



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 42 • n.90 • 2024 ISSN 2317-0972

90

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcelo Vicentin (Universidade São Francisco; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanhe Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Marli Wunder

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2024V42N90](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2024V42N90)

Volume 42 • Número 90 • 2024



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.42, n.90, 2024.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2024v42n90>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2024

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Leituras-geografias: palavras, visualidades e sonoridades. 11
Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto

DOSSIÊ – LEITURAS POR ENTRE IMAGENS E GEOGRAFIAS

- Apresentação. 15
Karina Rousseng Dal Pont
- Cinema e escola: uma breve história inacabada. 17
Eduardo de Oliveira Belleza
- Porvires não humanos do cinema no lugar-escola de educação infantil: entre relatos, imagens e dispositivos de criação 33
Wenceslao Machado de Oliveira Junior • Gabriela Fiorin Rigotti
- Método cartográfico e a busca de pistas para investigação do encontro entre cinema e educação. 53
Marina Mayumi Bartalini
- Deslocar e fotografar: as geografias e suas alteridades 69
Ingrid Rodrigues Gonçalves • Valéria Cazetta
- Palavra-paisagem: entre imagens e geografias 93
Suianni Cordeiro Macedo

Educações geofônicas e imagéticas: o chamado da mata em A Febre 115
João Paulo Barreto Dias • Giovana Scareli

ARTIGOS

Achadouros de infância: fotografia, bricolagem e educação..... 137
Gisele Caroline Ruiz Duran • Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

A interferência dos dispositivos móveis nos hábitos de leitura: uma entrevista em profundidade com professores..... 165
Wildson Cardoso Assunção • José Lauro Martins

Narrativas de estudantes do ensino médio sobre o ensino da língua portuguesa 183
Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues • Milena Moretto

ENSAIOS IMAGÉTICOS

Fotopoemas..... 201
Alda Romaguera • Marli Wunder

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2023 207

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 208

Contents

EDITORIAL

- Geography-readings: words, visualities and sonorities 11
Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto

DOSSIER – READINGS IN-BETWEEN IMAGES AND GEOGRAPHIES

- Presentation..... 15
Karina Rousseng Dal Pont
- Cinema and school: a brief unfinished history17
Eduardo de Oliveira Belleza
- Non-human comings of cinema in place-school of early childhood education:
among stories, images and imaging devices33
Wenceslao Machado de Oliveira Junior • Gabriela Fiorin Rigotti
- Cartographic method and the search for clues to investigate the encounter
between cinema and education53
Marina Mayumi Bartalini
- Shifting and Photographing: geographies and their alterities 69
Ingrid Rodrigues Gonçalves • Valéria Cazetta
- Landscape-word: between images and geographies.....93
Suianni Cordeiro Macedo

Geophonic and imagetical educations: the call of the wood in *The Fever* 115

João Paulo Barreto Dias • Giovana Scareli

ARTICLES

Findings of Childhood: photography, bricolage and education 137

Gisele Caroline Ruiz Duran • Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

The interference of mobile devices in reading habits: an in-depth interview
with teachers 165

Wildson Cardoso Assunção • José Lauro Martins

High school students' narratives about teaching the portuguese language 183

Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues • Milena Moretto

IMAGERY ESSAYS

Photopoems 201

Alda Romaguera • Marli Wunder

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2023 207

GUIDANCE FOR AUTHORS 208

Sumário

EDITORIAL

- Lecturas-geografías: palabras, visualidades y sonoridades 11
Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto

DOSIER - LECTURAS ENTRE IMÁGENES Y GEOGRAFÍAS

- Presentación 15
Karina Rousseng Dal Pont
- Cine y escuela: una breve historia inconclusa 17
Eduardo de Oliveira Belleza
- Porvenires no humanos del cine en el lugar-escuela de educación infantil: entre relatos, imágenes y dispositivos de creación..... 33
Wenceslao Machado de Oliveira Junior • Gabriela Fiorin Rigotti
- Método cartográfico y la búsqueda de pistas para investigar el encuentro entre cine y educación..... 53
Marina Mayumi Bartalini
- Desplazar y fotografiar: las geografías y sus alteridades..... 69
Ingrid Rodrigues Gonçalves • Valéria Cazetta
- Entre imágenes y geografías 93
Suianni Cordeiro Macedo

Educaciones geofónicas e imageticas: el llamado de la madera en La Fiebre. . . . 115
João Paulo Barreto Dias • Giovana Scareli

ARTÍCULOS

Hallazgos infantiles: fotografía, bricolage y educación 137
Gisele Caroline Ruiz Duran • Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

La interferencia de los dispositivos móviles en los hábitos de lectura: una
entrevista en profundidad con profesores. 165
Wildson Cardoso Assunção • José Lauro Martins

Narrativas de estudiantes de secundaria sobre la enseñanza de la lengua
portuguesa 183
Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues • Milena Moretto

ENSAYOS DE IMÁGENES

Fotopoemas. 201
Alda Romaguera • Marli Wunder

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2023 207

NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES 208

Leituras-geografias: palavras, visualidades e sonoridades

MARCUS NOVAES

ALDA ROMANGUERA

CLÁUDIA OMETTO

EDITORES DA REVISTA LT&P

A imagem sem semelhança não remete a um modelo, que lhe é insubordinada, sendo ela própria dessemelhança. Por isso, apresenta-se um tipo de imagem que nada tem a ver com a cópia e que, aliás, é rebelde tanto a cópia como ao modelo.

(Sandra Mara Corazza, 2006, p. 83)

REBELDIA DA/COM/PELAS PALAVRAS, IMAGENS E SONS QUE O NÚMERO 90 DA Revista Leitura: Teoria & Prática assume desde a capa, gentilmente presenteada pela artista e fotógrafa Marli Wunder. Modelo e cópia se rebelam numa foto-fragmento na qual o tronco de uma árvore se faz casca de papel para a artista tecer – em suas dobras – o fino fio do feminino, na cor de luz. *Melaleuca quinquenervia* para os botânicos, matriz para a extração de óleo essencial, neste trabalho da série Fitografias – 2023, *Niaouli* também nomeia essa espécie que provoca as lentes da artista no jogo da dessemelhança e captura de nuances e tons.

O conteúdo deste número da Revista privilegia tais rebeldias, problematizações e tensionamentos quanto a possíveis aproximações com as leituras, sobretudo, em suas relações com diferentes modos de habitar os espaços conectados à educação e à escola. Atravessados por múltiplas linguagens, os textos aqui presentes entrecruzam, diferentemente, possibilidades verbais, imagéticas e sonoras para podermos pensar aspectos da leitura de modo amplo e em contínua construção. Realizam uma espécie de geografia intensiva que se insubordina às formas rígidas de fazer pesquisa, bem como rebela-se contra modelos de conhecimento que prezam pelo apagamento das diferenças.

Se há uma tríade neste número da LT&P que é tramada pelas relações entre palavras, imagens e sons, há também uma tríade entre a composição dos blocos de leitura que a compõem.

O primeiro bloco é composto pelo dossiê “LEITURAS PORENTE IMAGENS E GEOGRAFIAS”. Nele parecem ressoar perguntas como essas: *É possível dobrar o pensamento cinematográfico para dentro da escola e produzir outras imagens que afetem seu espaço e produzam brechas no currículo? Como trazer outras forças para desempalhar as infâncias e potencializá-la em possíveis relações com o cinema e a escola? Como disparar outros sentidos e práticas ao usar os dispositivos audiovisuais no espaço escolar? Quais potências de criação podem ser disparadas na relação palavra-paisagem, quando nos encontramos com obras de arte contemporâneas? É possível compor agenciamentos geográficos que mantêm as potencialidades entre espaços e corpos na imagem fotográfica? Pode o método cartográfico possibilitar a invenção de um outro cinema? Quais as forças de aprendizagem que uma imersão sonora pode ajudar a realizar?*

Acreditamos que este dossiê busca nos inserir em uma “leitura-geografia” atenta às micropercepções que são produzidas entre espaços atravessados por palavras, visualidades e sonoridades, e que também faz proliferar ações e conhecimentos, traçando ou trançando outras linhas de pensamento com imagens nesses espaços.

Como nos aponta Karina Dal Pont, organizadora desse dossiê, os artigos e ensaios que são apresentados “visam mais experimentações com as imagens e sua produção afastando a explicação, ou facilitação de aprendizagens”.

O segundo bloco, composto por textos de livre demanda, mantém a problematização da relação entre a leitura e a escola, assim como faz valer a aposta na força do entrecruzamento das visualidades e das narrativas para se pensar problemáticas atuais concernentes ao espaço escolar e de formação de professores. Seja através do que possa ser produzido em uma relação da fotografia e as crianças, seja através de entrevistas com professores e alunos, esses textos dão voz e criam outras visualidades que acabam também configurando outras possibilidades para uma “leitura-geografia”.

Por fim, o terceiro bloco oferece-nos um ensaio poético e imagético em que palavras e imagem estabelecem uma conversa entre fotos e versos na qual pulsam arranjos em tons de verde. As autoras tramam uma “leitura-geografia” que costuram paisagens, letras, cores e formas.

Desejamos a todas/os as/os leitoras/es uma leitura inspiradora, capaz de criar novas imagens, paisagens e geografias com o pensamento!

Dossiê

Leituras por entre Imagens e
Geografias

Apresentação

Presentation

Presentación

KARINA ROUSSENG DAL PONT¹
(ORGANIZADORA)

APRESENTAR UM DOSSIÊ QUE DISCORRE SOBRE TEMÁTICAS E OBJETOS de estudo tão caros à educação pelas imagens e suas geografias é um convite a refletirmos sobre como produzimos uma leitura de mundo. Ao colocar-se sobre a mesa questões-problema, e investigações com as geografias, imagens e educação precisamos nos colocar atentos a três movimentos: o primeiro que é de questionar as imagens, e buscar mapear o que nos oferecem; segundo de *desmontar as imagens* (como nos inspira Georges Didi-Huberman) na busca por certa experiência de abertura (o que ela, a imagem, nos dá a ver?) corroborando com a produção de uma “ética do olhar”; e o terceiro movimento se relaciona à *montagem das imagens*, tocando os fazeres sensíveis e questionando as certezas e verdades das nossas experiências com as imagens numa lógica de composição para a constituição de outras visualidades geográficas.

Isso é o que os seis artigos apresentam em comum ao questionar as imagens e se lançar ao movimento de montagem/composição de outras visualidades, seja no encontro com a arte contemporânea, com o cinema ou fotografias. São encontros pela mediação de dispositivos como possibilidades de abrir as imagens hegemônicas experimentando o que não vemos, o que não é dado a priori, para que possam ser remontadas de outras formas. Aguçando a potência do olhar e do pensamento

1. Universidade Federal do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9286-2158>. E-mail: karinapont@ufpr.br.

sobre os espaços que tanto nos faz falta no consumo das imagens na contemporaneidade. Também é uma forma de produzir atenção ao modo de como nos educam as imagens. Compreendendo que *estar atento é estar no que se faz, no que se lê, no que se diz, plenamente de corpo e alma*, segundo Jorge Larrosa e Karen Rechia. Cada artigo, a seu modo combina modos de combater o efeito arrasador das tecnologias da distração. Contra tudo que impede a experiência e a presença nos *espaços escolares e seus cotidianos*, na Educação Infantil e *a rotina escolar*, com as *pesquisas de doutorado*, nos modos de *percorrer e dar a ver as cidades* e/ou de como se produz uma *pedagogia e geografia de cinema*. Esses exercícios, apresentados pelos autores e autoras, tem a ver com a generosidade ao oferecer tempo, espaço, e materialidades para os estudos. Incita-se o olhar, deixando-o atento, fazendo o corpo e o pensamento deslizarem pelas leituras por entre imagens e geografias.

Se a atenção precisa ser educada, quais procedimentos, modos e maneiras produzem essa educação da atenção? Se, como nos ensina Paulo Freire, nos educamos com e no mundo, qual o sentido das imagens, das obras e dos processos de artistas da arte contemporânea para compor exercícios de atenção ao mundo e a educação geográfica?

As processualidades das pesquisas apresentadas nos dão pistas de como educar a atenção, e perceber quais geografias nos atravessam ao percorrermos as ruas, praças, e as escolas. Ao identificarmos *semelhanças e diferenças nos modos de viver, pensar e habitar territórios*, como nos instiga a pensar Maria Celeste Martins. Incita-se o olhar, deixando-o atento, fazendo o corpo e o pensamento deslizar pelas práticas consolidadas na educação.

Os artigos apresentados neste Dossiê visam mais experimentações com as imagens e sua produção afastando a explicação, ou facilitação de aprendizagens. Trata-se de apostas sobre a importância *dos pequenos acontecimentos*, como nos diz a escritora Carol Saavedra. Pequenos acontecimentos dados pelos encontros com as escolas, as cidades, as pesquisas, com o cinema e arte contemporânea, com as materialidades apresentadas e os estranhamentos, que tecem intensidades. De conseguir ver o que não é evidente na/pela imagem com esses pequenos exercícios de desmontagem e montagem. De contribuir para composição de exercícios de atenção num tempo em que a atenção é pulverizada, justamente pela sobreposição e efemeridade das imagens. De produzir derivações subjetivas com esses encontros para abrir espaços na/com a educação geográfica, oferecendo e criando outras formas de ler, compreender, e assim aumentar as leituras do mundo.

Cinema e escola: uma breve história inacabada

Cinema and school: a brief unfinished history

Cine y escuela: una breve historia inconclusa

EDUARDO DE OLIVEIRA BELLEZA¹

RESUMO: A relação entre cinema e escola tem uma história de pelo menos dois séculos. Nosso objetivo com este trabalho é explorar especificamente o momento em que esta relação se estreita. Alguns estudos recentes apontam um pouco do que se tem feito e pensado sobre as potências do audiovisual em relação às potências do cotidiano escolar. Por fim, apresentamos quatro iniciativas que consideramos bons exemplos da relação cinema-escola e dos desafios que esse encontro produz.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; educação; cotidiano escolar.

ABSTRACT: The cinema and school relationship dates back at least two centuries. We aim to explore when it becomes closely intertwined with the school environment. Recent researches recount the advancements and considerations regarding the influential power of audiovisual media concerning the potential of everyday school life. Finally, we present four initiatives that exemplify the cinema-school relationship and the challenges that arise from this intersection.

KEYWORDS: Cinema; education; school life.

RESUMEN: La relación entre el cine y la escuela abarca al menos dos siglos. Nuestro objetivo principal es resaltar el momento en que esta relación se estrecha. Algunos trabajos

1. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

recientes presentan un panorama de lo que se ha realizado y reflexionado en cuanto al potencial del audiovisual en relación con la vida cotidiana de la escuela. Por último, presentamos cuatro iniciativas que consideramos buenos ejemplos de esta relación, así como los desafíos que surgen de este encuentro.

PALABRAS CLAVE: Cine; educación; vida escolar.

PASSOS INICIAIS

Cinema e educação escolar no Brasil são uma conjugação que já acumula alguns anos de história. Esse percurso (desde 1937) teve início com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em que o cinema era principalmente utilizado como recurso de comunicação – um instrumento fundamental da propaganda política governamental. Faz sentido pensarmos que as exibições de cinema na escola na década de 30, e certamente até bem recente (final da década de 70), estivesse em uma relação mais direta com a propaganda e a defesa dos ideais governistas. Naquele momento, o cinema era uma ferramenta do getulismo, encabeçada pelo ministro Gustavo Capanema, sob a direção de Edgar Roquette-Pinto. A função do INCE era a de documentar, por meio de filmes, as manifestações culturais, científicas, cívicas e a História do Brasil, para difundi-las na rede escolar de ensino primário e secundário (PEREIRA, 2021, p. 3), ou seja, trata-se de um cinema distante da ideia de criar ou inventar outras formas de pensamento, e mais próximo de compreendê-lo como um mecanismo de controle.

O salto para a década de 1990 nos é fortuito pois entendemos que, a partir desse momento, há uma alteração significativa do cinema em relação com a escola de educação básica. O doutorado de Cristina Bruzzo, por exemplo, defendido em 1995 e orientado pelo professor e pesquisador de cinema Milton Almeida, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é um desses trabalhos brasileiros no qual o cinema na escola ganha outros contornos possíveis. Na tese *O cinema na escola: o professor, um espectador* (BRUZZO, 1995), a preocupação com a formação de educadores para a utilização de filmes em sala de aula já apontava uma necessidade a ser encarada de modo mais aprofundado, pelo acesso a outros tipos de filmes e pela construção de outras formas de relação com eles.

Havia uma espécie de preocupação com os educadores, uma vez que se exigia um aprofundamento do olhar sobre as imagens. A pergunta central da pesquisa de Bruzzo foi: “Afiml quais são as informações necessárias para iniciar o professor no exame das imagens em movimento?” (BRUZZO, 1995, p. 120). Essa questão se

desdobrou em duas ações complementares: 1) tornar o educador um espectador crítico de cinema, de modo que se possa 2) inventar outras formas das imagens participarem do cotidiano de produção de conhecimento na escola. No cerne destas questões, encontram-se as particularidades de uma conjunção em torno de um trabalho cuidadoso e uma empreitada inovadora para a época: “Entender o cinema como resultado de um processo de criação específico, com características específicas é um grande passo. O filme é ‘algo em si.’” (BRUZZO, 1995, p. 131).

Em outro trabalho, mas nessa mesma esteira, a coletânea intitulada *Lições com Cinema*, coordenado por Cristina Bruzzo e Antônio Rebouças Falcão (1993), reuniu diferentes pesquisadores interessados na relação do cinema com a escola. Ali, os trabalhos evidenciavam especificidades não só do ato cinematográfico, mas também da televisão e do vídeo, considerados outras linguagens emergentes. São visualidades atuantes na composição das subjetividades, uma espécie de eixo fundamental no processo de entendimento das relações educacionais com o audiovisual.

Observarmos que esses textos assumem o audiovisual como uma forma de perturbação da educação tradicional – tradição entendida como transferência de valores (SAVIANI, 2005). O cinema aparece como uma espécie de ruído sobre a tradicional forma de ensinar. Algo que vai exigir também mais formação para os professores, uma vez que o trabalho com as imagens passou a confrontar metodologias já muito arraigadas na escola de educação básica.

É possível encontrarmos, por exemplo, no artigo de Marília da Silva Franco, uma *Análise da natureza pedagógica das linguagens audiovisuais* (FRANCO, 1993), com um olhar acerca da desnaturalização da imagem como ilustração, apontando a necessidade de um processo mais crítico e delicado com elas. Assume-se o professor “como espectador especializado que terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais.” (FRANCO, 1993, p. 30). O trabalho dessa autora aponta a necessidade de estudar e aprofundar filmes e leituras específicos para trabalhar com cinema na educação, forçando o educador e a educadora a buscarem um conjunto de filmes que geralmente não se encontram tão acessíveis. Não basta mais ser só um *apaixonado* por filmes. Levar o cinema para escola envolve estudo e dedicação em assistir filmes fora do padrão.

Outras questões vão aprofundando o assunto, uma delas é: como trabalhar o rigor científico e a autenticidade para que o cinema na escola ultrapasse a relação de somente lazer com função de passar o tempo? Antônio Penalves Rocha, em *O filme: um recurso didático no ensino da história?* (ROCHA, 1993), sugeriu mais

compromisso com o método e a postura científica na composição do cinema e o ensino de história na escola: “[...] frequentemente o filme histórico é mais repleto de informações sobre a época em que foi realizado do que o tema que tratou”. (ROCHA, 1993, p. 82). Rocha (1993) destacou a importância dessa arte para o professor de História, que, assim como o historiador, deve estar atento aos processos que se produzem em meio a sua época. Ele que é um autor ligado às formas de produção do fato histórico e, sobretudo, interessado no ensino de História, indagando sobre as possibilidades de pensar os distintos modos de produção dos filmes, segundo as condições materiais e imateriais de sua época, dando ênfase também às formas históricas de produção de sentidos. O autor faz eco a tantos outros trabalhos que, desde Marc Ferro (1977) (teórico da famosa Escola nos Annales) até Marcos Napolitano (2003), indica a importância do filme como documento da História.

Ao abordar *O filme como elemento de socialização na escola* (FERRETTI, 1993), Celso João Ferretti sugeriu que filmes são instrumentos de produção de alteridade. O cinema ganha outros percursos, mais ligados à socialização e à interação com as diferenças dentro da escola. Segundo ele, trata-se de um “processo pelo qual pessoas aprendem novos conhecimentos, formas de ser, agir e pensar, convenções, gestos, habilidades etc.” (FERRETTI, 1993, p. 109). Assim, o trabalho com filmes na escola pode gerar atravessamentos para diversas questões sociais e emocionais, acionando outros modos de ver e de se pensar no mundo. Isso é especialmente interessante quando partimos da relação espectador-imagens, focando nos modos como se atribuem certos significados e não outros. Com alegria, Ferretti faz do professor mais um espectador (articulador) na sala escura, mais um envolvido pela trama de imagens e sentidos. Algo que pode indicar uma espécie de tensão positiva no universo escolar, dado que o educador, por vezes, é aquele que se vale de sua posição na hierarquia escolar, como forma de controle sobre o que e como se aprende.

O cinema é entendido como aquele que pode quebrar algumas hierarquias na relação professor-aluno. O filme aparece como um agente externo, capaz de planificar as relações, gerar múltiplas sensações e permitir que trocas aconteçam:

Quando um professor escolhe um filme a partir de seus parâmetros e de seus objetivos e o exhibe, seu controle dos efeitos desse filme sobre os alunos, apesar de planejado, é relativo, porque a obra cinematográfica, como produção artística e em função da sua própria linguagem, dirige-se às emoções, à fantasia, à afetividade. (FERRETTI, 1993, p. 122).

Outro texto fundamental para esta discussão é de longe um dos mais contundentes de sua época, *Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral* (ALMEIDA, 1993), de Milton José de Almeida. Aqui, encontramos uma crítica mais demorada acerca dos processos de produção audiovisual na constituição de uma cultura de massa. Marcada pela oralidade como forma primordial de relação com o mundo, grande parte da sociedade não estaria apta a pensar com as imagens. O autor afirma a necessidade de aquisição de conhecimentos variados no campo das artes visuais (repertório conceitual e imagético). É necessário que o espectador saia da condição de mero receptor das imagens, passando a ser um criador de pensamentos a partir delas. Ele critica o chamado cinema de massa do ponto de vista de uma educação cultural com as imagens, o que chamou de um olhar “menos ingênuo” sobre as imagens. Mais um trabalho que aponta para uma exigência de formação de educadores, sugerindo estudos dirigidos sobre a teoria das imagens.

Isso é algo importante não só para educadores, mas principalmente para os gestores de políticas públicas em educação, para que não se esqueçam da importância de se ter subsídio e formação continuada no trabalho docente com cinema na escola. É necessário que os filmes e os estudos teóricos sobre o assunto tomem a escola como um todo. Ao tratar da divisão entre um cinema mais intelectualizado e um cinema feito para as massas, o texto de Milton instala uma pergunta cara à relação do cinema com a educação: “como distinguir uns [filmes] dos outros?” (ALMEIDA, 1993, p. 147). Tal provocação convoca um trabalho teórico-imagético complexo, ou seja, é preciso mais do que ser um espectador-professor interessado em utilizar o cinema na escola, é preciso contato e tempo com diversas/outras imagens.

Assim, Almeida (1993) nos chama a atenção para uma relação íntima e de estudo com as imagens – não só um mero espectador, mas um crítico de cinema. Escolher filmes para exibí-los a um público escolar, iniciar uma conversa que não tem como foco somente a informação e fazer do cinema mais do que ilustração de conteúdo são tarefas que merecem cuidado e investimento teórico. O tom desses escritos parece marcar um momento importante da relação cinema-escola, em que a universidade vem como aporte de conhecimentos científicos, de formação docente, indicando outras possibilidades mais próximas do cinema como arte. Um outro passo importante é o entendimento do filme como elemento central do que era entendido como cinema para aquele momento. O filme como o principal agente que permite que o trabalho pedagógico possa acontecer.

Artigos como esses passaram a compor o rol de estudos do cinema como arte na escola. Consideravelmente, podemos entender esse momento como fundamental para a expansão de pesquisas acadêmicas nesse campo de pesquisa. Ainda muito dependente da universidade como local de produção e difusão de conhecimentos, a relação cinema-escola é motivada por grupos de pesquisa imersos no universo acadêmico. Os efeitos desses passos desdobraram-se em um aprofundamento teórico, que, no final dos anos 90 e início dos 2000, somaram esforços às várias vezes que ecoavam na grande área da educação escolar. Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Duarte (2009), Teixeira e Lopes (2003) e Napolitano (2003). Algo que diz respeito às diversas pesquisas em território nacional, mas não só, efervescendo parcerias internacionais também. Realçamos a aproximação com o trabalho de Alain Bergala (2008), na França, que influenciou pesquisas no Brasil e indicou outros rumos para a relação cinema-escola, tornando-se talvez a referência mais importante para esse campo de estudos.

O TRABALHO DE ALAIN BERGALA: A ESCOLA EXPERIMENTANDO FAZER CINEMA

Alain Bergala, diretor e crítico de filmes, atua também como professor na Universidade de Paris III e foi um dos responsáveis por desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural na França, nos anos 2000. Encorajado na época pelo Ministro da Cultura, Jack Lang², Bergala teve a tarefa de introduzir a arte na escola por meio do cinema. Desenvolveu seu projeto durante cinco anos, período em que pôde vivenciar o encontro de grandes mudanças estéticas e sociais que passaram a compor o universo de pesquisa e trabalho com a produção de imagens, tais como: 1) a chegada do DVD de forma mais popularizada — “possibilitando ao espectador “ver ‘um pedaço’ do filme, aquele que se tem vontade de ver essa noite, e talvez um outro amanhã”” (BERGALA, 2008, p. 22); 2) a concentração de redes de distribuição e de exibição (o que inflou o mercado e a concorrência cinematográfica), levando cada vez mais pessoas às salas de cinema sob a relação de consumo e lucro; 3) o momento de passagem do analógico para o digital e as novas formas de produção e exibição. Essa fase certamente foi importante nas fronteiras do campo

2. Foi Ministro da Cultura de François Mitterrand, em 1981, lançou as bases do renascimento da indústria cinematográfica francesa, com um modelo de forte intervenção do Estado, bem como a *Fête de la Musique* que ocorre em 21 de junho, quando qualquer pessoa ou grupo musical sai às ruas à noite para tocar algum instrumento e comemorar a chegada do verão.

cinematográfico com o público, ao qual a escola não poderia estar alheia, sendo ela também um espaço de constante experimentação e pensamento da arte.

A *hipothèse-cinema* (BERGALA, 2008), desenvolvida por esse autor em sua obra principal, tratou de pensar e apostar no cinema como uma prática para além de seus usos habituais na educação (como ilustração de conteúdos), entendendo-o como possibilidade de perturbação e desordem do já sabido por meio da prática cinematográfica, algo que implicou com mais força a produção de imagens dentro da escola. Nessa perspectiva, um outro elemento juntava-se à trama das pesquisas mais ou menos pontuais: “pensar o filme como a marca de um gesto de criação” (BERGALA, 2008, p. 34). O fazer cinema apareceu como um diferencial central naquele momento. Isso passou a abrir portas para uma outra relação com as imagens.

Aqui no Brasil, o trabalho de Bergala (2008) se encontrou com o de Adriana Fresquet. A autora de *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola* (FRESQUET, 2013) assinalou uma virada importante na trajetória do cinema com a escola brasileira. O vínculo dessa pesquisadora com o projeto Cinema Para Aprender e Desaprender (CINEAD) e a escola de cinema do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) inspirou parcerias para outros escritos e produções audiovisuais diversas, dos quais se pode destacar o método minuto Lumière³, como exercício de chegada da gramática audiovisual para o público escolar.

Entre tantos outros exercícios de criação que passavam a fazer parte de uma nova potência estava a produção cinematográfica como viés de transformação das possibilidades de arte na escola. Diversos festivais do minuto⁴ passaram a proliferar pelo país. Realizar filmes curtos e passar um bom tempo conversando sobre eles – como porta de entrada em outros estilos e outros diretores, ou seja, outra relação com o cinema – passou a dar ensejo a outras maneiras de trabalho e pesquisa com cinema na escola.

Como avanço, as primeiras traduções do livro de Bergala para o português, *A hipótese cinema* (2008), abriram novos caminhos às pesquisas no ambiente escolar, visto que essa obra encarava o público escolar não só como receptor, mas, sobretudo, como produtor de imagens e pensamentos.

Alinhado a isso, em meados de 2009, a convite das professoras Inês Assunção de Castro Teixeira (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Milene de

3. Aos moldes dos irmãos Lumière, filmar, com a câmera parada, um minuto em plano-sequência.

4. O Festival do Minuto acontece no Brasil desde 1991, aos poucos foi incorporando amadores, universitários e o público escolar, ele se baseia no método de produção dos irmãos Lumière da França do fim do XIX.

Cássia Silveira Gusmão (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB), diversos pesquisadores e professores teceram os primeiros fios da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – Rede Kino, cuja proposta é ser interpessoal e interinstitucional e, ao ampliar o debate sobre a temática do cinema e/com a educação escolar, viria a estabelecer novas relações de pesquisa e experimentação, criando um mosaico costurado em comunhão com universidades (nacionais e internacionais), comunidades de ação popular e habitantes da escola de educação básica. Em nível internacional, essa rede passou a convergir e disparar diversos trabalhos, ideias, parcerias e problemas para serem pensados, encontrando-se anualmente na cinematográfica cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais (Brasil), para a realização de um evento que se tornou a marca consagrada para o cinema e a educação: a Mostra de Cinema de Outro Preto (CineOP)⁵.

Na crista dessa onda, há duas dissertações de mestrado que buscaram pensar o encontro da escola com o cinema. Janaína Pires Garcia (2010) e Gisela Pascale Leite (2012) estudavam a escola de cinema do CAp da UFRJ nos seus vários projetos. Assim, lançavam-se à aventura de perceber o que já estava acontecendo e como seria possível repensar a relação entre cinema e arte, de forma estrangeira às condições hegemônicas de ensino, em uma relação de produção de sentidos, como uma questão de conhecimento, poder e cultura inerentes à construção de um currículo contemporâneo.

Na mesma linha de frente, Regina Barra (2015) desenvolveu seu doutorado nesse e em outros Colégios de Aplicação do país, evidenciando essa instituição como local de produção de saberes que serviriam a outras pesquisas, dando ênfase ao CINEAD e aos modos de ver e produzir imagens no contexto escolar. Somavam-se às trilhas abertas por Bruzzo e Almeida outras pesquisas, caminhos e novas descobertas. A relação com o digital e com as possibilidades de tornar alunos e professores realizadores de cinema produziram novas paisagens e, conseqüentemente, abriram outras/novas questões desafiadoras, por exemplo: o que é esse cinema que a escola produz? É cinema?

O sonho de ampliar a experiência com professores e alunos na Cinemateca do Rio de Janeiro resultou no projeto A Escola vai ao Cinema (FASSANELO, 2013), em parceria com o Museu de Arte Moderna (MAM), organizado a partir de visitas e atividades com escolas públicas que também serviram como empirismo do projeto de mestrado de Marina Tarnowski Fasanello (2013). Nele, pensou-se o museu

5. A mostra se tornou vitrine para muitas produções de cinema em diversas escolas de educação básica.

como uma extensão da escola, na medida em que dele se ocupava o público escolar. Ao mesmo tempo, servia como espaço diferenciado e distinto, propiciando aos alunos e alunas uma estranheza e um potencial de criação diante de imagens que carregavam outras versões da arte e de espaço escolar. Estar no Museu e na escola contaminados por ambos resultava no repensar dos espaços de arte e a necessidade de *sair da caixinha* para buscar outros ares. Parece-nos uma interessante maneira de pensar como podemos nos valer desses mutualismos entre os espaços de arte, tão distintos e ao mesmo tempo específicos em seus contextos espaciais.

As possibilidades de um cinema vivido, tanto pelo ato de assistir filmes quanto em sua produção audiovisual, encontraram bases férteis na escola, e já não era mais possível freá-lo. A escola, por sua vez, perturbada pelas imagens e forçada a compor com elas outros saberes possíveis, vem sendo (desde os anos 2000, pelo menos) ainda mais confrontada pela arte, tendo que se reinventar para que possa existir dentro dela um cinema inacabado. Interpretamos isso como um processo que vem ocorrendo por meio de produções várias (em múltiplas linguagens e, sobretudo, pelo audiovisual), que desassossegam os ambientes estabelecidos por uma educação tradicional, conectadas em meio a um inextricável labirinto de subjetividades produtoras, atravessadas por forças criadoras em meio a uma sociedade que passa a (se) pensar como rede, difusa em sua historicidade, ativa e múltipla em suas maneiras de funcionar, arriscada do ponto de vista das ligações e dos contágios que é capaz de produzir.

QUATRO INICIATIVAS ENVOLVENDO CINEMA E EDUCAÇÃO

Desse aglomerado de linhas e forças, decidimos destacar algumas iniciativas que, nos últimos dez anos, vêm se comunicando, contagiando e agenciando diversos projetos com cinema e educação. A primeira delas trata-se do projeto Inventar com a Diferença (2014), desenvolvido pelo Prof. Dr. Cezar Migliorin junto de outros pesquisadores (Isaac Pipano, Luiz Garcia, India Mara Martins, Alexandre Guerreiro, Clarissa Nanchery e Frederico Benevides).

Visando oferecer formação e acompanhamento para educadores e educadoras de escolas públicas em nível nacional, a iniciativa aposta em produções audiovisuais em torno da temática do cinema e dos direitos humanos. A força do projeto se concentra em criar processos com cinema que possam contribuir para a

experimentação na escola. A principal metodologia são os diversos dispositivos de criação⁶ acionados nesse trabalho: filme-carta, minuto, filme-haícaí, entre outros.

Invenções, descobertas, conceitos e dúvidas acerca deste projeto podem ser consultadas em dois materiais: 1) o livro *Inevitavelmente cinema – educação, política e mafuá* (MIGLIORIN, 2015); e 2) *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos* (MIGLIORIN, 2016).

Um alcance importante dos resultados das experimentações com os dispositivos é justamente pensar o quanto os direitos humanos podem emergir numa prática com cinema, na medida em que, ao se valer da arte como forma de intervenção/invenção no mundo, necessariamente se enche de potência de criação de mundo, de direitos, de noções de humano e não humano. O processo acontece na relação entre o fazer e o pensar. O audiovisual é entendido como gesto criador, e isso funciona como condição para pensar os direitos humanos nas escolas, uma vez que: “todo estudante é capaz de fazer cinema. Ou seja, é capaz de atuar criativa e criticamente com a câmera; é capaz de receber e inventar um mundo.” (MIGLIORIN, 2015, p. 12).

É no gesto de criação, portanto, que algo como o direito de existir – a imagem, inclusive – surge, afeta e cria mundos. É sobre as coisas serem inventadas que esse trabalho se propõe. Isso é maravilhoso, pois propõe a ação como viés criador, ou seja, o mundo é uma criação, e o cinema, uma forma de criar o/no mundo.

A segunda iniciativa que destacamos é a Lei 13.006/14, do senador Cristovam Buarque, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica em todo o país, por, no mínimo, duas horas mensais. A proposta tem origem no Projeto de Lei nº 185 de 2008, que incidia o cinema como arte na escola, incorporando-se à Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse percurso foi relevante para uma articulação mais ordenada do ponto de vista jurídico, envolvendo cinema, educação e política pública. Longe de se consolidar como cultura na escola, tal lei vem passando por um longo e necessário processo de regulamentação. No intento de se fazer da forma mais democrática desejável, vem sendo pensada em universidades, escolas, instituições diversas, comunidade civil, Ministério da Educação e Ministério da Cultura, em um amplo processo de debate e experimentação, implicando-se entender como fazer dela um meio de fermentar ainda mais o cinema (não só o nacional) e a educação básica.

6. Como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo.

Na prática, essa lei tem o potencial de, por exemplo, permitir a relação entre produtores de cinema nacional e a formação de público para as obras cinematográficas. A escola passa a ser um lugar de fomento para o gosto e a crítica do cinema brasileiro, algo que parece interessar aos dois lados (ao cinema e à escola), mas que necessita de um tratamento ainda mais adequado às especificidades do ambiente escolar, entendido como espaço de formação e criação humana (de saberes), e não apenas como potencial mercado consumidor imagético.

Alguns projetos interessantes têm florescido. A exemplo disso podemos citar a mostra Trakinagem⁷. Originado em Uberlândia (MG), pelo Prof. Dr. Cristiano Barbosa, o trabalho visa explorar o potencial criativo de crianças e jovens em contexto escolar, possibilitando que eles experimentem com a câmera outras formas de estar e se relacionar com o mundo. Além de professor de educação básica, Cristiano também é cineasta, produtor de curtas e agenciador de encontros com cinema. Assim, a mostra fomenta, articula e promove conexões entre as potências do cotidiano escolar com a linguagem audiovisual. Essa e tantas outras mostras de cinema funcionam como aglutinadores de um acervo crescente de imagens, sons, ideias e palavras.

Um bom exemplo desse acervo é a terceira iniciativa que vale a pena destacarmos: o livro *Cinema e educação: a Lei 13.006*, organizado por Adriana Fresquet (2015). O material concentra pesquisas realizadas com projetos de alcance nacional e internacional, em produções diversas e públicos distintos. Tendo em vista tal lei, os riscos, os anseios e as potências da relação cinema e educação fazem convergir escritos e imagens que inventam, aprofundam e tencionam questões contundentes, em uma sociedade marcada pela presença latente do audiovisual na formação de si e do mundo. Algumas delas podem ser consultadas já na introdução da obra:

Que filmes? Que formas de exibição? Que engajamento dos professores e da comunidade? Que formas de acesso às obras? Como regulamentar a Lei? Há filmes com tecnologias assistivas que permitam sua acessibilidade a professores e estudantes cegos e surdos? Como engajar outros atores – Ancine, Secretaria do Audiovisual, secretarias de educação, MEC? Quem custeará as ações? E, sobretudo, o que esperar dessa relação do cinema com a educação? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 4).

7. <https://www.youtube.com/@TrakinagemCine>

Acreditamos que tais questões são fundamentais para o momento atual da relação cinema e escola, um novo tempo em que se produzem conjunções mais criativas e desafios políticos com o uso das imagens nos espaços escolares. Político no sentido de relação, de tensão e possibilidades de novos caminhos. São questões oriundas de experimentações audiovisuais que servem para pensarmos a inserção da lei e os benefícios e desafios que ela pode gerar para a escola, tornando-a mais atual, ativa e democrática. Além de dar um bom panorama da relação cinema e educação, o livro de Fresquet é rico em propor conceitos e pensamentos em torno da linguagem audiovisual com o universo escolar.

A quarta e última iniciativa é o *Programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica*, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, desenvolvido em parceria com o Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO) na FE da Unicamp. O programa é uma iniciativa do poder público municipal para criar parcerias com a universidade em torno da formação de cineclubes nas escolas da rede municipal da cidade, na formação de professores, na constituição de acervos audiovisuais e na organização de festivais de cinema.

Iniciado em 2016, este programa aplicou-se em duas direções distintas e complementares. A primeira foi formar professores, monitores e gestores da educação municipal, em um curso de oito meses, ministrado por pesquisadores e interessados em cinema no Museu da Imagem e do Som (MIS) de Campinas, orientado para capacitar profissionais de ensino engajados com cinema na escola. Em um curso de cinema organizado em sete módulos⁸, investiu-se numa metodologia que visava assistir trechos de filmes nacionais, produzir imagens em contexto escolar e conversar sobre elas. Criou-se, assim, um movimento muito especial para tentar formar pessoas que pudessem disseminar e articular saberes na escola. Muitos dos primeiros participantes desse programa passaram a produzir filmes, escrever artigos em conjunto com a universidade, realizando pesquisas de mestrado e doutorado, tomando suas próprias decisões quanto as estratégias de produção de cinema na escola.

A segunda direção desse programa – e talvez a mais desafiadora – foi a realização de oficinas em escolas, buscando criar cineclubes produtores de filmes a partir daquilo que as próprias escolas teriam a oferecer enquanto potência de criação.

8. i) O cinema na escola e suas especificidades; ii) Cineclubismo e comunidade de cinema e educação; iii) Os equipamentos e a realização da exibição cinematográfica; iv) Criação, organização e sustentabilidade de um cineclube; vi) Construindo dispositivos de criação; e vii) Acesso e circulação de filmes e experiências (redes e plataformas).

Em suas mais híbridas formas de invenção local, acentuou-se a arte como força de (des)arranjos, de fôlego aos esgotados modos de vida escolarizada e a busca pela abertura de diferentes conexões com as imagens.

O projeto amadureceu, ganhou outras escolas e, até a data de produção deste artigo, segue firme como uma referência do cinema na escola na cidade de Campinas. Já alcança a VIII mostra de cinema estudantil, exibindo produções de diversos gêneros cinematográficos, com temáticas engajadas politicamente, articulando gestores, docentes, discentes e pesquisadores interessados em cinema na escola.

Além da mostra, a rede de educação municipal organizou dois livros, contendo o registro de muitas das experiências com o cinema nas escolas de Campinas. São eles: *Cadernos de dispositivos da educação infantil* (OLIVEIRA, 2022) e *Entre-Telas: cinemas nas escolas* (CAMPINAS, 2021). Ambos os materiais são uma espécie de raio-X daquilo que se tem feito e pensado com cinema nas escolas municipais. Trata-se de um conjunto de imagens e escritos extraordinário para fervilhar o desejo de experimentação com cinema, e que tem um alcance importante na formação de educadores, uma vez que contribui para que os docentes possam ter referências do trabalho com cinema na escola de educação básica, inspirando e fornecendo metodologias.

Há que se considerar também os trabalhos atuais do grupo de pesquisadores liderados pelo Prof. Dr. Cesar Leite (Unesp-Rio Claro), em que a conjunção cinema e infância tem servido de referência para a produção audiovisual de universos muito específicos, como é o caso das crianças e docentes da educação infantil. No hall de suas pesquisas podemos encontrar pensamentos em torno do cinema como prática de uma educação a partir da emancipação (LEITE, 2013).

Vale a pena destacarmos também os trabalhos de Nilda Alves (UERJ) e de seu grupo de pesquisas *Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons*. Por ali, o conjunto dos trabalhos tem concentrado esforços em pesquisar os diversos usos do cinema no cotidiano escolar – como artefato cultural que se transforma em artefato curricular –, produzindo o que a autora chamou de *conhecimentossignificações*, evidenciando as potências do cinema com o currículo escolar (ALVES *et al.*, 2023).

