



CINEMAS E
EDUCAÇÕES

ISSO QUE NÃO SE VÊ
TEORIAS PARA CINEMAS E EDUCAÇÃO
ISAAC PIPANO

ISSO
QUE
NÃO
SE
VE

ISSO QUE NÃO SE VE

TEORIAS
PARA CINEMAS
E EDUCAÇÃOES

ISAAC PIPANO

CINEMAS E EDUCAÇÃOES



GRUPO MULTIFOCO

Rio de Janeiro, 2023

Copyright © 2023 Isaac Pipano

DIREÇÃO EDITORIAL Grupo Multifoco
EDIÇÃO Fernando Carvalho
REVISÃO Thaís Mandarino
PROJETO GRÁFICO Caroline Silva
CAPA Luiz Garcia Vieira Jr.
ILUSTRAÇÃO DE CAPA Cezar Migliorin
SELO CINEMA E EDUCAÇÃO Loli Fresquet
IMPRESSÃO Gráfica Multifoco

DIREITOS RESERVADOS A

GRUPO MULTIFOCO

Av. Mem de Sá, 126 – Centro
20230-152 / Rio de Janeiro, RJ
Tel.: (21) 2222-3034
contato@editoramultifoco.com.br
www.editoramultifoco.com.br

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P664	Pipano, Isaac. Isso que não se vê : teorias para cinemas e educações / Isaac Pipano. - Rio de Janeiro : Cinemas e Educações, 2023. 208 p. ; 23 cm. (Cinemas e Educações) Inclui bibliografia ISBN 978-65-5611-222-0 1. Educação 2. Cinema 3. Produção intelectual I. Título CDD 371.335 CDU 371.333
23-0054	

Fernanda Silvino – Bibliotecária – CRB-7 7230/O

Para Miriam Pipano, minha primeira professora
Para Inês Teixeira, que me ensinou até a
nossa última conversa– gostaria que estivessem
aqui para criticar o livro.

Coleção CINEMAS E EDUCAÇÃO

COORDENADORAS

Adriana Fresquet, Clarisse Alvarenga e Verônica Azeredo

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Hoffman Fernandes	<i>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</i>
Afrânio Catani	<i>Universidade de São Paulo</i>
Aída Marques	<i>Universidade Federal Fluminense</i>
Ana Lúcia de Almeida Soutto Mayor	<i>FIOCRUZ</i>
Ana Paula Nunes	<i>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</i>
André Brasil	<i>Universidade Federal de Minas Gerais</i>
Annalisa Caputo	<i>Università degli Studi di Bari - Itália</i>
Carlos Eduardo Miranda	<i>UNICAMP</i>
Cesar Donizeti Pereira Leite	<i>Universidade Estadual Paulista</i>
Cezar Migliorin	<i>Universidade Federal Fluminense</i>
Débora Nakache	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
Edward Ibarra	<i>Asociación Bulla Cultural - Perú</i>
Ignacio Agüero	<i>Universidad de Chile</i>
Inés Dussel	<i>DIE-CINVESTAV - México</i>
Edméa Santos	<i>Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro</i>
Fernanda Omelczuk	<i>Universidade Federal de São João del Rei</i>

Gabriel de Andrade Junqueira Filho	<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>
Gabriel Rodríguez	<i>Universidad Nacional Autónoma de México - México</i>
Gabriela Augustowsky	<i>Universidad Nacional de las Artes - Argentina</i>
Ignacio Agüero	<i>Universidad de Chile - Chile</i>
Juan Jorge Michel Fariña	<i>Universidad de Buenos Aires - Argentina</i>
Liliana Guzmán Muñoz	<i>Universidad Nacional de San Luis - Argentina</i>
Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro</i>
Marcio Blanco	<i>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</i>
Marcos de Mello	<i>Universidade Federal de Sergipe</i>
Maricela Perera	<i>Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello</i>
Maria Thereza Didier de Moraes	<i>Universidade Federal de Pernambuco</i>
Milene Gusmão	<i>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</i>
Mónica Fantin	<i>Universidade Federal de Santa Catarina</i>
Nilda Alves	<i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i>
Roberto Smith de Castro	<i>Revista Cine Cubano - Cuba</i>
Rosália Duarte	<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</i>
Roxana Pey	<i>Universidad de Chile</i>
Solange Stecz	<i>Universidade Estadual do Paraná</i>
Valeska Fortes de Oliveira	<i>Universidade Federal de Santa Maria</i>
Vera Lucia Gaspar da Silva	<i>Universidade do Estado de Santa Catarina</i>
Wilson Cardoso Junior	<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro</i>

Agradecimentos

PPGCOM da UFF, às políticas públicas e ao CNPq e a CAPES, pelo financiamento dos quatro anos de doutorado e a concessão da bolsa-sanduíche para o estágio na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3;

Cezar Migliorin, pelos mais de dez anos de orientação e conversas, entre o mestrado, doutorado e a vida, também, pela liberdade a mim dada nesse longo percurso formativo, pelos projetos, filmes, trabalhos e viagens que fizemos juntos, e os aplicativos nunca realizados, artigos inacabados e piadas sem efeito;

Perrine Boutin pela extrema doçura com que me acolheu em Paris e a todos os cafés e cigarros enrolados nos arredores de Censier-Daubenton;

Adriana Fresquet, César Guimarães, Fernando Resende e Tania Rivera pela composição da banca de defesa da tese que originou este livro. O trabalho aqui apresentado procura responder aos comentários cuidadosos e críticas elaboradas: espero ter alcançado o desafio;

Bernardo Oliveira, pela generosidade em escrever a orelha do livro, e a tradução do difícil e primoroso ensaio de Fernand Deligny aqui publicado;

Luiz Garcia Vieira Jr., pela feitura da capa deste livro, pela beleza com que deu forma às nossas abstrações coletivas por tantas vezes e pela amizade carinhosa que construímos;

Coordenadoras da Coleção “Cinemas e Educações”, Adriana Fresquet, Clarisse Alvarenga e Verônica Azevedo, por semear nosso campo com uma enorme quantidade de trabalhos que apontam para a diversidade das apostas teórico-práticas;

Rose, minha mãe, por ter me dado as condições materiais e afetivas para construir uma trajetória, pela amizade e parceria, ao meu pai, Pedro, pela inteligência prática, pela sede de conhecer e o gosto por viajar; a Zé Antônio, pelos momentos importantes que dividimos e pela minha família e, em especial, minha avó, nossa matriarca, que possui uma força de atração magnética que faz com que todos estejam ao seu redor;

Pedro e Sarah, meus irmãos, por serem a parte da vida que eu mais gosto e por manterem aceso o amor em meio à nossa distância;

Clarissa Nanchery, Jo Serfaty, Ricardo Fogliatto, Lucas Andrade, Guilherme Farkas, Giuliano Gerbasi, Rodrigo Capistrano, Teresa Assis Brasil, Amina Nogueira, Lia Bahia, Fred Benevides, Douglas Resende, Samuel Leal, Maria Angélica dos Santos, Aline Portugal, Mara Huerta, Rúbia Mércia, Roberto Robalinho, Iryna Sobchenko, Felipe Teram, Lea Pea, Pedro Labaig, Jordana Oliveira, Rafael Dupim, Sophia Pinheiro, Raul Lorenzetti, Simplício Neto, Marie Beaucher, Eduardo Brandão, Luiz Giban, Flora Cione, Érico Araújo Lima, Camila Rica, Felipe Arra, Nini Cartaxo, Mari Smith, Eduardo Rizzo, Felipe Mussel, João Pedro Moraes, Graziela Shimizu, Gustavo Padovani, Mau Du Carta, com os quais dancei, cantei, amei e vivi ao longo desta escrita;

Rede KINO | Rede Latinoamericana de Cinema e Educação e à CineOP, pelo espaço de interlocução nos últimos anos e, em especial, aos colegas da coordenação, Clarisse Alvarenga, Débora Nakache, Gustavo Jardim, Fernanda Ocmelzuck e Wenceslao Oliveira;

Anna Andrade, Caio Salles, Marcos Valério, Luiz Adriano Dammiello, pela permissão concedida para que eu pudesse habitar seus projetos e práticas, nas incursões pelo campo;

Ana Bárbara Ramos e Felipe Barquete, pela inspiração cotidiana e pela vida partilhada entretelas no difícil período pandêmico

que estivemos juntos semeando caminhos pela educação audiovisual no país;

Bete Jaguaribe, pela confiança depositada, pela energia incessante e a fibra com que conduz tantos processos e pessoas;

Escola Porto Iracema das Artes, em especial a Edilberto Mendes, pela generosidade e gentileza; às amigas Camila Alves e Maíra Abreu, pela parceria em tempos intensos e rodovias acidentadas, com humor e alegria; a Manoela Zigiatti, pela escuta ativa e o acolhimento na mesa ao lado, entre cafés e planilhas; a Ana Paula Vieira, por ter sido a maior parceira na missão de implementar uma metodologia de audiovisual numa escola pública de artes no Ceará;

Larissa Figueiredo, pela mais radical experiência que pude viver com o cinema, e a Rafael Avancini, pela presença nessa imensa jornada, que levo para o sempre;

Caroline Dávila e Sandro Lager, por serem um ponto de ancoragem pelas navegações do mundo, por me ensinarem a partir e voltar, sem temer;

Professores e professoras do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade de Fortaleza e, em especial, Max Eluard, Marcello Müller, Joice Scavone e Lis Paim;

Thaís Mandarin, pela leitura atenta e dedicada ao texto, pelo suporte generoso entre as crises de ansiedade e dores nas costas, pelos mais de 30.000 km já rodados juntos, por tecer uma vida junto cultivando uma morada em trânsito, ensinando a respirar amor, aspirando liberdade;

E, por fim, a todas as pessoas que compartilharam comigo seu tempo numa sala de aula: este livro foi feito com vocês.

sumário

15	cinemas e educações
17	aberturas
18	ernesto e o método de escabichar
26	de uma hipótese a outras
38	modos de uso
44	deslocamentos
45	território
55	corpo
66	desvios
67	espectador
85	representação
101	cinema
126	pistas
127	composicionar / ponto de ver
154	montar / viver
186	referências
200	créditos de imagens
202	anexo
	“camerar”, por fernand deligny

Cinemas e Educações

Esta coleção surge do desejo comum de pessoas que pesquisam, criam, ensinam e aprendem com o cinema e com a educação em suas múltiplas formas possíveis. O singular pode remeter a uma universalidade, a um critério hegemônico de conceitos e procedimentos, à aplicação de modelos pré-concebidos. Acreditamos na pluralidade dos gestos pedagógicos com cinemas e dos gestos cinematográficos com as educações, compreendendo que pesquisar e elaborar propostas pedagógicas pode ser uma experiência de criação.

Afirmar a pluralidade nos anima a pensar modos de inclusão que envolvam a educação formal e não formal assim como processos audiovisuais cada vez mais hibridizados com outras artes e mídias audiovisuais e transformados pelos contatos com os movimentos coletivos.

Esta coleção pretende tornar acessíveis pesquisas, aventuras educativas e audiovisuais que nos aproximem da infância, dos jovens e ainda dos que estão há mais tempo caminhando por esta estrada. Trata-se de um convite às pessoas que gostam de ler e escrever compartilhando perspectivas de modo sensível e engajado.

Adriana Fresquet, Clarisse Alvarenga e Verônica Azeredo



aberturas

ernesto e o método de escabichar¹

Uma mulher descasca batatas para o almoço. Seu corpo está perfurado em relação à câmera, nos dando a ver os rápidos movimentos sequenciais com que maneja uma pequena faca. Ela despeja as cascas na pia. Ao seu lado, uma panela repousa sobre o fogão, provavelmente já à espera das batatas. Ouvimos ruídos de uma porta abrir-se no fora-de-quadro. Sem interromper a atividade, a mulher levanta o rosto em direção à porta, para em seguida deitar o olhar sobre o repetitivo labor culinário. A câmera, até então estática, inicia uma panorâmica deslocando-se de uma ponta à outra da cozinha, no instante em que ouvimos a porta ser fechada. Uma sombra denuncia a presença do visitante, na retaguarda da voz de um garoto que fala como se cantasse ou recitasse um poema num jogral escolar:

Eu não voltarei mais à escola!

Ele pronuncia cada uma das sílabas individualmente para evitar qualquer sorte de incompreensão por parte de sua audiência. Sem muito alarme, a mulher, que a esta altura deduzimos ser sua mãe, o interroga:

Por quê?

Porque na escola nos ensinam o que eu não sei, ele contesta adotando o mesmo tom antinaturalista de uma fala-canto bem articulada,

1. Os filmes, imagens e sons citados neste livro podem ser encontrados no endereço: <https://isaacpipano.wixsite.com/issoquenaoseve/>.

expondo o jogo cênico. A câmera finaliza a panorâmica no extremo oposto do quadro de onde testemunhamos o pai sentado – óculos de leitura, cigarro aceso no canto da boca – ler serenamente o jornal diário. Ele baixa o jornal, traga o cigarro com a mão direita, para então manifestar um inócuo:

Ora essa!, dito também de forma mecânica, enquanto dirige um olhar severo ao filho.

O pequeno protagonista é Ernesto, personagem extraído do conto de Marguerite Duras “Ah Ernesto!” por Danièle Huillet e Jean-Marie Straub no curta-metragem *En rachâchant* (1982). Na sequência seguinte, os pais consultam o professor, que assume desconhecer o menino. *Ninguém o vê*, adianta-se o pai, antecipando o julgamento moral partilhado pelos adultos do filme, que irão a todo instante associar o miúdo à incapacidade reflexiva, assumindo-o como imprestável, no limite.

[e]

Sala de aula. Enquadrados no mesmo plano, Ernesto e a mãe sentam-se nas carteiras escolares reservadas às crianças; enquanto o velho mestre, aspecto sombrio, nariz fino e rigoroso, testa franzida, ocupa seu lugar junto ao conjunto – mesa grande, cadeira – que lhe outorga autoridade.

Eu não o reconheço, confessa o homem ao estudante.

Mas eu sei quem você é, contrapõe Ernesto, explicitando a dinâmica hierárquica que caracteriza o funcionamento escolar. Na cena seguinte, o velho mestre mostra-se inquieto com o menino que insiste em não ser instrumentalizado ao querer aprender senão o que já sabe. Assim, *En rachâchant* dá início a um confronto intelectual entre o estudante “insolente” e o professor severo, o qual exigirá consecutivamente de Ernesto respostas que possam ratificar sua competência intelectual:

E este aqui? Quem é? aponta o professor para o retrato do então presidente François Mitterrand acima do quadro negro.

Um companheiro, retruca Ernesto sem entusiasmo na voz.

E aquilo?, é a vez da mãe aliar-se à tática do professor, enquanto o plano expõe uma borboleta taxidermizada e a imagem da família refletida à esquerda do quadro sobre o vidro que recobre o inseto morto.

Um crime, rebate Ernesto, deflagrando o gesto que o concebeu – retirar uma borboleta da natureza e congelá-la no tempo – e não o objeto representado - a própria borboleta assassinada.

E isto, é uma bola de futebol? Uma batata? A Terra?, pergunta o professor enquanto tem nas mãos uma réplica miniaturizada do globo terrestre.

Ernesto, categórico, arremata:

É uma bola de futebol, uma batata e a Terra.

O embate tem fim, o professor retorna à mesa e a mãe suspira imbuída de uma genuína apreensão sobre o futuro do filho.

Estamos diante de uma criança que não quer aprender senão aquilo que já sabe.

É isso... exprime o pai que até o momento havia estado no fora-de-quadro, sem jamais manifestar-se perante a contenda.

E como o menino Ernesto irá aprender aquilo que ele ainda não sabe?, o mestre indaga.

Escabichando!

O que é isso?, pergunta já a ponto de perder a estribeira.

Um novo método, Ernesto responde.

Insolente!, brada o professor tapeando pela segunda vez a mesa levantando-se num sobressalto em direção ao garoto. A mãe inter-vém impedindo-o de agredir Ernesto. O mestre retorna ao assento esboçando um sorriso. Diante do desmoronamento de sua retórica e da ineficácia de suas estratégias persuasivas, ele aposta então numa última indagação:

Mas então como é que o menino Ernesto aprenderá a ler, a escrever, a contar nestas condições?

Eu hei de saber, assegura Ernesto sem margem para suspeita após meter na boca uma goma de mascar que mastiga com extravagantes mordidas.

Como? – brada o mestre indignado.

I-ne-vi-ta-vel-men-te, declama Ernesto como se estivesse em seu turno no jogo de soletrar palavras.

Desinteressando-se quanto aos rumos da conversa, Ernesto abandona a família e o professor dizendo que retornará à sua casa. Ele deixa o quadro e os adultos consternados pela situação. O pai, que ao longo de quase todo o filme permaneceu em silêncio, murmura:

Como Ernesto vai viver em meio aos outros? Como irá aprender a trabalhar, trabalhar?

Eles sabem, Ernesto irá: escabichando o mundo, inevitavelmente.

[e]

En rachâchant, neologismo francês criado pelo pequeno protagonista, palavra de difícil tradução, reúne o sufixo de *rechercher* conservando um sentido de busca, pesquisa e procura. Etimologicamente próximo do inglês *research*, mas transformado pelo pronome francês *en*, a expressão cria uma desinência no gerúndio denotando movimento num sentido que poderíamos pensar como acidental. Verbo inventado que estabelece uma dimensão performativa, se assim quisermos. Cezar Migliorin sugere como tradução a ideia de que o termo aglutina os substantivos *recherche* (pesquisa) e *chant* (canto)². Aqui, no entanto, por mais propícia que pareça ao personagem a ideia de um canto-pesquisa, sugerimos como tradução a utilização de uma forma verbal de uso pouco corrente no sistema oral brasileiro: “escabichar”. Dentre os sentidos atribuídos, escabichar concerne à ação de “investigar coisas insignificantes”, e também examinar minuciosa e pacientemente por todos os recantos, fazer sondagens. Trata-se de um gesto que exige extrema atenção e guarda algum desinteresse. Além disso, a origem etimológica controversa do verbo nos permite acentuar o sufixo “bichar”, o que marca uma espécie de devir-animal próprio

2. Cezar Migliorin, *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*, p. 125-126.

aos jogos da infância que atualizam formas de macacos, cachorros, gatos ou dinossauros, em suas brincadeiras.

[e]

Gostaríamos de ensejar aqui um inabitual cotejamento entre a proposta pedagógica elaborada por Alfred Whitehead – filósofo, lógico e matemático britânico – e o método escabichador de Ernesto. Entre ambos, notamos a presença de um elemento seminal que comparece tanto no jogo do jovem-mestre Ernesto, como nas formulações do filósofo-menino Alfred, e que conectam as imagens à educação numa perspectiva ético-política. De maneira sintética, Whitehead, concebe a educação baseando-se em princípios relacionais. Sua fórmula orienta processos de aprendizagem forjados pela disposição de fabricar *combinações frescas*, havendo uma única matéria-conteúdo: a VIDA em todos os seus aspectos³. Por seu turno, Ernesto nos dá a ver o modo como as crianças podem ser imprevisíveis em suas formulações, das mais originais, revelando estratégias criadoras que desmantelam o império das ideias inertes: ao responder à emblemática questão filosófica introduzida por seu professor – *Qu'est-ce que c'est?* – o pequeno garoto, advertidamente, reitera: isto depende. Uma bola de futebol, uma batata, a Terra. A saída epistêmica de Ernesto interroga o monoteísmo-monotemático e universal da consciência própria ao pensamento ocidental-moderno, que se espalhou recobrando com um manto de obscurantismo todas as demais formas de pensamento, atribuindo-lhes uma potência inferior, dentro de uma disposição verticalizada. A razão moderna, por meio de um posicionamento epistêmico autoproclamado dominante, de matriz identitária e racializada, toma todas as demais formas de pensamento como sinônimos de inacabamento, primitivismo ou selvageria, de todo modo, pré-rationais⁴.

3. Ver: Alfred North Whitehead, *The aims of education and other essays*, p. 6.

4. Ver: Walter D. Mignolo, “Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política” in *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, p. 287-324.

No escopo da infância, tal pressuposição autoriza-se segundo a modalidade de pensamento que vê na criança um projeto incompleto do adulto, um adulto porvir, e jamais um ser em si mesmo. Pode-se alegar que uma perspectiva teórica contrária entrega à criança um estado essencializante, portanto, também universal. Porém, nossa interrogação recai justamente sobre a dimensão subjetiva da infância enquanto operadora de certa *desobediência epistêmica*, sem essencializá-la. Quer dizer, trata-se de imaginar a infância enquanto uma forma de devir não-coincidente apenas à faixa etária. Em vez disso, a infância como uma potência do pensamento cujo ponto de equivalência se dá justo em contraste às variações lineares da modernidade, encontrando ressonâncias em diversas matrizes que operam sem fundar-se nos mesmos sistemas de oposição totalizantes. Escabicha-se mesmo na fase adulta, à medida em que são suspensas as forças unificadoras e universalizantes que conduzem ciclicamente os corpos e subjetividades sob as manifestas práticas de captura e domesticação.

O método de Ernesto está mais próximo da conjunção *e* do que do verbo *ser*, como imaginaram Deleuze e Guattari. Aqui, os entes são compreendidos não mais como objetos isolados, estruturados em funções ontológicas, que lhes imantam a terrenos inalteráveis. Contrariamente, são as posições e conexões que estabelecem aquilo que importa, à medida que tecem redes provisórias, permutáveis. Isso equivale a dizer que cada objeto se situa como um “nó” numa coextensiva trama afetiva entre outros seres, corpos, artefatos, máquinas, símbolos, sintaxes. Tem mais a ver com a sua circulação entre outros elementos heterogêneos trafegando por variáveis redes de signos, instaurando modos de existências singulares.

A disputa de Whitehead-Ernesto se trava pela reivindicação de outros universos de referência que não aquele do modelo da escola, não os mesmos que determinam os seres segundo suas características individuais, barrando a diferenciação. Para o menino e o filósofo, é preciso perceber essas existências como nós conectivos entre múltiplos nós convergentes e divergentes – uma bola de

futebol E uma batata E a Terra. *Sendo-se* ao invés de *eu sou*. Trata-se de admitir uma postura geolocalizada que interroga a consciência pura e universal para a qual não há distância entre ser e estar, reclamando mesmo certa regionalidade não-essencializada ao pensar e ao viver. *Sendo-se* ao invés do *isto é*: escabichando como modo de existência.



[e]

de uma hipótese a outras

Qualquer hipótese atual sobre as teorias do cinema e educação demanda a fabricação de uma hipótese que se dirige contra algumas das teorias do cinema e educação que aí estão e percorreram a trajetória do século XX, com seus paradoxos e contradições. No limite, contra *uma* educação e cinema e a favor, esperamos, de *cinemas* e *educações* por vir. Para tanto, no decurso do livro, duas dimensões são friccionadas, metodologicamente: as experiências práticas acesas retroiluminando desafios teóricos que nos reencaaminham à reelaboração de problemas de natureza prática, assim como a ampliação, revisão e crítica de ideias, conceitos e teorias já conhecidas: “um passo para a vida, um passo para o pensamento (...) A vida *ativa* o pensamento e o pensamento, por seu lado, *afirma* a vida”⁵.

Neste sentido, nos parece importante sinalizar que esta pesquisa se situa dentro de um campo de estudos que não existe como domínio específico, teoria ou mesmo história do cinema. Se, por um lado, as teorias do cinema recobrem a extensão de tudo aquilo que se produziu a partir da invenção do cinematógrafo e a educação reflete a si mesma, como campo, há séculos; a *pedagogia das imagens* está presente como área em textos dispersos, em entrevistas, comentários, artigos, algumas dezenas de livros, e, no Brasil con-

5. Gilles Deleuze, *Nietzsche*, p. 18.

temporâneo, na criação de uma grande rede de pesquisadoras e pesquisadores. Rede que tem se dedicado à formulação de processos audiovisuais vinculados a uma dimensão educadora e atuando coextensivamente na produção teórica, recolhendo objetos do campo, dando-lhes consistência crítica e avaliando o modo como tais objetos – a saber, as imagens e sons – reposicionam conceitos dos estudos do cinema e educação.

Primeiramente, ao falarmos a respeito de uma pedagogia das imagens, nos parece importante advertir que este estudo não se detém numa reflexão *sobre* o cinema e educação, de natureza historiográfica ou mesmo cronológica. E, sendo nosso esforço a elaboração de uma escrita transdisciplinar, inventando pontos de convergência, tampouco ousamos dizer que se trata de uma pesquisa sobre educação. A despeito disso tudo que o livro não é, manifestamos um cuidado claro para que o texto possa prestar-se à interlocução com as pessoas que trabalham com as imagens não apenas numa perspectiva estritamente vinculada à educação formal e às escolas: de modo mais amplo, gostaríamos de dar relevo aos inúmeros processos de formação audiovisual e suas variações existentes na atualidade. Particularmente, se o texto realiza um movimento no qual a escola admite um lugar de privilégio – assim como aquilo que se escreve e pensa a respeito – eventualmente, essa entrada se faz pela pedagogia das imagens e sua dimensão específica enquanto campo de estudos. Escrevemos na companhia das imagens e sons, com elas visualizamos e ouvimos nossos horizontes convergentes.

[e]

Nos últimos anos, nos habituamos a construir cenas para que as relações entre o cinema e a educação fossem menos da ordem das leis e das estruturas e mais dos microagenciamentos: brechas no tapume, janelas estilhaçadas, portas quebradas, reflexos multiplicados, perfurando grades, por entre os muros, curtocircuitando as

câmeras de vigilância e os panópticos. Entrar pelo meio como as crianças e jovens que fazem da escola floresta, pista de skate, antena de rádio, albergue, laboratório de alquimia, baile funk. Sua ação não se dá na constituição de trajetos que se contentam com o estabelecimento de pontos predeterminados, à espera de uma agenda a cumprir. Clareira na mata, traceja espirais por sobre as vias de mão única, confundindo os limites entre o dentro e fora. Desloca objetos, os desfaz e os remonta – por vezes também os destrói. Na floresta de signos da educação, o cinema faz confundir os nomes, vislumbra a desconstrução da circularidade sujeito-objeto em modo perpétuo. Perturba os itinerários estabelecidos e seus ritos cronológicos autossuficientes e exclusivistas por onde trafegam enunciados, comunicados, declarações, boletos, notas, advertências. Faz cortes longitudinais na ordem dos significados. Nos leva à besteira, ao pensamento em seu estado não-pensante. O cinema é um operador disparatado – ou um estrangeiro bufão, como fala Adriana Fresquet, com seu sotaque mendozino irretocável. Alguém que pronuncia de modo não decifrado, gagueja / emudece. É transbordamento, provoca Inês Teixeira, em nossa memória com sua voz estrondosa. Não reconhece muito bem os avisos sonoros e visuais: faz deles ferramentas, com eles fabrica outros mundos. Desejo das práticas emancipadoras, dos processos de singularização não exauridos pelas forças homogeneizadoras ou pelas agências supressoras do mundo do marketing, da polícia, do Estado-nação, da família, do gênero, do capital. Crítica à transmissão das formas de pensar, à sobrecodificação dos modos de ser e sentir.

Entretanto, não sejamos ingênuos, pois também nos habituamos, concomitantemente e não sem pesar, a perceber o cinema na educação engendrando centenas de seções, renovando e fortalecendo hierarquias de relações verticais, impondo-se no exercício das palavras de ordem e dando continuidade ao projeto de extermínio da sensibilidade. Exímio orquestrador da vigilância e do controle. Manipulador ativo do esquadramento espaço-temporal escolar, domesticador da indocilidade dos corpos. Silêncio!

Ordem! Corta! Conforma discursos enaltecedores e transformadores. Aposto em grandes desafios individuais, em vias de revelação heróicas, crê firmemente na sua capacidade de produzir a mudança – e, neste caso, está perfeitamente enlaçado às estratégias moralizantes dos poderes que aí-estão. Grande fazedor de promessas edificantes: afiança o princípio da educação libertadora rifando o devir-outro. Engenheiro civil dos ritmos, das intensidades. Ceifador dos possíveis. É assim que o cinema pode ser na escola muitas coisas: também entrando pela porta da frente, sobre um tapete vermelho, iluminado, como seus vizinhos e chegados, que são muitos.

O cinema faz tudo isso ao mesmo tempo. Em outras palavras, não espera que se fabriquem novas figurações onde a vida se vê positivada para interromper seus fluxos de determinação, repressão, codificação e morte. E é daí mesmo que derivam, emergencialmente, as linhas que escapam às produções de sentido asfixiantes. É quando os domínios do que é da educação e do que é do cinema perfazem dobras e segmentarizações, resistindo aos seus próprios imperativos reguladores. É preciso pôr as máquinas em funcionamento: máquina-cinema, máquina-escola, acopladas a tantas outras máquinas – linguísticas, abstratas, desejantes, sonoras. No melhor dos casos, o cinema trama as condições de possibilidade para a invenção de novos circuitos, de novos agenciamentos maquínicos e universos de referência. No pior: ratifica o neofascismo, é desejo de morte, entra em entropia, tutelado como força consensual, e tende à estruturação, exaurindo seu próprio potencial maquínico. Assim, as forças de destruição e criação fabricam mundos, continuamente. Na pretensão de organizá-las, produzimos ainda mais a sua confusão de modo irreversível. Como são múltiplas e não-isoláveis as interações entre as forças molares e as operações moleculares, devemos desconfiar amplamente da mitologia que consagra ao cinema uma enorme qualidade renovadora – ao passo que devemos olhar com cuidado a todos aqueles que apostam no contrário, entre progressistas e policiais, entre democratas e ditadores, entrevemos zonas ambivalentes e coincidências ardilosas.

Não é de hoje que as práticas educadoras massivas no Brasil estão majoritariamente expostas às condições prescritivas, dos pés à cabeça, por sobredeterminações completamente ajustadas ao exercício do biopoder e do neoliberalismo contemporâneo, entre estratégias de militarização fascistas, discursos regressivos, violência armada e o empreendedorismo juvenil que invade todos os níveis, desde a primeira infância, às megacorporações transnacionais educativas. Por outro lado, assistimos à defesa contundente das políticas públicas inclusivas e afirmativas e a educação como o bastião democrático do mundo contemporâneo, um elogio à existência da sala de aula, perante tantos detratores que insistem que instituições como escolas e universidades em nada se distinguem do que já foram e sua existência aparentemente anacrônica precisa ser dissolvida dando lugar ao tecnicismo e ao programa desenfreado de financeirização da vida, no elogio à meritocracia do *eu*. Para além de qualquer ideal utópico, de toda forma de crença ingênua e condescendente, a educação é ela mesmo um modo de fazer viver: acoplada ao cinema, o que pode?

Assim, parece-nos primordial abandonar o destino do cinema enquanto um *regime de representação*, cujo funcionamento se estrutura a partir da fundação de modelos; para dirigir-nos em termos de práticas que instauram *processos de singularização* e *modos de composição*. Tal reposicionamento das imagens implica em consequências definitivas no que concerne à circulação das imagens e sons em meio aos dispositivos pedagógicos.

A hipótese que vai se desenvolvendo engendra-se preliminarmente por meio da dissolução do cinema enquanto um aparelho educativo no quadro de uma *pedagogia do transporte*. Somente desmontando este sistema de funcionamento poderemos nos lançar ao cinema como condição de possibilidade para instaurar novos modos de existência. É por isso que nos afastamos da ideia do cinema pedagógico enquanto envio e recepção de mensagens para

uma guinada na qual a pedagogia das imagens se efetiva enquanto agir-pensar por montagem. Montagem compreendida menos como uma dimensão técnica e seus procedimentos de cortar e colar fragmentos, moldá-los em séries e arranjos (des)ordenados: a montagem como a potência do cinema de pensar o mundo em seus próprios termos, em tessituras relacionais. Isso significa que o cinema não é uma mídia, um meio, que coleta e espalha informação, mas uma máquina afetiva contrapondo o destino de *mestre explicador* a ele atribuído. Se as imagens não são arquivos abarrotados de significados e conteúdo que estão *representando* o mundo, entendemos que elas podem propriamente “lançar mundos no mundo”, como canta Caetano. Se considerarmos o afeto como a capacidade de afetar e ser afetado, conforme a filosofia de Espinosa, por extensão, arriscamos a pensar também as imagens e sons enquanto forma sensível capaz de afetar o mundo e ser por ele igualmente afetada.

Uma pedagogia das imagens que qualifica câmeras, gravadores, celulares, computadores, como aparatos, nos termos do filósofo Gilbert Simondon. Não se trata de um elogio tecnicizante, tampouco da desgastada dicotomização humano x máquina. Para o autor, os aparatos estão muito mais para companheiros do que escravos, não sendo os meios, tampouco os fins: são como colegas de classe, de quarto, de fábrica, habitam o mundo como nós⁶. Neste sentido, há uma mudança paradigmática no campo da sensibilidade e do próprio estatuto das imagens e sons, não há dúvida, sobretudo agora no momento em que estamos diante da acelerada corrida em torno das linguagens generativas e de um mundo que parece tornar indiscernível a realidade da sua fabricação pelos algoritmos das inteligências artificiais, com todos os riscos e perigos decorrentes. Um corte na linhagem histórica que, pelo menos desde o século XVII, orienta a racionalidade ocidental e suas consecutivas formas de ver e ser.

Nos trabalhos que realizamos, coletivamente, desde 2010, as imagens e sons emergem amiúde como um modo de existência

6. Gilbert Simondon, *Sur la technique* (1953-1983), p. 253.

singular, sem que sejam demandadas a constituir um universo de referência advindo exclusivamente das teorias do cinema. Thomas Elsaesser e Malte Hagener já apontavam para essa inclinação ao escrever que “o cinema parece preparado para deixar para trás sua função de ‘meio’ (de representação da realidade), a fim de se tornar uma ‘forma de vida’ (e, portanto, uma realidade em si mesmo)”⁷. No estudo, os autores percorrem as teorias do cinema debatidas ao longo do século XX, desfazendo suas filiações e correntes originárias, para as articularem em função do corpo e os sentidos humanos. A razão da reordenação é precisamente interrogar se o cinema não estaria, assim, configurando um novo modo de “ser no mundo”, numa exigência que transcende de uma teoria do conhecimento, uma epistemologia cinematográfica, para uma “teoria geral do movimento: dos corpos, do afeto, da mente e dos sentidos”⁸. Ou seja, uma *ontologia do cinema*, das imagens e sons, uma forma de vida. O que, talvez, os autores não tenham imaginado, é que essa nova ontologia estaria a um passo de ser ocupada pela introdução das “formas de ver” próprias aos algoritmos matemáticos.

Na esteira dessa compreensão ontológica do cinema e da imagem, este trabalho procura um sítio pouco afeito à análise clássica, excessivamente tomada por leituras formalistas ou comuns às ferramentas da análise fílmica, apenas, tradicionalmente como as conhecemos. Com Simondon, as imagens situam-se mais como intercessores com os quais se produz um curso com aquilo que as excede. Integram esse caldo pré-individual que se atualiza na produção das subjetividades, entendidas como parte dos múltiplos poderes que atuam sistematicamente no estrangulamento da criação, da liberdade, da vida e que, simultaneamente, agenciam também as formas de luta e resistência. Um modo de habitar o mundo dotado de complexidade que não se submete, necessariamente, aos algoritmos contemporâneos e as atuais formas de roteirização do

7. Thomas Elsaesser e Malte Hagener, *Teoria do cinema: uma introdução através dos sentidos*, p. 21.

8. Ibid., p. 22.

vivido, pelo contrário, é aquilo o que produz desvios na complexidade do que está posto.

Há uma operação do cinema sobre o real, não como ordem explicadora, mas como um plano de imanência, no qual a criação se dá com o mundo. Quando o mundo e a imagem se põem a dançar. Nesta dança, que está mais para o caos de sensações do carnaval do que a repetição de uma valsa, a representação comparece à medida que instaura circuitos de territorialização e desterritorialização, campos relacionais entre sujeitos e objetos. Decerto, é uma aposta difícil, uma vez que os dispositivos de criação no cinema performam constantemente linhas de fuga que serão elas próprias reterritorializadas sobre um novo solo. Quer dizer, não há método, fórmula, padrão; todo desvio tende à metaestabilização, donde um desejo intenso pela ordem, hierarquia e verticalidade, demanda um cotidiano de desajustes e sabotagens nas próprias ideias. Talvez, aqui, as crianças tenham sempre algo a nos ensinar com seus movimentos aberrantes que impedem a sedimentação dos terrenos por mapas bem orientados e contornos definidos: linhas e somente linhas abertas à produção de novos traçados.

É algo semelhante ao que fala Fernand Deligny, cuja vida foi dedicada ao trabalho com crianças e jovens em conflito com a lei, órfãos, autistas: assiste-se ao desabamento da linguagem falada, da moral e da razão, dando a ver sujeitos que produzem outras formas de subjetividades e que, no limite, não se definem pela comunicação como a concebemos de maneira racional e racial, no reino da representação. Distinguindo os verbos “fazer” e “agir”⁹, Deligny critica o vocabulário cinematográfico francês que emprega o radical *filmer* (filmar, mesmo verbo que adotamos no português) para designar a ação de captação de imagens e sons pelo aparato audiovisual: eu filmo, eles filmam, nós filmamos. Para Deligny, tal forma de designar o cinema revela o endereçamento ao objeto fílmico, como um processo-fim. Esta é a razão pela qual ele imagina o conceito *camerar*, cujo sentido está muito mais relacionado à ação

9. Fernand Deligny, “Ce qui ne se voit pas” in *Cahiers du Cinéma*, p. 50–51.

de captar as imagens do que propriamente o fechamento em uma obra. Neste ponto, a perspectiva teórica aberta por Deligny parece revigorante, pois não se trata de crer no cinema como uma máquina capaz de ajustar aqueles que estão em defasagem com a norma, a partir de imagens restauradoras da fé, conciliadoras, pedagógicas. Trata-se, portanto, de fazer o cinema entrar em fase com os sujeitos, no limite onde escapam a si, renunciando até mesmo ao ato da linguagem como aquilo que nos conecta enquanto humanidade. Trata-se de instaurar processos de criação que permitem montagens entre elementos heterogêneos para além de todo julgamento. Como escreve Cezar Miglitorin: “A criação é um gesto conector e é por isso que plugues, tomadas e cabos vivem dando mau contato. Conectar é bem mais complicado que parece”¹⁰. A criação escapa ao *telos*, ao domínio de uma inteligibilidade emancipadora: abre-se ao sensível tanto quanto ao pensamento, ata as duas pontas que a modernidade ocidental se esforçou por cindir, de modo imanente. Acoplada à máquina-escola, a máquina-cinema demanda das imagens outro regime de funcionamento: *agenciamentos maquínicos que destronam o reinado predicativo da representação*.

