

Cinema (expandido) e educação: uma experiência de exibição simultânea

Cinema (expanded) and education: a simultaneous viewing experience

Cine (ampliado) y educación: una experiencia de visualización simultánea

FERNANDA OMELCZUK¹

RESUMO: O texto compartilha ressonâncias estéticas e pedagógicas da exibição simultânea em díptico dos filmes *O garoto selvagem* (1969) de François Truffaut e *Jonas e o circo sem lona* (2015) de Paula Gomes. O que esses dois filmes juntos fazem ver? A proposta se amparou na pedagogia glauberiana, na política do amador e na pedagogia da videoarte. A experiência suscitou novas atenções às imagens atualizando uma virtualidade de sensações para além das percepções dos filmes separadamente.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e educação; cinema expandido; vídeo-arte.

ABSTRACT: The text shares aesthetic and pedagogical resonances with the simultaneous diptych exhibition of the films *The wild boy* (1969) by François Truffaut and *Jonas and the circus without canvas* (2015) by Paula Gomes. What do these two films together make you see? The proposal was based on Glauberian pedagogy, amateur politics and video art pedagogy. The experience raised new attention to the images, updating a virtuality of sensations beyond the perceptions of the films separately.

KEYWORDS: Cinema and education; expanded cinema; video art.

1. Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ.

RESUMEN: El texto comparte resonancias estéticas y pedagógicas con la exhibición simultánea en díptico de las películas *El niño salvaje* (1969) de François Truffaut y *Jonas y el circo sin lienzo* (2015) de Paula Gomes. ¿Qué te hacen ver estas dos películas juntas? La propuesta se basó en la pedagogía glaucoberiana, la política amateur y la pedagogía del videoarte. La experiencia suscitó una nueva atención sobre las imágenes, actualizando una virtualidad de sensaciones más allá de las percepciones de las películas por separado.

PALABRAS CLAVE: Cine y educación; cine expandido; videoarte.

Uma imagem. Duas imagens. Um filme. Dois filmes. Uma projeção. Duas projeções. Uma relação. Uma imagem é sempre uma relação. Ela nunca está sozinha. Seja uma relação com outras imagens ao redor, seja a relação com a própria coisa que ela reapresenta ao mundo ou uma relação com nós mesmos, que a vemos. Uma imagem, é, portanto, sempre uma relação com o mundo.

Neste relato de experiência compartilhamos um procedimento de pesquisa que buscou cartografar relações entre dois filmes: *O garoto selvagem* (1969) de François Truffaut e *Jonas e o circo sem lona* (2015) de Paula Gomes a partir de uma exibição simultânea. O que esses dois filmes juntos nos fazem ver? Como organizar essas associações? Que procedimentos nos ajudariam a ver o que se passa entre eles? O objetivo da exibição simultânea foi tentar responder a essas questões e apontar contribuições para o campo da educação.

A exibição aconteceu na sala de cinema da Cinemateca Capitólio em Porto Alegre em setembro de 2022 como parte de uma pesquisa de pós-doutorado cujo objetivo geral era realizar uma análise cartográfica desses filmes. Quando colocamos este objetivo havia uma intuição prévia das potências relacionais entre eles: duas crianças – Victor e Jonas – que vivem à margem de modelos e expectativas de infância de suas épocas, duas crianças que afirmam uma singularidade de existência, duas crianças que o mundo adulto tenta capturar e enquadrar em formas de ser e se comportar.

Jonas e Victor nos instigam a colocar pelo avesso questões em torno das aprendizagens, da infância, da atenção, da relação com os adultos e com o mundo ao redor. Dois cineastas, François Truffaut e Paula Gomes, que se deixam afetar, cada um ao seu modo, pela imprevisibilidade da infância. Entretanto, ainda não sabíamos como essa relação seria aprofundada, como acontecimentos e imagens desses filmes poderiam ser montados, como organizaríamos a enxurrada de associações que poderiam vir. O relato de experiência que compartilhamos abaixo foi um dos caminhos que encontramos para essas questões.

INSPIRAÇÕES

A primeira inspiração para realizar a exibição simultânea de *O Garoto selvagem* e *Jonas e o circo sem lona* adveio da proposta do cineasta brasileiro Glauber Rocha que anos 1980 manifestou o desejo de que três filmes seus fossem projetados simultaneamente: *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967) e *Idade da Terra* (1981). Glauber via nessas obras um único discurso sobre o Brasil, de modo que o experimento visava essa enunciação conjunta partindo de uma experiência didática e estética sem professor explicador ou uma narrativa ordenada sobre os fatos. O espectador é quem faria essas associações (Rancière, 2012).