CONSIDERAÇÕES

Essas quatro iniciativas são apenas um recorte da relação cinema e educação no Brasil mais atual. De alguma forma, esse recorte é também uma forma de concentrar na relação das imagens com a escola, o que nos permite dizer que aqui foi apresentada

uma espécie de linha do tempo para mostrar, de maneira geral, como escola e cinema se encontram. Nela, pode-se perceber os educadores sendo deslocados do lugar de mero espectadores, para produtores de cinema. Há outras linhas sendo traçadas, outros encontros sendo gestados. Cinema e escola já têm um tempo de história, algo que foi se realizando ora mais como controle, ora mais como ilustração didática dos diversos assuntos do currículo escolar, alcançando ares mais criativos e experimentais com as imagens. A certeza é a de que hoje em dia passaram a existir mais possibilidades de invenção audiovisual, e isso segue contagiando tanto os cinemas quanto as escolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral. *In*: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina. **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.
- ALVES, Nilda; MENDONÇA, R. H.; TOJA, N. O. O cinema nos currículos cotidianos nas/das/ com as escolas: uma história sem fim. *In*: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse. (Org.). **Cinema e educação digital**: a lei 14.533. 1. ed. 2023, v. 1, p. 136-.
- BARRA, Regina Ferreira. **Cinema e educação**: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação. 2015. 226 f. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro da escola. Rio de Janeiro: Booking, 2008.
- BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola**: o professor, um espectador. 1995. 196 f. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1995.
- CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. **Entre telas**: cinemas nas escolas / Secretaria Municipal de Educação; Programa Cinema e Educação. – Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FASANELLO, Marina Tarnowski. **Cinema, literatura oral e pedagogia da criação**: reflexões a partir do projeto “A escola vai à cinemateca do MAM”. 2013. 159 f. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.
- FERRO, Marc. **Cinéma et histoire**. Paris: Denöel, 1977
- FERRETTI, Celso João. O filme como elemento de socialização na escola. *In*: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina. **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.
- FRANCO, Marília da Silva. Uma análise da natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. *In*: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina. **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.
- GARCIA, Janaina Pires. **Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAP/UFRJ**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.
- LEITE, César Donizetti Pereira. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. **Revista Fermentario**, v. 2, n. 7, 2013.

- LEITE, Gisela Pascale de Camargo. **Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica**: uma experiência de introdução ao cinema na escola. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar; FRESQUET, Adriana. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse. (Org.). **Cinema e Educação**: a lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Ilustrações Fabiana Egrejas. Niterói (RJ): EDG, 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, Juliana Pereira da Silva *et al.* (Org.). **Cadernos de dispositivos de cinema na Educação Infantil**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação; Programa Cinema e Educação, 2022.
- PEREIRA, Lara R. A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo na Era Vargas. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-14, 2021
- ROCHA, Antônio Penalves. O filme: um recurso didático no ensino da história? In: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina. **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. p. 1-38. Acessado em: 02 de fevereiro de 2024.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

EDUARDO Coutinho, 7 de outubro. Direção de Carlos Nader. São Paulo: Já Filmes, 2013.

SOBRE O AUTOR

Eduardo de Oliveira Belleza é professor efetivo na rede pública de educação básica do Estado de São Paulo. Atualmente afastado para realização de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp. Concentra estudos na relação entre a disciplina de Projeto de Vida na escola e o cinema documentário de Eduardo Coutinho. Atualmente está também como professor ligado a Unità Campinas-SP. *E-mail*: eduardodeoliveirabelleza@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8778-7867>.

Recebido em 15 de fevereiro de 2024 e aprovado em 30 de março de 2024.

Porvires não humanos do cinema no lugar-escola de educação infantil: entre relatos, imagens e dispositivos de criação

Non-human comings of cinema in place-school of early childhood education: among stories, images and imaging devices

Porvires no humanos del cine en el lugar-escuela de educación infantil: entre relatos, imágenes y dispositivos de creación

WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR¹

GABRIELA FIORIN RIGOTTI²

RESUMO: O artigo traz uma pesquisa sobre cinema em duas escolas de Educação Infantil em que se cruzam, como método, o acompanhamento da rotina escolar e a proposição de cinemas possíveis; a experimentação de dispositivos de criação de imagens; e o estudo do conceito de desemparamento da infância em reuniões pedagógicas. Enquanto formação em exercício, busca-se intensificar através do cinema as interações entre vidas humanas e não humanas como forças de criação que vivificam escola, cinema e infância.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação Infantil; vidas humanas e não humanas.

ABSTRACT: This article presents a research on cinema in two Early Childhood Education schools in which, as a method, the monitoring of the school routine and the proposition of other possible cinemas: experimentation with imaging devices and study of the concept of untethering childhood in pedagogical meetings. As in-service training, the aim is to intensify through cinema the interactions between human and non-human lives as creative forces that enliven school, cinema and childhood.

KEYWORDS: Cinema; Early Childhood Education; human and non-human lives.

1. Universidade Estadual de Campinas/SP.

2. Faculdade de Educação, FE/Unicamp e Secretaria Municipal de Educação, SME/Campinas.

Porvires não humanos do cinema no lugar-escola de educação infantil: entre...

RESUMEN: Este artículo sigue una investigación sobre el cine en dos escuelas de Educación Infantil en que se cruzan, como método, el seguimiento de la rutina escolar y la propuesta de otros cines posibles; experimentación con dispositivos de creación de imágenes; y el estudio del concepto de “desemparedamiento” de la infancia en encuentros pedagógicos. Como formación continua, el objetivo es intensificar a través del cine las interacciones entre vidas humanas y no humanas como fuerzas de creación que animan escuela, cine e infancia.
PALABRAS CLAVE: Cine; Educación Infantil; vidas humanas y no humanas.

COMEÇOS: UM PROJETO DE PESQUISA E(M) DUAS ESCOLAS INFANTIS

fui acolhido na própria sala por olhares atentos das crianças, bem como gentilezas e brincadeiras das educadoras. a professora gi, as três monitoras em “s” e a luciana.

entre sorrisos e choros, gêmeos e proximidades e desconfianças, colos e brinquedos, fui me aconchegando entre as crianças – de dez meses a pouco mais de dois anos – e notava desde a semelhança dos gêmeos até a diversidade de peles, tamanhos, cabelos e jeitinhos.

no momento de saída para a hora do almoço, com um sorriso no rosto, uma das monitoras me colocou uma criança no colo. isto ficou em mim como um gesto de acolhimento, como uma generosa maneira de dizer que eu era uma delas, uma das pessoas adultas em meio àquelas criaturinhas. ao mesmo tempo uma garotinha me estendeu a mão para irmos caminhando até o refeitório.

parece que crianças e adultos desta turma se comunicam mais com gestos e expressões no rosto que com palavras. isto já é matéria-prima de cinema!

perguntas para um cinema porvir:

onde colocar a câmera para captar a movimentação na sala? ao rés do chão na porta de entrada? ou na quina da parede onde termina a bancada da entrada? assim captaríamos o movimento e os ritmos sem identificar as crianças: pés, sapatos, meias, passinhos, passões, paradas...

a experiência vivida por mim na hora do almoço, de acompanhar uma criança que se nega a comer qualquer coisa, inclusive de maneira um tanto “violenta” (empurrando o prato, tampando a boca com as duas mãos), me levou a pensar em como tornar cinema uma situação assim, uma vez que a filmagem direta seria constrangedora para a criança. pensei que poderíamos encenar com outras crianças alguns destes gestos, tornando ficção aquilo que emergiu no cotidiano da escola.

se na hora do almoço são os vegetais nossos principais parceiros, pois é com eles que fazemos nossas mais importantes alianças na alimentação, onde estariam os vegetais aqui nesta sala?

nos móveis, no chão, nas paredes, nos lençóis? nas estampas das roupas? e nas próprias roupas, com os materiais de que são feitas? no frescor da sala protegida pela sombra das árvores? ao ver as mais diversas e inusitadas posições em que as crianças dormiam, comecei a pensar em como filmar cada uma destas posições, de modo a aproveitar essa diversidade de posições e corpos para produzir uma diversidade de filmagens. e pensei também em compor um pequeno filme com silêncios, ruídos e músicas. mas quais músicas e quais ruídos? ruídos de respiração? de chuva caindo? alguém cantando alguma música de ninar? ou outro tipo de música? ou escolher uma música e gravar as crianças da turma cantando baixinho?
(relato de 07 de março de 2023)

Escritos como este são realizados todas as semanas pelo pesquisador da universidade e autor deste artigo, somente em letras minúsculas, e enviados a todas as educadoras³ que aceitaram fazer parte da pesquisa *Cartografia dos afetos cinematográficos no lugar-escola de educação infantil – entre o humano e o não humano, entre o registro e a arte*⁴, a qual teve início em março de 2023 em quatro turmas de crianças com idades entre dez meses e dois anos e seis meses em duas escolas públicas⁵ que ficam em meio ao urbano da cidade de Campinas-SP.

Um dos amparos desta pesquisa se faz na proposição e no acompanhamento de experiências com cinema nestas quatro turmas de educação infantil, buscando assim cartografar as linhas intensivas gestadas nas escolas quando o cinema é experimentado como uma outra forma de reparar no entorno, atuando tanto como formação continuada de educadoras quanto como processo de criação cinematográfica em contexto escolar.

A pesquisa se insere no *Programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na educação básica municipal*⁶, já em funcionamento na Rede Municipal de Educação de Campinas desde 2016, e envolve 4 professoras, 24 monitoras, 1 coordenadora pedagógica e cerca de 80 crianças, levando toda a comunidade escolar a entrar em devir cinema. No horizonte, a criação de um cineclubes escolar em que se possa experimentar o cinema de outros modos, mais sintonizados com as experiências corporais das crianças pequenas.

3. Através de grupo criado em aplicativo de mensagens instantâneas.

4. Esta pesquisa tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2021/11398-1) e integra a Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” - <https://www.geoimagens.net/>.

5. Centro de Educação Infantil Bety Pierro e Centro de Educação Infantil Benjamin Constant.

6. Ver em <https://educa.campinas.sp.gov.br/programa/programa-cinema-educacao>.

O que se propõe a esta comunidade de cinema (GUIMARÃES, 2015) é mais do que filmar, seja este gesto, ao mesmo tempo cinematográfico e cotidiano, entendido como registro, como arte criativa ou como ambos em mistura. Mais do que filmar, propõe-se que o cinema promova outros tipos de encontros e experiências⁷ entre todas as formas de vida que compõem o lugar-escola, entendido, a partir da geógrafa Doreen Massey (2008), como o encontro aberto entre uma constelação singular de trajetórias heterogêneas humanas e não humanas.



Mosaico com fotos e fotogramas de filmagens realizadas espontaneamente nas escolas ao longo do ano de 2023 e partilhadas com as/os demais participantes da pesquisa
FONTE: Grupo em aplicativo de mensagens Cinema Bety Benjamin

Crianças pequenas são especialmente curiosas para aquilo que encontram por acaso naquilo a que chamamos de natureza, aquilo que podemos chamar de vidas

7. Tendo em vista que um certo tipo de cinema já se fazia presente nestas escolas antes mesmo da pesquisa se iniciar, uma vez que a produção de imagens já era um hábito de muitas das educadoras, para que um novo tipo de cinema venha a promover estes outros encontros e experiências nos utilizamos da “pedagogia dos dispositivos” (MILGIORIN et al., 2014; MIGLIORIN, 2015; FÓRUM NICARÁGUA, 2021), da qual falaremos mais adiante neste artigo.

não humanas⁸. Para elas, encontrar um bichinho ou um graveto não é encontrar um bichinho ou um graveto qualquer, mas aquele bichinho ou aquele graveto, pois ele está naquele lugar, sobre a areia ou a grama, estabelecem relações singulares com seu entorno e, justamente por isto, têm manchinhas daquelas cores e texturas específicas. Ou seja, eles não se repetem em nenhum outro bichinho ou graveto: todo encontro com um bichinho ou um graveto é um encontro singular. E crianças pequenas são especialmente curiosas para a singularidade que os encontros ocasionais colocam diante delas. Talvez por isso elas reparem no seu entorno com muito mais atenção que nós, adultos, que tendemos a generalizar os encontros como sendo mais um entre muitos encontros com bichinhos e gravetos, estejam eles sobre a areia ou a grama.

O cinema seria como uma criança? Nos parece que sim. Estar com uma câmera ou um microfone na mão é estar mais atento ao inusitado do entorno, aos detalhes que cada lugar oferece a quem repara nele.

DESCOMEÇOS: DUAS ESCOLAS INFANTIS E (M) UM PROJETO DE PESQUISA

O cinema chega como um convite a desembrotecer as práticas pedagógicas da Educação Infantil que, em suas rotinas, dividem-se entre o educar – muitas vezes compreendido como aprendizagem prévia para fases subsequentes da escolarização, em especial o alfabetizar – e o cuidar da criança pequena, atribuindo significado ao que ali comumente acontece e, ao mesmo tempo, abrindo espaços e tempos para que outras vivências se façam possíveis para além das paredes das salas de aula (BARROS, 2018; VALERIO; SILVA, 2021).

O convite feito por este modo de fazer cinema na escola implica em trabalhar com a formação de educadoras em exercício como atividade criadora e não como capacitação para se fazer cinema, buscando subverter a lógica mercantilista do trabalho e dar novo sentido ao fazer docente a partir de sua humanização e do olhar sensível ao cotidiano escolar e suas práticas. Isso porque, como trabalhadoras – e dizemos no feminino porque são mulheres em sua ampla maioria – as educadoras sofrem em seus corpos os reflexos da agilização necessária ao mundo contemporâneo do trabalho (DUARTE JR, 2000) e da histórica desvalorização de seus afazeres,

8. No primeiro ano da pesquisa, estivemos mais atentos às vidas vegetais, às árvores e demais plantas que povoam as duas escolas e que estabelecem inúmeras alianças com as crianças e muitas outras formas de vida.

tomados tanto mais como cuidados simples que tangenciariam apenas a saúde e o bem-estar quanto menores são as crianças das turmas em que trabalham.

Em sintonia a esta ampliação da visão de Educação Infantil, as duas escolas escolheram, como temática anual, o desemparedamento da infância (VALERIO; SILVA, 2021; BARROS, 2018), proporcionando às próprias educadoras e às crianças contextos brincantes nas áreas externas, em um processo pautado na escuta sensível da escola em seus diferentes espaços e tempos. Numa sintonia complementar a esta, nossa prática com esta pesquisa pretende, sobretudo, produzir através do cinema um outro tipo de atenção para as vidas não humanas que compõem o lugar-entorno (MASSEY, 2008; DELIGNY, 2015) através da invenção e experimentação de “dispositivos de criação de imagens” (MIGLIORIN *et al.*, 2014; MIGLIORIN, 2015), pretendendo cartografar as forças das vidas não humanas, entendidas como potências que cintilam no cotidiano como impulso de criação de um cinema que prolifera e vivifica a escola, a própria infância e o próprio cinema.

(...)

um grupo de crianças seguia com suas brincadeiras mais para dentro do pátio (próximas da porta da sala) e outro grupo tinha ido ver as galinhas de perto. uma das meninas voltou com uma grande folha seca, encontrada por lá, e foi me mostrar. resolvi tirar uma foto da folha. mas quando a garotinha fez pose para a câmera, tirei várias fotos dela com a folha.



9. Grosso modo, um dispositivo de criação de imagem seria “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes: e outra de absoluta abertura” (MIGLIORIN, 2015, p. 79). A complementariedade destes dois tipos de linhas ficará mais clara nos exemplos de alguns dos dispositivos que já realizamos na pesquisa e que traremos a este artigo.

ao me verem fotografando e mostrando as fotos para a menina fotografada, um grupo de três garotos muito amigos chegou correndo e pediu para que eu tirasse fotos deles também. e assim que nos preparamos para tirar a primeira foto a garotinha colocou a folha entre a câmera-celular e os rostos... e as fotos ficaram incríveis.



foi um jeito inusitado de estabelecer as conexões que temos buscado entre crianças, plantas e cinema. além disso, ainda não temos os termos de autorização de uso de imagem de dois destes três meninos, pois ainda não havia sido produzida nenhuma imagem com eles até então. tendo em vista a grande quantidade de crianças das quatro turmas, optamos por ir solicitando a assinatura dos termos na medida mesma que as crianças efetivamente participam das atividades de criação de imagens. as pessoas responsáveis pela garota bella já nos deram suas autorizações, por isso ela está visível neste relato.

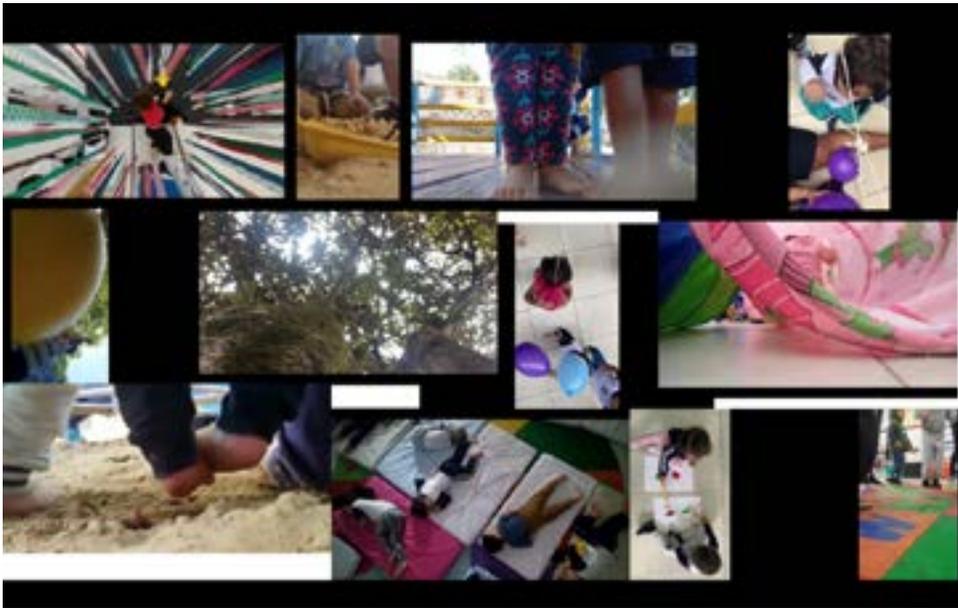
(...)

(fragmento do relato de 09 de março de 2023)

Até este momento, as imagens e sons foram produzidos pelas próprias educadoras¹⁰, a partir de experimentações de dispositivos de criação de imagens¹¹, de apontamentos escritos sobre as potências de cinema enxergadas pelo pesquisador no cotidiano das turmas e também em formações conduzidas pela coordenadora pedagógica, pesquisadora e autora deste artigo, nos horários de Trabalho Docente Compartilhado-TDCs e em Horários de Formação para Agentes e Monitores-HFAMs. A articulação destas três maneiras de uma escola se aproximar do cinema – em imagens, palavras escritas e reuniões coletivas –, configuram nosso movimento inicial de promover formas diversas de prestar atenção ao cotidiano escolar através de modos de filmar (dispositivos!) inventados ali e que têm a potência de produzir imagens que não podemos antecipar, “deixando uma ampla margem de surpresa para o momento em que assistimos o que foi realizado pelas câmeras” (OLIVEIRA JR *et al.*, 2022, p. 19).

Parte da metodologia cartográfica (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015; COSTA, 2014; GIRARDI, 2020), se faz, portanto, no acompanhamento semanal de algumas atividades da rotina de cada turma e nos tempos e espaços de formação coletiva das educadoras que ocorrem no interior das escolas.

10. Neste primeiro ano as filmagens foram realizadas com os celulares das próprias educadoras, mas serão adquiridos celulares para serem utilizados somente na pesquisa, bem como outros equipamentos, entre eles alguns projetores portáteis que permitam às crianças e educadoras projetar as filmagens realizadas em outros tipos de superfícies, tais como corpos humanos, troncos de árvores, chão de areia...
11. Estes são os links para as playlists com as primeiras filmagens, realizadas com o primeiro dispositivo: “filmar 30 segundos com a câmera fixa e paralela ao solo” – https://www.youtube.com/playlist?list=PLmsk-sYx9tcn6YUALpL_Qb-eMGUIYkXcz – e com o segundo dispositivo: “Passo 1. Sair para fora do prédio da escola, seja para os parques laterais, seja para a calçada, seja para uma praça próxima da escola (é importante que acima não haja teto, nem telhado); Passo 2. Fazer uma filmagem de 15 segundos a uma distância de 15 centímetros (ou menos) do que está sendo filmado” – https://www.youtube.com/playlist?list=PLmsk-sYx9tcn3FFRq_Hrn-9ZFop8vUBbA. Ver os mosaicos produzidos com fotogramas das filmagens realizadas com estes dispositivos. Apesar dos dispositivos de criação de imagens experimentados terem sido inventados na própria escola, considerando o desemparelhamento e as vidas não humanas, temos dois materiais que nos servem de guias e que serão estudados no decorrer da pesquisa: *Cadernos do Inventar* (MIGLIORIN *et al.*, 2014) e *Cadernos de dispositivos de cinema na Educação Infantil* (OLIVEIRA JR. *et al.*, 2022).



Mosaico com fotogramas de filmagens realizadas nas escolas a partir do primeiro dispositivo de criação de imagens – FONTE: Grupo em aplicativo de mensagens Cinema Bety Benjamin

Tendo em vista que esta pesquisa tem caráter extensionista – de formação de educadoras em exercício – o trabalho com cinema não se faz como capacitação para um modo já existente de fazer cinema, mas sim na proposição de perguntas e experimentações com imagens (e também sons) que podem vir a sensibilizar as educadoras para a produção de “filmagens e filmes” (AMARAL; GUARI; OLIVEIRA JR, 2021) que emergirão do cotidiano escolar, filmagens e filmes inventados a partir de suas próprias interações com as crianças e as demais formas de vida – humanas e não humanas – que compõem aqueles lugares-escola singulares e que logo serão re-olhados pelas educadoras ao serem assistidos e debatidos em seus processos de formação.

Conforme pode ser lido nos relatos trazidos a este artigo, todos os apontamentos desdobrados da presença do pesquisador nas turmas de crianças e retomados nos processos de formação continuada são atravessados por perguntas para um cinema porvir. Um cinema que emergja ali, naqueles dois lugares-escola singulares, nos quais buscamos tomar as alianças com as vidas não humanas como força de cinema, tomando a experiência do cinema nas escolas como agenciadora de

outros tipos de encontros e alianças. As imagens (e sons) que já fazemos e aquelas (e aqueles) que viermos a realizar estarão diretamente vinculadas à qualidade e à intensidade dos encontros e das alianças que produziremos ali. Desta forma, uma boa parte das perguntas, propostas e dispositivos de cinema que fazemos buscam apontar para gestos de cinema que nos levem – crianças e adultos – a uma atenção mais detida para as vidas não humanas que compõem a vida humana em qualquer lugar, de maneira a intensificar nossos encontros e alianças com estas outras formas de vida, sejam elas animais ou vegetais, visíveis ou invisíveis, minerais ou máquinas, habituais ou aleatórias, anteriores ao cinema ou produzidas por ele e para ele.

Ao mesmo tempo em que o pesquisador convive com e pergunta para crianças e educadoras em tempos de 4 horas em cada turma e em diversos espaços escolares, a coordenadora pedagógica toma o fazer cinema como temática para a formação de educadoras, buscando abordar não apenas o filmar em si, mas trabalhando, entre textos e exercícios, a sensibilização do olhar (DUARTE JR, 2000), o desenrijecer dos corpos (ALMEIDA, 1985) e as práticas educativas em quintais brincantes (BARROS, 2022).

Por enquanto, somente as educadoras estão sendo afetadas mais diretamente pelo cinema, sendo convidadas a produzir suas imagens e sons. Nos muitos meses de pesquisa que se seguirão, caberá especialmente a elas encampar mais filmagens em espaços externos, dar potência de cinema para as imagens já produzidas pelas escolas enquanto simples registros e, principalmente, promover dispositivos de criação de imagens e sons a serem realizados pelas próprias crianças, tornando a ambos, adultos e crianças, participantes do conjunto de humanos com ideias capazes de restituir o sentido da vida e adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019)!

naquele dia, após o café da manhã, a turma foi para o parque de areia. e já na chegada notei um garotinho com um ramo seco nas mãos, observando-o/experimentando-o com olhos e mãos, o que incluía quebrar os galhinhos mais finos que estavam grudados no galho mais grosso. quase ao final do “tempo de parque” (acho que uma hora) uma das monitoras me apontou que o mesmo garoto estava com outro pequeno galho nas mãos, só que agora era um galho verde que, provavelmente ele havia arrancado de alguma planta do parque. a mesma experimentação se dava... essa foi só uma das muitas experimentações/ descobertas/ sustos/ encantamentos que as crianças tiveram naquela uma hora de contato/encontro com as variadas vidas não humanas que povoam o parque. listo algumas que ainda estão na memória:

– a areia usada pelas crianças para fazer bolos e para jogar sobre coisas e pessoas, inclusive sobre si mesmas;

– a areia que é cavada para “entrar dentro” do buraco e sentar ali; o que atrai um corpo-criança a fazer isso? seria o formato, a temperatura, a umidade, a textura... tudo isso e mais um tanto de sensações que só aquele buraco de/na areia produz;

– a pequena aranha de tons vermelhos e marrons, encontrada por uma garotinha num dos muros laterais do parque; com um graveto na mão, ela a retirou do muro e soltou na areia quando a aranha quase tocou sua mão ao caminhar pelo graveto: um misto de alegria, medo e encantamento;

– os gravetos secos usados para desenhar/escrever num outro muro lateral do parque; um garoto “roubou” um desses gravetos de outro garoto que brincava com ele; com tantos outros gravetos no parque porque ele queria aquele graveto?

– a maria fedida que “apareceu” na calça de uma garotinha que caminhou até uma das profissionais e, chorando, disse: “um bicho”; a tranquilidade da profissional em dizer “ah, é só uma maria fedida” foi importante para conter o choro e atrair várias outras crianças para seu entorno, enquanto com um graveto tirava o inseto da calça e o colocava sobre a areia e folhas secas do chão; ao redor dela corpos se agitavam para ver e “provocar/experimentar” o “bicho” com folhas e gravetos, mas nenhuma das “provoações/experimentações” fez com que a maria fedida fedesse;

– ali, bem perto de onde a maria fedida foi colocada no chão, foram descobertas as muitas formigas que circulavam sobre areia, folhas e gravetos nas proximidades do muro, sumindo chão adentro; somente ouvi as conversas e perguntas relativas às formigas e notei que o “bolinho” de crianças ficou ali, ao redor das formigas, observando e falando por um bom tempo;

– a mesma maria fedida foi a personagem de um grupo de garotos que, com pás e outros objetos de plástico colorido, jogavam areia no pé de uma das plantas do parque para cobrir ou soltar o inseto (não entendi o que se passava quando me chamaram para ver a cena, talvez o uso das pás com areia dentro foi somente um jeito de carregar o inseto sem tocar nele até “despejá-lo” onde acreditavam ser o seu habitat – aquela planta);

- as plantinhas verdes que tiveram seus galhos arrancados para serem jogados, como comida, para as galinhas que passaram a viver na escola há poucas semanas;
- um garotinho se aproximou de mim e, apontando para outra parte do parque, disse: “veio um vento ali e soprou forte, fazendo voar as folhas secas. era o saci”; dali em diante fomos procurar o saci atrás de árvores e brinquedos, enquanto as crianças diziam que ele tava preso dentro de potes e que, quando abertos, víamos o saci dormindo dentro...

Para além das variadas relações e conexões que as crianças produzem entre seus corpos e a heterogeneidade de vida que povoa o parque, saí dali com vontade de gravar as falas das crianças durante estes encontros com estas vidas não humanas de tantas naturezas (minerais, vegetais, animais...) e sobrenaturezas (seres encantados, estórias, imaginação...). estas falas, mesmo que incompreensíveis em suas palavras (ou, talvez, justo por isso!), nos colocariam em contato com as sensações que atravessam seus corpos quando vivenciam estes encontros inusitados?
(relato de 30 de maio de 2023)

Neste relato aparecem muitas alianças entre crianças e vidas não humanas promovidas pelo desemparedamento, culminando numa pergunta para o cinema: as práticas cinematográficas seriam potentes para promover (e tornar sensíveis) encontros entre o invisível das sensações sentidas pelas crianças e o visível (e audível) de um filme?

Apostamos que sim. Apostamos também que podemos inventar estas práticas cinematográficas a partir das experimentações que temos realizado nas escolas. Experimentações que buscam traduzir em gestos cinematográficos, em dispositivos de criação de imagens e sons os gestos das próprias crianças, uma vez que elas estão sempre experimentando o seu entorno como que pela primeira vez, em conexões e alianças frescas que, justamente por isso, produzem gestos irrepetíveis, como aponta o fragmento de relato a seguir.

(...)

dali fomos para o pátio interno onde as alegrias das crianças se fazem, sobretudo, com as “alianças” entre cada uma delas e um brinquedo: uma motoquinha, uma bola, um escorregador, aqueles brinquedinhos (fixados na parede) de rodar, abrir e fechar com as mãos. brinquedos prontos, acionadores de gestos conhecidos, previstos. mas não é bem assim... pois em suas “alianças” com estes brinquedos as crianças inventam outros gestos: andam para trás nas motoquinhas, gostam de joguemos as bolas sobre suas cabeças, querem colocar

mais de uma mão para rodar, abrir e fechar os brinquedinhos, buscam subir na rampa do escorregador de baixo pra cima, de lado...

logo se nota que algumas crianças fazem “alianças brincantes” com coisas como bancos, bebedouros, paredes, chão e portas de armários, de modo que essas coisas se tornem brinquedos em que os gestos não estão previstos, sendo inventados ali, no corpo a corpo que cada criança realiza com eles. elas estão ali fazendo experimentações com seus corpos e também com os corpos daquelas coisas transformadas em brinquedo. ou melhor, será que poderíamos dizer que o brinquedo são as próprias experimentações? poderíamos dizer que brincar é experimentar algo novo? seja uma coisa ou um gesto? ou ambos, pois um aciona-descobre-conecta o outro? estas “alianças brincantes” se radicalizaram quando saímos do pátio interno e fomos para o solário da sala, onde, para além dos “brinquedos prontos” havia outras coisas que rapidamente acionavam experimentações-descobertas-conexões. duas me chamaram mais a atenção:

1. a mureta que separa o solário do parque de areia – ela é baixa o suficiente para que eles possam ver do “lado de lá” e estabelecer relações com este “outro lado” (relações que incluem, muitas vezes, lançar algum “brinquedo pronto” para o “lado de lá”, fazendo com que, a meu ver, seja a relação com a mureta o “verdadeiro brinquedo”).

2. qualquer folha da árvore que caia no solário – rapidamente alguma criança reparava nela e a tomava nas mãos, algumas ficavam olhando para ela, tocando levemente (normalmente meninas), outras já as pegavam e amassavam ou jogavam para o “lado de lá” da mureta (normalmente meninos), e outras ainda inventaram outras conexões para alguma folha caída ali: carga a ser transportada por um caminhãozinho (uma menina ia juntando várias folhas e colocando ali), objeto a ser empurrado com as mãos ou os pés...

em ambos “brinquedos inventados” os gestos das crianças não podem ser totalmente previstos, pois as “alianças” estão sendo inventadas ali, no inusitado do encontro com cada uma folha (sempre iguais e diferentes uma da outra) e no inusitado do desejo provocado pelo “lado de lá” (ao mesmo tempo visível e invisível devido à mureta baixa e à árvore alta).

a exemplo de alguns cineastas contemporâneos seria bem interessante conseguir filmar estes gestos – irrepetíveis!? – que são inventados pelas crianças quando criam estas “alianças brincantes” que acionam estes gestos.

(fragmento do relato de 14 de agosto de 2023)

Ao reparar nas muitas experimentações e alianças provisórias que as crianças fazem com tudo o que encontram em seu entorno, decidimos por apostar na potência do cinema para criar um comum e uma comunidade entre vidas humanas

e não humanas que inclua as crianças desde o primeiro momento, considerando que os dispositivos serão inventados a partir dos modos de interação delas com seu entorno no lugar-escola em que habitam, focando nas interações – nas alianças! – que elas criam com as plantas, com os brinquedos prontos, com a água, com o chão.

Buscamos assim nos abirmos para um devir-criança do cinema, que é também uma aposta no devir-criança das pessoas adultas, devir como aquilo que implica em experimentações e alianças provisórias.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão: “o que você[^] devém?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém devém, o que ele devém muda tanto quanto ele próprio (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).

Não é possível, portanto, prever para onde estão devindo – o cinema e os adultos, uma vez que “[a] direção do devir é sempre a da minoria, não em sentido numérico, mas em sentido do não instituído, daquilo que escapa, que foge ao cânone” (GALLO, 2012, p. 68). A criança, enquanto minoria, passa a imiscuir-se com mais força naquilo que se produz nos encontros entre cinema e vidas vegetais realizados através de um dispositivo inventado, pelas pessoas adultas envolvidas nesta pesquisa, a partir dos gestos imprevisíveis que cada criança cria em suas relações com estas vidas não humanas.

Ainda que em tateio, apostamos também que o devir-criança se enseja e fortalece o devir-mulher das educadoras que, nos acolhendo nas escolas, tornam esta pesquisa possível; o que promove as práticas deste fazer-cinema a uma oportunidade brincante de sensibilizar(-se) sem que decaíamos no ideal antropocêntrico, patriarcal e higienista da mulher dócil.

A cereja do bolo é que o devir-mulher pode facilitar o despertar da criança para quem tem dificuldade de se relacionar diretamente com sua criança por ter aprendido muito cedo a seriedade, pensada por Nietzsche como traço específico do ideal ascético. (GAUTHIER, 2018, p. 152).

Lembrando que devir é habitar uma zona de vizinhança e metamorfose (DELEUZE, 2008), finalizamos este artigo com a apresentação do “super” dispositivo de criação de imagens inventado por nós para intensificar as vizinhanças e metamorfoses ao fazer

cinema com as vidas não humanas destes dois lugares-escola¹³, promovendo devires-planta, devires-imagem e, sobretudo, devires criança, inclusive nos adultos.

0. Iniciar com a leitura – coletiva no TDC e HFAM – de alguns trechos dos ensaios “Uma árvore já é um rizoma” e “Perceber-fazer floresta”, de Susana Dias;

1. cada turma deverá escolher uma planta qualquer (de preferência uma árvore) que esteja na escola (ou em seu entorno próximo, que permita ir até ela em grupo);

2. será COM esta planta-árvore que cada turma fará uma “aliança cinematográfica” (usar as imagens e sons do cinema para reparar NA planta-árvore e reparar AS relações entre ela e seu entorno);

3. fazer uma aliança COM uma planta-árvore é evitar falar SOBRE a planta-árvore e estar atento ao que a própria planta-árvore propõe para o cinema;

4. ficar um tempo – alguns poucos minutos – com cada criança da turma próximo da planta-árvore somente dizendo algo do tipo “olhe-ouça-toque esta planta-árvore”, deixando que cada uma delas se relacione com a planta-árvore à sua maneira, a partir daquilo que a própria planta-árvore lhe afete (é importante acionar também os ouvidos, pois mesmo que uma planta-árvore não produza seus “próprios sons” ela aciona sonoridades ao promover relações com o vento, com pássaros e outros animais, com...) (talvez fotografar ou gravar aquilo que afetou cada criança);

5. a partir desses “encontros de afetos” propor diferentes dispositivos para que adultos e crianças possam realizar pequenas filmagens e captações de sons relativos a esta planta-árvore (exemplo: se alguma criança abraçou a planta-árvore inventar um dispositivo de filmagem que busque realizar esse abraço com imagens; se alguma criança olhou pra cima... se alguma criança aproximou os olhos do tronco-folha-flor-bichinho-musgo-umidade...; se alguma criança apontou para um pássaro-inseto que estava pousado ali...; se alguma criança mostrou um brilho que aparecia e desaparecia...; se apontou para uma teia de aranha sustentada na planta-árvore ou para as muitas cores que se distribuem sobre um tronco ou pétala; se sentou sobre as raízes ou se pegou um graveto, semente ou folha seca no chão ou se acompanhou uma formiga que se enfiava no solo próximo da planta-árvore ou se...);

6. realizar vários tipos de filmagens e captações de sons COM esta planta-árvore ao longo de duas semanas e em vários horários do dia;

13. Importante salientar como esta é uma proposta que visa criar práticas educativas com o cinema, experimentações que podem ser partilhadas com outras escolas e profissionais, tendo em vista apontar como uma prática cinematográfica (produzir filmagens) pode levar à criação de outros tipos de atenção, interação e alianças entre as crianças e as vidas não humanas que povoam os seus entornos escolares.

7. montar tudo junto e assistir junto com as crianças na sala de aula, reparando nos gestos, silêncios, murmúrios e palavras delas diante de cada cena;
8. selecionar aquelas cenas que mais mobilizaram as crianças para pensarmos na montagem de um filme COM aquela planta-árvore e COM as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. de. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 21, 1998.
- AMARAL, S. R. F.; GUARI, M. A.; OLIVEIRA JR, W. M. Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclubes escolar. **Revista Digital do LAV**, 14 (1), 2021, p. 197–219.
- BARROS, M. I. A. (Org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, Instituto Alana, 2018.
- BARROS, M. I. A. (Org.). **Quintais brincantes**: sobrevoos por vivências educativas brasileiras. Rio de Janeiro, Instituto Alana, 2022.
- COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELIGNY, F. **O Aracniano** e outros textos. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- DIAS, S. Uma árvore já é um rizoma: Antropoceno, clima e vida multiespécie. **Revista Incomunidade**, out. 2021. Disponível em: <https://www.incomunidade.pt/uma-arvore-ja-e-um-rizoma-antropoceno-clima-e-vida-multiespecie-susana-oliveira-dias/>.
- DIAS, S. Perceber-fazer floresta. **ClimaCom Cultura Científica** – pesquisa, jornalismo e arte, ano 7, n. 17, junho de 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2020/06/A5-1.pdf>.
- DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, Criar Edições, 2000.
- ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Meridional, 2015.
- FÓRUM NICARÁGUA (MIGLIORIN, Cezar; GARCIA, Luiz; PIPANO, Isaac; RESENDE, Douglas). A Pedagogia do Dispositivo: Pistas para Criação com Imagens. In: LEITE, Cesar; OMELCZUK, Fernanda; REZENDE, Luiz A. (Org.). **Cinema-Educação**: políticas e poéticas. Macaé: Editora NUPEM, 2021.
- GALLO, S. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. especial, p. 41-72, 2012.
- GAUTHIER, J. O devir-criança, a polaridade mulher-homem e a cultura na formação de educadores/as no contexto da diversidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 146-166, jan./abr. 2018.
- GIRARDI, G. Cartografias (in/im)possíveis: O Ilha. **Punto Sur**, Revista de Geografia de la UBA, v. 1, p. 64-74, 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Porvires não humanos do cinema no lugar-escola de educação infantil: entre...

- GUIMARÃES, C. O que é uma comunidade de cinema? **Revista EcoPós**, v. 18, n. 1. p. 44-56, 2015.
- MASSEY, D. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do Inventar** – cinema, educação e direitos humanos. Secretaria de Direitos Humanos-Ministério da Justiça/Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponíveis em: https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferen%C3%A7a.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte, Relicário, 2019.
- OLIVEIRA JR, W. M., *et al.* **Cadernos de dispositivos de cinema na educação infantil** /Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”. Campinas: Programa Cinema e Educação/Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2022-05/EBOOK_Cadernos%20de%20dispositivos%20de%20cinema%20na%20EI_Folhas%20Individuais.pdf.
- VALERIO, V. G. A; SILVA, M. R. P. As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 3, 2021, p. 407-423. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10205/4811>.

SOBRE OS AUTORES

Wenceslao Machado de Oliveira Junior possui graduação em Geografia e Doutorado em Educação. É professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Realizou Pós-doutorado no Departamento de Geografia da Universidade do Minho/Portugal. Desde 2016 participa do projeto Dispositivos de criação e a experiência do cinema na escola de educação básica do município de Campinas e, desde 2018, coordena, em escolas dessa rede de ensino, o projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas – do espaço às filmagens, das filmagens ao espaço. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-4756>.

E-mail: wenceslao.oliveira@gmail.com.

Gabriela Fiorin Rigotti é Doutora em Educação (2013), Mestre em Educação (2006) e Pedagoga (2002), todos pela Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Atualmente trabalha como Coordenadora Pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, integrando o Programa “Cinema e Educação”. Trabalha também como Coordenadora de Pós-Graduação e como docente adjunta

na área de Educação na FIMI-Mogi Guaçu/SP. Estuda as relações entre educação, comunicação, arte e cultura com ênfase em: educação superior, permanente e profissional; educação, arte e cultura – imaginário e criações em fotografia, cinema e literatura; igualdade de gênero e empoderamento feminino.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-1601>.

E-mail: gabi.frigotti@gmail.com.

Recebido em 14 de fevereiro de 2024 e aprovado em 04 de abril de 2024.

Método cartográfico e a busca de pistas para investigação do encontro entre cinema e educação

Cartographic method and the search for clues to investigate the encounter between cinema and education

Método cartográfico y la búsqueda de pistas para investigar el encuentro entre cine y educación

MARINA MAYUMI BARTALINI¹

RESUMO: A cartografia como método permite a imersão investigativa por meio da identificação de pistas que indicam possibilidades de invenção de um cinema para além da sala escura em duas escolas públicas em uma tese de doutorado defendida em 2021. As perguntas iniciais propostas pelo problema de pesquisa foram tensionadas pelas pistas encontradas durante o processo ao mesmo tempo que teve que lidar com desvios que ampliam as possibilidades de investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; educação; cartografia; escola pública.

ABSTRACT: Cartography as a method allows investigative immersion through the identification by the clues that indicate possibilities of inventing a cinema beyond the dark room in two public schools in a doctoral thesis defended in 2021. The initial questions proposed by the research issue were tensioned for the clues found during the process at the same time that it has to deal with deviations that expand the possibilities of investigation.

KEYWORDS: Cinema; education; cartography; public school.

RESUMEN: La cartografía como método permite la inmersión investigativa a través de la identificación de pistas que indican posibilidades de inventar un cine más allá de la sala oscura en dos

1. IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

escuelas públicas en una tesis doctoral defendida en 2021. Las preguntas iniciales propuestas por el problema de investigación se tensionaron por las pistas encontradas durante el proceso al mismo tiempo que tuvo que lidiar con desvíos que amplían las posibilidades de investigación.

PALABRAS-CLAVE: Cine; educación; cartografía; escuela pública.

CARTOGRAFIA COMO MÉTODO

A concepção de cartografia com a qual foi realizada a tese de doutorado “Para além da sala escura: encontros entre cinema e escola”, defendida em 2021 pela autora deste artigo, baseia-se nos conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), desdobrados como método de pesquisa por autoras como Rolnik, (2007) e Kastrup (2009).

A cartografia traça linhas de forças agenciadas entre si como uma grande rede de pontos não fixos que se deslocam, formando redes de composição heterogênea. Esses pontos se conectam e desconectam o tempo todo, dentro de uma multiplicidade sem centralidade determinada. A impossibilidade de fixar centros pressupõe a inexistência da unidade (Uno). Trata-se de pensar a multiplicidade sempre a $n-1$, ou seja, exclui-se aquilo que é único para permitir a passagem de linhas atuantes sempre a escaparem da formação de um sistema fechado. Puxaremos então, algumas linhas de um complexo novelo de processos repleto de multiplicidades vivenciadas durante os trabalhos de campo nas formações de cinema para docentes de escolas municipais de Campinas – SP.

O objetivo desta pesquisa foi trazer aspectos que nos mobilizassem a reunir pistas atuantes que pudessem indicar a possibilidade de invenção de um cinema para além da sala escura nas escolas. Essas pistas permitiram o tracejar de um grande mapa repleto de caminhos e entrecruzamentos, num movimento incessante que nos conectou a outros fios até então desconhecidos, e que poderão ou não se entrelaçarem com outros fios mais, puxados pelos leitores que entrem em contato com esta pesquisa.

Ao percorrer os territórios escolares, buscou-se traçar um mapa de intensidades que ali se deram e fizeram com que as perguntas iniciais propostas pelo problema de pesquisa tivessem orientações interessantes para o pensamento ao mesmo tempo que sofressem desvios a partir do momento em que a pesquisadora-cartógrafa atuou e deixou-se atravessar por aqueles lugares, que foram aos poucos se revelando, pelo hábito da frequência de visitas, estreitamento de relações e observações intensas e contínuas.