Tais interações entre seres, excessivamente frágeis, precisam se esquivar dos imperativos normalizadores, da moral humanista, dos desvarios da supremacia neoliberal, à busca por instaurar novos modos de existência “nas ruínas do capitalismo”. Na esteira do que escreve Aílton Krenak, é o capitalismo o que tem nos situado diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda¹¹. Nossa dívida ontológica tem feito com que acreditemos que a espécie humana é mantida de forma constante e autônoma, a tal *natureza humana*. “Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”¹². Refratária a toda essa tradição que ditou a separação entre cultura

10. Cezar Miglitorin, *Cinema e clínica*, p. 64.

11. Aílton Krenak, *O amanhã não está à venda*.

12. Aílton Krenak, *O amanhã não está à venda*, p. 6.

e natureza, e autorizou uma supremacia humana frente aos outros seres, Anna Tsing argumenta: “É preciso entender mais, por exemplo, sobre as variadas teias de domesticação nas quais nós humanos nos enredamos”¹³. Teia é também o termo que Deligny usa para pensar o modo de relação entre os seres, convocado a cada vez que o espaço se torna concentracionário demais, a teia impõe-se na criação de um campo de exterior que permite a sobrevivência¹⁴. De modo análogo, Arthur Medrado conta, citando Makota Cassia Kidoalê, como os encontros entre os quilombos se tornam garantias de possibilidades de “fazer laços, sem atar nós”. Os nós, escreve Medrado, podem sufocar e são muito difíceis de serem desatados. A opção semântica é reveladora da atenção do autor para a maneira como os processos em grupo compreendem espaços de cuidado e se atentam à criação de condições de possibilidade para que todas e todos, tudo aquilo, possa estar e participar como e com o que podem, à medida em que podem. “Os laços são essas interseções particulares dentro dessa partilha, podem ser entendidos como as sensibilidades singulares provocadas e inventadas nos processos de criar em grupo”¹⁵. Como os laços, as teias não são circuitos fechados que limitam os conjuntos microsocietariamente, são delicadas e transitórias conexões, suficientemente flexíveis para se manterem ligadas mesmo a despeito da água que as atravessa, como numa jangada que enfrenta o mar rebento¹⁶.

Para Deligny, é a teia que já tem o projeto de ser tecida, e não a aranha que tem o projeto de tecer sua teia¹⁷. Para Tsing, foram os cereais que domesticaram os humanos, num dos grandes romances da nossa história – e não os humanos que passaram a domesticar os grãos. E, agora, para Krenak, é o vírus da Covid-19 que parece

13. Anna Tsing, “Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras” in *Ilha Revista de Antropologia*, p. 184.

14. Fernand Deligny, *O aracniano e outros textos*.

15. Arthur Medrado, “Sobre os grupos, as imagens e a desautomatização dos gestos” in *Aprender com Imagens*, p. 254.

16. Cf. Fernand Deligny, *Œuvres*, p. 1127-1128.

17. Fernand Deligny, *O aracniano e outros textos*, p. 18.

desejar o divórcio da gente, a humanidade, que nos divorciamos da natureza. No limite, o que todos estão argumentando, é que precisamos escapar à essência que nos conforma enquanto *humanidade* para nos (re)ligarmos reconhecendo a dependência que temos com todos os seres e os demais fluxos que compõem o cosmos. “Tudo em que eu consigo pensar é natureza”¹⁸, nos lembra Krenak.

Mas, afinal, o que o cinema e a educação têm propriamente a ver com isso, entre teias, laços, aldeias e cogumelos? Tudo. Pois, como esferas distintas, autonomizadas e convergentes, ao mesmo tempo, não podem estar apartadas em suas interações dos alertas que os xamãs, ecologistas, biólogas, pássaros, nos têm feito sistematicamente (aos quais damos os ouvidos apenas parcialmente): não sobreviveremos enquanto espécie se não assumirmos nossa integral responsabilidade perante todos os outros seres que habitam e compõem este mesmo mundo em que vivemos. Nossa vida coestendida a todas as outras. Não se trata de considerar tal perspectiva no nível dos temas e problemas. Significa que, ao assumirmos a radicalidade de que a arte não é coisa de artistas, mas operações, processos, tentativas, que alargam a espessura dos possíveis, levaremos tais processos como formas de composição com o mundo e os seres. No limite, é preciso que o cinema faça redes, trame e traceje, abrindo-se para seu próprio fora. Como nos oferece Deligny: “é preciso que o nó seja suficientemente solto e que ele não desate”¹⁹. Como coloca Tsing: “perceber as costuras é um lugar para se começar”. Como imagina Vilém Flusser, “o instrumento já não será a pá que escava, mas o tear que combina fios”²⁰. Talvez, assim, possamos para de vender o amanhã, como nos alerta Krenak.

[e]

18. Ailton Krenak, *O amanhã não está à venda*, p. 6.

19. Fernand Deligny, *Œuvres*, p. 1128 (tradução nossa).

20. Vilém Flusser, *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*, p. 98.

Por fim e primeiro, é preciso pensar a vida, qualquer vida. O cinema e a educação estão interseccionados nesse desafio inalienável. Dualismo que não se esgota na dualidade. Por estarmos tão suscetíveis às dinâmicas econômicas, liberais, capitalísticas, muitas vezes as reproduzimos de forma naturalizada, no interior de iguais regimes de exclusão, manutenção das práticas supressoras de todos os modos de vida diferenciados. A representação não tarda por avançar e fincar suas máquinas extrativistas. As estratégias de normalização e modelização subjetiva, entranhadamente instituídas, se apresentam a cada vez que a câmera se instala no centro de suas contradições e convoca os corpos, vozes, presenças, como intensidades animadas, intensificadas pelo dispositivo cinematográfico – prontos para ebulição das zonas que antes separavam o que faz parte da vida organizada e o que se entende enquanto um excesso, uma extravagância, um sem fundo, aquilo que chamamos, vez ou outra, de sensível.

São essas as nossas pistas.

Isso que não se vê.

[e]

modos de uso

Este livro apresenta uma versão reduzida e editada da tese defendida em 2019 para a obtenção do título de doutor na Universidade Federal Fluminense, intitulada “Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens”. A versão agora apresentada procura compor um novo arranjo, reagrupando as antigas coleções, como foram denominados os capítulos, em novas constelações, como forma de dar maior relevo às discussões teórico-conceituais que já apareciam na tese e aqui tomam centralidade. Uma das escolhas centrais da atual edição foi a supressão de grande parte dos rodapés do texto original, bastante volumosos e extensos, procurando dar maior ritmo às leituras. Este gesto, naturalmente, suprime parte importante do arcabouço que sustenta muitas das afirmações e apostas, é claro, e que falam sobretudo do processo de formação do próprio pesquisador: afinal, um doutoramento não é apenas a produção de uma publicação e sim a constituição de um processo subjetivo no qual se inventa um sujeito-pesquisador. Dito isso, apresentamos então uma reorganização da pesquisa em três partes, a saber: **Deslocamentos**, **Desvios** e **Pistas**.

Os **Deslocamentos** narram duas experiências pedagógicas em contextos bastante singulares. Cada qual, à sua maneira, procura demonstrar de que modo a vivência em processos formativos com o cinema tensionou determinados conceitos e modos de pensar-

-agir. Trata-se de uma metodologia que toma o empirismo como modo prioritário para dar relevo à invenção conceitual, ou seja, a tentativa é de restituir a experiência do vivido invocando as pistas fornecidas para forjar novos horizontes teóricos que alimentam, retroativamente, processos formativos.

Isso parece se dar de forma bastante clara na coleção *Território*, onde compreendemos o impacto que a vivência na Escola Livre de Nova Iguaçu (ELC) teve ao demandar que as práticas com o cinema estivessem intimamente ligadas à percepção do território ao qual se vincula, ou, como veremos mais adiante, a um *fora*. Esse fora, o próprio território, é pensado como produção de mundo e não apenas como o registro de um espaço existente. O território se constitui no agenciamento de signos diversos e sofre processos de subjetivação permanente, agindo entre forças molares, poderes macroeconômicos e as próprias linhas de fuga que o desarmam. Na coleção *Corpo*, essa noção retorna, entretanto, a partir da demarcação do próprio corpo como o território que é subjetivado e sobrecodificado pelos regimes próprios à representação. Regimes estes que se sobrepõem às formas de ver e ser de jovens em conflito com a lei, em especial aquelas e aqueles que vivem nos centros socioeducativos. Embora os dois conceitos estejam implicados intimamente, imiscuídos um ao outro, a opção de apresentá-los de maneira segregada – *território* e *corpo* – é movida pelo desejo de uma maior atenção às suas particularidades. Por fim, os deslocamentos são, ao mesmo tempo, cartográficos e conceituais, pois tendem à demonstração de como os conceitos emergem no caldo das experiências, intrinsecamente.

A segunda parte, **Desvios**, se orienta pela revisão crítica de três operadores conceituais fundamentais para quem trabalha na interface entre o cinema e educação. A primeira coleção, *Espectador*, descreve a influência que as teorias da emancipação têm sobre a pedagogia das imagens, explicitando e circunscrevendo igualmente seus atuais limites críticos. Aqui, fazemos um cotejamento entre as abordagens de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze

– importantes interlocutores ao longo de todo o livro –, nos versando ao sem fundo da própria linguagem, onde o mundo se desmantela para em seu lugar emergirem novas imagens aberrantes que convocam uma ética da imagem na educação. É por tal razão que, em *Representação*, verifica-se a necessidade de nos questionarmos quanto à lógica que organiza a representação e como ela vem operando na modelagem das práticas do cinema e educação em diferentes contextos. Seu imperativo percorre toda uma malha de instituições e agentes públicos, mas também de pensamentos aqui e ali, para dentro da escola e além de seus muros, entre os escritos pedagógicos, os programas formativos, os ambientes acadêmicos e os discursos políticos. Ao perguntar-nos: *com qual direito o cinema é o que é?* nos endereçamos indiretamente pelo caminho que nos levará aos movimentos de ruptura com o modelo fundado, onde a pergunta torna-se *como o cinema pode vir a ser?*. Por fim, a construção da seção *Cinema* reserva um longo comentário ao trabalho teórico de Alain Bergala e seu legado no Brasil. Não seria exagero dizer que o pensamento de Bergala tornou-se uma das principais referências da área no país, sendo acolhido com entusiasmo por professoras e estudantes. O comentário enfatiza o modo como muitas das ideias de cinema e educação no Brasil são debitárias de uma forma-cinema subserviente às valorações da cinefilia e do regime artístico, subjugando a experiência do sensível a certa cinematografia e convenções próprias ao cânone.

Finalmente, a última coleção, **Pistas**, procura forjar novos conceitos e operadores para a lida com as imagens e sons provenientes do campo da educação. Em *Composicionar / Ponto de ver*, identificamos o ponto de vista como o marco zero das teorias do cinema e educação e sugerimos sua superação por operadores que possam melhor compreender a singularidade dos processos subjetivos. Já em *Montar / Viver*, insistimos na ideia do cinema ser um modo singular de pensamento, que nos convoca para outra experiência sensível. Os verbos no infinitivo adotados para essas coleções caracterizam as operações cinematográficas que nos

permitem imaginar a possibilidade de desfundar o primado da representação e seus modelos canônicos, em direção à outra ontologia. Nessa passagem, o cinema perde seu estatuto enquanto um meio ocupado com a demonstração de histórias para instaurar processos subjetivos modulados por formas de enunciação coletivas, ressignificando territórios, agenciando novas interações com o mundo-imagem.

Da representação do real à composição cosmológica.

[e]

Numa carta dirigida à Félix Guattari durante a organização das notas que culminarão na publicação de *O Anti-Édipo*, Deleuze diz que a ideia de que condições desfavoráveis reprime a escrita é falsa (nossas condições: um Golpe, eleições duras, o calor excessivo, frio demais, a falta de dinheiro, uma separação, dores crônicas, uma pandemia, isolamento social, hiperatividade, telas e mais telas, um abismo, fascismo, eleições...), pois pressupõe que só se cria verdadeiramente quando o mundo está em seu devido lugar. É preciso encontrar na escrita então justo o ponto de se desligar das forças e energias do agora, para a gente mesmo ir melhor²¹. Essas páginas carregam consigo um pouco das complicações do presente, têm em si o custo do combate e se aliam às pessoas que lutam em defesa de uma vida.

[e]

21. Ver: Gilles Deleuze, *Cartas e outros textos*, p. 37-38.



deslocamentos

[e]

território

Um narrador, incorpóreo, vocaliza um texto. A *voz over*, imagem-acústica que flutua nesse campo semietéreo, invisibilizada num espaço abstrato, acompanha uma série de planos fixos de portas e janelas de um comboio em movimento contínuo acelerado, sem som direto, como a própria história do Cinema atormentada por um trem que chega como sinônimo do falido ideal de progresso. O texto de tom inflamado, romântico e idealista, por vezes, de clara crise de consciência de classe – excessivamente influenciado àquela altura pelas leituras sobre estética-política de uma pós-graduação em curso –, reverbera o impacto físico das horas de calor alucinante no deslocamento sobre os trilhos trépidos em direção a Austin. *Austin, Nova Iguaçu*, título para o curta-metragem que imaginava à época. Austin, bairro da cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, local que recebeu a segunda sede da Escola Livre de Cinema (ELC).

Nossa relação com a ELC tem início quando a escola se situava ainda em outro prédio, no bairro de Miguel Couto, em 2011 – ano em que a UFF, universidade onde acabara de defender minha dissertação de mestrado, estabelece uma parceria institucional com a escola. O projeto de extensão aprovado pela parceria UFF-ELC previa a preparação de um curso semestral de realização audiovisual, culminando com a produção de dois curtas-metragens. A convite

de Cezar Migliorin, passo a lecionar na ELC²², ao lado dos estudantes de graduação em Cinema e Audiovisual, Lucas Andrade e Ian Capillé.

Assim, circular da praça Afonso Pena, no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, a Austin, semanalmente, atravessando vinte e oito estações de trem, começa a colaborar com a compreensão de algo que só anos mais tarde pude efetivamente entender e tem a ver com os contrastes de mundos que vivem cindidos e sofrem irregularmente certos processos de homogeneização. O cotidiano punha-me em face com a distribuição desigual da miséria e da ordem dos privilégios, mantendo-me num plano de contradições insuperáveis – para alguém que nasceu e cresceu numa pequena cidade do interior do estado de São Paulo, orgulhosa de seus índices de “qualidade de vida”, não é pouca coisa como deslocamento subjetivo.

Austin está nas franjas dos programas de assistência social e dos equipamentos culturais públicos – embora compareça regularmente nas estatísticas da violência, nos gráficos do *necropoder*²³ que são a expressão visível do racismo no qual nosso solo brasileiro está assentado. Como argumenta o filósofo camaronês Achille Mbembe, a teoria social vem falhando em suas investidas na tentativa de compreender “o tempo como vivido, não sincronicamente ou diacronicamente, mas em sua multiplicidade e simultaneidade, as suas presenças e ausências”²⁴. O autor contesta as categorias de permanência e mudança, “preguiçosas”, caras a certos discursos das ciências humanas e que ainda permitem a identificação de territórios, como Austin, sob as marcas distintivas de um subdesenvolvimento primitivista fundamental. O reposicionamento da

22. A respeito das origens e funcionamento da ELC, recomendamos a leitura da tese de Theresa Medeiros, *Um cinema expandido: a experiência teórico-prática da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu*. A pesquisa apresenta um panorama histórico da ELC, recorrendo a entrevistas e um longo e detalhado trabalho de campo e observação etnográfica.

23. Achille Mbembe, *Necropolítica*, p. 71.

24. Achille Mbembe, “O Tempo em Movimento” in *Contracampo*, p. 21–41.

questão, em defesa de uma compreensão do tempo como aquilo que se move, destrona a promessa da construção de um país do futuro, de um lugar cujo destino certo devemos alcançar com foco, trabalho, compromisso, gestão e seriedade. Com efeito, o tempo, dotado de complexidade, deixa de ser entendido como uma série de eventos concatenados segundo posições de causalidade garantidas, na qual o passado dá a medida do presente e este contém as sementes do futuro. São tempos entrelaçados que se deslocam e afetam uns aos outros, com ritmos e intensidades múltiplas, negando a linha que vai desde uma origem primordial até um porvir segundo as garantias do bom progresso. São perturbações, eventos dotados de imprevisibilidade, tensões e oscilações, variáveis em suas aparições e graus de regularidade, mas que nem por isso tendem ao caos absoluto ou a anarquia, em contraposição à linearidade da posição moderna, como insiste Mbembe. Não são poucas as implicações decorrentes do reposicionamento dessa perspectiva, já que determinam a passagem de toda uma literatura academicista, condenando nossa crise epistêmica sob a égide do pensamento colonial-imperialista.

Distanciando-nos do entendimento regressivo e assumidamente moderno em seu modo de análise quanto às relações centro-periferia, optamos por qualificar a presença de uma escola de cinema no subúrbio da Baixada Fluminense em função das malhas e tramas nas quais tais territórios estão sendo configurados e com os quais um equipamento educativo-cultural, seus métodos e pedagogias, precisam necessariamente se entrever. Mbembe faz uma ressalva importante a respeito do que acabamos de colocar, insistindo que muito embora sejam perpetradas incontáveis críticas às teorias evolucionistas sociais e às ideologias de desenvolvimento e modernização, a produção acadêmica nessas disciplinas continua, quase que inteiramente, vinculada a certas teologias. Elas se baseiam sobretudo em dicotomias as quais consideram que os grupos assujeitados – mulheres, trabalhadores, negros, minorias, subjetividades subalternizadas, de maneira geral – são capazes de

desafiar as formas de opressão a todo custo, contestando, esvaziando e desapropriando o poder e suas estratégias. Para ele, essa formulação dicotomiza a subjetividade das representações e a objetividade das estruturas, colocando tudo o que é cultural e simbólico numa esfera apartada das dimensões econômicas e materiais.

Nosso interesse ao longo deste livro será o de demonstrar a todo custo como os processos subjetivos vinculados às práticas cinematográficas podem engendrar, sim, formas de contestação que ressignificam as estruturas hegemônicas assujeitadoras. Entretanto, partilhando da advertência de Mbembe, tal operação só pode ser feita integralmente, ou de maneira eficaz, confrontando a máquina-capitalista e suas estratégias de modulação subjetivas que são, igualmente, econômicas. Se há um inimigo, é o próprio heterocapitalismo: regime patriarcal, simbólico, discursivo, afetivo, econômico, político, ético e estético. Portanto, não há horizonte crítico palpável que se edifique por meio da separabilidade dos poderes entre o campo material e cultural. Finalmente, só assim nos parece fazer sentido imaginar a presença de uma escola de cinema no interior desse mesmo emaranhado: atravessada pelas forças molares que remodelam a vida e as linhas de fuga que se inventam pelos processos de diferenciação agenciados através de múltiplas plataformas artísticas associadas ao viver comum.

[e]

Ora, não seria esse o projeto de toda e qualquer forma de arte que se pretende política, senão o de rachar por dentro aquilo o que funda a vida e faz diminuir a espessura do seu campo de possíveis? Não seria parte intrínseca a seu programa constranger todos os movimentos e as densas forças que imantam os corpos sob imperativos do negativo, da fome, da morte, da escassez? Por outro lado, como não transformar a produção artística de escolas como a ELC, lugares como Austin, em bens culturais de nicho, através de sua filiação a certo estrato social, apropriando-se dos saberes e invenções

das pessoas para então enxotar os sujeitos criadores, alienando-os permanentemente dos modos de produção, dos mecanismos de financiamento, das redes que viabilizam suas formas de circulação e conferem visibilidade ao que se inventa, ao que se diz, escreve e pensa sobre o que se inventa? Como explodir as molduras desse quadro de uma guerra planificada e encarar positivamente a contradição inerente à vida na comunidade, entre conservadorismos, milícias, funks, facções, evangelhos, sem reificarmos a pobreza ou estendê-la sob paradigmas fetichistas e *voyeurismos* intelectuais? Recusando a noção de uma “estética da periferia”²⁵, reunida sob um mesmo prisma ou por métodos que a filia a uma mera origem geográfica, apostamos radicalmente no modo como os territórios podem se desprender de suas próprias coordenadas identitárias, eclodindo corpos políticos desgarrados de toda e qualquer tipo de indexação que lhes imputa um “modo de fazer” em consonância com um “modo de ser”. Não se trata, finalmente, de estruturar as experiências dessas escolas, oficinas e coletivos, para integrá-las em função de um “modo de fazer” periférico. Para a periferia se tornar o centro, basta uma inversão dos pólos, o que não resolve o problema da circulação.

Parece ser necessário, assim, não apenas aumentar o campo de expansão para que as vidas sejam instauradas, mas também detonar as lógicas que organizam o privilégio dos saberes opressores. É preciso que essa razão, esse “modo de ser global”, entre em hipertrofia e se devore diante de sua incapacidade de compreender. É urgente fazê-la colapsar perante o assombro do que escapa ao projeto moderno para o emergir de uma força radicalmente desorganizadora. No “pior” de todos os bairros, esses que aparecem mais cotidianamente nos infográficos do “atraso” como sintoma da precarização; da “carência” de recursos humanos e materiais como signo do descaso público: é lá que a língua precisa rachar com mais força, para definitivamente romper com a excepcionalidade que é,

25. Gustavo Souza, “Estética e política no cinema da periferia” in *Quebrada?: cinema, vídeo e lutas sociais*.

para o mundo regido pelo paradigma branco-colonial-liberal, um pobre pensar e criar. É ali que deve haver uma “escola de cinema de risco”, como reivindica o cineasta Lincoln Pércles, assim como escolas de astrofísica, programação, engenharia de softwares, cosmopolíticas ameríndias e iorubá, num mesmo bairro, numa mesma escola. Trata-se do resgate de uma forma de *buen vivir* ou *vivir bien*, “como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida”²⁶, como conclamam os povos indígenas latinoamericanos, incluindo aí suas demandas econômicas e não apenas semânticas: “liberar o poder das ficções do domínio totalizante das ficções de poder é parte de um processo denso de rearticulação perante às violências sistêmicas”, escreve Jota Mombaça, “algo que requer um trabalho continuado de reimaginação do mundo e das formas de conhecê-lo, e implica também tornar-se capaz de conceber resistências e linhas de fuga que sigam deformando as formas do poder através do tempo”²⁷.

[e]

O que nossa vivência pela escola de cinema parecia invocar era uma intensa *sabotagem na linha de reprodução dos estereótipos*, em alusão ao “Manifesto do olhar visceral”, texto escrito durante os preparativos para a Semana de Arte Moderna da Periferia, quando núcleos ligados ao audiovisual da zona sul de São Paulo organizaram ideias sobre o circuito alternativo de produção, distribuição e exibição audiovisual, contestando a perspectiva racializada que ao longo das últimas décadas persiste na construção de imaginários que associam a vida nas favelas e subúrbios às formas espetacularizantes cinematográficas da violência. Reverberando a contestação do manifesto, o cineasta Adirley Queirós, em entrevista à Revista Cinética, indaga-se a respeito da existência de uma espécie de

26. Alberto Acosta, *O bem viver - uma oportunidade para imaginar outros mundos*, p. 23 e 24.

27. Jota Mombaca, *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*, p. 5.

pauta política tácita – da Secretaria de Educação aos festivais de cinema – que ambiciona de certas narrativas do espaço e do corpo periférico “conformidade” com o que tais corpos “podem”, confe-
rindo margens de deslocamento muito limitadas no campo social. Aos mesmos corpos que, cotidianamente, estão já assombrados pe-
los signos da cadeia, do hospital ou do cemitério. Em seus filmes, Adirley coloca que deseja explorar com seus personagens, não-ato-
res que vivem nos bairros filmados, “um espaço de criação”. Cria-
ção que não se dá sem a invenção de novos modos de composição,
novas formas e novas relações entre os corpos e os aparatos.

Habitar a ELC significava, assim, estar preparado também para o enfrentamento dessas forças ambivalentes que, sem cuidado, po-
deriam reverter-se numa dicotomia simplista: viver no caldo quen-
te das contradições. O cotidiano de aulas apresentava sinais que nos obrigava a exercer um deslocamento permanente em relação à formação universitária, com a qual tínhamos muito mais convi-
vência. Em parte, a nosso ver, isso se dava em função de algo sobre o qual Moira Toledo já argumentava, em sua tese de 2010²⁸, ao de-
monstrar como a formação universitária em cinema, nas décadas de 1990 e 2000, eram um ponto de origem comum de muitas das oficinas oferecidas por educadores audiovisuais em São Paulo e no Rio de Janeiro. Por terem equipes constituídas majoritariamente por egressos de cursos de cinema universitários, como o caso de parte do corpo docente da ELC, mas não somente, essas oficinas acabavam reproduzindo os repertórios acadêmicos, além de im-
plicar na realização de filmes mais “apropriados” às convenções do cinema industrial-artístico. Em Austin, lidávamos frequentemente com esse paradoxo, uma vez que ali nos inserimos como profes-
sores e estudantes universitários habitando uma escola livre cujos propósitos se distanciavam amplamente do que se pretende numa graduação ou nos inúmeros cursos livres com foco nas aptidões e *expertise* artística, exclusivamente.

28. Moira Toledo Dias Guerra Cirello, *Educação audiovisual popular no Brasil - panorama, 1990-2009*, p. 39-50.

A necessidade de corresponder ao ensino de certo tipo de cinema, com seus códigos, convenções, formas, gêneros e procedimentos, sem deter os meios de produção adequados para *aquele* cinema, instaurava uma espécie de plano de contradição. Isso porque *aquele* cinema enseja também toda uma estrutura linguística, códigos de representação e um regime ultra específico de narrativas, que são moduladas e modelam as estruturas técnicas, inalienavelmente. Além disso, *aquele cinema* inibia a incorporação do que os jovens traziam a partir de seus próprios mundos sensíveis – estilo de andar, jeito de falar, vestir, existir. Em suma, toda a produção subjetiva parecia ser eclipsada por um enquadramento aos programas nomeados pelo cinema, por uma linguagem que condiciona certas possibilidades predeterminadas para a produção de algumas imagens, as quais já estariam também contidas nas próprias estruturas do tal cinema desejado. Assim, jamais nos transportávamos para o domínio do questionar-se a respeito de quais condições são essas que modulam *aquele* cinema.

No entanto, ao longo das semanas, Austin, com sua presença esparramada, começou a perturbar todo e qualquer imaginário de uma produção artística asséptica ligada à indústria do espetáculo e do entretenimento. As aproximações e distanciamentos entre o que discutíamos do lado de dentro do prédio de fachada vermelho fosco e o mundo do lado de fora começava a embaralhar nossas formas de trabalho, eliminando qualquer resquício de essencialismo, preciosismo e puritanismo técnico. A partir dali, tudo deveria ser tomado como força e forma de contaminação: entre um cinema inalcançável, brilhoso, estelar, em idioma desconhecido, legendado, *dolby surround 5.1*, mega estúdios e *acting school* e a precariedade dos nossos meios de produção, do anti-isolamento acústico das salas, das nossas câmeras e traquitanas, das gambiarras e cruzos, daquele subúrbio sem pavimentação nas ruas e calçadas ou água encanada e esgotos a céu aberto. Entretanto, talvez, fosse essa justa distância, próxima e intransponível – entre um cinema estabelecido e o cinema possível – o que as aulas nos impunham

como uma prática político-pedagógica do ensino e da experiência do cinema como essa espécie de zona de experimentação de linguagens, gatos e *low tech*, formas alternativas e não oficiais de circulação de mercadorias, empreendedorismo de guerrilha e toda uma outra comunidade criadora. *Cinema menor*, na perspectiva de que falam Gilles Deleuze e Félix Guattari: cinema que racha por dentro a língua do próprio cinema, seus verbos, signos, sistemas inteiros, toda uma máquina de fazer ver, ouvir, sentir e pensar que estraçalha o que existe²⁹.

Menor, não porque seu modo de existência seja qualitativamente inferior, identificado como um signo de baixaza, pequenez, que toma por oposição o maior como seu positivo desejado. Toda língua menor – e em regime coextensivo, o cinema – se opõe ao modo de existência majoritário que a tudo tende a igualar, homogeneizar, codificar, sobrescrever e, assim, reduzir sua potência de diferenciação. É assim que pensamos um cinema que a todo instante irá renegociar os pactos de produção, suas linhas hierárquicas, relações industriais, com as máquinas de produção do olhar e a comunidade de espectadores. Parafraseando Deleuze e Guattari, para nós, o cinema passou a ter menos a ver com a história do que com o povo mesmo – está aí uma forma de agir no mundo da educação com as imagens.

Se nossa pedagogia do cinema parece estar conectada com uma dimensão da vida mesmo precária, do esvaziamento radical das condições de subsistência, ela jamais tomou as formas de exploração como se não as reconhecesse também a partir de suas investidas estéticas: a diminuição dos possíveis da vida em todos os seus termos. Contudo, é aí que parecíamos crer numa forte, talvez a mais radical dimensão do que podem as experiências do sensível – ali, onde o corpo oprimido, violado, onde o que se é de direito vital é negado, faz-se instaurar processos subjetivos de ordem político-estética³⁰. Pois, a subsistência de recursos, a fome, não podem ser

29. Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Kafka: por uma literatura menor*, p. 39-41.

30. Félix Guattari, “Somos todos grupelhos” in *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*.

jamais tomadas como magreza estética, como espessura imaginativa fina ou mesmo como incapacidade reflexiva diante da própria condição de ser explorado – como costumeiramente são tomadas certas imagens e projetos. Talvez tenha sido contra esse cinema que nos dirigimos mais fortemente – *cinema maior*; talvez tenha sido contra essa forma de pedagogia que movimentamos nossos corpos para o embate, pedagogia do *desastre*, como propõe Daniel Lins³¹, na qual se fala *pelo* outro, pensa *para* o outro.

[e]

Em Austin, o cinema não existiria como força vital senão espremido entre as motos e motoqueiros, às voltas com a *jukebox* na lotérica da esquina que se confundia por vezes com as vozes das protagonistas de *Em Busca da Vida* (2006), de Jia Zhang-ke, da Glenda de Belford Roxo, de Truffaut e Rivette, da Fátima ali de Japeri, do Leonardo que vinha do Complexo do Alemão, com a energia da feira de sábado, entre o som dos tiros de fuzil real em meio aos sons de tiros do cinema. Um cinema que precisava se ver com a aridez, o conflito, a desordem e o acentramento, cinema errático, interpelando-nos fortemente, a cada invenção com o território e com o que aqueles jovens traziam consigo sempre que nos víamos às voltas com a máquina-cinema, e o mundo inteiro nos devolvendo o olhar. Austin nos deu uma pista: pensar-agir com o cinema e a educação tornaria indissociável o ato de fazer imagens e sons das motos barulhentas, dos camelôs e DVD's, do trem, dos chinelos de borracha, do *fora* que se abria à cena do cinema: a *máquina* funcionando na nossa cara.

Talvez tenha sido por aí que começamos a entender que uma pedagogia das imagens estaria eminentemente sob o risco: foi quando abrimos definitivamente as portas para o real como criação e rompemos com o Cinema.

31. Daniel Lins, “Mangue’s school ou por uma pedagogia do rizomática” in *Educação e Sociedade*, p. 1236.

[e]

corpo

Você só tem essa?, pergunta-me Fátima segurando o meu antebraço enquanto tenta compreender a frase que compõe a ilustração feita por Simone Barreto, artista cearense, tatuada na minha pele. Responderei aquela mesma pergunta mais umas oito ou dez vezes, repetindo a cada uma delas o gesto de esticar os braços para deixar mais visíveis os traços dos desenhos que levo comigo ou pelo botão aberto da camisa, de onde é possível ver os contornos de uma gata preta. Depois é a minha vez de questionar Fátima a respeito de suas tatuagens e significados. Para elas, as tatuagens precisam ter alguma mensagem oculta além do que meramente representam como formas, remetendo a algo afetivamente valioso para quem as porta. Ela me mostra vários pequenos rabiscos em seu corpo, todos recém-feitos e ainda por acabar. A tatuagem é o elo que nos une neste encontro inicial na escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida, anexo do CASE Santa Luzia, uma escola para meninas com até 21 anos que estão em alguma situação de conflito com a lei, na periferia de Recife.

A escola está situada a poucos metros do centro socioeducativo. As meninas deixam o Santa Luzia diariamente para um período de aulas na escola, nos turnos da manhã ou tarde. Ali, elas podem dar continuidade aos estudos que iniciaram antes de serem presas, apesar de muitas terem dito que já não estavam na escola quando

foram indiciadas. O pequeno trecho entre a prisão e a escola é feito num carro sem identificação institucional. As meninas são levadas por um motorista e um agente socioeducativo. No banco de trás, vão quatro, cinco, às vezes, seis jovens, numa só leva. É possível ouvi-las de qualquer parte do quarteirão, imagino. Elas descem do veículo gritando, correndo, dançando, se estapeando, fazendo pequenos redemoinhos com os corpos energizados que precisam extravasar após os longos períodos de reclusão forçada. Corpos indóceis que se movimentam incontinentemente pelo espaço, fazendo vibrar o ar por onde passam. Após atravessarem um segundo portão de ferro grosso que dá acesso à entrada da casa, fechado por um enorme cadeado, elas estão “livres”. Com exceção das portas da cozinha e a sala dos professores, que permanecem trancadas, em todos os outros cômodos as meninas têm a liberdade de andar, entrar e sair abertamente, sem restrições.

Nos quinze minutos iniciais do encontro, vou entendendo como me portar nesse espaço escolar tão singular. As meninas me tocam e vasculham meu corpo por todos os lados com um interesse vivaz. Perguntam de onde vim, onde moro, o que faço, como é o Rio, se a praia é bonita, se é *mutcho* caro morar lá, se gosto de rock’n roll, se sou casado, se tenho filhos, se ouço rap. Mal tenho tempo de responder e logo sou abarrotado por outras novas questões. Contudo, interessa efetivamente muito pouco do que digo, somente o elo temporário que se constitui entre nós. Meu sotaque interiorano, com os “erres” acentuados, logo vira motivo de esculhambação.

Uma das estudantes na sala carrega consigo um bebê de pouco mais de seis meses, que vai passando de mão em mão durante toda a aula. No CASE, elas cumprem penas variadas. Olhando seus rostos, imagino o que poderiam ter feito para estar ali. Olhar que não disfarça a surpresa enquanto converso com Alessandra, a mãe do bebê, que me conta que matou com três facadas o ex-marido, pai dos três filhos, quando tinha apenas 17 anos – após ser vítima de agressões reincidentes. Três anos depois vivendo em restrição de liberdade, Alessandra aguarda um relatório de comportamento

que sairá nos próximos dias e lhe dirá se ela permanece no CASE ou se já estará livre para retornar ao *mundão*.

[e]

Mundão é como elas se referem ao lado de fora do socioeducativo. O *mundão* é o lugar de tensão e risco, dos baculejos, dos tramos, das tretas, mas também da diversão, dos amigos, das farras, do sexo, da chapação na madrugada, do tédio, da monotonia, do saco cheio de lavar a louça, de ser pobre. Da “tentação” em permanecer “correta” e se ter uma “vida livre” da “dívida legal” (um termo que parece vago e sem sentido para a maioria), alguma busca por qualquer tipo de estabilidade em conformidade com o mundo moral e as contingências do real. O *mundão* é de onde elas vieram e para onde partirão quando cumprirem a sentença ou completarem 21 anos – o que vier antes.

Se, por um lado, os centros socioeducativos buscam algum tipo de atitude reformadora; por outro, essas não implicam no apagamento das experiências vividas, e nem garantem uma transformação dos modos de representação direcionados aos jovens egressos desse sistema. O conflito social que encaram diz respeito a que tipos de enquadramentos estão sujeitos na constituição do tecido social, e sob quais forças suas vidas estão sendo esmagadas. Ao sair, as meninas retornam à “vida social” sem manchas institucionais desse passado em seus currículos ou fichas criminais, embora a herança socioafetiva seja indelével, especulo a partir do que me contam.

No momento em que escrevo, o CASE comporta 39 estudantes. Por alguma razão, nem todas vêm à escola. Pergunto o porquê, mas ninguém sabe me dizer. No turno da manhã, trabalhamos com um grupo de, no máximo, 12 jovens. Muitas ficam de “tranca”, a punição para infrações. A tranca é um período de reclusão completo, sem direito às atividades educativas e profissionalizantes que as meninas podem realizar no tempo de internação. Como

muitas são usuárias de drogas, algumas viciadas, acontece de vez ou outra conseguirem comprar as drogas quando estão fora do presídio, nas proximidades dos cursos de manicure ou informática que fazem em outros espaços da cidade. Ao serem pegas consumindo as drogas, elas são encaminhadas imediatamente à tranca. Não há qualquer tipo de acompanhamento psicossocial no que concerne ao uso de entorpecentes: é uma questão de polícia – e pouco parece ser feito no sentido de entendê-lo como um problema de saúde pública.

É impossível decifrar as idades das garotas, embora a maior parte delas não aparente mais de 16 anos. Durante a aula, elas são obrigadas a vestir a farda escolar, apesar do ato de pôr e tirar o uniforme se repetir insistentemente ao longo de todo o tempo em que estamos juntos na escola. Por baixo da camiseta que lhes confere um ar mais infantil, elas vestem *tops* curtos que deixam à mostra os corpos, cheios de tatuagens e rabiscos de caneta. Algumas vestem calças de ginástica; outras, bermudões de skatista. Há uma tensão presente nos corpos que se explicita o tempo inteiro, necessidade de toque e contato físico, seja através da violência - com murros, pontapés e empurrões -, seja manifestado em carícias, abraços, beijos. Elas sentam no colo umas das outras, se amontoam pelo chão, trocam códigos visuais e orais que desconhecemos, cheios de malícia. Há um paradoxo entre esse despertar prematuro de uma sexualidade que se expõe epidermicamente, com intensidade, e uma fragilidade emocional que clama por acolhimento. Entre uma fala e outra, são ora muito infantilizadas, muito “meninas”; ora mulheres vividas, com relatos amargos ou críticas contundentes e perspicazes ao mundo em que vivemos e ao sistema que lhes oprimiu e oprime. O corpo é uma potência que lhes serve como ferramenta para se impor diante das outras, dos agentes e dos professores e professoras – que tentam inutilmente exigir que elas permaneçam vestidas com o uniforme escolar homogeneizador.

[e]

Venho como pesquisador para um trabalho de campo que consiste na observação da oficina, coletas de dados e conversas. Nos dias em que permaneço no CASE, acompanho o desenvolvimento de uma ação que culminará na produção de um filme-carta, realizado por dois instrutores – Caio Salles e Anna Andrade³². A proposta é assistir diariamente a algumas imagens, ouvir sons, conversar sobre o que é ouvido e visto e realizar exercícios práticos.

Uma singularidade do Santa Luzia é que não há ação coercitiva para obrigá-las a estar na sala de aula. O que, por um lado, cria uma cena na qual as meninas só estão presentes por sentirem vontade de estar, princípio democrático de uma educação libertadora; por outro, faz com que a atenção e o silêncio sejam coisa rara. Para iniciar as atividades, são necessários às vezes dez, quinze minutos. E a atenção é facilmente interrompida quando alguma delas simplesmente se levanta e sai para beber água ou decide dançar por dez segundos em frente ao projetor, tomando os olhares de todas as outras. Se, numa sala de aula tradicional, o silêncio se garante pelo exercício da autoridade intrínseca aos mestres; aqui, precisa ser negociado – o que demora a acontecer, uma vez que elas preferem os gritos aos sussurros.

Nos dias em que permaneço junto delas, faço algumas dezenas de fotos. Basta que uma das garotas me veja com o celular em punho para solicitar: *Tio, faz um retrato?* Poses, carões, marras. Enquanto a professora cuida de outro grupo que realiza um exercício, cinco delas vêm até mim, tiram as fardas mostrando os corpos nos *tops* apertados e pedem pra que eu as retrate. Faço um ensaio de cliques que as deixa com ares de manas do rap, tipo Tasha and Tracie. Consigo tirar umas seis fotos até que a professora nos descubra solicitando que todas ponham as fardas novamente, com um ar repreensivo para mim, principalmente. Assentimos e trocamos olhares de cumplicidade – e não deletei as fotos que fiz.

32. *Cartas ao Mundão* foi um dos 25 projetos selecionados pelo segundo edital público do *Inventar com a Diferença*, em 2016. De acordo com o projeto enviado, a ação definia-se assim: “o projeto contempla seis Unidades Socioeducativas da Região Metropolitana do Recife, e acontece em quatro etapas, entre novembro de 2016 e julho de 2017”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cartasaomundao>>.