Duarte (2009) reconhece e identifica uma pedagogia particular no cinema, sempre presente no pensamento e criação de cineastas em seus modos de filmar. Assim, pensar uma pedagogia no cinema e com o cinema, é entender o pedagógico como uma prática de educação, subjetivação, enculturação e formação que não se limita ao ensino formal, nem a técnicas de ensino, mas que atravessa toda política, ética e estética do filme (modo como as imagens são filmadas, montadas, negociadas com a realidade e os sujeitos), incluindo os lugares e os modos como ele circula e é exibido. Tudo isso expressa uma pedagogia própria a cada filme e experiência com o cinema.

Glauber nunca chegou a realizar sua proposta cine-pedagógica, mas em 2003 a professora e pesquisadora Anita Leandro decidiu avaliar na prática a eficácia pedagógica e estética do projeto durante uma aula de sua disciplina Pedagogia da Imagem na Escola de Comunicação da UFRJ. Na ocasião as obras foram exibidas em três diferentes monitores televisivos, dispostos em ordem cronológica de produção e iniciados ao mesmo tempo. Segundo Leandro (2003, p. 10);

o objetivo inicial da experiência era avaliar, na prática, a eficácia pedagógica do projeto glauberiano, analisando as contribuições da projeção em forma de tríptico, para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a montagem por parte do espectador. Queríamos verificar se a estrutura aberta desse formato inabitual de projeção, que oferece diferentes possibilidades de associação entre três obras, poderia proporcionar algum tipo de experiência inovadora de fruição de uma obra cinematográfica.

Leandro compartilha a experiência com detalhes no artigo *Trilogia da terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana*². Neste texto ela comenta que os filmes juntos geraram um tipo de cinema mais experimental, um quarto filme desprovido de encadeamento narrativo, permitindo o deslocamento de personagens de um filme e/ou cena a outro sem apagarem-se dos filmes provenientes e potencializando as diferenças entre as imagens. Além disso, o tríptico levou à emergência de um novo personagem conceitual comum aos três filmes: a Terra; e também a um novo conceito de povo, rompendo com a ideia de povo único. Houve um novo espaço criado a partir da visualização das três imagens, que ressoavam entre os filmes e na tela mental mesmo com um terminando antes do outro.

Para Leandro (2003, p. 11) a montagem que apareceu com o tríptico dialoga com a pedagogia godardiana, já que não promove uma síntese e sim uma obra aberta, “uma multiplicidade de sequências conceituais e abstratas, um filme virtual, sem começo nem fim, mais próximo de uma experiência onírica”. “A montagem rege a produção de significado e organiza todos os sentidos parciais produzidos num determinado filme” descreve Amount (2012, p. 84). Já em Godard, explica Didi-Huberman (2020, p. 198), “a montagem faz de toda imagem a terceira de duas imagens já montadas uma com a outra”. Nas palavras de Godard e Ishaghpour (2020, p. 26-27) “a base é sempre dois; apresentar inicialmente sempre duas imagens em vez de uma é aquilo a que chamo imagem, dessa imagem feita de dois chamo de terceira imagem”.

Ao não difundir uma mensagem pronta, a exibição simultânea dos três filmes de Glauber exige do espectador um trabalho de montagem, ao modo do que Rancière (2012a, p. 16) chama de política do amador em contraponto a ideia de um especialista em cinema a decifrar as imagens: “cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto desta topografia [as imagens do filme], um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema como mundo e ao seu conhecimento”. Ao comentar sobre a política do amador Rancière (2012a, p. 15) cita uma experiência pessoal em que foi buscar uma imagem que o tinha marcado profundamente e descobre que esse plano nunca existiu no filme em questão, apenas em sua imaginação/experiência de espectador:

Limitar-se aos planos e procedimentos que compõem um filme é esquecer que o cinema é arte contanto que seja um mundo, que aqueles planos e efeitos que se esvaem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela lembrança e

2. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25598/o>.

pela palavra que tornam o cinema um mundo compartilhado bem além da realidade material de suas projeções.