Como diria Rolnik (2007), o olhar não é do tipo que se debruça sobre as mutações vividas neste processo, mas aquele que se constrói junto com elas e como

parte delas. Não há hierarquia entre as pistas encontradas, e sim tensionamentos que provocaram movimentos que foram, aos poucos, imprimindo ritmos ao caminhar que foram modulando nossa cartografia.

O investigador/cartógrafo não entra avulso em seu campo de pesquisa para realizar uma observação passiva, coletar dados e analisá-los posteriormente, a fim de traduzi-los em forma de escrita. “Não há identidade de ‘investigador’, instituições que acreditem na categoria de investigador. O investigador é um efeito prático e uma disposição a pensar com outros o que ainda não sabemos dizer” (DUSCHATZKY, S. e SZTULWARK, D, 2011, p. 16, tradução nossa). Para tanto, é preciso ser parte e ao mesmo tempo estar a parte, participar e recuar, mas sem tornar-se protagonista. É preciso igualar forças entre o problema de pesquisa perseguido e o que imprevisivelmente vai aparecendo durante o percurso para abarcar “o mistério de fazer-se presente sem centralidade, trazendo tudo de si em que esse “tudo” lhe pertença” (MIGLIORIN e PIPANO, 2019, p. 24).

Podemos aproximar a figura do cartógrafo à do advogado que aqui funciona como uma imagem, ou um intercessor que mobiliza o pensamento na escrita de Lapoujade (2017). O advogado atesta o valor do que foi percebido no mundo por uma testemunha que é aquela que percebe, dá amplitude a uma beleza, a algo que acontece. “A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de fazer ver aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. Ela se torna um criador. De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver)” (LAPOUJADE, 2017, p. 22, grifo do autor). A testemunha não é uma figura fixa e pode ser qualquer pessoa que perceba o fugidio, uma nuance de mundo: um esplendor de um pôr do sol; o trepidar repentino de folhas de um arbusto; o piscar intermitente de relâmpagos em meio a nuvens negras; a suavidade da bruma que torna uma paisagem turva, como se diante de nossos olhos houvesse um filtro embaçado de câmera...

A testemunha presencia o fenômeno, enquanto o advogado atesta aquela existência e dá a ela visibilidade, o direito a existir. “O advogado decide testemunhar a favor dessas belezas ou dessas verdades, que compartilham os momentos “prorrogativos” ou os modos de existências cuja realidade eles querem promover” (LAPOUJADE, 2017, p. 93-94). Como então, sermos testemunhas dos acontecimentos que presenciamos durante nossas saídas de campo motivadas por nossos problemas de pesquisa? Escrever sobre a experiência depois de assentada a vivência nos territórios é uma forma de registrar no tempo uma fagulha, uma sensação, uma visão que nos surpreendeu

e faz com que nossa pergunta tremule, esgarce, amplifique, trazendo pontos de vista que ainda não imaginávamos que pudessem existir.

Para Rolnik (2007), o cartógrafo é aquele que, mergulhado em determinado território, dá passagem para que determinadas forças possam vir à superfície e compor uma nova rede de afetos, no sentido de afetação do mundo, das forças que batem e rebatem num corpo aumentando ou diminuindo sua potência.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 2007, p. 23).

O cartógrafo não carrega um mapa que lhe indique um roteiro pré-estabelecido com o caminho mais certo, que o leve aonde chegar. Ele carrega consigo uma bússola que lhe orienta a fazer algumas escolhas que trazem reverberações na imersão de sua busca.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (BARROS e PASSOS, 2015, p. 17).

A cartografia, quando utilizada para deflagrar percursos ora errantes, ora segmentados, ora indefinidos, caracteriza-se por acompanhar processos desencadeados por alguma ação específica que coloca em movimento o contexto/território no qual se dão as ações investigativas. Portanto, simultaneamente à busca de elementos que colassem no problema de pesquisa, também se deram passagem às novidades, acasos, novos cruzamentos que vieram a surgir durante o percurso.

Ao partirmos do pressuposto de que toda pesquisa cartográfica se faz como intervenção e se realiza por “um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência” (BARROS E PASSOS, 2009, p. 17), buscamos focar não somente no problema, mas no território como lugar de trânsito livre de coisas, opiniões, pessoas, ideias, teorias, jeitos de filmar, frustrações e qualquer coisa que surgisse quando se juntam pessoas com distintas formas de pensar

e de produzir a vida. Sendo a pesquisa uma importante intervenção na realidade, não deixamos tampouco de colocar nossas preocupações investigativas como uma trajetória a mais naquela grande constelação de pessoas, saberes e pensares dissonantes.

É necessária uma certa disponibilidade para tomar sinais que o entorno emite todo o tempo, mas não de maneira convencional nem evidente para um modo de ver. Se estou envolvida em um excessivo saber a respeito de como deveriam comportar-se as pessoas, não poderei atender a um conjunto de signos que, difusos, talvez me ofereçam muitas perguntas e oportunidades de experimentar combinações infinitas entre as coisas e as pessoas. (DUSCHATZKY e SZTULWARK, 2011, p. 19)

É na ação que se encontra a investigação, é o fazer que marca os processos, trazendo a todo o tempo novos questionamentos e caminhos. Segundo Barros e Kastrup (2009), o objetivo da cartografia quando utilizada como método, “é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 57).

Portanto, é preciso ter disposição para planejar e replanejar os caminhos, conforme outros vão aparecendo. Alguns atalhos podem trazer elementos importantes. Outros podem nos levar a lugares menos interessantes e é preciso estar sempre apto a voltar atrás, retomar, ir e vir sempre adequando as ferramentas que permitam que o caminhar do cartógrafo, torne-se mais potente.

AS PISTAS COMO INDICAÇÃO DE POSSIBILIDADES DE CAMINHOS

A construção da cartografia teve como ponto de partida a oficina *Para além da sala escura ministrada* em duas escolas da rede municipal de educação de Campinas: o Centro de Educação Infantil Agostinho Pattaro (A.P.) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sylvania Simões Magro (S.S.M.), entre agosto e novembro de 2017. A oficina na observação das nuances de iluminações naturais e artificiais das escolas tanto para a produção de filmes quanto para sua posterior projeção. Por meio das câmeras de aparelhos de celular, exploramos recursos básicos de filmagem e montagem/edição de programas de aplicativos. Depois de realizadas as produções, a segunda etapa consistiu na busca de maneiras não-convencionais de exibição

fora da sala destinada a esse fim, que habitualmente conta com cortinas *blackout* para forjar uma sala de cinema convencional.

Os afetos aos quais se quis dar passagem são aqueles que atravessam a escola quando olhos, mãos e corpos maquinam junto a câmeras/projetores para produzirem/projetarem imagens possíveis em meio à grande gama de luminosidades presente na escola, com a qual o cinema tradicional não está acostumado, por ter que justamente lidar com a ausência total de luz ambiente para dar protagonismo à grande tela retangular luminosa.

Para refletir acerca do que pode o cinema, quando deslocado de seu lugar comum, desviamos das salas escuras, dos grandes festivais e mostras de cinema e do âmbito das grandes produtoras para nos dirigirmos àquele cinema menor e bastante potente do ponto de vista da experimentação.

As pistas nos possibilitam delimitar o olhar para alguns pontos de interesse que se conectem ao problema de pesquisa. Para organizá-las, foi preciso dividi-las em duas partes. A primeira está relacionada às linhas que atravessam diretamente nosso problema inicial: O que pode a escola e o cinema quando a sala não é escura? Para compreender como a escola se transforma quando o cinema ali adentra, detectamos pistas que demonstram o encanto que a arte proporciona quando experimentamos a escola para além de suas funções cotidianas. Transformar seus espaços, seus sons a partir de enquadramentos de câmera é um importante gesto que implica a criação de novos mundos e maneiras de vê-lo.

Para instigar reflexões acerca das transformações que aconteceram quando as/os docentes passaram a ver as escolas pelo olho da câmera, devolvendo essas imagens gravadas pelas saídas das lentes do projetor, investimos em propostas que gerassem outras versões das mesmas escolas, indicando um caminho para além do imaginário que temos dela, ou seja, pistas que pudessem nos levar a vê-las primeiramente pelas imagens e sons, captadas pelas câmeras simples de aparelhos de celular, e, posteriormente, que mostrassem variações das imagens produzidas a partir de projeções em locais inusitados. Apostamos no convite aos espectadores a assistirem as produções a partir da implicação de uma variedade de posições corporais, como por exemplo, ver um filme que passa no teto da escola. Para fruir esse tipo de exibição, os corpos são intuitivamente levados a deitarem-se no chão e olharem para cima configurando gestos corporais inusitados para a expectativa cinematográfica.

A possibilidade da falta da sala escura como único lugar para exibição, tensiona o campo do cinema e da educação, por gerar formas criativas de exibição

que se contagiam com o ambiente escolar. O tensionamento da sala escura como único lugar onde historicamente os espectadores se reúnem há mais de 100 anos para verem filmes, uniu-se às inquietações das/dos docentes da rede municipal de Campinas que também buscavam intensamente uma maneira de fazer do cinema na escola, uma prática cotidiana.

EXPERIMENTAÇÕES COM VÍDEOS E PROJEÇÕES NA ESCOLA

Tanto na escola A.P. quanto na S.S.M., dedicamos apenas um encontro às experimentações com projeções. A proposta deste encontro específico, sempre ao final do ciclo de oficinas, consistiu em assistir coletivamente todos os vídeos produzidos e fazer algumas escolhas em relação a eles. Quais daquelas produções poderiam ter mais potência para a experimentação com projeções interventivas na escola em locais não necessariamente escuros? Essa foi a pergunta orientadora deste percurso.

Em ambas as escolas fizemos uma conversa para suscitar questões acerca das produções feitas em todos os encontros. Foi proposto que contássemos um pouco sobre como foi o processo criativo, os percalços e as surpresas vivenciadas durante as filmagens. Após este primeiro movimento de retrospectiva, tratamos colocar foco estritamente no que aquelas produções audiovisuais, vistas em conjunto, suscitava-nos quanto aos seus distintos enquadramentos, ruídos, sons, silêncios, contrastes das imagens, das texturas visuais, as diferentes tonalidades de cores, entre outras características que pudessem, de antemão, ter potencial para serem projetadas na escola por meio de um projetor portátil, comprado especificamente para o uso durante as oficinas.

Os vídeos mais escolhidos para serem projetados foram os que apresentavam maior contraste entre cores claras e escuras, ou também aqueles em que não havia a necessidade de boa definição das “formas figurativas” pois, adquiriam visualidades distintas das que eram perceptíveis originalmente, quando víamos o vídeo no computador. Havia uma diferença marcante entre como se via o vídeo reproduzido no computador e as outras visualidades, alcançadas apenas pela combinação entre vídeo projetado e superfície escolhida do espaço da escola para projeção.

Escolhidos os vídeos, o conjunto projetor-computador, conectado por um fio, foi acoplado a outros dois corpos que conjugavam passadas de quatro pernas e configuravam um agenciamento de elementos humanos e não-humanos que ali se juntaram para projetar imagens. Ao sair das salas dos prédios, o projetor-pessoa-caminhante perambulou pelas áreas externas da escola onde prevalecia a luz natural

do sol, que alterava as imagens projetadas pelas nuances de sombras presentes em vários pontos do prédio de ambas as escolas.

Os projetores com ou sem fio tinham como novidade o fato de permitirem aos corpos moverem-se, deixando-se levar à deriva pelo território escolar. Os projetores, habitualmente pendurados no teto, sem nunca serem tocados, operados pelos controles remotos, saíram a passeio pela escola. A sua aproximação e o acoplamento junto ao corpo humano permitiram outras maneiras de exibição para o cinema e é deste importante gesto interventivo que as pistas foram se conformando.

Ao saírem da sala e partirem para áreas externas – principalmente parque, pátio, horta e quadra – os grupos eram convidados a explorarem locais inusitados da escola, sem deixar de visitar aqueles que habitualmente não são acessados para deixar o corpo experimentar novos lugares. Dessa novidade, talvez, fosse possível fazer emergir uma nova imagem da escola. Era preciso então lidar com iluminações naturais e artificiais ali presentes; luzes focais e luzes difusas; sombras mais fortes e outras mais sutis; cores e texturas das superfícies presentes que levavam a combinação entre projeção e local a variar a nitidez dos vídeos.

As experimentações com projetores foram acompanhadas e filmadas como registro para que fosse possível captar falas, gestos e expressões que surgiram daquela experiência única de intervenção, cujas imagens passeavam junto aos corpos, que percorriam sem rumo diversos locais das escolas.

IDENTIFICANDO/DELINEANDO/ANALISANDO PISTAS

Transformar as perguntas de investigação em uma espécie de bússola de orientação, possibilitou um direcionamento do olhar provocado pela busca de pistas que pudessem trazer possibilidades de respostas à pergunta de pesquisa: *O que acontece com o cinema e a escola quando a sala não é escura?* Tal pergunta não “nor-teou” trajetões, mas orientou percursos que indicavam uma série de caminhos possíveis para o encontro entre cinema e escola. A pergunta/problema tornou-se uma provocação para o pensamento que trilhou seus caminhos pelo olhar, pelo tato e pela percepção de situações que foram aparecendo em sua sutileza, em seus silêncios e desassossegos.

Também foram identificadas pistas que surgiram a partir de desvios do problema de pesquisa, mas que certamente contribuem para o pensamento acerca da potencialidade do cinema na escola também foram mapeadas para compor uma cartografia com uma diversidade de acontecimentos potentes, mas que não foram

desenvolvidos na tese, apontando então inúmeros caminhos de continuidade de pesquisa. Esses desvios merecem ser pontuados, já que deflagram experimentações de modos de existência surgidos ao longo dos processos de maneira inesperada.

É importante perceber aquilo que escapa ao olhar aguçado, orientado pela bússola que o cartógrafo carrega e às vezes acaba por direcionar e viciar as miradas. É preciso ponderar o olhar para que vejamos o que está para além da sala escura e também para além da clara... pois, senão, corremos o risco da busca cega por caminhos que nos levem ao já esperado. Assim indica Lapoujade (2017) quando nos convida a ver o mundo a partir de esboços com potencial de arquitetar uma multiplicidade de existências que podem ou não ganhar realidade concreta. Cabe a nós ocupar ou não os espaços-tempos como forma de dar visibilidade a coisas antes inexistentes, ou mesmo que tenham existências fracas e precisem de luz para ganhar força.

Podemos ver que o critério de distinções dos modos de existência é, primeiramente, estrutural, relativo às condições pelas quais uma realidade se coloca no seu modo de existência próprio. Essas condições descrevem a maneira que elas têm de se distribuir em um espaço-tempo definido e de ocupá-lo. (LAPOUJADE, 2017, p. 34).

Portanto, fez-se importante registrar essas pistas desviantes para apenas indicar suas “existências mínimas” (LAPOUJADE, 2017) e deixá-las livres para, talvez, ganharem efetiva realidade ao serem interpretadas ou utilizadas como possíveis problemas de pesquisa porvir. “Esses seres são começos, esboços, monumentos que não existem e que talvez nunca existam. Talvez a ponte nunca seja restaurada, o esboço nunca seja concluído, a narrativa não tenha continuação...” (LAPOUJADE, 2017, p. 36).

O autor exemplifica a virtualidade como um caminho natural de pedras em um riacho. Quando estamos numa trilha e queremos atravessar um riacho, é comum buscar alguma “ponte” virtual que nossos olhos interligam ponto a ponto, pedra a pedra para desenhar um possível caminho de passagem. O mesmo acontece com as projeções-intervenções experimentadas como novas telas de cinema na escola. Esboçamos uma possibilidade para “desfuncionalizar” um determinado local da escola, que tinha um uso específico, para o enxergarmos a partir de uma virtualidade que pudesse ser ponte para o esboço de uma tela de cinema: “Raros são aqueles que as percebem e lhes dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p. 44).

Cabe ressaltar que a cartografia como método investigativo requer a invenção de ferramentas que possam abrir caminhos durante o trajeto de pesquisa. O tracejar dos percursos guiados pela bússola do problema de pesquisa foi se constituindo aos poucos e sempre com a preocupação de não se deixar estacionar ou ansiar por um destino certo. Cartografar os processos é também manter as vias abertas e o horizonte despejado para que outros caminhos, ainda por virem, ganhem existência.

Em nosso caso, as pistas nos ajudam a refletir acerca da necessidade ou não de uma sala escura para que o cinema se dê como expectativa no lugar-escola, onde os processos imersivos de experimentação com filmagens/projeções de imagens se fizeram intensos.

Localizar as pistas é tarefa intrínseca ao cartógrafo e o exercício que aqui se faz é de “digestão” do processo vivenciado, para extrair dele aspectos que tragam reflexões, discussões e provocações “para esse cinema que torna o mundo pensável, que perturba o pensável do que não é cinema” (MIGLIORIN, 2015, p. 185).

Abaixo, apontamos a cartografia construída com pistas em forma de tópicos. Essas pistas foram divididas em dois grandes grupos: aquelas que se conectavam diretamente com o problema de pesquisa e aquelas que produziam desvios interessantes que não foram aprofundadas na tese, mas apontadas como possibilidade de realização de investigações futuras.

Para realizar esta cartografia foram criadas diversas ferramentas. Uma delas são as fotografias e vídeos de registros captados durante as oficinas. Esses vídeos trouxeram importantes dados quanto às escolhas das docentes no momento de projetar os vídeos por elas produzidos nas oficinas. A análise desses registros contribuiu com a organização das pistas. As falas espontâneas das docentes foram transcritas, como forma de identificar as escolhas de projeção dos vídeos na escola em locais mais claros ou escuros. A análise destas falas foram um componente inusitado que traziam na entonação da voz das docentes a surpresa, de indagação e espanto durante as experimentações com projeções.

Essas escolhas das docentes nos ajudaram a pensar o problema de pesquisa inicial indicando a possibilidade de um cinema que de fato, funciona de maneira interventiva em diversos espaços da escola.

Os registros em cadernos de campo em forma de anotações de impressões, dados, falas e observações diversas permitiram um mergulho profundo no entrecruzamento da experiência vivida que posteriormente foram confrontadas com

ideias, conceitos de autoras e autores que formam nossas bases referenciais para a construção das pistas selecionadas.

Importante ressaltar as diversas ferramentas de investigação que permitiram a identificação de pistas interessantes que se complementavam e indicaram alguns caminhos para qualificar o problema de pesquisa que foi se delineando a partir das observações advindas do mergulho na experiência do encontro entre cinema e escola.

PARTE I – PISTAS DIRETAMENTE CONECTADAS AO PROBLEMA DE PESQUISA:

Pista A – Locais que determinam a escolha de imagens a serem projetadas

A seleção das intensidades que tiveram mais força durante as experimentações agrupadas sob a PISTA A deu-se pela constatação de que alguns grupos se orientaram pela busca de locais que tinham mais potência para receber um determinado vídeo. Um mesmo vídeo foi projetado várias vezes em locais diferentes, modificando as imagens projetadas, agregando-lhes texturas, cores e formas compostas pela combinação entre imagem e superfície.

Pista B – Imagens que determinam locais escolhidos para receberem projeções

A análise dos experimentos da PISTA B configura-se pela detecção de vídeos que foram mais vezes escolhidos para serem projetados em diferentes locais da escola, que tiveram, portanto, mais potência de afetação nas escolhas das/dos participantes no momento da projeção.

Pista C – Distintos tamanhos, distorções e formas de tela

As experimentações escolhidas para comporem a PISTA C consistiram na seleção daquelas em que houve distorções na forma retangular das projeções, promovendo desvios aos comuns aparelhos de televisão, às telas dos celulares e o ecrã das salas de cinema com os quais estamos habituados. As distorções são diversas: formas retangulares alteradas, transformadas em trapézios; tamanhos variados de tela – pequenas, médias, grandes e até mesmo tamanhos que ultrapassavam a escala humana – e modelagem das imagens às formas de objetos projetados.

Pista D – Caminhar à deriva com projetores

A PISTA D traça os percursos dos corpos pelo território quando provocados a saírem pela escola em busca de superfícies que pudessem abrigar os vídeos feitos em

encontros anteriores. A arquitetura somada à ação da deriva dos corpos-projetores traça caminhos. Ora são as produções que pedem outras ambientações, colocando em jogo diversificados meios de expectativa, ora são os elementos não-humanos que querem ser tela de cinema e pedem projeções.

PARTE II – PISTAS DESVIANTES DO PROBLEMA DE PESQUISA

Pista A – Criação de novos dispositivos para serem usados com as crianças

Pista B – Chão como “tema” principal da maioria dos vídeos

Pista C – Continuidades do cinema na escola: criação de videoinstalações

Pista D – Sons, dissonâncias, silêncios

O grande emaranhado de experiências, assentadas aos poucos, ao longo do tempo, pela seleção e observação do conjunto de materiais coletados durante o percurso de pesquisa permitiu a organização das pistas acima. Deste grande novelo embaraçado fomos puxando fios que deflagravam ações que se repetiam, que chamavam mais a atenção, para assim ir compondo as pistas que poderiam nos levar a ampliar nossos caminhos para pensar *O que pode o cinema e a escola quando a sala não é escura.*

CAMINHOS DE PESQUISA CONSTRUÍDOS NUM HORIZONTE DE POSSIBILIDADES

Experimentar o território escolar, percorrendo-o desde diferentes entradas e saídas, possibilitou-nos ver como se dava o cinema naqueles lugares específicos, pois, quando lá chegamos, o cinema já existia e estava acontecendo. A descoberta de algumas portas que dessem passagem para a existência de outros cinemas possíveis que ali movimentavam outros sentidos, por meio da produção experimental de filmes, e não somente da exibição, como era de costume, deu-se ao mesmo tempo em que se criavam saídas para que os percursos ali instaurados pudessem seguir livremente para conectar-se com outras trajetórias escolares indeterminadas.

Algumas trajetórias do cinema já estavam presentes nas escolas: existência de projetor pendurado ao teto e tela retrátil; organização de pequeno acervo de DVD's de filmes nacionais e estrangeiros em um armário trancado com chave; exibição mensal de filmes nacionais e estrangeiros para as/os estudantes; cortinas blackout nas salas destinadas às exibições de filmes; tatame e almofadas na sala multiuso da A.P.; cadeiras de plástico empilhadas na sala de informática da S.S.M.; professoras/es que já possuem o hábito

da edição de vídeos, por meio de aplicativos de celular e/ou softwares de computador; hábito de usar câmeras de fotografia e filmagem como ferramenta de registro.

Deixar fios soltos foi uma preocupação constante para que, depois da formação, as/os docentes pudessem ficar livres para conectarem o cinema a outras linhas ainda por serem inventadas em suas práticas e, por que não, para além do trabalho na escola, como bem aconteceu com algumas professoras que seguem me enviando, informalmente, via celular, vídeos feitos em casa, em passeios a parques, durante viagens, com uma marca reconhecível das experiências de oficina.

A escola está sempre em mutação, em movimento contínuo fazendo-se e refazendo-se, ora em consonância e compromisso com as bases nacionais curriculares, ora subvertendo-as, criando versões dela mesma, adequando as normativas a suas próprias especificidades, inventando, assim, linhas de fuga.

Importante ressaltar que foram as próprias escolas que requisitaram a formação em cinema para docentes deflagrando assim, uma maneira de proporcionar aberturas para criações para além do currículo habitual e, dessa maneira, produzir o novo.

A opção pelas oficinas de formação em cinema como base e campo das investigações fizeram-se importantes como disparadoras de movimentos, que permitiram o acompanhamento dos devires nos percursos das imagens e dos sons produzidos para além da sala escura, própria para exibição de filmes nas escolas onde atuamos.

As ferramentas investigativas utilizadas para o acompanhamento imersivo nas escolas se configuraram através de: cadernos de campo para anotação de observações que surgem no calor do momento, durante as oficinas; distintos mapeamentos para traçar as trajetórias que atravessaram os processos das/os participantes e suas produções/projeções em locais das escolas; registros fotográficos e filmagens dos processos inventivos; conversas com docentes durante reuniões de Trabalho Docente Coletivo; alimentação de plataforma de compartilhamento de vídeos; confecção de página na internet onde todos os vídeos e intervenções com projeções foram reunidos para funcionar como plataforma de acesso e compartilhamento das experiências vivenciadas em ambas as escolas.

A cartografia vem ao encontro da necessidade de investigar movimentos contínuos, fluxos, pausas, silêncios, falas e repetições para explicitar as “multiplicidades que se dão em uma variedade de sujeitos e processos do mundo da educação que não cessam de escapar, de mudar de natureza; que vivem uma organização própria, sem necessidade alguma de um sistema que lhes dê uma unidade” (PARAÍSO e OLIVEIRA, 2012, p. 161). Nesse sentido, nossa metodologia

ajuda na construção de investigações que partem da produção de mundos concebidos coletivamente, que estão sempre se construindo e desmoronando-se. Consideraremos então a escola como o lugar em que sujeito e objeto não se colocam como polos da relação, uma vez que fazem parte de uma mesma rede de agenciamentos atravessados pelos afetos humanos e não-humanos ali existentes.

A escolha por trilhar um caminho e não outro foi fazendo com que certas pistas se fizessem mais intensas, permitindo que todo o sistema-cinema-escola se desordenasse, entrasse em deriva, avizinhandose a aspectos antes pouco notados e que passaram a emergir mais potentes no decorrer dos processos.

Estar na escola com o cinema foi uma maneira de compor com a pluralidade de trajetórias que a atravessam, sempre a escapar de definições que possam fixá-la como lugar inerte. São territórios moventes e, por isso mesmo, tudo o que possamos deles falar parte de impressões, sensações e ideias que se dão num determinado período, já que a cada momento a escola é outra e outra e outra...

Apostamos na escola como o lugar do encontro e do surgimento de possibilidades de existências outras do que ainda não conhecemos, para assim fazer com que tudo que ali está posto, enquanto verdade única e inabalável, possa ser remexido e visto de outros pontos de vista: da variação contínua onde tudo que insiste em se estabilizar fuja ao controle. Dispomos nossos corpos ao contato com outros e buscamos nas diferenças uma gama infundável de possibilidade de novas formas de vida aqui e agora.

A criação de novas telas de cinema pela projeção em locais inusitados são fagulha, centelha, ideia brotante de um cinema que se faz por processo. Escapar dos moldes escolares, das molduras da tela branca, pular o muro da sala de aula e da sala de cinema para caminhar de maneira desviante ao ar livre é também lampejo de inspiração de maneiras de experimentá-las sem receita, recriando-as.

REFERÊNCIAS

- BARTALINI, M. M. **Para além da sala escura:** encontros entre cinema e escola. Tese de (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, p. 235. 2021.
- BERGALA, A. **Hipótese-Cinema** – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. p. 127-167.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DUSCHATZKY, S.; SZTULWARK, D. **Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá**. 1. ed. Paidós, Buenos Aires, 2011.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13006/2014. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Ouro Preto, Universo Produções, 2015. p. 4-23.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Sulina Editora da UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- LAPOUJADE, D. **Existências Mínimas**. N-1 edições: São Paulo, 2017.
- MACIEL, K. O cinema tem que virar instrumento: as experiências quase-cinemas de Hélio Oiticica e Neville de Almeida. In: MACIEL, K. (Org.). **Transcineas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MENOTTI, G. **Através da sala escura: dinâmicas espaciais de comunicação audiovisual - aproximações entre a sala de cinema e o lugar do Vjing**. Dissertação Comunicação e Semiótica – Signo e Significação nas Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MENOTTI, G. **Através da sala escura: espaços de exibição cinematográfica e Vjing**. São Paulo: Intermeios, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2012.
- MICHAUD, P. **Filme: por uma teoria expandida do cinema**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- MIGLIORIN, C. O dispositivo como estratégia narrativa. **Revista Acadêmica de Cinema**, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, n. 3, 2005.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente Cinema: Educação, política e mafuá**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.
- MIRANDA, C. E. A. Educação e Dispositivos de Criação: o cinema de bolso. In: CINEOP: MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO, 11., 2016, Ouro Preto. **CineOP: 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio**. v. 1. Belo Horizonte: Universo Produções, 2016. p. 146-148.
- OLIVEIRA JR., W. M. Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 67-84, 2016.
- PARÁISO, M. A.; OLIVEIRA, T. R. M. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Revista Pro-proposições**, v. 23, n. 03 (69), p. 159-178.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Sulina Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- SKILIAR, C.; DURSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKILIAR, C. **Habitantes de babel, políticas e poéticas da diferença**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2001.
- YOUNGBLOOD, G.; FULLER, R. B. **Expanded cinema**. New York: Dutton, 1970.

SOBRE A AUTORA

Marina Mayumi Bartalini é artista visual, doutora em Educação e professora de Artes Visuais do IFRN. Sua pesquisa busca a relação entre cinema e educação em conexão com os territórios pelos quais transita. Por meio de textos, desenhos, vídeos e intervenções urbanas desenvolve obras e escritas que evidenciam os entrecruzamentos entre aspectos culturais e sociais do lugar, entendido como uma constelação de trajetórias humanas e não-humanas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6391-8180>.

E-mail: marinamay@gmail.com.

Recebido em 15 de fevereiro de 2024 e aprovado em 07 de abril de 2024.

Deslocar e fotografar: as geografias e suas alteridades

Shifting and Photographing: geographies and their alterities

Desplazar y fotografiar: las geografías y sus alteridades

INGRID RODRIGUES GONÇALVES¹

VALÉRIA CAZETTA²

RESUMO: Objetivamos, neste ensaio, apresentar uma experiência fotográfica em torno da ideia de duração, objetivada por meio de enquadramentos fotográficos que embaralharam o tempo do obturador da máquina fotográfica, transformando um dado espaço percorrido em grafias de luzes e sombras. A problemática a ser confrontada diz respeito a um jeito de fotografar que transformou as estradas e suas linhas retas em uma mistura de espaços e tempos, materializados numa experiência estética-política, que clama por uma legibilidade menos afeita a representar algo ou alguma coisa, e mais disposta a *camerar* um tempo-espaço dançarino. Nossa hipótese de trabalho é que ao nos dispormos a fotografar e a ler o que fotografamos, deslocando a alteridade para fora de uma subjetividade individualizada, tomamos o próprio deslocamento geográfico como o outro dessa experiência. Dentre as conclusões do texto, destaca-se o efeito das espacialidades nos corpos e vice-versa, não no sentido de um determinismo geográfico, mas de agenciamentos entre um e outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; geografia; alteridade; fotografia; deslocamento.

ABSTRACT: The aim of this essay is to present a photographic experience around the idea of duration, objectified through a photographic essay in which the camera shutter was used

1. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

in a different way. The resulting images brought another meaning to those imagery writings of lights and shadows. The problem concerns to think a mode of photographing that may transform the roads and their straight lines into a mixture of spaces and times, materialized in an aesthetic-political experience that calls for a legibility that is less inclined to represent something or other, and more inclined to write with the lights, like a dancer capturing a given time and space. Our working hypothesis is that by engaging in photographing and reading what we photograph, displacing otherness outside of individualized subjectivity, we take geographic displacement itself as the other of this experience. Among the conclusions of the text, the effect of spatialities on bodies and vice versa stands out, not in the sense of geographic determinism, but of assemblages between one and the other.

KEYWORDS: Education; geography; otherness; photography; displacement.

RESUMEN: El objetivo de este ensayo es presentar una experiencia fotográfica en torno a la idea de duración, lograda a través de encuadres fotográficos que barajan el tiempo del obturador de la cámara, transformando un determinado espacio recorrido en grafías de luces y sombras. La problemática a abordar se refiere a una forma de fotografiar que ha transformado las carreteras y sus líneas rectas en una mezcla de espacios y tiempos, materializada en una experiencia estético-política que clama por una legibilidad menos inclinada a representar algo o alguien, y más dispuesta a capturar un tiempo-espacio danzante. Nuestra hipótesis de trabajo es que al disponernos a fotografiar y leer lo que fotografiamos, desplazando la alteridad fuera de una subjetividad individualizada, tomamos el propio desplazamiento geográfico como el otro de esta experiencia. Entre las conclusiones del texto, destacamos el efecto de las espacialidades en los cuerpos y viceversa, no en el sentido de un determinismo geográfico, sino de agenciamientos entre uno y otro.

PALABRAS CLAVE: Educación; geografía; alteridad; fotografía; desplazamiento.

1. INTRODUÇÃO

Mas o *instante-já* é um *pirilampo* que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago, acendo e apago. Só que aquilo que capto em mim tem, quando está sendo agora transposto em escrita, *o desespero das palavras ocuparem mais instantes que um relance de olhar. Mais que um instante, quero o seu fluxo.* (LISPECTOR, 2015, p. 15, itálico nosso).

O que pode acontecer ao esticarmos um “instante-já”? E se grafarmos as intensidades luminosas desses pirilampos espaço-temporais, que acendem e apagam, acendem e apagam? Mais: e se acoplarmos nossos corpos humanos a corpos não humanos para “foto-grafar” esses fluxos? Nessa epígrafe, a qual tanto semelha com o que apresentaremos aqui, Clarice Lispector descreve seu desespero ao acoplar-se a seus materiais, visando grafar linhas escritas, para que alguns desses “pirilampos”, mencionados por ela, ocupassem “mais instantes que um relance de olhar”. No ensaio fotográfico *simbiOlhO;(se...)* foram grafadas linhas de instantes vividos em uma estrada noturna brasileira, situada no estado do Piauí. Abordamos uma experiência de acoplamento do corpo da fotógrafa a outros “corpos” não orgânicos e propomos chamar de *foto-grafias*, o resultado imagético do que se passou naquele trajeto.

No mês de novembro de 2011, uma das autoras desse texto, Ingrid Rodrigues Gonçalves, participou do 6º Encontro Nacional de Cinema e Vídeo dos Sertões, na cidade de Floriano (PI), como representante do documentário *Cinema de Guerrilha* (2010), dirigido pelo cineasta brasileiro Evaldo Mocarzel. A viagem de São Paulo a Floriano foi feita por um itinerário aéreo seguido de outro terrestre. As imagens dessa série fotográfica foram captadas na estrada, no período noturno, no percurso entre Floriano e Teresina, em ocasião do retorno à cidade de São Paulo. Dessa experiência, algumas indagações persistem: seria possível pensar o movimento desse experimento imagético como um modo de dançar, no qual o corpo da fotógrafa, a câmera, o carro e a estrada acoplaram-se? Ademais, como podemos interrogar “o que se passou” (BORGES, 2011, p. 157), tendo em vista a tentativa da fotógrafa de imiscuir espaço, tempo percorrido e uma busca por imagens não representativas?

Para pensar tais questões, apresentaremos o percurso da viagem ao Piauí por meio de algumas das imagens realizadas. A seguir, visando indagar como ocorreu o processo de feitura dessas *foto-grafias*, trataremos de alguns estudos do movimento, como a cronofotografia de Etienne-Jules Marey, o fotodinamismo dos irmãos Braglia, além de alguns breves exemplos do futurismo italiano e outros trabalhos importantes para pensar a produção dessas fotografias como uma experiência de composição e fabulação com as luzes daquela estrada noturna. Nossa hipótese de trabalho é que ao nos dispormos a fotografar e a ler o que fotografamos, deslocando a alteridade para fora de uma subjetividade individualizada, tomamos o próprio deslocamento geográfico como o outro dessa experiência. Dentre as conclusões do texto, destaca-se o efeito das espacialidades nos corpos e vice-versa, não no sentido de um determinismo geográfico, mas de agenciamentos entre um e outro.

2. A VIAGEM, A ESTRADA

Em novembro de 2011, ocorreu o 6º Encontro Nacional de Cinema e Vídeo dos Sertões. Além das atividades formais envolvidas no processo de trabalho para representar o documentário “Cinema de Guerrilha” (2010), o evento promoveu caminhadas e passeios com os convidados. Dessa maneira, mesmo com o pouco tempo disponível para aquela viagem, foi possível conhecer um pouco mais da cidade de Floriano, a qual dista 240 Km da capital do Piauí e faz divisa com o Maranhão. Uma ponte sobre o Rio Parnaíba separa os dois estados: de um lado a cidade piauiense; do outro, o município de Barão de Grajaú; no meio, o rio (imagem 1), fazendo as vezes de praia para quem quer se banhar, e de tanque para as lavadeiras.



Imagem 1: Montagem com 2 fotografias do Rio Parnaíba. (Gonçalves, 2011)

As fotografias feitas retratam as paisagens da viagem, em especial, os trajetos de carro. Antes de chegar, na viagem de ida, o trajeto se subdividiu em duas partes. Primeiro, de São Paulo a Teresina, de avião. Depois, o restante do itinerário foi de carro, por aproximadamente quatro horas, cortando o sertão até Floriano. Esse deslocamento ocorreu no período da manhã, e foram capturadas imagens das cidades do caminho, das estradas, do nascer do sol e de pessoas que passavam pela estrada, paisagens e o nascer do sol (imagens 2 a 5).

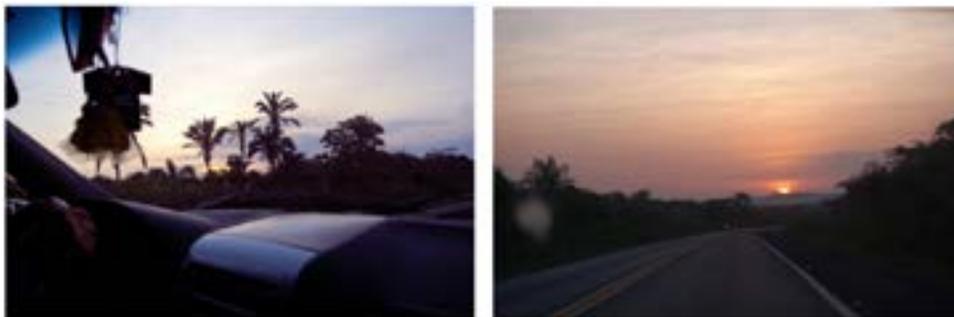


Imagem 2: Montagem com 2 fotografias da estrada pela manhã, na viagem de ida de Teresina a Floriano. (Gonçalves, 2011)



Imagem 3: Montagem com 2 fotografias da estrada pela manhã, na viagem de ida de Teresina a Floriano. (Gonçalves, 2011)



Imagem 4: Montagem com 2 fotografias da estrada pela manhã, na viagem de ida de Teresina a Floriano. (Gonçalves, 2011)

Após cumprir os afazeres no festival, no percurso de retorno a São Paulo, a maior parte das fotografias foi feita. Nas imagens 06 a 14, o cenário foi diferente dos registros anteriores pois o trajeto ocorreu no período noturno. Nas imagens 5 e 6, por exemplo, a diferença da luminosidade é vista a partir de enquadramentos semelhantes. Conforme o carro avançava na rodovia, noite adentro, os tons escuros sobressaltaram nas imagens e o bailado dos rastros imagéticos foi, gradativamente, ganhando outros contornos.



Imagem 5: Vista da janela do carro, rastros da paisagem da estrada pela manhã, na viagem de ida de Teresina a Floriano. (Gonçalves, 2011)



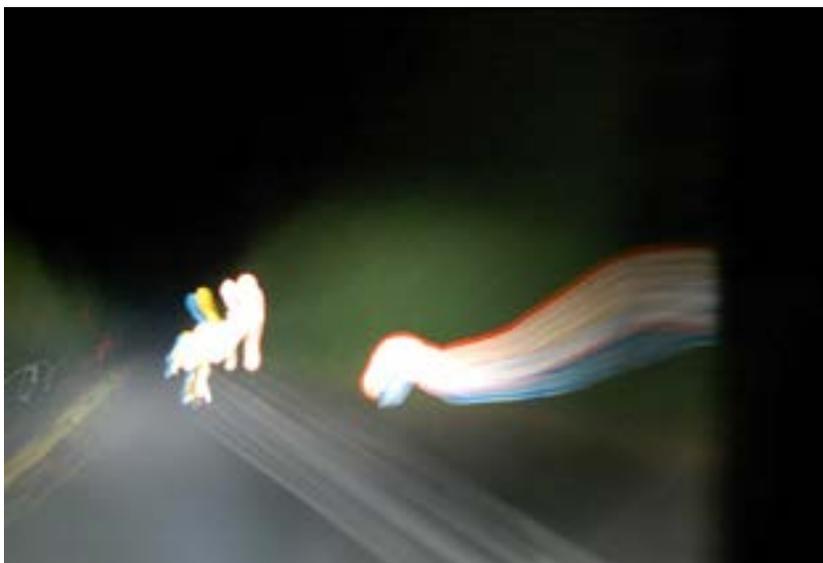
Imagem 6: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina. (Gonçalves, 2011)



*Imagem 7: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



*Imagem 8: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



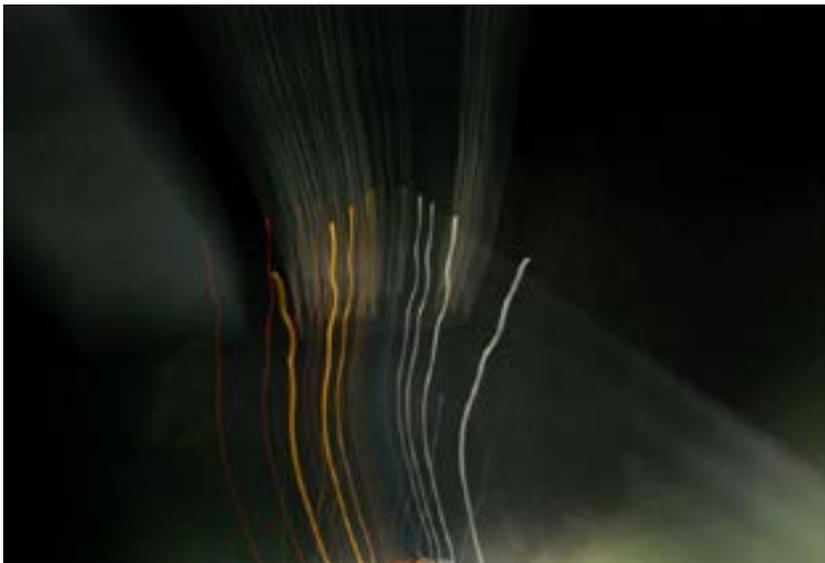
*Imagem 9: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



*Imagem 10: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



*Imagem 11: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



*Imagem 12: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



*Imagem 13: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*



*Imagem 14: A estrada na viagem noturna, na viagem de volta, entre Floriano e Teresina.
(Gonçalves, 2011)*

Após realizar os registros fotográficos, ela escreveu, em um caderno de notas:

Este ensaio,

Não traz capturas de um observador fixo;
Não recorta um “real” que passa;
Não é a mirada de um “OlhO” passivo-receptáculo;
Não traz miragens congeladas-estáticas;
Não “parou no tempo”;
Não é uma pausa...

Pode ser:

Grafias de movimentos *insieme*;
Micro-danças do que passava – *entre* – o que passou;
Linhas-produtos, fabricadas nos fluxos SIMBIóticos entre corpo que olha, lente
que capta e máquina que (per)corre o asfalto;
Linhas-trajetos dos tempos, dos espaços e do meu corpo...

Uma invenção.