Para pensarmos as imagens no contexto dos centros socioeducativos, parece-nos importante fazê-lo na perspectiva do que escreveu Judith Butler³³, assumindo que essas jovens compõem a parcela daquelas cujas vidas não podem ser enlutadas. Quer dizer, essa população - majoritariamente negra, proveniente das periferias menos assistidas, as mais vulnerabilizadas em termos de saúde, segurança pública, transporte, educação, moradia, lazer - compreende a nossa camada de habitantes cujas mortes não podem ser veladas, por não serem entendidas como vidas mesmo, enquanto vivas.

Ainda com Butler, podemos dizer que essa população é *enquadrada* pelos poderes que as identificam como aquelas e aqueles para quem viver é algo de não muito valioso. Enquadramento, a um só tempo, ético, político e estético. Enquadramento que vincula uma cor da pele e um modo de se vestir e falar, uma geolocalização e todo um *ethos*, à determinada seção da população, indistintamente. Com frequência, assistimos na mídia e no mundo do entretenimento, imagens desses jovens com o rosto coberto por máscaras produzidas em programas como o *Photoshop*. Tal medida, de natureza protecionista³⁴, acaba se confundindo com uma forma de *enquadrar* e *criminalizar* por meio da imagem, historicamente. Com Gilles Deleuze e Félix Guattari aprendemos que “o rosto é uma política” e que determinados agenciamentos do poder operam na produção de rostos, atuam por movimentos de “rostificação”. Rostificação não apenas da cara, cabeça, face – rostificação de corpos e estruturas sociais inteiras. A rostificação é o que permite que a técnica de edição de imagem nesses jovens se detenha tão-somente nas linhas definidoras da face, descobrindo as outras partes (braços, pernas, costas, pés), mesmo quando esses membros possuem marcas distintivas e singularizantes, tais como vimos em relação às tatuagens, bermudões ou escritos. Duplo-movimento, pois é o

33. Judith Butler, *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*, p. 13-55.

34. Ver o Artigo 17 da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

mesmo *blur* que os despe de suas marcas pessoais identificadoras conforme a máquina-institucional – olhos, bocas, orelhas, narizes, cicatrizes, etc. – que irá projetar um outro rosto reterritorializado – o *rostto-bandido*. É justo por reconhecer que o rosto é uma política que os poderes rapidamente o ocultam e o investem de um outro rosto que recobre toda a subjetividade dos estudantes. Não somente porque inibe a exibição individual de seus rostos, mas porque os associam integralmente a outro rosto universal, o rosto do *blur*. *Rostto-bandido*, indistinto, pixelizado, integrado à máquina-carcerária, ao racismo social, aos sistemas de vigilância e os algoritmos de identificação facial que reconhecem, dentre tantos rostos, o *rostto-bandido*. Mesmo sem se mostrar, portanto, há um rosto que os antecede, os reveste com sua “máscara negra” e determina as formas de circulação de suas imagens no mundo.

Se o *blur* e a produção do *rostto-bandido* nos coloca diante de uma clara operação estética e política no campo das imagens, uma pergunta basilar em torno de uma discussão sobre a ética das imagens em relação à representação desses jovens talvez seja: em que medida pode uma imagem desgarrar-se de um enquadramento, cujos limites são definidos por um atravessamento de forças e poderes que vão da polícia às estratégias de filmagem, para uma espécie de implosão que suspenda toda sua potência de assujeitamento? Ou, em outras palavras, como as imagens podem devolver aos jovens seu direito a experimentar o tempo e o espaço coletivamente, bem como os possíveis da vida? Podem as imagens rachar esse *rostto-bandido*, abrindo-se a um corpo não-esquadrinhado?

[e]

Não é à toa, portanto, o desejo que as meninas do CASE manifestam em estar na imagem. Como a proposta dos socioeducativos visa à ressocialização, é importante que não haja registros em autos (imagéticos, principalmente) que comprovem a vinculação dessas meninas ao ambiente prisional – e, logo, ao mundo do crime.

A forma de registrá-las habitualmente, portanto, é cobrindo seus rostos com uma tarja preta ou o efeito *blur* de que falamos, já antigos conhecidos nos noticiários de tevê e reportagens criminais. As meninas não ignoram essa estratégia de poder. Sabem que para se livrar do rosto que lhes é imposto, é preciso se livrar desse *blur* que cobre a face, assim como do uniforme que, na fotografia, trará consigo as evidências do presídio. Desvestir-se das roupas, negar o artifício do efeito bandido. Mostrar-se assim abertamente é algo que lhes confere algum direito de expressão que também foi extirpado enquanto estudantes-presas. Ao longo de toda a oficina, nos perguntamos como então produzir imagens cujos rostos não estejam visíveis e ainda assim se coloquem à altura da experiência estética e política que vivem essas jovens? Como se autorrepresentar na ausência do rosto, principal marca identitária – mas também a primeira a ser capturada pelo Estado na forma de um rosto marcado por uma máscara que as culpabiliza esteticamente?

[e]

Revelo uma dezena de fotos e no dia seguinte as entrego ao grupo retratado. As que por qualquer razão não estão presentes nas fotografias – não quiseram ser fotografadas ou não foram à aula – se ressentem e pedem que eu faça novas imagens. Explico que talvez não consiga revelar, o que parece não produzir muita diferença. Logo estou novamente fotografando caras e bocas. Depois de trabalhar caoticamente com um primeiro grupo de garotas, sou solicitado por Solange, uma jovem aparentemente mais velha que as outras. Ela me mostra o desenho da Funéria, a clássica personagem da MTV, tatuado na perna direita. A referência em comum faz com que ela me procure ao longo dos próximos dias, timidamente.

Solange foi presa por tráfico enquanto comercializava drogas com o marido, em casa. Ele, maior de idade, foi para uma penitenciária comum. Ela, menor, foi direcionada ao Santa Luzia, onde permanece até o final de 2017. Solange conta que não se sente

à vontade com as meninas e parece ter pouca paciência para as confusões e gracinhas. Pergunta porque escrevo tanto – durante minha estada no centro, carrego um caderno onde eventualmente faço notas para não esquecer das cores das paredes, da ordem das atividades, das falas de cada uma, dos nomes ficcionais que atribuo às meninas. Deixo que Solange abra o caderno e folheie os textos, mesmo sentindo-me excessivamente exposto com esse movimento. Enquanto vai observando minha letra, por vezes incompreensível, faz indagações sobre a pesquisa. Explico que é parte de um projeto de doutorado onde tento refletir sobre como o cinema pode intervir na educação, a partir da criação de situações onde jovens e crianças fabulem, criem o mundo e a si mesmas, vivam experiências de alteridade. *Tipo, se o cinema pode ajudar a gente a falar da gente? Das coisas que a gente gosta, do jeito que a gente vive?* Digo sim. Ah, acho que ajuda, ela responde. *E depois você pega as imagens que a gente faz, escreve perguntando por que a gente escolheu mostrar algumas coisas e não outras, junta com isso que você tá vivendo aqui e faz o livro?*, dou uma risada argumentando que é a primeira vez que consigo comunicar minha pesquisa assim tão diretamente.

Passamos uns trinta minutos conversando. Ela me conta que durante sua última tranca leu a coleção toda do *Harry Potter* e iniciou a leitura de um livro sobre meditação, mas abandonou após ouvir das colegas que isso era “coisa do demônio”. Contesto as amigas e digo que estou estudando meditação também, e como tem me ajudado, que os demônios são nossos – luz e trevas, simultaneamente. Solange fala de como é difícil controlar os pensamentos, de que às vezes dá vontade de sair correndo. Compartilho do sentimento e da sensação: dá vontade de sair gritando por aí, deixar tudo abruptamente – interromper esta escrita agora mesmo e não a retomar jamais. Resignados, nós dois assentimos que isso não resolve as coisas. Ela me pergunta quando vou embora, digo que logo amanhã. *Você volta?* Penso em mentir e dizer que sim, acabo por negar com a cabeça. *É difícil arrumar gente pra conversar aqui...*

O grupo retorna à sala e seguimos com a escuta dos sons que foram feitos durante a meia hora anterior, enquanto conversamos. Depois de uma tensão entre o mediador e as meninas, elas finalmente silenciam e ouvem o que gravaram, quase todas deitadas no chão. A conversa rende boas questões sobre os sons do mundo e nossa escuta reduzida. Elas estão envolvidas na atividade fazendo comentários sobre os áudios e como isso se relaciona com imagens que fizeram. Já começaram a trabalhar com montagem intuitivamente, sem precisar do nome, sinal de que a oficina vai bem. Solange passa o tempo todo em silêncio, eu também. Empresto a ela meu estojo e ela usa os marcadores de texto coloridos para fazer um desenho na camiseta da escola, com habilidade de pichadora experiente. No final da aula, quando a maioria já se dirige rapidamente para o carro para voltar ao presídio, aos gritos, Solange pede pra que eu tire uma foto dela. Fazemos uma primeira pose ao lado do banner do projeto. Ela está com os longos cabelos soltos, muito bonitos, e um largo sorriso. Depois, vamos à outra sala e fazemos uma nova pose, sob uma luz delicada que atravessa a janela. “Podemos fazer uma *selfie*?”, me interroga com olhos enormes. Digo que claro e nos posicionamos, os dois, com “carão”, lado a lado. Fazemos uns três retratos antes que ela seja chamada a partir. Nos abraçamos e digo a ela pra se cuidar. Ela sorri e vai, sem nada responder.

Gostaria de publicar minha foto com Solange, mas recuso-me a cobrir seu rosto com o efeito que fará dela uma jovem infratora no mesmo movimento que se inscreverá sobre mim a marca cristalina de um “cidadão de bem”. O abismo que separa nossas formas de estar no mundo e o que podemos está marcado desigualmente pelas luzes e sombras na superfície sensível de um mesmo plano fotográfico. Um retrato que define um rosto qualquer de um rosto identificado, que divide o mundo entre eu, que posso sair quando quiser daquela escola, e Solange - lá, ou em qualquer parte do seu *mundão*.



desvios

[e]

espectador

Sabemos que Paulo Freire, cuja matriz do pensamento trilha os caminhos da filosofia de Hegel, engendrou seus escritos iniciais tendo em vista as dinâmicas de forças estabelecidas entre os oprimidos e o poder opressor. Em sua formulação, uma liberação real da condição de opressão só se verifica plenamente quando da dissolução dos lugares conferidos aos subordinados e igualmente aos opressores. Não se trata, portanto, de uma inversão da ordem estabelecida, posto que a mera reversão do quadro sistêmico induzirá à manutenção da expressão idêntica entre os dois polos, restituindo a lógica opressor-oprimido. Logo, caberá ao povo oprimido não apenas se libertar, mas produzir as condições da emancipação também daqueles que o oprimem. Tal incumbência só se efetiva pela via da educação, maneira excepcional, para Freire, de inibir a reversão dos papéis perpetuados historicamente³⁵. Os “esfarrapados do mundo”, “condenados da terra”, aqueles que têm a vida diminuída, são os que deverão, pela práxis da sua luta, pelo despertar de sua condição de ser oprimido, engajar-se no trabalho do qual decorrerá sua própria transformação, estendendo-a ao tecido social. Somente um “ato de amor”, escreve Freire, desvanecerá o ódio e violência com a qual se reveste a “falsa generosidade” contida na expressão do poder opressor³⁶. Isso porque há na condição

35. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 16.

36. Ibid., p. 110-11

existencial do oprimido algo que o faz aderir ao opressor enquanto um modelo, existência a ser alcançada, promessa de identificação que o impele a modificar o estado concreto da opressão – são os camponeses que, uma vez alçados a capatazes, tornam-se ainda mais vis e cruéis do que os mandatários anteriores; os patrões que chulam seus empregados; os operários que pedem benção aos interesses dos grupos empresariais; os proprietários de carros populares que se reconhecem como os próprios dirigentes da montadora³⁷. Nesse caso, a *prescrição* da consciência, aquilo que Freire caracteriza como a transferência do saber de uma mente à outra, faz-se à custa de pautas que são elas mesmas exteriores à condição existencial dos oprimidos. A prescrição permite a aderência ao modelo do opressor por espelhamento, pois seu estatuto é alimentado por uma consciência que “hospeda” o modelo opressor. Para escapar a essa dialética, é preciso então que esse sujeito renasça vindo de um “parto doloroso”, sujeito novo que, ao superar a contradição entre opressores-oprimidos, alcançará a emancipação.

A prescrição da consciência é ela mesma uma forma pedagógica, nomeada por Freire muito habilmente como *educação bancária*. Bancária, pois, baseia-se num programa de transferência do conhecimento³⁸, ou seja, conhecimento estéril, amorfo, desprovido de vida e implicação. Saber equiparado aos antigos envelopes utilizados nas operações de depósito e retirada nos caixas eletrônicos automáticos. A educação bancária é, por assim dizer, a matriz epistemológica que rege o mundo da educação e perpetua a manutenção da condição estática e predizível da vida. Sua fórmula narrativa confere ao mestre o lugar de repetidor e reconhece os estudantes como recipientes inertes, indiferentes, prostrados à espera do preenchimento pelas boas palavras do saber, desconectados da realidade prática que os cerca, de suas práxis, assim como das lógicas de dominação que se impõem organizando os destinos de suas vidas. Essa prática educadora bancária desconhece, ou

37. Cf. *ibid.*, p. 67-71.

38. *Ibid.*, p. 80-81.

melhor, confisca o saber vinculado à sua manipulação como coisa do mundo, como composição, construindo abismos que ilham os sujeitos e os enraizam nos pântanos da servidão.

Para nos atermos ao domínio das imagens, diríamos que a educação bancária sempre teve muitos companheiros no mundo do cinema, do documentário, do jornalismo, ou mesmo da ficção. Ainda hoje, confia-se profundamente às imagens a função de mestra explicadora, em conformidade com a fórmula narrada por Rancière a partir das experiências de Joseph Jacotot: mestre que produz o intervalo contínuo provedor da separação entre a ignorância dos estudantes e o seu próprio saber intelectual, recriando ciclicamente tal distância: hoje transfiro a ti um pouco do que sei, porém, apenas pouco, de modo que amanhã saberá outra parte, ainda incompleta.

(Re)criar continuamente a ignorância, diríamos, é o princípio da educação bancária, uma vez que se trata de a cada nova narração, nova transferência de saber, estabelecer os limites daquilo que está sendo entregue aos estudantes na materialidade de uma palavra sábia, de uma verdade, de uma nova crença, sempre inconclusa e pendente, concentrando no mestre o domínio da totalidade do conhecimento a ser transferido. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”³⁹. Nesta perspectiva, o cinema – e as artes, em geral – persistem como mestres exemplares, como operadores da heteronomia. A proposição de Paulo Freire para combater a educação bancária, por outro lado, deriva de uma perspectiva em que mestres e ignorantes, educadores e estudantes, atuem em conjunção, lado a lado, congregados na busca por estratégias que norteiem um real engajamento, reinscrevendo o uso desse termo tão na moda.

Com Freire apreendemos uma crença na autonomia, na atitude dialógica e até mesmo no cuidado consigo e com o mundo.

39. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 81.

É notável como um dos aforismos freireanos mais disseminados, repetido à exaustão – “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”⁴⁰ –, encontrou um espaço privilegiado em nossos trabalhos, numa defesa irrestrita à educação democrática e problematizadora, no sentido que o autor lhe atribuiu; e à valorização constante da docência em sua forma estética, ética e política. Arrisco a inferir que nos próprios dispositivos de criação que propusemos no projeto *Inventar com a Diferença*, por exemplo, localizamos no cinema uma forma de criação do mundo, em uma perspectiva imanente, que nos aproxima da noção freireana de um conhecimento testemunhado, recriado, vivido – jamais adiado.

Paradoxalmente, é aqui mesmo que iniciamos nossas contradições com a pedagogia freireana, no mesmo gesto em que a acolhemos, restritivamente. Pois, se há uma forte crença na experiência em nossas ontologias, divergimos na percepção quanto ao lugar e o tipo de relação que o cinema assume e instaura nessa pedagogia. Destaco ao menos três pontos centrais que nos auxiliam na demonstração dessas divergências preliminares: o lugar do espectador; o saber contingenciado pela representação e a educação como estética.

[e]

Iniciemos pela crítica que Freire faz ao espectador idealizado como posição adequada à lógica da educação bancária e, sendo assim, caracterizado como locus de reprodução de um mundo posto, tratado enquanto sujeito meramente reprodutor e não cognoscente. Tal suspeita motiva uma dicotomização que divide os espectadores dos “recriadores” do mundo. Estes, os verdadeiros sujeitos das práticas compreendidas no horizonte da educação problematizadora. Ora, por um lado, a aposta na criação nos foi sempre muito cara, implicando-nos vitalmente, com o imperativo de inventarmos pro-

40. Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 47.

cessos reais de engajamento com as imagens; por outro, nunca distinguimos o trabalho do espectador subsumido a um estado de pura passividade. Segundo o modo como temos armado o problema, toda e qualquer questão posta às imagens endereça-se imediatamente aos espectadores, potencial lugar desejado por elas. Com Mondzain⁴¹ vimos que a imagem é agenciada por uma expectativa e não pela elucidação. Tal percepção opõe-se à lógica freireana, uma vez que não designa o espectador destituindo-o de agência criadora em detrimento de outros processos artísticos e pedagógicos, na medida em que o imaginamos entremeando-se à rede de signos que compõem os diversos espectros na vida comum, e com ela criando. Em *O Espectador Emancipado* não é outro o esforço que faz Jacques Rancière senão o de demonstrar como o teatro moderno desenhou distintamente dois sítios aos espectadores, duas expressões que a princípio comparecem também como antagônicas em suas formulações – para retirar delas sua própria noção de emancipação que rivaliza integralmente com o pensamento de Freire. Vejamos como.

A primeira fórmula encontra como síntese o teatro épico de Bertolt Brecht. Sua configuração pretende arrancar o espectador de certo fascínio causado pelo regime da representação que o faz identificar-se com a cena teatral, sendo o palco integrado à vida por meio de estratégias de verossimilhança. Contra este regime naturalista e ilusório, regime das aparências, que Elsaesser e Hagener⁴² identificam analogamente no espectro cinematográfico através da metáfora da janela; o teatro de Brecht irá investir suas apostas na criação de obras que, a partir de um distanciamento projetado, dotado de estranhamento, permitirão ao espectador observar os fenômenos, deixando seu trono de passividade para o de um “experimentador científico” que reconhece as deformidades do tecido social. Tal teatro se esforçará por projetar um espectador compelido a reconhecer, avaliar, escolher. Um espectador sem

41. Marie-José Mondzain, *Images (à suivre)* e *L'image peut-elle tuer?*.

42. Cf. Thomas Elsaesser e Malte Hagener, “O cinema como janela e moldura” in *Teoria do cinema: uma introdução através dos sentidos*, p. 23-46.

identificação passional com os que vivem a cena, procedimento próprio à noção de mimese, mas com o esclarecimento garantido pela cena teatral, envolvido na transformação de sua própria condição social. Já a segunda fórmula constrói sua eficácia justamente na eliminação dessa distância reflexiva, abolindo-a, deslocando o espectador para o centro da ação teatral, conduzindo-o para o desmantelamento do rigor e do privilégio racional de observador, solicitando-o a entrar e participar nas energias vitais do jogo cênico: teatro da crueldade de Artaud⁴³. Como coloca Rancière: “para um, o espectador deve ganhar distância; para o outro, deve perder toda e qualquer distância. Para um, deve refinar o olhar; para o outro, deve abdicar da própria posição de observador”⁴⁴.

Rancière vai além ao destacar que os reformadores do teatro moderno compartilham uma mesma crença com os pedagogos embrutecedores. Tal qual a educação bancária de Paulo Freire, a fórmula embrutecedora descrita por Rancière define-se pela recriação contínua da distância que aparta mestres de ignorantes através de esquemas de transferência e repetição, pois ambos operam diante do igual abismo que aparta posições: pedagoga/os e dramaturga/os – estudantes e espectadora/es. Para ambos – reformadores do teatro moderno e pedagogos embrutecedores – há uma distância continuamente reproduzível que define as formas como mestres e artistas são levados a conduzir estudantes e espectadora/es na passagem de um estado de passividade à atividade. O paradoxo do espectador, segundo Rancière, aí se instala, por meio de uma fórmula essencial que reconhece “como um mal”. Quer dizer, por um lado, ser espectador significa o oposto de conhecer, pois se desconhece a realidade do processo de produção daquilo que se vê no espetáculo, palco das ilusões. Por outro, ao associar imobilidade física à ausência de ação, resta ao espectador anular seu trono de comodidade, abandonando-o e invadindo a cena teatral. Duro fardo da condição de espectador.

43. Ver: Jacques Rancière, *O espectador emancipado*, p. 9-12.

44. *Ibid.*, p. 10.

Não é difícil notar como o pensamento de Paulo Freire está filiado ao “paradoxo” projetado por Rancière. Ao balizar em seu modelo da educação problematizadora no sujeito como recriador, Freire se coaduna com o discurso dos reformadores do teatro. Contrariamente, se algo nos parece relevante no conjunto proposto por Rancière, é a nossa justa desconfiança para com as imagens que continuamente hesitam no posicionamento do espectador como um campo de criação mesmo, daquele que está ali a trabalhar, re-codificando as imagens e sons, compondo-as com outras lógicas de sentido, outros campos de sensação. E é justo aí que reside a desconfiança de Freire: ao atrelar o espectador a um lugar de extrema impotência diante das armadilhas e do poder de fogo da mídia, da linguagem, da televisão, incapaz de reelaborar os sentidos daquilo que vê e ouve, à mercê dos significados⁴⁵ pré-conformados. Por mais que o lugar do espectador de cinema se defina, como argumenta Comolli, em função de uma “dupla limitação do corpo”, bloqueado na poltrona e contido pelos limites do campo visual; seu lugar é o do sujeito que olha e sabe que ao seu olhar será devolvido também um outro olho que vê, com o preço sendo justamente a consciência de que ver compreende não ver tudo.⁴⁶ Nesse sentido, esforçamo-nos por nos distanciar de uma perspectiva que sintoniza o regime de espetatorialidade aos sintomas da alienação, ainda que saibamos claramente como as artimanhas do poder agenciam suas redes de signo, naturalizando e cristalizando imaginários.

É bell hooks quem nos chama a atenção para uma instância política permanente do espectador, sobretudo das espectadoras negras, mas não de modo intrínseco, no seu convívio com a televisão, como “forma de desenvolver um modo crítico de ser espectador”⁴⁷. hooks menciona que o ato de ver filmes, mesmo diante de imagens recheadas de representações estereotipadas, degradantes e desu-

45. Paulo Freire, “A alfabetização em televisão” in *Pedagogia da indignação*, p. 49.

46. Jean-Louis Comolli, “Retrospectiva do espectador” in *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*, p. 139-140.

47. bell hooks, “O olhar opositor: mulheres negras espectadoras” in *Olhares negros: raça e representação*, p.218.

manizantes da negritude, “coexistia com uma prática crítica que restaurava a presença onde ela era negada”⁴⁸. hooks adverte para o fato de que a experiência fílmica era sempre acrescida de uma discussão, durante a execução ou após a sessão, essencial para manter a “distância entre o espectador e a imagem”⁴⁹. O comentário de hooks merece atenção, pois aqui ela enfatiza o estado de atividade do espectador, dando-lhe uma agência e situando-o na contenda das disputas do campo representativo, sem eximi-lo na adesão ou contestação daquilo que vê. Nomeando-o como *olhar opositor*, olhar apto a interrogar as imagens e sua dimensão inerente à estruturação do racismo social, a autora adverte para o caráter eminentemente político das formas de olhar e sua articulação aos aspectos formais do cinema, aceno que havia sido feito anteriormente pelas críticas feministas, a partir de Laura Mulvey, e ganha corpo a partir dos anos 1970, com a entrada definitiva das discussões de gênero e raça no âmbito das teorias do cinema⁵⁰. O olhar opositor, um modo de ser-estar no cinema “em defensiva”, desconstrói tanto a perspectiva falocêntrica, quanto o próprio discurso feminista estatuído pelas autoras brancas, que conceituaram a noção de “mulher” enquanto sujeito universal, eliminando o componente racial que atravessa a estruturação do regime cinematográfico e suas representações. O prazer visual nasce, em hooks, não da negação da imagem e, no limite, do próprio prazer, como o quer Laura Mulvey: prazer visual proporcionado pelo ato permanente de questionar aquilo que vê. Contrariando parte do discurso corrente em torno de uma noção identitária essencialista, hooks critica as posturas “em que se supõe que as mulheres negras, como vítimas da opressão de gênero e raça, têm um campo de visão intrinsecamente diferente”⁵¹. Como afirma, muitas espectadoras negras são

48. bell hooks, “O olhar opositor: mulheres negras espectadoras”, p.219.

49. Idem.

50. A respeito dessa retrospectiva e dos embates teóricos e conceituais em torno da entrada das teorias feministas no campo cinematográfico, recomenda-se a consulta ao resumo feito por Robert Stam em *Introdução à teoria cinematográfica*.

51. bell hooks, “O olhar opositor: mulheres negras espectadoras”, p. 235.

profundamente marcadas e subjetivadas por imaginários colonizados, não distinguindo suas estratégias de composição e, portanto, tomando-os como lugar de pura identificação: sem espaço para a diferença, isto é, contexto que faz com que a espectadora substitua sua própria condição pela representação. A espectadora instala-se no centro dessa disputa e desses jogos de interesses, mas não está ali sem também atuar no trânsito das formas, manipulando-as.

O diálogo de hooks com Freire nasce justo no lugar em que, para ambos, o olhar crítico, olhar opositor, nasce de um gesto de resistência, um modo de ser ativo frente “às formas dominantes de ver e de saber”⁵². E, embora Freire não tenha ele próprio escrito ou dito quase nada a esse respeito⁵³, interrogamos como sua noção de espectador abarca certo paradoxo: por um lado, é preciso que, por meio da atitude crítica, sejam desmontadas as lógicas nas quais se estruturam as relações de dominação para, consecutivamente, encaminhar-se à transformação de tais lógicas, emancipando a si e ao próprio mundo gerador da opressão. É assim que ela assume o paradoxo ao vincular os dois modelos de espectador arquitetados por Rancière. De que maneira? Bem, em primeiro lugar, trata-se de, pela palavra verdadeira, desmistificar os mecanismos de dominação sob a qual a vida vem sendo feita de refém. É preciso, primeiramente, que o mundo seja desvelado. Tal pressuposição se adequa ao modelo do teatro brechtiano, no qual o espectador é esclarecido pelo distanciamento reflexivo que lhe confere a espessura crítica do mundo, antes faltante. Isso extrairá os espectadores de um domínio no qual a curiosidade está regida por uma natureza ingênua para converter-se, finalmente, em *curiosidade epistemológica*, ao criticizar-se⁵⁴. Sem distinguir o saber de pura experiência daquele que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos, Freire fala não de uma ruptura entre a ingenuidade ou uma atitude crítica, mas uma *superação*: “a superação e não a ruptura se dá na

52. Ibid., p. 236.

53. Ver: Aristóteles De Paula Berino, “Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema” in *e-Mosaicos*, p. 183.

54. Paulo Freire, “A alfabetização em televisão”, p. 48.

medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, se critica⁵⁵. Aqui, ecoa novamente a formulação de hooks e o olhar opositor, que nasce a partir de uma postura, de uma habilidade crítica, fruto de um modo particular e ativo de resistência às imagens, negando-as: “a postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar”⁵⁶. A partir daí, Freire se aproxima em seguida do modelo energético do teatro de Artaud, aquele que convoca à ação no interior da cena, encaminhando-o à peleja: a saída do estado de passividade espectral para o trabalho no real. Só pela práxis, como vimos, a emancipação poderá advir.

Neste ponto, a própria ideia de emancipação precisa ser melhor ser entendido, pois ela diverge substancialmente nas interpretações de Paulo Freire e Jacques Rancière. Para Freire, emancipar-se significa desabitatar a passividade característica ao lugar do espectador; Rancière, por sua vez, apoia-se justamente no tensionamento da oposição entre inatividade e ação, afirmando que olhar é também um gesto que tem como propriedade a potência de transformar as posições preestabelecidas, produzindo novas distribuições nas relações de dominação e sujeição. “O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual”, escreve Rancière⁵⁷, compondo, à sua maneira, como compõem atrizes e atores, dramaturga/os, *performers*, dançarina/os. “Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto”⁵⁸. Espectadora/es que, assim como nos museus, escolas e ruas, estão a esboçar seus próprios itinerários na “floresta das coisas”, daquilo que veem e fazem ver. Trata-se de uma singularidade que não é mais própria aos artistas do que a qualquer um, a todo e qualquer sujeito cuja aventura intelectual singulariza (des)semelhantemente à de qualquer outro ente: “é a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro. Essa capaci-

55. Idem.

56. Ibid., p. 50

57. Jacques Rancière, *O espectador emancipado*, p. 17.

58. Idem.

dade é exercida através de distâncias irreduzíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações”⁵⁹. Situa-se aí uma potência de afetação do cinema como essa máquina de fazer perder as estribeiras – o que não necessariamente conduz à ação reparadora ou se dirige à emancipação de um povo. Eis a tensão radical entre os dois autores: Paulo Freire vê a emancipação como a conquista de um processo que envolve reflexão e engajamento, a superação da curiosidade ingênua para uma *curiosidade epistemológica* contornada por finalidades específicas; já para Rancière, a emancipação é o próprio embaralhamento entre os que agem e veem, princípio que virtualiza a igualdade das inteligências como um *a priori*. Nas palavras de Jan Masschelein e Maartens Simons: “De acordo com Rancière, aqueles que se emancipam o fizeram, e o fazem, ao reivindicar e praticar uma forma de pensar, falar e de viver, que não foi ou não é ‘deles’, que não foi ou não é apropriada, que não corresponde a seu nascimento, seu destino, sua natureza apropriada”⁶⁰.

Como demonstra Tyson E. Lewis⁶¹, a noção de mestre ignorante como artista sugere que a curiosidade não é inflamada através de processos epistemológicos rigorosos ou de um “pensar certo” tipicamente freireano; são as composições, conexões e disjunções numa comunidade sensível que a definem. Na primeira, procura-se transformar o objeto da educação – a realidade mistificada – a partir da crítica ideológica, da elaboração de uma boa forma de pensamento; na segunda, estabelece-se a invenção de situações onde o que é dado a ver e fazer distorce o que se supunha ser permitido anteriormente. Em outras palavras, as comunidades de sentido ao redor de nós não podem ser definidas como uma realidade de aparências que precisa ser desvelada pelos atos educadores. Não se trata de ilusões, mas da ordem policial que organiza os possíveis – é disso que fala hooks também, a seu modo. Tudo passa

59. Jacques Rancière, *O espectador emancipado*, p. 41.

60. Jan Masschelein e Maartens Simons, *A pedagogia, a democracia, a escola*, p. 85.

61. Tyson E. Lewis, *Aesthetics of education: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*.

por uma (re)ordenação do sensível, seja os discursos profetizados pela mídia que os sacralizam enquanto verdades; os enunciados escolares; as distribuições e demarcações de territórios. Todo o esforço da emancipação será, finalmente, o de produzir desarranjos em tais ordens através de operações estéticas e políticas

[e]

É assim que adentramos no segundo aspecto que nos diferencia, com as imagens, das formas de mediatização do mundo desejadas por Freire. Enquanto ele confia sobretudo na palavra verdadeira, aquela que pode mudar o mundo, temos sido mais hesitantes em relação à linguagem, confessando maior simpatia pela gagueira que faz com que a palavra renuncie ao seu destino estruturado pela sintaxe, na perda dos significados que tombam a ordem explicadora. Simpatia pela teimosia da língua. Seguindo o comentário de Lewis sobre os dois autores, retornamos à pedagogia dialógica freireana e sua procura pela elevação da consciência nível acima da mistificação ideológica, da qual a mídia faz parte, claro, para uma verdade apta a esclarecer complexidade social, integralmente. De outra forma, a epistemologia é uma ferramenta importante para a emancipação, pois, por meio do rigor metodológico, constrói-se o movimento que leva à práxis. O que propõe Rancière, em outra direção, é que a crítica, se assim o quisermos, decorre não de uma superação vertical da realidade social distorcida: em vez disso, a consciência passa por um movimento horizontal de redistribuição de sensações que resulta em novas colagens do sensível que já não podem ser medidas pela ordem policial, isto é, pela própria realidade contingente: “não há conexão linear obrigatória que tenha clareza epistemológica e bases científica para a prática. Pelo contrário, existem apenas linhas estéticas de conexão e desconexão que desafiam a forma como olhamos, falamos e sentimos com os outros”⁶². Para

62. Tyson E. Lewis, “Teaching with Pensive Images: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire” in *The Journal of Aesthetic Education*, p. 35 (tradução nossa).

Lewis, estamos na passagem do *pensar certo* para o *sentir diferente-mente*, da *elevação da consciência* à *alternância perceptiva*.

No primeiro movimento, há uma radical aposta nas imagens como transformadoras da realidade; no segundo, há a explosão da consciência como uma máquina que opera na conexão entre enunciados, palavras, corpos, imagens, mundos – é o (in)consciente como uma usina. Se estamos de acordo que o cinema é um aliado nas estratégias de luta e resistência, não o tomamos a partir de um embate entre os modos de sujeição na fissura de uma dialética dos dominantes e dominados. É evidente que a dimensão relacional do poder, suas técnicas de normalização, disciplina e controle, o seu exercício e os decorrentes efeitos nos corpos e subjetividade nos interpelam profusamente. Por isso mesmo, não conseguimos imaginar as imagens a partir do esclarecimento vinculado à síntese dialética, já que as dinâmicas relacionais do poder se irradiam em redes, nos microagenciamentos, no calor do contemporâneo. Em outras palavras, no âmbito das forças estruturantes, novamente o que é demandado das imagens é uma camada crítica potencialmente capaz de desvelar sua própria estrutura, explicitando-nos a pujança opressora e seus mecanismos de fomento. Submete-se as imagens aos potenciais efeitos que podem engendrar nos espectadores; unindo uma rede causal presumível e identificada entre imagem e saber. Se hesitamos quanto aos mestres explicadores, precisamos também agir repulsivamente contra todas as imagens-que-sabem-demais, sobretudo aquelas que arquitetarão na univocidade de seus significantes o modo como os espectadores as recebem, já predizendo também as formas de engajamento e responsividade. Se Freire contesta certo tipo de pedagogia, ele persiste depositando larga esperança no desnudamento das forças de dominação como um primeiro movimento de sua dialética, que culmina na posterior alteração do estado de coisas⁶³.

É aí, então, que sua pedagogia é própria à representação, na qual a imagem está em regime de heteronomia com a palavra, e

63. Tyson E. Lewis, “Teaching with Pensive Images”, p. 30.

não como produtora de uma *síntese conectiva*. A “obrigação representativa”⁶⁴, como formula Rancière, instaura um modo de inteligibilidade específico que contingencia a afecção dos espectadores aos efeitos desejados pelas imagens numa cadeia causal de interações, uma distribuição que equilibra finalidades do saber às afecções do *pathos*. Aqui, as divergências tornam-se extremas, pois, seguindo outra vez as pistas de Marie-José Mondzain, não associamos o poder somente à exploração dos corpos e a uma espoliação dos direitos, mas ao apagamento metódico e sistemático de toda energia do imaginário, à mutilação violenta dos meios de fazer a criação de uma comunidade pulsar, privando-a das competências de sua autoinvenção política. Nesse sentido, não há um movimento que antecede o outro, da imagem à ação; como se, ao tomar conhecimento do saber ofertado pela imagem, se adquirisse também a agência para atuação e redesenho do mundo.

Fora da lógica da representação, interessam os gestos que são instaurados transversalmente rachando as coordenadas que o desenhavam, não pela exposição de sua irracionalidade colonial-imperialista-capitalista, mas pela afirmação de outras políticas de desejo, pelo ganho em vida. Novamente, a dimensão estética é invocada na reconfiguração do campo da ordenação policial, não mais para produzir “boas imagens” que incorporam saberes melhorados cuja expressividade garante a ação política. Certamente, é preciso destronar as bases que fundam o mundo; porém, não há nada a revelar. Sabe-se que, no âmbito da máquina-capitalista, está tudo posto, sob o sol do verão: as imagens das barragens rebentadas nos causam indignação e comoção; a lama escorre por toda parte nos *feeds* dos celulares e em telas dos computadores e tevês; um homem negro é asfixiado pela polícia no porta-malas de um carro, sob as câmeras do mesmo poder que o mata. Desvelam lógicas sórdidas de exploração do planeta ao qual os povos originários estão submetidos, adiante de toda e qualquer teoria da conspiração. As *fakes news* confundem os limites entre a realidade e a sua falsificação,

64. Cf. Jacques Rancière, *O destino das imagens*.

tornando mais e mais indiscerníveis os liames entre fato histórico e sua fabricação. As exposições diárias e transparentes do servilismo da vida planetária perante os interesses do capital financeiro não têm sido suficientes para levar à tomada das ruas, ao pensar-agir em direção à mutação dos tempos, à ocupação da cena política institucional. As imagens-que-sabem-demais não nos tornam mais agentes do que outras imagens quaisquer, ainda que, por vezes, nos possam chocar e interpelar a arena pública: a representação falha na criação de sua linha estendida entre o que as imagens mostram e o pensar-agir dos espectadores, destronando o ciclo unívoco da passividade como estão alienado do espectador para a atividade da ação política.

[e]

Finalmente, nos poucos textos que escreveu sobre o tema, Freire associa a estética ao domínio do Belo, próprio à tradição kantiana, regressivamente, assumindo que “decência e boniteza” precisam estar de mãos dadas⁶⁵. Atrelando o ético ao estético, ele infere que ensinar e aprender se realizam correlativamente à “boniteza e alegria”⁶⁶. Aqui, o ato de criação vincula-se principalmente à produção do saber, sendo a educação uma arte à medida que é também uma tentativa de conhecer, e não porque pode atuar na invenção de novas formas de experiência e regimes de sensibilidade⁶⁷. Criação que se vincula à arte e à postura ética e estética pela capacidade de animar os objetos através de seu estudo interessado, tornando-se por isso mesmo uma tarefa educadora e artística, concomitantemente. Conhecimento “dá vida”, faz o objeto passar de um estágio a outro, numa extrema coerência com o entendimento que rege a curiosidade epistemológica. Freire escreve: “esta (a docência) é uma tarefa artística porque nosso

65. Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 34.

66. *Ibid.*, p. 139.

67. Cf. Paulo Freire e Ira Shor, “O professor como artista” in *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 509.

conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles”⁶⁸. É neste sentido também que a dimensão dialógica da pedagogia freireana encontra sua expressão mais nítida: “porque é um encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação”⁶⁹.

Curioso que nos escritos de Freire encontremos justo essa formulação, homônima a uma das mais célebres conferências de Gilles Deleuze, intitulada “O que é o ato de criação?”⁷⁰, sobre a qual discutiremos na última parte deste livro. Por enquanto, percebemos como a criação, subsumida na representação, possui endereçamento certo, já que deriva de uma consciência preexistente a um mundo de igualdade desejada. Seu programa estético-político está baseado no paradigma da representação mesmo quando reivindica uma postura e atitude criadora. Isso porque o mundo porvir já está potencialmente interiorizado no movimento dialético que culmina com a supressão e substituição de seu negativo. Contrariamente a esta posição, a criação, operação essa que se realiza com o mundo – seja ela de uma imagem, de um conceito – dá a ver o próprio mundo que o concebe, no instante mesmo de sua criação. Como argumenta Ian Buchanan, trata-se de colocar a questão sob a égide do desejo, sob as forças de um inconsciente libidinal que não necessariamente coincide com uma pré-consciência revestida por forças que lhe são desconhecidas⁷¹. É nesse sentido que uma pedagogia revolucionária precisa ser de um tipo mais hidráulico do que mecânico, apta a lidar com os fluidos e fluxos ajustados às potências libidinais do desejo – e não às estruturas do significante / significado ou à curiosidade epistemológica. E, ainda assim, sem negar ou ignorar o peso que as leis de Newton exercem sobre

68. Cf. *idem*.

69. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 91.