O que implica uma emancipação entre espectador e produtor. Aquele que vê, participa e cria com o filme tanto quanto quem o exhibe. Foi a partir dessa emancipação de um suposto poder do produtor guiar o espectador a ver, sentir ou tirar tal ou qual conclusão com aquilo que um filme transmite que Rancière (2012b, p. 18) desenvolveu posteriormente a defesa de um mestre que também não seja explicador e sim emancipador. É preciso ultrapassar a lógica do pedagogo embrutecedor que resume ao aluno a função de aprender o que o professor ensina e ao espectador a ver aquilo que o diretor faz ver; “os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõem seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou performers”.

Merleau-Ponty (1983, p. 111) estudando a psicologia e a percepção na relação do espectador com as imagens cinematográfica aponta que o “sentido de uma imagem depende daquelas que a precederam no correr do filme e a sucessão delas cria uma nova realidade, não equivalente à simples adição dos elementos empregados”. O interessante nessa análise do filósofo é que a percepção humana não é capaz de ver o intervalo entre as imagens, ela tende a unificar o que vê. É como se tivéssemos uma capacidade inata para realizar “montagens”, para criar um E entre as imagens. Tem algo que se passa ali no meio, que é o entre as imagens, um invisível que a percepção cria. Suas pesquisas encontram ressonância na filosofia de Rancière (2012b, p. 21) quando este aponta que “ser espectador não é condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam.”

É nesse sentido, que a *Trilogia da Terra* de Glauber Rocha serviu de inspiração para a proposta de exibição em díptico³ buscando ver um E entre os filmes, algo que ainda não estava visível, abrindo chance para a visualização de um intervalo, do surgimento de novas conexões e atividades entre *O garoto selvagem* e *Jonas e o circo sem lona* visando a criação de uma experiência estética e pedagógica autônoma na associação entre as imagens projetadas. Realizar esse díptico foi apostar que a montagem produzida pela

3. Usamos aqui o termo díptico emprestado das artes visuais e fotográficas, onde o termo díptico se refere à duas imagens apresentadas e/ou organizadas/dispostas juntas, o que pode acontecer por alguma proposição estética ou intenção de composição. O mesmo vale para tríptico, que no caso são três imagens.

exibição simultânea e também a particularidade trazida por cada pessoa que a assiste, no sentido com que nos fala Rancière (2012b) e tal como entendido por Didi-Huberman (2015, p. 98) é um “um método de investigação e produção de conhecimento.”

CINEMA (EXPANDIDO) E EDUCAÇÃO

Duarte (2009), que estuda há muitos anos a relação entre o cinema e a educação, reconhece que ele sempre foi importante para ensinar valores, crenças, visões de mundo, fatos históricos, assuntos específicos de diferentes áreas. Recentemente diferentes pesquisadores têm chamado a atenção para uma relação também estética e criadora, a fim de que se tome o cinema enquanto produção cultural e artística, como uma obra em si mesma capaz de proporcionar uma experiência formativa estética e emancipadora (Bergala, 2008; Fresquet, 2009, 2013; Leandro, 2001; 2010; Migliorin, 2015). Uma das questões que os autores colocam é como construir com os filmes uma experiência não apenas utilitarista, mas para além da aprendizagem de conceitos e ideias que as imagens expressam, para que nos provoquem a pensar sobre a realidade, para que criemos com suas imagens e nos convidem a intervir no mundo. A experiência do díptico que aqui relatamos dialoga com esse desejo.

Se a filosofia do cinema emancipou o espectador de uma relação passiva e receptiva das imagens em movimento dentro da sala de projeção, foi com a ocupação das imagens em museus e galerias para além da forma convencional das salas de cinema que a convocação à participação do espectador se tornou ainda mais central. Assim, nossa segunda inspiração encontra respaldo nas pesquisas em cinema e educação e mais especificamente nas recentes proposições da pedagogia da videoarte sobre a qual comentaremos abaixo.

Foi primeiramente a tecnologia do vídeo que libertou o filme para habitar além das salas escuras, adentrando museus e outros espaços, enlaçando-se com a arte contemporânea, analisa Dubois (2004). Posteriormente, novas tecnologias continuaram causando enorme impacto no imaginário cinemático, enriquecendo as experimentações com as imagens em movimento e fortalecendo o campo das práticas artísticas que identificamos hoje como videoarte ou cinema expandido.