Ao captar as imagens na estrada noturna, sentada no banco de passageiro dianteiro de um carro de passeio em movimento, cada clique era ímpar, pois implicava um jogo entre a velocidade do deslocamento, suas pausas e oscilações, enquanto o obturador estava aberto para a entrada de luz. Ao invés de uma câmera fixa capturando um trajeto, a câmera acoplada ao corpo da fotógrafa (e ao carro) é que se movia³, “lambendo” a estrada. Ao manejar a câmera, ela experimentou alternâncias do tempo de abertura do diafragma e variações focais. Nesses movimentos, tentava grafar as linhas do trajeto no suporte digital, e produzir diferenças texturais ao utilizar as velocidades às quais estava imersa, também como material de composição.

3. Trataremos adiante sobre essa sensação estranha, de imersão em um movimento que parecia estático...

Nenhuma das imagens poderia ser grafada do mesmo modo que as anteriores, pois cada clique produzia um encontro com o acaso, com um espaço-tempo imponderável: o veículo seguia a viagem rumo à capital do Piauí e, além disso, qualquer balouço ou mesmo um mínimo tilintar dos dedos faria parte da trajetória grafada. Conjugado a isso, não era previsível o que ela encontraria entre as curvaturas e nuances da estrada, pois da escuridão poderiam surgir placas de sinalização, caminhões, vilarejos, postos de serviços, andarilhos, animais, vegetação etc. Cada clique era uma aposta e as imagens resultantes, de lenta decodificação pela câmera, eram únicas, não lhe era possível refazer, mas apenas fazer outra e outra e outra imagem com aqueles elementos inerentes ao contexto de composição no qual se encontrava.

3. ESTUDOS DO MOVIMENTO

Para capturar uma imagem fixa na qual as pessoas posam diante do olhar da/o fotógrafa/o, utiliza-se uma câmera parada e apontada para o motivo. Assim, sua luz, contendo a síntese de um movimento suspenso, é grafada: “inclusão, imobilidade e pausa – tudo deve estar dentro do quadro, à disposição da câmera” (BORGES, 2011, p. 158). Já a captação imagética de *simbiOlhO*; (*se...*), poderia ser pensada como uma inversão do gesto de capturar uma imagem fixa posada, pois ao invés da câmera estar afixada, a mesma estava em movimento, em relação à estrada. No entanto, se tomarmos a câmera como ponto de referência, nos ocorre que os motivos capturados na estrada se moviam. Apesar da velocidade daquela rodovia, durante a captação de cada imagem qualquer oscilação mínima com o obturador aberto seria inscrita no suporte. Assim, por diversos instantes a fotógrafa relata ter desconfiado do movimento que empreendia. Trazemos essa suspeição à baila, pois tal descrença lançou-a a *estranhas imobilidades*, ao ponto de questionar se seria o conjunto formado por seu corpo, o carro e a câmera ou as paisagens captadas que estariam em movimento.

Desse modo, sopesava seus esforços corporais a cada clique, pois tendo em conta a escuridão da estrada e a velocidade por meio da qual avançava, qualquer trajeto do percurso poderia trazer (e muitas vezes trouxe) novidades imprevisíveis. Naquela empreitada, calculava e (re)planejava seus gestos corporais a cada clique. Perscrutava os movimentos que realizaria com seu corpo durante o tempo de exposição fotográfico; estimava previamente (com algum grau de incerteza) o balanceio do automóvel; e ainda, com quais elementos passantes poderia vir a compor. Assim que, ao longe, avistava andarilhos, caminhões, placas ou outros possíveis elementos composicionais,

preparava corpo e dedos, buscando correlacionar os movimentos do clique, o obturador da câmera que ficaria um tempo considerável aberto, o tilintar de seus dedos, a atenção aos movimentos de seu corpo, as oscilações e os elementos imponderáveis da estrada, a velocidade do deslocamento etc. Possibilidades viajoras poderiam despontar por alguns segundos, de modo que, estando a câmera aberta, ela tinha decisões céleres e precisas a tomar, acerca de mover ou não os dedos, arcar ou não o corpo, mesmo sem conseguir visualizar nitidamente os resultados daquela captação.

Nesses entremeios, ela chegou a questionar se estaria habitando movimentos ou repousos. A desconfiança da existência do movimento aparece no paradoxo da flecha imóvel do filósofo pré-socrático Zenão de Eleia, ao argumentar que no lançamento de uma flecha, do ponto inicial ao alvo, não há ocorrência de movimento, mas sim, uma sucessão de imobilidades.

Assim apresenta Aristóteles o ‘argumento da flecha’: “O terceiro, pretende que a flecha que voa está parada. Esta conclusão somente pode ser sustentada se se admite que o tempo está composto de ‘agoras’”. Neste argumento atribuído a Zenão, o paradoxo do dobro da metade do tempo, consiste na afirmação de que uma flecha disparada pelo arqueiro está em repouso contínuo. Um objeto está em repouso quando ocupa um espaço igual às suas próprias dimensões, em outras palavras: uma coisa está sempre em repouso quando ocupa um lugar idêntico a si mesmo. Desta forma, uma flecha disparada vai paulatinamente ocupando sucessivamente uma série de espaços iguais às suas dimensões, implicando que o movimento seja uma série de repousos. (RODRIGUES, 2009, p. 240).

E, no caso dos esforços “foto-gráficos” empreendidos em *simbiOlho*; (*se...*), qual seria o “objeto”, a unidade que ocupava um espaço tal qual suas dimensões? Tendo em vista a velocidade contínua e considerável por meio da qual a fotógrafa deslizava na rodovia, pareceu-lhe, em tais átimos, de desconfiança dos movimentos, que o dispositivo fotográfico o qual habitava, consistia num acoplamento de seu corpo (humano), à câmera e ao automóvel, produzindo outras lógicas, sensações e possibilidades relacionais com o espaço.

Em meio àquela imobilidade movimentada, a fotógrafa não buscou representar figuras reconhecíveis, não intentou congelar instantes, mas, noutros riscos, tracejou rastros da passagem por aquela estrada: cada imagem produzindo “um recorte congelado da curva de seu deslocamento” (BORGES, 2011, p. 35).

Essa maneira de produzir grafias, as quais vindicam “por mais espaço, por mais tempo para se distender” (BORGES, 2011, p. 35), delineia suas linhas conforme a conjugação efetivada entre o que se pretende com a técnica, e, as condições de captação. Noutros termos, tais riscas podem ser produzidas no gesto que concerta pensamento, espaço, tempo e dispositivo “foto-gráfico”. E, tal problema, trata-se há tempos de um grande desafio para a fotografia. Vejamos algumas discussões concernentes a tal problemática.

No final do século XIX, as pesquisas de análise do movimento do fisiólogo francês Étienne-Jules Marey influenciaram diversos pesquisadores e artistas. Diferente das séries fotográficas divisoras do movimento de Eadweard Muybridge (pesquisador inglês contemporâneo de Marey e influenciado por este em seu trabalho), as quais produziam uma certa ilusão cinemática, os experimentos cronofotográficos de Marey atentavam aos deslocamentos das linhas e volumes realizados frente a um dispositivo fotográfico, o qual captava várias imagens por segundo e grafava sua fusão num mesmo suporte (FABRIS, 2004).

A principal diferença das fotos de Marey em relação àquelas obtidas por seus antecessores está, portanto, no fato de as distintas fases do movimento aparecerem fundidas no mesmo suporte, dando como resultado uma espécie de gráfico do deslocamento do corpo no espaço-tempo. Superpostas as imagens, elas se dissolvem umas nas outras, apagando os próprios contornos e desmaterializando as figuras numa trajetória estilizada. Ademais, Muybridge e Janssen utilizavam intervalos relativamente longos para separar as imagens, de modo a permitir visualizar melhor o que muda de um quadro a outro, ao passo que Marey dedicou todos os seus esforços para estreitar ao máximo esses intervalos e assim poder restituir o movimento em sua continuidade. Na cronofotografia, por consequência, o encavalamento proposital das imagens produz um efeito anamórfico de natureza cronotópica [...] O que ele buscava era a fusão, a continuidade, enfim, o registro do tempo no espaço (MACHADO, 1997, p. 67).

Ao distender temporalmente no mesmo suporte as locomoções estudadas, a cronofotografia dava a ver encadeamentos sequenciais, dispondo-se a facear o imprevisível por meio das linhas fugidias que grafava, as quais situavam-se “entre a ciência e a arte [...] imagens que não copiavam a realidade, mas que a transpunham em curvas, ritmos e vibrações” (FABRIS, 2004, p. 56).

A despeito de seus diferentes modos de trabalhar, Marey e Muybridge influenciaram fortemente o pensamento da época. Nas artes plásticas, por exemplo, o historiador da arte Aaron Scharf propôs duas tendências nos modos de fazer e pensar os traços como efeitos do contato dos artistas com suas pesquisas: os de tendência naturalista e que buscavam traços claros, preferiam Muybridge; já aqueles que buscavam a vibração, os ritmos e a abstração, optavam por Marey (FABRIS, 2004).

A distinção entre as duas experiências tem sua razão de ser. A análise do movimento no interior de uma série e não a partir de uma imagem isolada é um traço comum entre Muybridge e Marey. Este consegue, porém, uma imagem sintética que coloca em xeque o caráter realista da fotografia, dissolvendo a estrutura do corpo em prol de ritmos abstratos, de puros fluxos de energia e de formas que se desenvolvem no tempo (FABRIS, 2004, p. 59).

Scharf percebeu fortes diferenças no modo de pintar os cavalos nas obras de Degas, antes e depois das pesquisas de Muybridge. Já as dissoluções de Marey são percebidas em algumas obras de Duchamp, dentre elas, são notórias tais influências em ambas as pinturas denominadas *Nu descendo uma escada* (1911 e 1912), acerca das quais o artista francês reconhece, em uma entrevista de 1966, que a cronofotografia fora o elemento disparador (FABRIS, 2004).



Imagem 15: *Cheval blanc monté*. Étienne-Jules Marey. 1886.⁴

4. *Cheval blanc monté*. Étienne-Jules Marey. 1886. In: Wikimedia Commons, the free media repository. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C3%89tienne-Jules_Marey,_Cheval_blanc_

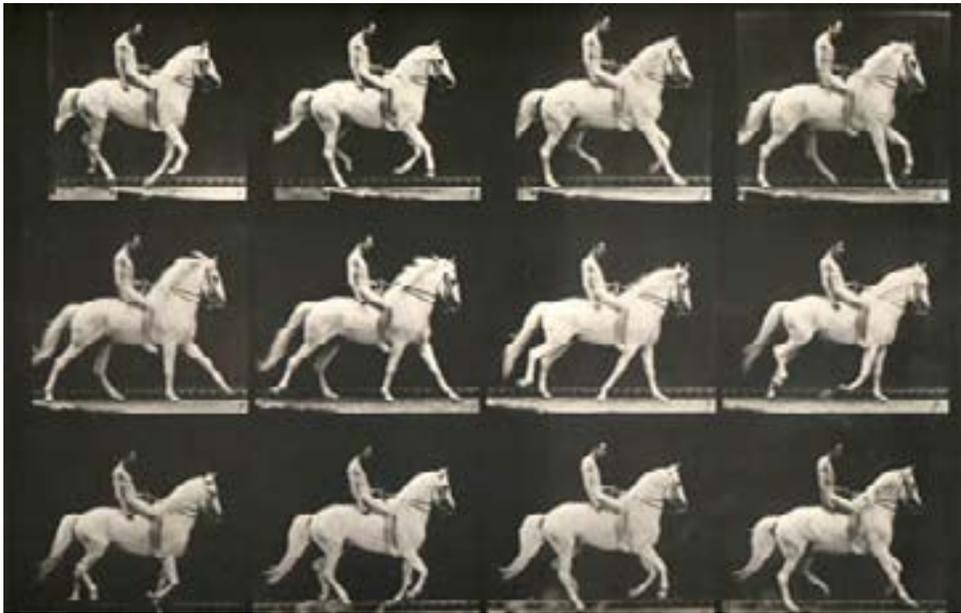


Imagem 16: Man on a horse. Eadweard Muybridge. 1887.⁵

A busca pela inserção de temporalidades de diferentes intervalos na imagem é denominada *anamorfose cronotópica* por Machado (1997) e trata das “deformações” resultantes de uma inscrição do tempo na imagem [...] um elemento transformador, capaz de abalar a própria estrutura da matéria, de comprimi-la, dilatá-la, multiplicá-la, torcê-la até o limite da transfiguração” (MACHADO, 1997, p. 59-60).

Esse modo de pensar cronotópico, alarga as possibilidades de grafia dos movimentos. Assim, a cinematografia não seria, portanto, o único modo de verificarmos dilatações e sequências temporais como efeitos do encadeamento imagético ao tempo. As experiências de Marey são um vivo exemplo disso, pois esgarçam o conceito de instante. A fotografia é geralmente encarada como uma suspensão do tempo, porém, esse tempo condensado pode ter intervalos ainda menores, multiplicando-se em possibilidades “crono-fotográficas”. Assim, o manejar do obturador,

mont%C3%A9, 1886, locomotion_du_cheval_exp%C3%A9rience_4_Chronophotographie_sur_plaque_fixe_n%C3%A9gatif.jpg. Acesso em 11 abr. 2024.

5. *Man on a horse*. Eadweard Muybridge. 1887. In: Wikimedia Commons, the free media repository. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muybridge,_Eadweard\(1830-1904\)_-_Animal_Locomotion_-__\(1887\)_-_plate_617.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muybridge,_Eadweard(1830-1904)_-_Animal_Locomotion_-__(1887)_-_plate_617.jpg). Acesso em 11 abr. 2024.

na contramão de um registro realista e documental, possibilita a grafia de linhas do “deslocamento dos corpos no espaço-tempo” (MACHADO, 1997, p. 62).

Na fotografia *Grand Prix of the Automobile Club of France*⁶, Jacques-Henri Lartigue (1912) utilizou um tempo longo de exposição com um obturador que coligava a imagem ao suporte por meio de uma varredura. E, concomitante a isso, meneou a câmera para acompanhar o deslocamento de um carro, produzindo deformações e inclinações nas formas do veículo e nos corpos ao fundo. A técnica de varredura da captação, associada ao movimento do fotógrafo, e, às diferenças de temporalidades entre as pessoas paradas e o veloz automotor, esgarçou notoriamente a escrita das luzes daquele instante (MACHADO, 1997).

De outro modo, os motivos são esticados na série *Métamorphose*⁷, do fotógrafo francês Frédéric Fontenoy, a qual consiste em autorretratos realizados em locações externas, com a utilização da técnica *slit-scan*⁸, produzindo anamorfozes cronotópicas que desmancham as figuras em criaturas rastejantes, das quais percebemos os rastros, os percursos evoluindo no tempo (MACHADO, 1997, p. 63).

A grafia das trajetórias também foi uma preocupação para o fotodinamismo dos irmãos Anton e Arturo Bragaglia. Eles inclusive negavam as outras maneiras de capturar motilidades, alegando que seriam incapazes de captar os percursos e as sensações dos deslocamentos. Assim, para grafar a trajetória dos corpos desse modo fotodinâmico, dizia-se que era preciso violentar a lente do dispositivo fotográfico, e, concatenar a isso, o procedimento de mesclar “a captação da nitidez do movimento e a superposição repetida de uma mesma chapa, superpondo as diferentes tomadas de fases distintas do movimento” (FABRIS, 2004, p. 67)⁹.

6. *Grand Prix of the Automobile Club of France*. Jacques-Henri Lartigue 1912. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/44201>. Acesso em 11 abr. 2024.

7. *Métamorphose*. Frédéric Fontenoy. Disponível em: <http://www.fredericfontenoy.com/photography/metamorphose.html>. Acesso em 11 abr. 2024.

8. “A técnica *slit scan* consiste, na fotografia analógica, em expor a película fotográfica por uma estreita abertura vertical que sobre ela desliza, ao contrário do funcionamento convencional do obturador, que expõe ao mesmo tempo toda a superfície da película fotográfica à luz exterior. No campo digital é obtida pela extracção de tiras de um píxel retiradas de uma sequência de frames de um vídeo, que serão justapostas para criar uma nova imagem. Esta tecnologia, embora ainda subjugada à necessidade de uma câmara fotográfica ou de vídeo para captar a imagem, subverte as suas lógicas de funcionamento tradicionais, levantando questões em termos de representação perspéctica e relação espaço-temporal na imagem fixa [...]” (SÁ TEIXEIRA, 2014, p. 182).

9. A imagem de uma das obras em que percebemos esse modo de captação: *O Fumante*, de Arturo Bragaglia (1913), está disponível em FABRIS (2004, p. 50).

São fortes as influências do trabalho de Bragaglia ao futurismo, assim como são fortes também as desavenças de tal relação. Anton chegou a ser isolado pelos futuristas, sob argumentos de uma invalidade da fotodinâmica, pois muitas vezes os futuristas negavam a fotografia como forma artística (FABRIS, 2004, p. 68). O imbróglgio, que não vem ao caso aqui, envolveu nomes como Giacomo Balla e Umberto Boccioni.

Ainda acerca das influências de Bragaglia, a produção de Boccioni apresenta mudanças conceituais após 1912, pois “o que Boccioni denomina ‘continuidade das formas no espaço’ tem um equivalente na ideia da ‘continuidade do gesto no espaço’, com a qual Bragaglia indica a pura trajetória dos corpos desmaterializados, em devir no tempo e no espaço (FABRIS, 2004, p. 72). Alguns exemplos dessa busca por interpenetrações, continuações e unificações das formas dinâmicas, podem ser vistos em obras como *Dinamismo de um ciclista*¹⁰ (Imagem 17) e *Dinamismo de um jogador de futebol*¹¹, ambas de 1913.



Imagem 17: *Dinamismo di un ciclista*. Umberto Boccioni. 1913.

10. *Dinamismo di un ciclista*. Umberto Boccioni. 1913. In: Wikimedia Commons, the free media repository. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Umberto_Boccioni,_1913,_Dynamism_of_a_Cyclist_\(Dinamismo_di_un_ciclista\),_oil_on_canvas,_70_x_95_cm,_Gianni_Mattioli_Collection,_on_long-term_loan_to_the_Peggy_Guggenheim_Collection,_Venice.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Umberto_Boccioni,_1913,_Dynamism_of_a_Cyclist_(Dinamismo_di_un_ciclista),_oil_on_canvas,_70_x_95_cm,_Gianni_Mattioli_Collection,_on_long-term_loan_to_the_Peggy_Guggenheim_Collection,_Venice.jpg). Acesso em 11 abr. 2024.
11. *Dinamismo de um jogador de futebol*, ambas de 1913. In: Wikimedia Commons, the free media repository. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:WLA_moma_Dynamism_of_a_Soccer_Player_by_Umberto_Boccioni.jpg. Acesso em 11 abr. 2024.

Nessas buscas, Giacomo Balla e Bragaglia evidenciam a relevância dos movimentos triangulares. Para o primeiro, dialogando com elementos do manifesto técnico da pintura futurista, o triângulo sintetizava o dinamismo. Para o segundo, o triângulo também tinha grande importância, por relacionar-se aos trajetos percorridos:

(...) olhando o caminho percorrido, não apenas serão abatidas as linhas verticais, mas as casas serão arremessadas em direção à rua e toda a rua se tornará, rapidamente, cada vez mais o ângulo agudíssimo das longas, retas alamedas bem conhecidas, e se estrangulará no fundo não como um ângulo agudo, mas como uma pirâmide, como um obelisco triangular, horizontal, com a ponta para o infinito e com a parte posterior dos lados a reabrir-se não mais oblíqua, mas vertical, nas casas vizinhas. (DE MARCHIS, 1977 apud FABRIS, 2004, p. 65)¹².

A relação entre esses movimentos triangulares e a velocidade também tangenciam notoriamente o experimento fotográfico *simbiOlhO*; (*se...*). É possível verificar isso principalmente nas imagens 8 a 14.

A cineasta Marie Menken, no curta-metragem *Go! Go! Go!* (1964), também grafou esticamentos do tempo imageticamente, ao acelerar imagens de uma Nova York já apressada, compondo com os fluxos e trajetos de pessoas e meios de transporte, de um lado a outro. No início do curta, um trecho pareceu a captação de *simbiOlhO*; (*se...*), pois nota-se que a artista capturou as imagens desde um veículo em movimento.

No curta de Menken, vemos linhas e rastros velozes. Nas imagens captadas no sertão brasileiro também, mas, neste último caso, vemos feixes esgarçados, multiplicados e grafados num único quadro, de modo que percebemos interconexões quando as linhas retomam ciclicamente seus “inícios”.

12. Trecho citado por FABRIS, 2004, p. 65, indicado em nota da seguinte maneira: DE MARCHIS, Giorgio. Giacomo Balla: l'aura futurista, Turim: Einaudi, 1977, p. 33-34. No livro de Bragaglia, o trecho citado pelo autor pode ser encontrado nas páginas 37-38.

4. CONSIDERAÇÕES ÚLTIMAS

Ao captar as imagens de *simbiOlhO*;(*se...*), se porventura Ingrid Rodrigues Gonçalves, empunhasse uma câmera de vídeo, tal como Marie Menken no trecho inicial de *Go! Go! Go!* (1964), provavelmente os cálculos de seus esforços corporais se dariam de modo semelhante, embora não iguais aos da cineasta. Descrevemos o manejar desse *dispositivo foto-gráfico* levado a cabo por Ingrid como: uma realização de planos-sequência com a câmera na mão, produzidos por meio de *travellings*, com chicotes alternados, captando as imagens da estrada desde o interior de um carro em movimento. Se estivesse captando as imagens por meio de um dispositivo cinematográfico, esse plano-sequência diria respeito a “um plano imiscuído a um movimento ininterrupto da câmera, capaz de abrigar inúmeras composições e ritmos em sua marcha, permitindo a existência de montagens no interior de um plano” (GONÇALVES; CAZETTA, 2017, p. 8). Em vídeo, o efeito visual seria o de uma imagem ininterrupta, um quadro após o outro. Foi isso que ela fez, porém, resultando noutra efeito, pois as grafias se deram de modo fusionado em uma *única* imagem. Dessa maneira, a cada “*foto-grafia*”, a cada “plano-sequência” realizado, o trecho era fundido num único quadro.

Por isso importa pensar “o que se passou” (BORGES, 2011) nesse experimento imagético. No espaço percorrido naquelas estradas do Piauí, Ingrid recortou a duração de um espaço-tempo, esticando aqueles instantes, produzindo anamorfozes cronotópicas ao grafar a continuidade do movimento das formas que se apresentaram ao olhar de suas lentes, fazendo isso, por meio das conexões e desconexões das linhas das varreduras “*foto-gráficas*” que promoveu.

Isso é perceptível, por exemplo, nas linhas espirais da imagem 8, pois seguem um ritmo piramidal furioso, o qual subitamente é descontinuado, provavelmente em decorrência da interrupção da captura de luz, com o fechamento do obturador.

Além disso, todos esses entrelaçamentos foram fusionados *ad vivum*, isto é, no momento mesmo de cada “*foto-grafia*”, numa única “placa” fotográfica do suporte digital, tendo em vista que o “dispositivo simbiótico” habitado pela fotógrafa ao buscar “esticar” aqueles “instantes-já” (LISPECTOR, 2015, p. 15), “alongava” seu olhar, tensionava seus músculos, e, a permitia desenhar grafias imagéticas que adentravam no suporte digital de sua câmera, oscilando ao mínimo menear de seu corpo, ou mesmo de qualquer balouço do toque das rodas automotivas naquela estrada noturna. Como nos trabalhos supracitados de Jacques-Henri Lartigue e de Frédéric Fontenoy,

algumas das imagens de *simbiOlhO*; (*se...*), dissolveram as figuras a ponto de produzir formas outras, marcando os rastros daqueles instantes vividos velozmente, os quais Ingrid buscou esgarçar e encaixilhar nessas imagens “estáticas”.

Ademais, sobre a sensação de desconfiança da fotógrafa sobre estar ou não em movimento naqueles instantes em que imiscuía seu corpo às vibrações do veículo e da estrada, tratou-se de um modo ímpar e dilatado de experimentar o espaço, o qual buscou transpor na série de “foto-grafias” e também nas linhas deste texto. Uma experiência intensiva que “a pegou”, desacostumou seu olhar passageiro e lançou-a num modo de viver uma estrada completamente diferente de qualquer outra experiência viajora que já tivera. “Experimentar o espaço a partir de uma relação corpórea requer intensidade, requer um olhar dilatado no tempo e no espaço, requer deixar “*ser pego*” [...] como se experimentar tivesse a ver com *um balão no tempo*, uma parada para então *demorar-se nos percursos*” (CAZETTA, 2013, p. 21, itálico nosso). Como sugerem Cazetta e Preve (2016), tratou-se de um caminhar intensivo. Um modo de caminhar pela estrada que se deixou atravessar por elementos, ritmos e desvios, trafegando por e com gestos inventivos, a compor com as possibilidades viajoras, incomensuráveis de antemão.

Desacostumar o silêncio dos papéis ou das plataformas virtuais, suportes dos mapas/imagens e textos, por meio da força de quem caminha pela estrada – para alguns craquelada, para outros somente uma linha reta, para outrem intensiva. Uma estrada intensiva, cujo caminhar solicita a invenção de outro jeito de estar nela, passar, pisar, ser atravessado por ela. Ora passos mais dilatados no tempo; ora passos apressados; ora passos ritmados de quem aprendeu que a dança pode compor, auxiliar a construir itinerários outros, provocando desvios para encontros com corpos e signos outros, e com a ausência daquilo que nada comunica e apenas nos informa. O gesto. Um gesto. Gestos. (CAZETTA e PREVE, 2016).

Experimentando a estrada piauiense entremeada à invenção de um jeito outro de estar nela, a fotógrafa supôs que aquelas paisagens dançavam diante de si, quiçá bailando, enredando-a numa dança muito mais ampla do que seu *corpo-simbiótico-olho-câmera-carro*, poderia ali cartografar.

Pensando com o paradoxo da flecha de Zenão de Eleia, o acoplamento corpo(humano)-câmera-carro, constituiu-se como uma unidade, ou um “objeto” que ocupou um espaço tal qual suas dimensões, e, por conseguinte, habitou uma série de

repouso. O filósofo pré-socrático tratava o “movimento” de uma flecha como algo que seria observado por terceiros e não vivido pelo próprio corpo. Dessa maneira, ao pensar esse “movimento”, ou mesmo esse “repouso movimentado”, vivenciado em *simbiOlhO*;(se...), caso estivéssemos desde o local de um observador na beira da rodovia, o que a fotógrafa experienciou naquela estrada tratar-se-ia de algo porventura semelhante. Tal sensação também tangencia as ideias supramencionadas acerca: da *continuidade das formas no espaço* que Boccioni experimenta em algumas pinturas; da continuidade do gesto no espaço, enunciada por Bragaglia em suas fotodinâmicas; e, as experiências cronofotográficas de Marey.

Na viagem feita por Ingrid para cumprir um compromisso profissional de representar um filme (CINEMA, 2010), fruto de um processo de trabalho de uma das oficinas de cinema em que trabalhou¹³, de certo modo, ela também dialogou com uma das maiores lições de seus tempos deicineira: “sempre existe outro ângulo para se posicionar uma câmera” (GONÇALVES, 2012, p. 27). Pensando com *simbiOlhO*;(se...), complementamos: e, ademais, sempre existem incomensuráveis possibilidades inventivas às quais e com as quais podemos compor entrelaçamentos e modos de viver, grafando linhas em meio aos ritmos dos múltiplos bailados vitais aos quais nos coligamos.

Um corpo-objeto, pois, em “estado simbiótico”. Um corpo produzindo “planos-sequências” no veloz baile de uma estrada noturna, grafando tais traçados por meio de um dispositivo *foto-gráfico*. Por isso, querer os instantes não bastou... foi preciso acoplar e criar *um corpo outro*, isso sim, demorar-se naquela dança, e compor um modo de existir e viver naquela duração, daquele espaço-tempo, (n) aqueles fluxos, daquela estrada.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Cristian. Da pose fotográfica à passagem cinematográfica: fundamentos da imagem fotossensível. **Revista de Cultura Audiovisual**, Brasil, v. 38, n. 35, p. 153-167, 2011.
- BORGES, Cristian. A mecânica do corpo e a inteligência da máquina. In: SAURA, S. C.; ZIMMERMANN, A. C. (Org.). **Cinema e Corpo**. São Paulo: Laços, 2016. p. 263-278.

13. Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual. Disponível em: <https://www.kinoforum.org.br/oficinas/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

- CAZETTA, Valéria. As coreo-geo-grafias em Pina: para fazer a geografia dançar. **Entre-Lugar**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 19-31, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/45566/AS%20COREOGEOGRAFIAS%20EM%20PINA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- CAZETTA, Valéria; PREVE, Ana Maria Hoepers. Uma cartografia que pode dançar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 857–874, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646438. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646438>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- FABRIS, Annateresa. **A captação do movimento**: do instantâneo ao fotodinamismo. *In: Ars* v. 2, n. 4, São Paulo, 2004, p. 5077. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-53202004000400005>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- GONÇALVES, Ingrid Rodrigues; CAZETTA, Valéria. **Encontro para pensar gestos e restos**: onde estão as imagens do improvável? *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS*, V, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2017.
- GONÇALVES, Ingrid Rodrigues. **Kino-memórias**. *In: Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual*. (Org.). Vi Vendo... História e Histórias de 10 anos de Oficinas Kinoforum. 1ed. São Paulo: Kinoforum, 2012.
- GONÇALVES, Ingrid Rodrigues. **simbiOlho**; (*se...*). Ensaio fotográfico. 2011.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e Pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.
- RODRIGUES, Osvaldino Marra. Zenão de Eléia, discípulo de Parmênides: um esboço. **Kínesis**, v. I, n. 02, p. 231-247, out. 2009.
- SÁ TEIXEIRA, Pedro. **Construções imagéticas**: ensaios da relação espaço-tempo na imagem-fixa. Tese de doutoramento em Design da Imagem – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/79210/2/35273.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FILMES

- GO! Go! Go!. Marie Menken. 12 min. Estados Unidos. 1964.
- CINEMA de Guerrilha. Evaldo Mocarzel. 72 min. Brasil. 2010.

SOBRE AS AUTORAS

Ingrid Rodrigues Gonçalves é Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Ensino Médio e Técnico da ETEC Cepam. Atua na interface educação, audiovisual, políticas públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7288-5376>.

E-mail: ingridgoncalves85@gmail.com.

Valéria Gazetta é professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa multidisciplinares, na fronteira entre imagens (tatuagens, fotografias, audiovisual e cartografia), estudos culturais, geografias e educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-6074>.

E-mail: vcazetta@usp.br.

Recebido em 13 de abril de 2024 e aprovado em 20 de abril de 2024.

Palavra-paisagem: entre imagens e geografias

Landscape-word: between images and geographies

Entre imágenes y geografías

SUIANNI CORDEIRO MACEDO¹

RESUMO: O artigo apresenta três experimentações de um dispositivo que denominamos palavra-paisagem. Tal dispositivo busca pensar as possibilidades de elaboração de um pensamento espacial a partir de obras de artistas visuais contemporâneos. A paisagem é uma tentativa de ordenação do espaço visível e corresponde a uma concepção de espaço e lugar também ordenada (CAUQUELIN, 2007). As experiências que se seguem almejam construir a partir da intercessão entre visualidade e espacialidade outros modos de pensar o lugar, em especial, a cidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação visual; cidade; palavra-paisagem geografias menores; São Paulo.

ABSTRACT: The article presents three experiments with a device that we call word-landscape. This device seeks to think about the possibilities of developing spatial thinking based on works by contemporary visual artists. The landscape is an attempt to order the visible space and corresponds to a conception of space and place that is also organized (CAUQUELIN, 2007). The experiences that follow aim to build, from the intersection between visibility and spatiality, other ways of thinking about place, in particular, the city of São Paulo.

KEYWORDS: Landscape-word; city; aesthetic education; minor geographies; São Paulo; city.

1. Universidade Estadual de Campinas.

RESUMEN: El artículo presenta tres experimentos con un dispositivo que llamamos palabras-paisaje. Este dispositivo busca pensar en las posibilidades de desarrollar el pensamiento espacial a partir de obras de artistas visuales contemporáneos. El paisaje es un intento de ordenar el espacio visible y corresponde a una concepción del espacio y del lugar también ordenado (CAUQUELIN, 2007). Las experiencias que siguen tienen como objetivo construir, a partir de la intersección entre visualidad y espacialidad, otras formas de pensar sobre el lugar, en particular, la ciudad de São Paulo.

PALABRAS CLAVE: palabra-paisaje; ciudad; educación estética; geografia-menor; San Pablo.

INTRODUÇÃO

A palavra-paisagem é uma articulação de imagens cuja concepção se baseou no conceito de mesa de trabalho do historiador da arte Aby Warburg (2010) recuperado por Didi-Huberman (2002). Os experimentos que se seguem lidam com as imagens, a escritura e as paisagens urbanas da cidade de São Paulo, criando (sub)versões de sentidos para as palavras que buscam dizer (d) o espaço e (d) a paisagem a partir das obras de arte dispostas sobre nossa “mesa de trabalho” (DELEUZE; GUATTARI, 1975; OLIVEIRA JR, 2009b).

Do trânsito entre as imagens, a palavra-paisagem irrompe como uma relação espacial transitiva e transitável. Um espaço que se configura por meio dos encontros e desencontros pensados conceitualmente a partir da obra da geógrafa Doreen Massey (2008). A palavra-paisagem é, portanto, uma ficção que assegura ao dizível que ele sempre possa se trans-figurar por abundância, por falta ou por errância – sempre a despeito daquilo que antes se queria dizer, pois, agora pode-se *querer* dizer coisas outras (DIDI-HUBERMAN, 2003).

As palavras-paisagem são experiências de imaginar dissonâncias do espaço e do lugar para além dos paradigmas da ciência geográfica canônica e um meio de pôr em relevo que o modo como pensamos o espaço determina como vivemos (n) o espaço. Estão, portanto, a serviço da busca por outras imaginações espaciais como forma de (r) existência. Uma resistência como re-existência é pois: “toda ação que faz proliferar outras formas de viver, outras formas de pensar, para além e aquém daquelas formas que já temos vivido e pensado” (ONETO, 2007, p. 198). Que a paisagem, nascida no século XV como uma nova forma de ver, possa r(existir) como outras formas de viver, no nosso precário presente.

A seleção de paisagens de São Paulo foram, portanto, dispostas segundo as possibilidades de arranjos a fim de pensar aquilo que resiste ao espaço puramente métrico. As palavras centrais aqui são, todavia, dispor, arranjar, pois não se trata de pensar cada imagem individualmente. Também não se trata de recusar o espaço extensivo, algumas imagens também apontam sentidos espaciais desse tipo. Trata-se de pensar o extensivo como uma versão entre versões; isso significa abandonar a ideia do que Massey (2008) chamaria de espaço como uma unidade discreta, pois isso pressupõe que o espaço extensivo é a versão totalizante e acabada (ou pelo menos a possibilidade de se construir essa totalidade). O espaço extensivo é mero possível dentre possíveis; possíveis que são inesgotáveis. Cada mesa de trabalho marca o surgimento de uma palavra-paisagem por meio da articulação entre as imagens nela disposta. O leitor poderá acessar às imagens referidas por meio de hiperlinks indicados nas notas.

MESA 1 – ESPAÇAR: (ONDE SE CRIAM FRESTAS)

mesmo um relógio quebrado tem um minuto aprazado.

(OZ, 2010. p. 48)

o espaço não pode ser aniquilado pelo tempo.

(MASSEY, 2008. p. 137)

MESA²

- Marcelo Mosqueta – **Sub-tropical**
- Fabiano Gonper – **A casa**
- Feco Hamburger – **Série Neutrino**

Será o que aquilo que espreita os solavancos de uma palavra a outra? Podemos falar dos ares que passam pelos dentes de um fonema a outro? Por que criar intervalo entre dois pontos é o mesmo que criar dois tempos? Erramos em querer desfazer

2. Imagens:

- <https://marcelomoscheta.com/Subtropical>

- <https://www.flickr.com/photos/fabianogonper/3273332348/in/album-72157613647856411/>

- <https://www.fecohamburger.com.br/serie/trabalhos/neutrino/>

o espaço como prisioneiro do tempo? Inventar intervalo-tempo é o mesmo que criar intervalo-espaço? No espaçar tudo é apenas espera?

Vemos o que o tempo desfaz e refaz no espaço, isso está bem claro! Todavia, nós queremos saber de tudo que pode o espaço no tempo. Meio sólido do qual tudo extravasa, logo, não é permitido prever quaisquer relações, nem fixar intercessões. Meio é nem linha reta das sucessões, nem linha curva dos antecedentes. Desconjuntado vê-se bem: as tramas só tecem intervalo: espaçamento é a fissura na língua e a vertigem em terra firme. Não há pontos fixos num plano, tudo está pelo meio –

das frestas e janelas,
se entranham
a rua e a casa

correm por aí bairros
irisdecentes
projetados em corpos

entre ventar e chover
indecisa
a linha não balança

– e, desde o passado até o futuro, se estendem em fios e uma linha, arbitrária, se traça no trópico; e uma linha, ao acaso, se grafa na página. Um trópico é a, inevitável, linha à volta do mundo; uma frase é a, inexorável, linha de volta dos mundos. Com quantas linhas se encerram o mundo? Com quantas frases se abrem mundos?

Não basta ter sido posta lá por mera convenção, ela achou que seria bem mais engraçado errar-se vez ou outra, a linha. À última vez em que foi avistada, a linha, localizava-se à latitude 23,43721° Sul – a outra linha quedava-se, enquanto, à página 90. À linha, nem a gramática, nem a ciência garantem que tudo esteja sempre no mesmo lugar, ainda que afirmem que ela, a linha, seja o mesmo lugar. Aquela linha é como um aperto; o espaçar que sabe dentro dela é, sempre, como algo que aperta, e que lhe aperta, a linha. À linha, uma paisagem é o espelho da outra, ao mesmo tempo, que uma imagem só é o avesso da outra. Uma montanha é o reverso da outra, mas só há uma montanha – ainda que ela se queira duas. Atravessar de um lado ao outro do trópico é simples, difícil é conhecer esse lugar possível que se espaça no aperto de uma linha. À

linha, o tropical e o subtropical seguem unidos como dois pares de pés valsantes Às vezes, trôpegos, trocam-se os pés Às vezes, sóbrios separam-se as pernas Para dançar é preciso corpo; só as coisas corpóreas sentem o dançar do que lhe vai por dentro e que faz balançar o que lhes vai por fora Aquele corpo rochoso, pedregoso, baila ébrio do próprio dançar À linha, a montanha dança com a outra metade de si mesma Mas também lhe dançam montanhas em outros continentes, bem como aquelas imersas em aquosas profundezas À linha, encontramos o lugar por onde a gente passou O lugar por onde se passa é aquele que carregamos conosco, mas é, também, aquele onde lhe deixamos um pouco de nós À linha, no entanto, o lugar tanto lhe faz por onde passe O importante é que o lugar é tudo o que se passe À linha, estendem-se, indistintos agentes, pois ela é longa o suficiente para abarcar todo o “por onde a gente passou” À linha, vertida na página, grafada linha por linha, tudo está por abarcar, pois há, ainda, espaço, sempre há À linha, o lugar é tópico, ora tema, ora destino geográfico À linha, o lugar faz dizer do lugar À linha, o lugar anda como um funâmbulo À linha, equilibrista, o lugar caminha entre o tropical e o subtropical À linha, burlantim, o lugar escreve junções irreais À linha, esse espaço minúsculo de uma linha, não se pode dizer o quanto cabe, o quanto basta, pois nada é o bastante numa linha À linha, o lugar é bem comprido e o espaçar comprimido À linha tudo é por acaso, mas onde não é À linha o lugar não tem fim À linha, espaçar é lugar e é palavra –

paisagem desfilante
anseia atar
desleais películas

à linha viajante,
errantes passos
calçam gastas memórias

em esculpir cidade
a demolição
como arquitetura

– incerta.
Palavra desperta.
Palavra que aperta.

Palavra que diz do espaço (ou deveria), no entanto, sempre nos diz mais do tempo. Se a distância se converteu em uma medida de tempo, como pode o espaçar ser algo mais do que a arrumação da sala? (Colocar o sofá entre a estante e o grande vaso de planta – aquela dita de interior) Quão longe estamos é a medida de quantas horas um corpo que se desloca por um meio mecânico? (De ônibus entre Bauru e Campinas há 2h55) Quão perto estamos é a medida da chegada de uma voz por um qualquer meio eletrônico? (Alô?! Quem fala?) Nos concentramos no tempo; do tempo dos intervalos entre as visitas ao dentista sem vermos que espaçar encontros é fabricar desencontros.

Arranjar desencontros. Forjar encontros. Provocar reencontros. De um esticar e um outro puxar, porém, estendemos a linha curva? reta? emaranhada? e na distância entre dois pontos se maquinam meios. Assim, espaçamos o espaço. A distância é apenas o fio que estende o lugar como alguém a pendurar as roupas a secar. O lugar balança na corda ao sabor do tempo. O tempo, entanto, assim como o vento, só passa se tiver por onde passar. Mas todo lugar é também capaz de passar, já que todo lugar é feito do que lhe vai a meio.

Na imensa falésia de Darwin, enquanto dormem os tempos sobrepostos, se deitam, desalinhadas, as geografias. Meio.

Espaçar é inventar meios: entrecruzar, entrecerrar, entrechocar, entreatar, entrechear, entremear, entreabrir, entrelinhar, entrenublar o ponto e o ponto das vidas, dos que vivem e dos que não vivem – no espaço não há nenhuma distinção entre os que respiram e os que não respiram (MASSEY, 2008, p. 137). O meio, todavia, não *tem* nada. O meio é apenas fluxo – daqueles que tentam *ser*. O espaço é tudo que é e nem sequer pode *ser*. O lugar é tudo que nele está a *ser*, sendo, conquanto deixar de *ser* seja o lugar-comum. Espaçar é narrar (os) meios; dentro de cada estória há sempre outras estórias. Espaçar é o dentro que não admite o fora. O espaço é o lugar das estórias, sendo, ele mesmo, estórias-até-aqui. O espaço é a estória que “se relata e na qual outra [estória], por sua vez, terá lugar. Na verdade, cada conteúdo narrativo [...] torna-se, por sua vez, o recipiente de uma outra narrativa. Cada narrativa é, então, o *receptáculo* de uma outra.” (DERRIDA, 1995, p. 55). O meio é o impossível inventado no espaçamento do possível. O meio é impossível possível. Espreito e estreito –

à próxima saída
fazer lonjuras
numa bolha de sabão

mata d'encosta
ocorrência
linha que se perde

das frestas e janelas,
se entranham
a rua e a casa

canto de calcário
queixoso
nasce o musgo

– e fresta se confunde com janela (LEMINSKI, 2000. p. 11). Pelo vidro do trem passam as coisas lá de fora. O trem: a primeira imagem em movimento, primeira imagem passante e passageira (LITVAK, 1991). O trem leva a paisagem, seja ela qual for, seja ela como for, a passear. Por aquela fresta, a paisagem é deslizante. Por aquela brecha, a paisagem entra e quem sabe o que sai. Por aquela fenestra, todo trem é uma máquina de inventar paisagem.

No vidro do trem passa a vida das coisas lá de dentro. Seguem os passageiros imersos em seus pensamentos próprios. Seguem os transeuntes emersos dos pensamentos das árvores e dos postes de iluminação que se deixam para trás, ao ritmo da marcha sempre em frente. Seguem os passantes na falsa transparência. No ambíguo reflexo alguém vê projetada a imagem de tudo que carrega o vagão. Seguem os sentidos, passantes. Enquanto se olha para fora através do vidro, também se olha para dentro através do vidro. Seguem as imagens, transeuntes.