70. Gilles Deleuze, “O que é o ato de criação?” in *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*.

71. Cf. Ian Buchanan, “Schizoanalysis and the Pedagogy of Oppressed” in *Deleuze and Guattari, politics and education: for a people-yet-to-come*, p. 9.

os corpos ou o adensamento das energias molares que imantam a vida ao solo e, por vezes, a enterram.

Embora Deleuze não tenha efetivamente elaborado uma meditação sobre a educação, encontramos em seus textos o posicionamento que fará ruir o modelo representativo, numa atitude radical na qual a criação instaura sua forma sobre nosso mundo, sem no entanto pré-configurar quais outros mundos estão por vir, sem apreender as coordenadas do gesto que a recria previamente à sua execução. Para ele, o aprendizado não se faz numa relação que parte da representação com a ação (como reprodução do Mesmo, ainda que seja um pensar certo); mas somente na produção do signo com a resposta (como encontro com o outro). Uma de suas mais poderosas imagens sobre a educação é aquela em que demonstra a forma de interação entre o nadador e o mar. Segundo essa formulação, o movimento realizado pelo nadador não se assemelha em nada ao movimento da onda; assim como não se assemelha aos movimentos do professor de natação os quais reproduzimos na areia, antes de mergulhar. Tais movimentos só podem ser apreendidos verdadeiramente no encontro com o signo: quando a onda quebra na nossa cara. “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘façam comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”⁷², ele comenta. Não há “ideomotricidade”, somente “sensório-motricidade”; ou seja, aprende-se pelo corpo, conjugando o princípio da repetição – compor com a onda, encontrar sua velocidade-intensidade, subir na prancha, tombar – na diferença, ao conhecer as mutações de um gesto a outro, de onda a onda, transportando-a no espaço repetitivo constituído entre o nadador, o mar e a prancha. “Aprender é constituir esse espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos notáveis se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo que se disfarça”⁷³. Se há

72. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, p. 43.

73. *Ibid.*, p. 44.

repetição no movimento do aprendizado, sua efetivação acontece pelo encontro com a diferença e não pela adequação ao regime da representação. Criação e aprendizado mediados pelo pensamento, mas experienciando pelos sentidos de um pensar-agir e assim, portanto, próprios ao domínio da estética-política.

[e]

representação

Sob qual direito o *Cinema* veio a se tornar o que é? Quais foram os predicados que lhe concederam as condições para assentar um solo onde a representação assumiria o principado, o jugo sob o qual todas as imagens devem ser apreendidas?

De modo sintético, entendemos aqui a ideia de *representação* diretamente como “a relação entre o conceito e seu objeto”⁷⁴. Nela, “cada imagem ou pretensão bem fundada chama-se re-presentação (ícone), pois a primeira em sua ordem é ainda a segunda em si, em relação ao fundamento”⁷⁵. É neste sentido, portanto, que a Idéia inaugura ou funda o mundo da representação, segundo Deleuze. Mundo onde todas as demais imagens – rebeldes e sem semelhança, os *simulacros* – são denunciadas e rejeitadas como falsos pretendentes⁷⁶. No principado da representação, invariavelmente remete-se a algo sobredeterminado pelo modelo da qual são pretendentes. Eis porque trata-se então de um problema que concerne à moral, posto que todo o esforço será o de reconhecer os verdadeiros entre os falsos candidatos. Deleuze identifica que neste modelo, o pensamento conforma uma imagem essencialmente contemplativa, já que sua versão dogmática corresponde ao exercício do reconhecimento das coisas, orientando a faculdade de pensar

74. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, p. 30.

75. Ibid, p. 361.

76. Ver: Gilles Deleuze, *Lógica do sentido*, p. 262.

em direção ao encontro do verdadeiro, da essência e do universal. Representação como uma busca perene da coisa idêntica a ela mesma. Se sua obra toda é atravessada pelo confronto com a tal imagem dogmática do pensamento, no cerne da representação, é porque, para Deleuze, o pensamento se vê inevitavelmente com a reconhecimento, mas esta não é sua natureza primeira⁷⁷.

Sob o império da representação, indagou-se vastamente sobre “o que é o Cinema?”; em vez de especular a respeito *de que modo, em que condições, sob quais premissas* – velocidades, intensidades, estabilizações, estruturas, cadeias, fluxos – o Cinema chegou no sítio onde está. Quais forças investiu e sobre quem ou o que foram armados seus estatutos condicionantes? Com que direito veio a afirmar a representação como universal? E, assim sendo, por que persistir no fundamento unívoco do cinema ao invés de esgarçar os limites da imagem, além de suas franjas, libertando-a da zona contingenciada na qual só poderá ser aparição enquanto aparência, pretensão como decalque e nunca expressão de suas próprias forças e formas puras – não-mediadas e não-universalizantes?

Se nos interessa a questão, primeiramente, é porque do sem-fundo do solo de onde o cinema está sedimentado, emergirão os movimentos que o trarão à superfície, explodindo o mesmo chão numa miríade de aberrações. Foi nessa terra estriada que o cinema e a educação encontraram-se. Diríamos que derivamos desse encontro, do qual não estamos desembaraçados, o que nos impele a seu enfrentamento. Somente assim, talvez, lançando-nos à profundidade do que funda, podemos insurgir não para instaurar outro solo: apenas para desmoronar as bases que o sustentam, para fazer vir à superfície o que a representação já não terá a pretensão (e o poder) de hierarquizar. *Reverter a representação*, parafraseando Deleuze e sua proposta no âmbito do platonismo, significa tornar manifesta à luz do dia o que a engendra, “encurrular” sua motivação. Antes, porém, é importante compreender que essa questão de direito “é inseparável de um critério que permite julgar o ‘fato’ ou

77. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, p. 364.

as pretensões. Em outras palavras, a questão do direito é inseparável da *determinação de um fundamento*⁷⁸. Ao se perguntar *com que direito o cinema?* encaminhamos a investigação em torno do que o cinema fundamenta ao designar a si mesmo este ou aquele estatuto, em busca de qual razão orienta sua pretensão. E, sucessivamente, por que a representação se torna problemática, ou um inimigo a combater, à medida que tal regime estrutura as competências do cinema e da educação?

[e]

Como mostra Deleuze, desde Platão, o pensamento está povoando o mundo de representações⁷⁹. É o mito, com sua estrutura montada na circularidade, que estabelece a narrativa de uma fundação: “o modelo imanente ou o fundamento-prova de acordo com o qual os pretendentes devem ser julgados e a pretensão medida”⁸⁰. Ele funda, pois, o domínio que institui toda uma linhagem da filosofia, e irá arrastar-se com o Cristianismo⁸¹ reivindicando *por direito* aquilo que é seu: “fazer valer para ela uma pretensão sobre o ilimitado, fazê-la conquistar o infinitamente grande assim como o infinitamente pequeno, abrindo-a sobre o Ser além dos gêneros maiores e sobre o singular aquém das menores espécies”⁸². Nesse ponto nos parece muito profícuo amarrar o problema da representação tendo o Cristianismo como coincidência em Deleuze e na obra de Marie-José Mondzain, que se implicou acerca do modo como a questão da imagem foi posta como tal. Quer dizer, a despeito das diferenças entre os autores, parece claro que a problemática da Imagem ganha no Cristianismo tal consistência ontológica, estendida ao infinito, autorizando novas formas de subjetivação a partir e por meio das imagens, atreladas ao princípio de semelhança. É aí, portanto,

78. David Lapoujade, *Deleuze, os movimentos aberrantes*, p. 29.

79. Ver: Gilles Deleuze, *Lógica do sentido*, p. 253.

80. *Ibid.*, p. 262.

81. *Ibid.*, p. 266-267.

82. Gilles Deleuze, *Lógica do sentido*, p. 266-267.

que a representação, fundada previamente pela ontologia filosófica, irá manifestar-se em mil formas de aparição, produzindo toda uma vindoura economia do olhar modelando as imagens e, por extensão, sobredeterminando a condição do olhar⁸³.

Mundo da representação preenchido pelas cópias-ícone e definido nos termos e condições intrínsecas à relação objeto-modelo que o institui. Fundamentos que designam as existências como efeitos de uma Imagem-Conceito⁸⁴. Em suma, objetos (como as imagens, por extensão) e fenômenos, comparecerão somente perante à Ideia, expressa e formulada por um traçado de sistemas e modelos, concretizando-se apenas enquanto decalques, cópias verdadeiras; e simulacros, cópias falsas, daquilo a que remetem transcendentemente: “A representação é o lugar da ilusão transcendental. Essa ilusão tem várias formas, quatro formas interpenetradas, que correspondem particularmente ao pensamento, ao sensível, à Ideia e ao ser”⁸⁵. Deleuze faz uma ressalva: não é Platão quem desenvolve a potência da representação por si mesma, ele organiza as fronteiras sem riscos de embaralhamento: recorta, seleciona, e então funda, excluindo tudo aquilo que possa confundir a relação entre a Ideia e os objetos e seres dela derivados. Entretanto, será somente com Aristóteles que a representação enfim admitirá consistência taxonômica, cruzando o domínio que vai dos mais altos gêneros às menores espécies⁸⁶, ou como diz Deleuze, estendê-la até o grande demais e o pequeno demais da diferença. E, assim, aperfeiçoando o método da divisão, da serialização e dos recortes: “Se Platão é o grande Fundador do mundo da representação, quem instaura o ‘maior erro’ é Aristóteles, que é o seu grande Organizador; é ele que (...) confere à representação sua estrutura orgânica e a estende sobre o mundo”⁸⁷.

83. Marie-José Mondzain, “Imagem, Sujeito, Poder” in *outra travessia*, p. 175–192.

84. Ver: Gilles Deleuze, *Diferença e Repetição*, p. 393–396.

85. *Ibid.*, p. 353.

86. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, p. 349.

87. David Lapoujade, *Deleuze, os movimentos aberrantes*, p. 49. Ver também: Gilles Deleuze, *Lógica do sentido*, p. 267.

A Ideia tem o papel de fundamento à medida que possui, *a priori*, uma qualidade na qual cada fenômeno poderá pretender somente em segundo lugar (... ou terceiro, ou quarto...⁸⁸), a partir dos princípios de semelhança para com ela mesma. O fundamento cria os sistemas de hierarquia do tribunal, repartindo seletivamente em conformidade com as exigências do modelo. *Fundar já não significa instaurar e tornar possível a representação, mas tornar a representação infinita*⁸⁹, é o que insiste Deleuze. Assim, retornar à questão “com que direito?” – *quid juris?* – é questionar novamente que fundar a representação é sempre estatuir um novo mundo – unívoco, totalizante, centrípeto, do qual nada escapa, sem alteração. Trata-se de um modo de não só povoar a terra, mas de estender a todas as figuras de ocupação os valores do julgamento. É todo um sistema legislativo-judiciário que se impõe anteriormente à instauração dos modos de existência, num amplo regime de ordenação. Funda-se para julgar, para dar o direito de julgar, para especificar o código de hierarquia e seleção sob o qual todas as coisas, todos os povos, todos os modos de existência serão assim ajuizados, num círculo ininterrupto de univocidade da Identidade, do Mesmo, do Mito e, ao que nos compete, também do Saber, da Criança, do Eu.

[e]

O cinema não fez por menos designando historicamente seus próprios modelos e pretendentes: na forma, é o código de escalonamento e a decupagem que forjam toda uma “gramática” com seus *raccords*, a dualidade campo-contracampo, o plano-sequência e a montagem proibida, submetidos às dinâmicas espaço-temporais da realidade; é o ponto de vista, como instância privilegiada do corpo, na centralidade do regime oculocêntrico; enquanto modo de produção, a hierarquia das equipes, a verticalidade das funções, a linha de montagem introjetada; como modo de distribuição, são

88. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, p. 30.

89. *Ibid.*, p. 362.

os festivais fundados na tradição crítica, mecanismos concentrados de distribuição, bilheteria como valor de mercado, atribuições de notas e economias baseadas em rankings, títulos e premiações; no nível discursivo, o lugar de enunciação demandante da presença do autor, a invenção de uma mirada heteronormativa, a relação espectador-obra enquanto lócus de passividade, a primazia do inconsciente redutível aos esquemas homem-mulher, mocinho-bandido, cowboy-indígena, cultura-natureza; no domínio das imagens não-ficcionais, foi a utópica objetividade e a epistemologia moderna que engendraram uma relação de factualidade e toda uma lógica do verídico que amarrou o documentário a uma síndrome da verdade do real.

Como se vê, o círculo vicioso do fundamento trata de estabelecer todas as linhas sob as quais as imagens são tratadas. Ela se estende à moral, à medida em que impõe a forma da boa consciência; mancha o chão da técnica, ao recrutar seus operários rumo ao paradigma da qualidade; alcança o Belo, apreciando sob o estatuto da autoridade formal. No plano acadêmico, nos vemos fincados pelas estacas das enciclopédias, dicionários e taxonomias exclusivistas. Se nos ocupamos do fundamento, finalmente, é porque nos interessa explicitar como a representação se expande como uma força plasmática que cria as condições de possibilidade para a inoculação do devir de todas as outras demais forças. Com efeito, o terreno do cinema e educação são um só e o mesmo quando ancorados pelos seus pesados grilhões.

É o que nos mostra o então presidente Getúlio Vargas, num discurso exemplar de 1934:

Sanear a terra, polir a inteligência e temperar o caráter do cidadão, adaptando-o às necessidades do seu habitat, é o primeiro dever do Estado. Ora, entre os mais úteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno, inscreve-se o cinema. Elemento de cultura, influenciando diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura

as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer e os mestres, nas suas aulas, reclamam.

A técnica do cinema corresponde aos imperativos da vida contemporânea. Ao revés das gerações de ontem, obrigadas a consumir largo tempo no exame demorado e minucioso dos textos, as de hoje e, principalmente, as de amanhã, entrarão em contacto com os acontecimentos da História e acompanharão os resultados das pesquisas experimentais, através das representações da tela sonora. Os cronistas do futuro basearão os seus comentários nesses segmentos vivos da realidade, colhidos em flagrante, no próprio tecido das circunstâncias. Se nos centros de civilização milenar já exerce o cinema tão alta função, muito maior será a sua importância nos países novos, a exemplo, no nosso. Amparando a indústria cinematográfica nacional, o Governo Provisório cumpriu ditame imperioso e irrecusável. Por sua desmesurada grandeza geográfica, depara o Brasil, ao estadista, uma série de problemas complexos, de ordem econômica, política e social, cujas soluções dependem da análise rigorosa de certos dados fundamentais, em geral, obscuros e indecisos.

O papel do cinema, nesse particular, pode ser verdadeiramente essencial. Ele aproximará, pela visão incisiva dos fatos, os diferentes núcleos humanos, dispersos no território vasto da República. O caucheiro amazônico, o pescador nordestino, o pastor dos vales do Jaguaribe ou do São Francisco, os senhores de engenho pernambucanos, os plantadores de cacau da Baía, seguirão de perto a existência dos fazendeiros de São Paulo e de Minas

Gerais, dos criadores do Rio Grande do Sul, dos industriais dos centros urbanos; os sertanejos verão assim metrópoles, onde se elabora o nosso progresso, e os cidadãos, os campos e os planaltos do interior, onde se caldeia a nacionalidade do porvir.

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. Associando ao cinema o rádio e o culto racional dos desportos, completará o Governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica⁹⁰.

[e]

O discurso do estadista realça que o cinema, como elemento cultural em encontro com o universo educativo, colabora simultaneamente com a divulgação do conhecimento científico e os processos de aprendizagem. Sua retórica contém a pressuposição corrente de que as imagens se apresentam como instrumentos ativos para a mobilização das populações urbanas, em escala; driblam o analfabetismo acachapante; e imprimem, pelo sedutor aspecto dos feixes luminosos, uma configuração mista de entretenimento e educação cívica, sem a densidade dos livros e a gravidade do tradicional aparelho escolar. Ao apartar o conhecimento que manejam as comunidades tradicionais da sabedoria instrumentalizada pela civilização moderna, realçando a suposta defasagem com que vivem caucheiros, pescadores, pastores, sertanejos; Vargas entrega ao cinema a

90. Getúlio Vargas, "Cinema nacional: elemento de aproximação dos habitantes do país", p. 187-188.

promessa de minimizar uma distância ontologicamente desejável, herança retilínea da razão moderna, almejando igualar idealmente singularidades rumo à integração e unificação em nome de um arquétipo de cidadão nacional. O raciocínio de Vargas, em 1931, é lamentavelmente coincidente às muitas das declarações do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, cuja única e exclusiva menção ao longo deste livro merece destaque apenas como título de débil comparação. Ao ser indagado sobre a conflituosa contenda em relação à demarcação das terras indígenas e quilombolas, que se arrasta desde os últimos governos, Bolsonaro argumentou: “Mais de 15% do território nacional é demarcado como terra indígena e quilombolas. Menos de um milhão de pessoas vivem nestes lugares isolados do Brasil de verdade, exploradas e manipuladas por ONGs. Vamos juntos integrar estes cidadãos e valorizar a todos os brasileiros”. Para Bolsonaro e seu séquito, a identidade brasileiro – homem, branco, médio – é o fundamento que recobre todas as demais subjetividades. Longe de qualquer discernimento quanto à diferença, a fala do presidente insiste na lógica integralista que investiu sua primazia identitária segundo o prisma do universal e do unívoco, próprios ao monoteísmo e à monocultura – dos grãos e do pensamento.

E é a própria representação o que coopera com tal regime com suas fórmulas taxonômicas e prescritivas. Na compreensão de Vargas, em seu “sistema articulado de educação mental, moral e higiênica”, o cinema assume uma conformação ainda mais prestante do que a mera exemplificação: as imagens são efetivamente “segmentos vivos da realidade”, as quais serão tomadas como evidências e testemunhos de época pelos historiadores do porvir. Imagens como os fósseis do mundo moderno.

Ademais, ao outorgar ao Estado o mando sobre as “qualidades morais” dos filmes aptos ou não a circular nas salas de cinema, restringindo a difusão de títulos “perigosos” para as mentes “sadias” dos jovens, censurando filmes sobrecarregados de “vícios”, com conotações supostamente lascivas e indecorosas; a retórica do

governo acata duplamente a expectativa das famílias e de algumas linhas pedagógicas “protecionistas” que reivindicavam uma rígida formação moral dos estudantes – e da sociedade, de maneira ampla. É assim que nas décadas iniciais do século XX, a representação irá estratificar os alicerces para o incremento de um sem-número de ações que terão em comum a estima pela ordem e progresso, nutridas pelos preceitos cientificistas e o combate direto à vulgarização das experiências sociais, pacote ofertado largamente pelo cinema estrangeiro, principalmente o hollywoodiano.

Vargas e seus partidários confiaram à representação o primado para a criação de uma pedagogia do cinema, na esteira do projeto progressista-ufanista nacional, que norteou sólidas políticas públicas, dentre as quais a criação do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo). Não é nosso objetivo traçar uma nova (antiga) história em torno dos primórdios do cinema educativo no Brasil, mas sobretudo afirmar o que a bibliografia já bastante vasta sobre o tema parece ter relegado a um plano secundário: todo aquele programa esteve orientado por uma subserviência das imagens aos fundamentos da representação, em consonância com os modelos da ciência e da moral⁹¹. Estas medidas são contemporâneas às prescrições que muitos autores propuseram nos anos 1930⁹², em especial os dogmas difundidos pelos pedagogos Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho em seu estudo pioneiro na área, *Cinema e Educação*: “não basta reconhecer e proclamar o valor educativo do cinema, nem tão pouco inserir em leis e regulamentos disposições referentes ao assunto. Para aplicar de fato o cinema à educação nacional, cumpre resolver uma série de problemas preliminares”⁹³.

A publicação não tem apenas um caráter reflexivo e didático em torno das possibilidades pedagógicas do cinema. Seu verniz

91. Ver: Joaquim Canuto Mendes de Almeida, *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização de cinema educativo no Brasil*; Sheila Schvarzman, *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*; Eduardo Morettin, *Humberto Mauro, cinema, história*.

92. Eduardo Morettin, “Cinema educativo: uma abordagem histórica” in *Comunicação & Educação*, p. 13.

93. Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, *Cinema e educação*, p. 13 e 14:

reformatório incita um combate efetivo às práticas “degeneradas”. Espécie de coletânea composta por normas para a produção e difusão de filmes “adequados” ao ambiente escolar, os autores iniciam assim todo um esforço esquemático através da criação de ordenações e regulamentos aos quais os filmes necessitam atender: um bom filme deve ser curto, entre dez minutos e um quarto de hora; sugestivo, pois um filme enfadonho é contraproducente; instantâneo, quer dizer, conter o mínimo de legendas⁹⁴. Tais medidas visam à mais irrestrita propagação do cinema educativo em face às inúmeras “deformações” existentes em muitos dos rolos da época. São os herdeiros diretos de Aristóteles.

[e]

Jacques Rancière diria que esses emissários da educação conscienciosa através do cinema, assim como seus critérios de qualificação das imagens, estão completamente adequados à presunção irrefutável de uma continuidade transparente entre os modos de relação e circulação do tecido social e os objetos do campo artístico. Tal forma de “politização” das imagens é acompanhada pela crença de que cabe às obras revelar os estigmas da dominação, ridicularizar os ícones reinantes ou converter-se em prática social. É caro a este modo de identificação particular das imagens os usos e destinações que se faz delas, em geral. Sua finalidade, portanto, deve ser advertida, bem como sua adequação aos valores e costumes dentro de certo recorte espaço-temporal, sem ultrajar a moral que normatiza a vida comunitária. Não à toa, Rancière se questiona a que esse modelo se reporta e ao que deve a quem é por ele definido e julgado, batizando-o de “modelo pedagógico de eficácia da arte”⁹⁵.

No que concerne ao cinema e à educação, há ao menos duas relações amalgamadas à tal perspectiva, e que poderíamos tentar descrever, individualmente, da seguinte maneira: em primeiro lugar,

94. Ver: Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, *Cinema e educação*.

95. Jacques Rancière, *O espectador emancipado*, p. 53.

é a contraditória natureza fática do cinema, sua capacidade de expansão e difusão de conteúdo, para uma massa de olhares, que se vê mobilizada. Os saberes da ciência teriam nas “letras luminosas” das imagens um aliado mais ágil e competente na consolidação do grande projeto alfabetizador. Com efeito, o cinema converte-se num eficaz detergente para higienizar a consciência coletiva aparentemente hipnotizada pelas atrações cinematográficas depravadas. Não é difícil perceber como tal noção se ampara na ideia de que há um *continuum* entre a produção de palavras, imagens e sons, e o empenho de determinadas ações por sujeitos, sejam espectadores ou estudantes. O que é questionado por Rancière, e que tomamos de empréstimo, é a eficácia do modelo, ou seja, o jogo direto de causas definidas e fins premeditados: “O problema então não se refere à validade moral ou política da mensagem transmitida pelo dispositivo representativo. Refere-se ao próprio dispositivo”, comenta Rancière, para então enfatizar que a eficácia da arte não consiste propriamente na transmissão de mensagens, na criação de modelos ou contramodelos comportamentais ou, ainda, fornecer chaves que ajudem a decifrar as representações. “Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recortes de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe”⁹⁶.

Arte e educação, imagem e conteúdo, eficácia moral e identificação sensível com a representação, estão juntas na produção de um mundo consensual onde o que o cinema faz é servir-se para a produção de efeitos ótimos. Não é estranho imaginar essa perspectiva adotada no apogeu de um estado ufanista, dentro de um quadro epistemológico eurocêntrico moderno, renascido e fortalecido da Grande Guerra rumo à sua hiperconcentração e declínio duas décadas depois (e não é estranho também, embora não seja nada alegre, perceber como tal modelo ressurgiu de maneira renovada em nosso mundo atual, pouco menos de um século mais tarde, no triste ciclo da História).

96. Ibid., p. 55.

O segundo movimento que compete à formulação incide diretamente sobre os estudantes-espectadores, os sujeitos a serem reformados. A linha do *continuum*, ao crer substancialmente na relação direta entre ação da imagem e reação no mundo, basicamente faz por subtrair os espectadores. Por subtração, entendemos que os espectadores são considerados desprovidos de funções ativas, de quaisquer capacidades de operação sobre as imagens. Crianças ou analfabetas, ambas subcategorias à margem do modelo cívico urbano do “brasileiro médio”, inaptas a compreender as imagens em suas relações transversais e aceitando-as enquanto semelhança do mundo social; ou, emissárias de histórias que, pela força da semelhança identificadora, as toma – espectadoras – caracterizando-as como receptáculos esvaziados de capacidades reflexivas e conectivas. Este fundamento pauta uma associação funcional com a própria noção de transmissão do saber que naquele contexto está sendo amplamente debatida na Europa em muitas das correntes pedagógicas da Escola Nova. Aqui, no entanto, a pedagogia das imagens assume efeitos mágicos e hipnóticos. Nesse caso, aprender acontece sem que se faça nada, basta confiar no que dizem – e, convenhamos, mais compreensível confiar numa tela grande com som bem alto.

É assim que a representação lança mais uma vez seus braços e pernas por toda parte. Pois, se o processo de aprendizagem se reconhece enquanto apropriação de um saber exterior, o conhecimento nunca é uma produção em si mesma, fruto de um trabalho cognitivo na ordem da invenção. Novamente, a representação situa-se no centro de uma ampla *política da reconhecimento* na qual se confirma que aprender é ter aptidão para o mero reconhecimento de estruturas de significado e enunciados fixos, cujos fins são explícitos e assimiláveis, basta atenção. Quer dizer, a partir dessa compreensão, conhecer, aprender, saber é acessar um dado existente no mundo, reconhecê-lo em suas formas concretas e materiais, tomá-lo para si em sua semelhança. Nada melhor do que uma máquina visual e sonora, de alta reprodutibilidade técnica, para

alargar o campo de infiltração das asserções dirigindo-as ao contingente de novos espectadores-aprendizes. As imagens, tal como o saber transmitido, passam de um pólo de difusão para um *input* sem variação, mudança de ritmo ou método de entrada. É quando a *representação* ata o nó do cinema e educação, operando como a protagonista de um projeto nacional civilizatório e edificante.

[e]

Os mandarins do fundamento não se perderam no fio da História. Sua permanência e presença sistemática tem lugar garantido nas assembleias, palanques, bibliotecas e celebradas conferências, como as *TED talks*. Às vezes, é importante enfatizar, alguns lançam-se munidos de idênticas premissas e orientados pelas melhores intenções, sem ironia. É o caso da lei nº 13.006, projeto levado a cabo pelo então senador Cristovam Buarque. Sumariamente, a lei prevê que a exibição de “filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”⁹⁷. A lei, celebrada majoritariamente pelas pessoas envolvidas em cinema e educação no Brasil, centralizou intensos debates e inúmeras publicações nos meses seguintes à sua promulgação⁹⁸. Sem nos atermos detalhadamente nessa discussão quanto às variáveis que se abrem a partir da Lei em relação à curadoria, formatos de exibição, acervo, infraestrutura, relação com o mercado; é interessante apenas recuperar a lógica do senador que a defendeu junto ao Legislativo, reforçando a hipótese na qual a representação parece sobreterminar, macro e micropoliticamente, as formulações teóricas e o impacto nas políticas públicas do cinema e educação.

97. Lei sancionada em 26 de junho de 2014 pela presidenta Dilma Rousseff e que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

98. Ver: Adriana Fresquet, *Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectiva e propostas*.

Cristovam Buarque se debruça sobre dois princípios fundamentais. No que concerne ao aspecto econômico da empreitada, o senador argumenta que a escola pública é uma janela de grande potencialidade, ainda não explorada verdadeiramente. Esta fala não está isolada. Pola Ribeiro, Secretário do Audiovisual à mesma época, chegou a afirmar abertamente: “Cinema na escola é fundamental: o jovem e o setor estão precisando”⁹⁹. Quer dizer, com a introdução curricular do cinema na escola, almeja-se a formação de uma plateia, garantindo o acesso aos bens culturais, construindo uma identidade nacional, por meio dos filmes: “o Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”¹⁰⁰. Sem acesso às obras cinematográficas na vida escolar, os jovens estarão privados de um dos objetivos centrais da educação, segundo Buarque, que é justamente o desenvolvimento de um espírito crítico. E o cinema, tal qual para Vargas, é a melhor maneira de fazê-lo, por ser a mais fácil. Repete-se a lógica: imagens dão a ver a “verdadeira cara do Brasil” e instruem pelo imediatismo com a qual comunicam seus enunciados e prescrevem seus discursos. Nesta chave, é preciso somente que sejam escolhidas as “boas imagens”, aquelas que melhor atenderão ao desejo reformador. Os mandarins, então, atuam como juizes que autorizam ou indeferem a circulação de certos filmes, assumindo que o espectador não detém as aptidões necessárias para manejar uma relação direta, sem intercessores, com as imagens, sobretudo aquelas que não atendem às expectativas morais.

Entramos assim no segundo aspecto. Ainda com Cristovam Buarque, entende-se que a cultura tem um papel associado também ao entretenimento. Quer dizer, por ser “hoje muito chata”, cabe à cultura levar “alegria, diversão” à escola, atendendo às

99. Disponível em: <<https://ndonline.com.br/florianopolis/plural/lei-13-006-abre-as-portas-das-salas-de-aula-para-o-audiovisual-nacional>>. Acesso em: 16 abr de 2023.

100. Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, “Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14” in *Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*, 4-7.

demandas da infância e juventude. Tal ponto retroalimenta a dimensão econômica, uma vez que expande a noção de educação vinculada ao entretenimento, conferindo um enorme potencial de exploração ao neoliberalismo desenfreado. Todo um universo de produtos e tecnologias torna-se imediatamente consumível no ambiente escolar à medida que argumenta-se a favor de uma transformação da escola por meio de telas, *tablets* e redes wi-fi, como se uma certa “defasagem” da escola em relação ao seu tempo pudesse ser superada pela introdução cotidiana de ferramentas mais ágeis e próprias ao mundo que há: “a criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema (...) trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças”¹⁰¹. Aqui, a arte está atrelada ao domínio das coisas Belas, a um humanismo que é administrado pelas boas imagens e hoje já se configura como uma tarefa inalcançável pela filosofia ou pela velha tradição escolástica, é o que sustenta Cristovam Buarque.

Duplo movimento da representação: na criação de um imaginário e na forma de relação com o espectador-estudante, forja um modelo de país, de sujeito, de cultura, transformando os filmes em experiências transparentes do real, eliminando a distância entre vida e tela, colmatando a imagem ao modelo, sem defasagem, autorizando a noção de que a imagem reflete a coisa, indiferenciadamente. Na esfera macroeconômica, a educação se torna presa fácil das inúmeras redes de entretenimento e tecnologia que, pela capacidade de introduzir velocidade conectiva e aperfeiçoamento lógico, no quadro das políticas da reconhecimento, chipam os estudantes, atualizando-os como se faz com os *softwares* e *apps* de smartphones.

101. Cristovam Buarque apud Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, “Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14”.

[e]

cinema

Foi difícil passar incólume à influência que o livro *A Hipótese-Cinema*, de Alain Bergala, obteve em nossa área de estudos, sobretudo na virada dos anos 2010, após sua tradução para o português¹⁰². Talvez por ter sido a primeira experiência do mundo eurocêntrico (pioneira ao menos em escala nacional) do cinema na escola que se atreveu a desfuncionalizar os usos e práticas recorrentes até então¹⁰³. Como veremos adiante, é certo que respiramos muitas das ideias de Bergala e seu espírito cinefílico, assim como o olhar atento às imagens, como um bom crítico, e seu cuidado com a dimensão subjetiva da infância agenciada pelos filmes. Entretanto, mais recentemente, têm-se tornado mais e mais aparentes as balizas que estabelecem nossos atuais limites de diálogo para com as teorias de Bergala, como também alguns dos paradigmas ativados pelos programas e projetos educativos ao redor de seus rastros metodológicos. E, arrisco dizer, inicialmente, que nossas marcas distintivas com o pensamento de Bergala e a própria “herança” com a

102. Adriana Fresquet foi responsável por coordenar a publicação de *A hipótese-cinema* e organizar duas coletâneas de artigos sobre o estudo, *Dossiê cinema e educação #1* e *#2: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*, além de ter dirigido, com Clarissa Nanchery, o *Abcdário com Alain Bergala*. A respeito desses projetos recomenda-se consultar o site <<http://www.cinead.org>>.

103. A respeito de uma abordagem histórica sobre a presença do cinema nas escolas francesas, recomenda-se a consulta da tese de Francis Desbarats, *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*.

qual temos que dialogar, tensionar e, também, contradizer, quando parecem desajustadas com aquilo que temos experienciado, são inseparáveis dos modos como nós mesmos, enquanto um coletivo de forças dispersas e atuantes, estamos implicados na invenção de formas para desfazer o Cinema.

[e]

De que cor é o boné? Por que vermelho? O que tinha na sacola? Quem estava escondido atrás da porta? Foi você quem fez o barulho quando o monstro apareceu? A menina era um fantasma? O que quer dizer refugiada? Naquele dia estava quente de verdade? Como é ter pais que moram em outro país? Como faz o som do espirro no cinema? Por que filmaram de baixo para cima?

As crianças, aos montes, lançam turbilhões de perguntas, mudas ou não do microfone. São miúdas, quase recobertas pelas poltronas vermelhas escandalosamente confortáveis da *Cinéma-thèque française*. Elas ocupam seus lugares descortinando toda a aura sacral que recobre a atmosfera desse lugar onde o cinema, o Cinema, é prestigiado e idolatrado. Falam, gritam, comentam, comemoram, caminham, por vezes caem, não importa se as luzes estão acesas, se interrompem o cultivado silêncio cerimonioso mesmo quando um adulto resmunga um autoritário *schhhhhhhhh*. Para as crianças no Cinema, não há lugar para o respeito ou a devoção, mas há afetação e magia de sobra. A experiência do cinema, tal qual a reivindicam, é maquinada com seus corpos e formas singulares de agir com as imagens, inclusive fisicamente, expandindo-as para além dos desejos dos fiscais do silêncio. Vindas da Espanha, Finlândia, Itália, Alemanha, Portugal, Brasil, Argentina, Hungria ou Japão, das inúmeras províncias francesas ou ali mais perto, nas periferias dos arredores de Paris, é a hora das crianças, como conclamava Walter Benjamin. Elas fazem perguntas e as respondem, tomam a palavra, iluminam os filmes feitos pelas colegas com questões das mais diversas, transitando entre aspectos éticos,

políticos ou estéticos, operando conceitos difíceis sem se valer dos nomes. São realizadoras e realizadores, são cineastas, reunidas em torno do programa *Cinéma, cent ans de jeunesse* (CCAJ)¹⁰⁴, idealizado por Bergala, atual coordenador artístico.

Criado em 1995, o dispositivo ‘Cinema, cem anos de juventude’ experimenta uma pedagogia do cinema que conjuga a formação do olhar com a experiência de criação. A cada ano, enfatiza-se a realização de oficinas no meio escolar através da mediação de pessoas envolvidas no campo cinematográfico. Os ateliês são realizados nos estabelecimentos (escolas, colégios, liceus), conjuntamente por um/a professor/a e um mediador profissional. Ao longo de todo o ano, as oficinas são intercaladas entre o visionamento de filmes em sala, a análise de sequências, exercícios práticos e a realização de um curta-metragem coletivo. No mês de junho, a Cinemateca francesa acolhe todos os participantes – adultos e estudantes – (em torno de 900 pessoas) para três dias de projeção. Os participantes de todas as idades e todos os lugares debatem e dialogam entusiasmadamente aspectos cinematográficos a partir de suas obras.

Neste ano, que conta também com a participação de representantes do Brasil –, as crianças ocupam a mesma tela em que são exibidos os filmes de Claire Denis, Chantal Akerman, Jacques Tournet, Francis Ford Coppola, Jonas Mekas, Chris Marker, Brian de Palma, Jean-Luc Godard, entre tantos nomes próprios. Agora, elas ocupam todos os poros da emblemática sala Henri Langlois, com sua enorme tela e som impecáveis, introduzidas no mesmo circuito cultural do Cinema, com letra maiúscula, digno de história, das críticas nos *Cahiers du Cinéma* ou na *Trafic*, de pesquisas de pós-graduação, dicionários, seminários, congressos, enciclopédias.

[e]

104. Disponível em: <<http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/projet/une-aventure-pedagogique.html>>.

Num texto publicado numa compilação dos *Cahiers du Cinéma* sobre a fortuna crítica de Gilles Deleuze e seu impacto nas teorias do cinema, em 2008, Bergala se perguntava a respeito de qual pedagogia do cinema poderia ser inventada para os estudantes de uma escola como *la Femmis*? Bergala parecia inquieto com o fato de que a pedagogia praticada na universidade, aquela que concebe a análise dos filmes como objetos encerrados em si mesmos, seria insuficiente para uma pedagogia do cinema na escola em direção à criação. Ela já estaria deslocada mesmo nas próprias práticas universitárias, mas encontraria aí um espaço hegemônico de proliferação sem esteios em função da força do hábito e das convenções instauradas pelo campo, em diálogo com a tradição da crítica da arte no século XX. Qual seria, portanto, uma *análise da criação* em contraponto a uma análise do filme do tipo clássico, por que não dizer acadêmico?¹⁰⁵, é o que questiona.

Quinze anos depois, contudo, algo parece se manter inalterado, a despeito do incômodo revelado por Bergala. O impacto da *pedagogia da criação* não teria sido grande o suficiente para perturbar o regime cristalizado da crítica-acadêmica, seu modo de avaliação dos filmes e seu circuito hegemônico de visibilidade. Fato é que mesmo num espaço dedicado à pedagogia das imagens e aos trabalhos das crianças, como na sessão anteriormente descrita, as imagens da escola permanecem como um fora-de-quadro inacessível, incapaz de desarranjar as lógicas discursivas da crítica-acadêmica do Cinema. Elas estão ali, projetadas nesse ínterim, ao mesmo tempo, incapazes de perturbar o sistema avaliativo que lhe dá espessura.

Em primeiro lugar, nota-se uma enorme coincidência com o sistema de valoração proposto pela crítica da arte e algumas teorias correntes em torno da experiência estética. Parece-me, nesse caso, que há uma configuração própria aos filmes feitos em ambientes formativos, sejam escolas, hospitais, cursos livres, ocupações urbanas e rurais, aldeias indígenas e que tentaremos descrever em

105. Alain Bergala, "Stratégie, critique, tactique pédagogique" in *Gilles Deleuze et les images*, p. 40.

função de dois movimentos: o primeiro se refere à institucionalização da experiência estética sob os predicados do regime artístico, desvinculando-a fortemente de todas as outras modalidades e aparições do sensível no vivido – a não ser aquelas que podem ser disparadas por determinados objetos, segundo funções e características específicas. O segundo, por sua vez, compete à domesticação dos processos subjetivos maquinados pelo cinema na educação, em respeito à própria linguagem cinematográfica e ao modo como determinadas estruturas e convenções de linguagem e da própria crítica investem suas forças sobre tais processos. Esta estratégia se presentifica nos estudos do cinema obstruindo a circulação de outros objetos e relações, entravando o campo em torno de si mesmo. Por fim, problematizaremos como esse mesmo regime de identificação e o modo como orienta os princípios analíticos com os quais são percebidos os filmes feitos em ambientes não-profissionais e que, paradoxalmente, não são incluídos pelo mesmo circuito artístico que lhes fundamenta. Quer dizer, por um lado, é a aproximação com certas formas de realização do cinema que legitimam os trabalhos que são feitos naqueles espaços; por outro, o próprio campo do cinema os mantém segregados, num nicho à parte.