Segundo Parente (2009, p. 45) o termo cinema expandido pode ser caracterizado “por duas vertentes: as instalações que reinventam a sala de cinema em outros espaços e as instalações que radicalizam processos de hibridização entre diferentes mídias”, rompendo com o efeito cinema convencional e demandando do espectador

uma participação mais ativa de toda percepção sensorial-corporal na composição com a obra, onde múltiplos filmes podem surgir. Com analisa Shaw (2009, p. 197) “desde seus primeiros dias como teatro de sombras e mesmo hoje, à medida que se transforma digitalmente, o cinema continua a ser uma mídia experimental. Por certo, as transformações e as evoluções criativas do imaginário cinemático não podem ser apartadas da natureza das tecnologias que lhe permitem tais oportunidades”.

Machado (1997) aponta que o desenvolvimento técnico não foi o único determinante para as descobertas e transformações que vieram a culminar com o surgimento do cinema e nem suas transformações. Ele chama a atenção para a similitude entre os experimentos artísticos contemporâneos e aqueles que marcaram os pré-cinemas do final do século XIX sobretudo pelo desejo comum de criação e intervenção no imaginário, um devir dos sonhos, que conduziu o cinema desde os seus primórdios na tentativa de aproximar realidade e imaginário. Neste sentido, os recursos tecnológicos empregados na criação de instalações, projeções simultâneas, vídeo artes etc. dialogam com o fazer artesanal dos espetáculos de fantasmagoria, ilusão e diversão precedentes à instituição do que entendemos por cinema que acontecia em guetos, pequenos circos e shows de ilusionismo contemporâneos às pesquisas para criação do cinematógrafo.

Essas considerações situam o cinema e suas derivações em confluências com as artes visuais e práticas contemporâneas como uma experimentação capaz de convocar mecanismos múltiplos na construção do conhecimento e da subjetividade, que não apenas o uso didático. É neste sentido que Cohn (2016, p. 10) sustenta a defesa de uma pedagogia presente na videoarte não como veículo de conteúdos, mas como valor em si.

O tratamento diferenciado que os videoartistas dão às imagens e as especificidades desse tipo de objeto são capazes de produzir transformações na atitude dos alunos [espectadores] em relação ao fazer artístico e interferem na construção do olhar, na elaboração de pensamento sobre a arte, ousamos afirmar, sobre a vida, de uma maneira mais ampla.

Cohn (2016), professora e pesquisadora de arte, aponta que mesmo no ensino das artes o trabalho com o cinema e/ou cinema expandido é pouco presente como arte em si, sendo na maioria das vezes suporte para aulas cujo temas são outros que não o trabalho artístico e os pensamentos que se criam com as imagens e sua montagem e manipulação. São poucas as práticas e os estudos acerca da presença da arte contemporânea e mais especificamente as artes do vídeo em suas diversas

manifestações (instalações, performances, videoarte, projeções múltiplas, cinema experimental) nos contextos educativos. Assim, realizamos nossa experiência de projeção em díptico na tentativa de contribuir com o campo do cinema (expandido) e educação, dialogando com as potências pedagógicas estéticas imersivas que as imagens em movimento convocam o espectador a participar.

TRANSCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXIBIÇÃO SIMULTÂNEA

Devido as limitações técnicas e a possibilidade de que o díptico fosse exibido em uma sala de cinema os filmes não foram projetados em telas separadas, tal como o experimento realizado por Anita Leandro, e sim editados para caberem em único fotograma. *O garoto selvagem* à esquerda e o outro à direita e iniciados simultaneamente. Estiveram presentes 6 pessoas. Após a visualização conjunta conversamos sobre a imersão nessas imagens. Anotei comentários durante e após a exibição e realizei com eles uma transcrição. “Nossa! Igualzinho!”, comentou uma espectadora durante o filme. “Achei difícil focar nas duas cenas, acabei decidindo em alguns momentos ver apenas um filme”, confessou outra no final da exibição. “O áudio de um parecia ter sido feito para o outro”. “Como eles são parecidos”. “Aquela cena da árvore me fez pensar em...”.

A proposta de transcrição inventa uma alternativa à metodologia da transcrição de narrativas, que implica na transposição de informações orais em informações escritas, oriundas de uma entrevista, uma roda de conversa, um relato de história de vida, entre outros procedimentos de pesquisas qualitativas que se valem da oralidade para suas análises, muitas vezes auxiliada por gravação digital. O exercício de transcrição que experimentamos nesta pesquisa se inspira no pensamento de Corazza (2013) acerca da didática artista da tradução, para quem o professor é um escreitor – criador com o mundo, – científico, filosófico, artístico – já que tudo que leva para sala de aula é atravessado por algo próprio. Na tradução dos conteúdos do mundo para escola, o professor sempre cria junto com seus saberes, experiências, seus agenciamentos, compondo uma nova obra. Transcriar foi, portanto, cartografar os comentários após a exibição do díptico, atravessada pelos afetos e intensidades presentes no encontro, na tentativa de costurar um plano comum enredado durante as falas.