As coisas todas aqui de fora avessadas às coisas todas lá de dentro. Nenhuma janela é pura transparência. Em cada janela projetamos nossos pensamentos lá para longe. A paisagem-sucessão os carrega para o lugar que já se foi. A cada janela, intrometidos pensamentos-paisagens pulam cá para dentro, sem nem mesmo esperar a próxima estação. Segue o trem se jogando, aos solavancos, em direção a cada parada. Se ermam, aos sobressaltos, aqueles lugares transformados em paisagem. Se fazem

lonjura, calmante, as pessoas sentadas diante à janela. O que aparta é o que une. Mais além, te vejo; mais aquém, me vejo: a viagem de reflexo em reflexo. Vejo-te, moça sentada, através do vão que nos separa: e você se modifica em paisagem numa superfície efêmera de sabão. Insisto. Você se intensifica em cores estranhas, nas quais entranham você e todos que, pelo vão, seguem. De janela em janela, a projeção saltou do vidro para a máquina de inventar paisagem que, aqui fora, máquina o lá de dentro. Película em trânsito tanto quanto o vidro que te aparta do caminho que vai lá fora. Películas transitivas, mas uma delas desaparece à menor brisa que passe. Aquele, o vidro, é uma folha opaca, lógica e comum. Essa, a bolha, é uma folha translúcida, aflita e colorida. Ambas são películas imperfeitas. Sobre elas se projetam efemérides. No que urge nessas imagens, o espaçar o meio está posto –

cidade a esculpir
a derruída
imagem de si mesma

– o meio é aposto.

O espaço está sempre pelo meio –

MESA 2 – ILHAR: (ONDE SE PROVA QUE NENHUMA ILHA É UMA ILHA)

MESA³:

- Gal Oppido – **Cada centímetro**
- Fabiano Gonper – **A casa**
- Alessandra Cestac – **Nua na rua**

Nenhum homem é uma ilha.
(DONNE *apud* HEMINGWAY, 2013, p. 3)

Todo o homem é uma ilha.
(SARAMAGO, 2007. p. 28)

Conhecido conceito geográfico: ilha. Controverso conceito geográfico: ilha. Delicado conceito geográfico: ilha. Ambíguo conceito geográfico: ilha. Estranho conceito geográfico:

ilha. Preciso conceito geográfico: ilha. Desencontrado conceito geográfico. arquipélago. Sentado entre quatro paredes. O homem. Sentado entre muitas paredes. Afinal, uma casa sempre é feita por muitas paredes mais do que apenas quatro. Quatro paredes nunca são o bastante. Acima e abaixo, encontra-se entre. À direita e à esquerda, também se está entre. Vidas emparedadas. entre. O ponto de fuga: a janela, por onde com sorte passe um vento. entre. A porta que é a saída para outras tantas paredes. Estar entre é estar arrodado.

Linhas de fuga: a janela.

Porção de terra cercada por água: árida. inóspita. tropical. invadida. selvagem. paraíso. abandonada. civilizada. verde. rochosa. gelada. ensolarada. feraz. inabitada. povoada. colonizada. descolonizada. Uma ilha é uma lista infinita.

Ilhados. As vidas todas emparedadas. Em cada porção de paredes, cercada por ruas, espreita um corpo. Cada corpo é uma “porção de ... cercada por ...”. Amontoados. De

3. Imagens

- <http://www.galoppido.com.br/#cada>

- <https://www.flickr.com/photos/fabianogonper/3273332348/in/album-72157613647856411/>

- <https://www.flickr.com/photos/cestac/6720349839/in/album-72157628926362137/>

uma janela a outra, passamos. Empilhados. Passamos de ilha em ilha. Arquipélago de vida. Veem o fora, enquanto a rua procura entrar pela fresta. Que entre!

Uma ilha é, sempre, uma imagem de sonho – daqueles que se sonham dormindo, mas também daqueles que se sonham acordado –, é viragem de aventura tropical, de desventuras coloniais, de tragédias imperiais... é miragem de tesouro, de naufrágio, de degredo, de vida desolada, de

paisagem solitária, de abundância meridional, de penúria setentrional. O sol é de domingo; o sol dos outros dias da semana é outro. Em tantos lugares, há montículos retorcidos de ferragem e concreto. Mas aquela casa, ainda que retorcida. Mas aquela casa, ainda que entortada. Mas aquela casa tem forma de ilha. Aquela casa tem a ideia de ilha. Aquela casa tem o sentido de ilha, que é um e que são muitos. Pequena ilha doméstica, familiar, rochosa, inóspita e querida. Espiem. Cada vida emparedada, entre o quarto e a sala de jantar. Rearranjada pela demolição que construiu aquela ilha. Ali, certamente, alguém segue sua rotina diária. Cada vida emparedada extravasa os limites, para além da janela, da porta, do terraço. Da paisagem-entulho adensam vertentes da vida urbana: isolados em suas residências, permanentemente invadidos pelas marés que movimentam as ruas. Aquela casa só existe na sua relação com o que a rodeia.

Uma ilha pode ser continental ou oceânica. Uma ilha pode ser fluvial ou vulcânica.

Ainda assim, ilha. Não há como escapar ao destino de ilha. O paciente acúmulo ou o arrastar violento também faz ilha. Há como fabricar um destino de ilha. Uma ilha só existe na relação com o que a rodeia.

O homem. Ainda. O homem. O mesmo. O outro. Sentado. Pela porta aberta que entre a rua. Pela porta fechada que entre o pó. Pela janela que entre o vento. Ar em movimento, que entre garoa, fuligem e o que mais possa flutuar. Pelas frestas que entre o ruído informe. Pelo teto que entre o sapato da vizinha. Ou que entre o arrastar das cadeiras da sala de jantar. A quilômetros dali, entram cães, muitos cães, que vagueiam pelo ar transparente, agitados como as partículas dentro de um balão de ar quente. Aliás, é setembro, mas já faz calor. Não que isso explique os cães. Nada explica os cães; nem os cães se explicam aos outros cães. De madrugada entram galos em alguns lugares, ouvi dizer. Na madrugada pode ser que entre o escapamento amplificado de uma moto ou o ranger de freada brusca. Mas ali no apartamento à Avenida 9 de julho. Mas ali onde o homem, senta. Quem sabe o que entre.

As ilhas fluviais são aquelas que nos deixam ver as margens. Já as continentais são tipos mais sinceros; nos enganam com fingido isolamento, estando,

irremediavelmente, atadas ao continente. As oceânicas, por sua vez, querem ser convincentes, categóricas, quase orgulhosas na crença ingênua de nada terem a ver com nada. As vulcânicas são as irrupções violentas da vontade de ser ilha.

Definir as categorias de ilha é, sem sombra de dúvida, um jogo besta, mas desprovido de toda inocência.

A mulher. Ali, ilhada entre duas avenidas. A mulher. Frágil corpo exposto, surpreendido entre duas avenidas. Uma porta aberta na coluna para que, na intimidade nua, o olhar passante entre. Noite e dia, não atravessa, apenas em espera por entre os fluxos do trânsito. Quatro paredes imaginadas e a força de um corpo que olha por entre meus pensamentos. À rua que desconheço, a mulher me olha. E eu a quilômetros dali, entre outras paredes deixo que ela me veja.

Aquilo que designa, sem rodeios, uma porção de terra rodeada de água, é uma ilha. O problema é determinar o que é a porção de terra e o que é a porção de água que a rodeia. Dizer, simplesmente, que se trata de porções não é nenhuma garantia que cada parte possa ser dissociada.

As quatro paredes. Ou quantas paredes se queira. Porém nenhum esforço será o bastante. Não se pode abster-se de tudo que vai lá fora. O homem. Trouxe para dentro tudo o que pode daquilo que ia lá fora. Trouxe os produtos, as placas e até mesmo as consignações. Mas não se pode determinar o que entre.

A cada 6 horas a maré sobe. A cada 6 horas a maré baixa. A cada 6 horas a maré sobe. A cada 6 horas a maré baixa. Assim, a maré fabrica o dia. Porção de terra cercada por água. A cada maré baixa uma ilha maior. A cada maré alta uma ilha menor. A cada maré baixa uma ilha maior. A cada maré alta uma ilha menor.

Assim, a maré fabrica a ilha.

O homem. Sentado. Nu. A quilômetros dali também me sento, nua em minha cama. Eventualmente, pelo menos. Sentado à Avenida 9 de julho entre os transeuntes e os anúncios. Sentado ao sol. Sentado na cama-calçada. Não longe dali, pela fresta da porta aberta sob o viaduto um cachorro de passagem, talvez, faça xixi ao pé da porta-coluna. E eu sentada, distante daquela cama, diante de outra porta, me espanta a calma daquele homem. A calma daquela rua que entra, e que parece domingo.

Uma ilha é uma paisagem interior, mais árida, mas nem por isso inóspita, mais suave, mas nem por isso afetuosa.

Uma ilha é o que nos separa dos outros ao nos unir aos outros. Uma ilha é o que encontra e desencontra, como tudo o mais no mundo. Segue sua sina de ser isolamento, mas para ser ilha é preciso estar arrodado.

Da força frágil de seu frágil forte corpo mergulhado na cinza paisagem daquela outra ilha. Frágil figura que avança na brutal paisagem; brutal figura que transtorna a paisagem empedernida em pura fragilidade. Assim, se balança o rosado corpo de mulher ENTRE o viaduto e a avenida.

A cada 6 horas a maré sobe. A cada 6 horas a maré baixa. A cada 6 horas a maré sobe. A cada 6 horas a maré baixa. Assim, a maré fabrica o encontro. Porção de terra cercada por água. A cada maré baixa uma ilha menor. A cada maré alta uma ilha maior. A cada maré baixa uma ilha menor. A cada maré alta uma ilha maior.

Assim, a maré fabrica o impossível.

Da frágil força de seu fraco corpo estirado na quase caótica paisagem amarela daquela outra ilha. Forte figura que se deixa na bruta paisagem; simples figura que se transporta na comum paisagem urbana. Estirado na cama, parece deitar-se na rua. E a rua como que pousa no silente aconchego domiciliar.

Uma ilha é aquilo que por estar isolado, por extensão, se liga a tudo o que insiste em ser distância. Uma ilha é o que alguns levam no peito, outros carregam no estômago. Uma ilha é uma palavra impossível.

Portas empilhadas ainda assim, por extensão, isoladas; janelas enfileiradas, apesar disso apartadas. Vista de cima a cidade é uma constelação de ilhotas. Em cada uma delas, a vida lá de fora, eventualmente, balança suas paredes. Em cada uma delas, a vida lá de dentro, vez ou outra, estremece seu chão. Entre balançar e estremecer nada pode estar, definitivamente, insulado. Falsas ilhas, é o que há por toda parte. Nesse lugar onde tudo parece querer sempre ser o que não se pode ser; uma ilha nunca poderá ser uma ilha. Ainda que o homem, sim aquele mesmo, ainda se sente à beira da cama. E ainda que a mulher, isso aquela mulher, espreite pela fresta da porta. E ainda que alguém caminhe entre o quarto e a varanda. Ainda que nada disso pareça se ligar a nada. Ainda que tudo esteja, definitivamente, ilhado. Ainda assim, e apesar de tudo, uma ilha nunca será uma ilha.

Uma ilha é o que baloiça. Um vai e vem entre o que a maré leva e o que a maré traz. Uma ilha é o que transborda, apesar da água estar por fora e não por dentro.

MESA 3 – ÓBVIO: (ONDE NEM TUDO O QUE PARECE É)

Toda a gravidade do texto de Aristóteles se apoia sobre uma pequena palavra apenas visível, porque parece evidente, discreta como o óbvio, apagada, que opera de um modo tanto mais eficaz enquanto é subtraída a temática. (DERRIDA, 1989, p. 64-65)

MESA⁴:

- Marcelo Mosqueta – **Sub-tropical**
- Estela Sokol – **Gabriel**
- Fabiano Gonper – **A casa**
- Cláudia Jaguaribe – **Sobre São Paulo**

*

No ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil novecentos e setenta e dois, ao sétimo dia do mês de dezembro, à distância de 45 mil quilômetros, os tripulantes da Apollo 17 fotografaram a Terra. Estava nublado. Mas não chovia.

*

Seis anos depois, num incerto dia do mês de julho, Caetano Emanuel Viana Teles Veloso gravava, num estúdio numa cidade sul-americana – periférica ao que comumente chamam centro do mundo –, a sua confissão do dia em que viu, pela primeira vez, aquelas tais fotografias.

*

Em 25 de junho de 1967, uma importante rede de televisão inglesa convidou uma popular banda de rock – também ela inglesa – para cantar uma canção inédita na emissão que ficaria conhecida como a primeira transmissão via satélite mundial. O grupo, prevendo para o extraordinário feito as mesmas consequências estéticas e políticas de ver aquela fotografia de 1972 – ainda desconhecida à época –, propôs um equivalente político e estético em forma de refrão pop. Estima-se que 350 milhões de pessoas estavam à frente da TV assistindo aquela fresca madrugada londrina.

*

No dia 12 de abril de 1961, o camponês e cosmonauta soviético Iuri Gagarin, a bordo da “Oriente”, afirmou: “A terra é azul”. A mesma informação empírica se comprova

4. Imagens

- <https://estelasokol.art/2011-exposicao-mapas-invisiveis>

- <https://marcelomoscheta.com/Subtropical>

- <https://www.flickr.com/photos/fabianogonper/3273332348/in/album-72157613647856411/>

- <https://www.claudiajagaribe.com.br/trabalho/sobre-sao-paulo>

na fotografia feita da janela da Apollo 17. Incapaz, todavia, de exprimir todos os sentidos guardados numa imagem, a frase de Gagarin só ganharia seu sentido mais pleno quando colada, como uma espécie de legenda, à imagem inventada 11 anos depois.

*

Desde 1972, as imagens de corpo inteiro do planeta, conhecidas pelo apelido carinhoso de “bolinha azul”, possuem uma definição de imagem muito mais alta. Elas, porém, vinham sendo realizadas através de técnicas de composição de imagens, até o mês de março de 2012, quando o satélite russo, estacionado a 36 mil quilômetros da Terra, lhe tirou uma fotografia num único disparo.

*

No dia 14 de fevereiro de 1990, a Voyager – do programa espacial norte-americano – depois de 13 anos de jornada, lançou o último olhar sobre o pálido ponto azul em suspensão num fraco raio de sol. Pela fotografia, no entanto, é impossível dizer quais eram as condições meteorológicas e atmosféricas nesse dia.

*

Em 2006, uma banda norte-americana intitulou seu álbum, lançado pela RCA Records, como “primeira impressão da Terra”, para se imaginar chegando ao planeta vindo de algum lugar cósmico distante. Para a capa, os músicos escolheram uma obra de arte abstrata, de 1968, de autoria de Lothar Quinte. A obra foi nomeada pelo artista polonês com o sugestivo título: “sem título”.

*

A primeira fotografia aérea é francesa e data, dizem, de 1858. O dia do feito é desconhecido. Devemos, entretanto, nos contentar em ver Boston como veem as águias e os gansos no dia 13 de outubro do ano de 1860. A escolha das espécies das aves visionárias permanece, ainda hoje, um mistério – muito provavelmente atendia a um gosto particular do autor. A pequena Bicetre, de meados do século XIX, nos cabe apenas imaginar.

*

Em 1991, uma banda de Massachusetts cantou a vista de um voo de pássaro de uma paisagem rochosa de Marte. A letra da música não esclarece se se trata de uma vista aérea cósmica ou um sonho poético.

*

Às 11 horas da manhã do dia 29 de março de 1889, em Labruguière, na região da Occitânia, ventava. Nesse dia, Arthur Batut fotografou, pela primeira vez, sua cidade com a ajuda de uma pipa. Um ano depois, em Paris, apareceria uma publicação de sua autoria na qual se lê ampla defesa do uso das pipas para a captura de fotografias aéreas, além, evidentemente, das instruções necessárias para se repetir tal empreendimento.

*

Os pombos foram registrados como fotógrafos aéreos em 1910 pelo escritório de patentes alemão. As fotografias foram realizadas entre 1908 e 1909, mas o escritório de patentes exigiu mais comprovações da autoria das fotografias para autorizar o registro da propriedade intelectual em nome de Julius Neubronner. O inventor e farmacêutico era também mágico e usava os pombos em alguns dos seus números cinematográficos.

*

As paisagens feitas do ponto de vista dos pássaros, apesar de, até meados do século XIX, virem adjuntas – nos livros especializados em ótica e técnicas de perspectiva geométrica – ao adjetivo “impossíveis” eram, na verdade, bem possíveis. O método de feitura desse gênero de imagem, descrito num livro datado de 1678, de autoria de Augustin Lubin – agostinho predicador e geógrafo ordinário do rei –, envolve muitas retas, medições e imaginação artística.

*

No dia 15 de julho de 2015, um turista alemão, de férias no arquipélago espanhol de Cies, emprestou a sua câmera fotográfica a uma gaivota da localidade, que realizou um belo registro das escarpas montanhosas e do mar que bordeia a ilha galega.

*

Em um dicionário militar, supostamente universal, cuja 4ª edição bilingue data de 1816, o Major Charles James elencou vista de pássaro como uma estratégia e ferramenta militar, adiantando em quase um século o uso dos pombos patenteados pelo apotecário de Kronberg.

*

O primeiro retrato de corpo inteiro dos Estados Unidos da América foi realizado, em 1976, a partir da técnica de composição, pela General Electric Corporation. Dois anos depois, a imagem corporativa se tornaria capa de um disco musical. Para isso as cores originais do mapa fotográfico foram radicalmente alteradas.

*

A carta celeste mais antiga encontrada tem 32.500 anos. Assim, desde muito mapeamos as estrelas mesmo que sequer saibamos onde elas se encontram de verdade. De fato, a tradição de fazer mapas de todos os tipos foi inventada a partir de um ponto de vista muito humano.

*

O mapa-múndi apresenta o ponto de vista de deus. Os mapas atuais, entretanto, são realizados por satélites geoestacionários através de técnica de composição. Nesse caso, trata-se, então, de um ponto de vista de máquina.

*

A técnica de composição de imagens para a feitura de mapas antecede o uso dos satélites artificiais, cuja invenção data de 1957. Cem fotografias aéreas foram reunidas, em 4 de agosto de 1921, para criar um mapa de Nova York. Então o limite do que podia ser mapeado era determinado pela altitude a que a ciência era capaz de levantar os olhos humanos – nesse caso 10 mil pés.

*

Os primeiros planisférios foram resultado de projeções geométricas de uma superfície cilíndrica em uma superfície plana – o procedimento explica o seu nome. Em 1569, o primeiro planisfério de corpo inteiro do planeta foi apresentado e media 250 cm x 128 cm. Gerhard Kramer atendia, com ele, às necessidades da navegação marítima, em grande desenvolvimento em sua época. O holandês não imaginou que sua criação se envolveria em tantas polêmicas e questões geopolíticas nos séculos vindouros.

*

Desde 1999, podemos exercitar circunavegações com ajuda de um planisfério feito a partir da estratégia do origami. Dividir o globo terrestre em 96 triângulos,

dobrar e desdobrar, segundo a lógica da milenar técnica de dobradura japonesa, foi a tarefa que se colocou Hajime Narukawa – também ele japonês –, autor do AuthaGraph Word Map. A solução do arquiteto visava conseguir um planisfério em acordo com as proporções entre os países e continentes.

*

Uma compilação veneziana, datada de 1516, reúne os conhecimentos de História e de Geografia da Antiguidade Clássica. Com base nesses conhecimentos a perspectiva curiosa ou magia artificial seguiu, desde o século XVI, um longo percurso bibliográfico e instrutivo. Os estudiosos do tema, no entanto, preferiam distinguir entre a feitura dos mapas e as vistas das cidades, sendo a primeira chamada de geografia e a segunda de topografia. O critério se baseia, evidentemente, na mera diferença de escalas; ambas vistas se construía com geometria e revelavam pontos de vistas impossíveis.

*

Em 1887, a Conferência Internacional de Estatística definiu as cidades grandes como sendo todas aquelas que possuíam mais de 100 mil habitantes. Não encontramos fontes seguras para informar quantas cidades atendiam a esse critério naquela altura.

*

Entre os anos de 1935 e 1939, Claude Lévi-Strauss fotografou São Paulo com seus bondes, carroças, cavalos e vacas passeando pelas ruas do centro cidade. A capital paulista só seria considerada cidade grande em 1970 – então as vacas, cavalos e animais desse tipo deixaram de se tornar aceitáveis nas fotografias da cidade, tornando-se quase invisíveis.

*

Num texto de 1848, Karl Marx relatava que Londres era uma cidade por onde se podia caminhar horas e horas, sem que se chegasse, no entanto, ao começo do seu limite último: o campo.

*

Do aglomerado urbano, na sua densidade de construções, de veículos e de pessoas, os escritores, a partir do século XIX, registraram tipos urbanos que procuravam

corresponder, cada um a sua maneira, ao lugar, à grande cidade – para Londres o “homem da multidão”, para Berlin o “nante”, para Paris, o “flâneur”.

*

O jornal *The Economist*, em 2015, publicou um conjunto de mapas descrevendo o crescimento urbano mundial desde a década de 1950 e apresentando uma projeção realista para as próximas décadas até 2030. O termo cidade grande, no entanto, é adotado apenas para as cidades com mais de 5 milhões de habitantes – mas estas já não possuem o mesmo apelo a nossa fértil imaginação urbana, sendo substituídas pelas megalópoles.

*

Sobre a grande cidade de meados do século XIX, deslizam-se as ideias de modernidade, velocidade e multidão. Na contramão do ritmo acelerado dos passantes, o “flâneur” passeia sua tartaruga – nem urbana, nem rural – pelas ruas parisienses.

*

A fotografia e o cinema foram inventados junto à invenção da grande cidade da modernidade. Deste modo, só se sabe o que a “cidade grande” é pelos olhos de uma câmera.

*

Em 1839, Hoffmann registrou a vida urbana vista desde uma janela. Quinze anos depois Edgar Alain Poe registraria, por sua vez, outra janela aberta sobre a cidade. Ainda que fossem cidades bem distintas, em ambos os contos os ritmos urbanos contrastam com a quietude do espaço privado, alheia as vicissitudes da vida urbana.

*

Crise? Que crise? Nos pergunta o homem que, pacificamente, toma sol na capa de um álbum musical, lançado em 14 de setembro de 1975. Em meio a uma paisagem industrial, cinza e plena de demolições, o melhor a se fazer é, com toda certeza, expor-se ao sol e esperar que o corpo sintetize vitamina D.

*

Paris, na segunda metade do século XIX, demoliu cerca de 20.000 mil casas e construiu 40.000 mil casas, em nome da limpeza e da ordem. O que determinou, entretanto, essa esquisita operação algébrica entre desconstrução e construção não foi nenhuma questão matemática. O resultado foi um território urbano mais separado socialmente – copiado, sempre que possível, em outras cidades.

*

No fim da tarde de 25 de janeiro de 2012, um casaco de lã preto foi surpreendido no décimo sexto andar de um prédio à Rua Treze de Maio, da capital fluminense. Desapareceu junto a vida de 11 pessoas que, aturdidas, ficaram sob os escombros. O escultor, ao que constam nos laudos técnicos judiciais, realizava uma obra irregular, que provocou o desastre.

*

Imagens de incêndio, escombros e violência estatal se multiplicaram nos jornais nacionais, publicados no dia 22 de janeiro de 2012 e nos dias subsequentes quando, em nome da chamada “reintegração de posse”, cerca de 9 mil pessoas foram retiradas das casas onde moravam, na cidade paulista de São José dos Campos. Ao que consta nos periódicos, centenas de pessoas – devidamente numeradas – aguardaram durante semanas as providências da municipalidade; mas depois os jornais se desinteressaram do assunto, concentrando-se em notícias mais urgentes.

*

“Sob pressão”. Esse é o nome de um videoclipe no qual se veem situações de pressão social no instante de sua implosão ou explosão. O ano de 1992 foi testemunha de uma violenta explosão que resultaria em 111 presos mortos. A implosão consequente viria num nublado domingo, com um atraso de 10 anos e 67 dias.

*

As implosões podem ser definidas como explosões calculadas que visam provocar o desmoronamento de uma edificação em convergência a um ponto central. Em geral, pode-se afirmar que são planejadas por engenheiros capacitados a transformarem edificações em montes de entulhos. Esse é sem dúvida o modo mais espetacular de demolição – talvez por isso, dotado de forte apelo estético, a julgar pela enorme quantidade de vídeos disponíveis na rede para apreciação do público leigo.

Em toda imagem há algo apenas visível, discreto como o óbvio. Como sempre, em tudo o que é evidente subjaz o discreto e apagado óbvio.

REFERÊNCIAS

- CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DELEUZE, G. **Sobre o Teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: pour une littérature mineure. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- DERRIDA, J. **Márgenes de la filosofía**. 2. ed. Madrid: Cátedra, 1989.
- DERRIDA, J. **Khôra**. Campinas: Papirus, 1995.
- DIDI-HUBERMAN, G. **L'image survivante**: histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Images malgré tout**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.
- DONNE, J. Meditação XVII apud HEMINGWAY, E. **Por quem os sinos dobram**. Trad. Luís Peazê. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- LEMINSKI, P. **La vie en close**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LITVAK, L. **El tiempo de los trenes**: el paisaje español en el arte y la literatura del realismo (1849-1918). Barcelona: Serbal, 1991.
- MASSEY, D. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Revista Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009b.
- OZ, A. **Uma certa paz**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- PAMUK, O. **Istanbul**: memória e cidade. Trad. Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. Lisboa: Caminho, 2007.
- WARBURG, A. **Atlas mnemosyne**. Madrid: Akal, 2010.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

- CESTAC, A. **Nua na rua**, 2006. Fotografia. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/cestac/6720349839/in/album-72157628926362137/>. Acesso em 07/05/2024.
- GONPER, F. **A casa**, 2011. Escultura. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/fabianogonper/3273332348/in/album-72157613647856411/>. Acesso em 07/05/2024.
- HAMBUGER, F. **Série Neutrino**, 2010. Instalação. Disponível em: <https://www.fecohamburger.com.br/serie/trabalhos/neutrino/>. Acesso em 07/05/2024.
- JAGUARIBE, C. **Sobre São Paulo**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013. Livro. Disponível em: <https://www.claudiajaguaribe.com.br/trabalho/sobre-sao-paulo>. Acesso em 07/05/2024.

- MOSQUETA, M. **Sub-tropical**, 2011. Fotografia e instalação. Disponível em: <https://marcelomoscheta.com/Subtropical>. Acesso em: 07/05/2024.
- OPPIDO, G. **Cada centímetro**, 2004. Fotografia. Disponível em: <http://www.galoppido.com.br/#cada>. Acesso em 07/05/2024.
- SOKOL, E. **Gabriel**, 2011. Fotografia. Disponível em: <https://estelasokol.art/2011-exposicao-mapas-invisiveis>. Acesso em 07/05/2024.

SOBRE A AUTORA

Suianni Cordeiro Macedo é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História da Arte Portuguesa pela Universidade do Porto. Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participa Rede Internacional Imagens, Geografias e Educação. Foi bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO) da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisa encontros entre imagens, geografias e narrativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9309-7934>.

E-mail: suianni.macedo@gmail.com.

Recebido em 15 de fevereiro de 2024 e aprovado em 27 de março de 2024.

Educações geofônicas e imagéticas: o chamado da mata em *A Febre*

Geophonic and imagetical educations: the call of the wood in *The Fever*

Educaciones geofónicas e imagéticas: el llamado de la madera en *La Fiebre*

JOÃO PAULO BARRETO DIAS¹

GIOVANA SCARELI²

RESUMO: Em *A Febre*, Justino é acometido por um estranho adoecimento ao transitar entre dois espaços: a cidade e a mata. Seja na zona portuária, no quintal da sua casa, nas franjas da cidade, ou nos sonhos, ele, e nós, somos convocados a uma imersão sonora, geográfica e pedagógica. O corpo do protagonista escuta as ressonâncias produzidas por espaços de pujante diversidade. As paisagens e texturas que chegam a nós, nos permitem entender que outros formatos fílmicos podem romper com padrões predeterminados do olhar e da escuta e contribuir para outras pedagogias e geografias de cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; paisagem sonora; pedagogia.

ABSTRACT: In *The Fever*, Justino is stricken by a strange illness when he moves between two spaces: the city and the forest. Whether in the port area, in the backyard of his house, on the fringes of the city, or in dreams, he, and we, are summoned to a sound, geographical and pedagogical immersion. The protagonist's body listens to the resonances produced by spaces of thriving diversity. The landscapes and textures that come to us allow us to understand that other film formats can break with predetermined patterns of gazing and listening and contribute to other pedagogies and geographies of cinema.

1. Universidade Federal de São João del-Rei.

2. Universidade Federal de São João del-Rei.

KEYWORDS: Cinema; soundscape; pedagogy.

RESUMEN: En *La Febre*, Justino se ve afectado por una extraña enfermedad cuando se mueve entre dos espacios: la ciudad y el bosque. Ya sea en la zona portuaria, en el patio trasero de su casa, en los márgenes de la ciudad, o en sueños, él, y nosotros, estamos convocados a una inmersión sonora, geográfica y pedagógica. El cuerpo del protagonista escucha las resonancias producidas por espacios de próspera diversidad. Los paisajes y texturas que nos llegan nos permiten entender que otros formatos cinematográficos pueden romper con patrones predeterminados de mirar y escuchar y contribuir a otras pedagogías y geografías del cine.

PALABRAS CLAVE: Cine; paisaje sonoro; pedagogía.

PRIMEIRO CHAMADO: “LUGAR GEOGRÁFICO E LOCAL NARRATIVO” EM *A FEBRE*³

Esse artigo faz parte da dissertação de mestrado de João Paulo Barreto Dias, defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei, cujo tema central da pesquisa estava direcionada à análise de três filmes indigenistas e as potencialidades sensório-educativas proporcionadas pelos desenhos sonoros das narrativas, que nos condicionam outras escutas e nos dão acesso ao intraduzível.

Para a realização dessa pesquisa e a escrita deste ensaio, utilizamos a cartografia como inspiração metodológica (Passos, Kastrup, Escóssia, 2012) que envolveu a curadoria de filmes com indígenas, indigenistas e realizados por pessoas indígenas. Após assistirmos vários filmes, escolhemos o filme *A Febre* (2010), de Maya Da-Rin, para constituir nosso “território existencial da pesquisa” (Costa, 2014, p. 5), o qual habitamos, percorremos e mergulhamos em linhas intensivas, porém sem a pretensão de esgotá-lo.

Ao utilizar a palavra/conceito “território habitado” já queremos indicar que, cinema e geografia ou “geografias de cinema” (Oliveira Junior, 2012, p. 121) estarão presentes o tempo todo nas relações que estamos empreendendo nesta escrita. O

3. Subtítulo retirado do texto “Lugares geográficos e(m) Locais Narrativos: um modo de se aproximar das geografias de cinema”, de Wenceslao Machado de Oliveira Junior, no qual trabalha sobre essa ideia a partir do filme *Bilú e João* (2005), de Katia Lund. Para Oliveira Junior (2012, p. 123) “[...] tanto os locais narrativos ganham existência a partir de memórias e materialidades que não se descolam dos lugares geográficos além-cinema quanto os lugares geográficos ganham existência no interior mesmo de narrativas, sejam elas amparadas em imagens e sons ficcionais, sejam em palavras e mapas científicos”.

filme é conduzido por um Desana citadino⁴, atormentado e acometido pelo não dito, o indizível. Suas fronteiras se cruzam pelo som; na cidade, em seu posto de trabalho, uma série de eventualidades aguçam seu estado febril; já na mata, localidade onde sempre pertenceu, o chama com as suas vozes. Esta pretensa dualidade fronteira, cidade e mata, é requisitada no filme através das paisagens sonoras que preenchem a passagem do protagonista pela cidade, pela floresta e por outros mundos. Espacialidades onde o escutar se apresenta como semântica pervasiva ou ainda, como explica Oliveira Junior (2012, p. 128):

[...] produzir geografias de cinema – e ideias como os locais narrativos e(m) lugares geográficos – é a de pensar e inventar outras interpretações para o mundo, a fim de permitir olhares diferenciados e diversificados não só do e para o filme, mas da e para a ‘realidade’ nele mostrada, aludida ou encontrada.

A fronteira entre a cidade e a mata é visível, demarcada pela longa avenida e pelo ponto de ônibus onde o personagem desce ao final da jornada de trabalho. A mata é evocada pelas paisagens sonoras do filme que conectam esses dois lugares geográficos distintos, constituindo um local narrativo construído pelos sons. Assim, Manaus, a capital do Amazonas, maior estado do Brasil é, como tantas outras cidades pouco planejadas da América Latina, conturbada, com suas franjas periféricas que esbanjam populações em situações de vulnerabilidade e índices significativos de violência⁵.

É de se refletir que o deslocamento pelo território amazonense gera uma experiência multissonora. O bolsão citadino partilha sonoridades com uma floresta tropical que suspira embaixo do concreto e do asfalto. O nascimento da cidade advém de uma imposição arquitetônica colonial sob uma aldeia indígena. Uma fortaleza chamada São José da Barra do Rio Negro, que serviu como base para o povoamento ao longo do rio Amazonas na busca de controlar os confins ocidentais na região.

A paciência pela experimentação, auxiliada pela suspensão de crenças arraigadas, trouxe à escuta de Krause (2013) uma outra possibilidade sonora, na qual

4. Os Desana, são um grupo indígena do noroeste do estado do Amazonas, composto por 23 tribos. Eles se autodenominam Umukumasã e falam uma língua da família Tukano oriental.
5. Estamos falando do Estado do Amazonas, que, segundo um levantamento realizado pela ONG mexicana *Seguridad y Paz*, a capital Manaus é a 21ª cidade mais violenta do mundo, com um elevado número de homicídios por habitante. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/02/22/manaus-e-a-21a-cidade-mais-violenta-do-mundo-diz-ong-mexicana.ghtml>. Acesso em: 02 nov. 2022.

uma relação entre a natureza e os sons que ela produz contribuem para a criação musical de um povo autóctone residente na América do Norte. Esses sons que emanam da terra como instrumentos ou vozes e que são gerados por fontes não biológicas, como o vento, a chuva e o trovão, são denominados *sons geofônicos* (p. 41), os primeiros sons da natureza, àqueles que antecedem a vida biológica e que estão completamente associados às culturas dos seres vivos que por eles são constantemente afetados. Os *sons geofônicos* colaboram para as assinaturas acústicas individuais da mata e fora dela, mesmo em contextualizações em que a mata foi suprimida por uma outra lógica de sociedade.

Geograficamente, Manaus é um bom exemplo dessa tentativa urbana de se concretar a floresta. Visualmente é uma cidade com resquícios amazônicos em seus grotões e, sonoramente, temos uma floresta ainda presente. No entanto, a geografia, a cidade e som poderiam estar incorporados no que chamamos de paisagem e que tão bem discorre Simon Schama no livro *Paisagem e Memória* (1996). Para ele, as paisagens são compostas por camadas de memórias, assim como os estratos das rochas que chegam até nós ao mesmo tempo. Ambas chegam até nós como um bloco de sensações e sentidos inextrincáveis.

A floresta tropical amazônica é conhecida pelo elevado número de precipitações que geram assinaturas acústicas quando caem em solo constantemente úmido. Os povos milenares que ali foram se constituindo, desenvolveram uma outra condição de escuta com o cair dessas águas. Num recorte geofônico de *A Febre*, vemos e ouvimos com Justino (Regis Myrupu) o canto das águas que caem em seu quintal, recorte de mata que convida o protagonista num plano extremamente relaxante.

O enquadramento é pedagógico, a casa é um elemento citadino, assim como os objetos que estão dispostos na cozinha. O espaço da mata é reduzido ao retangular recorte do quintal geofônico, com seus sopros, silvos e ruídos entremeados por um estrondoso e reverberante trovão, assim como a melodia das folhas enxarcadas por pingos de tamanhos variados e intercalados. Na sequência seguinte, a mesma chuva, com auxílio do vento perturba uma cortina de um hospital, produzindo uma marca sonora mais metálica. Mesmo na estrutura de superfície dura, feita pelo homem, a mata se faz presente, apresentando variações acústicas da geofonia que reside numa cidade construída sobre ela.



A Dança da Chuva

TERRITÓRIO SONORO DO PORTO

A Febre apresenta o caminhar cotidiano de Justino, indígena Desana de quarenta e cinco anos que, há vinte e cinco anos atrás, se deslocou de sua aldeia para viver na cidade de Manaus. A narrativa acompanha com proximidade o protagonista e toda uma atmosfera sonora que o convida e o perturba, que algumas vezes se faz visível e, em outras, não se permite decodificar.

Este limiar com suas múltiplas camadas é o estruturante dos elementos dialéticos que se colocam em tela e nas caixas de som. Manaus é propícia, pois sua constituição enquanto cidade elucida esses elementos: a zona portuária e a periferia; a mata e a urbe; a sociedade indígena urbanizada, que habita as franjas de conurbação, e os trabalhadores que se centralizam no núcleo proletário da cidade. Isto, citando apenas o que nos é mostrado pelo que está enquadrado.

Já nos créditos iniciais, junto às cartelas de apresentação, o espectador é bombardeado pela mata. Texturas minuciosas vão ganhando amplitude das milhares de vozes que habitam o ambiente amazônico. Justino entra em quadro com suas vestimentas de trabalho portuário e nos olha, parecendo querer apresentar essa fronteira ao espectador. Em silêncio, com o corpo enrijecido e compenetrado, escutamos a mata junto com a personagem. Entre os milhares de grilos que farfalham, vozes de pássaros noturnos chamam destaque até chegarem a um clímax parecido com um som noturno da floresta, regido por alguém ou por algo. Num segundo piscar de olhos, um primeiro ruído metalizante se distingue entre as vozes da floresta. Os ruídos de ferrugem e esfoliação seguem, parecem disputar espaço com a orquestra natural que dominava o campo sonoro. Junto a eles se incorporam ruídos de motores de combustão, sirenes de ré, cabos de aço, movimentos de guindastes. Um som

6. Os QR Codes utilizados neste texto foram organizados para que o leitor tivesse uma experiência sonora ao entrar em contato com o artigo. As sonoridades foram desenvolvidas, colaborativamente, entre a diretora Maya Da-Rin, o ator Regis Myrupu, e os demais Desana que fizeram parte dos processos de produção da obra, que depois foi mixada na pós-produção.

acusmático⁷ chama a atenção de Justino que desperta de sua escuta ancestral e se recorda que, no local onde trabalha, outros sons não-maquínicos são raros.



Os Dois Mundos

Logo de início somos convidados a conhecer esse limiar que está presente em todo o filme. A mescla sonora mata x porto, e suas inúmeras assinaturas acústicas, são o problema incidido na narrativa ao espectador que passa a conciliar das agônias e acometimentos que assolam Justino, como as dualidades em que vive e o seu desejo de coabitar dois mundos que, aparentemente, não estão em diálogo.

O trânsito cotidiano de Justino, do trabalho até a sua casa, faz jus à ruidosa e polifônica cidade contemporânea, mesmo aquela imersa na maior floresta do mundo. O som guizo do porto é alternado pela combustão do transporte público e pelos veículos rodoviários que jorram na estrada que circunda o bairro do protagonista. Talvez, um breve momento em que os ruídos portuários não estão em destaque na paisagem sonora, é quando Justino, no ambiente de trabalho, se prende a olhar e escutar o rio que corre em sua frente. O rio que o conduziu até ali, um ser vivo que se relaciona com o protagonista de uma forma mais complexa e para além dos propósitos mercantis salvaguardados por ele próprio.



A Voz do Rio

7. O som acusmático é um termo que Pierre Schaefer (1997) se apropriou da Confraria Pitagórica (onde os acusmáticos escutavam as lições em silêncio, durante cinco anos, sem tomar a palavra ou ver o seu mestre), ou seja, na apropriação schaefferiana, qualquer transferência sônica que não depende do olhar para que se estabeleça a comunicação é um som acusmático. O som pode vir de uma outra dependência, de um outro espaçamento, via rádio, via telefone, desde que esteja explícita a cisão entre fonte sonora e visão.

Mesmo distante de sua terra, Justino continua indígena, valorizando seus saberes ancestrais, seu modo de ser, de conhecer e de escutar. No entanto, sua função no porto o obriga a andar armado, fazendo a segurança de bens materiais e mercantis que são a definição máxima dos pressupostos econômicos do mundo ocidental. Essa guarda realizada para o “povo mercadoria” (Kopenawa; Albert, 2015) é a demarcação de uma vida laboral coisificada, na Grande Manaus, tão distinta da cultura e dos valores carregados por Justino.

No porto, Justino é esguio e se esconde. Percorre labirintos de metal que o comprimem. Ali, espremido pelos containers, Justino não pode ser indígena, é um caçador na tocaia sem a sua presa. Até porque a condição sensorial mais aguçada ao se caminhar pela floresta, aquilo que gera o alerta, o cuidado, e outras formas de relação com o seu meio, é a escuta. No porto de Manaus, o jardim sonoro de Justino é afetado pela polifonia de ruídos de aço.

QUINTAL FLORESTA

Nas sequências filmadas na periferia onde reside o protagonista, a diretora Maya Da-Rin busca imprimir uma residência floresta no local de descanso. O som da casa de Justino aglutina a chuva tropical, a mata noturna, a conversa familiar, sem negligenciar os elementos urbanos daquele grotão em que vivem, como o latido do cachorro vizinho, as vozes acusmáticas de televisão, o ruído do ventilador e das panelas, a sonoridade distante da vizinhança.

Embora seja um espaço periférico, obediente a arquitetura “de caixas amontoadas” (Munduruku, 2018, p. 3), a casa filmada é invadida por sonoridades tropicais além de ser um preâmbulo de um quintal com delimitações irreconhecíveis. Quando as personagens acessam o recorte de quintal, a opção por um plano fechado evidencia ainda mais os sons que constituem este espaçamento sufocado em tela. O quintal de Justino é a extensão da mata, análoga a sua terra, na aldeia distanciada. É ali que se escuta o sotaque das águas que caem do céu; ali que conversas íntimas e familiares são estabelecidas ao estalar das labaredas; ali que, em perspectiva, se caminha descalço, lentamente, trazendo consigo um cacho de banana sobre os ombros.



Quintal Floresta

A mata sem fim vive e canta para Justino. É como se a casa ali instalada fosse um mero detalhe. Ali o mundo não tem pressa, é um ponto de fuga aos metalizantes motores que aguardam o protagonista para sua atividade laboral cotidiana.

A CONSTÂNCIA E INCONSTÂNCIA NAS VOZES DE MANAUS

O Tukano é uma família de línguas sem tronco, uma língua isolada, tonal e não silábica. É com esta língua que Justino e sua família se comunicam quando estão no lar-floresta. É através dela que o protagonista canta para seu neto os mitos de seu povo, e emana palavras encantadas ao espectador.

Essa Manaus periférica transitada por Justino, até chegar no seu quintal floresta, está sempre permeada por sons, ela mescla constantemente essa tensão sonora cidade x mata que permeia toda a narrativa. Quando Justino passa para comprar cimento, a mata se faz presente; quando ele sobe uma ladeira carregando o cimento, outras vozes florestais se anunciam.