[e]

Para avançarmos na reflexão, convocamos os termos do pensamento de Arthur Danto e sua conceituação em torno da ideia de *mundo da arte*¹⁰⁶. Este mundo, para o filósofo e crítico estadunidense, criou um regime interno de legitimação que filia obras e artistas a certos grupos, estilos, gêneros, convenções. Relacionar-se com o regime da arte, como quer Danto, exige do espectador o conhecimento das linhas que compõem tal mundo. Para conceber ou fruir esteticamente determinadas obras é necessário, então, tomar posse do saber histórico que dá legibilidade àquela obra, sendo a experiência contingenciada por um enorme espectro de conheci-

106. Cf. Arthur Danto, “The Artworld” in *The Journal of Philosophy*, p. 571.

mentos que se ramificam no interior desse universo abarcado pelo nome arte. Quer dizer, arte é coisa especializada, demanda saber exclusivo e prévio reconhecimento do campo.

Embora nos relacionemos de forma não sistematizada e não-hierárquica com os objetos da arte e entretenimento desde crianças – a música empregada para acalmar o sono, os filmes vistos coletivamente com a família, os quadros pendurados nas paredes, os desenhos, os sons que fazemos com os brinquedos-instrumentos –, tudo isto que antes existia de algum modo sem nomeação, agora passará a ser categorizado em função das formas expressivas, dos princípios de composição, dos materiais e suportes, dos períodos e escolas artísticas, nos troncos e ramificações do monumento-arte. E é a escola quem trata de organizar esses ramos e atribuir os parâmetros. Ainda nos termos de Danto, ao conhecer os traços singulares de um artista, passamos a dispor de um repertório cada vez mais denso para nos relacionar com os velhos e novos objetos que nos interpelam.

Imaginemos então uma personagem conceitual, Sarah, pequena espectadora, como aquela que assiste aos filmes na Cinemateca Francesa, ainda despossuída dos saberes que dotam esse regime das artes. Sarah passa a ser estimulada por suas professoras a observar que o cotidiano é entremeado por objetos que podem ser classificados em dois grandes agrupamentos, segundo o princípio de funcionalidade: os objetos cuja utilidade torna-se visível, mensurável, tátil; e os objetos desvinculados de uma ação imediata no mundo ordinário, mas que têm a capacidade de afetar seu espírito. No primeiro grupo estariam indicadas todas as coisas que Sarah vê sob sua lógica retiniana e toca, mecanicamente – o processador que das frutas tira o suco; o ônibus que a leva pra-lá-e-pra-cá; o chuveiro de onde a água sai sempre quente; o celular que lhe permite ver fotos e vídeos pelo toque dos dedos. Já no segundo grupo, estão todos os demais objetos – as coisas – que Sarah vê e distingue das demais, sem com elas estabelecer qualquer relação propriamente funcional. Por conta disso, podemos imaginar que, ao adentrar

uma galeria e encontrar a cama de Rauschenberg exposta, talvez sua vontade imediata fosse a de ali se deitar. Ou, ainda, que teria um irrefreável desejo de urinar no vaso invertido de Duchamp – revelando o desejo também pela funcionalização instantânea destas coisas-objetos que estão ali tão desprovidas de utilidade e, no limite, de significado. Uma professora das mais perspicazes rapidamente poderia restaurar o valor das obras em questão, alertando para o modo como o urinol é posicionado invertido ou enfatizando um olhar sobre as tintas que escorrem e evidenciam na fatura o gesto de sua produção, junto à cama pendurada. Quer dizer, a professora poderia recompor à cama e ao mictório seu estatuto de arte outrora roubado, segundo o juízo crítico do campo específico ao qual aquelas obras correspondem.

Mas, embora Sarah desconheça por completo Danto ou o alto modernismo de Nova York (além de declarar ódio aos museus de arte), a escola já tratou de apresentá-la à cisão entre os objetos aptos a realizar coisas e aqueles cuja existência é geradora de algum tipo de estado de suspensão. Em outras palavras, existem determinados objetos no mundo, aqueles legitimados pelo regime artístico, capazes de despertar-nos para outros estados sensoriais. A apreensão semântica, por sua vez, amplifica nossas capacidades de sermos afetados por isso o que as obras contêm quase como uma essência visível a equipamentos cognitivos desenvolvidos, preparados.

Munida pelo repertório recém-adquirido na escola, onde foi introduzida às primeiras noções do que são as “Belas Artes”, diante do estranho arranhador para gatos que encontra alojado num canto qualquer da casa de um amiguinho, sem pestanejar, Sarah diz: *Posso colocar aquela obra de arte em outro lugar?*. Confusa, a mãe do garoto responde: *Obra de arte?*, sem se recordar de ter adquirido qualquer coisa que pudesse ser identificada assim. *Sim, a obra de arte que você tem na sala, posso tirar dali para brincar?*. Na sala, a mãe encontra o estranho arranhador para gatos com seu bizarro formato, aparentemente imprestável, feito com fios de cisal enovelados

como um grande cilindro, com uma bolinha pendurada na ponta de um arame que balança na medida que a pequena gata com ele interage – e que se parece objetivamente com uma instalação de arte contemporânea. Diante do inominável e daquilo que parece não conter sentido algum, Sarah, completamente inserida nos códigos próprios à leitura das obras de arte, como quer Danto, reage. O *mundo da arte* permite que aquilo que Sarah vê, desprovido de função, rigorosamente posicionado numa região qualquer do cômodo, de estranha aparência – no limite, sem sentido – só possa pertencer ao domínio mais do que extravagante da arte.

[e]

Voltemos então à *Hipótese-Cinema*. Bergala nos dá inúmeros exemplos de como seu pensamento sobre o cinema e a educação se identifica com uma perspectiva explicitamente regida pelo *mundo do cinema* e, por que não dizer, pela própria cinefilia da qual foi dos mais importantes militantes na França, em seu longo trabalho nos *Cahiers du Cinéma*. Não há dúvidas de que para ele há certos filmes, assim como realizadoras e realizadores, capazes de produzir determinadas imagens que apreenderiam competências específicas para engajar os espectadores por meio de experiências singulares, arrastando-os para estados de suspensão próprios ao sensível:

O encontro de outros filmes e sua frequência permanente hoje é a melhor resposta ao poder de fogo do cinema pipoca. Existe um grande risco de sermos mal compreendidos quando falamos do cinema como arte. É melhor ser mais preciso para evitar todo mal-entendido. Evidentemente, não estou falando de todo esse cinema que quer parecer artístico, exibindo ‘efeitos de arte’, do gênero cenário luxuoso, planos e luzes para ostentar riqueza. A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação

cultural. Esse tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe mais-valia artística. É a secura de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a exatidão nua dos filmes de Kiarostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema¹⁰⁷.

Não convém retomarmos o debate distintivo entre baixa e alta cultura alimentado no trecho acima por Bergala, tampouco afirmar quanto a uma possível planificação dos filmes como semelhantes, renunciando absolutamente a todo e qualquer trabalho da crítica. Contudo, o que se torna evidente, inicialmente, é o modo como a hipótese-cinema contingencia a experiência do sensível a partir do contato com essas obras capazes de despertar forças de afetação que levam ao estranhamento de si. Só há verdadeiros processos de alteridade com o cinema nesse quadro, é o que parece dizer. Bergala não é presunçoso, de forma alguma, sabe que as crianças são os “espectadores mais intransigentes” que existem e que nenhuma forma de intimidação cultural as fará renunciar aos seus prazeres pessoais e seus mundos fabulatórios particulares, mesmo que estejam associados ao “perigoso audiovisual”, que Bergala critica sem dó, no qual só se veem “programas asquerosos”, jogos e futilidades. Porém, ele insistirá que a escola deve, furtando-se ao cinema linguageiro e à transmissão das mensagens por meio dos filmes, como bom formalista que também é, falar dos filmes como “patrimônios da arte e da cultura”. Buscar os filmes que fazem queimar, que atuam lentamente na consciência gerando marcas indelévels nos sujeitos, fugindo à rápida assimilação.

107. Alain Bergala, *A hipótese-cinema*, p. 46-47.

Contrariando um pouco a crença de Bergala, lembramos de uma afirmação de John Dewey, para quem “temos de chegar à teoria da arte por meio de um desvio”¹⁰⁸ – e não das obras, que só seriam os traços mais exteriores de uma forma moderna que se esforçou enormemente na invenção de um sistema taxonômico capaz de apartar as experiências artísticas do seio da vida comum.

Eis a armadilha. Se, por um lado, o regime distintivo da arte autonomiza o campo; por outro, faz a sensibilidade de refém, estabelecendo parâmetros rígidos e hierárquicos que orientam a recepção das obras, persistindo nos paradoxos de uma cultura popular e outra elitista, além de fomentar os círculos de produção, consumo e crítica, nas chaves próprias ao ocidentalismo que não nos larga. Nada parece mais distante em relação ao que temos imaginado à medida que seguimos uma pista plantada por Rancière (que em seu turno seguiu as pistas de Schiller...), compreendendo que o regime estético da arte não autonomiza a obra em si, tampouco o campo ou a ideia de artista, meramente. Se o campo estrutura o modo como as formas artísticas são difundidas, o alcance das obras, quer dizer, seus efeitos na comunidade de seres, ultrapassa em muito as fronteiras do regime artístico. Ou seja, não será o campo determinante das eventuais relações traçadas com a obra pela comunidade de espectadores.

Começamos assim a nos aproximar efetivamente de algo que pode dar consistência crítica ao modo como os filmes na educação têm sido largamente compreendidos em relação aos estudos do cinema. E, de maneira intrigante, é o *mundo do cinema* (operando de modo análogo ao *mundo da arte* de Danto) que melhor produz as linhas definidoras que permitem a certas obras adquirir estatuto digno de teoria, enquanto outras ficam relegadas à condição de objetos quaisquer. É assim que o campo do cinema e educação demandam um gesto paradoxal: por um lado, a criação de um ramo para que se possa garantir espaço no tronco do Cinema; e, de modo mais complexo, sugerir que se trata de pensar a experiência

108. John Dewey, *Arte como experiência*, p. 60.

estética para além do que a própria sociedade moderna criou e vem concebendo enquanto algo próprio ao domínio das artes. Ou seja, desfazer a própria árvore do Cinema para afirmar outros modos de existência. Nesse caso, há um eco num clamor que Dewey fez, nos anos 1950: “o de recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver”¹⁰⁹. Desejo que ganha ainda mais corpo com uma pista plantada por César Guimarães (que em seu turno seguiu os passos de Rosângela Pereira de Tugny, Israel Maxacali e Suely Maxacali, Martin Seel, Emanuele Coccia...).

Guimarães comenta como um conjunto de imagens indígenas produzidas pelos Tikmũ’ũn (autodenominação do povo Maxacali) oferece um tipo de experiência sensível aos espectadores não-indígenas que desafiaria os padrões de que dispomos para caracterizar o fenômeno estético¹¹⁰. Para o autor, não se trata de considerar se os objetos de culturas distintas da nossa seriam capazes de propiciar uma reação estética, como o proposto por Arthur Danto. Em vez disso, argumenta que precisamos “compreender as conexões outras (para além do âmbito institucional da arte), acionadas por fenômenos cujas formas expressivas se impõem de tal modo que extravasam a atitude de apreciação dos elementos sensíveis por parte de um sujeito”¹¹¹. Muito embora o escopo e atenção de Guimarães se dê em torno da especificidade com a qual certos fenômenos do mundo indígena aparecem para nós, desvencilhando-nos da ontologia da imagem ocidental; está claro o ponto de equivalência que permite extrair a ideia para o âmbito do cinema e educação, como um todo.

Isso porque, de uma forma mais abrangente, o que está sendo tensionada é a própria perspectiva monoepistêmica, à medida em que sua tradição filosófica cunhou as bases para definir a imagem atrelada ao imperativo das aparências e, portanto, designada em função do reino da representação. Rosângela de Tugny nos conta que, para os Tikmũ’ũn, diferentemente, não há qualquer

109. John Dewey, *Arte como experiência*, p. 70.

110. César Guimarães, “A estética que vem” in 23o. *Encontro Anual da Compós*.

111. *Ibid.*, p. 19.

lógica que oriente a distinção entre dimensões separadas e excluídas para as coisas materiais e imateriais, essências e aparências, verdadeiras e falsas. Ou, como diz a própria Sueli Maxacali: “para nós Maxacali, cinema e espírito são a mesma coisa. O cinema veio para mostrar nosso mundo, nossos direitos, nosso território”. Tudo, portanto, que herdamos da ciência régia positivista, na trajetória que remonta a Platão e Aristóteles, como vimos, simplesmente não opera no interior daquela cosmociência. A própria noção de imagem: “A expressão que eles [os povos Tikmũ’ün] utilizam para ‘parecer com’, ‘assemelhar-se a’ é sempre a mesma para ‘transformar-se em’”¹¹².

É neste sentido, acreditamos, que existe algo em que podemos trabalhar num plano de equivalência com o que fazem as crianças, por exemplo, na medida que, ainda não aparelhadas pelos predicados ontológicos e as noções estéticas que fundam a subjetividade contemporânea, estão a todo tempo torcendo a razão, realizando seus devires e recompondo novos mundos sensíveis. Guattari e Deleuze nos lembram: o devir, verbo não-conjugado, no infinitivo, não sugere imitar algo ou alguém, tampouco uma identificação – “nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma”¹¹³. O devir é, a partir do corpo que se tem, entrar em relações de movimento, de intensidades, “às mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo”¹¹⁴.

Assim, se dizemos que a arte pode gerar um devir-criança, mesmo nos adultos, isso não sugere entrar num estágio regressivo no qual os adultos se tornariam crianças ou emulariam características próprias à infância, enquanto uma fase do *cronos*. Se os devires são essas “involuções criadoras” é porque dizem respeito às zonas de vizinhança, às alianças que se forjam quando são disparadas as forças que instauram processos de diferenciação. Walter Kohan coloca algo interessante nesse sentido: se, na macropolítica, o possível

112. Rosângela Pereira de Tugny, *Escuta e poder na estética Tikmũ’ün Maxacali*, p. 89.

113. Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 4, p. 67.

114. *Ibid.*, 334.

é anterior ao real e dá um sentido prático à política, enquanto um modo de ação, um programa educativo, um projeto nacional, um currículo escolar, por exemplo; a infância, por sua vez, é pensada como “pura possibilidade” e fornece as chaves de criação para uma utopia pedagógica baseando-se em suas formas mais puras¹¹⁵. Na perspectiva micropolítica, então, o possível é o produto da ação. Sendo assim, uma micropolítica não parte da infância conceituando a educação enquanto transformação do infantil: ela é justo o que irá gerar novas potências infantis, novos devires-criança¹¹⁶. As crianças não dançam sem com isso serem reconhecidas como dançarinas? Quer dizer, seus corpos enlaçam o ar e recortam ritmos para além dos gestos funcionalizáveis da vida – vestir-se, dirigir os talheres à boca, limpar-se no banheiro. Sem pretensão de ser dançarina, no entanto, ao dançar, a criança inventa para si um devir-balé. César Guimarães (seguindo as pistas de Marie-José Mondzain) elabora que a imagem cria conosco um espaço intersticial, um lugar do encontro comum, “no qual o espectador é deslocado de uma posição subjetivista, monádica, assentada em sua experiência interna, para uma situação intersubjetiva, reconhecido pelo olhar do outro”¹¹⁷. Trata-se, portanto, de entrar em fase com a imagem, com a câmera, e com eles produzir um devir-criança, que nos reposiciona em relação ao outro que por nós é abrigado. Como define Brian Massumi, o paradigma ético-estético da política animal, que podemos estender ao domínio das imagens, reconhece os contrastes em abundâncias, mas os termos contrastantes são sempre entendidos como estando numa relação de pressuposição recíproca, como modalidades de ação que pertencem a eventos dinâmicos e, portanto, a movimentos e processos de diferenciação. “Fundem-se performativamente sem se confundirem”¹¹⁸. Crianças, adultos, imagens, espíritos, animais, coisas.

115. Ver: Walter Omar Kohan, *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*, p. 71.

116. Ibid., p. 68.

117. César Guimarães, “A estética que vem”, p. 7.

118. Brian Massumi, O que os animais nos ensinam sobre política, p. 90.

Bem, a esta altura acreditamos estar ficando mais claro nosso ponto de chegada e a crítica ao *mundo cinema*. Pois, subjugadas pelos imperativos do Cinema e da crítica, a produção das imagens vem sendo, hegemonicamente, submetida a um olhar que a enxerga buscando encontrar ali resquícios ou indícios do que o próprio regime cinematográfico caracteriza como adequado ou próprio ao “mundo infantil”. O embate não é novo, mas sua atualidade permanece gritante: em 2015, em texto escrito em parceria com Adriana Fresquet, afirmamos: “as práticas entre o cinema e educação vêm esgarçando as fronteiras entre o que são as imagens e o que elas podem vir a ser”¹¹⁹. Mais adiante, insistimos: “Sem as convenções dos gêneros, sem as imposições industriais, sem as normas de um certo fazer cinema, e também à revelia muitas vezes de uma certa disciplina escolar, as imagens produzidas por esses jovens explodem em sua multiplicidade”, para então explicitarmos que se trata de um retorno “à gênese do cinema, ou ainda mais passado, um retorno ao próprio olhar, redescoberto a cada fragmento de som filmado, a cada fragmento de imagem ouvida”¹²⁰. Ora, quando dizemos que certas imagens estão tensionando mesmo os possíveis, não dizemos com isso que há algo nelas que escapa às linhas normatizadoras da arte, seus códigos e ferramentas, em direção aos devires, às linhas que escapam de segmentarizações? Portanto, parece evidente que o deslocamento da questão passa por uma reinterpretação da própria noção de obra e de um reposicionamento do conceito de processo, o que não significa que tenhamos que abandonar a experiência com os filmes, pelo contrário. Em *Cinema de Brincar*, já afetados pela reivindicação de uma reinterpretação da experiência estética, a partir de César Guimarães, argumentávamos sobre como os filmes em ambientes educativos, mas não só

119. Adriana Fresquet e Isaac Pipano, “Jogos de filmar, jogos para filmar: fragmentos do que o cinema faz na escola e o que a escola faz com o cinema” in *Catálogo CINEOP – 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto*, p. 205.

120. Idem.

neles, ensejariam a manutenção do paradoxo próprio ao *mal-estar* causado pela estética: “um filme na escola passa de um objeto ordinário – como um problema de matemática ou uma corrida no pátio – a um objeto de arte sem precisar de marcas de distinção”¹²¹. Buscar essa indistinção, portanto, parece-nos ser uma das possíveis chaves não-prescritivas para aventar teorias do cinema e educação que possam ser utilizadas não como programas, mas processos propriamente abertos à vida, sem o esteio do Cinema.

Em função disso podemos afirmar que a pedagogia da alteridade de Bergala está contingenciada por uma irremediável crença nos efeitos ilusórios da imagem sob os imperativos da representação. Foi nesse sentido que encontramos também Fernand Deligny e a radical perspectiva de um cinema que, no limite, prescinde dos filmes como os concebemos, para imaginar as imagens como traços – e nem mil traços formarão uma só imagem da representação. Somente linhas de expressão e sensação.

[e]

No Abecedário filmado com Alain Bergala¹²², há um verbete em especial que chama a atenção: a letra “C”, para a qual Bergala escolhe a palavra “Coletivo”. Termo caro a quem faz cinema, com frequência repetimos a ideia de que o cinema, enquanto arte coletiva, teria um espaço privilegiado nas dinâmicas escolares, pela sua instantânea capacidade de mobilizar muita gente em torno de uma mesma atividade. Evidentemente, não desconsideramos o fato de muita gente também filmar sem equipe alguma, na solidão de seu quarto ou numa multidão em chamas. A definição de Bergala, contrária a essa crença numa potência coletiva do cinema, nos inquieta:

Coletivo. Há uma ideia que corre por aí, uma ideia absolutamente falsa, que diz que o cinema seria uma arte

121. Ver: Cezar Migliorin e Isaac Pipano, “Para uma crítica dos filmes feitos na escola” in *Cinema de brincar*, p. 61.

122. Alain Bergala, “Coletivo”.

coletiva. Isto é, confunde-se, em geral, o fato de que, para se fazer um filme, é preciso uma equipe com muitas pessoas, como se a criação não fosse de uma única pessoa. Mas uma criação coletiva? É evidentemente louco, isto é, no cinema, há muitas pessoas que trabalham no filme, mas apenas uma tem o filme na cabeça. Há apenas uma que, quando ela faz um plano, sabe como este plano depois vai voltar no filme. É o que ela procura. Isto quer dizer que a organização de uma filmagem profissional, na realidade, é como um exercício muito rígido. Tem aquele que dá as ordens, que reflete, que tem o filme na cabeça, que é o diretor. E em seguida, as pessoas que estão a serviço do filme. Mas é o oposto de uma criação coletiva. Em uma criação coletiva, cada um traz escolhas e criação em um sentido mais forte. Há, evidentemente, uma parte de criação, o câmara, o iluminador, eles participam da criação. Porém, na realidade, no ato de criação, apenas uma pessoa tem o filme na cabeça: o diretor. Ninguém além dele, no *set*, sabe exatamente qual o filme está na cabeça do realizador. Isto traz muitos problemas em situações pedagógicas. Essa questão do cinema que seria, supostamente, uma arte coletiva, traz muitos problemas, quando se faz cinema, em contexto escolar. Quando crianças e adolescentes fazem um filme... Porque, se ninguém toma as decisões, se ninguém tem as escolhas na cabeça, não é um filme. Para que seja um filme, é preciso que alguém, ao menos para cada plano, faça as escolhas. Uma pessoa fará isso. As escolhas não podem ser coletivas. Senão, faz-se um filme banal, senão faz-se um filme mediano. Se as escolhas são feitas inteiramente por um grupo. Um grupo não pode ter ideias um pouco fortes, um pouco pessoais. Então, é muito difícil na escola. A melhor solução é confiar, em um determinado momento, todas as

escolhas a um aluno. Mas para um plano, uma cena. Depois, será outro aluno e depois outro aluno. No entanto, é muito importante que em um determinado momento, mesmo em um filme restrito ao mesmo escolar, alguém decida as escolhas.

Diante do verbete, perguntamos: de quem são as imagens de filmes feitos entre tantos corpos, tantas mãos? Dos estudantes? Das professoras que intervêm? Da Sony e dos chineses que a fabricam? De quem montou mais? Do *Adobe Premiere*? Diante dos milhares de filmes feitos em ambientes não-profissionais, por que considerá-los sob o estigma da “banalidade” simplesmente por não terem sido desencadeados pela mente exclusiva de um único indivíduo? “As escolhas não podem ser coletivas”, afirma Bergala. Não podem? As decisões só *não* podem ser coletivas segundo um regime cinematográfico que privilegia cineastas em detrimento dos processos que levam, também, à feitura de filmes. O que nem sempre acontece, vale lembrar. Não são “as pessoas que estão a serviço do filme”, mas o filme que entra em fase com as pessoas, a máquina-cinema acoplada aos corpos que afetam e são afetados pelo real.

O desconforto com a definição de Bergala tem sua raiz num ponto onde a crítica fica ainda vez mais contundente. Bergala não cria uma hipótese-cinema para o cinema e educação: elabora um pensamento sobre o cinema de ficção artístico-profissional, haja vista a presença da noção de profissional no verbete acima, e seu emprego na escola, com tudo aquilo que carrega consigo – roteiro, figurino, cenário, eletricitas, maquiagens, assim como seu sistema canônico-cinefílico, sua estrutura industrial-hierárquica, seu regime de representação. Estas coisas não estão separadas. Ele tem razão: nessa estrutura hierárquica, do mundo proto-cinematográfico introduzido na educação tal e qual, não há espaço para um filme que saia de muitos pares de mãos, bocas, dedos, plantas, tijolos, pedras, sóis, nuvens, silêncios. No âmbito do cinema ficcional profissional, a cena hermeticamente fechada se aparta do mundo

para criar seu próprio espaço, seu delírio heterotópico onde todos terão seu protagonismo, individualmente, seu momento pessoal e singular de valorização. Ele também está certo quando diz que isso causa muitos problemas pedagógicos, e sua afirmação é explícita: “no ato da criação, só uma pessoa tem o filme na cabeça: o diretor”. Precisamos, então, explicitar também que a crítica se dá nesses termos, na própria disputa pelo sentido do que é a própria criação.

Extraindo a ideia dos recentes trabalhos de Cezar Migliorin em torno do cinema e da clínica, a criação não é um processo individual e sim o modo como os indivíduos, isolados, ou grupos podem colocar em contato e movimento uma “enormidade de elementos de múltiplas naturezas – a forma como instauram máquinas”¹²³. Portanto, a criação importa porque é capaz de atuar mobilizando “formas cada vez mais amplas de possibilidades de vida em que não estão excluídos o saneamento do bairro, o delírio do louco e a música”¹²⁴, isto é, a dimensão material da experiência não está excluída do sensível.

Em outra direção, Bergala considera que, para haver um sentido coletivo no ato da criação, tal sentido deve ser dado pela redistribuição, ainda que mínima, do que chama de “cartas excessivamente marcadas”: bons e maus alunos, fracos e fortes, explorados e exploradores, os “herdeiros” e os apátridas. Ele enfatiza que a redistribuição de tais cartas não deve ser escamoteada pela idêntica reprodução dos papéis já previamente instalados na turma, o que sabemos não ser tarefa das mais fáceis, mesmo com todo o esforço das professoras e dos dispositivos pedagógicos mais inventivos. Nesse sentido, não haveria como estar mais de acordo com o que propõe Bergala: a função dos processos artísticos, como vimos, é o de instalar condições de possibilidade para a realização plena dos devires. Trata-se da criação de zonas de avizinhamento com o outro em mim e que a mim escapa e toda uma crise no sistema de valoração perpetuado, com seus mecanismos de distribuição de

123. Cezar Migliorin, *Cinema e clínica*, p. 64.

124. *Ibid.*, p. 65.

identidade planificadas. De modo que, se há um interesse pelo cinema na educação, aí ele está: instaurar cenas que desmontam as hierarquias e segregações já instaladas na educação, desenvolvendo nas crianças, jovens e adultos, novas qualidades até então privadas. A citação a seguir, entretanto, explicita nosso ponto de cisão:

Muito se exaltou, em pedagogia, as virtudes da criação cinematográfica como criação coletiva. Considera-se que tudo está bem – no melhor dos mundos pedagógicos possíveis – quando cada aluno encontra seu lugar no suposto “coletivo” da filmagem, cujas virtudes de socialização são consideradas imediatas e quase automáticas. Este é um velho mito. É preciso dizer que uma verdadeira equipe de cinema não tem nada de uma doce utopia anarquista em que cada um encontraria harmoniosamente seu lugar segundo sua competência e seu apetite de criação. Ao contrário, é uma configuração fundada antes de tudo na eficácia e na produtividade, configuração de tipo militar, ultra hierarquizada, em que cada chefe de seção (imagem, som, cenário, etc.) é responsável por seus homens e pela qualidade de seu trabalho. O famoso diálogo de criação, na verdade, frequentemente se limita a um diálogo entre “generais”: essencialmente o diretor, o diretor de fotografia e os atores. Um maquinista ou um eletricitista raramente dão sua opinião artística sobre o filme ou o plano, e é raro que esta lhes seja pedida. A criação cinematográfica profissional padrão não tem nada de coletivo, embora necessite de um trabalho de equipe o mais harmonioso possível.

As filmagens pseudocoletivas da escola frequentemente reproduzem – imitando, sem saber, o modelo do “verdadeiro” *set* – hierarquias que não são profissionais, mas determinações inscritas na turma como microcosmo do

grupo social: a menina mais bonita será naturalmente atriz ou entrevistadora, o líder será o diretor, a aluna tímida e concentrada será continuísta, o garoto desembaraçado se encarregará da câmera, etc. A passagem ao ato de filmagem só tem sentido (verdadeiramente educativo) se modifica esses esquemas inscritos desde o pátio da escola, como nos mostra magistralmente o filme de Claire Simon, *Récréation*. Que experiência de criação terá o aluno que, habituado a se expor o mínimo possível devido a fracassos vividos em aula, escolher a função mais “oculta” e mais subalterna, em que ele estará menos “em evidência”? Pois, mesmo na escola, nem todo mundo tem a mesma cota de criação na divisão de trabalho de uma equipe de cinema – longe disso – e manter essa ilusão serve apenas para reproduzir ingenuamente essa divisão de trabalho¹²⁵.

Ora, qual o sentido afinal em reproduzir na escola uma configuração cuja divisão de trabalho se baseia num modelo “de tipo militar”? Qual o interesse, portanto, na “criação cinematográfica profissional padrão” se ela não tem “nada de coletivo”? Restaria um só motivo para restituir na escola um tipo de experiência que se baseia num ambiente entre chefes e generais? A proposição de Bergala – a troca de posições, para que os menos “fortes” possam ocupar cargos e postos de superioridade, para então desenvolverem suas competências individuais – dita assim, soa como um escândalo. Apesar de enxergar a hierarquia no mundo do cinema, Bergala é incapaz de denunciá-la compreendendo que o enfrentamento precisa se dar também em relação à própria estrutura que modela esse regime artístico, sua disposição vertical. Não parece razoável que o cinema na educação instaure como prática pedagógica um sistema que, desde as bases, percebe-se condenado, em completa coalizão com o próprio mundo capitalista. Não se trata de inver-

125. Cf. Alain Bergala, *A hipótese-cinema*, p. 201-205.

ter posições, dando aos mais frágeis a oportunidade para ocupar o lugar dos opressores, como a troca entre bons e maus alunos, de forma alguma. Paulo Freire já foi bastante eficiente em denunciar que o reposicionamento dos lados não levará a nenhum projeto emancipador. Bergala se questiona: *Que experiência de criação terá o aluno que, habituado a se expor o mínimo possível devido a fracassos vividos em aula, escolher a função mais ‘oculta’ e mais subalterna, em que ele estará menos ‘em evidência’?* Quer dizer, o ato de criação leva em consideração apenas uma nova reordenação do tecido sensível sem produzir nenhuma centelha de distensão no edifício cinematográfico? Parece mais do que nunca cabível aqui a crítica que Maurizio Lazzarato¹²⁶ faz às teorias que levam em conta apenas a “sujeição social”, negligenciando por completo a servidão maquínica. Bergala é capaz de dissociar a experiência da alteridade de suas consequências econômicas e sociais, dos fluxos capitalísticos, tornando o cinema intocável como uma arte que, embora hierarquizadora, e uma máquina subjetivante, embora disciplinar e militar, tem garantido seu alibi por abrir as portas da nossa percepção. Migliorin novamente se contrapõe também a essa ordenação: “Não existe o que se inventa como forma de relação e desejo de um lado e as condições sociais de outro. O sequestro do tempo da política é o mesmo do tempo da festa”¹²⁷.

[e]

Anualmente, todos os projetos participantes do programa *Cinéma, cents ans de jeneusse* são apresentados àquilo o que chamam de “uma questão de cinema” – ou, as regras do jogo. Como coloca Nathalie Bourgeois, coordenadora do programa, aí está a originalidade do projeto: independente da faixa etária ou local de origem, todas e todos os estudantes trabalham em torno de uma mesma questão, que lhes serve como “ângulo de ataque” para descobrir o cinema.

126. Maurizio Lazzarato, *Signos, máquinas, subjetividades*.

127. Cezar Migliorin, *Cinema e clínica*, p. 64.

A opção pela definição de “regras” encontra inúmeras e inúmeros opositores na educação, sobretudo aquelas e aqueles que defendem insistentemente os processos baseados no adágio de um livre criar. Nesta pedagogia de uma hipotética livre criação, qualquer forma de intervenção originada no mundo adulto, exterior ao próprio gesto cognoscente das crianças, seria por si só entendida como imediatamente autoritária, tolhendo a expressão infantil, atuando firmemente sobre a consciência dos estudantes e, mais profundamente, sobre suas qualidades imaginadoras. De maneira indireta, essa perspectiva desconsidera que qualquer criança, à medida que viva está, situa-se por entre as coisas do mundo, com elas aprende e é também formada, constrói sua rede de signos e materializa suas formas de interação. Tal mundo, como bem sabemos, está longe de ser neutro (muito embora os defensores do *Escola sem Partido* insistam perversamente em tal afirmação). E, em sua aparente neutralidade, ou no desejo de naturalizar suas próprias operações subjetivadoras, a máquina capitalística opera também criativamente. Seria bastante ingênuo, portanto, afirmar que, ao pegar uma câmera, os estudantes estariam filmando livremente sem considerar todo o repertório adquirido por meio das incontáveis horas de consumo dos bens culturais do mundo massificado. Até mesmo Paulo Freire, o maior entusiasta da pedagogia da emancipação, irá escrever que “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”¹²⁸.

Tal qual Bergala, o elogio feito às “regras”, que conceituamos como a pedagogia do dispositivo¹²⁹, no entanto, nunca foi cego. Sabemos que sua mera inserção não afiança processos potencialmente mais democráticos. Vimos inúmeras vezes os dispositivos falhando, falindo, sendo geradores de imagens contraditórias, permeadas daquilo que para nós voltaria como atualização do que faz a vida diminuir em termos de sua própria potência.

128. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, p. 103.

129. Ver: Fórum Nicarágua, “A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens” In *Modos de fazer e experimentar: cinema e educação*.

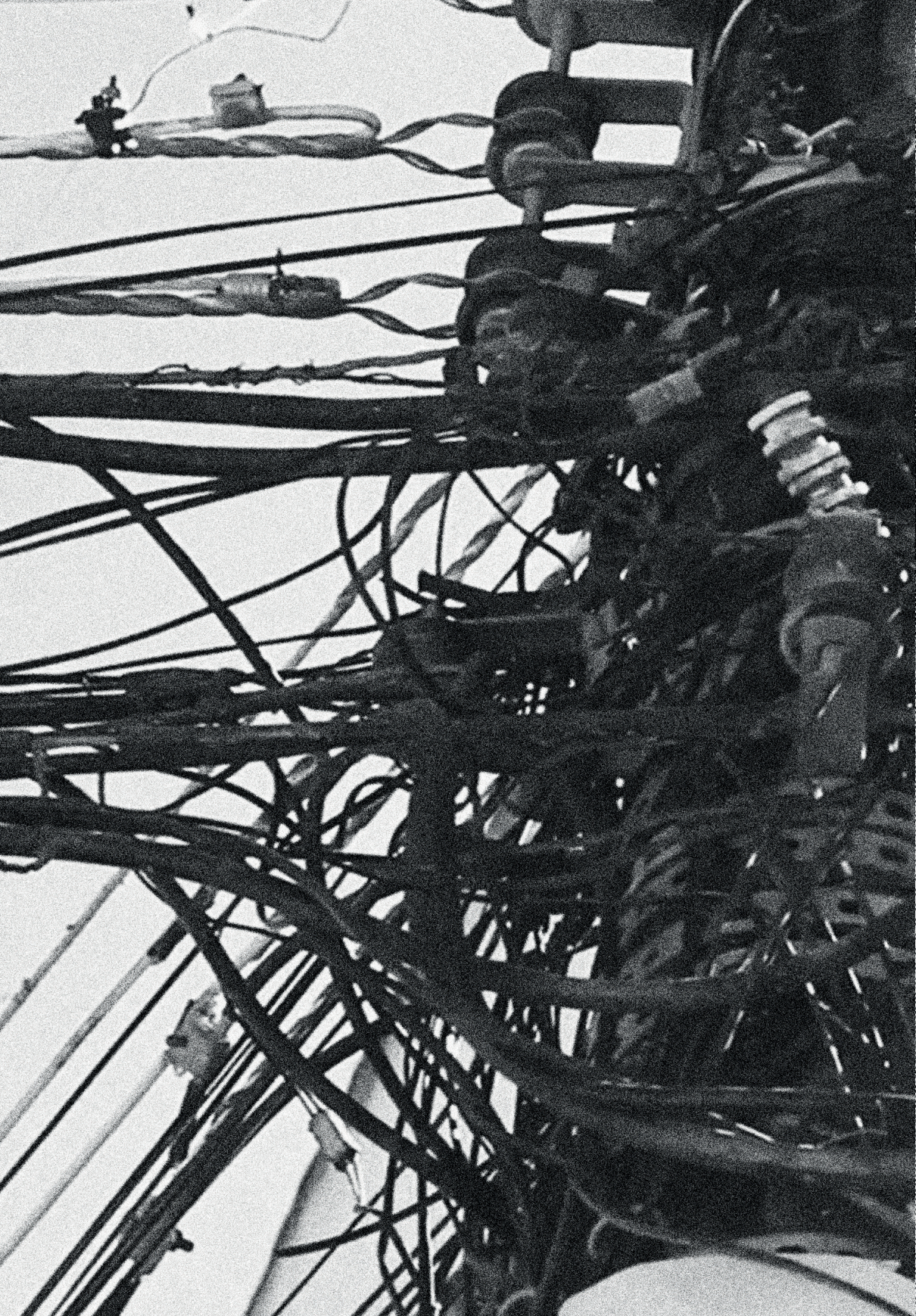
Finalmente, se os conceitos e métodos de Bergala foram caros e importantes para centenas de desdobramentos teórico-práticos, algo deles tivemos que abortar, ou sabotar, melhor pensando: há um limite para a porosidade do real na *hipótese-cinema*, e, arriscamos, que é a forma artístico-profissional justo o que limita o cinema a ser afetado pelo real, que o impede também de rachar a objetiva com sua força intempestiva, destronando o ponto de vista como lócus privilegiado de onde olhamos o mundo em nosso regime oculocêntrico.

Não é por menos que nos muitos filmes do *Cent ans de jénésie*, independente de seus países de origem, sejamos colocados diante de uma infinidade de histórias marcadas por lições de moral: *bullyings*, narrativas edificantes e desfechos épicos – heróis, conflitos e resoluções, dramas psicológicos e sociais individualizados. Quando as regras da linguagem cinematográfica se tornam excessivamente duras, aliadas à descomedida rigidez da hierarquia cinematográfica, as tramas se cristalizam e a potência de variação se conforma em função dos modelos. Os prejuízos são evidentes nos processos pedagógicos. Os filmes, bem-acabados, estão no ponto ótimo do que o mundo profissional deseja – e não há problema algum que estejam mesmo. Porém, encerrados excessivamente em torno das regras, os filmes submetem os processos pedagógicos à adequação ao mundo do cinema. Se Bergala nos dá uma pista do fazer cinema como jogo; as crianças, como escrevemos, nos ensinam que “as regras devem ser quebradas, respostas inventadas e botões apertados, sem temor”¹³⁰. Parafraseando Glauber Rocha, as crianças perderam o respeito religioso pelo Cinema, preferiram não pedir licença para entrar no sagrado universo e pegaram as câmeras e gravadores¹³¹. É preciso ouvir o alerta delas: quebrem o brinquedo!

Como nos coloca Virgina Kastrup: quais práticas pedagógicas são capazes de produzir uma política cognitiva da invenção e não mais da reconhecimento? Talvez a resposta seja quebrar o brinquedo Cinema.

130. Adriana Fresquet e Isaac Pipano, “Jogos de filmar, jogos para filmar: fragmentos do que o cinema faz na escola e o que a escola faz com o cinema”, p. 205.