A cartografia como ética de pesquisa reconhece que não é possível medir tudo que acontece de invisível em um encontro e está sempre em mutação. Há um limite de objetividade parcial, localizada, como o são todas as ciências e metodologias. A diferença é que algumas pesquisas escondem os limites de seu olhar e leitura

de mundo, forjando um decalque do real, supostamente neutro e transparente, pesquisa-janela do mundo. E outras não. Parafraseando Bernardet (2004) ambas são artificiais, só que uma mascara o artifício enquanto outra o exhibe.

Janela porque naqueles casos, a pesquisa, tal como o cinema chamado por Xavier (2012) de transparente, se apresenta como uma passagem que faz ver uma suposta realidade por trás da tela/do texto/da pesquisa a nos mostrar cenas, personagens, histórias, fatos que se afirmam como se fossem uma verdade, de onde devém, inclusive, a expressão “impressão de realidade” oferecida pela experiência cinematográfica. A tela/pesquisa ficam transparentes porque seus procedimentos (escondidos, camuflados) nos iludem de que em nossa frente não há uma tela/pesquisa, mas uma janela para uma realidade apresentada e organizada e há um prazer nessa ilusão (Carrière, 2006). Se por um descuido técnico nos deixam ver um microfone ou o ator olha para a câmera, furando a membrana do *antecampo*⁴, essa imersão imediatamente é interrompida e temos a sensação de que descobrimos um truque.

Falamos em um cinema opaco quando esses artifícios não são ocultados e estamos cientes de que o que vemos é uma produção com as imagens. Pode ser automático relacionarmos o cinema narrativo ficcional a um cinema transparente e o documentário ao cinema opaco, mas não é disso que se trata. Muitos cinemas documentais tentam se afirmar como janelas do mundo ao invés de assumirem um recorte do real. Assim como há produções ficcionais que deixam explícitas a experimentação imagética que estão realizando. O trabalho de Paula Gomes em *Jonas e o circo sem lona*, por exemplo, embaralha essas definições clássicas de gênero fílmico, de ficção e realidade, de campo e *antecampo*, perfurando a tela transparente com a opacidade da presença da equipe em cena repetidas vezes, como no reflexo do espelho quando a mãe de Jonas vai acordá-lo no quarto e as inúmeras interações de Paula com as personagens do filme. O filme conta uma história e documenta a vida de Jonas com o circo nos convidando a mergulhar fundo naquele universo e ao mesmo tempo nos mostra a todo momento que aquelas imagens são um filme em produção, como na frase que Paula diz para Jonas em cena: “a gente está fazendo um filme juntos”.

Inspirada na teoria do cinema (Xavier, 2012) portanto, podemos dizer que a cartografia é como um cinema opaco, que não esconde seus procedimentos de

4. Segundo André Brasil (2014), delimita-se como *antecampo* o espaço ocupado pela equipe atrás do objeto registrador, ou seja, o ponto em que os que produzem o filme ficam ocultados da gravação. É como se no cenário fílmico houvesse uma fina membrana de vidro que separa os profissionais que manipulam as câmeras das pessoas que atuam.

pesquisa, de invenção de realidade, de parcialidade diante dos acontecimentos, de sua participação na construção da realidade da pesquisa. É preciso se envolver, se afetar, dissolver a distância de observador, que tradicionalmente aprendemos como postura científica, para se emaranhar no caráter inventivo que conforma a vida, os encontros e suas criações, e assim pesquisá-las, entendê-las, cartografá-las. Como dizem Barros e Passos (2012, p. 30);

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos.

“Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele”, sintetizam Barros e Passos (2012, p. 135). Por isso, a escrita dos textos a partir das conversas e comentários dos participantes em transcrição foi o método empregado para produzirmos, encontrarmos (um com os outros) e abrir passagem para uma variação, dando forma aos comentários sobre a exibição.

Ao invés do pesquisador ter por base os critérios de identidade, de coincidência e de homogeneidade, a fim de confirmar ou rejeitar hipóteses, ele passa a ter encontros. É na sua inevitável solidão povoada que ele encontra ideias, movimentos, atmosferas. Mas, para que tal ocorra é necessário manter uma postura de observação atenta, ou como Deleuze (1998) define, se trata de estar à espreita, a fim de poder realizar roubos e capturas. (Corazza, 2020, p. 364).

