos ver em outros produtos

audiovisuais exibidos nas tvs, novelas e filmes lançados nos cinemas no nosso dia a dia. Isso se faz presente através do que aparece diretamente nas imagens, na forma como elas são pensadas e colocadas, nos elementos aparecem no quadro, no que fica no extra-quadro, no que se expressa pelo som, diegeticamente ou não, a partir de seus enquadramentos, objetos, e forma com que as casas e bairros são mostrados nas imagens, através das atuações das crianças e adultos moradores da comunidade que atuam nos filmes mesmo sem serem atores – sendo muitas vezes eles mesmos nessas histórias.

Assim, sentimos que apesar das narrativas e o tom das atuações e encenações dos filmes do IM serem parecerem muitas vezes marcados demais, os alunos estão muitas vezes representando eles mesmos nos filmes, assim como os demais personagens que fazem parte da história – pais, mães, vizinhos, professores - muitas vezes também estão representando eles mesmos nos filmes. Os personagens muitas vezes encenam sua vida; os atores são heróis de uma narrativa que lhes pertence, improvisando no campo efetivo de sua vida cotidiana as sequências e consequências da realidade muitas vezes vividas ou sonhadas por eles. O filme não é, portanto, apenas uma simples representação, a fala não é uma simples descrição, a imagem e os gestos filmados não se contentam em apenas reproduzir, mas há uma produção concreta de ações e de relações nessas imagens e, portanto, uma produção de afeto e de sentimentos cujas consequências escapam a uma encenação pré-estabelecida. A ficção se torna realidade; experiência compartilhada, pois muitas vezes ela constrói algo que é vivido autenticamente, uma espécie de *mise en scene* plausível (como vimos tão claramente em *Travessia*, *Tempo de descoberta* e *Diário de Bruna* para darmos três exemplos) e não apenas uma dramatização narrativa toda pré-concebida. Isso aparece tanto nas imagens dos filmes como em conversas e relatos de alunos.

Nesse processo, muitos desses filmes trazem olhares que representam elementos de suas vidas, individualidades e territórios, e falam da ruptura de paradigma que o programa proporciona em muitos sentidos, tanto quando pensamos no professor que tem a chance de sair do lugar de detentor e guardião do saber para experimentar novas relações de trabalho, de ensino e de vida baseadas na horizontalidade, como pensando no aluno que expressa sua voz e seu olhar projetando um mundo que ele reconhece e deseja para si. Sentimos que os filmes do *Imagens em Movimento* carregam olhares, memórias e histórias de força e de alegria desses

universos, que representam possibilidades de encontros e novas descobertas que expressam que as coisas têm tudo para dar certo em suas vidas, envolvendo ressonâncias, desejos, afetos e amores contadas nessas narrativas. Assim, temos muitos desfechos positivos e esperançosos nessas histórias construídas pelos alunos através do programa, pois é assim que eles desejam se mostrar e é isso que eles querem atribuir às suas imagens, vidas e experiências. Filmes que os deslocam de um lugar de subalternidade e falta que muitas vezes eles ficam reduzidos a partir do que vemos regularmente nos filmes comerciais, novelas e programas de tv que representam o espaço da favela e do subúrbio através de olhares que não são os seus.

Considerando todos esses elementos e percepções que relacionamos aqui, sentimos que é muito importante que existam outras pesquisas e olhares para esses filmes e para o programa, pensando essas imagens que parecem autênticas sobre esses lugares, sobre os alunos e as escolas, até por serem imagens feitas e criadas por eles mesmos. Identificamos que há poucos trabalhos acadêmicos voltados para pensar esses filmes, seus processos e experiências, e isso se coloca de modo ainda mais claro quando pensamos que na presente pesquisa conseguimos olhar atentamente apenas para 10 curtas que foram descritos ao longo desse trabalho, além de cerca de 30 filmes visualizados. Essa quantidade parece pequena e reduzida demais considerando que o programa reúne mais de 200 filmes produzidos, o que nos faz sentir que o projeto e seus filmes merecem receber olhares e estudos sobre essas imagens, sobre o que elas carregam e revelam, e sobre os seus processos.