131. Glauber Rocha, “Tricontinental 67” in *Revolução do Cinema Novo*, p. 74.





pistas

[e]

composicionar / ponto de ver

Nossa proposta foi um fracasso, sussurra Migliorin no meu ouvido expressando algum grau de apreensão. Estamos sentados entre cerca de trinta e poucas pessoas num círculo excessivamente aberto, o que nos distancia umas das outras imprimindo a sensação de um desconforto coletivo. Metade do grupo é bastante jovem: agasalhos esportivos, tênis de corrida, rostos que deixaram a adolescência há não muito. A mesma juventude que, em poucos anos, fará parte do corpo docente do sistema educativo público e privado no Estado Plurinacional Boliviano, no que chamam de *escuela* normal. A outra metade de participantes, um pouco mais velha, *las maestras y maestros*, vem de diferentes comunidades escolares desde as cidades de La Paz, a populosa capital federal boliviana; e El Alto, sua vizinha no topo das montanhas marrons, tomadas agora por teleféricos que cortam a paisagem com cabos de aço e cabines coloridas. A sala de aula na qual nos encontramos é a última do edifício, no sexto andar, de onde é possível ver as montanhas com picos nevados circundados pelas Cordilheiras dos Andes. Da janela lateral da escola, avistamos o relevo acidentado de La Paz com seu oceano de casas sobre penhascos e morros colossais que desafiam princípios físicos, numa zona improvável à ocupação humana.

Em função de um trabalho que vínhamos desenvolvendo na UFF, o *Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos*,

fomos convidados pela Embaixada Brasileira na Bolívia para uma formação com estudantes e professores locais, o que nos traz até aqui, neste maio de 2017. No final do primeiro encontro de apresentação do curso, com duração prevista para uma semana, propusemos que fossem realizadas, individualmente, duas imagens feitas com os próprios suportes de captação da turma: câmeras portáteis, smartphones, tablets.

A produção das imagens surgia como uma maneira de nos instalarmos no centro da criação, como estratégia de mediação do grupo – além de ser uma forma de instaurar outro modo de mediação, já que não temos um idioma comum. Apostamos na produção das fotografias encorajando as pessoas participantes a uma observação imediata quanto ao espaço urbano e suas diferentes estratégias de ocupação e circulação. Uma imagem fotográfica como essa espécie de objeto estranho pelo qual é possível mostrar a si mesmo, de maneira enviesada. Enviesada por ser menos a exposição da intimidade daquela que a produziu e mais um emaranhado de elementos que excedem, ultrapassam, escapam ao próprio indivíduo e, de forma frágil e fugaz, encontram em seu olhar a singularização de uma forma de ver. Esse estranho objeto, espécie de elemento terceiro, nos fornece as condições materiais para iniciar um trabalho em que algo pertence a todas e todos e, no mesmo gesto, a ninguém. Deslocadas de seus suportes originais e projetadas numa dimensão bem mais ampla do que as habituais e reduzidas telas dos celulares privados, as imagens percorrem um trajeto que nos permite abandonar as intenções iniciais das fotografias e fotografos como critério valorativo. Quer dizer, em vez de buscarmos traços de continuidade entre autor e obra, preferimos explorar as imagens como portadoras de uma potência de amplificação das experiências cotidianas. Produzir uma imagem como condição de possibilidade de reinvenção de práticas comuns, introduzindo outros fluxos de imaginação, temporalidade, visibilidade, movimento, escuta – do imediatamente privado ao coletivo. Imagens em funcionamento mediante um rudimento transindividual.

Cada participante da oficina realiza duas fotografias: a primeira, concernente à educação desde uma perspectiva processual, apontando para um modo de relação entre a pessoa realizadora e a escola enquanto produção de território. Conforme elaboraram Félix Guattari e Suely Rolnik, “o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’”¹³². O território agencia corpos e enunciações, se inscreve a partir de fluxos que compreendem tanto dimensões espaçotemporais geográficas, como práticas discursivas, regimes de signos e semióticas. De outro modo, afirmamos que a escola pode se territorializar num livro; num círculo fechado por corpos em atividade física; no alarme que anuncia o recreio; no cheiro do arroz com feijão da merenda; nas terríveis sessões de aplicação de flúor (e vômitos grupais); no hasteamento da bandeira nacional, diariamente. Já a segunda fotografia deriva de deslocamentos ao redor do lugar geográfico habitado, seja a cidade mesmo, o bairro ou suas mediações, permitindo ao grupo certo reposicionamento de seus trânsitos rotineiros, afetados pela presença do aparato fotográfico. Temos assim dois disparadores distintos: o primeiro, como produtor de um território sensível agenciado pela prática fotográfica; o segundo, mais direcionado às formas de ocupação de um espaço dotado de materialidade e ao modo de circulação dos sujeitos, muito embora as práticas aí também estejam incluídas. Ressaltamos na proposta do exercício que as fotografias deveriam estar associadas a uma frase, tendendo mais à poesia do que ao comentário. Imagem e texto numa espécie de montagem não hierarquizante, metamorfoseando sentidos e agenciando associações novas entre os signos.

Finalmente, nos parece então que o conjunto das imagens vistas sob uma espécie de emparelhamento tem a potência de ampliar a meditação sobre suas formas sensíveis e as possibilidades de criação, a partir de uma mesma ideia. Ou seja, como um mesmo disparador enseja não apenas objetos finais distintos, mas processos

132. Félix Guattari e Suely Rolnik, *Micropolítica: cartografias do desejo*, p. 323.

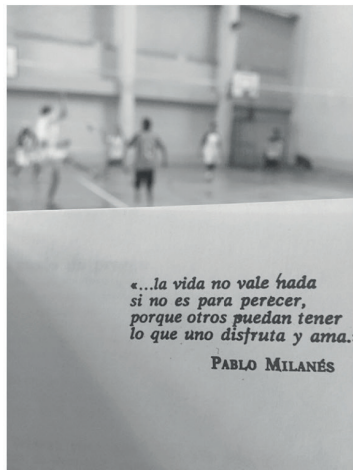
inteiros reorganizados pelas diferentes forças que atravessam a constituição do olhar de cada fotógrafa e fotógrafo e, consecutivamente, se atualizam na feitura da fotografia em si? Como essa dinâmica comporta em si mesma, na materialidade da fotografia, a relação que se produz ao fotografar a cidade com a cidade? Uma pedagogia de grupo que depende do retorno que a própria cidade dá ao grupo, modulada pelo aparato cinematográfico. O indivíduo deixa a sala de aula, percorre a cidade com seu corpo, fixa-a instantaneamente numa imagem e esta cidade lhe devolve o olhar e, posteriormente, ao próprio grupo. O retorno, porém, não é daquela cidade vista e representada na imagem, como unidade fixa e superfície imutável: cidade alterada, produzida pela diferença entre sua existência concreta e sua forma na imagem. Imagem alterada pela diferença que se atualiza no ato da produção e de sua recepção por essa nova comunidade de olhares.

[e]

O fracasso da atividade, se assim o chamamos, no início deste capítulo, decorre da nossa proposta – e não do que foi feito a partir dela: a cada nova fotografia projetada na parede, nos deparamos justamente com uma ausência de imagens e uma multidão de significados e palavras de ordem. O motivo não advém do fato de serem “tecnicamente precárias” ou, ainda, muito menos, por estarem subsumidas por códigos visuais normatizados, clichês ou estereótipos, se quisermos usar o jargão academicista da crítica da arte: nas fotos, a cidade aparece convertida como mero pano de fundo, relevo destituído de materialidade própria, como as paisagens que emprestam suas formas para os cartões-postais ou as camisetas turísticas; e a escola, por sua vez, apenas como metáfora ou como uma remissão à sua função moralizante.

A visualização do exercício vai tornando patente que as fotografias se apresentam movidas por uma espécie de força significadora, dotada de um alto coeficiente comunicacional-informativo.

As frases que acompanham cada uma das fotos conferem ao texto escrito um lugar de enorme evidência, assumindo uma posição de hiperssignificação, em detrimento das próprias figuras, formas, texturas, luzes e sombras fotográficas. De modo que as composições – enquadramentos e angulações – tornam-se reveladores do interesse exclusivo em assinalar a centralidade do que deve ser “dito” e “transmitido” por cada imagem. Ênfase declarada no conteúdo explicador da fotografia, aquilo que ela nos informa, nos conta, nos faz saber, como um mestre explicador. Se toda imagem agencia o lugar de um espectador, no limite, as imagens aqui são endereçadas à ordenação de um regime de espectadores ávidos por palavras de esperança, autoajuda e, mais fortemente, à expectativa dos sinais de redenção propalados pelas imagens. Como se as imagens pudessem nos dizer do mundo algo que nós mesmos já não sabemos: imagens de fé: fé na salvação pela imagem.



Diante da frustração dessa atividade inicial, após a visualização coletiva comentada de todas as fotografias realizadas, adotamos uma estratégia metodológica autorreflexiva, com o desejo de perturbar radicalmente o que vimos até então. Para tanto, partimos de algo bastante simples: um dispositivo, o *Minuto Lumière*. Sucintamente, o *Minuto Lumière* é um exercício praticado com muita frequência e que consiste em realizar um plano, com sessenta segundos de duração, com a câmera fixa e sem som. O nome remete às imagens dos primeiros cinemas, em especial aquelas realizadas pelo cinematógrafo dos franceses Auguste e Louis Lumière. Além do dispositivo, cujas regras formativas são claras, propusemos uma única recomendação: *não há nada a dizer com a imagem*. Com isso, enfatizamos que a imagem não fala nada, nada conta: ela mostra, faz ver e ouvir. Mostrar que se faz à revelia dos olhares e dos ouvidos. Não há história, personagens, mensagens, sejam elas edificantes ou não. Como disse Migliorin na ocasião: “quem gosta de mensagens edificantes é o mercado imobiliário”. Ou, parafraseando o rapper Djonga: “Quem quiser um cinema de mensagem, mando um filme meu por SMS”. Deliberada, e arbitrariamente, propusemos: *estão proibidas as mensagens, apenas olhem e façam olhar!*

A provocação nasce com um interesse claro: despossuída da intenção de algo a dizer, o que a cidade e a escola possibilitam nessa relação com a máquina-cinema? Por isso, deslocamos nossa atenção, ainda mais fortemente, dos discursos aos sentidos; dos significados aos fluxos; da ideia de uma imagem como superfície que antagoniza a matéria à produção fotográfica como forma sensível amalgamada à própria experiência concreta, física, corporal, de circular pela cidade. Por meio do dispositivo cinematográfico, afetar a cidade e, no mesmo gesto, ser afetado por suas formas de circulação. De espírito vertoviano, da máquina-cinema como esse olho que modula nossas formas de ver, a

empreitada convoca as participantes a interpelar a cidade sem vislumbrar uma mensagem-fim: o cinema como blocos de movimento e duração.

É assim que, com alguns limites e muita desconfiança nestas imagens-sem-nada-a-dizer, os grupos partem para os arredores da escola, em Miraflores, munidos de seus próprios celulares e câmeras portáteis, imbuídos da tarefa de lidar com o que de mais cotidiano há em suas vidas: a cidade e seus agenciamentos possíveis – gente que anda, trabalha, o tráfego e todos os outros seres, humanos e não-humanos, coisas e formas que compõem essa comunidade. Descemos todas e todos os seis andares de escadas para, juntos, começarmos a camerar.

[e]

Terceiro dia de oficina. Iniciamos o encontro assistindo aos *Minuto Lumière* realizados por cada grupo: uma mulher fala diante de uma porta, sem ouvirmos o que diz ou entendermos o que aguarda. Dois pedreiros são vistos pelos vãos de um muro, diante da construção da obra que põem de pé; um terceiro operário, transportando uma carriola, atravessa as placas de concreto que funcionam como anteparos visuais. Num outro plano, formigas gigantes invadem o quadro carregando gravetos dezenas de vezes superiores ao seu tamanho. A copa de uma árvore balança progressivamente de um lado a outro. Durante a exibição, alguém comenta que a esquina da rua vista dali parece outra. Elisabete, professora, diz que, durante a feitura de seu exercício, olhou pela primeira vez o céu assim, de baixo, como se recortado por uns pedaços de parede (e gostou!). As meninas correm em círculos no ginásio, alternando a velocidade, aproximando-se, desaparecendo, e retornando pequeninas, na profundidade de campo. A simultaneidade de ações chama a atenção no plano em que três garotos jogam bola. Uma mulher, talvez mãe, se inquieta quando o carro se aproxima do menor deles, afetada pela força dos corpos presentificados no quadro. A bola vai

para o fora de quadro e retorna, enquanto pedestres atrapalham o jogo improvisado, sem que nenhum acidente aconteça.

Cada um dos pouco mais de 24 minutos de material realizado nos arredores da escola inscreve uma nova paisagem do bairro. Miraflores, camerada, aparece como um território reelaborado por planos silenciosos, fixos, que estabelecem outro corpo a corpo com o bairro mesmo, que agora já é outro. Ora por estar perto demais, ora por estar muito longe; muito rápido ou muito lento; por vê-lo sem o som que cega; por olhar pela fresta que ali antes era buraco e não mundo. As imagens, surpreendentemente, nos fazem todos falar. Elas mesmas não dizem nada. Mostram um caminho, dois cavalos. Mostram insetos, plantas, metais. No seu silêncio, as imagens nos permitem falar até sobre o som cheio do mundo, o excesso de grave do trânsito, esse volume de buzina que nos transforma em qualquer parte – ainda que não escutemos uma só vibração emanada pelos planos silenciosos. Desprovidos de sua ordem explicadora, para além de toda a autoridade, os *Minuto Lumière* filmados reposicionam nosso olhar demandando-nos de forma não coercitiva. Poderíamos indagar-nos igualmente se tais imagens, agora, são excessivamente lacunares, tomadas por um formalismo abusivo, desprovidas de qualquer coeficiente político. Retiradas de seus invólucros a vácuo, as imagens tornam-se mesmo muito frágeis, fugidias, é verdade. Por outro lado, passam a sofrer a influência da gravidade, a densidade do ar, contagiadas pelo mundo, pelos olhares devolvidos a elas que nos olham e, assim, nos engajam. Entretanto, para funcionar, nosso exercício precisa de uma devolução: subir os seis andares de escadas, vê-las, as imagens todas, uma a uma, coletivamente. É preciso que as vejamos umas juntas às outras, pois, emparelhadaselas, expandem nossas possibilidades de conexão entre elas mesmas e o real; aumentam em intensidade a força das nossas articulações; nos interpelam como espectadores postos a trabalhar. Como vimos, a primeira série de fotografias nos assujeitava por sua forma concêntrica própria ao regime das imagens-que-sabem-demaís. Forma que obstrui a criação, conferindo

um significado exclusivo já prescrito e abrigado pelo conjunto imagem-palavra que o caracterizava. Os novos *Minuto Lumière*, cujos signos são mais dispersos e porosos, em seus termos, não nos pedem nada. Todavia, nos fazem ver e falar sem o imperativo da discursividade que regia os registros fotográficos precedentes.

Sua natureza, ao circunscrever o ato de criação pelo acoplamento entre a máquina-cinema e o mundo, reconfigura também a continuidade entre a intenção da autoria e os sentidos expressos pelo objeto. Quer dizer, a esfera personalista e individual que se sobressaiu nas fotografias, quando cada pessoa expressara seus desejos de melhoramentos do mundo ou de frases de estímulo de superação dos desafios, é agora desarticulada. Os clichês fotográficos, por assim dizer, são obstruídos pelos limites formais do exercício – câmera fixa, ausência de som e palavra, negação da mensagem – e pela integração da máquina-cinema em fase com a cidade: “A imagem não é mais posterior ao mundo. A imagem é simultânea [...] uma simultaneidade que faz da imagem uma forma de intensidade que dá corpo ao presente do visto e sentido e às forças sensíveis do sem-tempo”¹³³. Sem um eu que organiza a imagem e seus discursos, ela mesma se abre à forma do múltiplo.

Com o fim da exibição, entendemos que a prática enseja mais uma etapa, senão conclusiva, ao menos complementar, como o contraponto da teoria musical: a elaboração de um campo sonoro. Decidimos coletivamente que, em duplas, seriam necessários dois campos distintos de sonoridades:

1) a voz e suas inúmeras possibilidades de aparição com os mais diversos usos e a partir de suportes diferentes: conversas telefônicas, carros de som e alto-falantes, músicas, gritos, etc.;

2) manifestações sonoras sem a presença central da fala humana, tais como sons de objetos, ruídos, barulhos mecânicos dos mais variados, beats eletrônicos.

Assim, adotamos o mesmo princípio do dia anterior, descemos outras vez os seis andares e, juntos, fomos ouvir Miraflores.

133. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, *Cinema de brincar*, p. 133.

Última tarde da oficina. Nos reunimos para a escuta coletiva do que o grupo havia capturado no dia anterior. Propomos a escuta dos áudios, sem intervalo, num exercício de concentração extrema, tornando viável que todas as pessoas participantes possam identificar quais elementos compõem nosso material bruto: 24 minutos de imagens, considerando todos os *Minuto Lumière* e 40 minutos de sons (entre vozes, músicas e ruídos, indistintamente). Escutamos, mais ou menos em silêncio, a complexa paisagem sonora, restando-nos cerca de três horas para o encerramento da oficina. Ainda sem saber muito bem como conduzir a atividade, planejamos a montagem de pequenos fragmentos e a turma é dividida em quatro grupos. O filme é nomeado como *Miraflores a las 17h30*, espécie de cartografia visual, sonora e afetiva do bairro-cidade. O novo desafio nos impunha um trabalho de montagem que, até o momento, havia sido pouco elaborado. Do ponto de vista operacional, partilhamos a convicção do cineasta Andrei Tarkovski, para quem “os problemas técnicos são brincadeiras de criança: pode-se aprendê-los com a maior facilidade”¹³⁴. Muito embora tal ideia seja vista frequentemente com inúmeras ressalvas pelas pessoas que manifestam menos familiaridade com os aparatos tecnológicos, sempre nos pareceu que o problema central reside em algo que opera conjuntamente com a técnica e não se exaure em suas competências, em outras palavras, no apertar de botões. Se apostamos numa dimensão maquínica do cinema, a tecnologia certamente atua na subjetivação de certos processos, contudo, os apertares de botões se acoplam à forma do pensamento.

Neste sentido, montar não é tanto o resultado daquilo que se executa nos atuais programas de edição e sim uma forma distintiva de trabalho com os blocos de movimento e duração aos quais chamamos imagens e sons. Seguindo essa intuição, oferecemos um pedaço de cartolina para cada grupo: *o que vem primei-*

134. Andrei Tarkovski, *Esculpir o tempo*, p. 148.

ro? Como começa? Onde corta? O que sucede? Quanto dura? Com que se relaciona?

Com qual intensidade? Quando parar? Como fundir imagens? Quando colocar o próximo? Na cartolina em branco, desenhemos duas linhas:

[imagens]

[sons]

Sem roteiro algum para ser aproveitado como orientação no preenchimento daquela ampla “página branca”, a montagem assume a função de fazer com que um filme apareça, integralmente. Como temos argumentado a favor das imagens e dos sons como esses “elos semióticos assignificantes”¹³⁵ que só posteriormente são modulados pelas forças impositivas da representação, há ali uma extrema liberdade. Portanto, cada grupo aparece livre para inventar os mais múltiplos arranjos, entre conexões e disjunções de imagens e sons. A autoria e as intenções, a essa altura, já perderam as estribeiras, pois tudo passa a ser de todos e cada um pode fazer o que deseje com a intenção inicial alheia. Os encadeamentos são sucessíveis de desmoronamento a cada novo gesto, a cada nova ordenação e recombinação.

A cidade abre-se às suas mil faces: não mais como uma imagem fixa e estancada, mas como essa usina aberta à manipulação. No lugar da página em branco que incita o livre criar, a cidade torna-se, ela mesma, a matéria-imagem-som de um processo subjetivo em grupo, longe da ditadura personalista do *eu* que modela dando forma ao informe. Sendo assim, o que dizer de uma prática do cinema e educação, prática político-estética, que se realiza na total independência de qualquer propósito, inclusive com a radicalidade, no limite, não haver objeto-fim algum como resultado de seu processo? Como pensar a singularidade em meio ao coletivo, sem a homogeneização consensual ou mesmo a batalha dos pontos de

135. Félix Guattari, “O divã do pobre” in *Revista Communications*.

vista? Como o de todos é, a um só tempo, de todos e de nenhum? E, mesmo não sendo meu, me atravessa e me singulariza enquanto experiência individual?

Não é este o risco ao qual nos jogamos no trabalho com as pessoas em Miraflores? Aos poucos, sobre as cartolinas, vão sendo traçadas palavras e desenhos que compõem mosaicos que, posteriormente, são passados aos computadores, entre muitas mãos e perguntas; entre dedos ágeis, curiosos e outros mais lentos; entre formigas e canções. Assim, criamos três documentários experimentais com os quais parece possível percorrer outra história do cinema, num corpo a corpo com o real e o bairro de Miraflores.

Ao deixarmos as mensagens e sua rede de significados, passamos às imagens maquinando outras formas de fazer ver e ouvir, ao camerar a cidade e seus fluxos. Aqui, o cinema acopla-se à cidade desestabilizando as relações com a representação das imagens-clichê. Relação singular que não se estrutura enquanto um modelo ou programa: experiência engajada por uma ação político-estética, produção subjetiva que não se contenta com a representação do mundo e tampouco com o isolamento criativo do eu. Libertar a cidade do clichê, por assim dizer, torna-se possível por esses gestos muito fugidios, quase banais e que, por outro lado, demandam uma hiperintensificação das presenças e dos corpos em trânsito. Um pouco talvez como o próprio tráfego de La Paz, que, longe das regras e boas maneiras de condução, instaura uma dinâmica de circulação de natureza imprevisível e que, estranhamente, se autorregula, entre vaivéns, corridas, carros e gentes. Uma espécie de entrada na ordem do caos das coisas. À medida que vemos e ouvimos e ressignificamos a própria experiência com o sensível, desarticulamos a força estruturante dos clichês que sedimentam nossas paisagens e geografias urbanas. Uma entrada no meio das coisas que curto-circuita o tráfego para instaurar novas vias e fluxos subjetivos que podem, eventualmente, provocar acidentes. Devolução da própria cidade que, em sua complexidade radical, na heterogeneidade de seus agenciamentos temporal-espaciais, nos devolve

a possibilidade de montar: comunidade de olhares intersubjetivos que elaboram diferentes formas de ser e estar na inesgotável potência de invenção da cidade.

[e]

Um corpo caminha com a câmera na mão. Seus passos dão o ritmo de nossa entrada a uma escola. De algum lugar próximo, escutamos as batidas de tambores e instrumentos de fanfarra. Gritos e vozes se embolam aos carros que transitam do lado de fora dos muros. O corpo faz a curva, nos mostra um garoto que, ao fundo, chuta uma bola de futebol contra a parede. Ela ou ele que maneja a câmera gira o corpo em torno de seu eixo para o lado direito, nos dando a ver um espaço que se parece com uma praça, com poucos bancos e árvores. O corpo pausa, respira, ralenta. Cartelas escritas num tom amarelo gritante contrastam com a fotografia em preto e branco e os múltiplos cinzas do plano-sequência: “25 de setembro de 2015”. Durante a execução do plano-sequência, novas cartelas nos informam: “foi anunciado pelo governo estadual a reestruturação da rede escolar do estado de São Paulo”. As letras amarelas explicitam o contexto que levou à ocupação de centenas de escolas, em 2015, situação que rapidamente alastra-se a outras regiões no Brasil repercutindo num dos mais expressivos, e talvez o mais político, movimentos sociais brasileiros neste século. O plano de reorganização refletiria no cotidiano de milhares de jovens e familiares, impactando de maneira sistemática toda a comunidade escolar, que se manteve apartada das decisões pelos órgãos competentes, sem consulta e escuta prévia. Dentre as escolas afetadas pelo plano de reorganização escolar está o colégio Conselheiro Crispiniano, cujos índices de aproveitamento lhe outorgavam o mérito de melhor unidade de ensino da cidade de Guarulhos, região metropolitana do estado de São Paulo. O governo estadual recua com a proposta de reestruturação em dezembro, com a consecutiva renúncia do então secretário de educação do estado, Herner Woowald. Durante

o período das ocupações, os estudantes conquistam o majoritário apoio da sociedade civil, contrariando os interesses do então governador Geraldo Alckmin – que reage severamente com medidas de repreensão e violência policial e conta com o suporte irrestrito da grande mídia; esta, por sua vez, não poupa esforços nas tentativas vãs de criminalizar as ocupações estudantis.

O corpo toma fôlego e continua a caminhada voltando-se para uma quadra aberta, alguns metros à sua frente, onde uma partida de basquete está em curso. Colegas assistem ao jogo espalhados pelos altos degraus de uma arquibancada. Próximos ao corpo que filma, um garoto de boné virado para trás e uma amiga driblam e riem, brincando com uma bola de futebol. A câmera os assiste, sem estancar a caminhada. Há movimento de corpos por todos os lados de onde se vê. O corpo-câmera atravessa a dupla para flagrar alguns segundos da partida de basquete: saltos, mãos que disputam a bola em jogadas aéreas, as solas de borracha interagindo com o piso e construindo sons deslizantes. De repente, uma rufada de “caixinha” de fanfarra introduz o corte, como um aviso, pondo fim ao longo plano-sequência. Tem início a pequena aventura de *Conselheiro Crispiniano* (2016), de Yudji Oliveira, curta-metragem concentrado integralmente no cotidiano da escola homônima ao filme, sem jamais ultrapassar seus muros, expondo a rotina da escola ocupada – plenárias, jogos de basquete e futebol, refeições, músicas, faxinas e corridas de skate.

Numa primeira visada, podemos inferir que o filme nos coloca diante do ponto de vista dos estudantes, munidos de câmeras, que nos mostram o modo como coordenam uma nova prática de autogestão na escola, ocupando-a com seus corpos e engajamento vital – o que já não seria pouca coisa, como cinema mesmo. Nessa primeira camada, *Conselheiro Crispiniano* vai ao encontro da pergunta lançada por Anita Leandro: “E se a longa história da relação entre cinema e pedagogia não passasse de uma feliz coincidência de pontos de vista, ou seja, uma confluência de posições políticas na escolha do lugar a partir do qual se constrói uma imagem do

mundo?”¹³⁶. O questionamento é motivado pela possibilidade de situar um debate que concerne não apenas ao cinema e aos problemas enfrentados pela teoria cinematográfica, mas ao próprio lugar da escola e ao modo como essas máquinas operam juntas na fabricação das imagens do mundo, enfrentando coletivamente a relação com o tempo e os poderes.

Nesse quadro, o curta-metragem soma-se a uma miríade de imagens produzidas à época das ocupações e divulgadas intensamente nas redes sociais, nas quais explicita-se o embate entre pontos de vista tensionados pelas perspectivas estudantis, em contraste com os enquadramentos midiático-estatais. Enquadramentos que não tardam em atualizar seus mecanismos de sobredeterminação para atrelar as ações das ocupações ao imaginário que alia juventude à imagem de rebeldia, baderna e insubordinação. Nesta perspectiva, as ocupações transformam-se rapidamente em “invasões”, de forma generalizada, entupidas pelos idênticos recursos estilísticos próprios aos programas que exploram a violência cotidiana. Assim, muitas das escolas ocupadas são representadas pela grande mídia da mesma maneira como é retratado nas reportagens policiais o “mundo do crime”, também sob a influência codificadora que atua exclusivamente sobre os corpos negros.

Contrariamente, os estudantes reagem a essas imagens acionando a máquina-cinema como forma de ocupar o espaço-tempo em suspensão, demonstrando como, na verdade, o que fazem é tornar a escola um espaço habitável, de intensa produtividade, em suma, politizando-a. Esse ponto de vista acaba por acionar uma série de procedimentos contradiscursivos, na esteira do que fala Trinh T. Minh-ha¹³⁷, com os quais se inventam novas possibilidades de revelar a lógica dos enquadramentos, explicitando as táticas do poder, em jogos de espelhamento e reflexividade. Por meio de manuais e vídeos divulgados no YouTube e Facebook, os estudantes

136. Anita Leando, “Posfácio - uma questão de ponto de vista” in *Revista Contemporânea de Educação*, p. 80.

137. Ver: Trinh T. Minh-ha, “Questions of images and politics” in *When the moon waxes red. Representation, gender and cultural politics*, p. 147–152.

revelam imagens que expõem os embates diretos com as autoridades policiais ou outros agentes estatais que os forçam a aderir ao jogo da representação e autorizar a codificação transgressora imputada pelo Estado. Para tanto, as câmeras iniciam uma operação reflexiva, revelando os artifícios de construção da mídia, da polícia e demais agentes do poder. A principal “instrução” dos vídeos sugere que os estudantes estejam munidos sempre de, no mínimo, duas câmeras: a primeira delas funciona como o registro do evento; já a segunda, deve filmar a própria ação em curso, incluindo a primeira câmera em seu enquadramento, como um registro do evento sendo registrado. Ou seja, o fora-de-quadro do acontecimento. A complexa configuração cria uma relação de pontos de vista intrincados que, simultaneamente, têm a capacidade de desvelar o ponto de vista do Estado, impedindo que suas táticas permaneçam escamoteadas. Porém, tal recurso não tarda por ser também incorporado pela política institucional que, igualmente, introduz o efeito de opacidade em suas incursões às escolas; mas, neste caso, opostamente, para legitimar a retórica na qual os estudantes têm impedido a continuidade das atividades escolares apropriando-se do espaço para destruí-lo, usurpando um bem público para fins privativos e, não raramente, associando as *escolas de luta* a práticas de vandalismo e libertinagem, criminalizando o movimento.

Quer dizer, no seio da representação, o atravessamento entre câmeras estabelece um embate que se dá pela explicitação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo evento. Assim, ao Estado, as imagens servem como demonstração da insubordinação juvenil, justificando ações de reintegração de posse e estratégias de conquista da opinião pública; enquanto, para os estudantes, funciona como maneiras de evidenciar a violência estatal, contestando o discurso negativo acumulado pela reiteração das imagens denunciativas na grande mídia. Seja como for, a cena circunscreve seus agentes na tensão inesgotável da dualidade de dois pontos de vista distintos sobre o mesmo acontecimento, cabendo aos “espectadores”

se comunicarem com a visão de mundo mais coerente a seu próprio universo de referência pessoal, mimetizando a polarização própria ao espectro político-partidário contemporâneo. Certamente, a tática tem efeitos singulares, complexificando a disputa de narrativas e a posse da verdade que, anteriormente, era de uso exclusivo do Estado por meio de sua associação aos veículos de comunicação hegemônicos. Para os estudantes, especialmente, há um ganho: suas imagens agora circulam por outras plataformas, engendrando uma nova rede de produção de conhecimento alternativa àquela tutelada pelo poder, desenhando formas paralelas de disputa em terrenos não mais definidos unicamente pelas ferramentas conferidas pelo próprio Estado. Contudo, o jogo arma-se dentro daquilo que a representação estatui como campo de possibilidade: embate entre mundos, disputa pela verdade da representação, questão de crença e ponto de vista. Cada qual escolhe o seu.

[e]

Mais adiante, o curta *Colégio Crispiniano* dá um importante nó na questão, levando a problemática do ponto de vista para um espaço de radical complexidade. Após nos introduzir à escola, com poucos planos que “contextualizam” a ocupação, sem muito se preocupar com ser didático ou ilustrativo, o filme nos mostra um grupo de estudantes, todos homens, skatistas, apoiando-se nos degraus de um dos corredores do colégio para treinar saltos. A câmera, em *contra-plongée*, assiste aos rapazes performarem seus pulos, um a um, como as imagens dos canais esportivos dedicados a visualizar as artimanhas dos esportistas, posicionando-se de modo a enfatizar os movimentos, dando a ver os corpos em seus pontos ótimos, executando manobras e truques dos mais diversos, no sofisticado jogo que envolve rolimãs, tábuas, impulso e queda. Pouco depois, já à altura dos olhos dos demais jovens, a câmera interage com o grupo, aproximando-se, enquanto eles jogam “dedos” – jogo que se consiste na somatória dos lances individuais de números por cada

jogador, utilizando os próprios dedos, numa roda de mãos. Um dos meninos pergunta algo que mal entendemos à câmera, explicitando a interação entre o grupo de quatro estudantes e o operador do aparato: *É pra começar assim mesmo?*. O operador confirma autorizando o lançamento dos dedos e contagem que selecionará o “vencedor”. Então, algo acontece.

No plano seguinte, a câmera-corpo posiciona-se entre os skatistas iniciando uma corrida de “pega-pega” pelos corredores escolares. Cortes irregulares reintroduzem a brincadeira num caminho labiríntico. Nos perdemos por entre as dobras escuras dos corredores, em alta velocidade. Um dos operadores da câmera diz: *Não vai muito rápido, não!*. Ele vira a câmera para o seu próprio rosto e grita: *É nós!*. O corpo-câmera atravessa regiões de intensa penumbra, onde não é possível ver mais nada, retornando aos espaços iluminados e amplos dos corredores que se parecem sempre os mesmos, como se estivéssemos penetrando infinitamente por uma única linha reta que, a cada nova curva, muda completamente, já sendo outra. Sem cerimônias, o movimento é recortado para dar lugar à passagem da câmera do antigo operador para o próximo. *Tá filmando?*, o novo rapaz pergunta, enquanto o colega que antes filmava agora pega rapidamente seu skate para ocupar outra posição, dando início a um novo turno da corrida, sem pestanejar. Um novo corpo-câmera imprime velocidade, implicando-nos sensorialmente na brincadeira. A cada vez que um novo corpo é “pego”, o jogo recomeça. Diferença e repetição. A cada giro pelo mesmo espaço um novo ciclo e uma nova performance. Alteram-se os corpos, a velocidade impressa, os demais corpos no entorno, os acontecimentos, embora estejamos sempre no interior da cena-jogo agenciados pelo mesmo ponto de ver que, sobre o skate, move o mundo.

Um novo turno é recomposto e os estudantes “param e retomam do zero a circularidade de um espaço que a tudo serve, um tempo sem finalidade que se renova incessantemente. Do lado de fora, na terra pesada, no tempo que avança, na ordem do alto e do baixo, do

mundo humano”¹³⁸, há sempre quem diz que dali não pode passar: um garoto erra a manobra e invade uma sala de aula. O movimento truncado o coloca diante de outro colega, provavelmente mais engajado com os destinos políticos institucionais da ocupação, que reclama alertando que não é permitido ultrapassar as fronteiras da classe com o skate. O amigo skatista avisa que o colega não participou da reunião, evitando o sermão. Reinicia-se o jogo. Corpos-câmera com sua câmera-skate, máquinas acopladas, lembrando-nos que “o cinema não é expressão individual, não é uma representação disso ou daquilo, mas uma entrada, com os indivíduos nas bagunças, mafuás alegres e irresponsavelmente inventivos (...) Campos de percepção e sensação que se alargam além do que é pré-contigo, limitado, definido. Espaço transindividual, transobjetivo. Ser outro e ser eu, ser aqui e lá, ser terra e abandono, ser sendo, descansar e recomeçar a brincadeira. Política: Cinema de Brincar”¹³⁹. A sequência inteira toma mais de oito minutos do filme, até o ponto que os corpos cansam, a brincadeira acaba e o filme se move para outros pontos da ocupação, em seu movimento de explicitar a constituição da ocupação como condição precária da vida escolar.

[e]

Na edição *Le point de vue* do material didático para docentes que integra a coleção *L’Eden cinema*¹⁴⁰, Alain Bergala escreve que o ponto de vista é essencial a toda pedagogia do cinema. É ele quem permite aproximar diferentes níveis da forma cinematográfica – os planos, as sequências e o filme, integralmente –, além de ser a maneira como o espectador se identifica aos personagens e à ficção¹⁴¹. E, sobretudo, é uma questão de moral: o tratamento do ponto de vista num filme é um critério de avaliação da ética do cineasta em relação ao espectador. Finalmente, o ponto de vista é, sem dúvida,

138. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, *Cinema de brincar*, p. 142.

139. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, *Cinema de brincar*, p. 144-145.

140. Alain Bergala, “*Le Point de vue*” in *Sc’èren-L’Eden cinéma*.

141. *Ibid.*, p. 3.

diz Bergala, a questão que atravessa a totalidade das fases de criação de um filme. A cada instante do processo de criação, o cineasta faz escolhas relativas ao ponto de vista, decisivas para o que o filme será e qual o lugar desejado para o espectador: “a reflexão sobre o ponto de vista articula, sem artifício ou esforço, a forma e o conteúdo do filme, sua estilística e seu discurso, a análise do detalhe e a análise do todo”¹⁴². Sinteticamente, “uma inteligência completa do filme”¹⁴³. Mais adiante no mesmo texto, Bergala afirma que, embora o ponto de vista adquira essa importância nos estudos cinematográficos, os trabalhos seguem emprestando seus conceitos das teorias literárias sem considerar a especificidade do contexto cinematográfico e igualmente sem distinguir o ponto de vista tratando-se ora no campo da ficção (onde é uma escolha definitiva e controlada pelo realizador); ora do documentário, no qual o ponto de vista estaria sob a contingência do real, sendo por ele atravessado. Para Bergala, as teorias falham à medida que definem o ponto de vista em função quase que exclusivamente do eixo da câmera, sem considerar os outros inúmeros fatores que lhe compõem. Para atacar o problema, Bergala oferece em seu material uma curadoria de filmes e sequências que tratam de *pensar a questão* do ponto de vista a partir dos extratos, sequências extraídas de filmes. Entretanto, Bergala procura não tratar os fragmentos como ilustrações do que a teoria almeja demonstrar. A diferença é de tamanho: entre o desejo de *provar* as ideias já elaboradas convocando os extratos adequados ao seu uso; ou aquele de *procurar*, de maneira aberta e viva, isso o que os fragmentos do filme nos dão a ver como ideias e conceitos sobre essa delicada e crucial questão do ponto de vista no cinema. “Num caso, parte-se da ideia ao extrato; no outro, caminha-se da experiência direta dos fragmentos à ideia”¹⁴⁴.

Estimulados pelo seu método de partir dos filmes para, com eles, forjar novos conceitos, gostaríamos de tomar o gesto de *Colégio Crispiniano* como disparador de toda uma nova reflexão que

142. Alain Bergala, “Le Point de vue”, p. 8.

143. Idem.

144. Alain Bergala, “Le Point de vue”, p. 9.

complexifica o modo como as teorias têm argumentado sobre o ponto de vista, inclusive o próprio Bergala – e que, de forma alguma, tem a pretensão de se esgotar nas breves páginas que encerram este comentário. Trata-se de lançar novas pistas para, talvez, compor aquilo que poderá vir a ser uma pequena teoria do cinema e educação, cujos passos tímidos começam a conquistar mais liberdade. Entretanto, contrariando os pressupostos teóricos de Alain Bergala, sugerimos um caminho mais extravagante, assumindo que uma ética da imagem conectada ao ponto de vista como princípio ontológico estará fadada a sucumbir sob o jugo da representação ao atrelar-se excessivamente ao regime oculocêntrico. De modo que, se o que determina a ética da imagem é o ponto de vista, somente o desfundando como perspectiva privilegiada de onde se pode ver e saber – arruinando o lócus identificador do sujeito – é que estaremos efetivamente nos abrindo a uma pedagogia das imagens não subordinada pelos imperativos da representação: à procura de uma *ética sem fundamento*. Quer dizer, não reivindicamos outros pontos de vista para o cinema que não sejam tomados pelos predicados do regime escópico heteronormativo, solicitando novos *gazes* e *miradas* contrahegemônicas, dissidentes e/ou subversivas. Falamos mais radicalmente do lugar onde todo e qualquer ponto de vista perde a centralidade da forma cara à identificação e aos vínculos que orientam a própria existência humana, fundada desde Platão pela distinção matéria-sensível, abrindo o corpo-câmera ao ato de camerar como condição imanente do ver e saber.