Floresta na Cidade

Esses diferentes mundos estão personificados no plano da igreja-casa. Ali um mundo cristão é incorporado por um outro indígena e vice e versa. Justino se aproxima do pitoresco casebre de madeira que abriga um culto evangélico, pousa o saco de cimento que carrega e se põe a escutar o momento de oração.

O protagonista não deixou de ser indígena por se inserir no culto cristão, ou por trabalhar de segurança de mercadorias na zona portuária. É nessa coexistência entre dois mundos, que ele constrói formas de existir.



O Culto

Também temos inconstâncias nas sequências do hospital. A palavra indígena também é som e melodia, e é através dela que uma senhora Tikuna relata o mal que a cidade a faz. A enfermeira branca então traz Vanessa (Rosa Peixoto), uma Tukana, filha de Justino, para se comunicar com a senhora enferma, uma Tikuna. Um caótico espetáculo epistemológico ocidental numa simples cena. A mulher branca manauara acha que todos os indígenas conseguem se comunicar pela oralidade, ignorando a vasta possibilidade linguística dos povos da floresta.

Na diegese, através da oralidade, as personagens encontram dificuldade de comunicação. Os espectadores, fora da diegese, acompanham aflitos o imbróglio instaurado, pois estão com o auxílio da legendagem. Vanessa responde em tukano dizendo que gostaria de ajudar. A senhora Tikuna toca a enfermeira, agradecendo-a pela acolhida, mesmo não falando a língua de quem a tenta compreender de verdade. A semântica dessas duas indígenas, de diferentes povos, se dá através das expressões faciais, do toque, da escuta. O corpo se pretende comunicar em tela e fora dela.

O Tukano e as demais línguas que são inseridas no filme se colocam em conflito com o português durante toda a narrativa. A língua indígena se apresenta de forma tímida, nas sobras periféricas, no lar de Justino, porém, quando evocada em contexto urbano é desvalorizada, asfixiada pelo português excludente. Essa voz “oficial”, quando direcionada para Justino é destacada para lembrar a sua condição de “índio”.

Esse verbocentrismo, ou vococentrismo, uma concentração da fala sobre os demais sons se faz presente na verticalização das relações para com Justino, desde o jagunço-segurança à mulher do RH. Justino, em espaço urbano, é sufocado não apenas pela dinâmica que comprime seu corpo, mas também pelo uso do português que frequentemente busca o deslocar de sua pretensão de coabitar espaços distintos.



O RH

A palavra Tukano corresponde o semblante do lacônico protagonista. As pausas em suas falas ou até mesmo as suas não falas são a perfeita combinação dos momentos de escuta dos outros elementos da natureza que buscam preencher a projeção desta obra. Quando descobre que a filha vai se mudar para a capital do país, para cursar medicina, ele se expressa sem vocalizar, se retira da cozinha e vai para o quintal escutar a terra com o pé, ou sentir a mata com a pele. Se o mundo de Justino faz consonância ao compartilhamento de sonoridades, a apreciação dessas se dá na sua forma econômica de usar as palavras.

A CONVOCAÇÃO DA FEBRE

Uma série de fatos colaboram para um desequilíbrio espiritual e físico de Justino durante a narrativa. Ele é acometido por um mau que aturde o seu corpo e o deixa inebriado para desenvolver suas ações cotidianas na cidade. Desconfiado dos diagnósticos apontados pela medicina institucionalizada, Justino sabe que tal febre não é palpável ou possível de mensurar, ela escapa dos dogmas científicos ocidentais.

A rotina de Justino é fria. Trabalho – ônibus – descida na estrada – ladeira periférica – casa floresta – trabalho. Esse ciclo é esmiuçado por Maya Da-Rin, num vai e vem cotidiano de quem vive na borda e necessita do centro para viver, uma esquematização de vida com padrões repetitivos. Porém, o incidente relevante para a dobra que se faz na narrativa é a chegada do sestro jagunço, homem que se autointitula capataz de fazenda, o perseguidor de índio. A partir desse primeiro e tímido contato, no vestiário dos funcionários do porto, Wanderlei (Lourinelson Vladimir) conhece e troca algumas palavras com Justino, fato este que vai potencializar outros eventos.

O desembarcar do ônibus, de frente para a mata que margeia uma avenida de grande circulação, faz parte desse ciclo do protagonista. Não é um espaço verde circunscrito dentro de um quintal, mas uma floresta pulsante que jorra no asfalto periférico. O recorte representa em imagem e som essa floresta serpenteada por pavimentação e motores de combustão. Assim, após o primeiro contado com o jagunço, Justino ouve um chamado daquela fortaleza verde. Ele para e escuta ruídos de galhos retorcidos, percebe alguma coisa que o olha, que o ouve, que o atrai. O som delinea uma criatura na mata para Justino. Um elemento insólito que apenas o espectador não sabe do que se trata.



O Chamado

Quando aporta em seu lar, Justino é acometido por novos indícios. Uma rachadura se apresenta numa parede da casa, e no amanhecer, sua filha anuncia uma possível mudança de cidade. Essas fissuras que o atormentam num curto espaço de tempo anunciam esse mundo: Manaus vai entrando em colapso dentro de si. O distanciamento de sua filha lhe garante uma expansão da condição de solidão que ele não conhecia naquele teto; o prenúncio da rachadura encontrada no lar, que é a extensão da sua aldeia, única fronteira possível para evocação das memórias afetivas de seu passado não urbano, traz novas perturbações para o seu cotidiano.

No retorno ao trabalho, o segurança Justino apresenta distração, sonolência e a sonoridade do voo de containers começa a ganhar novos timbres. Ao retornar do RH, após a ameaça de demissão, Justino quebra a quarta parede e compartilha com o espectador sua angústia acústica. Sua febre, que não é a nossa febre, vai escalonando, assim como a sua escuta, apurando outras tessituras para o metalizante ambiente portuário. Neste plano, os ruídos de tambores, alarmes, empilhamentos, buzina, digladiam com as vozes da floresta que parecem convocar o segurança. Assim, uma orquestra porto x mata é entoada com hiper-realidades no ponto de escuta compartilhado por Justino, na qual as inteligibilidades dos sinais acústicos captados são inclassificáveis.



A Febre

A partir desses eventos, o tempo de Justino passa a pesar como os containers que ele vigia. A febre clama pelo protagonista e para além de um atormento físico ela representa um desequilíbrio espiritual que ele está vivenciando. A presença deste agouro, é muito mais profunda do que podemos ser capazes de imaginar, logo, o que é inteligível para Justino é complexo para o espectador, que busca se apoiar numa

razão, assim como a medicina que traz uma explicação científica para aquilo que o comete, um “único padrão possível” de diagnóstico.

O CANTO-FLORESTA

Como já delineado, no ciclo laboral de Justino, descer do transporte ao lado da parede de floresta é um hábito. Na primeira descida, antes da febre, o som da mata se faz presente em volume e altura, mas digladiando espaço sônico com buzinas, veículos em alta velocidade e motores de combustão, como se o plano evocasse uma disputa entre mata e asfalto. Na segunda descida, na iminência do regime febril, é a criatura que se apresenta para a personagem ao descer do ônibus. Porém, é na terceira descida, com o mal-estar consolidado do protagonista, que as texturas emanadas da floresta ganham destaque.



A 1ª Descida

Nesta terceira sequência em que Justino desembarca na borda da cidade, seu corpo febril é denunciado pela imagem. Ele está com vestimentas amassadas, uma pele umedecida e cabelos embaraçados. Caminha ao lado do muro floresta sendo serpenteado pela criatura que já tinha se anunciado. Ele, ao contrário dos espectadores, aparenta saber o que o segue entre galhos e folhas. Em determinado momento desta sequência, os sons vaga-lumes da floresta parecem vencer os ruídos da estrada ao lado. É como se numa repetição dos mesmos eventos, novos timbres fossem apresentados em tela, se mostrando cada vez mais presentes.



A 3ª Descida

O condicionante febril abre um portal no corpo-ouvido de Justino, no qual milhares de seres e espíritos que estão dentro da muralha verde esmeram comunicação com o aturdido protagonista que observa e escuta seu mundo de cotidianos a desmoronar. As incontáveis presenças abrigadas pelo mundo verde, “não são apenas os artesãos mais finos de nosso cosmo, são também as espécies que abriram a vida para o mundo das formas, a forma de vida que fez do mundo o lugar de figurabilidade infinita” (Coccia, 2018, p. 18).

A floresta que se posta no caminho de Justino e o convida permanentemente, desde que a febre ingressa na narrativa, é um espaço dessas invenções permanentes de formas, além de um caldeirão inesgotável de tessituras acústicas produzidas pelos que ali habitam. A imersão do protagonista na muralha verde se dá em momento oníricos, não enquanto uma fronteirização de espaçamento, mas como uma possibilidade de extensão do mundo vivenciado no período de vigília.

O cricrilar de grilos anuncia a imersão do protagonista no mundo encantado. Da rede em que adormece, Justino é conduzido ao “estado fantasma” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 459) que se dá através do ato de sonhar e começa a desenhar uma vereda em outro plano. Lá se encontra na companhia de outros manauaras, possíveis vizinhos da periferia, porém agora na condição de caçador. Estão a buscar tal criatura que anda causando alguns transtornos na região. A caminhada do grupo é silenciosa na voz, mas com uma trilha musical florestal acompanhada de algumas sugestões dos cães farejadores que os acompanham. Num determinado momento, Justino escuta passos na mata, se desprende dos colegas de caça e ingressa no portal verde que banha a periferia.

Na floresta é impossível ficar igual a si mesmo. Quando se está imerso nela, fica-se contaminado com tudo que dali jorra. O banho acústico é infinito e Justino se encontra nu, exposto aos demais seres visíveis e invisíveis que transitam naquele ambiente de pluralidade pujante. A partir de então é impossível o protagonista manter-se o que ele era.

Steven Feld (2018), num trabalho de etnografia sonora com o povo Kaluli, em Bosavi, Papua Nova Guiné, estuda as relações estabelecidas entre a musicalidade daquela sociedade e os sons assinados pela floresta úmida e tropical em que eles habitam. Naquele bioma, as memórias são vocalizadas, ou musicalizadas, e interagem acusticamente entre si. Em *A Febre*, Justino submerge no breu imenso da mata, transitando dentro daquele caldeirão de espécies, onde se destaca a múltipla relação entre o som que emana tanto dos corpos, quanto o som que os penetra. Esse bolsão acústico fornecido pela floresta tropical é o que Feld (2018, p. 236) chama de “o som

de levantar-fora”. Uma agitação de tessituras sonoras proporcionadas pela própria morfologia florestal, onde altura e profundidade se confundem, ou seja, “a escassez de pistas visuais faz com que o som produzido por um animal próximo ao chão assemelha-se, por meio da difusidade, ao som de outro animal da mesma espécie que esteja na copa das árvores, movendo-se para fora” (p. 237).

Esse trânsito onírico de Justino, diligentemente em busca da caça no meio da mata, é permeado por essa ambiguidade sensorial na escuta, na qual o som uníssono não possui contornos definidos, cedendo espaço para uma ecofonia com fontes sonoras localizadas em diferentes pontos de deslocamento. Uma espécie de mosaico auditivo, sobreposto ou refletido pelo surgimento de outro som (Feld, 2018).

Na mata, quando Justino rompe um galho em tessitura hiper-real, a tentativa de localização daquele sinal é efêmera e difusa. Mesmo no escuro, com uma floresta parcialmente oculta do campo da imagem, ela não pode esconder seus sons. E se o ruído do tiro de espingarda revela a presença da ameaça, o mesmo sinal acústico está em tensão permanente com as formas visualmente ocultas da floresta.

Os antes companheiros de caçada de Justino, agora o caçam. Os cães estão com fome da sua carne e o perseguem na sequência ecofônica. Justino vira de uma hora para outra a criatura que estava perseguindo. Pode ser um duplo se anunciado no regime encantado, mas também pode ser um presságio de como um corpo indígena é enxergado nos espaços urbanos, como algo a ser eliminado.



A Caça

Num posterior ingresso na mata, já nas sequências finais, Justino é acionado pelo rádio a investigar um movimento suspeito em determinado setor do porto. Seu deslocamento começa nessa caçada até ingressar numa região florestal de borda, que, como um portal, o leva para outra camada mais isolada da região portuária.

Essa entrada na franja verde, fronteirizada por uma tela rompida, se dá em silêncio. O som predominante é da paisagem sonora polifônica da mata que bombardeia o corpo de Justino, que agora está na posição de caçador do invisível. Nenhuma voz cidadina preenche a paisagem sonora, apenas a vocalização da floresta amazônica

e alguns galhos que celebram o estalar. O protagonista caçador, atento ao que está por vir, transita com sua acuidade auditiva até sair dessa região de borda e ingressar num asfalto cuja trilha musical é permeada por um ruído de casa de força.



A Busca do Animal-Espírito (1)

Não importa a veracidade da elipse ou o ritmo da montagem na sequência. O corpo indígena em trânsito sai do meio urbano, entra na mata, retorna para o meio urbano até entrar na mata novamente. Como num movimento cíclico sem finitude, as ações se repetem e a caça nunca parece palpável. Mesmo no campo da invisibilidade o que sobram são os rastros. Justino está à procura da criatura que invadiu seu território de trabalho; aquilo que adoce sua alma; que provoca rupturas no seu mundo-cidade; o que espiritualmente anda atormentando o seu corpo.

A caminhada pelo asfalto ruidoso é então tomada pela orquestra da natureza. O indígena caçador segue seu faro e entra novamente em outro portal verde, agora mais musicalizado, estrondoso, com assinaturas acústicas deslocadas e diversas. Justino é afetado pela mata que o irriga, como se pudesse ouvir com todo o seu corpo, como uma câmara de ressonância, os outros milhares de corpos daquele ambiente lúgubre (Tugny, 2015). O som que nele ressoa é pervasivo, um levantar-fora de árvores, animais, e espíritos que o convocam de encontro ao intraduzível. Concordando com Tugny (2015, p. 26) acerca de uma abertura sensível à outras corporalidades sonoras:

Negar a escuta de outros corpos acústicos é sobretudo recusar um espaço comum, compartilhado, do sensível. Aqui entendemos essa escuta aos outros tidos como não humanos, sem linguagens, e colocamos a questão: como inaugurar uma nova forma de escuta? Sair da escuta que nos submete, nos atinge, controla nossos corpos e nossos movimentos. E partir ativamente, ouvidos atentos, em uma prospecção do mundo em que habitamos?

Quando o invisível ganha feitio em tela, o som que revigorava no extracampo sugerindo formas, se revela na “roupa” de um cachorro que ataca Justino. O protagonista então acomete o animal com um tiro e se volta para fora da mata. Após um

chilrear de algum pássaro, Justino retorna o olhar para o corpo abatido, mas agora, a penumbra revela a silhueta do jagunço Wanderlei, seu colega de trabalho.



A Busca do Animal-Espírito (2)

A ROUPA-JAGUNÇO

A criatura na sua forma animalizada é anunciada em trechos acusmáticos durante o filme. Na TV localizada num ponto de ônibus, uma moradora da região diz à repórter que o que anda causando transtorno na região é um animal grande, preto e malhado. Numa outra sequência, no jantar familiar, Vanessa olha para fora de quadro e se dirige para aumentar a altura do noticiário da TV, que anuncia mais uma vez o bicho que causa tormento, atacando outros animais da periferia.

No jantar familiar na casa-floresta, ao questionar seu tio sobre a probabilidade deste animal ser uma onça, Vanessa recebe como resposta a possibilidade de ele ser uma outra coisa na forma de bicho, como um mergulhador que veste uma roupa para ficar parecido com os peixes e nadar junto a eles.

Retornando ao microuniverso do vestiário, são quatro os encontros ocorridos entre Justino e Wanderlei, com o último usurpando minuciosamente o lugar no trabalho do protagonista. O jagunço muda de turno, não mede palavras para mostrar que ele é o caçador. Numa representação mais linear, Wanderlei é o garimpeiro que a tudo já tomou; é o homem branco brasileiro que se relaciona de forma vertical com o indígena urbano; é o fascista inflexível que enxerga na posse indígena malefícios econômicos para o progresso.

Justino se torna fantasma quando acessa por duas vezes o portal da mata que o convoca. No regime dos sonhos, o seu estado febril, que não é o nosso, transita na forma de espírito, as vezes numa roupagem de caça, outras vezes numa roupagem de caçador. O personagem protagonizado por Regis percorre estes mundos diferentes, onde o portal de acesso se dá na vereda onírica.

Quando os indígenas optam por viver na cidade, os espíritos se mostram presentes de outras formas. Quando Justino olha-escuta a fortaleza verde ao descer do ônibus,

seu ouvido é o extracampo, numa relação em que o seu ponto de escuta representa uma expansão de um corpo que sente a carga de energia do que se olha. Esse mundo invisível para a epistemologia indígena apresenta uma infinidade de valores que não são interpretáveis pela importância das coisas visíveis do mundo branco.

A relação entre Justino e Wanderlei vai se degradando após cada encontro em que o segundo vai revelando em camadas a sua identidade. Na última sequência do microuniverso do vestiário, um silêncio absoluto preenche a tela cuja semiótica é demarcada por sutis gestos e expressões. E aqui surge a hipótese de o espírito-febre vestir a roupa de Vanderlei para conseguir transitar no mundo de Justino. A febre só é ativada no primeiro contato entre indígena e jagunço; ela vai se intensificando no mundo dos sonhos e fora dele, quando o protagonista é convocado pela mata; ela atormenta os animais vizinhos; são mensagens que chegam a Justino via mundo interior e exterior, assumindo outras roupagens e trânsitos para atormentar a alma do protagonista.

A lógica da relação entre natureza e cultura para Justino é diferente da nossa. No filme isso se torna evidente pela relação entre humanos e animais. O som que revigora da febre é produzido pela terra, seja no seu quintal, seja no vestiário, seja na parede florestal que o convida sempre quando desembarca no ônibus. Justino sabe que permanecer na Grande Manaus e depender de um aparato médico ocidental para o seu tratamento “febril” não é algo possível. A floresta o convoca e o retorno para sua aldeia é a única solução epistemológica para o que o atormenta.

No plano sequência final, na companhia de Justino, estamos, nós, espectadores, em cima de uma embarcação que flana pelo rio. A orquestra da natureza está plena, com suas múltiplas vozes que interagem entre si. O protagonista, que nos conduz até o outro lado da margem, junta seus pertences e caminha até ser engolido pela diversidade das plantas de paletas escalonadas, assim como pela vasta composição acústica amazônica que brota da terra, espaço que Justino sempre pertenceu.



O Retorno

SONS, SILÊNCIOS, FIM.

Em *A Febre*, temos um protagonista, Justino, homem indígena, em adoecimento. Vários incidentes começam a convocá-lo de volta para a floresta onde ele pertence. A obra elabora uma demarcação sonora beligerante entre cidade (como espaço de trabalho) e Floresta (como espaço de vida) com o espectador assumindo o ponto de escuta de um Justino bombardeado por sonoridades que provocam a sua “febre”. O trânsito de Justino na mata e como seu corpo escuta as ressonâncias produzidas naquele espaço de pujante diversidade é uma imersão sonora proporcionada pela diretora Maya Da-Rin.

O filme possui a colaboração direta de indígenas na atuação. Os desenhos sonoros estruturados são os pontos chave desta análise que, além de provocarem a existência de outros regimes de escuta, demarcam a minúcia existente nas paisagens sonoras. O cinema, assim como a geografia, são máquinas de disseminação de mundos. A contribuição sonora e acústica do filme analisado contribui para essa apresentação, instigando o papel educativo dessas construções sônicas, geosônicas e imagéticas e o que podemos pensar com elas. Esse tipo de cinema expande as pretensões educativas do nosso tempo por transbordarem as possibilidades narrativas monolíngues e as histórias escritas por uma única voz. Ao apresentar um filme a partir de uma perspectiva multilinguística, se ampliam as pluralidades, e surge a possibilidade de criação de novos mundos e novas sensorialidades, que são contraposições às arraigadas arrogâncias coloniais impostas.

Outras concepções de ver, de espaço, de escuta, advêm novas formas fílmicas que nos auxiliam a pensar outras propostas pedagógicas com o cinema. Pensar uma outra pedagogia sensorial é refletir sobre políticas acerca da distribuição e do acesso às obras, que reconhecem outros arranjos humanos, outras estéticas, outras formas de visibilidade e outras sonoridades e, portanto, outras geografias (d) e cinema, e outras educações possíveis.

REFERÊNCIAS

- COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas**. Uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2018.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 066-077, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337031808005.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

- DIAS, João Paulo Barreto. **A escuta da terra**. Assinaturas acústicas e educação no cinema indígena. 2023. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei/MG.
- FEBRE, A. Direção Maya Da-Rin. Brasil, Alemanha, França. 2017. 98'. Digital/cor.
- FELD, Steven. Uma acustemologia da floresta tropical, **Ilha**, v. 20, n. 1, p. 229-252, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2018v20n1p229>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. v. 1 Porto Alegre: Sulina, 2012.
- KOPENAWA Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRAUSE, Bernie. **A grande orquestra da natureza**. Descobrimos as origens da música no mundo selvagem. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. **Coletiva – Educação e Diferenças e...**, n. 1. Publicado em 13 junho 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e-n1-tempo-tempo-tempo-por-daniel-munduruku>.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Lugares geográficos e(m) locais narrativos: um modo de se aproximar das geografias de cinema. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVERIA, Lívia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SCHAFER, Murray. **A Afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- TUGNY, Rosângela Pereira de. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores. In: **Música e educação**. Série diálogos com o som, v. 2. Belo Horizonte. EdUENG, 2015. p. 17-31. Disponível em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015_MUSICA_E_EDUCACAO_SERIE_DIALOGOS_COM_O_SOM_VOL_2.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

SOBRE OS AUTORES

João Paulo Barreto Dias é licenciado em Cinema pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialização em Ensino Contemporâneo de Artes pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI/UFSJ).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9250-3424>.

E-mail: jpbaretodias@gmail.com.

Giovana Scareli é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com mestrado e doutorado em Educação na Área de Concentração:

Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte também pela Unicamp. É professora e pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI/UFSJ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8976-5901>.

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

Recebido em 10 de março de 2024 e aprovado em 12 de abril de 2024.

Artigos

Achadouros de infância: fotografia, bricolagem e educação

Findings of Childhood: photography, bricolage and education

Hallazgos infantiles: fotografía, bricolage y educación

GISELE CAROLINE RUIZ DURAN¹

ALAN VICTOR PIMENTA DE ALMEIDA PALES COSTA²

RESUMO: Vivemos tempos caracterizados pela proliferação de imagens, às quais nos expomos todos os dias. As crianças desse tempo já nascem imersas nesse mundo imagético, que educa, ensina, modela e produz corpos, sujeitos e modos de vida. A imagem, sobretudo a fotografia, é refletida neste trabalho a partir do entrecruzamento entre as experiências e subjetividades dos pesquisadores, as experiências vivenciadas com as crianças em oficinas fotográficas, as imagens produzidas por elas e os pensamentos de diversos autores que se debruçaram sobre a técnica e a arte fotográfica. Procuram-se estabelecer montagens: relações, aproximações e distanciamentos entre experiências, memórias, pensamentos, fragmentos de escritos e de imagens; criar tensões, vazios e lacunas no quadro interpretativo, aprender e desaprender, e a partir desses encontros e desencontros produzir um tipo de conhecimento voltado para a criação e invenção de novos modos de olhar, pesquisar, ensinar, aprender, sentir e fazer imagens, dentro e fora da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem; fotografia; arte; infância.

ABSTRACT: We live in times characterized by the ubiquity of images, which are exposed to us excessively every day. The children of times like these are already born immersed

1. Universidade Federal de São Carlos/SP.

2. Universidade Federal de São Carlos/SP.

in this imagetic world, which educates, teaches, models and produces bodies, subjects and ways of life. The image, especially photography, is reflected in this work from the intersection between the researcher's experiences and subjectivities, the experiences lived with children in photographic workshops, the images produced by them and the thoughts of several authors who have studied the technique and photographic art. It seeks to establish montages: relationships, approximations and distances between experiences, memories, thoughts, fragments of writings and images; create tensions, voids and gaps in the interpretive framework, learn and unlearn, and from these encounters and mismatches produce a type of knowledge aimed at creating and inventing new ways of looking, researching, teaching, learning, feeling and making images, within and out of school.

KEYWORDS: Image; photography; art; childhood.

RESUMEN: Vivimos tiempos caracterizados por la proliferación de imágenes, a las cuales nos exponemos todos los días. Los niños de esta época ya nacen inmersos en este mundo visual, que educa, enseña, modela y produce cuerpos, sujetos y modos de vida. La imagen, sobre todo la fotografía, es estudiada en este trabajo a partir del entrecruzamiento entre las experiencias y subjetividades de los investigadores, las experiencias vividas con los niños en talleres fotográficos, las imágenes producidas por ellos y los pensamientos de varios autores que se centraron en la técnica y el arte fotográfico. Se busca establecer montajes: relaciones, aproximaciones y distanciamientos entre experiencias, recuerdos, pensamientos, fragmentos de escritos e imágenes; crear tensiones, huecos y brechas en el marco interpretativo, aprender y desaprender, y a partir de estos encuentros y desencuentros producir un tipo de conocimiento orientado a la creación e invención de nuevas formas de mirar, investigar, enseñar, aprender, sentir y hacer imágenes, dentro y fuera de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Imagen; fotografía; arte; niñez.

APRESENTAÇÃO

Começamos, todos nós começamos um dia. É difícil, é doloroso começar, nascer, surgir, mas é preciso, é preciso começar a falar, começar a escrever, é preciso nos fazermos ouvir e ouvirmos a nós próprios para nos compreendermos e para sermos compreendidos, é preciso sairmos de nós mesmos para encontrarmos o outro, e só depois podermos encontrar a nós mesmos. Começamos este texto umas centenas de vezes, consideramos impossível captar o início de nós, ou o início dessa experiência, porque a cada tentativa um novo início era rememorado,

a cada tentativa uma nova imagem surgia na montagem dessa quase auto escrita sobre infâncias e fotografias. Contamos, então, um dos tantos inícios, aquele que repentinamente nos surge agora, percebemos que na impossibilidade de dizer sobre nós, sobre as crianças e sobre as imagens, contamos aqui a experiência, e, contando a experiência perdemos o ser, afinal, aprendemos neste fazer que o ser é indizível, incompreensível, inalcançável.

Esse texto foi todo feito em dissonâncias de tempos e vozes, por isso sinalizamos as marcas da escrita em diário de campo, utilizando a primeira pessoa do singular e marcando o texto em itálico, para diferenciá-la da reflexão acadêmica, na primeira pessoa do plural. Em alguns momentos, na escrita pluralizada, contamos com nossas vozes de pesquisadora e pesquisador, singularizadas nos processos específicos de construção interna, a partir de memórias, ressignificações e afetações íntimas. Em outros movimentos, coletivos e diretos da pesquisa na experiência vivida, conversamos com os autores, com as imagens e com as oficinas realizadas. Esta auto escrita ensaiada se faz no momento de cessar a montagem, que continuará reverberando em outras criações, mas que enquanto texto precisa se fechar.

Foi a partir do encontro com esses autores e a forma de organização labiríntica do pensamento em suas obras que os caminhos dessa pesquisa foram sendo tecidos. É importante aqui contá-los, sobretudo aqueles em que nos perdemos, em que voltamos e encontramos ruínas, nas quais transformamos o antes e o depois e renunciamos os sentidos imediatos. Eis a mais importante renúncia deste trabalho, o imediatismo das conclusões.

Nesta pesquisa realizamos oficinas fotográficas e artísticas com crianças de 5 anos em uma instituição privada de Educação Infantil na cidade de São Carlos. Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos somente o desejo de realizar essas oficinas fotográficas, ou seja, tínhamos uma vaga ideia do caminho pelo qual iríamos seguir. Inicialmente seria o de interpretar as fotografias produzidas pelas crianças a partir de determinados conceitos e critérios de análise, mas o movimento de deslocamento de certezas e desestabilizações começou quando nos encontramos com as leituras e com as infâncias e imagens que ganhavam cada vez mais potência e autonomia nessa experiência. Ao vivermos as oficinas, as leituras se modificavam e ao lermos os textos, a experiência tornou-se outra.

Para o texto que desenvolveremos aqui, operamos um recorte. Apresentaremos algumas partes deste processo e as reflexões possíveis dentro deste recorte. O

material completo pode ser conferido na dissertação “Atravessamentos Visuais e Arteiras Infâncias”³.

ACHADOUROS DE INFÂNCIA



Fonte: Fragmento de fotografia de álbum de família da autora.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos”, nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas,

3. DURAN, Gisele. **Atravessamentos Visuais e Arteiras Infâncias**. 2020. Dissertação de Mestrado – PPGE-Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, que só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (BENJAMIN, 2017a, p. 3604).

Só conseguimos pensar quando escrevemos. Quando voltamos e lemos o que escrevemos pensamos outra coisa e obedecermos a isso seria um eterno escrever e apagar. Acendemo-nos e apagamos. Rememorar, trazer de volta a memória, lembrar. Por vezes, nos encontramos com as crianças que fomos e que somos, escavamos em torno de imagens soterradas pelo tempo, camadas e camadas de terra se misturam. Olhamos para dentro e para fora, para dentro e para fora. Movimentamos. Rememorar, nos mostra Benjamin, não é simplesmente resgatar o passado, mas trazê-lo ao presente; não para explicá-lo, em uma relação linear de causa e efeito, mas para tentarmos ver o que a memória do passado pode trazer de novo sobre o agora. Não o passado como coisa fixa, imóvel, fechada, definida. O passado rememorado com os olhos do presente, que agora já é também passado, passado fluído, mutável. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? (BENJAMIN, 2017b). Esse encontro fatídico, do hoje, com o sopro de ar de ontem, esse escutar os ecos e sussurros das vozes desconhecidas, esse pisar nos cacos, vestígios e ruínas que permanecem em nós, momento em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação (BENJAMIN, 2006), é imagético, é inventivo, potente, disruptivo, é infantil.

No início pensávamos a infância a partir de nossas experiências como professora e professor, das leituras que fizemos, do saber especializado que detínhamos. Ao nos encontrarmos com os fragmentos dispersos de experiências infantis de Benjamin, nos quais ele procura compreender a si próprio e à Berlim de seu tempo, fomos tomados por um desejo de também escavarmos nossas memórias infantis, como quem quer se perder no labirinto para achar outro caminho. Passamos, então, despreziosamente, sem o desejo de torná-lo pesquisa, a criar um repertório formado pelo encontro de memórias de nossa infância com memórias da infância das imagens e desta experiência com crianças. Mesmo sem que quiséssemos, amalgamou-se essa experiência e ela tornou-se pesquisa de nós. Montagens de imagens, rememorações que retornam como potência criativa, re(criações) que propõem novos sentidos e apontam novos caminhos. Não havia mais volta. O processo todo

havia se transformado em outra coisa, mesmo o que já havia passado, as oficinas de fotografia e arte, os encontros com os teóricos, os escritos, o agora.



Fonte: Fragmentos de fotografias de álbum de família da autora.

Ao escavar as terras que habitou, Benjamin se encontra com um mundo desfigurado da infância, trama feita entre esquecimentos e lembranças, vestígios de nós que talvez jamais poderíamos encontrar. Benjamin diz que não é possível recuperar totalmente o que foi esquecido, e é só por isso que podemos compreender esse passado, passado que se refaz a cada narrativa. É nesse labirinto da própria infância que está o perder-se.

A mão pode, ainda, sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas

isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (BENJAMIN, 2017a, p. 1494).

Nos perdermos entre memorações e esquecimentos nos levou a encontrar-mo-nos outras, nesse pesquisar. Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. Nesse atravessar por imagens e sentimentos, memórias de infância nos encontram. O cheiro do giz de cera que nos atraía mais que suas vivas cores e suave textura. O amarelo amargo e o vermelho doce da pitanga, a dor e a delícia do desconhecimento, da dúvida, de viver sabendo que não se sabe. Vestígios de um passado irrecuperável, passado que inventamos hoje para nos conhecermos.

A criança que fomos nos ajuda a compreender as experiências dessa pesquisa com infâncias e imagens. Essa experiência nos ajuda a compreender a criança que fomos.

Memórias com imagens. A foto de minha avó que me assombrava. A primeira câmera fotográfica adquirida por meu pai. O ruído que dava prazer ao rebobinar o filme. O pavor de queimá-lo ao abrir a tampa com a expectativa de revelá-lo e saber se as fotos ficaram boas ou não. A expectativa do erro, do defeito e da delícia da surpresa. Memórias de escola. O fascínio pela grande janela de madeira. A angústia do tempo, que não passava nunca dentro de uma sala. O medo das broncas por olhar o mundo lá fora. A curiosidade em saber o que havia por trás das portas que permaneciam sempre trancadas. Memórias de brincar, de brincar com o mundo, com os sentimentos que não entendia, com a câmera, com as imagens. Esse encontro, de alguma forma, modificou meu olhar para as infâncias nessa experiência e nas imagens.

FOTOGRAFÂNCIAS

Não bastava pensar a fotografia a partir dos conceitos técnicos ou, até mesmo, filosóficos que refletem sua natureza. Aprendemos que não era suficiente fazermos exatamente isso. Tampouco era suficiente pensar a criança a partir dos preceitos da psicologia e o gesto fotográfico com algum pressuposto pedagógico que o validasse. Esse seria um olhar adulto e especialista que não consegue ultrapassar o conceito e chegar na experiência infantil, que é antes de tudo uma experiência sensorial. Foi preciso um deslocamento, mais do que isso, foi preciso um abandono de qualquer tipo de preceito que aprisionasse a infância dentro uma lógica adulta qualquer. A criança fotografa com o corpo todo, persegue suas imagens com os olhos atentos e em constante movimento, acomoda e desacomoda a câmera à sua maneira nas

pequenas mãos, abre a boca ao se mostrar surpresa quando vê suas imagens e quando se vê, persegue as miudezas e as grandezas do espaço sem grandes intencionalidades. Leva apenas a disposição de conhecer o mundo pela primeira vez.

Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.
(CAEIRO, Alberto, 1980, p. 169)

Manoel de Barros escreveu uma vez que queria chegar ao criancamento das palavras, lá onde ainda urinam nas pernas, garatujam o verbo e falam o que não têm (BARROS, 1996). Nós queremos chegar ao criancamento da pesquisa, lá onde não precisamos mais conhecer nem encontrar nenhuma certeza, onde desobedecemos às normas e onde podemos ver pela primeira vez. Ver todas as vezes pela primeira vez, desarrumar o lugar arrumado, desacostumar o olhar acostumado.



Fonte: Pintura sobre fotografia realizada pelas crianças em oficina de intervenção artística.

Começamos a achar que infância e fotografia combinam. Não aquela fotografia que quer a todo custo dar a informar, mas aquela que se lança no desconhecido, que busca, curiosa que é, elementos para provocar algo novo, recriar o mundo, inventar o que não existe.

DIA 1. SÃO CARLOS, SETEMBRO DE 2018. O VERDE BRINCAVA FELIZ.

Primeira oficina, lugar da novidade, do estranhamento, da liberdade. Chamei de Dispositivo Livre, livre, porque não havia nenhuma regra a seguir, livre, porque a liberdade se transfigurou em imagens. Fotografar o que quisessem, era esse o desafio, sair como flaneurs e no passear descompromissado e desapressado ir olhando para as coisas ao redor, as coisas de sempre, porém com um olhar outro, atento, contemplativo, observador, sem a ânsia de encontrar algo específico ou a pressa de chegar a um destino, mas abertos aos encontros que surgissem no caminho.

Nesse dia usamos a câmera do celular para que alguma dificuldade na manipulação do aparelho não fosse um impedimento na criação das imagens, para que a vivência se desse o mais fluida possível, e deslocamos nossos corpos pelos espaços da escola, parando cada vez que o desejo de uma imagem surgia.

Henrique apontou a câmera para o solo verde de grama, o mesmo solo em que ele corre em chamas, que cai, levanta, que sente o coração palpitar nas quase que diárias partidas de futebol. Mais do que “tirar uma foto”, o instante foi todo de sentir, sentir cada parte do corpo em contato com o chão, sentir os pés e os olhos na mesma grama, como se quisesse por um momento ser ela e sentir o que ela sente quando eles pisam-na e incendiam-na. Aquela grama sempre esteve ali, mas só aquele dia ela verdadeiramente existiu.

Carlos, por sua vez, fotografou a bola. Enquadrar o objeto de desejo, deixá-lo por um momento, só por um curto momento parado, estático, deixando de lançar-lhe os pés para lançar os olhos e a câmera em sua direção, deixando de persegui-la em movimento para mirar suas cores, suas cicatrizes, emoldurando seu fluxo movente com o chão de cimento rígido.

A infância se faz presente em cada fragmento dessas imagens. Não a infância escolarizada, limpa e devidamente penteada, mas a infância que mora no corpo, no corpo sobre a grama, no corpo sobre o chão, no corpo que corre, que chuta a bola, que sua, que sente e que cria.

Voltam as minhas memórias. A angústia de estar presa na sala e a vontade de viver o mundo lá fora.

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos e, tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios libertaria a língua para arroubos domésticos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva Walter Benjamin (2017a).



Fonte: Pintura sobre fotografia realizada pelas crianças em oficina de intervenção artística.

Não é sobre voltar a ser criança, é impossível reviver as experiências infantis, apenas podemos rememorar rastros de acontecimentos e sentimentos na imagem infantil do presente. Janusz Korczak, em sua obra literária “Como Voltar a Ser Criança” (1981), conta a história do homem crescido que de tanto desejar viver novamente a infância, para fugir dos aborrecimentos e das “pesadas responsabilidades” da vida adulta, tem seu desejo atendido por um gnomo.

Ao voltar a ser criança, ele se depara com o silenciamento de sua fala infantil, com o menosprezo e as constantes interrupções de suas brincadeiras, com a incompreensão de seu tempo outro, dividido em breves segundos e intermináveis séculos, com a falta de interesse dos adultos em olhar para o mundo, contemplar

a beleza, sentir o corpo em contato com a neve, e em deixar as crianças livres para isso, com os castigos injustos, com o medo da ridicularização, com as dificuldades em ser criança em um mundo feito e mandado por adultos.

O menino então suplica, triste e com raiva, que quer voltar a ser adulto.

OUTUBRO DE 2018. O VENTO FAZIA AS FOLHAS DANÇAREM.



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças na oficina.

O dispositivo⁴ pedia que as crianças criassem molduras a partir de objetos perfurados ou recortados e que fotografassem através delas. Um rolo de fita, um disco, um anel, os cortadores de brincar de massinha, um rolo de papel higiênico. Inevitavelmente, a composição das imagens já estava em nosso pensamento antes de serem inventadas. Logo que expliquei o desafio, as crianças começaram a andar pelos arredores do espaço em que estávamos e anunciar, uma após a outra, que já sabiam o que fotografar. Ninguém se preocupou em procurar qualquer objeto que fosse, eu perguntei se já haviam encontrado

4. Dispositivos de criação fotográfica são, segundo Migliorin et. Al., exercícios, jogos, desafios, “um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento” (2016, p. 14).

a moldura e todos responderam prontamente que sim. Antes mesmo de estarem com o aparelho em mãos, já haviam brincado de encontrar e emoldurar suas imagens. Entreguei a câmera e, em movimentos de entusiasmo, um a um, foram fotografando suas paisagens de mundo emolduradas pelo mesmo mundo. Moldura armário, moldura chão, moldura lousa, moldura concreto, moldura cortina. Eis o fotografar infantil, a brincadeira, a fotografância. Eis a subversão do dispositivo. Não se precisa de moldura para ver a moldura, a moldura está no próprio mundo, basta criação para enxergá-las.

No ensaio *Livros Infantis Velhos e Esquecidos* (2009), Walter Benjamin reflete sobre a produção de objetos infantis especificamente voltados para crianças, entre eles os brinquedos e os livros, resultado das mais rançosas especulações dos pedagogos (BENJAMIN, 2009) que não percebem que o mundo e todos os objetos que o compõe, sobretudo, aqueles destinados ao uso adulto, são os melhores brinquedos para as crianças, com eles, elas constroem seu próprio universo e subvertem suas funções no próprio ato de brincar. O mesmo se dá com a câmera brinquedo e com as imagens de inventar.

No mesmo ensaio, ao tratar das ilustrações em livros infantis de Theodor Hosemann, um desenhista de Berlim, Benjamin diz que ao contemplar as imagens, a criança mergulha em seu próprio interior e passa a habitar nelas, por meio de uma “descrição criativa” ligada aos sentidos. Cobre-as de rabiscos e de tintas (BENJAMIN, 2009), ou seja, brincam, arteiras que são, de inventar seus próprios mundos dentro da superfície de uma ilustração. Imagine o que fazem com o mundo em imagem?



Fonte: Pintura sobre fotografia realizada pelas crianças em oficina de intervenção artística.

Mas elas só podem inventar quando não são cerceadas em seus impulsos criativos, quando não são interrompidas em suas brincadeiras, quando não são silenciadas em suas falas, quando não são contidas em seus corpos. Eis aqui outra reflexão que surge a partir dessa experiência: como não interromper as infâncias, como deixá-las acontecerem em paz?

DIA 7. DEZEMBRO DE 2018.

O dispositivo dizia para fotografar o medo, o esconderijo e o proibido. Nicolas fotografou a caneta, seu medo, caneta azul cansada de escrever e já por acabar, daquelas mais comuns, que ele próprio ainda não usava e que ficava dentro de meu armário. A caneta que lhe dava medo criou uma escola. Nicolas fotografou a grade que separava a escola do matagal que lhe contorna, onde um pequeno rio passa e constam-se histórias dos mais estranhos animais vistos. De lugar proibido. De desejo. Nicolas fotografou o teto do ginásio de esportes, perto do céu, no alto onde não lhe alcançariam jamais, seu esconderijo mais secreto.



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças em oficina.

Nicolas criou uma história cheia de aventuras sobre um ataque Zumbi em uma escola criada por uma caneta. Tomo-a de empréstimo para criar outras imagens de pensamento e a refletir sobre as constantes interrupções a que as crianças são submetidas dentro de escolas criadas por canetas, que só fazem escrever letras e números, que proibem os corpos de adentrarem às florestas, aquelas feitas de árvores e aquelas feitas de sonhos, que não nos deixam olhar o céu e sonhar com o voo, que não permitem que criem seus lugares de curiosidade, tampouco que os explorem.

Não pretendemos conhecer as crianças dessa experiência, sequer conhecemos as que fomos. Temos apenas fragmentos de imagens que montamos e desmontamos em uma tentativa de compreender traços de nossa história. Qualquer esforço para conhecer a criança de hoje, para traçar sua forma, para desenhar suas linhas, seria uma tentativa de domesticá-la, de prendê-la em um tempo que passa, que a deteriora, que a torna adulta. “Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos”. (BARROS, 2018, p. 31).



Fonte: Montagem feita pelos autores a partir de registros fotográficos das oficinas.



Fonte: Fragmento de Fotografia de álbum de família da autora.

EDUCAÇÃO ARTEIRA

Nosso conhecimento não era de estudar em livros. Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. Seria um saber primordial?

Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe. A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.

Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de árvores com passarinhos para obter gorjeios em nossas palavras. Não obtivemos.

Estamos esperando até hoje.

Mas bem ficamos sabendo que é também das percepções primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios.

Porém naquela altura a gente gostava mais das palavras desbocadas. Tipo assim: Eu queria pegar na bunda do vento.

O pai disse que vento não tem bunda. Pelo que ficamos frustrados.

Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo que era a nossa maneira de sair do enfado.

A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação. (Manoel de Barros, 2010, 418.)

Essa pesquisa foi realizada por pesquisadores professores dentro de uma instituição escolar, e por mais que se esforcem em escapar por entre as fendas do discurso pedagógico que busca excessivamente por explicações para todo acontecimento, por mais que desviem dos percalços da necessidade constante de formular intencionalidades e encontrar sentidos para tudo e instrumentaliza toda e qualquer experiência, é preciso sim falar aqui de educação, sobretudo de educação visual. É preciso desavessar a arte da educação e nesse encontro potente criar formas de criar, inventar formas de inventar, pensar dentro do próprio território a sua desterritorialização.

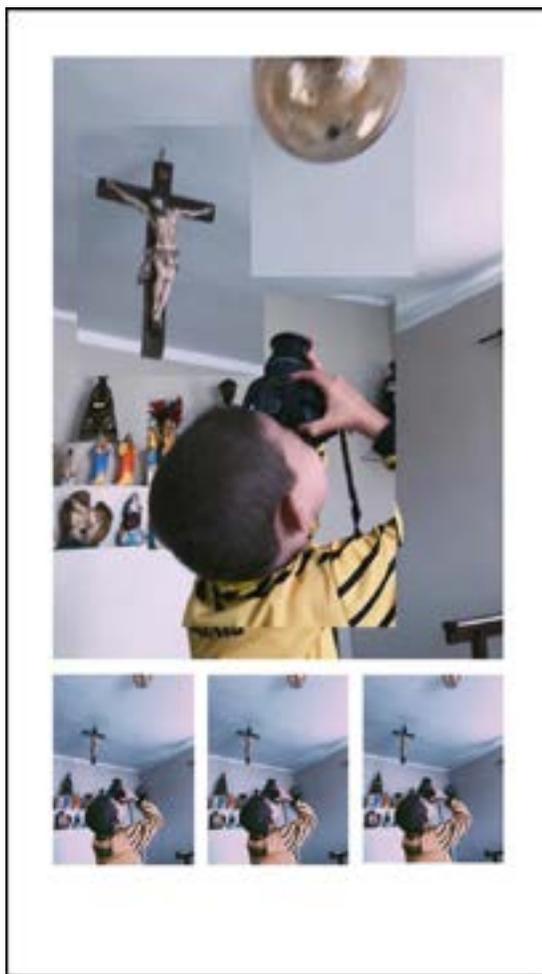


Fonte: Montagem feita pelos autores a partir de fotografia produzida em oficina.

As imagens estão nas escolas, nos livros, nas cartilhas, nas paredes, nos filmes, nos desenhos, porém, na maioria das vezes, são reduzidas a ilustrações de conteúdo. São instrumentalizadas a serviço de um objetivo previamente definido e são vistas

a partir de um olhar professoral, que procura mais explicar do que criar, mais ensinar do que experimentar, que quer a todo custo convencer o outro do que já foi pensado, fazê-lo criar o que já foi criado.

Para que uma imagem nos afete, precisamos nos despir de toda e qualquer expectativa em relação ao que ela pode nos trazer. Para que uma experiência nos afete, é preciso vivê-la de fato, na pele e na alma, e não buscar nela uma significação ou sentido traduzidos em conceitos e ideias.



Fonte: Montagem feita pelos autores a partir de registros de uma oficina fotográfica.

Na escola aprendemos, é fato. Aprendemos a ser e a ver, a nos portar e a nos comportar, aprendemos o que fazer e o que não fazer, aprendemos quem somos, ou quem devemos nos tornar. O que defendemos aqui é o processo contrário, apostamos na potência do desaprender, desaprender a ver e a ser, a nos portar e a nos comportar, desaprender o que aprendemos que somos para que nos permitamos ser outra coisa, nos permitamos ser muitos, múltiplos, impermanentes, sermos cada dia um, nos permitamos não ser. Desaprender oito horas por dia ensina os princípios, escreveu Manoel de Barros (2016, p. 15).

A arte poética foi o caminho que encontramos para desviar dessa aprendizagem estática, rígida, estruturada e encontrar a desaprendizagem, que tem a diferença, a invenção, o deslocamento e o movimento como potências criadoras, que não busca a intencionalidade pedagógica, mas a imprevisibilidade artística, que não quer estabelecer a ordem, mas criar forças no caos, que não busca apreender a realidade, mas que almeja criar novos possíveis.

Milton José de Almeida (1999) foi muito importante nesse atravessamento, alguns de seus escritos sobre educação visual, imagens agentes e intervalos significativos movimentaram o pensamento em relação ao trabalho com imagens dentro da escola, aquele que é feito usualmente e aquele que se quer construir aqui.

Almeida (1999) encontrou nas imagens da Capella degli Scrovegni, de Giotto (1267-1337), em Pádua, e nas imagens em movimento do Cinema, um processo de recriação da memória, em que, por meio de imagens agentes e potentes, inesquecíveis e extraordinárias, imagens essas a serem memorizadas e rememoradas, se constrói e se reafirma os mitos da sociedade da época, se cria ficções e realidades, se produz memória e formas de existência.



Fonte: Fotografia encontrada em álbum de família da autora.

Assim como as imagens agentes da capela, que constroem o espectador a partir do reforço e da fundamentação da narrativa do mito e que expõem visualmente a moral cristã, as imagens expostas nas escolas também são conteúdo estético, portanto, fazem parte de um processo de educação da memória. É só pensarmos, reduzindo a um exemplo trivial, nos usuais “combinados da turma”, geralmente envoltos em papel EVA e pregados com fita adesiva, que expõem imagens daquilo que se pode e que não se pode fazer, do certo e do errado, de como ser e de como não ser. Também as imagens dos livros e cartilhas, das animações, das atividades impressas de colorir, dos enfeites pregados nas paredes, imagens que ensinam como querem ser vistas, que instrumentalizam o olhar e o colocam a serviço de uma educação visual estética, política, religiosa, moral. Imagens são potentes.

Se são potentes para constituírem uma educação visual capaz de produzir sujeitos e modos de vida, são ainda mais potentes para dê-produzir, para produzir o novo e inventar novos modos de vida. Imagens formam.

Formam-se e naturalizam um único modo de ver, mas também transformam, também produzem deslocamentos no olhar, também criam visualidades. Imagens produzem nossos corpos, a forma que enxergamos, produzem o real.

Mas imagens escapam. Escapam pelos olhos que as veem, escorrem pelos buracos, lacunas e intervalos que as constituem, desprendem-se por meio dos ruídos que produzem, pelo caos aparente que instauram, pela dúvida e pela falta, andam, correm, dançam com os corpos e, por vezes, ficam imóveis.



Fonte: Fragmentos de fotografias produzidas nas oficinas.

A arte, a arte na escola e, sobretudo, a arte com crianças se dá no corpo e com o corpo. Não há arte sem corpo. Não há pesquisa sem corpo. Não há educação sem arte, não há educação sem corpo. A arte não se ensina, é necessário me repetir aqui.

Continuando essa dança, ela chega em seu apogeu no movimento coletivo, na ação que pulsa vida, na sujeira que se faz, na câmera que cai, na tinta que escorre, no barulho que ecoa pelos espaços, nos ruídos: do andar nas pedras, do pisar na folha seca, do obturador, do pincel esfregando no papel e depois se banhando na água, da tesoura fragmentando a imagem e fazendo dela outras, no correr, andar, parar e esperar dos corpos, únicos e múltiplos, coletivos e individuais. Sem ruído não há arte.

DIA 6. NOVEMBRO DE 2018. AS NUVENS COBRIAM O CÉU.

O desafio era inventar uma fotografia imaginária. Criar uma imagem de pensamento ao olhar e ao sentir o mundo. Fotografar com o espaço, com os olhos, com o corpo todo em movimento. Sem a câmera. Enquadrar, pensar o que está aparente e pensar no que está fora, escolher o ângulo, a distância, guardar na memória.

Andamos à procura das fotografias, ouvimos seus ruídos, pisamos nelas, passamos as mãos em suas texturas, deixamos o universo entrar por nossos olhos. A fotografia que ainda não existia estava ali, estávamos andando sobre ela, ela nos cercava por todos os lados.

Depois que todos disseram ter guardado suas imagens, divididos em duplas, cada um descrevia ao seu par sua imagem de pensamento. Este por sua vez, a materializaria em fotografia. Virou jogo, jogo de tentar olhar pelos olhos do outro, de tentar criar a partir da imagem do outro a minha imagem, de tentar desenhá-la em palavras.



Fonte: Fotografia produzida em oficina.

Não é preciso mudar o que se vê, é preciso ver as coisas de sempre com outro olhar, a fotografância alcança esse olhar, desperta do sono, acorda, grita pela sensibilidade que nos é castrada diariamente e a faz pulsar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Montagem feita pelos autores a partir de registros de uma oficina fotográfica.

Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir—nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio. (Lispector 1964, p. 980)

No início o que tínhamos de certo era o desejo de pesquisar nos territórios da escola, da infância, da arte e da fotografia, territórios em que nos sentíamos confortáveis. Como pesquisar – palavra tão dura, estanque, inflexível – em territórios tão potentes e artísticos? Como prever, antever, normatizar e sistematizar vivências que ainda não foram inventadas? Que ainda não foram vividas? Como analisar uma realidade que não foi criada? Quando finalmente paramos de tentar encontrar essas respostas, quando nos libertamos dessas amarras e renunciamos a essa forma que nos é imposta – sob a pena de sermos deslegitimados como pesquisa –, quando excluímos de nosso processo as palavras prever, sistematizar, analisar e tantas outras que enclausuram a experiência em padrões repetidos exaustivamente e que obrigam-nos a seguir em um só caminho, quando nos perdemos, viramos na contra mão, quando pegamos um

atalho ou quando resolvemos parar para olhar a paisagem, aí pudemos viver de fato as experimentações e aprender novas formas de se pesquisar inventando-as.

Experiência, experimentar, experimentação, palavras ambíguas, de difícil definição, mas que são centrais nesse processo, afinal todo ele se deu a partir de experiências, encontros e desencontros, oficinas de viver e criar, conversas de aprender, leituras de desaprender, escritas e reescritas. Migliorin define experiência como “todo processo em que o indivíduo acessa elementos, mundos e partes de si que produzem micro e macrodesvios em seu processo de individuação sem deixar intacto o que não é ele mesmo. A experiência é individual e coletiva” (MIGLIORIN, 2015, p. 57).

Ao pensarmos o fazer das oficinas fotográficas, pretendíamos vivenciar com as crianças momentos de experimentação e imprevisibilidade, em que elas pudessem abandonar a cronologia da norma, as estruturas previsíveis da instituição escolar e criar tempos outros, inventar obras de arte e não produzir “exercícios” ou “atividades”. Desde o início não procurávamos teorizar o fazer inventivo, mas ver potência justamente no caos que se criava, experimentar e se deixar afetar pelo inesperado, produzir diferença a partir de uma experiência de criação coletiva de imagens.

Talvez você esteja se perguntando: por que fazer mais imagens na escola? Crianças que nasceram dentro de uma cultura imagética se afetarão com tal experiência? Também nos perguntávamos em que lugar estava a possibilidade de invenção dentro de um território midiático, normatizado e naturalizado como o território das imagens. Como fazer fruir o não saber, o instável, o estranho e o desvio? Como produzir imagens de pensamento fora dessas imagens de pensamento exaustivamente produzidas? É preciso estar no território para se desterritorializar.

Encontramos um caminho nos encontros. Um encontro com palavras, palavras harmônicas e dissonantes, palavras soltas, ditas, ouvidas, silenciadas, palavras de música, poesia, textos, palavras em muros e palavras brincantes. Um encontro com imagens, imagens agentes, imagens técnicas, imagens ardentes, imagens dialéticas, e finalmente as imagens inventadas, pintadas, bordadas, desenhadas, fotografadas, imaginadas, sonhadas. Encontros com escritores, teóricos, artistas, fotógrafos, companheiros de pesquisa, encontros com crianças e infâncias e encontros comigo mesma, menina e mulher.

Sobretudo, encontramos perguntas nos desencontros, nos esquecimentos, nos cacos e ruínas deixados pelo caminho, no perdermo-nos no labirinto de ideias, nos erros e nos tropeços, na sujeira deixada e na bagunça feita, no abismo do não saber. E experimentamos.

Esse navegar entre os tempos e territórios a que chamamos *fotografâncias* se revelou na bricolagem. Bricolar, brincar de construir outra coisa com os objetos que se tem em mãos, de aproximar, afastar e relacionar imagens, pensamentos, memórias e acontecimentos, de criar novas possibilidades de mundo a partir dessas montagens. A *Bricolagem* permeou todo o processo de construção dessa pesquisa, mesmo antes de ganhar um nome, o nome veio depois, mas desde as primeiras leituras, as oficinas de fotografia, a criação artística com as imagens e nessa escritura que aqui se faz.

*Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
O que sempre faço nem seja uma aplicação de
estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada
procurado. É achado mesmo. Como se andasse num
brejo e desse no sapo.*
Manoel de Barros
(Manoel de Barros, 2018, p. 37)

Bricolar não é, de forma alguma, assumir uma postura passiva frente à experiência, ao contrário, Bricolar é criar desestabilizações no processo, é assumir o erro, e mais do que assumir, é persegui-lo, é montar com o dissonante, com o que jamais combina, é aproximar o contrário, é perder-se e saber que só há experiência no lugar do estrangeiro, é perceber que não há onde chegar e por descobrir isso, não buscar o fim, é se permitir viver e experimentar, ler sem pretensões, olhar sem procurar ver o já visto, ouvir os ruídos e não se desesperar frente aos silêncios, é escrever o que não sabe, como quem inventa, é esquecer e é também lembrar o que estava encoberto por camadas e camadas de vida, é perseguir a infância da experiência.

Bricolamos com os olhos e com os poros, com as mãos e com os pés, com o chão e com o céu, com as paredes e com os sonhos, com o inteligível e com o sensível, com o visível e com o invisível. Gostamos tanto de Bricolar que queríamos mais, queríamos bricolagem com as imagens bricoladas, rabiscá-las, bagunçá-las, torná-las outras. Outras fotografâncias para a infância. E fizemos.

O olhar ficou ainda mais atento e a brincadeira continuou.



Fonte: Montagem realizada pelos autores a partir de fotografias das oficinas.



Fonte: Fotografias encontradas na câmera após oficina.



Fonte: Pintura produzida pelos autores sobre fotografia produzida em oficina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **CINEMA: A arte da Memória**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.
- BARROS, M. de. **Livro sobre o nada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996
- BARROS, M. Menino do Mato. 2010. *In: BARROS, M. Poesia Completa*/Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, M. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfaguara. 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única: Obras Escolhidas**, Vol. 2. 1. ed. Ebook. 2017a.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura – Volume 1. 1ª edição Ebook. 2017b.
- CAEIRO, Alberto. Poemas Inconjuntos. *In: PESSOA, Fernando. O Eu profundo e os outros Eus*. RJ: Nova Fronteira, 1980.
- KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: São Paulo: Summus, 1981.
- LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G. H.** Ebook. Rocco Digital, 1964. p. 980.
- MIGLIORIN, Cesar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. RJ: EDG, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Gisele Caroline Ruiz Duran é Mestra e Doutoranda em Educação na linha Educação, Cultura e Subjetividade, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Atua como Professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dedicar-se em especial aos seguintes temas: Educação Infantil, Infância, Arte, Fotografia, Cinema e Educação Visual. Participa do LabCriarte – Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação do Grupo de Pesquisa Educação e Estéticas da Diferença. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7566-7227>.
E-mail: gisele.estudante@ufscar.br.

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa é professor no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação

da UFSCar, atua na linha “Educação, Cultura e Subjetividade”. Lidera o Grupo de Pesquisa Educação e Estéticas da Diferença e o Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação – LabCriarte. Estuda e pesquisa na interface das artes e da educação, dedicando-se em especial aos seguintes temas: Arte da Memória, Cultura e Educação Visual, Artes Plásticas, Fotografia e Cinema.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8715-4229>.

E-mail: avpimenta@ufscar.br.

Recebido em 26 de fevereiro de 2024 e aprovado em 24 de março de 2024.

A interferência dos dispositivos móveis nos hábitos de leitura: uma entrevista em profundidade com professores

The interference of mobile devices in reading habits: an in-depth interview with teachers

La interferencia de los dispositivos móviles en los hábitos de lectura: una entrevista en profundidad con profesores

WILDSON CARDOSO ASSUNÇÃO¹

JOSÉ LAURO MARTINS²

RESUMO: Com o rápido avanço das Tecnologias Digitais Contemporâneas (TDCs), o cenário educacional passou por mudanças significativas, impactando substancialmente os métodos de ensino adotados pelos professores e os processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a leitura, como habilidade fundamental, também foi afetada, especialmente com a popularização e portabilidade dos Dispositivos Móveis entre os estudantes. Essa mudança de paradigma suscita importantes questionamentos sobre como os professores percebem o impacto dessas tecnologias no hábito de leitura dos estudantes. Para aprofundar essa questão, conduziu-se uma entrevista em profundidade com dois professores experientes, um da área da filosofia/sociologia e outro da psicologia, para discutirem suas perspectivas em relação ao hábito de leitura dos estudantes. Durante a entrevista, os professores compartilharam preocupações semelhantes sobre como o uso de dispositivos móveis tem impactado os hábitos de leitura dos estudantes. Apesar dos desafios para a aprendizagem e a saúde mental por eles identificados, ambos concordam que os dispositivos móveis são ferramentas que já fazem parte da realidade de muitos contextos escolares, sendo essenciais para produtividade e aprendizado.

1. Universidade Federal do Tocantins.

2. Universidade Federal do Tocantins

PALAVRAS-CHAVE: Entrevista em profundidade; hábitos de leitura; dispositivos móveis; tecnologias digitais contemporâneas.

ABSTRACT: With the rapid advancement of Contemporary Digital Technologies (CDTs), the educational landscape has undergone significant changes, substantially impacting the teaching methods adopted by teachers and the learning processes of students. In this context, reading, as a fundamental skill, has also been affected, especially with the popularization and portability of Mobile Devices among students. This paradigm shift raises important questions about how teachers perceive the impact of these technologies on students' reading habits. To delve into this issue, in-depth interviews were conducted with two experienced teachers, one from the philosophy/sociology field and the other from psychology, to discuss their perspectives on students' reading habits. Despite the challenges for learning and mental health identified by them, both agree that mobile devices are tools that are already part of the reality of many educational contexts, being essential for productivity and learning.

KEYWORDS: In-depth interview; reading habits; mobile devices; contemporary digital technologies.

RESUMEN: Con el rápido avance de las Tecnologías Digitales Contemporáneas (TDC), el panorama educativo ha experimentado cambios significativos, impactando sustancialmente los métodos de enseñanza adoptados por los profesores y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la lectura, como habilidad fundamental, también se ha visto afectada, especialmente con la popularización y portabilidad de los Dispositivos Móviles entre los estudiantes. Este cambio de paradigma plantea importantes preguntas sobre cómo los profesores perciben el impacto de estas tecnologías en los hábitos de lectura de los estudiantes. Para profundizar en este tema, se realizaron entrevistas en profundidad con dos profesores experimentados, uno del campo de la filosofía/sociología y otro de psicología, para discutir sus perspectivas sobre los hábitos de lectura de los estudiantes. A pesar de los desafíos para el aprendizaje y la salud mental identificados por ellos, ambos están de acuerdo en que los dispositivos móviles son herramientas que ya forman parte de la realidad de muchos contextos educativos, siendo esenciales para la productividad y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Entrevista en profundidad; hábitos de lectura; dispositivos móviles; tecnologías digitales contemporâneas.

INTRODUÇÃO

A concepção moderna do que viria a ser o primeiro computador se iniciou a partir da invenção de uma prensa tipográfica em 1450, passando pela invenção do telégrafo, rádio e telefone. O primeiro computador digital de alta velocidade foi apresentado em 1946 e foi nomeado de ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*) (SHARMA e CHARBATHIA, 2015). O ENIAC foi o precursor para o que se chamou de primeira geração de computadores e desde então as tecnologias dos dispositivos digitais, em especial os dispositivos móveis, têm evoluído e se tornado cada vez mais populares e acessíveis no mercado.

Essa acessibilidade sem precedentes trouxe consigo uma série de recursos que revolucionaram a maneira como as pessoas produzem e consomem informações, uma tendência que perdura até os dias atuais. Ao longo do tempo em que essas tecnologias começaram a se popularizar, houve uma mudança significativa nos hábitos de leitura das pessoas, com um número crescente de pessoas optando por utilizar dispositivos móveis como meio principal de acesso a conteúdos escritos. No Brasil, por exemplo, os *smartphones* se consolidaram como um dispositivo utilizado para a leitura, devido sua portabilidade e conveniência (OLIVEIRA, 2019). Isso ocorre com frequência porque o custo de um *smartphone* é menor e relativamente mais acessível do que um dispositivo maior ou específico para leitura (COSTA; SILVA; VIEIRA, 2016).

Apesar dessas transformações promissoras, é importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não é capaz de resolver aspectos relacionados ao seu uso. Em algumas ocasiões, o interesse pela leitura, por exemplo, não é estabelecido durante o desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2021), mesmo se a criança for exposta.. Isso é preocupante pelo fato de que o uso inadequado em um momento importante para o desenvolvimento pode resultar em uma fragilidade em hábitos relevantes de leitura, que pode evoluir para um desinteresse ao longo do tempo.

A discussão sobre as interferências das TDCs normalmente busca compreender os efeitos delas sobre o comportamento, uma vez que o uso frequente pode influenciar de diversas maneiras os hábitos das pessoas. No contexto acadêmico, Balfagih (2017) investigou a eficácia do uso de dispositivos móveis no desempenho dos estudantes, considerando aspectos como portabilidade, conectividade e possíveis impactos indesejados, como distração e ansiedade. Seu estudo constatou que os estudantes percebem as mídias sociais como fonte de interferência. Porém, para 71% deles, esses dispositivos oferecem recursos que podem auxiliar na aprendizagem

e para 68,75% dos participantes, os dispositivos móveis deveriam ser integrados à rotina acadêmica como parte do processo de ensino-aprendizagem.

A leitura em dispositivos móveis tem sido associada à acessibilidade (OLIVEIRA, 2019), mas nem toda leitura é feita com fins acadêmicos e educacionais, mas frequentemente para o entretenimento. Nesse contexto, Babarinde, Babarinde e Virginia (2017) encontraram um resultado diferente quando o uso de mídia eletrônica era destinado ao entretenimento, observando que o uso dessas mídias para esse fim reduzia o tempo dedicado à leitura.

Em estudos citados por Oyewusi e Ayanlola (2014), observa-se que o uso de telefones celulares pode ter uma influência positiva na qualidade da educação e na capacidade de leitura, uma vez que esses dispositivos já se tornaram parte do cotidiano de muitas pessoas. Em sua pesquisa, que envolveu 385 estudantes respondendo a um questionário, constatou-se que eles consideram os telefones celulares úteis para leitura, e para a maioria, o telefone celular é uma ferramenta relevante em sua educação.

Para que o uso desses dispositivos tecnológicos sejam bem sucedidos em ambientes educacionais, é necessário um minucioso planejamento de contingências. Por esse motivo, é fundamental que os educadores tenham um papel ativo e investigativo em relação às interferências, preferências e possibilidades oferecidas pelos populares dispositivos móveis. Muitos estudos destacam casos bem-sucedidos nos quais os professores incentivaram o uso adequado dos *smartphones*, integrando-os em seus planos de aula e estabelecendo normas de bom uso para mitigar os aspectos indesejados e demais interferências no processo de aprendizagem (ANSHARI *et al.*, 2017). Esse planejamento pedagógico deve ser cuidadosamente alinhado com o conteúdo acadêmico e distribuído de forma a evitar maiores distrações durante o processo de aprendizagem.

Segundo Araújo e Frade (2021, p. 19), os brasileiros têm conseguido ampliar as práticas de leitura em dispositivos móveis, mas há “uma diferença de frequência de leitura literária digital no tipo de acesso a dispositivos digitais móveis e a um plano de dados de Internet móvel”. Isso sugere que fatores como acesso à Internet e disponibilidade de dispositivos podem influenciar significativamente os hábitos de leitura digital no contexto brasileiro.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma análise contínua dos impactos dos dispositivos móveis. Para iniciar investigações nessa área, é imprescindível obter informações daqueles diretamente envolvidos nesses processos. Embora muitos estudos citados ressaltem as vantagens dos dispositivos móveis para a leitura, é crucial que professores e pesquisadores explorem maneiras eficazes de

estabelecer contingências para seu uso adequado em seus respectivos contextos educacionais. Assim, para compreender essas questões, uma entrevista em profundidade foi realizada com a participação do Dr. Pedro Demo e do Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, com o objetivo de compreender suas considerações sobre os hábitos de leitura dos estudantes em relação aos dispositivos móveis e as oportunidades que as TDCs promovem no âmbito educacional.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, procedeu-se a uma entrevista em profundidade utilizando uma metodologia exploratória, com abordagem qualitativa-descritiva (CABRERA-CASTILLO; DURAN-PIAMBA; QUINTANILLA-GATICA, 2019). De acordo com Gil (2017), dentre as muitas possibilidades dessa metodologia, há a possibilidade de se levantar dados em entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o objeto estudado.

A entrevista em profundidade, conforme Luchesi (2012), permite envolver conjunto de perguntas abertas a um respondente, onde é caracterizado pelo uso de perguntas de sondagem para obtenção de informações detalhadas sobre um tema, de maneira que quanto mais o participante falar, maior sua probabilidade de expor os dados requeridos, com profundidade em suas emoções e comportamentos subjacentes.

More *et al.* (2015, p. 127) afirmam que “será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida (...)”. Essas opiniões forneceram dados básicos e específicos de um determinado contexto para a compreensão dos que se está estudando.

A seleção dos participantes ocorreu por meio do uso da amostra por acessibilidade/conveniência (SHARMA, 2016). Para isso, convidou-se um profissional de ampla experiência na área da filosofia/sociologia e outro na área da psicologia para lerem uma dissertação sobre as interferências que os dispositivos móveis causavam nos hábitos de leitura de estudantes do ensino superior. A partir da leitura eles foram convidados a fazer considerações sobre o conteúdo lido, bem como a responderem a algumas perguntas sobre o assunto em uma videoconferência, com base em suas respectivas experiências ao longo do tempo. Os dados da entrevista foram coletados e analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (BARDIN, 2010). As etapas de planejamento das entrevistas, estão descritas na figura 1, logo abaixo:

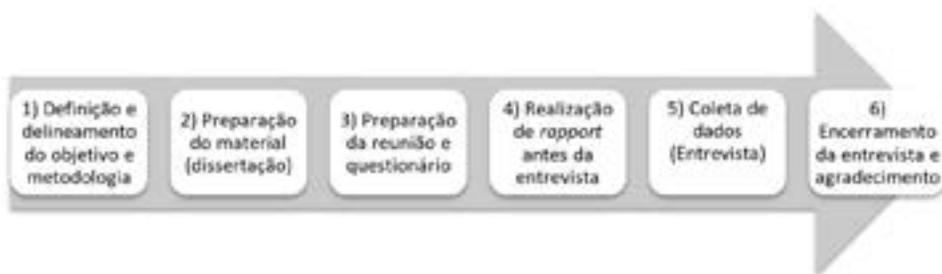


Fig. 1. Etapas do planejamento da entrevista em profundidade – Fonte: os autores (2022)

Após a conclusão da fase de entrevistas e a transcrição das gravações, deu-se início à análise e interpretação dos resultados. Para isso, utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE – FILOSOFIA/SOCIOLOGIA

O professor Dr. Pedro Demo³ foi convidado a dar seu parecer em relação à dissertação “A interferência do uso dos dispositivos móveis nos hábitos de leitura” e em relação ao assunto. Após o contato por *e-mail* e a confirmação de participação, o entrevistado recebeu uma cópia completa da dissertação, juntamente com os objetivos e demais informações relevantes para a entrevista. Em seguida, foi agendada uma reunião virtual para realização da entrevista.

Na dissertação enviada ao entrevistado, a motivação foi um fator relevante declarado pelos estudantes em suas leituras. Há de se considerar que o entendimento individual dos estudantes sobre o termo “motivação” pode variar. Em estudos com abordagem qualitativa é difícil de se estabelecer (e nem seria esse o objetivo) um padrão em relação ao termo exato que foi dito. A motivação não é um fator final, contudo, é um aspecto fundamental para a compreensão das variáveis que influenciam o comportamento de ler.

O Dr. Pedro Demo relatou que discordou do fator motivação, tal como foi discutido. Segundo ele, a motivação é um fator crucial no aprendizado, mas não

3. Pedro Demo possui graduação em Filosofia e doutorado em Sociologia. Ele é Professor Titular aposentado da Universidade de Brasília e Professor Emérito.

pode ser considerado como fator central, pois é difícil achar um centro em algo tão complexo. De acordo sua perspectiva, “muitas vezes temos de aprender na dor, na desmotivação, no cansaço, assim como instrução é parte da aprendizagem (por exemplo, impor limites aos filhos)”. Sobre essa sua observação, junto da questão tecnológica, ele indicou uma leitura recente que havia feito, trata-se do livro lançado em 2020 de autoria de Justin Reich “*Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education*”. Esse livro questiona o instrucionismo, amplamente prevalente no uso das tecnologias e analisa bem o que poderia ser uma aprendizagem profunda com apoio digital e o contrário, que é o mais comum (cópia, plágio).

O entrevistado enfatiza, porém, que a partir dessas considerações, a motivação se torna um fator importante para a necessária mudança de paradigmas da educação, daquele que educa e daquele que busca aprendizagem.

Adiante, ao entrevistado foi perguntado sobre o que ele considerava acerca da questão das aulas remotas, se tinha visto alguma alteração nos hábitos de leitura dos estudantes durante esse período. Para ele, não se separa aprendizagem de leitura e que estava presenciando uma vertiginosa diminuição de hábitos de leitura entre estudantes, num contexto geral.

Tal como indicado pelos participantes da pesquisa da dissertação, ao afirmarem preferir leituras acadêmicas com recursos visuais resumidos (como gráficos e figuras coloridas), o Dr. Pedro Demo afirma que o estudante da atualidade concentra suas leituras em leituras corriqueiras, mínimas e resumidas. Para ele, os estudantes gostam de ler, mas o estilo de leitura mudou muito nas últimas décadas, sendo este um fator preocupante. A perspectiva do entrevistado sobre a diminuição dos hábitos de leitura, especialmente no contexto acadêmico, aponta para um efeito negativo sobre os estudantes. “Eles tendem a perder o interesse pela leitura antecipadamente, influenciados por fatores como o tamanho do livro, o número de páginas e a apresentação do conteúdo, tal como relatado pelos estudantes da dissertação”, destacou.

O ensino remoto emergencial escancarou a fragilidade da trajetória da educação brasileira e expôs as necessidades de mudanças que vinham ocorrendo, desde o acesso ao conhecimento do uso das ferramentas tecnológicas até as diversas formas de aprender, enfatiza. O Dr. Pedro Demo também mencionou a questão do retorno presencial às aulas, nas quais muitos professores e estudantes estavam insatisfeitos, pois tinham uma percepção de que muito do que iam fazer no ambiente presencial poderia ser feito de forma mais simples por meio das tecnologias que estavam sendo utilizadas. Para o entrevistado, a educação não

necessita ser totalmente presencial, pois era necessário um ambiente novo, na qual o estudante perceba a necessidade do presencial para a tarefa, não devendo ser, o presencial, uma repetição do que estava sendo feito de forma on-line. Essa repetição, na perspectiva do entrevistado, mostra a importância de reconsiderar a presença e a ausência, ambos conceitos relativos.

Ele não reduziu a importância do contato presencial, pois reforçou que a aprendizagem carecia de contato, no entanto, era necessário avaliar as práticas de ensino e de aprendizagem, pois a quantidade de tempo e esforço precisava ser recompensada e significativa. O Dr. Pedro Demo chama atenção para a interpretação e finalidade de presença. Ambos os modelos de ensino, remoto e presencial, fornecem vantagens, mas ambos não se sustentam sozinhos. O entrevistado sugere que o professor deva se reinventar na sua forma de “dar aula”, para que essa aula tenha sentido, considerando que não adianta colocar (no sentido de adaptar) a aula presencial no modelo remoto, uma vez que não se trata de esgotamento de tempo, mas sim de tempo para a aprendizagem.

O entrevistado concorda que existe uma tendência conteudista, horista e de produção repetitiva na educação. Ele faz referência e comparação ao “fordismo” (modelo produtivo de Henry Ford (1863-1947), que dava ênfase nas horas e no aumento de produtividade. Quando falamos de educação, o tempo é um fator crucial, mas a redução da quantidade de tempo ou o acúmulo de conteúdo não satisfaz uma educação, “especialmente quando considerarmos os aspectos neurocognitivos”, destaca.

Em relação ao tempo de leitura, o Dr. Pedro Demo destaca que um dos fatores pelos quais os estudantes têm tempo insuficiente de leitura se dá pelo excesso de atividades imposta pelos professores, na tentativa de suprirem as horas exigidas para a formação curricular dos estudantes. Essa é uma questão delicada, pois os professores acabam reproduzindo aquilo que aprenderam, além das exigências normativas institucionais.

O Dr. Pedro Demo menciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde é sugerido uma estrutura comum a todos os estudantes, mas que não dialoga com a aprendizagem esperada, pois há todo um sistema que se inicia desde a residência dos estudantes, fatores culturais, sociais e individuais que deveria ser levado em conta. Segundo ele, a partir desses fatores, a BNCC parece insuficiente. Para ele, é preciso haver espaço para a criação ao invés da reprodução, inovação ao invés de repetição e conteúdo de aulas mais elaboradas que engajem o estudante.

O Dr. Pedro Demo acredita que todo o potencial tecnológico precisa ser cuidadosamente planejado, seja nas instituições, seja a nível dos planos das aulas. Para um bom aproveitamento da tecnologia é preciso, também, saber provocar a discussão de conteúdo ao invés de expor e, com isso, a avaliação também teria de ser diferente, mais voltada para avaliações que façam sentido. Neste momento o entrevistado fez uma menção ao *Wiki*. Conforme o entrevistado, o *Wiki* é um *software* de gestão de conteúdo, onde a criação de conteúdo é oferecida e criada sem dono ou líder definido, mas sim uma criação e moderação coletiva. Esse tipo de criação é constantemente incentivada, modelada, editada, e acompanhada pela comunidade, que age como um “controle de qualidade” na mediação das informações. O Dr. Pedro Demo sugere que os estudantes poderiam fazer uso do seu aprendizado de alternativas como grupos de estudos, conversa com outros professores ou colegas da turma ou, incluindo colegas de turmas diferentes, utilizar a Internet para buscar sites que contenham informações para seu estudo, etc.

Segundo o entrevistado, atividades desse tipo têm um efeito muito mais significativo que as tradicionais, pois já que a sociedade e tecnologia mudaram, a educação também teria de se reinventar, já que os dispositivos móveis e outras tecnologias fazem parte da vida das pessoas. Nesse sentido, o entrevistado menciona a figura do estudante autoral, que possui voz ativa e espaço para exercitar o seu conhecimento, pois nesse espaço (*Wiki*), os dispositivos móveis, em uso educacional, favorecem um alto potencial e rendimento.

Ainda em relação aos hábitos de leitura dos estudantes, o entrevistado sugeriu, também, aproveitar a tecnologia por meio desses recursos existentes e evitando a figura do professor repetidor. O conhecimento é algo muito complexo para ser reduzido a uma repetição, atividades que não dialogam com a realidade. Ele reconhece o desafio que será, mas reconhece que é possível desde que haja iniciativa de professores, escolas, universidades e políticas públicas. O Dr. Pedro Demo afirma ainda que educar pela pesquisa ainda na educação básica tem efeitos mais adequados para levar os estudantes a conversarem entre si e consigo mesmos na tentativa de elaboração de questionamentos e busca por respostas. Esse estímulo da aprendizagem pela pesquisa é apenas o início da construção de um hábito para aprendizagem, leitura e reflexões que o aprendente terá de lidar durante sua academia e sua vida pessoal. Para o entrevistado, é preciso uma definição compreensiva do papel do estudante e do professor.

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE – PSICOLOGIA

O professor Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento⁴ possui uma ampla experiência no campo da educação. Ele atua com conceitos da Análise Institucional, a partir das teorias do filósofo Paul-Michel Foucault (1926-1984) e foi convidado a dar seu parecer em relação à dissertação “A interferência do uso dos dispositivos móveis nos hábitos de leitura” e ao assunto geral da pesquisa.

Para o entrevistado, as pessoas passaram a ler mais devido ao excesso de informações, não necessariamente em livros, mas por via de todos os estímulos que fazem com que as pessoas precisem interpretar o mundo a sua volta, lendo, comprovando, modificando seus comportamentos e fazendo pequenas análises de suas interações.

Em relação às influências da tecnologia sobre o comportamento humano, o entrevistado relata que tem percebido consequências diversas e que se preocupa com a saúde mental das pessoas, que estão cada vez mais presas ao imediatismo, provavelmente influenciado pelo uso das redes sociais e pela “espetacularização da vida”, onde tudo se tornou um tipo de espetáculo que “precisa ser postado”. Para o entrevistado, hoje em dia a tecnologia parece exigir respostas rápidas e é tudo feito numa linguagem muito acelerada, na qual as pessoas buscam resultados rápidos. Esse imediatismo mencionado pelo entrevistado foi tratado na pesquisa como uma característica da atual sociedade, que busca cada vez mais resultados em menor quantidade de tempo (SILVA, 2013). No contexto acadêmico, os professores ficam sujeitos a demandas que são tratadas cada vez mais como urgentes e imediatas e isso acaba reforçando o comportamento de ler menos dos estudantes, que também possuem suas obrigações que precisam ser resolvidas em curtos períodos de tempo.

Em seu relato, o entrevistado menciona situações onde a todo instante as pessoas ficam presas aos olhares de diversas outras pessoas que aguardam respostas aos *e-mails*, respostas às mensagens de aplicativos e que, dessa forma, cria-se um espaço onde a tecnologia acaba produzindo dispersão e distração do mundo real.

Uma das principais consequências é o fato de que as pessoas estão cada vez mais perdidas de si. O Dr. Ladislau chama isso de um processo de desintegração do Eu, porque as pessoas, sem perceber, acabam deixando de ser aquilo que elas podem Ser, tendo como base a sua história e a sua identidade e passam a viver uma ausência do Eu.

4. Ladislau Ribeiro do Nascimento possui graduação em Psicologia e doutorado em Psicologia Social. É professor no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins.

A desintegração do Eu (*self*)⁵ é um conceito de interpretação psicanalítica que está relacionado a auto destruição e desintegração do superego (GOLDBLATT; HERBSTMAN; MALTSBERGER, 2014). *Self*, por sua vez, se trata da organização ou estrutura psíquica do indivíduo que precisa fluir para que o consiga criar e manter sua identidade.

Em geral, todas as faixas etárias estão sujeitas a alguma ruptura na construção de sua identidade por causa de algum evento interno ou externo. O imediatismo, a pressão e as consequências mencionadas pelo Dr. Ladislau acabam por acelerar esse processo de forma que as pessoas ficam mais vulneráveis e, muitas vezes, não conseguem reagir a tempo.

Além da saúde mental em risco, o Dr. Ladislau enfatiza as consequências que também geram efeitos de transformação das pessoas em produtos, *posts*, *cards*, *stories*, tornando as relações cada vez mais distorcidas. Essa é uma das causas que, silenciosamente, retira a liberdade e valorização de sentidos superiores que a vida oferece e leva as pessoas a um estado de apatia, crises de ansiedade, depressão, condições de risco de saúde mental.

O entrevistado fez uma relação do impacto das tecnologias como um problema que tem sido frequentemente visto na pesquisa científica, principalmente sobre estudos qualitativos, sua especialidade. Os procedimentos de análises de dados têm sido cada vez mais objetivos e pragmáticos e, infelizmente, muitas vezes superficiais ao ponto de não permitir ao pesquisador obter dados consistentes e de qualidade, afirmou o entrevistado.

Por outro lado, o Dr. Ladislau aponta como aspecto positivo a possibilidade de acesso ao conhecimento em todas as áreas que a Internet abre: “um acesso jamais visto em nossa história”. Vale ressaltar que, como visto na presente pesquisa, todo esse uso das tecnologias discutidas é muito recente na história da humanidade. As pessoas ainda estão aprendendo a como lidar com essa transição.

O entrevistado aponta falhas sobre o processo da consolidação de hábitos de leitura, que existem desde a educação básica, onde não é reforçado uma prática de leitura consistente e significativa. Segundo ele, pouco antes das TDCs se tornarem mais populares, especialmente as que permitiam acesso às redes sociais, houve um aumento no consumo de livros físicos e que essa foi uma época interessante, mas

5. O Conceito de Self também é explorado por outras abordagens da Psicologia. Cada uma delas possui uma maneira própria de análise e interpretação.

logo em seguida iniciou-se uma crise nas livrarias que perdura até os dias de hoje, pois as pessoas estão consumindo muitos materiais digitalizados e muitas pessoas sequer tiveram oportunidade ou vontade de entrar em uma livraria.

O Dr. Ladislau concorda com o levantamento da pesquisa de dissertação, na qual os estudantes afirmam preferir ler mais conteúdos de seu interesse e reforçou que isso também depende muito do curso. “Se for curso integral, o perfil do leitor tende a ser diferente, pois vai, em tese, dispor mais tempo, mais dedicação. Se o curso for noturno, em geral, o perfil do leitor costuma ser do tipo que desenvolve algum trabalho durante o dia, onde o cansaço certamente desponta como um fator importante de interferência, pois, conseqüentemente, esses estudantes leem menos devido ao cansaço da mente e do corpo”, destaca.

Essa pode parecer uma realidade recente, contudo, há 13 anos antes da entrevista, Quadros e Miranda (2009) já notavam problemas como a falta de tempo para ler. De acordo com essas autoras, em alguns casos os estudantes eram pessoas que já trabalhavam e já constituíam famílias, fazendo com que a leitura fosse uma prioridade de menor relevância.

O Dr. Ladislau afirma que, tal como o exposto pelos estudantes do grupo focal da dissertação, se houver uma identificação entre o estudante e o tema que estiver sendo lido, conseqüentemente o desejo de ler a vontade e o tempo investido serão mais intensos.

Diante desse cenário, a ele foi solicitado algumas recomendações práticas que poderia indicar em relação à leitura dos estudantes e sugeriu que os estudantes não lessem exclusivamente por meio de materiais digitais e/ou digitalizados; que fizessem veementemente a utilização de textos impressos, pois a possibilidade de a pessoa ler o texto impresso e, principalmente, de fazer anotações manuscritas, tinha um efeito de mudança por completo da relação do leitor com objeto de estudo e com a sua forma de pensar acerca daquilo que está sendo elaborado; que os estudantes utilizem tecnologias digitais como recursos auxiliares, citando o kindle e notebook, aprendendo a separar o imediatismo que essas tecnologias oferecem de seu momento de estudo.

Da perspectiva comportamental, faz muito sentido a recomendação do Dr. Ladislau sobre a leitura de livros físicos. Não se trata de saudosismo ou oposição à tecnologia. A ideia é que os leitores aprendam a ler com consistência antes de usar as tecnologias, como um treino. O hábito de ler envolve uma enorme classe de comportamentos. Associar os estímulos corretos durante a leitura fornece um bom contexto para a aprendizagem. Isto é, associar a leitura de livros físicos a

reforçadores favorece o comportamento de leitura em outras ocasiões semelhantes e também favorece o reconhecimento da leitura como meio de construção pessoal.