Uma outra questão que sentimos de maneira muito forte é que a análise dos filmes do programa nos ajuda a reconhecer e pensar o lugar da escola como espaço de libertação da condição, efeitos e consequências de sermos um país colonizado. Essa percepção do programa e suas imagens como uma experiência decolonial no ambiente da escola nos faz olhar o encontro do cinema com a educação como lugar de cruzo e de caos onde aprendemos muitas coisas, de diferentes formas. Nos ajuda a perceber que educar é ensinar e aprender que não pode existir detentores do monopólio do saber, da inteligência, da beleza e da verdade na escola. Olhar para as imagens dos filmes produzidos no IM nos faz ter em mente que a escola deve ser permanentemente um lugar do dissenso criativo e de convívio entre diferentes que tenham direitos iguais ou correspondentes. Porque no fim, é muito isso que os filmes traduzem: a vontade de

crianças e jovens poderem ser quem eles são, tanto no passado, como no presente e futuro, simbolicamente, praticamente e através das imagens.

Sentimos que esse movimento acontece mesmo com a base e todo diálogo que existe com a experiência do CCAJ – *Cinema, cem anos de juventude*, mesmo com as conexões que o programa tem com esse projeto que surge e é realizado na Cinemateca Francesa, com o catálogo de filmes escolhidos a partir de um olhar de uma cultura eurocêntrica, na medida que sentimos que o programa proporciona uma experiência decolonial no campo da educação e que a presença do cinema na escola têm na sua essência um poder de colocar os alunos num trabalho de busca de quem eles são, de onde vieram, de memórias pessoais e coletivas, numa prática que fala sobre conhecimentos e conexões conectada com as suas individualidades, ancestralidades e com a abertura para novos saberes que fogem a conhecimentos institucionalizados e canonizados.

Assim, cabe a nós fazermos um breve parênteses para dizer que ao longo de nossa pesquisa sentimos que o mais potente no encontro do cinema com a educação se faz a partir dos cruzamentos, fronteiras e desvios e que a referência ao CCAJ é um pouco isso, assim como também é a participação de filmes em mostras e festivais e etapa final que leva alguns alunos para França, o que muitas vezes foi abordado pela imprensa e em matérias de jornais de uma forma sensacionalista e equivocada, mas a partir do qual percebemos que para os alunos participantes essa ação e gesto do programa tem um outro significado muito importante, que é o de projetar seu olhar, sua voz e seu discurso para outros lugares e de criar novas relações de afeto que se dão a partir dessa ocupação de novos espaços que proporciona uma troca em várias direções e também uma experimentação ampla do exercício de alteridade.

Quando programa traz o repertório de filmes brasileiros e as práticas do corpo e música brasileira para o centro das oficinas me parece que ele confirma que estava aberto para mudanças e para a potência do cinema de desconstruir certezas, dando espaço para o cruzo, e a criação de respiros e rupturas em um modelo já estabelecido. E percebemos que esse espaço para a criação de rupturas e desvios é por si mesmo um movimento decolonial que se faz necessário para reinventarmos e darmos uma guinada na história do país colonizado que somos.

Nesse sentido, lembramos como Simas e Rufino abordam a aniquilação de existências e a precarização da vida que vem numa espécie de conta eterna que não podemos esquecer e que teremos que lidar permanente pela nossa história e por sermos quem somos. Nesse sentido, os autores defendem que é fundamental que se produza uma outra forma de viver, e acreditamos que o *Imagens em Movimento* se coloca na escola exatamente a partir desse lugar de reinvenção e gingada que o corpo dá para caminhar e existir de outra forma.