[e]

É Lucrecia Martel quem nos oferece o argumento crítico e a renovada saída ontológica¹⁴⁵, ao inicialmente conciliar o ponto de vista como lugar de produção, mas que é igualmente produzido pelas condições de ver e pelos regimes de visibilidade do mundo que há. Quer dizer, longe de subordinar-se apenas à linguagem cinematográfica

145. Ver: Lucrecia Martel, “Oficina sobre som e narrativa” in *Conversas sobre uma Ficção Viva*.

gráfica, sabemos que o ponto de vista no cinema é nada mais que o modo como o “caos de sensações” que é o mundo se vê administrado pelo “nosso corpo, educado, muito educado”. Neste sentido, o ponto de vista é pedagógico por “educar” o corpo a administrar o transbordamento afetivo da existência. Assim, mais do que desejar o ponto de vista, trata-se de estar consciente do movimento conjugado entre ser produção de mundo e produto de formas instituídas de olhar, num mesmo movimento. Parece banal, mas, explicitamente, Lucrecia concorda com a perspectiva de que um ponto de vista jamais é a coincidência entre um olhar individual de um corpo que vê, desimplicado, e o mundo. Essa concepção sugere que a produção subjetiva só o é – produção e subjetiva – na medida em a subjetividade não corresponde somente a algo que é da ordem do interior de um indivíduo, mas trata-se da atualização de fluxos, de um fluxo produtivo propriamente maquínico. Entramos em fase, nos individualizamos, a partir das sopas e caldos pré-individuais e pré-subjetivos que tanto podem modular nossas formas de ver, estabilizando-as sob o ponto de vista, como também nos dando as condições de possibilidade para a produção dos devires de um outro ponto de ver. Nesse caso, estamos novamente próximos de Deligny quando ele nos provoca a pensar que a imagem é aquilo que permanentemente “escapa ao conhecimento”. Quer dizer, assumir um ponto de vista jamais será coincidir com a externalização de um saber e, sim, a busca que não se realiza sem o custo de estar sempre tomando forma à medida que deixa de ser. É por isso que, também para Deligny, a imagem não pode ser capturada, apenas percebida senão por um ponto de vista que implica no desmoronamento perpétuo da terceira pessoa do singular – o pronome “on”, em francês. Esse pronome pessoal indefinido, invariável, que ocupa sempre a função de sujeito. Sujeito eternamente indeterminado. É o que repete insistentemente Deligny: *on filme*. De quem se fala quando se recorre a esse verbo? Para Deligny, como vimos, fala-se de “a gente” quando o que se está mesmo a filmar é a câmera – como outro. Outro que com o meu corpo indeterminado

entra em relação e, juntos, nos deixamos afetar pelo mundo que olhamos e também nos vê: a gente.

Aqui, antes do ponto de vista ser um lugar confortável de onde se vê e se organiza o mundo, ele é a “a aberração da nossa existência efêmera no cosmos”¹⁴⁶, como sugere Lucrecia Martel. Por “aberração de uma existência efêmera”, expressão de radical força sensível, revela-se uma lógica imanente com a qual só é possível entender que o ponto de vista não concerne à explicitação de um olhar humano. Se é aberração é justo porque é da ordem do que não pode ser organizado, estruturado ou tomado como parte intrínseca da experiência de posse exclusiva de um sujeito de poder e saber. Que há singularidade na experiência, não há dúvida; no entanto, de modo algum o ponto de vista fixa-se ao olhar daquele que vê como se configurasse assim um sistema de comunhão ético entre a câmera-corpo-mundo. O ponto de vista pode, no máximo, explicitar a defasagem do lugar onde se está situado, sem qualquer privilégio. No jogo corpo, máquina e mundo, a teologia moderna assumiu que nosso regime escópico possui centralidade na forma de saber, universalizando o ponto de vista em detrimento de todos os olhares a nós devolvidos. Não à toa, Godard chama Hitchcock do maior criador de universos em *Histoire(s) du Cinéma* – e ele tem razão. Pois, não foi Hitchcock aquele que soube melhor dirigir o olhar do espectador, jogando com seu regime de afecção, fazendo de todos nós marionetes de seus artifícios? *Olhe para a chave, note o batom vermelho, mova o rosto naquela direção, assuste-se*. O ponto de vista é também aquilo que permite que, desde uma tal posição, o mundo seja qualificado, distanciado e que todo um regime de julgamento e avaliação se estabeleça, segundo as regras impostas por aquele que o organiza e distribui seus recortes no visível.

Como coloca Sandra Alvarez de Toledo – seguindo as pistas de Deligny – aquele que tem um ponto de vista ocupa uma posição – posição esta que só pode ser localizada no mundo da linguagem. É por isso, então, que ela sugere uma substituição, a partir da mesma

146. Lucrecia Martel, “Oficina sobre som e narrativa”, p. 144.

preferência pelo uso dos infinitivos adotada por Deligny. Em vez da ditadura do ponto de vista, o agenciamento de um *ponto de ver*. Se o ponto de vista se define em função do posicionamento unívoco, mesmo quando é múltiplo; o ponto de ver pode abrir-se finalmente à multiplicidade, sem reservas. Com o ponto de ver, a imagem deixa de ser a produção do olhar desde um sujeito para o mundo, para ser definitivamente algo que escapa ao encontro do sujeito com o mundo e a câmera. Forças e acoplamentos, fluxos de produção sensual, fora da ordenação que assume o ver como condição privilegiada da experiência com o sensível, modulada pela linguagem cinematográfica. Como afirma Deleuze, na diferença em si mesma, não “há mais ponto de vista privilegiado do que um objeto comum a todos os pontos de vista. Não há mais hierarquia possível: nem segundo, nem terceiro...”¹⁴⁷. É por isso, então, que optamos por desdobrar o conceito de Deligny / Alvarez de Toledo, da noção de ponto de ver o verbo composicionar. Aqui, a remissão ao sentido da visão perde a centralidade dando lugar ao primado do corpo e a lógica dos sentidos todos envolvidos tanto no ato de captação de imagens e sons, quanto no movimento de devolução e recepção.

Seguindo as pistas de Peter Pál Pelbart, entendemos que, em Deligny, a imagem assume um lugar de raridade, jamais deduzido pela linguagem. É a linguagem quem a recobre a todo tempo com suas injunções, finalidades, comandos, encadeamentos, sentidos. “À imagem repleta de intenções, de cultura, que *abole a imagem* (como vimos em Miraflores), seria preciso opor o que Deligny designa por ‘a imagem que nos falta’”. A imagem que nos falta é em tudo oposta à representação, a intencionalidades, às variáveis formas de idealismo pois, no fundo, não se trata sequer de a imagem *de* um sujeito, *para* um sujeito, *diante* de um sujeito¹⁴⁸. Triste fim do sujeito para o brotar da imagem.

O que a sequência de *Conselheiro Crispiniano* parece descrever é um movimento no qual a própria questão do ponto de vista se vê

147. Ver: Gilles Deleuze, *Lógica do sentido*.

148. Peter Pál Pelbart, “Por uma arte de instaurar modos de existência que ‘não existem’” in *Como falar de coisas que não existem*, p. 253.

retorcida, a ponto de questionar a lógica do cinema como princípio ético, na companhia dos jovens e seus skates, performando composicionamentos, nos abrindo às formas da imagem numa ética sem fundamento. Escorre-se o tempo livre com a escola suspensa em pista de skate, com a câmera-intensidade do corpo que explora o espaço e permuta sua perspectiva a cada novo movimento, num jogo onde o brincar assume sua potência aberrante, na base da política-estética.

Com a ajuda dos jovens de *Colégio Crispiniano*, retornamos à formulação que Deleuze faz em sua leitura de Leibniz, na qual encontramos, com rigor filosófico, uma variação do ponto de vista que não corresponde ao uso habitual que o conceito recebe nas teorias cinematográficas. Em Deleuze, é o *perspectivismo* nietzschiano e a dobra de Leibniz que dão ao ponto de vista a forma de um agenciamento. Quer dizer, instala-se um ponto, posiciona-se, assume-se uma forma de ver não coincidente com o sujeito que olha. É por uma relação de mutualismo que o ponto de vista é tomado, não por sua filiação com o sujeito que lhe atribui a visão. Porém, se optamos por negar mesmo esta conceituação, é porque os conceitos, por vezes já tão capturados, tornam-se de difícil reemprego: às vezes, é mais vital inventar novas palavras do que insistir na libertação dos termos apoderados pela linguagem. Como escreve Anita Leandro: no princípio, não era o verbo no cinema, mas o ponto de vista. E continua sendo. Deligny retorna ao princípio, ao verbo, para retirar a imagem do sujeito. É como Hélio Oiticica ataca: não é do ponto de vista que precisamos, mas um programa de INVENÇÃO-MUNDO.

[e]

Composicionar: não essencialista ou universal, porém, provisória e geopoliticamente situado. Não correspondente ao olhar de um sujeito, está em fase com os aparatos, com todos os sentidos envolvidos. Não se restringe ao regime escópico e oculocêntrico: engaja igualmente o corpo em todas as suas partes. Corpo sem órgãos.



[e]

montar / viver

Festival Internacional de Veneza, 1980. Um homem vestido com roupas brancas de algodão, camisa aberta, olheiras fundas, sorri em meio a um grupo de outras pessoas. Sabe que uma câmera o acompanha e o enquadra, parece querer fazer com ela sua *mise-en-scène*. Uma montagem em *jump cut*, cortes descontinuados semelhantes aos que lhe impingiram um traço estilístico singular a certa altura da trajetória artística, o apresentam numa sessão fotográfica, num grande salão, entre outros convidados. No plano seguinte, o homem está sentado num sofá vermelho, pernas cruzadas, a camisa agora provocantemente aberta.

O personagem é Glauber Rocha. Ao seu lado, o jornalista Luís Fernando Silva Pinto faz a primeira pergunta da entrevista que seria exibida no programa semanal *Fantástico*, da Rede Globo, e que jamais foi ao ar. O diálogo seguinte nos permite imaginar o porquê:

Glauber, o que é o filme Idade da Terra?

Olha, segundo as repercussões aqui na Europa, nos jornais mais importantes da Europa, trata-se de um filme delirante, paranoico, visionário, além dos limites do cinema ocidental, europeu, norte-americano. Trata-se de um filme louco, trata-se de um filme sem pé nem cabeça, trata-se de um filme com adjetivos infinitos. Eu, aliás, estou até sur-

preendido com os inúmeros adjetivos que se podem colocar no filme. O filme realmente não tem história. O filme é um barato audiovisual que fala de um Brasil, um Brasil de todos os tempos e de todas as eras. E é um poema, não é um teatro, não é um romance. Então, não se conta uma história do jeito que se conhece (...) Mas é para ver e ouvir, não dá pra contar porque não tem o que contar. Cinema é pra ver e é pra ouvir.

O repórter, de tom crítico, reitera seu ponto de vista e insiste na necessária abordagem do filme sob um prisma mais temático, demandando a Glauber uma formulação clara e sem rodeios, em torno de significados “racionais”. Ele indaga a respeito dos aspectos discursivos de *Idade da Terra* –, ao que Glauber nega veementemente qualquer resposta de caráter “didático”, nisto a que chama de “Olimpíadas do Festival de Veneza”, cenário onde cineastas se colocam numa espécie de competição intelectual.

Eu lhe perguntei a respeito da polêmica. Como é que você se sente no meio da polêmica? Como é que ela surgiu e qual é a sua posição?

Foi exatamente o que eu lhe falei. O filme, quando foi projetado (...) provocou reações das mais diversas possíveis.

Por que essas reações?

Porque eu não faço um cinema convencional. Quer dizer, o meu tipo de filme é uma coisa que sai de um outro espaço e não obedece muito às leis da dramaturgia convencional. De forma que as pessoas ficam chocadas (...) disseram que o filme era louco, incompreensível, que eu tinha deixado de ser marxista pra virar cristão, que então a minha visão do mundo já não estava mais comprometida. Disseram que eu tinha traído os princípios revolucionários (...) E o meu filme coloca a perspectiva além da política para a filosofia. Foi aí que eu disse, olha, é um filme filosófico. Eles acham que os cineastas não podem ser filósofos.

Mais adiante, o cineasta baiano conceitua, com a peculiar irreverência:

O filme tem outro tempo, outro espaço de montagem. O barato é outro e os caras não podem entrar mesmo, então ficam absolutamente revoltados diante do que eles chamam de experimentalismo. Mas não é experimentalismo, é o fluxo da imagem, é a montagem que vai por caminhos incontroláveis como um rio que corre abrindo outros baratos.

Como escreve José Carlos Avellar, “Glauber parece que fala sem pensar, e seu modo de falar é exatamente o que parece: um pensamento não controlado pelo pensamento, um cinema que desarruma o que está arrumado pela razão”¹⁴⁹. Poucas e poucos cineastas no Brasil falaram e escreveram tanto quanto Glauber, num percurso marcado pelo desejo de dinamizar com a historiografia, a teoria e a crítica do cinema, libertando-o de seus fundamentos. Libertando-o, inicialmente, de sua condição colonizada, industrialmente subjugado ao programa econômico de Hollywood e do *american way of life*. Libertando-o assim como do nosso próprio fardo colonial, projeto que se inscreve no contexto do Cinema Novo e tem em *Terra em Transe* (1967) um ponto de inflexão. Enfrentamento que pouco a pouco se dirige mais fortemente contra a linguagem cinematográfica mesmo, reagindo tanto ao materialismo histórico do cinema de uma esquerda comprometida com a emancipação; quanto ao moralismo com o qual a direita subjugou a arte investindo suas energias concentracionárias. Furtando-se a ambas as perspectivas, Glauber concebe uma forma pedagógica que se movimenta entre a fome e o sonho: “Queríamos, e eu especialmente quero, desenvolver o que se chama de *cinema didático-épico como refutação do cinema do psicologismo e do moralismo*”¹⁵⁰.

149. José Carlos Avellar, “A arte antes da vida” in *A ponte clandestina*, p. 80.

150. Glauber Rocha, “Filmcrítica 75” in *Revolução do Cinema Novo*, p. 268.

Na entrevista engavetada, o cineasta esclarece oralmente uma formulação que já havia sido anunciada em muitos de seus textos, debates e entrevistas precedentes¹⁵¹, na qual encontramos ecos, contaminações e intersecções com isso que temos conceituado como uma pedagogia das imagens. A recusa ao drama burguês, à discursividade e à hipercentralidade do texto, em detrimento do fluxo das imagens e sons, além da premente necessidade de “desmontar todos os esquemas de teatro de cinema”, engendram na fase final de seu trabalho uma aspiração ao cinema como algo que pode engajar singularmente o espectador numa experiência sensível, tal como “se estivesse numa cama, numa festa, numa greve ou numa revolução. É um novo cinema, antiliterário e metateatral, que será gozado”¹⁵².

A publicação de suas cartas póstumas, em especial a que foi endereçada a Tom Luddy¹⁵³, produtor dos Estados Unidos, são reveladoras de sua preocupação com a introdução de novas condições de fruição que poderiam ressignificar o espaço habitual da sala de cinema e, consecutivamente, o lugar confiado ao espectador em seu trabalho pedagógico com as imagens. Nessa mesma carta, Glauber confia sua vontade de realizar um projeto denominado *Trilogia da Terra*, no qual três de seus filmes – *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967) e *Idade da Terra* (1981) – seriam projetados, simultaneamente, em três telas distintas. A montagem dessa sessão de cinema, em diálogo com a arte instalativa, permitiria uma condição de espectralidade original, abrindo-a a uma espécie de obra virtual, no intervalo entre os blocos de imagens e sons de cada um dos filmes e o aglomerado de camadas formado pelo trabalho de composição realizado pelo espectador, singularmente¹⁵⁴.

Anita Leandro narra a experiência pioneira de visionagem da *Trilogia da Terra*, em sala de aula, na disciplina “Pedagogia da

151. Ver: Glauber Rocha, *Revolução do Cinema Novo e O século do cinema*.

152. Glauber Rocha apud Ivana Bentes, “O devorador de mitos” in *Cartas ao mundo*.

153. Ver: Glauber Rocha, *Cartas ao mundo*, p. 696-698.

154. Anita Leandro, “Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana” in *Educação & Realidade*, p. 10-12.

Imagem”, realizada pelo Laboratório de Vídeo Educativo do Nutes / UFRJ, onde as três obras foram exibidas em monitores de televisão distribuídos horizontalmente, um ao lado do outro, em ordem cronológica, de acordo com o ano de realização de cada filme. Leandro destaca que a experiência tinha como objetivo prático avaliar a “eficácia pedagógica do projeto glauberiano”, analisando como as contribuições da projeção em forma de tríptico, a montagem projetada em três, contribuiria para uma reflexão em torno do trabalho do espectador: “O quarto filme que surge da projeção da trilogia, construído mentalmente pelo espectador, não é, de forma alguma, uma obra concluída, que atualiza um discurso político, como é o caso dos filmes de Eisenstein, mas uma obra literalmente aberta, uma multiplicidade de sequências conceituais e abstratas”¹⁵⁵.

Inspirados pela experiência de Anita Leandro e pela curiosidade de ver a montagem tríptica, propusemos uma projeção no pátio da Escola Porto Iracema das Artes¹⁵⁶, em novembro de 2021. Na ocasião, três projetores foram dispostos sobre um andaime e as imagens projetadas sobre uma grande parede branca, na entrada do segundo bloco de salas da escola. Conectados ao mesmo sistema de som e projetados concomitantemente desde os créditos de abertura, os filmes armaram uma montagem que convidava o espectador a transitar, à sua maneira, por entre os diferentes quadros. A extensão das imagens projetadas permitia, à distância, enxergar os três quadros enquadrados juntos, como parte de uma grande imagem cuja forma reafirma o que fala Leandro quanto à impossibilidade de produção de uma síntese.

A exibição em tríptico dos três filmes, que possuem metragens desiguais, libera as imagens de suas estruturas de sentido ou núcleos narrativos procedentes, ainda que nos filmes o peso do significado varie em intensidade, sendo por vezes, pouco latente. A disjunção dos personagens, discursos, enredos, temas e

155. Idem.

156. Agradeço à montadora e professora Lis Paim pelo entusiasmo com a iniciativa, o que nos permitiu ver, juntos, pela primeira vez, a instalação projetada.

motivos dos filmes, confrontam no próprio corpo do espectador a impossibilidade da produção de uma síntese da obra em direção ao Todo, como é próprio à montagem dialética. Em vez disso, as imagens extravasam o quadro cinematográfico ao engendram um extracampo que não se encerra na soma dos fragmentos dos filmes vistos separadamente, como um quebra-cabeças; está mais para uma espiral, na qual camadas estão emaranhadas confundindo-se umas às outras, num embaralhamento irreduzível à univocidade, sem figurar uma representação, abrindo o filme a intervalos irracionais adequados ao que David Rodowick comenta como um exercício de *heterautonomia* formal – plástica e sonora. “‘Heterautônomo’ significa que a imagem e o som são distintos e incomensuráveis, mas complementares (...) Quando um intervalo irracional passa entre eles, o som e a imagem tornam-se incomensuráveis; cada um segue sua própria lógica de composição”¹⁵⁷.

As repetidas interferências da banda sonora, com músicas, ruídos e falas que se interpõem, bem como as geografias que se comunicam, com seus pedaços de mundos atracados uns aos outros; inviabilizam qualquer possibilidade de fixar-se em somente uma das telas. A cena acaba por forjar uma circunstância em que tudo depreende de um modo de visionamento baseado na abolição das fronteiras que apartam os filmes, sem, no entanto, torná-los semelhantes ou sem variação, como peças idênticas. Pois, mesmo quando a dissolução das bordas narrativas bloqueia a possibilidade de que um sentido exclusivo seja fincado, a montagem não recairá contrariamente num plano de pura abstração poética ou no *experimentalismo* que Glauber tanto criticava, a cada vez que identificavam seu cinema a certo gênero, associando-o à “loucura” como um antônimo para causalidade racional narrativa. Talvez, a noção de experimental aqui possa se aproximar à descrição que dela faz Deleuze: “É preciso, pois, que a coisa nada tenha de idêntico, mas que seja esquartejada numa diferença em que desvanece tanto a

157. David Norman Rodowick, *Gilles Deleuze's time machine*, p. 143-144.

identidade do objeto visto quanto a do sujeito que vê”¹⁵⁸. O que se experimenta, portanto, não é possibilidade de uma nova relação entre sujeito e objeto.

O princípio de montagem da *Trilogia da Terra*, gerado por uma redução da instância racional-lógica enunciativa, acaba por converter o ato de olhar / ouvir numa operação tanto atual, quanto virtual¹⁵⁹. Ou seja, deixa-se de estabelecer e autenticar uma identificação entre imagem (visual ou acústica) e seu referente, como seria própria à conformação da estrutura significante / significado. Nesse interstício, o espectador move-se sem se submeter à totalidade em expansão da ordem narrativa, para produzir, afetivamente, uma relação direta com o filme, não mais designada. O que quer que seja retirado desse intervalo deve ser compensado somente pelo espectador em seu trabalho, dando à percepção um caráter criativo e não meramente cognitivo. Finalmente, uma vez que a linearidade causal é interrompida pelo intervalo irracional, torna-se possível uma infinita variedade de relações. Tanto a sucessão descontínua de imagens e sons é indeterminada, quanto a relação entre filme e espectador. No limite, escreve Rodowick, “há tantas interpretações quanto espectadores dispostos a ler”¹⁶⁰. É importante frisar que a acepção aqui empregada à interpretação remete à genealogia nietzscheana, o que quer dizer que o vocábulo não corresponde à fantasia de que o objeto detém seu próprio código interpretativo, autogestado. Por ser um jogo de forças, o sentido não se separa da interação do corpo com o objeto, de modo que está mais próximo à dimensão do valor verdadeiramente atribuído do que do negativamente descoberto¹⁶¹. “Diante de uma imagem, nunca é apenas um estar diante que se coloca em questão, nem apenas uma imagem que se apresenta ao ver, mas tem-se um conjunto de forças agenciadas e agenciadoras de perceptos e afetos,

158. Gilles Deleuze, *Diferença e repetição*, p. 86.

159. Ver: David Norman Rodowick, *Gilles Deleuze's time machine*, p. 149.

160. *Ibid.*, p. 149.

161. Érico Araújo Lima, “Numa cama, numa greve, numa festa, numa revolução: notas sobre materialidades de uma experiência estética” in *Vazantes*, p. 122.

uma região de prováveis e de possíveis que vão complexificando a vida a relançar categorias”¹⁶². A interpretação se dá à medida que o corpo do espectador, ao interagir com as forças plásticas e sonoras da *Trilogia*, produz uma “leitura”. Leitura, termo complicado que, igualmente, só se torna proveitoso quando seu emprego está associado à capacidade de “ler um objeto” como quem inscreve o alfabeto no próprio corpo, inventando uma língua para compor com ele novos significados¹⁶³. Como escreve Sontag, numa cultura ocidental na qual o intelecto está hipertrofiado “em detrimento da energia e da capacidade sensual, a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte contemporânea”¹⁶⁴. Sendo assim, a leitura interpretativa, enquanto mera capacidade de reconhecimento dos signos e produção de sentido, não estaria mais distante do que propõe a exibição da *Trilogia*.

162. Idem.

163. Susan Sontag, “Against interpretation” in *Against interpretation and other essays*, p. 11.

164. Idem.



Os filmes ecoam também o conceito das *Cosmococas*, trabalho realizado por Hélio Oiticica e Neville D’Almeida - ou mesmo os super-8 filmados por Hélio sozinho, no período em que viveu em Nova York. Como demonstra Tania Rivera, nesses trabalhos há uma rejeição do princípio da montagem cinematográfica, ou pelo menos da montagem que propõe um sentido unitário. Em vez disso, afirma-se a concepção de “momentos-frame”, proposta que Hélio nomeará de *quase-cinema*: “a fórmula *verbivocovisual*, cunhada por James Joyce e cara aos poetas concretos, não é assimilada por Oiticica como uma unificação sinestésica entre língua, linguagem e visualidade, mas como um hábito que deve ser esquartejado de modo a revirar a primazia do sentido”¹⁶⁵. Rivera explicita que o *quase* aqui é da ordem de uma recusa, como uma espécie de *anti-cinema*, na qual refuta-se a ordenação narrativa recuperando seu elemento constitutivo primordial: o *frame*. O frame, agora, como fragmento que resiste a toda força estruturante do significado e da representação. Rivera explica o conceito de imagem aparece na fase mais tardia da obra de Oiticica num deslocamento equivalente ao proposto pela poesia, desde Baudelaire e Rimbaud: “a centralidade do sentido, da significação, é radicalmente questionada pela ideia de que os fundamentos da linguagem seriam fragmentados, fazendo desta um deslocamento de significantes capaz de gerar algum sentido, mas em parte independente deste e rolando sempre nos limites da não-representação”¹⁶⁶.

É assim que as *Cosmococas* irão engendrar um jogo de palavras caras ao que ambicionamos aqui: *fundar* limites à não representação, desmontando a significação como razão dominante; *afundar* o mesmo visando à criação do diferente. O que Oiticica parece ignorar é que a montagem orientada pela representação não é condição *sine qua non* de toda imagem cinematográfica. Pois, até

165. Tania Rivera, *Hélio Oiticica e a arquitetura do sujeito*, p. 120.

166. *Ibid.*, p. 124-125.

mesmo o *frame*, como unidade fragmentária, pode ser tomado pelo imperativo representacional e levado à altura dos modelos e pretendentes. Só mesmo resistindo à força da sobredeterminação que a própria montagem poderá libertar as imagens de suas ópticas lineares e cadeias causais, não para fundar novos limites para o que não é representado, mas para impedir que a representação instale ali seu reinado, avançando com seu sistema jurídico. É preciso afundar, sim, não mais para fundar terrenos originais, mas para fazer insurgirem os movimentos aberrantes – se há um solo, ele estará sempre ao limite do tombamento, habitável senão no risco de queda súbita.

Como escreveu Érico Araújo Lima, os pequenos gestos de *Idade da Terra* não se prolongam ou desdobram em direção a uma ação final, como categoria conclusiva: “montados no compasso da festa. Cada um dos relances e dos lampejos que surgem não vira uma soma, todos criam a experiência de turbilhão. Não existe mais totalidade possível nem conclusão final. As formas montadas em *Idade da Terra* crescem pelo meio”¹⁶⁷. Esse estar no meio que o filme individualmente já evocava se vê como que levado ao céu das multiplicidades, ao se triplicar na instalação, reclamando a agência do espectador de uma maneira inédita, impelindo-o a tomar posição, sem com isso estabelecer quais são os modos adequados de fruição e produção de sentido por meio da obra. Contudo, tomar posição aqui não significa tomar partido, como quem defende um ponto de vista exclusivo. Com Georges Didi-Huberman, entendemos que se trata de um modo de saber. Tomar posição mantendo-se entre dois espaços e duas temporalidades, ou três ou muitas, é o que sugere a *Trilogia*; seja como for, num entre, implicando-se, penetrando no coração da cena e retrocedendo a partir e por entre ela. Tomar posição sem amedrontar-se diante da espessura das margens. Exige presença e distanciamento: “aproximação com reserva, afastamento com desejo. Ele supõe um contato, mas o

167. Érico de Oliveira de Araújo Lima, “Numa cama, numa greve, numa festa, numa revolução: notas sobre materialidades de uma experiência estética”, p. 124.

supõe interrompido, se não for quebrado, perdido, impossível ao extremo”¹⁶⁸. É a posição do exilado, escreve Didi-Huberman, e nós acrescentamos: do artista exilado pela própria obra; do espectador exilado de seu lugar de alienação; das imagens exiladas do débito com a representação e seus pretendentes. Novamente, uma posição ética própria à ética das imagens na educação, aquela que uma obra pode estabelecer com o seu espectador sem torná-lo vítima de seus efeitos, pedagogicamente. Exílio não como o símbolo de uma não-relação, negatizada. Exílio como o desejo que produz um estar incômodo em meio à terra que lhe é e será estrangeira e um retorno que tem a imagem da origem barrada. Exílio como entremeio, lugar de intensa produção afetiva. Passagem de toda uma apreensão da arte fundada pela hermenêutica para um encontro direto com uma atitude heurística: espectador que não mais lê, na arte de interpretar os sentidos das entrelinhas; para um espectador que cria, por si mesmo, à medida que ouve, vê, sente. Não mais a racionalidade do pensamento na contenda pela produção de significado com as imagens, mas a sensualidade superficial do corpo confrontado pelos fragmentos, posicionado. Parece que o clamor de Susan Sontag ainda não foi ouvido – e, se assim o é, carece ser outra vez enunciado:

“No lugar da hermenêutica do sentido nós precisamos de uma erótica da arte”¹⁶⁹. Uma erótica do cinema e educação.

[e]

Numa conferência oferecida na FEMIS (Fondation Européenne pour les Métiers de l’Image et du Son), em 1987, Deleuze pergunta a uma plateia de jovens artistas: “o que vocês fazem, rigorosamente, vocês que fazem cinema?”¹⁷⁰. Uma resposta imediata, de uma mesma pergunta que pode ser feita hoje numa sala de aula na Escola Porto Iracema das Artes, ou na Universidade de Beijing, na

168. Georges Didi-Huberman, *Quando as imagens tomam posição*, p. 16.

169. Susan Sontag, “Against interpretation”, p. 17.

170. Ver: Gilles Deleuze, “O que é o ato de criação?”, p. 332-343.

China, se descreve assim: criamos histórias, materializamos enredos por meio dos signos audiovisuais, estruturas narrativas, imagens e sons sequenciais, sobrepostos, fundidos, justapostos, que nos revelam episódios e incidentes dos mais variados a personagens e / ou sujeitos de mundos concernentes à realidade ou à imaginação – ou mesmo à zona indiscernível entre esses dois mundos. Num só verbo: representamos.

Deleuze desconstrói sua interrogação com uma imagem do pensamento que desloca a criação no campo do cinema para o domínio de suas formas expressivas e não mais da história de seus gêneros ou temas: “o que vocês inventam [...] são blocos de movimentos/duração”¹⁷¹. É assim que ele traceja os contornos delimitando tudo aquilo que o cinema não é e, paradoxalmente, tenha ganhado consistência no decurso de seu mais de um século: informação, reflexão, enredo, trama, história, drama, peripécia, narrativa.

Certamente, a apropriação que Deleuze faz do cinema não é das mais usuais, sobretudo quando o vinculamos mais estreitamente às formas tradicionais de visibilidade em nosso mundo ocidental, tão afeitas ao regime oculocêntrico, dentro das lógicas ordenadoras e seus princípios de causalidade e funcionalidade científicos. Contudo, ele a retira do cinema mesmo e não o contrário. Não se trata, portanto, de um embate entre a forma e o conteúdo, leitura equivocada que poderia sugerir que o filósofo toma como predileção a primeira em detrimento da segunda: é a própria forma que arrasta consigo o conteúdo.

Com a *Trilogia da Terra*, vimos que não se trata mais das associações entre as imagens como produtoras de sínteses ou de enunciados que a todo momento fariam o serviço de restituir o Todo carregando consigo os demais sistemas de valores e modelos, coextensivamente. Se estamos implicados numa teoria do cinema e educação, nos cabe aqui pensar o modo como a renúncia ao regime da representação, ao desfundar os modelos, desautoriza o cinema em sua função disciplinadora, uma vez que não cabe à arte

171. Ibid., p. 333-335.

congregar sentidos – e, sim, amplificar as possibilidades de, pela dimensão plástica e sonora, produzir afecções.

Numa das passagens da entrevista supracitada, Glauber Rocha pleiteia que os cineastas também possam fazer filosofia, entendendo-a como a capacidade de pensar o mundo através dos filmes – reivindicando na mesma moeda um estatuto ontológico próprio para o cinema. A afirmação encontra ressonância na formulação de Deleuze. Contudo, para o filósofo, há todo um esforço em discernir a singularidade do campo problemático do pensamento nos domínios da arte e da filosofia. A discordância entre Deleuze e Glauber está no fato de que, para o filósofo francês, não há qualquer consistência ao se assegurar que o cinema *reflete* sobre um assunto: o cinema jamais se torna filosófico por tal razão. Se o cinema pensa, e o faz indubitavelmente, isso se passa com seus próprios meios: os tais blocos de movimento e duração, as imagens e os sons. A filosofia, acompanhando o raciocínio, tampouco reflete: ela não é o exercício de meditação sobre um tema, a natureza do seu pensamento se encontra no ato de fabricação de conceitos. É assim que ambas, arte e filosofia, situam-se num mesmo território de criação. O que as distingue, no entanto, é que cada disciplina permanece sobre seu próprio plano – de composição, no caso da arte; de imanência, para a filosofia. Portanto, se, por um lado, Glauber reivindica que o cinema seja filosófico – e isso o afasta da concepção deleuziana; por outro, ambos admitem que se trata de uma fuga à comunicação dos significados e, neste ponto, artista e filósofo compartilham o mesmo assento.

Aqui, sublinhamos que as perspectivas teóricas desenvolvidas por Deleuze em seus dois livros sobre cinema encontram um ponto de equivalência com o pensar-agir de Glauber, sobretudo após *Di-Glauber* (1977), curta-metragem realizado “num impulso”, bastante distinto das obras anteriormente roteirizadas, no qual o cineasta se diz desperto para “o aspecto eminentemente visual do cinema, o cinema, realmente, como visão, como cor, como imagem, como som, como poesia, como verdade. Não tanto como teatro, como

romance, ou como ensaio...”¹⁷². Finalmente, a questão não reside na “arte a serviço da filosofia” ou vice-versa, mas de que modo tais planos se acoplam, trepidam e produzem ressonâncias. Se o problema é de ordem maquínica, como temos defendido, trata-se do acoplamento entre máquinas e aquilo que as põem a funcionar em seus agenciamentos. Quando Glauber insiste que com *Di-Glauber* percebeu o aspecto eminentemente plástico e sonoro do cinema, seu cinema converge para um campo de expressão que desfunda a representação como aquilo que lhe dá contorno e espessura. Se voltamos a Glauber, não é para refundá-lo como mito do cinema brasileiro, mas para dar ao seu pensamento uma pedagogia das imagens. Seguindo a pista deixada por Juliano Gomes, “olhando de longe, parece um projeto educativo”¹⁷³. Um projeto educativo que, ainda, como ele escreve, “padece”.

[e]

De um regime de representação a uma dimensão maquínica do cinema, as imagens são tratadas enquanto perceptos e afetos¹⁷⁴ e os artistas tornam-se menos criadores de mundos interiores do que videntes e ouvintes. Seres de sensação e não sujeitos de representação. Ao longo deste livro, confrontamos tanto uma hipercentralidade do gênio artístico num excessivo psicologismo subjetivista, quanto uma função doutrinadora da arte, revestida de emancipação. Entendemos que as imagens não nos entregam informações ou mensagens, tampouco compartilham sentimentos individuais entre uma comunidade de falantes, ouvintes e videntes emotivos. As consequências que temos tirado dessa formulação, no tocante às teorias do cinema e educação, não são pequenas: trata-se de uma reconfiguração integral do plano das imagens dissociadas de seu compromisso moralizador, engendrando o espectador enquanto

172. Glauber Rocha, “A passagem das mitologias” in *O século do cinema*, p. 332.

173. Juliano Gomes, “SAC Rocha (2017)” in *Catálogo Glauber Rocha, cineasta contemporâneo*, p. 45-46.

174. Ver: Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é filosofia?*, p. 193-196.

uma virtualidade, apto a operar com seus regimes de signos heterogêneos, atuando numa região interseccional às imagens. Podemos mesmo nos apropriar da proposição que Consuelo Lins faz a respeito do cinema de Eduardo Coutinho, argumentando quanto à presença de um *espectador-montador*, para estendê-la como uma espécie de axioma da pedagogia das imagens. Nessa formulação, Lins demonstra como os filmes de Coutinho, sobretudo na fase final, pressupõem mais e mais um tipo de espectador que é intimado a trabalhar, a partilhar o jogo de cena fílmico, já que o cinema não lhe entrega mais uma verdade pronta e acabada, tampouco chaves de interpretação para os acontecimentos filmados: “não se trata mais, ou não se trata apenas, de produzir um espectador ativo, crítico, ciente das condições de produção das imagens; tampouco somente um espectador oscilante, que duvida, mas um espectador-montador, que tem que se esforçar para criar uma visão própria do que experimenta na sala de cinema”¹⁷⁵. Lins pergunta-se, finalmente, se não seria essa uma forma de pedagogia, justo aquela que dá trabalho ao espectador, o impele a pensar, demonstrando e remontando o que apreende¹⁷⁶. “O que é então essa confiança no espectador? É acreditar em sua capacidade de comparar, fazer associações, se colocar diante das imagens, ser afetado, rejeitar gestos e discursos”¹⁷⁷. Nossa afirmação sugere que a pedagogia do cinema exige um espectador disposto a trabalhar, mas sem obrigá-lo a fazer nada.

[e]

Boa Água: dentro.

Uma criança, negra, vestida com camiseta e short, toma um banho de ducha a céu aberto, enquadrada num plano geral. Seu

175. Consuelo Lins, “O cinema de Eduardo Coutinho: entre o personagem fabulador e o espectador-montador” in *Eduardo Coutinho*, p. 388.

176. *Ibid.*, p. 384.

177. Cf. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, “Montagem e as imagens-que-estão-aí” in *Cinema de Brincar*, p. 113.

corpo recebe um grande volume de água de algo que escorre do fora de quadro, mas não vemos. Às mãos de um corpo qualquer, a câmera trêmula enquadra-o apenas parcialmente, posicionando o rapaz no extremo inferior direito do quadro, com ele criando uma linha diagonal que vai dali ao sol ardente, cujos raios fortes, vibrantes e amarelos, estouram os *pixels* e tingem de luz dura o canto oposto, a ponto de tornarem-se puro branco, além do que a câmera suporta com seu sistema de captação: a imagem sempre num passo aquém ou além do mundo. É admirável a plasticidade do plano: garoto e sol, enquadrados conjuntamente, avizinados pelo contraste azul-amarelo das cores complementares em degradê, do ponto mais iluminado ao local onde se faz quase penumbra. O dia vai caindo enquanto o menino se refresca, ao passo que brinca. Seus movimentos denotam que ele está menos interessado em se lavar do que gozar do momento para performar um instante de puro esteticismo, jogando com o aparato cinematográfico, cuja presença ele atesta com seus olhares reflexivos. Vemos partes de uma construção que, pela sua característica arquitetura, nos faz crer ser uma escola, como um cenário ao fundo. Com frequência, a câmera trepida, revelando na sua instabilidade o corpo daquela ou daquele que a segura – o que nos permite desconfiar ser uma criança que, do antecampo, registra o “banho” do colega que se diverte sob a água fresca nesse dia de sol quente paraibano. Na banda sonora, a trilha instrumental projeta uma atmosfera lúdica e branda à cena, compondo com a natureza essencialmente plástica e coreográfica do plano: o garoto anda, gira em torno de seu próprio eixo, entra e esconde-se da torrente da boa água que cai aos montes, sem conter um sorriso contagiante, satisfeito. A sequência dura mais de um minuto e é descontinuada subitamente por um corte que conserva a incidência do sol e da trilha, construindo um curioso *rac-cord* espaço-temporal-sonoro, deixando-nos entrever um grupo de crianças, com seus corpos silhuetados, como pedaços de sombras moventes, caminhando por uma estrada de terra. Posicionada entre as crianças, movendo-se no mesmo ritmo, a câmera integra-se

ao grupo como se fosse “parte da turma”, só mais uma / um. A música permanece, agora com volume reduzido, imiscuída ao som direto, para incorporar a voz rouca da criança – uma menina – que narra a carta a seguir:

Boa Água, 02 de junho de 2014.

Querida pintada, tudo bem? Estou morrendo de saudade do seu leite... hum... leitinho bom... Desde que você partiu a gente teve que comprar leite de caixa, com gosto de água. Estou sofrendo muito. Outro dia fui numa vacaria em busca de uma vaca como você. Olhei todas as vacas, mas não me interessei por nenhuma. O dono da vacaria disse: “– Então, que tal beber um pouco de leite de duas das minhas melhores vacas, aí você escolhe pelo leite”. Eu aceitei, mas, no fundo do meu coração, achei que isso não ia dar certo. Mas experimentei mesmo assim. Pois, Pintada, acredite, era melhor que o seu! Mas não fique triste, não, você sempre está no meu coração.