Como as funcionalidades dos dispositivos móveis e suas tecnologias são agregadas, elas acabam por provocar distração. Os participantes do grupo focal disseram que por vezes tinham de se afastar de seu *smartphone* ou mesmo desativar suas notificações. Essa distração retira boa parte da experiência da leitura. Por esse motivo, um leitor precisa amadurecer antes de ter de lidar com leituras em meio a todos esses estímulos. Se o leitor faz uso predominante de dispositivos móveis para ler, ele acaba por ser reforçado naquele contexto e sua aprendizagem acaba não sendo tão significativa quanto poderia ser de outra maneira.

O entrevistado concorda com o fator crescente de distrações e afirma que as leituras em dispositivos móveis são quase sempre interrompidas por algum tipo de distração, invariavelmente provocada por aplicativo ou *software* acoplado ao dispositivo para leitura. Para ele, muito tem se perdido por conta da ausência dos textos impressos, das anotações e ele afirma estar vendo as pessoas em uma condição de vulnerabilidade, sem poderem entender conceitos de seus estudos de maneira apropriada, pelo fato de não lerem no tempo adequado, de não folhearem o livro.

Como recomendação sobre o que poderia ser feito acerca dessa questão, o Dr. Ladislau indica que as universidades realizem eventos, oficinas, *workshops*, voltados à discussão sobre a importância de as bibliotecas serem frequentadas. Ele observa que as bibliotecas são ambientes de paz, tranquilidade, silêncio e que as pessoas necessitavam disso em seu cotidiano com mais frequência. Contudo, esses locais estão se tornando cada vez mais vazios nas universidades.

Ele conta uma experiência docente no campus da Universidade Federal do Tocantins na cidade de Miracema/TO, onde há uma biblioteca linda que tem o costume de visitar, assim como no Campus de Palmas/TO, mas que infelizmente são espaços pouco utilizados em comparação a períodos anteriores. A biblioteca, segundo o Dr. Ladislau, precisa ser vista como espaço de leitura, de apreciação de um livro, sem pressa e sem pressão de limite de tempo.

O entrevistado concorda que os estudantes estão utilizando com mais frequência os *smartphones* ao invés das outras tecnologias móveis e se preocupa com a ergonomia e visão dos estudantes, mas compreende que esse uso ocorre pela portabilidade que outros dispositivos ainda não conseguem entregar. Ele dá um exemplo de si em sua casa e seu trabalho, respondendo mensagens na cama, antes de dormir e ao acordar. Na ocasião da entrevista, o Dr. Ladislau estava respondendo às perguntas nas dependências do

Hospital Oswaldo Cruz, em Palmas, pois estava esperando uma consulta de seu filho. “Em outros tempos eu estaria apenas no hospital e essas questões seriam respondidas de uma outra forma. Perceba: nós estamos trabalhando em um outro ritmo, em outros espaços e assim tem sido a nossa jornada”, enfatizou o Dr. Ladislau.

Em relação à perspectiva dos estudantes descrita na pesquisa da dissertação, o entrevistado achou interessante. Para ele, o contato com as informações aumentou, pois há um excesso de informações em detrimento das condições de aprendizagem para as pessoas construírem conhecimento. As pessoas estão muito mais informadas, no entanto não significa que elas estão conhecendo mais sobre as coisas, já que informação é diferente de conhecer. Ele sente que as pessoas estão cada vez mais dependentes de um auxílio, de uma tutoria, de alguém que diga o que devem fazer para compreender determinado assunto.

Assim como o Dr. Pedro Demo e assim como o observado no grupo focal da dissertação, existe certa dependência dos estudantes por informações resumidas e explicativas. No contexto do grupo focal, enfatizou-se que parte dessa dependência se daria por causa da situação de seu estudo, o ensino remoto emergencial. Mas ao abordar esse assunto, tanto o Dr. Ladislau quanto o Dr. Pedro Demo, que lecionam e já lecionaram em diferentes instituições, percebem que há uma fragilidade na autonomia dos estudantes para resolverem tarefas e obterem conhecimento de forma independente. Não quer dizer que os estudantes não sejam capazes, mas indica que há uma lacuna na educação, uma lacuna bastante séria e que precisa de atenção.

Ao entrevistado foi perguntado sobre sugestões para que os professores trabalhassem, ele sugeriu algo que já havia sido indicado na pesquisa: que os professores planejem suas aulas e atividades de maneira diversificadas, não adaptadas. Ou seja, aulas presenciais com a essência de uma aula presencial, com atividades significativas e que só poderiam ser realizadas presencialmente, vivendo o momento. No caso das aulas virtuais, aulas planejadas com essência de aulas virtuais, pensando na quantidade de tempo da aula, da execução das propostas e de maneira que o estudante possa usufruir das facilidades entregues pelos recursos usados.

Ele também sugeriu que tanto no caso de aulas presenciais quanto virtuais, que houvesse, desde o início dos estudos, links que levassem os estudantes a ambientes confiáveis, com bases de dados sérias e que não apenas sobre o tema, mas com uma indicação geral, onde as informações mais consistentes pudessem ser encontradas. E, além disso, o Dr. Ladislau relata uma experiência que costuma fazer em todas as suas

aulas, “não custa a nós fazermos orientação, eu faço e dá certo. As pessoas utilizam materiais impressos, fazem anotações e depois relatam terem aprendido mais”.

Por fim, o entrevistado foi perguntado se poderia sugerir temas para futuras pesquisas que dessem conta de responder mais sobre os elementos estudados. Ele falou sobre a relevância da temática, urgente importante para todos os atores da educação, pois há um vasto universo a ser pesquisado: sobre a influência das tecnologias digitais, informacionais nos processos de aprendizagem e nos processos subjetivos; que sejam delimitados temas a fim de se concentrar em entender as influências do uso dos *smartphones* na produção textual; as influências de recursos audiovisuais nos processos de aprendizagem, daí por diante.

CONCLUSÕES

A perspectiva dos profissionais da psicologia e da filosofia/sociologia apresentam pontos em comum quanto às interferências do uso dos dispositivos móveis sobre o hábito de leitura dos estudantes. Eles percebem que, ao longo do tempo, as pessoas passaram a ficar mais expostas às mais variadas informações, alterando seus hábitos e a maneira como aprendem. Eles também apontaram dificuldades específicas e, principalmente, o risco de um uso inadequado de dispositivos móveis para a aprendizagem e saúde mental.

O Dr. Pedro Demo aborda uma compreensão ampla partindo das necessária mudança de paradigmas da educação brasileira. O Dr. Ladislau apresenta uma preocupação estreita a partir da perspectiva da saúde mental e da subjetividade do indivíduo. Ambos concordam que os hábitos de leitura estão sendo realizados prioritariamente em dispositivos móveis, sendo uma leitura repleta de interferências por causa das mais variadas funções que esse dispositivo possui.

Outro ponto em comum abordado pelos participantes foi a dependência dos estudantes por informações resumidas e explicativas, indicando que seu hábito de leitura não foi devidamente consolidado nos períodos anteriores ao seu ingresso na graduação. Ambos também concordam que houve uma mudança no hábito de leitura das pessoas, não no sentido de ler mais livros e com maior frequência, mas no sentido de estarem em contato com uma variedade maior de informações em um período mais curto de tempo do que nas últimas décadas.

Apesar das interferências identificadas, os professores reconhecem os potenciais positivos dos dispositivos móveis e outras tecnologias associadas no

contexto da educação, não devendo o assunto ser encarado como um impasse absoluto. Eles consideram essas ferramentas como recursos importantes que, quando utilizados de forma planejada, podem enriquecer significativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Como toda investigação precisa começar com levantamento de informações básicas, no contexto em que o fenômeno desejado será estudado, a entrevista de professores é uma boa maneira para reconhecer as demandas. Contudo, pesquisas empíricas em diversos contextos são importantes e devem ser realizadas para delimitar as melhores maneiras de compreender e intervir em aspectos do uso de dispositivos móveis em contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANSHARI, M. *et al.* Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference? **Education and Information Technologies**, ano 2017, n. 22, p. 3063–3079. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9572-7>. Acesso em: 14/04/2022.
- ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. S. Experiências de leitura literária digital por leitores jovens. **Pro-Posições**, v. 32, e20180027. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NZ5hKn5MN8b7gWJK638vhJq/>. Acesso em: 10/01/2022.
- BABARINDE, E. T.; BABARINDE, O.; VIRGINIA, D. Reading habit and use of electronic media by junior secondary school students in Nsukka Local Government of Nigeria. **Journal of Children and Media**. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1403938>. Acesso em: 10/01/2022.
- BALFAGIH, H. **A study of the impact of mobile devices on first-year university students**. Dissertação (Mestrado em ciência da computação e informação) – Auckland University of Technology, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10292/10852>. Acesso em: 05/01/2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CABRERA-CASTILLO, H. G.; DURAN-PIAMBA, S.; QUINTANILLA-GATICA, M. Análisis descriptivo de las concepciones sobre historia de las ciencias en profesores en formación inicial. **Revista Logos Ciencia y Tecnología**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 34-45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-42002019000200034. Acesso em: 01/02/2022.
- COSTA, F. S.; SILVA, H. S.; VIEIRA, D. V. Aplicativos para leitura digital em dispositivos móveis: uma avaliação dos usuários oriundos da UFCA e IFCE. **Folha de Rosto**, v. 2, n. especial, p. 40-49, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/148/93>. Acesso em: 12/05/2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ; 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 192 p.
- GOLDBLATT, M.; HERBSTMAN, B.; MALTSBERGER, J. T. Superego distortions and self-attack. **The Scandinavian Psychoanalytic Review**. n. 37, p. 15-23, 2014. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/271944082_Superego_distortions_and_self-attack. Acesso em: 05/05/2022.
- LUCHESE, J. R. S. **A emoção no contexto da prestação de serviços**: um estudo aplicado junto a usuárias dos serviços de obstetrícia de um hospital público. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/111>. Acesso em? 05/06/2022.
- MORÉ, C. L. O, O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**, v. 3, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7415300/mod_resource/content/1/Entrevista_semiestruturada_contexto_saude.pdf. Acesso em: 06/06/2022.
- OLIVEIRA, A. S. **Uma caracterização da experiência do usuário na leitura em smartphones**. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: https://btd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_76577efe4bb75e743549042a1c5fob37. Acesso em: 08/05/2022.
- OLIVEIRA, N. D. F. **A relevância da prática de leitura no contexto de pandemia e isolamento social**. 48f. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/40831?mode=full>. Acesso em: 01/01/2022.
- OYEWUSI, F.; AYANLOLA, A. Effect of Mobile Phone Use on Reading Habits of Private Secondary School Students in Oyo State, Nigeria. **School Libraries Worldwide**, 2014, n. 20 (1), p. 116–127. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/slw/index.php/slw/article/download/6872/3870/2493>. Acesso em: 19/04/2022.
- QUADROS, A. L.; MIRANDA, L. C. A Leitura dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química: Analisando o Caso do Curso a Distância. **Química Nova Na Escola**, v. 31, n. 4, 2009. Disponível em: http://qnesc.sbcq.org.br/online/qnesc31_4/03-EA-7608.pdf. Acesso em: 19/04/2022.
- SHARMA, S; CHARBATHIA, S. Multimedia Technologies: An Integration of Precedent, Existing & Inevitable Systems. **International Journal of Emerging Research in Management & Technology**. 2015, 4. 2278-9359. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315696660_Multimedia_Technologies_An_Integration_of_Precedent_Existing_Inevitable_Systems. Acesso em: 19/04/2022.
- SHARMA, S. **Research Methodology and Biostatistics**. E-book. Elsevier Health Sciences, 2016.
- SILVA, S. L. **Construção da profissionalidade de jovens trabalhadores na cultura do imediatismo**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. 2013. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/612>. Acesso em: 19/04/2022.

SOBRE OS AUTORES

Wildson Cardoso Assunção é acadêmico do doutorado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9241-1082>.

E-mail: wildson.se@outlook.com.

José Lauro Martins é Doutor em Ciência, graduação em Filosofia. É professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins no curso de graduação em Jornalismo e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7817-8165>.

E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br.

Recebido em 12 de fevereiro de 2024 e aprovado em 30 de março de 2024.

Narrativas de estudantes do ensino médio sobre o ensino da língua portuguesa

High school students' narratives about teaching the portuguese language

Narrativas de estudantes de secundaria sobre la enseñanza de la lengua portuguesa

THAYNAN DE OLIVEIRA SOARES RODRIGUES¹

MILENA MORETTO²

RESUMO: Este artigo discorre sobre o ensino da Língua Portuguesa e as relações sociais em sala de aula, pautando-se na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin. A discussão parte de abordagem qualitativa baseada na entrevista narrativa. O objetivo foi compreender como os alunos significam a trajetória escolar no que tange ao ensino de língua materna. As análises indicam que o modo como as interações sociais ocorrem na escola impactam na forma como concebem o ensino da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; língua portuguesa; ensino médio.

ABSTRACT: This article discusses the teaching of the Portuguese language and social relations in the classroom, based on the enunciative-discursive perspective of the Bakhtin Circle. The discussion starts from a qualitative approach based on narrative interviews. The objective was to understand how students understand their school trajectory in terms of teaching their mother tongue. The analyzes indicate that the way social interactions occur at school impacts the way they conceive the teaching of reading and writing.

KEYWORDS: Curriculum; portuguese language; secondary education.

1. Universidade São Francisco.

2. Universidade São Francisco.

RESUMEN: Este artículo analiza la enseñanza de la lengua portuguesa y las relaciones sociales en el aula, desde la perspectiva enunciativo-discursiva del Círculo Bakhtin. La discusión se sustenta en un enfoque cualitativo basado en entrevistas narrativas. El objetivo fue comprender cómo los estudiantes entienden su trayectoria escolar con respecto a la enseñanza de su lengua materna. Los análisis indican que la forma en que ocurren las interacciones sociales en la escuela impacta la forma en que conciben la enseñanza de la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVE: Currículo; lengua portuguesa; enseñanza secundaria.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, comenta a necessidade de uma base curricular pautada nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nas manifestações culturais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu com a finalidade de estabelecer e nortear os currículos das redes de ensino públicas e privadas a partir de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam em sua trajetória escolar (BRASIL, 2018).

Em 2018, ocorreu a homologação de um novo documento da BNCC para o Ensino Médio em que considera as juventudes em suas singularidades, reconhecendo os adolescentes como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos (BRASIL, 2018). Dessa forma, a estrutura curricular desta etapa, bem como as competências e habilidades previstas, compreende que as disciplinas oferecidas devem ser organizadas visando o acolhimento das diversidades, protagonismo dos estudantes e projeto de vida de cada um deles. Por outro lado, reconhecemos que o documento é bastante complicado e, por trás desse discurso igualitário e de “[...] favorecimento dos mais pobres, padroniza, controla, exige, penaliza em um sistema semelhante ao viabilizado pela privatização” (NASCIMENTO, MORETTO, 2022, p. 146).

Isso porque, conforme expõem Venco e Carneiro (apud NASCIMENTO e CARNEIRO, 2022, p. 146)

[...] a legitimação da nova diretriz curricular reduz (independentemente do estágio educacional a que se refira, Educação Infantil, Básica ou de nível Médio) o processo de ensino ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais, vincula-o

ao processo avaliativo em larga escala e promove o ranqueamento entre as escolas e os seus pares (gestão, docentes e alunos), resultando em situações inóspitas de trabalho e no adoecimento dela decorrentes. Ademais, conforme ressaltam os pesquisadores, a homologação da Base Nacional Comum Curricular é a velada tentativa de frear o trabalho intelectual e impor ações que monopolizem as atividades desenvolvidas em sala de aula conferindo aos processos de ensino e de aprendizagem um caráter estritamente reducionista voltado exclusivamente à formação técnica e direcionada à atuação no mercado de trabalho adotando-se, para esse fim, a perspectiva do desenvolvimento gradual e progressivo de habilidades e competências individuais pautadas sob aspectos cognitivos e socioemocionais.

No intuito de investigar como os estudantes significam o currículo que se apresenta na escola, o presente artigo discorre sobre o ensino da Língua Portuguesa e as relações sociais presentes em sala de aula, pautando-se, principalmente, na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, destacando os conceitos de relações dialógicas, alteridade e vozes sociais como um posicionamento social valorativo (FARACO, 2009). Dessa forma, a partir das narrativas dos próprios estudantes, esse texto pretende compreender como esses estudantes significam a trajetória escolar e suas vivências no que tange ao ensino de língua materna.

A discussão parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo procedimento metodológico baseou-se na entrevista narrativa proposta por Jovchelovith e Bauer (2017). A partir da análise dos dados, foi possível refletir sobre as relações dialógicas em sala de aula e identificar as expectativas das juventudes a respeito das disciplinas oferecidas, sobretudo, o ensino da Língua Portuguesa.

Para uma melhor compreensão e discussão sobre as vozes dos estudantes do Ensino Médio em relação ao ensino, este artigo apresenta, primeiramente, as concepções de linguagem e ensino da língua materna, seguido pelos procedimentos metodológicos utilizados para a produção dos dados. Por fim, apresentamos nossas análises sobre como os estudantes significam o trabalho com a língua materna. Nas considerações finais, propomos uma reflexão sobre as relações dialógicas e a importância dos enunciados (orais e escritos) dentro das múltiplas e variadas esferas do agir humano dentro do contexto de uma sala de aula.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O ensino de língua materna tem sido orientado por três concepções de linguagem: 1) a linguagem enquanto expressão do pensamento; 2) a linguagem como instrumento de comunicação; 3) a linguagem como interação.

Segundo Geraldi (2011), a primeira concepção está relacionada aos estudos tradicionais, à gramática normativa e concebe a linguagem como tal, de forma que, para essa corrente, as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A segunda concepção, relacionada ao estruturalismo ou também ao chamado transformacionalismo, está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam de acordo com um sistema normativo, de regras) que possibilita a comunicação na forma de transmissão de uma mensagem ao receptor. Por fim, a terceira concepção considera que mais do que transmissão de informações, a linguagem é dialógica, um lugar de interação humana.

Assumimos essa terceira concepção por acreditar que a consciência linguística do falante não funciona consultando um sistema de regras; ao contrário, serve-se dela para suas necessidades enunciativas concretas.

Por isso, o texto torna-se o objeto primordial para o ensino da língua mesmo na tentativa de oportunizar aos estudantes o conhecimento da variedade de prestígio. E, diante dessa afirmação, é preciso reconhecer que há uma dicotomia bastante latente em nossas escolas: o ensino da língua e o ensino de sua metalinguagem. Quanto tempo na escola se perde fazendo a análise sintática, classificando os advérbios, as orações subordinadas etc. e fazendo listas e listas de exercícios a um público que nem sequer domina a variedade prestigiada? Por essas razões, concordamos com Geraldi (2011) quando afirma que:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2011, p. 45).

Conforme explicita Bakhtin (2010a), a linguagem não pode ser reduzida a um sistema normativo porque ela “[...] funciona diferentemente para diferentes grupos,

na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (BRAIT, 1999, p. 80), uma vez que:

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN, 2010a, p. 35).

Vivemos, nesse sentido, em um mundo de linguagem, signos e significações. Toda enunciação é dotada de significação e a “[...] multiplicidade das significações é o que faz de uma palavra uma palavra” (BAKHTIN, 2010a, p. 135). Segundo o autor, a significação é inseparável da situação concreta e, por essa razão, diferente a cada vez que o enunciado é falado. Por isso, está relacionada à compreensão. E, nesse sentido,

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica; Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2010a, p. 137).

Compreender, portanto, é uma forma de diálogo; é, segundo Bakhtin (2010a, p. 137), “opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Por essa razão, não há como dizer que a significação está na palavra e que apenas o domínio do sistema normativo garantiria a compreensão ou apropriação da variedade legitimada. Para Bakhtin e o seu Círculo,

A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra e nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois pólos opostos. (BAKHTIN, 2010a, p. 137).

Ignorar esse princípio dialógico da linguagem é o mesmo que apagar as relações entre a linguagem e a vida. E, considerando esses princípios, o ensino de língua materna demanda essa interação para que os alunos possam compreender o real funcionamento da linguagem. Se pautar-se apenas no reconhecimento de normas

gramaticais, na classificação, o estudo da língua não passará de mera abstração, isto é, repetível e não reiterável desconsiderando o texto e suas funções sociais, ideológicas e dialógicas. Por isso,

[...] ao assumirmos o texto como objeto discursivo e dialógico, formado de muitas vozes e de outros discursos que cruzam e se completam, podemos afirmar que um texto não é simplesmente um amontoado de frases isoladas de que o falante se apropria, mas um objeto histórico, sociointerativo, que demanda outro interlocutor e está inserido em um contexto sociocomunicativo (MORETTO, 2014, p. 59).

Todo texto se materializa em um gênero discursivo que pode ser compreendido como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010b, p. 279). E para que o texto faça sentido aos estudantes torna-se necessário aproximá-lo do contexto real de produção e encontrar interlocutores para o que se produz na escola, interlocutores estes para além do professor.

Trata-se, segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 10),

[...] de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Todavia, muitas vezes esse trabalho com o gênero na escola acaba se tornando um simulacro da escrita e desconsiderando o papel centralizador e fundamental da linguagem: a interação e dialogicidade. O aluno acaba tendo que escrever para o professor simplesmente que irá ler o seu texto não para saber o que ele diz, mas para verificar se a variedade de prestígio está sendo usada (LEAL, 1991). E nessas condições,

A linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe (BRITO, 2011, p. 126).

Considerar, portanto, o texto como objeto dialógico e de ensino é apresentar situações interativas que façam com que os estudantes compreendam o verdadeiro

funcionamento da linguagem: a dialogicidade e para isso, ele precisa encontrar na escola interlocutores que o permitam colocar-se em dialogia, encontrar espaços para atividade humana de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses. A escola precisa, como afirma Leal (2003), ser um espaço de prática social. E se assim não for, continuaremos, como diz Possenti (1997), reprovando aqueles que a sociedade já reprovou e curtindo o fracasso de nossos projetos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A discussão sobre narrativas vai muito além do método de investigação como uma técnica específica e sistematizada de produção de dados, uma vez que se trata da experiência humana expressada através de palavras. É por meio das narrativas que as pessoas recordam sobre suas vidas, organizam suas experiências e encontram possíveis explicações para elas (JOVCHELOVITH e BAUER, 2017). Dessa forma, a pesquisa apresentada neste artigo se apoia em uma abordagem qualitativa, sendo a entrevista narrativa o principal instrumento utilizado.

A entrevista foi pautada nos procedimentos defendidos por Jovchelovith e Bauer (2017) os quais implicam quatro fases: iniciação, narração central, fase de questionamento e fase conclusiva. Dessa forma, foi realizada uma investigação preliminar a respeito do currículo do ensino da língua Portuguesa e trajetória escolar dos alunos da Educação Básica. Após isso, coube às pesquisadoras elaborar um roteiro de perguntas de acordo com seus interesses para a pesquisa. O roteiro foi utilizado durante a gravação da entrevista com o aluno, narração sem interrupções, com fase de questionamentos e conclusão, conforme sugerem os referidos autores.

As entrevistas aconteceram com 6 alunos do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Campinas, interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola estadual em um bairro periférico do município de Campinas que atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No período matutino, estudam alunos do Ensino Médio, sendo três turmas da 1ª série, duas turmas da 2ª série e três turmas da 3ª série. No período vespertino, estudam alunos do 6º ao 9º ano, sendo duas turmas de cada série. No período noturno, estudam apenas alunos do Ensino Médio, sendo duas turmas da 1ª série, uma da 2ª série duas da 3ª série. O total é de aproximadamente 635 alunos.

Como critério de escolha dos participantes, por meio de um questionário, utilizamos os seguintes critérios: (1) alunos do ensino médio que gostassem e lessem

com frequência; (2) alunos do ensino médio que não gostassem e não lessem com frequência. Dessa forma, entrevistou-se dois alunos de cada série: sendo um aluno que pratica o hábito da leitura e outro diz não a praticar. Entrevistamos aqueles que, dentre esses critérios, se dispuseram a realizar uma entrevista narrativa no contraturno.

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos e analisados. A análise se pautou nas convergências e divergências das falas dos entrevistados de modo que foi possível encontrar unidades temáticas de análise uma vez que, na perspectiva de que nos apoiamos, não há como estabelecer tais análises a priori sem considerar as vozes dos participantes. Para este artigo, buscamos discutir como os estudantes significam o ensino apresentado a eles.

AS VOZES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Tradicionalmente, o ensino de língua materna esteve voltado para o ensino das normas gramaticais, desconsiderando a natureza social e dialógica da linguagem na tentativa de garantir o ensino da variedade formal e legitimada aos estudantes. E essa forma de conceber a linguagem e direcionar a prática pedagógica parece levar muitos alunos ao tão comum fracasso escolar. Contudo, conforme aponta Geraldini (2011), “reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino”, pois compreendemos que nosso sistema educacional, atualmente, exige um currículo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades que, muitas vezes, direcionam o ensino na língua materna a metodologias que desconsideram as interações, os enunciados dos próprios estudantes e a multiplicidade de significações que trazem consigo.

Recentemente, por exemplo, a implantação de um novo documento curricular em 2017 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – apresentou a concepção de ensino de língua materna que defende:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas

na abordagem, de forma a sempre relacionar o texto a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Percebe-se que o texto passou, nesse sentido, a ocupar um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, embora concepções distintas de linguagem ainda encontrem seu espaço no contexto escolar e nos documentos oficiais (BIZIO, FREITAS, MORETTO, 2017). Uma perspectiva mais estruturalista pautada no ensino de um sistema de regras normativas que, pouco significam aos estudantes, ainda parece ocupar um espaço significativo em muitas escolas e, também, nas diretrizes oficiais. No atual documento da BNCC, por exemplo, várias das famosas “habilidades” prescritas estão relacionadas a uma concepção de linguagem mais sistemática cuja função não é uma análise da língua, mas sobre a língua como podemos observar, por exemplo, em uma habilidade prescrita para o 5º ano: “Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e sufixo” (BRASIL, 2018, p. 119).

Para além dos documentos norteadores que misturam diferentes concepções de linguagem, as vozes dos estudantes entrevistados nos revelam tal cenário, uma vez que relataram a respeito de suas vivências com o ensino da língua materna, direcionada, conforme discutimos neste artigo, aos estudos tradicionais que se resumem, principalmente, à transmissão de informações e não a construção dialógica do conhecimento.

Eu me lembro de quando eu sentava na mesa e ela [a professora] fazia ditado de palavras para escrever, isso me dava muito medo, porque eu tinha medo de escrever a palavra errado, e na maioria das vezes eu escrevia, eu trocava (isso acontece muito quando tô falando) o R pelo L e... na escrita, tipo... deixa e lembrar uma palavra difícil... Quando eu ia escrever uma palavra e ela [a professora] falava, tipo... Isso é com C? Mas era S. E aí eu ficava com medo de escrever errado (Aluna 1 da 3ª série).

Escrever texto para mim sempre foi horrível [...], então as aulas de Língua Portuguesa foram para mim um pouco chatas e empurradas, apesar de eu gostar bastante de ler, sabe, aprendi realmente vocabulário lendo os livros, sabe, tipo assim, Sherlock Holmes, é... O Menino do Pijama Listrado, A Fúria e a Aurora, sabe. [...] porque os professores de português que eu tinha era muito mais explicar matéria na lousa, sabe. Se o professor não tem um certo carisma para explicar essa matéria não funciona para mim (Aluno 3 da 2ª série).

Então, assim, nunca gostei de ler na escola mesmo, Português, então pra aprender esse negócios de orações, sabe... Nossa, isso foi bem difícil (Aluno 4 da 2ª série).

O enunciado dos estudantes revela que a escola, mesmo com a democratização da educação, muito possivelmente ainda baseia o ensino da língua a partir de um sistema de classificações e de regras a serem decoradas (MORETTO, 2014). Todavia, no ensino da Língua Portuguesa, acreditamos que se deve levar em consideração que “a vida humana é por sua própria natureza dialógica” (FARACO, 2009). Assim sendo, tomando como base o que o Círculo de Bakhtin diz sobre dialogismo, entendemos que os alunos precisam tomar parte no diálogo sobre o que é ensinado e, principalmente, *como* é ensinado, pois é nas relações dialógicas, na interação, que o sujeito se constitui a partir de seu discurso, trazendo suas singularidades.

Não estamos afirmando, no entanto, que o ensino da gramática normativa e outras metodologias de ensino da língua materna devem ser desconsideradas. A questão que levantamos nesta discussão implica sobretudo a valorização dos enunciados dos estudantes de modo que seja possível considerar os signos que apresentam e suas significações a partir dos princípios dialógicos da linguagem. Sendo assim, a escola deve ser espaço da própria vida e não de preparação para a vida. Contudo, os estudantes entrevistados narram que, muitas vezes, não encontram esse espaço nos espaços escolares:

[...] porque você aprende falando também, não só você ouvindo. Aquele negócio do tipo “decoreba”, só escrever, escrever, escrever é chato. Eu vim de uma escola que eu só lia e só escrevia, eu não tinha poder de falar, [mas] quando eu tive o poder de falar, nossa, para mim foi a melhor coisa que existia na vida, entendeu? Para mim isso é essencial, pra vida de um aluno (Aluna 1 da 3ª série).

Eu acho que esse negócio de “Ah, passar matéria na lousa” não bota muito na cabeça da criança, porque... nem nos adultos, eu acho, porque é enfadonho você ter só que copiar... copiar, tudo assim, e tentar assimilar aquilo... (Aluno 3 da 2ª série).

[...] tem essa professora de Português, ela é boa, [mas] eu não acho que ela estimula tanto o ambiente como o [outro] professor, mas ela é bem focada, ela todo dia passa lição pra gente. Mas eu acho que esse contato do professor com os alunos, estimular o ambiente, tornar o ambiente, mais engraçado, mais confortável é bem importante para o ensino deles (Aluno 6 da 1ª série).

Observa-se portanto que, para além dos conteúdos ensinados, as relações estabelecidas no contexto da escola, suas vivências, são fundamentais para a constituição desses estudantes, pois as relações dialógicas em sala de aula são relações repletas de índices sociais de valor entre os indivíduos que a compõem. Sendo assim, pode-se afirmar que a consciência não se orienta pelo sistema da língua materna em si, mas pelo novo, pelo enunciado, pela concretização de sua singularidade, pelo horizonte social avaliativo. (FARACO, 2009, p. 23).

No entanto, percebe-se que, nas narrativas, muitas vezes, esse estudante associa o ensino da língua às interações sociais ocorridas entre o professor de língua e ele.

Eu não falava com meus professores, era muito difícil. Eu olhava para a cara [do professor] e pensava “O que eu vou falar com você? Você não falou nada para mim”. [...] quando a aula é legal, quando o professor é legal, eu vejo que... os alunos, eles gostam (Aluna 1 da 3ª série).

Ela [a professora de Português] não conversa, fica mais quieta, aí ela só passa os negócio lá, aí ela dá meia dúzia de palavra e depois fica lá quieta. Esses dias ela falô pra fazê um texto, nem sei de que que era o texto, porque ela não fala, ela não explica, ela só manda [...]. [As aulas] é chata, porque a dona é chatinha. Antigamente eu gostava bastante de Português, mas agora... (Aluna 2 da 3ª série).

[...] os professores de português que eu tinha era muito mais explicar matéria na lousa, sabe. Se o professor não tem um certo carisma para explicar essa matéria não funciona para mim (Aluno 3 da 2ª série)

Eu tive alguns professores mais rígidos. Não, não que eu não goste deles, mas eles eram meio rígidos comigo [...] eles eram muito rígidos e gritava bastante em sala de aula. (Aluno 6 da 1ª série).

A partir da narrativa dos estudantes, observa-se que, nessa escola, as relações, o não diálogo, a posição transmissiva acaba por levá-los ao não interesse pelas atividades de leitura e escrita – o que nos leva a refletir sobre a questão da forma como, muitas vezes, nosso sistema de ensino está organizado. Essa significação se apoia em um ensino da língua materna muito provavelmente atrelado a uma construção artificial da linguagem, conforme aponta Brito (2011, p. 126). Os enunciados dos alunos “*passa os negócio lá*”, “*ela falô pra fazê um texto, nem sei de que que era o texto*” acabam por evidenciar a importância das relações dialógicas e da alteridade na relação professor-aluno.

Sendo assim, em vez de proporcionar o ensino a partir de uma dialogicidade que deveria ser construída com base na interação social em sala de aula, percebe-se a utilização de metodologias tradicionais que não colocam aos alunos verdadeiras situações de trabalho com a linguagem, que tenham significado para eles e estimulem o hábito da leitura e escrita.

Contudo, propusemo-nos a ouvir as vozes desses estudantes do ensino médio a respeito do ensino de sua língua materna, aqueles possuem e não possuem tal hábito, e tivemos a oportunidade de refletir sobre o que eles mais gostam nas aulas, as mudanças que desejariam ver realizadas, além de sugestões e ideias para as aulas de Língua Portuguesa. Vemos, mais uma vez, nas narrativas desses estudantes, a importância de aulas que façam sentido a eles. E essas aulas pressupõem a presença do outro, a interação, ter um espaço para dizer e ser ouvido, um contato entre dois polos como nos diz Bakhtin (2010a, p. 137).

Eu queria mais que fosse, tipo, um livro pra cada grupo, tipo, a gente se juntar assim em grupo e escolher o livro e o nosso grupo fazer o resumo desse livro, fazer atividades desse livro e outro grupo escolhia outro. (Aluno 4 da 2ª série).

Eu indicaria para o professor fazer, tipo, dinâmicas, que eu acredito que em certos momentos é muito mais legal quando se aprende brincando, assim, de certa forma porque você pensa naquilo, você se diverte com aquilo, aquilo entra melhor na sua mente, sabe? Então seria legal criar dinâmicas como aprendizado, por exemplo, vídeos, escritas, assim, jogos, sabe? (Aluno 5 da 1ª série).

Nos enunciados dos participantes, observamos que, embora a concepção de língua adotada pelas prescrições nacionais é a interativa que considera que a língua é produzida socialmente, ao que parece, a escola ainda encara o ensino da língua como meramente uma questão pedagógica. Dessa forma, impõe aos alunos modelos de ensino e conteúdos pré-estabelecidos pelos documentos oficiais sem considerar, de fato, as experiências e o repertório linguístico que esses indivíduos trazem consigo. Sendo assim, são poucos os professores que têm a oportunidade de buscar integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, por meio da leitura ou da produção de textos, de modo que o aluno seja capaz de assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete. (GERALDI, 2011).

É necessário, portanto, olharmos para o currículo oferecido aos estudantes a partir de uma perspectiva enunciativa-dialógica. No entanto, conforme afirma Lerner (2002), o currículo da escola quase sempre adquire um caráter prescritivo, mesmo quando a própria docência não o deseja. Sendo assim, a priori, a elaboração dos documentos curriculares percorre um itinerário problemático e tal problemática implica sobretudo a didática em sala de aula. Nesse sentido,

quando se propõe uma transformação didática, é necessário levar em conta a natureza da instituição que a realizará e as pressões e restrições que lhe são inerentes, derivadas da função social que lhe foi atribuída. É necessário prever como articular a proposta que se tenta levar à prática com as necessidades e com as pressões próprias da instituição (LERNER, 2002, p. 53).

A partir dessa citação de Lerner, compreende-se que o currículo depende mais da realidade social da escola do que das diretrizes curriculares que normatizam o ensino de língua. Sendo assim, acreditamos que seja possível que a escola reveja sua concepção de ensino e de língua de modo que haja oportunidades de os estudantes utilizarem a linguagem, bem como suas práticas de leitura e escrita, a partir de princípios dialógicos, considerando, dessa forma, o enunciado dos estudantes e a significação que o acompanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos alunos nos fazem refletir que, em nossas escolas, muitas vezes, ainda predomina uma concepção de linguagem estruturalista em que o ensino de língua materna se resume a exercícios mecanizados que parecem nada significar aos estudantes. Dessa forma, as vozes desses estudantes, no Ensino Médio, nos fazem pensar sobre a possibilidade de um ensino de língua materna que realmente os leve a significar o trabalho com a linguagem – o que pressupõe, por exemplo, aulas dialógicas e interativas.

Com base no que se propõe e discute a partir do Círculo de Bakhtin, considerando que os enunciados dos alunos não são neutros, mas emergem num contexto cultural repleto de significados e valores (Faraco, 2009, p. 25), percebe-se que o ensino da língua portuguesa pode ser um ato de responsividade e de dialogicidade.

No que tange às práticas de leitura e escrita, compreendemos que a forma como a língua materna é concebida, em um contexto de sala de aula, pode exercer um papel de importância na vida dos estudantes e se tal exercício for pautado, principalmente, na linguagem como interação e não apenas transmissão de informação, leremos textos escritos por eles que vão além do conjunto de regras e que compreendem a visão de mundo e o universo de valores com os quais interagem. Nesse sentido, acreditamos que o papel do professor nesse processo é fundamental.

Contudo, reconhecer e partilhar as narrativas dos alunos sobre o ensino da Língua Portuguesa não implica apenas responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de sua aula (LERNER, 2002). Nesse caso, vale refletir acerca das condições concretas de nossas escolas, além de levar em consideração suas exigências quanto à formação dos estudantes enquanto cidadãos.

Acreditamos que não se trata, portanto, de simplesmente mudanças na proposta curricular, mas de uma adequação de tal proposta àquilo que os alunos esperam, deixando de lado certos hábitos tradicionais e promovendo mudanças valorativas que, de fato, poderão conduzir as juventudes ao seu protagonismo e transformação social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a. 208 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, 230 p.
- BIZIO, M. R. P.; FREITAS, A. P. de; MORETTO, M. Uma análise sobre as concepções de linguagem de professores que atuam em aulas de recuperação. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/305>. Acesso: 28 abr. 2022.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.
- BRITO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: Geraldi, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2009. 168 p.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: editora Ática, 2011. 105 p.

- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 466 p.
- LEAL, L. de F. V. **A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola**. 1991. 232 f. Dissertação de Mestrado – Belo Horizonte: FAE/ UFMG, 1991.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- MORETTO, M. Vozes que emergem em sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de texto. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 32, n. 62, p. 87-98, 2014.
- NASCIMENTO, M. de F. F.; MORETTO, M. As práticas de oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Intercâmbio**, v. LI, p. 141-161, 2022. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996, 95 p.
- ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Org). A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11. Anped: Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. maio-ago, 1999.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2018. 376 p.

SOBRE AS AUTORAS

Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues possui licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo – UNISAL. Graduando Bacharel em Psicologia na Universidade de São Francisco. Especialista em Neurociências, Educação e Práticas Pedagógicas pelo UNISAL. Especialista em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores – IBFE. Atualmente é professora no Colégio Renovatus, atuando com o 4 ano do Ensino Fundamental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0121-4620>.

E-mail: thaynan.rodrigues@mail.usf.edu.br.

Milena Moretto é professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Participa do grupo de pesquisa

ALTER-AGE da Universidade de São Paulo, ALTER-LEGE da Universidade São Francisco, GPLIMES da Universidade São Paulo e é vice-líder do grupo Relações de ensino e trabalho docente da Universidade São Francisco. Foi coordenadora do Programa de Leitura e do Programa de Formação Geral da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente com seguintes temas: Leitura, Escrita, Alfabetização, Letramento, Gêneros Textuais, Narrativas, Formação Docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>.

E-mail: milena.moreto@yahoo.com.br.

Recebido em 06 de dezembro de 2023 e aprovado em 22 de fevereiro de 2024.

Ensaaios Imagéticos

Fotopoemas

Photopoems

Fotopoemas

ALDA ROMAGUERA¹

MARLI WUNDER²

NESTE ENSAIO FOTOPOÉTICO, ALDA ROMAGUERA TECE PALAVRAS COM A artista Marli Wunder em uma composição entre paisagens, linhas, cores e formas. Num gesto de respirar ares de um jardim-floresta, (ins)pira-se nas fotografias da artista, vertendo palavras ao vento por três imagens geradoras: **Placenta, Arraia e Brotadouros**.

1. Poeta e pesquisadora independente.
2. Artista visual.

PLACENTA

**pedra prenehe
de rendas
musgada e porosa
tecida de cores
barriga
arredondada _
engravada
de folhas
fartos fios
exibe tantos
amores
de uma noite
de orgias:
escorregou
feito rio
sangrou vida
e desvarios**



ARRAIA



dia raiou
raios de vida
arraia arriou
pelas pedras
serpenteou
linhas
coloridas
germinou
e a saia de
babados
placenta
rodopiou
rodopio
calafrio
beira de rio

BROTADOUROS



**musgo muro
mural muralha
peito doído
choro contido
chora e
esquece
que brota do
lodo
o que funga e
renasce**

SOBRE AS AUTORAS

Alda Romaguera é poeta, pesquisadora na Associação Ritmos de Pensamentos Educacionais, Ambientais, Artísticos e Culturais, Caldas/MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4778>.

E-mail: aldaromaguera@gmail.com.

Marli Wunder é artista visual, pintora, escultora, bordadeira, arte-educadora, tecelã e fotógrafa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0928-130x>.

E-mail: marliwunder1@gmail.com.

Site: www.marliwunder.com.br.

Recebido em 18 de março de 2024 e aprovado em 24 de abril de 2024.

PARECERISTAS AD HOC DA LTP EM 2023

A todos o nosso agradecimento pelo importante trabalho voluntário realizado.

Adriana Varani, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Alda Regina Tognini Romaguera, pesquisadora da Associação Ritmos de Pensamentos Educacionais, Ambientais, Artísticos e Culturais, Caldas, MG.

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Ana Cristina Baladelli Silva, Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, Sorocaba, SP.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP.

Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas.

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP.

Dirce Djanira Pacheco e Zan, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Eduardo Silveira, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Gabriela Barbosa Souza Xavier, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA.

Laisa Guarienti, Secretaria Municipal de Educação, Itajaí, SC.

Marcelo Vicentin, Universidade São Francisco, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, Colégio Educap, Campinas, SP.

Maria Inês Bacellar Monteiro, professora visitante do Programa de Pós Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.

Norma Sandra de Almeida Ferreira, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Rubia Cristina Cruz, GEPEC/UNICAMP.

Sheila Hempkemeyer: Psicóloga educacional na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau, Blumenau, SC;

Thiago Henrique Barnabé Corrêa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG.

Yara Máximo de Senna, SME de Americana, pesquisadora do ALLE-AULA.

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Leituras-geografias: palavras, visualidades e sonoridades

DOSSIÊ – LEITURAS POR ENTRE IMAGENS E GEOGRAFIAS

Apresentação

Cinema e escola: uma breve história inacabada

Porvires não humanos do cinema no lugar-escola de
educação infantil: entre relatos, imagens e dispositivos de criação

Método cartográfico e a busca de pistas para investigação
do encontro entre cinema e educação

Deslocar e fotografar: as geografias e suas alteridades

Palavra-paisagem: entre imagens e geografias

Educações geofônicas e imagéticas: o chamado da mata em A Febre

ARTIGOS

Achadouros de infância: fotografia, bricolagem e educação

A interferência dos dispositivos móveis nos hábitos de
leitura: uma entrevista em profundidade com professores

Narrativas de estudantes do ensino médio
sobre o ensino da língua portuguesa

ENSAIOS IMAGÉTICOS

Fotopoemas