É nesse sentido que dialogamos com o que ela chama de métodos de transcrição na pesquisa em educação, entendendo a transcrição como uma postura cartográfica. “Método como a singularidade ímpar de um método de criação, que não busca garantias analíticas ou sintéticas no modelo matemático, nem nas regras da lógica formal, tampouco no conhecimento da Verdade filosófica (*alétheia*)” (Corazza, 2020, p. 14). Deste modo, concordando com Aumont e Marie (2011, p. 39) que “num filme sempre sobra de analisável”, circunscrevemos este relato de experiência a um circuito específico de espectadores e momento, sem exaurir as possibilidades da obra e desse experimento.

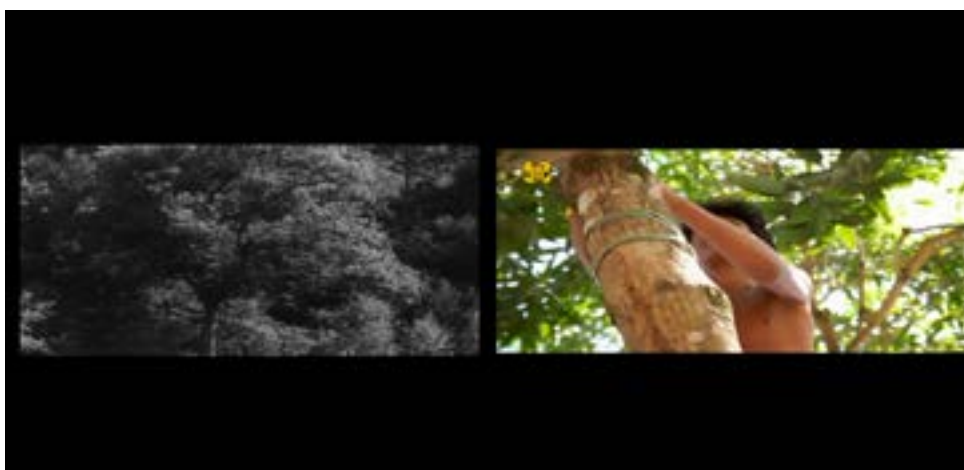


Imagem 1: exibição simultânea em díptico (01:28 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona



Imagem 2: exibição simultânea em díptico (16:37 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona



Imagem 3: exibição simultânea em díptico (54:02 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona

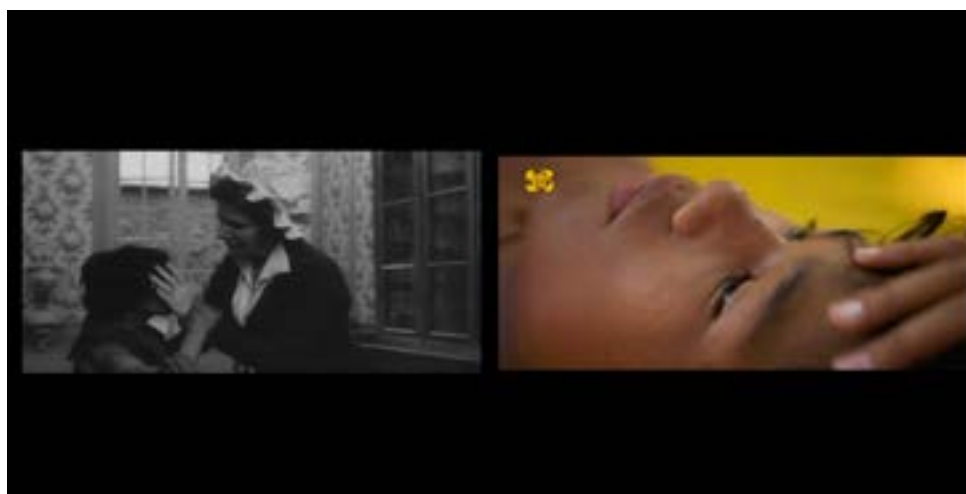


Imagem 4: exibição simultânea em díptico (1:17:27 ou 77: 27 min)
Fonte: fotogramas dos filmes O garoto selvagem e Jonas e o circo sem lona

Um caos de sons e imagens embaralhadas. Que termina com uma frase dedicada a Jonas e a imagem de Victor ao lado. Quem é quem? A semelhança física entre os

meninos vai ficando cada vez mais forte com o passar do filme. Situados em tempo-espaço tão distantes se aproximam por aquilo que buscam, pelo que tentam ser capturados, pelo desejo do que está do lado de fora da janela, do lado de fora da escola. A semelhança física entre eles leva o pensamento para tantas outras crianças e infâncias distantes geograficamente, porém próximas pelas dificuldades e aprisionamentos.