Sentimos que nesse processo os alunos trabalham as suas individualidades, seu direito de ser quem são a partir de particularidades que são fortalecidas quando eles mostram seus olhares – seus filmes, suas imagens - para crianças e jovens de outros lugares, tanto quando o filme ocupa outros espaços e bairros passando em festivais em suas próprias cidades, ou ainda quando esse momento de exibição se dá em outras cidades e países, como acontece no momento de encontro final do projeto com outros projetos que acontece na Cinemateca Francesa. Fazer parte dessas oficinas e filmes se coloca, portanto, como um gesto criativo que inaugura algo no campo da experiência, no fazer artístico e no estar na escola, liberando de si uma força de invenção e transformação. Nesse processo os alunos se lançam num caminho lúdico que carrega um gesto de deslocamento do eu desses alunos – e também dos professores - para outras possibilidades, espaços e existências.

Uma outra conclusão pontual, mas não menos importante, é o fato de que o programa ocupa um lugar singular e especial no sentido de difusão e preservação desses olhares que se dá através da exibição desses filmes nas escolas, cinemas, em festivais e mostras em que esses filmes são exibidos, e ainda no site do programa que reúne de forma muito bem organizada os filmes do programa desde a sua primeira edição, de modo que eles podem ser vistos e pesquisados de forma organizada por temática e ano de produção, desde o ano de 2009 até 2023.

Por fim, diante dessa pluralidade de questões que o pensamento dos filmes do programa suscita e da organização e catalogação que já existe dos filmes no seu site, nossa principal conclusão é que essas imagens e esses filmes merecem continuar a ser estudados no âmbito da academia, na medida que eles guardam esse olhar e gesto criativo dos alunos expressados através da fabulação e da ficção, guardando imagens poéticas de quem esses alunos são e querem ser, a partir desse movimento que

identificamos como investigação da própria identidade e de movimentos decoloniais tão necessários no campo do cinema e da educação.

BIBLIOGRAFIA:

BENTES, Ivana. Deslocamentos subjetivos e reservas de mundo. In: MIGLIORIN, Cezar (Org). Ensaio no real. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean Claude. Vídeo nas aldeias, o documentário e a alteridade. 25 anos Vídeo nas Aldeias. In: CARELLI, Vincent (Org.). p.157.

BERNARDET, Jean Claude. Vídeo nas aldeias, o documentário e a alteridade. 25 anos Vídeo nas Aldeias. In: CARELLI, Vincent (Org.). p.157.

DELEUZE, Gilles. A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990

_____ A imagem-movimento. São Paulo, Brasiliense. 1983.

_____ GUATARRI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____ O anti-Édipo. São Paulo. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011.

FELDMAN: “Um filme de”: dinâmicas de inclusão do olhar do outro na cena documental

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

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. Abecedário de cinema com Alain Bergala. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2012. DVD. 36', cor.[Transcrito [Abecedario de cine con Alain Bergala.pdf \(cinead.org\)](#)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Marco Antonio. O Real Imaginado: Etnografia, Cinema E Surrealismo Em Jean Rouch. São Paulo: Topbooks. 1ªed.2008.

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

_____ Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: FRESQUET, Adriana(Org.). Dossiê cinema e educação #1: uma relação sobre a hipótese de

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

PIPANO, Issac: Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens. Niterói, RJ, UFF, 2019.

RIBEIRO, Danielle de Oliveira, GONÇALVES, Teresa Paula N. R. Cinema e Educação: o Projeto Imagens em Movimento e espaços de alteridade. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p.1-18, jan/dez. 2020

RUFINO, Luiz: “Vence Demanda - educação e descolonização”. 1. ed - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIMAS, Luiz. RUFINO, Luiz: Fogo no mato A ciência encantada das macumbas. 1. ed - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

FONTES E MATERIAIS DISPONÍVEIS NA INTERNET

Site Programa Imagens em Movimento:

Link <https://imagensemovimento.com.br/>

Site Cinema, Cem Anos de Juventude:

Link <https://www.cinemacentansdejeunesse.org/>

Debate Jean Claude Bernardet e Ismael Xavier no link:

<http://www.contracampo.com.br/53/ismaelbernardet.htm>

ANEXOS ENTREVISTAS REALIZADAS e OUTROS MATERIAIS:

Carta de Princípios Movem, entrevistas, anexos etc

https://drive.google.com/drive/folders/1DlCCiVO17yGj4qT2SLPeInozKoOfT?usp=drive_link