Para onde olhar? Qual sonoridade se focar? A música de um filme se sobrepõe ao outro. Em alguns momentos a atenção escolhe apenas um lado para acompanhar. A experiência imersiva da sala de cinema ajuda a não se distrair com outros estímulos. Uma experiência de atenção coletiva e fortemente demandante. Como jovens de hoje, acostumados por múltiplas atenções, vivenciariam a experiência? Como fariam suas associações? Talvez seja até entediante... uma hora com apenas duas imagens em narrativa contínua, em oposição aos fragmentos zapeados televisivos e a barra de rolagem das redes sociais com informações picotadas e resumidas, que não exigem concentração. Um díptico é uma experiência de arte, de imersão, de criação de sentidos, de associações imprevisíveis, mas também previstas como potência por uma curadoria prévia. Que editor nunca experimentou a magia que acontece em uma ilha de edição?

Victor é puxado para dentro. Jonas para fora. As árvores são refúgios. A escolarização – carimbo da infância. A janela – divisão e ao mesmo tempo passagem da vida trancafiada para o mundo lá fora. A diferença espetacularizada. Um garoto selvagem. Um menino desobediente. De um lado do plano – o quadro negro, no outro, um circo. Fronteiras entre mundos: do adulto e da criança, da norma e da margem. A presença feminina como diferença. No trato. No gesto. No limite do que os saberes científicos hegemônicos são capazes de oferecer e acolher. Mãos femininas a acariciar a dor. A solidão. O desamparo. O fracasso. Medos. De repente, parece um só filme.

Se sustentarmos o desconforto inicial dessa visualização aparentemente confusa, podemos ver além, ver a fronteira, produzir novas sensações e pensamentos. “E que seria pensar se não se comparasse sem cessar com o caos?” perguntam Deleuze e Guattari (2010, p. 245). “A arte não é o caos”, como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 241), mas é uma composição com o caos, uma luta, um rasgo, uma “fenda no guarda-sol” do firmamento para “torná-lo sensível”, visível, apreensível. A visualização do díptico e a sensação disruptiva de caos que experimentamos inicialmente se alterna com as relações entre as imagens, fruto da montagem que se origina da projeção. Gesto que bebe na fonte das artes do vídeo, uma experiência de cinema expandido.

As imagens simultaneamente projetadas permitem ao espectador desmontar e as associar novamente de um outro modo, devolvendo algo [pensamentos, perguntas,

reflexões, ideias] ao mundo sem responder, sem definir um único caminho ou explicação ou fechar o pensamento. Isso porque “a montagem só é válida quando não se apressa a concluir ou a enclausurar: quando abre e complexifica a nossa apreensão da história, e não quando a esquematiza abusivamente”, diz Didi-Huberman (2020, p. 174). A projeção simultânea agencia pensamentos às novas imagens parecendo atualizar uma virtualidade para além dos possíveis visualizados nos filmes separadamente. Neste sentido, o experimento do díptico funcionou como uma prática para criação de novos possíveis – a manifestação de um virtual feito criação dentre outras associações que víamos inicialmente, sem esgotar nova aberturas e direções que podem ser exploradas em novos e inventivos experimentos com a videoarte, a educação e práticas de formação.

CONSIDERAÇÕES PARA NOVAS EXPERIÊNCIAS

Algumas sensações dessa experiência se aproximaram do relatado por Leandro (2003) na exibição do tríptico proposto por Glauber Rocha, mas outras se distanciaram. Vivenciamos também uma experiência caótica e disruptiva da narratividade linear e um terceiro filme parece se formar em nossa cabeça, com personagens passando de uma cena e/ou filme a outro.

Mas diferente do tríptico de Glauber, há momentos da experiência de projeção simultânea que experimentamos uma associação que aponta caminhos menos abertos e mais direcionados do pensamento, como se os dois filmes virassem um só. Algumas cenas chegam quase como se a completar à outra, inclusive em uma espécie de narrativa comum. É possível perceber também uma semelhança física entre os meninos, que situados em tempo-espço tão distantes se aproximam por aquilo que buscam, pelo que tentam ser capturados, pela coragem. Essa semelhança física entre eles leva o pensamento para semelhanças entre tantas crianças e infâncias distantes geograficamente, porém próximas pelas dificuldades e pelo aprisionamento.

Um díptico carrega consigo um pensamento de montagem, visto inicialmente como uma aproximação de duas ou mais imagens, frases, sons, texturas, acontecimentos, personagens, diferentes elementos, implica um gesto de associação entre coisas que podem parecer inicialmente aleatórias e dispersas, mas que guardam em si uma potência de agenciamento ainda sem destino. O que a montagem em díptico faz é uma composição de conexão entre imagens sem impedir que os elementos associados se agenciem de outros modos e se agenciem à nossas memórias, estudos,

leituras e vivências criando novas e diferentes aprendizagens na atualização de um gesto que é a própria potência da vida em se agenciar e enredar.

A exibição em díptico se apoia na hipótese de uma potencialidade pedagógica e estética do cinema expandido – imanente à própria ambiência sensorial proporcionada pela projeção sonora-visual-tátil sem dizer nada obrigatoriamente. A projeção simultânea, desde esse ponto de vista, inspira uma pedagogia e uma ética com as imagens na educação: inventar um mundo conosco, com o que trazemos para se associar, mas não nos obrigar a nada. Para Migliorin e Pipano (2019, p. 127) “dizer que a imagem não obriga ninguém a nada significa assumir que ela não é palavra de ordem ou tampouco faz do espectador uma vítima de seus efeitos”, ao modo da emancipação de que nos falava Rancière (2012). Não se trata de mostrar um filme, depois outro e mais outro com o objetivo de se chegar a algum lugar ou explicação que desejávamos de antemão.

Neste sentido, reiteramos que este relato de experiência não visa explicar relações entre os filmes, encontrar verdades ou dissecá-los, juntos ou separados, a fim de encontrar conteúdos aplicáveis e reproduzíveis. Desejamos que a partilha de nosso processo e as sensações emergentes com a projeção em díptico dos filmes *O garoto selvagem* e *Jonas e o circo sem lona* provoquem e inspirem práticas e pedagogias inventivas agenciadas aos contextos e suportes empregados por cada professora e estudante ao seu próprio modo de fazer e criar com imagens, filmes e/ou artes visuais, em uma experimentação expandida de educação, expandida de cinema, expandida de sensações, aprendizagens e vida.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**. Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio De Janeiro: Booklink – Cineadlise-fe/UFRJ, 2008. 210 p.
- BERNADET, Jean-Claude. **Caminhos de Kiarostami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRASIL, André. Formas do antecampo: performatividade no documentário brasileiro contemporâneo. **Revista FAMECOS**, v. 20, n. 3, p. 578-602, 13 jan. 2014.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem Secreta do Cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- COHN, Greice. **A pedagogia da videoarte**. A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. 2016. 397 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- CORAZZA, Sandra. **Métodos de transcrição**: pesquisas em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020. 294p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. São Paulo: Editora 34, 2020. 272 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**. História da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. 328 p.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 104p.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 326 p.
- FRESQUET, Adriana (Org.). **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009. 276 p.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**: Reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013. 128 p.
- JONAS e o circo sem lona. Direção Paula Gomes. Salvador, Plano3filmes, 2015. 1 DVD (82 minutos).
- LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017. 128 p.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 21, p. 29-36, 2001.
- LEANDRO, A. Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glaucoberiana. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 9-28, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25598>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 272 p.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015. 224 p.
- MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019. 160 p.
- O GAROTO Selvagem. Direção: François Truffaut. 1969. França. 1 DVD (85min).
- PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: MACIEL, Kátia (Org.). **Transcineas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009. p. 23-48.
- RANCIÈRE, Jacques. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a. 166 p.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. 130 p.
- SHAW, Jeffrey. A nova arte midiática e a renovação do imaginário cinematográfico. In: MACIEL, Kátia (Org.). **Transcineas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009. (193-198).
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: entre a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOBRE A AUTORA

Fernanda Omelczuk é Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da UFSJ. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPEDU da UFSJ. Coordenadora do Programa de extensão, pesquisa e criação ECOS – Educação e cinema com os territórios. Membro da Rede KINO – Rede Latino Americana de Educação Cinema e Audiovisual.

E-mail: fernandaow@ufsj.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8617-8971>.

Recebido em 02 de dezembro de 2024 e aprovado em 28 de fevereiro de 2025.