Um beijo, Geovana.

Em paralelo à narração da carta à vaca Pintada, *Boa Água* (2014)¹⁷⁸ nos mostra planos fragmentados de uma vacaria por onde diversos animais circulam (vacas, cavalos, cachorros, humanos). As imagens não ilustram a carta, ao contrário, nos metem no centro do imaginário por ela aludido em sua interlocução com o animal. Quer dizer, a menina narra um evento, porém, não a vemos na vacaria, tampouco a vaca Pintada ou o teste gustativo sugerido pelo vaqueiro. Vemos o mundo com o qual a carta entra em relação, adicionando à imagem sua camada fabulatória, admitindo haver uma agência humana na vaca com a qual é possível dialogar e que, porventura, pode responder ao enunciado... nunca se sabe!

178. Filme-carta realizado na Escola Abelardo Alves de Azevedo em Conde (PB) pelos estudantes Ana Cláudia, Ana Letícia, Cristiane, Eduardo, Erick, Gabriel, Geovana, Lindionara, Maicon, Maria Mariana, Maria Vitória, Mariana Nascimento, Mikael, Pedro Rian, Rafael Severino, Thaliussis, Vitória, acompanhados pela professora Silvania Santos e a mediadora Ana Bárbara Ramos.

Filmados à altura dos olhos das crianças, indistintamente, o ponto de ver dos curtos fragmentos compõem uma espécie de caleidoscópio dessa região rural. A inscrição fílmica coliga o corpo daquele ou daquela que filma ao aparato cinematográfico, fazendo-o funcionar desde onde é possível estar, de como é possível mover-se, daquilo que se pode ver à medida que o corpo se encaixa nessa maquinaria e, com ela, algo alcança, incluindo no movimento a própria respiração que comporta, às vezes insuficientemente, o pesado aparato. Sem dever nada à gramática cinematográfica, que condenaria a oscilante câmera na mão como registro da inabilidade de sua operadora, o filme inclui o olhar das crianças em sua *mise-en-scène*, não pela associação a um *ponto de vista infantil*, essencializado, mas pela injeção do corpo da criança inteiramente, com seu peso, movimento, duração e intensidade. Interação entre as forças da máquina-cinema e dos corpos infantis que desarticula a narração de Geovana ao olhar da protagonista e, deste modo, o situa em meio às outras crianças que habitam aquele território. O gesto posiciona a fala de Geovana entre a dimensão essencialmente intimista; e o olhar transindividual dos corpos que tomam a câmera e com ela assumem, apenas fragmentária e provisoriamente, um novo ponto de ver – o qual, no limite, não remete a nenhum ponto de vista subjetivo, nem mesmo ao olhar da narradora da carta. Não há centralidade individual, apenas singularidades: desde o menino que toma sua ducha à garota que, ao final de *Boa Água*, bebe o leite da caixinha, desenhando no gole um bigode constituído pela espuma branca leitosa, fixada em *superclose*. Protagonista, se é possível chamar essa presença tão circunscrita assim, somente se forçarmos os vínculos de causalidade narrativa, muito frágeis, que poderiam haver entre o “eu” da carta e a imagem subsequente. Ainda, se falamos de protagonista, o que dizer do garoto que se banha no início do filme – não somente pela sua duração em quadro, mas também – e a forma majestosa como constrói sua *performance*, assumindo um lugar de radical centralidade para, em seguida, ser abandonado pelo filme e perder-se em meio aos demais?

Seja como for, o que o enquadramento final de *Boa Água* nos entrega é menos a coincidência entre a voz da estudante e seu lugar como protagonista de uma narrativa do que um pedaço de boca e um bigode de leite, extratos de um corpo metido em cena como todos os demais corpos vistos, vincando a experiência narrada ao ato performático de lançar imagens ao mundo. Aqui, a representação deixa de se estabilizar como pretendente, reagir como sintoma ou enquadrar-se como exigência, para situar-se apenas como *parte* do que a imagem dá a ver, pois há propriamente corpos e sujeitos “representados”, figurando as cenas. Porém, as formas expressivas do filme assumem pela montagem, uma potência que as ressignificam na pulsão do acontecimento e que fazem a representação tremer, abrindo-a ao desfundamento das imagens, como um ato performativo. *Performance* que se passa sem o imperativo de ter a câmera explicitada, na revelação do antecampo, ou outras demais estratégias reflexivas próprias ao regime de opacidade que caracterizou o cinema moderno, que jogam com a reflexividade reiterando ao espectador que, no final das contas, trata-se sobretudo de uma construção artificializada.

Antes que *Boa Água* se torne um filme exemplar – e que caíamos nós mesmos nas armadilhas da representação – é importante ressaltar que seu gesto não é exclusivo e que não partimos dele, metonimicamente, para engendrar uma justificativa que se adequa confortavelmente a um problema teórico anterior, como uma grande lona que cobre comodamente todas as imagens produzidas nas escolas (ou pelo menos aquelas em que apostamos). Em outros filmes recentes, não apenas feitos nas escolas, é verdade, encontramos uma equivalência ao tipo de inscrição coincidente àquela realizada por *Boa Água*. Filmes que ressignificam diferenciadamente o modo como temos olhado para o cinema contemporâneo, de maneira mais ampla, apontando para um momento em que o próprio campo, entre teoria e realização, está também afetado pela crise epistemológica que assola todo o pensamento monotemático ocidental, o que inegavelmente cria novas problemáticas e expõe

os limites das ferramentas empregadas diante das imagens, caras à razão moderna. Em comum, em filmes tão singulares, realizados a partir de processos originais e irreprodutíveis, percebemos uma equivalência entre essa presença de uma espécie de “reflexividade sem nenhuma marca de sua inscrição”¹⁷⁹. Nesse gesto reflexivo, as imagens são devolvidas aos espectadores como que numa espécie de dobra sobre si mesma, invocando simultaneamente o mundo vivido (a escola, a aldeia, a cidade, os agenciamentos e corpos, em suma, o território) para o interior da cena cinematográfica, provocando a manutenção de um fora de quadro, insistentemente: “certo tipo de reflexividade que nos demanda como espectador da obra autônoma e também como alguém que é afetado sobre o processo subjetivo e criativo de onde tais imagens surgem”¹⁸⁰. Podemos estender à *Boa Água* o comentário que César Guimarães elabora sobre o modo como o cinema interage com as vidas dos personagens e sujeitos da realidade no filme *A Vizinhança do Tigre* (2014), de Affonso Uchôa, ao afirmar que: “por um lado, a vida dos jovens é exposta, reconfigurada pela passagem do filme (o devir que alcança), pela sua passagem pelo filme (que tem para eles valor de travessia, de prova realizada); e por outro lado, de maneira complementar, os espectadores também são expostos à crueza das formas de vida que se reinventam diante deles, animadas pela performance dos personagens”¹⁸¹.

Como explicita André Brasil, a coabitação entre uma dimensão representacional e outra performativa se dá, sobretudo, nas experiências contemporâneas – seja na mídia, nas artes visuais ou no cinema – expondo o limite no qual as imagens deixam de estar apenas representando. Apenas pois, ele insiste, elas inventam e produzem formas de vida que mantêm uma relação de contiguidade com a obra em determinados aspectos, ao passo que, em outros, demonstram claras cisões. Isto é, “performances que estão simultaneamente no mundo vivido e no mundo imaginado, elas são,

179. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, *Cinema de brincar*, p. 67.

180. Idem.

181. Ver: César Guimarães, “Na vizinhança do tigre: lá onde a vida é prisioneira” in *Revista ECO-Pós*, p. 17–31.

a um só tempo, forma de vida e forma da imagem”¹⁸². Se há uma equivalência no gesto reflexivo, permitindo-nos colocar *Boa Água* ao lado de filmes tão díspares como *Um Filme de Verão*, de Jo Serfaty (2019); *Ela Volta na Quinta* (2015), de André Novais; *A Vizinhança do Tigre* (2014) de Affonso Uchoa; *Branco Sai, Preto Fica*, de Adirley Queirós (2014); *O Céu sobre os Ombros*, de Sérgio Borges (2010); *Mato Seco em Chamas* (2022), de Adirley Queirós; *Pan-Cinema Permanente* (2006), de Carlos Nader; *Moscou* (2009), de Eduardo Coutinho; *Morro do Céu* (2009), de Gustavo Spolidoro; *Ilha* (2018), de Glenda Nicácio e Ary Rosa ou *Yãmiyhex: as mulheres-espírito*, de Suely Maxacali (2019); é porque todos parecem fazer do cinema não mais uma janela, como no regime de transparência; ou um espelho quebrado, procedimento do cinema moderno; mas, nos apropriando aqui do termo de Gilbert Simondon definitivamente, força-cinema que afeta as vidas-imagens, *defasando-as*¹⁸³.

Buscamos do campo da física a ideia de *defasagem*, uma diferença entre duas ondas que têm a mesma frequência e em referência ao mesmo ponto no tempo, mas oscilam diferentemente. A *diferença de fase*, isto é, a medida entre a distância de uma onda e outra no tempo, pode ser de natureza destrutiva e construtiva. A imagem nos parece fundamental para pensarmos o modo como o cinema efetivamente entra em fase, fazendo vibrar sobre as formas do vivido seu próprio regime de formas, produzindo a diferença. Como menciona Leda Maria Martins, em debate na Mostra de Tiradentes, essa diferença de fase pode ser também descrita como uma espécie de câmera-*trans* – nem objetiva, nem subjetiva: instância pré-individual, que agencia corpos-tela aos modos de existência numa relação interseccional que não se satisfaz pela dualidade corpo-matéria. Se “todo ser é um fluxo contínuo de ocorrências”,

182. André Brasil, “A performance: entre o vivido e o imaginado” in *Experiência estética e performance*.

183. A respeito desta noção, recomendamos a leitura da entrevista feita com Jo Serfaty e Isaac Pipano, respectivamente diretora e roteirista do filme *Um Filme de Verão* (2019), realizada por Aline Portugal e Cezar Migliorin e publicada no livro *Fazer cinema, fazer cidade*.

como formulava Whitehead¹⁸⁴, a câmera introduz seus próprios fluxos maquínicos nessa acoplagem.

Passo à frente: o que os filmes em ambientes educativos podem ensinar e agregar ao campo teórico do cinema e educação, incidindo diretamente nas ferramentas próprias à análise fílmica e à crítica; é que, no jogo inexaurível entre as vidas e o pensar-agir imagens, nos interessa a manutenção desse paradoxo do filme ser obra de arte, compor o regime artístico do cinema e não ser, ser também nada, gesto mínimo, insignificante, somente intercessor¹⁸⁵ como parte de um processo de aprendizagem, vestígio de uma ação concreta no mundo da educação, entre as fórmulas matemáticas, as aulas de ginástica, os livros de história e a programação. Cinema em devir, cercado pelas tais “caravanas móveis” de que fala Daniel Lins, esses blocos de energia que costumamos nomear crianças – e que nem sempre atendem ao nosso chamado. Foi o que fez o curta-metragem *Boa Água*, lançando-nos das mais importantes pistas: mostrou o intervalo no paradoxo da obra de arte, desdobrando o regime estético de Jacques Rancière para além do que ele próprio parecia ver.

[e]

Boa Água: fazer do fora o lado de dentro.

Nas últimas décadas, não foram raras as vezes em que ouvimos algo que parece basilar para nossa lida com as imagens: *isso o filme não me mostra*. Sempre que o contexto ou o processo eram convocados como forma de amplificar os saberes relativamente às imagens em jogo; a retórica crítico-acadêmica queixava-se interditando o movimento ao insinuar que esse “fora-de-quadro” contaminaria a “leitura” da obra, injetando um saber extrafílmico, portanto, não estimável. Efetivamente, não dependemos do contexto extrafíl-

184. Ver: Alfred North Whitehead, *The concept of nature*.

185. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, *Cinema de brincar*, p. 62.

mico ou de um relato do processo para nos relacionarmos com as obras, muito menos do artista para nos fornecer suas chaves de legibilidade. Não se trata disso, em definitivo. Vimos, anteriormente, como *Boa Água* pode ser “analisado” sem qualquer invocação ao seu processo, convocado igualmente como quaisquer outros objetos do regime artístico. Porém, se quisermos dar o passo necessário ao raciocínio, entendendo o cinema na educação como um “evento entre o dizível e o experienciável”¹⁸⁶ – nem somente “processo” da educação, nem tampouco apenas “produto” do regime artístico –, todas as análises decorrentes precisarão atender a esse duplo movimento-expectativa ao, inevitavelmente, convocar o fora. Bem, mas o que estamos chamando propriamente de fora? Num primeiro nível, o fora, que aqui nomearemos *extracampo*, é um território virtual não designado. Ou seja, ele não é algo que possui uma relação de débito com a dimensão figurativa do quadro, mas é o “próprio processo inalienável da experiência”¹⁸⁷.

Recuperando algo que escreve Jean-Louis Comolli, é como se, diante de filmes como *Boa Água*, nos déssemos conta de que estamos sempre encarando certa falta. Essa vertigem cinematográfica, marca das ausências e dos rastros, é algo que faz com que “processo” e “produto”, conceitos insuficientes – os quais preferimos substituir por um *filme por fazer*, acionando o devir – assumam uma espécie de aparelhamento mutualístico do cinema e educação. Como se o mundo atualizado na imagem, figurado no quadro; e o mundo virtual, que lhe garante as condições de possibilidade, fossem posicionados. Um é visível, o outro não se vê. Um é atualizado, tem uma única face recortada; o outro, se abre ao múltiplo e ao indeterminado. Um é o *campo*; o outro, é o *fora*.

Na etimologia da palavra – *kamp* – também é dobra. Como dobra, o campo é aquilo que dá a ver pela superfície sensível da tela uma profundidade, uma altura e uma largura excedentes. Diferente do quadro, “tudo o que o olho percebe na tela”¹⁸⁸, da moldura

186. Cezar Migliorin e Isaac Pipano, *Cinema de brincar*, p. 62.

187. *Ibid.*, p. 65.

188. Jacques Aumont, *A imagem*.

que limita e encerra, o campo não se contenta com as bordas e estende-se como um manto cujas partes descontínuas e fragmentadas serão justapostas, combinadas e reordenadas pela força da montagem e o trabalho cognitivo do espectador. Seus nomes e conceitos variados abrigam também uma miríade de interpretações: projeção imaginária, como propõe Burch¹⁸⁹; jogos de decupagem que criam novas espacialidades exigindo do espectador uma montagem interna capaz de realizar a tessitura entre fragmentos concretos e visíveis e o todo-não-aparente, na convenção de Bela Baláz; ou, ainda, como formula Alejandro Jodorowsky em suas “Lições de cinema”, imaginando-o como uma maçã mordida, sendo o plano justo a imagem do que falta à fruta e não o pedaço que levamos à boca.

O que há em comum entre esses autores é que o campo, ao reconhecer a forma intervalar do cinema, denota a atração que as imagens exercem entre si, dando a ver uma imagem do Todo. Esta imagem, podemos dizer, está na síntese dos efeitos de Kuleshov ou na dialética corpo-espírito de Eisenstein. De todo modo, o referencial que visa às relações mais ou menos porosas entre o dentro e o fora na teoria cinematográfica, talvez mais do que nos filmes – sejam elas molduras ou pedaços de maçã – parecem estar quase sempre modelados relativamente a certo Todo, como univocidade. Mesmo que a escala varie, do plano, como sentido unitário, passando à sequência e, por extensão, aos filmes inteiros, há sempre o uno, como elemento integrador, ao qual as partes são despachadas.

Divergindo dessa compreensão, numa linhagem que mais nos interessa, o extracampo é uma imagem centrífuga, uma imagem da exterioridade, um *de-fora*: “o que conta é, ao contrário, o interstício entre imagens, entre duas imagens: um espaçamento que faz com que cada imagem se arranque do vazio e nele recaia”¹⁹⁰. Apesar de no livro *Imagem-tempo* Deleuze imputar o uso do conceito de “fora” à Maurice Blanchot; Ropars-Wuilleumier irá demonstrar

189. Ver: Noel Burch, *Práxis do cinema*.

190. Gilles Deleuze, *A imagem-tempo*, p.233-234.

em artigo que se trata, como de costume, de mais uma apropriação deleuziana, na qual o conceito não é apenas retirado de seu contexto original, como é investido de outras qualidades pelo filósofo. De qualquer maneira, o uso que faremos fora aqui remete à leitura “entubada” de Blanchot, via Deleuze¹⁹¹.

O abismo entre duas imagens, onde o sentido não se completa no hiato, mas justamente um prolongamento *ad infinitum* que excede a imagem e a expõe à vertigem do mundo. Esse extracampo, para Deleuze, insinua uma presença mais inquietante, sobre a qual não se pode mais sequer dizer que exista, embora se mantenha por uma espécie de insistência. Um extracampo do mundo *absoluto*, que não concerne mais à ordem do visível, não se comunga por uma tela e não dá a ver o Todo – é a fórmula da conjunção *e* que orienta uma espécie de perspectiva antidialética: no lugar da síntese, uma imagem *e* outra, simultaneamente. Devir-Ernesto.

Em *Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari, talvez como provocação, afirmaram até mesmo tratar-se de uma operação de síntese, porém, contrariando Hegel, uma *síntese conectiva*, movida por um “desejo que não para de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, flui e corta”¹⁹². Síntese conectiva, produção de desejo. É, portanto, na produção entre a sensualidade do plano e esse extracampo radical, que a pedagogia das imagens dinamiza o espaço do espectador e realiza o aprendizado como produção de desejo. No extracampo, onde se inserem as condições de possibilidade, a comunidade de seres, sejam videntes ou ouvintes, que se inventa na / para / com a presença da câmera, *mise-en-scène* da vida vivida intrincada à imagem habitada. Um fora que é a própria conjugação de um outro campo onde o processo é inalienável daquilo que nos é devolvido, onde não se excluem ou se separam dualisticamente o que é do mundo diegético, coisa do cinema; e do mundo do real, coisa da vida mesmo.

191. Ver: Marie-Claire Ropars-Wuilleumier, “La ‘pensée du dehors’ dans L’image-temps (Deleuze et Blanchot)” in *Cinémas: Revue d’études cinématographiques*, 2006.

192. Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, p. 16.

Coisa do cinema *OU* do mundo, simultaneamente. Passagem complexa essa da síntese conectiva *E*, onde a montagem opera por associação; para a conjunção *OU*, onde a montagem faz diferir a imagem somente em si mesma, por disjunção. Quer dizer, entramos finalmente, no domínio da diferença, de uma diferença que não mais remete: diferença que só retorna ao mesmo para fazê-lo variar. Extracampo que atesta a coexistência e copresença do mundo e da imagem partilhada, permitindo ser não mais vida-imagem, mas vida-filmada *OU* imagem-vivida *OU* dois ao mesmo tempo. Fora que não é mais apenas uma dimensão virtual que pode se atualizar no campo figurativo, mas as próprias condições de possibilidade que dão a ver o pensável.

[e]

No limite, trata-se disso, de filmar como se não houvesse um filme a ser feito, somente presenças, intensidades, volumes e formas cameradas. *Filme por fazer*. Como escreve Russel West-Pavlov sobre o poeta caribenho Derek Walcott, o poema comporta em si sua própria temporalidade: “ele não é um poema ‘sobre’ uma paisagem que, em seguida, pode ser ensinado numa sala de aula. Pelo contrário, é um poema que surge de uma paisagem e é intrinsecamente um processo dinâmico de interconexão contínua, tanto espacial como, inevitavelmente, temporal”¹⁹³. O poema, finaliza West-Pavlov, não informa, “instancia os processos dos quais ele emerge”. De maneira análoga, afirmamos que as imagens de *Boa Água* instanciam o processo em sua forma dando a ver a experiência do tempo da educação onde o conhecimento está afetado pela dimensão sensível do cinema, resultando num ato de criação que engaja a produção do saber entre mundo sensível, os objetos técnicos e os seres, indistintamente, ou melhor, sem estabelecer com isso movimentos de verticalização e estabilização – seja entre os corpos

193. Russell West-Pavlov, “O Tempo do Ensino no Sul Global” in *Revista Contracampo*, p. 167.

(sujeito que filma, sujeito filmado e o espectador, crianças, adultos, vacas); tampouco entre os elementos que compõem a montagem. É “o acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva para o mundo diferir”¹⁹⁴.

Mafuá: tempo enredado, tempo de montagem. Linhas destituídas de linearidade cronológica ou evolutiva, linhas que não fundam a direção da vida e do cronos. É assim que o *mafuá* pode, senão dissolver os imperativos da longa duração moderna, criar outros acoplamentos, produzir novas montagens, combinações frescas, instaurando fluxos que perturbam a ordem do que está posto e nos levem em direção às formas de criação sobre o tempo duro da vida, aberto aos devires. O mafuá alegre de *Boa Água* nos permite ressignificar a própria perspectiva do ato de criação para um efeito de jogo de montagem. Aqui, damos coro à voz de Vilém Flusser que insistia contra o predomínio d’o Criador como a imagem do artista. Para o filósofo, contrariamente, criar é um ato em que se *brinca* – o verbo empregado por Flusser é exatamente esse – com “pedaços disponíveis de informações”. Se Flusser se refere a informações, é porque seus textos finais estão obcecados pelas imagens técnicas e pelas redes telemáticas e não menos relevante para que os pensemos em tensão com a produção do regime artístico¹⁹⁵.

Flusser narra que a raiz etimológica da palavra autor, tanto quanto a de autoridade, deriva do mesmo verbo em latim, *augere*, o qual significa “fazer crescer” (e cuja tradução mais corrente é, não por acaso, *fundar*). *Augere* nomeia a atividade de colocar sementes no fundo do campo para que cresçam. É daí que desponta um dos essenciais mitos do mundo greco-romano: “Rômulo é o autor da cidade porque foi ele quem plantou a raiz sobre a qual a cidade assenta e da qual sorve a seiva que faz com que cresça e se torne o império do mundo. Rômulo é o fundador do mundo civilizado”¹⁹⁶. Erguer-se contra a autoridade do artista e da criação, das mãos de um criador, é, para Flusser, erguer-se contra a fundação dos

194. Cezar Miglitorin, *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*, p. 196-197.

195. Vilém Flusser, *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*, p. 93.

196. *Ibid.*, p. 102.

impérios dos saberes e da forma de produzir conhecimento. É er-
guer-se contra nossa própria epistemologia e seus arautos. Nosso
desafio, ele diz, “não é uma sociedade de deuses ou de artistas ins-
pirados, mas sim uma sociedade de jogadores”¹⁹⁷.

Se o cinema parece nos dar a ver algo de urgente agora, é por-
que sua forma pedagógica, seus *mafuás*, tem a singularidade de
fazer montagens com esses blocos de afecção – movimento e dura-
ção – que são as imagens. Montagens entre múltiplas forças de na-
turezas e intensidades diversas, nas quais a diferença pode vibrar
temporalidades enredadas, revelando modos de existência que não
apenas contrapõem a representação, como seu outro melhorado: o
que faz seus modelos desmanchar, rachando por dentro o solo que
os funda, com seus movimentos aberrantes.

[e]

Abrir o campo das imagens aos espectadores-montadores não é ta-
refa das mais fáceis. Primeiro, seria um equívoco vislumbrar que
o regime da representação pode ser substituído por qualquer ou-
tro tipo de estrutura antagônica, de forma dualística, seja ela mais
libertária, fluida, móvel, horizontal, flexível, experimental, errá-
tica ou o que quer que seja. Pois, as estruturas de representação,
por estarem excessivamente ligadas a predicados e forças deter-
minadoras que planificam os devires, renunciam à dimensão per-
formativa da subjetividade, inalienável das afetações dos sentidos
no corpo como uma máquina-desejante. Vimos como este sistema
é inseparável de todo um programa jurídico-avaliativo, dos festi-
vais à crítica, passando pelas teorias e obras. Portanto, se quise-
mos realizar o deslocamento para o domínio efetivo da criação do
cinema e educação, simultaneamente, será preciso invalidar os
agenciamentos que dão consistência aos fundamentos, confe-
rindo-lhes outras funções. Mas, insistimos: não sairão daí novas
estruturas, melhoradas ou mais democráticas, que poderão ser

197. Ibid, p. 91.

replicadas de modo industrial. Serão somente movimentos ou tentativas, apenas. Falamos de uma força acontecimental irreduzível à modelização, contrária a toda energia estabilizadora ou estruturante, a todo projeto.

Evidentemente, tais movimentos não se produzem de modo ordenado e apaziguado, como o mar calmo que passa a rebentar-se em ondas, para então serenar. É preciso tremendo esforço de desarticulação do que está dado a ver, a ouvir, a sentir e a conhecer para que a representação não arrebente as bordas do quadro e se instale bem no centro do império dos sentidos, com seus laços morais e vínculos estabelecidos com uma comunidade preconcebida, disponível e à espera para ser capturada pelo aparato cinematográfico e sua rede de signos. Por isso, insistimos, não se trata de mais modelos condizentes com formas de vida plurais, progressistas e libertas: apenas processos de singularização e multiplicidades.

Para que o cinema possa produzir tais movimentos, renunciando ao regime de assujeitamento modulado pelo neoliberalismo atual, no qual as imagens são um dos principais instrumentos, nos dirigiremos à desarticulação da identificação do indivíduo singular para a forma de uma enunciação coletiva – reside aí seu aspecto mais político. Ao invés de repositórios individuais, preparados de modo semelhante para a compartimentação das *imagens-que-sabem-demais*, surge outro agrupamento coletivo, que não é mais a soma individual dos componentes de uma série. É a produção do intervalo, de modo desigual, entre o que se é e está, o que se atualiza num indivíduo e a defasagem insuperável entre o que se pode vir a ser – o caldo pré-individual que constitui o mundo habitável. É neste ponto, contudo, que o cinema se torna insuportável. Ao permitir-se reinstalar a questão – *quid juris?* – tudo se passa como se todas as outras reivindicações pudessem estar ameaçadas em suas formas de direito, justo aquelas que têm sido as macrooperadoras do capital, do Estado, das instituições, da identidade, do sexo, do gênero, da educação e, também, da própria cinefilia e teoria do cinema, como vimos ao longo deste livro. O movimento

impingido aqui é o mesmo: ao colocar a pergunta sobre *com qual direito o cinema se funda?*, a questão se estende para além do cinema, uma vez que não se trata apenas de histórias ou temas, como vimos. Levando-a ao céu de suas possibilidades – o plano de composição da arte – nos perguntamos como seu alcance se estende a todos os povos e devires minoritários, a todas as formas de ocupar esta terra, a todas as forças e poderes assujeitadores, aos processos subjetivos vinculados às imagens. E, sobretudo, alcançando a potência da vida não submetida ao imperativo das forças cisheterocapitalísticas, tanto em seus modos de produção, como em seu regime de signos. Não se trata de algo que pertence ao campo da arte, simplesmente, mas às disputas políticas e estéticas do nosso mundo, aos modos de vida que são autorizados em detrimento daqueles estrangulados, na literalidade asfixiante da palavra encarnada pela imagem do segurança que sufoca o menino no supermercado.

Tão mais por isso trata-se de um problema irreduzível a uma arte exaurida em seu próprio regime artístico, mas uma forma da arte que pode instaurar modos de existência que não existem, elevando a dimensão sensível à altura da política: cinema como arte e não-arte, num só e mesmo gesto. Parafraseando o que escrevem Bruno Latour e Isabelle Stengers¹⁹⁸ em seu prefácio à revisão de uma das mais importantes obras de Étienne Souriau: engaja a instauração nas imagens e sons como processos subjetivos (e não mais como arte de fazer filmes) – mudarás todo o cinema!

198. Ver: Isabelle Stengers e Bruno Latour, “Le sphinx de l’œuvre” in *Les différents modes d’existences*, p. 11.



referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2000.

AVELLAR, José Carlos. A arte antes da vida. In: *A ponte clandestina: Birri, Glauber, Solanas, García Espinosa, Sanjinés, Alea: teorias de cinema na América Latina*. 1a ed. São Paulo, SP : Rio de Janeiro, RJ: Edusp ; Editora 34, 1995, p. 77–114.

BENTES, Ivana. O devorador de mitos. In: BENTES, Ivana (Org.). *Cartas ao mundo: Glauber Rocha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

BERGALA, Alain. *Le Point de vue*. [s.l.]: Scéren-L'éden cinéma, [s.d.].

BERGALA, Alain. Stratégie, critique, tactique pédagogique. In: DOSSE, François; FRODON, Jean-Michel (Orgs.). *Gilles Deleuze et les images*. Paris: Cahiers du cinéma : Institut national de l'audiovisuel, 2008.

BERINO, Aristóteles De Paula. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. *e-Mosaicos*, v. 6, n. 13, 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL, André. *A performance: entre o vivido e o imaginado*. In: PICADO, Benjamin; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; FILHO, Jorge Cardoso (Org.). *Experiência estética e performance*. Salvador: Edufba, 2014.

BUCHANAN, Ian. Schizoanalysis and the Pedagogy of Oppressed. In: CARLIN, Matthew; WALLIN, Jason J. (Orgs.). *Deleuze & Guattari, politics and education: for a people-yet-to-come*. New York: Bloomsbury, 2014, p. 1-14.

BURCH, Noel. *Práxis do cinema*. Trad. Marcelle Pithon; Regina Machado. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio Lamarão; Arnaldo Marques DA CUNHA. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. *Educação audiovisual popular no Brasil - panorama, 1990-2009*. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COMOLLI, Jean-Louis. Algumas notas em torno da montagem. *DEVIRES - Cinema e Humanidades*, v. 4, n. 2, 2007.

COMOLLI, Jean-Louis. Retrospectiva do espectador. In: *Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção documental*. Trad. Augustin de Tugny; Rubens Caixeta. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documental e a escuta sensível da alteridade. In: OHATA, Milton; COUTINHO, Eduardo (Orgs.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo, SP, Brasil: Edições SESC : Cosac Naify, 2013, p. 21–47.

DANEY, Serge. Um tumulto para o olho: Pedagogia strauberiana. In: *A Rampa: [Cahiers du cinéma, 1970-1982]*. São Paulo (SP): Cosac & Naify, 2007, p. 99–105.

DANTO, Arthur. The Artworld. *The Journal of Philosophy*, v. 61, n. 19, p. 571, 1964.

DE TOLEDO, Sandra Alvarez. Point de Vue / Point de Voir. *Cadernos Deligny*, v. 1, n. 1, p. 88–98, 2018.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... In: LAPOUJADE, David (Org.). *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Trad. Ivo Guilherme. 1. ed. São Paulo: 34, 2016, p. 407–13.

DELEUZE, Gilles. *Cartas e outros textos*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro : São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo (SP): Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2007.

DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: LAPOUJADE, David (Org.). *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Trad. Ivo Guilherme. 1. ed. São Paulo: 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Prado Jr, Bento; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2007.

DELIGNY, Fernand. Ce qui ne se voit pas. *Cahiers du Cinéma*, n. 428, p. 50–51, 1990.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Trad. Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. *Œuvres*. Paris: l'Arachnéen, 2017.

DESBARATS, Francis. *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*. thesis, Toulouse 2, 2001. Disponível em: <<http://www.theses.fr/2001TOU20088>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

DEWEY, John. *Arte como experiência: últimos escritos, 1925-1953*. Trad. Jo Ann Boydston. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2017. (O olho da história, 1).

ELSAESSER, Thomas; HAGENER, Malte. *Teoria do cinema: uma introdução através dos sentidos*. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2018.

FLUSSER, Vilém. *O Mundo Codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablumbe, 2008.

FREIRE, Paulo. A alfabetização em televisão. In: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 47–50.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58 rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O professor como artista. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo; Brasília: Cortez / Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996, p. 509.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Alteridade e Criação).

FRESQUET, Adriana. *Dossiê cinema e educação # 2: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro (RJ): Booklink, 2011.

FRESQUET, Adriana; CLARISSA, Nanchery. *Abecedário de cinema com Alain Bergala*. [s.l.]: LECAV, 2012.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectiva e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana; PIPANO, Isaac. Jogos de filmar, jogos para filmar: fragmentos do que o cinema faz na escola e o que a escola faz com o cinema. In: D'ANGELO, Raquel Hallak; D'ANGELO, Fernanda Hallak (Orgs.). *Catálogo CINEOP - 10a. Mostra de Cinema de Ouro Preto*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, p. 384.

GODARD, Jean-Luc. Montage, mon beau souci. *Cahiers du Cinéma*, v. 65, 1956.

GOMES, Juliano. SAC Rocha (2017). In: *Catálogo Glauber Rocha, cineasta contemporâneo*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras / UFRJ, 2017.

GUATTARI, Félix. A paixão das máquinas. *Cadernos de Subjetividade*, v. 11, n. Editora HUCITEC / EDUC, p. 38–51, 2003.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Rolnik Suely. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 50–55.

GUATTARI, Félix. Devir criança, malandro, bicha. In: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Rolnik Suely. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 64–69.

GUATTARI, Felix. O Divã do Pobre. *Revista Communications. Comunicação* /2, v. 23, 1984.

GUATTARI, Félix. Somos todos grupelhos. In: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Rolnik Suely. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, César. A estética que vem. In: *26o Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS) – Faculdade Caspero Líbero, São Paulo - SP*. São Paulo: Compós, 2017, p. 19.

GUIMARÃES, César. Na vizinhança do tigre: lá onde a vida é prisioneira. *Revista ECO-Pós*, v. 20, n. 2, p. 17–31, 2017.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JOAQUIM CANUTO MENDES DE, Almeida. *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização de cinema educativo no Brasil*. São Paulo: São Paulo Ed., 1931.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estraneiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. Edição: 1ª. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Trad. Paulo Domenech; Hortência Santos Lencastre. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; n-1 edições, 2014.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, v. 7, n. 21, p. 29–36, 2001.

LEANDRO, Anita. Posfácio - uma questão de ponto de vista. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, p. 80–86, 2010.

LEANDRO, Anita. Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana. *Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25598>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

LEWIS. Teaching with Pensive Images: Rethinking Curiosity in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. *The Journal of Aesthetic Education*, v. 46, n. 1, p. 27, 2012.

LEWIS, Tyson E. *Aesthetics of education: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York, NY: Continuum International Pub. Group, 2012.

LIMA, Érico de Oliveira de Araújo. Numa cama, numa greve, numa festa, numa revolução: notas sobre materialidades de uma experiência estética. *Galáxia (São Paulo)*, n. 31, p. 117–129, 2016.

LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: entre o personagem fabulador e o espectador-montador. In: OHATA, Milton; COUTINHO, Eduardo (Orgs.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo, SP, Brasil: Edições SESC : Cosac Naify, 2013, p. 375–388.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia do rizomática. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1229–1256, 2005.

MARTEL, Lucrecia. Oficina sobre som e narrativa. In: MUNHOZ, Marcelo; URBAN, Rafael (Orgs.). *Conversas sobre uma Ficção Viva*. Curitiba: Imagens da Terra, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maartens. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 1. ed. Rio de Janeiro: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. O tempo em movimento. *Contracampo - brazilian journal of communication* | PPGCOM-UFF, v. 36, n. 3, p. 21-41, 2017.

MEDEIROS, Theresa Christina Barbosa de. *Um cinema expandido: a experiência teórico-prática da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEDRADO, Arthur. Sobre os grupos, as imagens e a desautomatização dos gestos. In: ALVARENGA, Clarisse. *Aprender com imagens: práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá*. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 2022, p. 250-281.

MIGLIORIN, Cezar. *Cinema e clínica: a criação em processos subjetivos e artísticos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2022.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2015.

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

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* –

Dossiê: Literatura, língua e identidade, Trad. Ângela Lopes Norte. v. 34, p. 287–324, 2018.

MIGNOLO, Walter D.; LEVANDER, Caroline. The Global South and world dis/order. *Journal of Anthropological Research*, v. 67, n. 2, p. 165–188, 2011.

MINH-HA, Trinh T. Questions of images and politics. In: *When the moon waxes red. Representation, gender and cultural politics*. Londres / New York: Routledge, 1991, p. 147–152.

MOMBAÇA, Jota. *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

MONDZAIN, Marie-José. *Images (à suivre)*. Montrouge: Bayard, 2011.

MONDZAIN, Marie-José. *L'image peut-elle tuer?* Nouvelle édition. Montrouge: Bayard, 2015.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, v. 0, n. 4, p. 13, 1995.

MORETTIN, Eduardo Victorio. *Humberto Mauro, cinema, história*. São Paulo, SP: Alameda Casa Editora, 2013.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo. In: PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara (Orgs.). *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. Covilhã, Portugal: Livros LABCOM, 2007.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

PELBART, Peter Pál. Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”. In: ENGUITA, Nuria; BELTRÁN, Erick; ESCHE, Charles (Orgs.). *Como falar de coisas que não existem: Bienal e Itaú apresentam 31a Bienal*. São Paulo, Brazil: Fundação Bienal de São Paulo, 2014, p. 250–265.

PORTUGAL, Aline; MIGLIORIN, Cezar (Orgs.). *Fazer cinema, fazer cidade*. Rio de Janeiro: Editora Áspide, 2022.

NICARÁGUA, Fórum. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. In: Cezar Migliorin; Douglas Resende; Viviane Cid; Elianne Ivo Barroso. (Org.). *Modos de fazer e experimentar: cinema e educação*. Rio de Janeiro: Áspide, 2022, v. 1, p. 43-54.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O Desentendimento política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.

RIVERA, Tania. *Hélio Oiticica e a arquitetura do sujeito*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

ROCHA, Glauber. A passagem das mitologias. In: *O século do cinema*. [Ed.] aumentada e atualizada. São Paulo, SP: Cosac Naify : Cinemateca Brasileira, 2006, p. 325–334.

ROCHA, Glauber. *Cartas ao mundo*. São Paulo, Brazil: Companhia das Letras, 1997.

ROCHA, Glauber. Estetyka do Sonho 71. In: *Revolução do Cinema Novo*. [s.l.]: Alhambra/Embrafilme, 1981, p. 217–221.

ROCHA, Glauber. Filmcrítica 75. In: *Revolução do Cinema Novo*. [s.l.]: Alhambra/Embrafilme, 1981, p. 267–274.

ROCHA, Glauber. *O século do cinema*. [Ed.] aumentada e atualizada. São Paulo, SP: Cosac Naify : Cinemateca Brasileira, 2006.

ROCHA, Glauber. *Revolução do cinema novo*. Rio de Janeiro: Alhambra / Embrafilme, 1981.

ROCHA, Glauber. Tricontinental 67. In: *Revolução do Cinema Novo*. [s.l.]: Alhambra/Embrafilme, 1981, p. 71–78.

RODOWICK, David Norman. *Gilles Deleuze's time machine*. Durham, NC: Duke University Press, 1997. (Post-contemporary interventions).

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetina*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROPARS-WUILLEUMIER, Marie-Claire. La « pensée du dehors » dans L'image-temps (Deleuze et Blanchot). *Cinémas: Revue d'études cinématographiques*, v. 16, n. 2–3, p. 12, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos - CEBRAP*, n. 79, p. 71–94, 2007.

SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. 1a. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

SILVA, Denise Ferreira da. Sobre diferença sem separabilidade. In: *32a Bienal de São Paulo: Incerteza Viva*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 57-66.

SIMONDON, Gilbert. *Sur la technique (1953-1983)*. 1re édition. Paris: Presses universitaires de France, 2014.

SONTAG, Susan. Against interpretation. In: *Against interpretation, and other essays*. New York, N.Y: Picador U.S.A, 2001.

SOUZA, Gustavo. Estética e política no cinema da periferia. In: WILQ, Vicente (Org.). *Quebrada?: cinema, vídeo e lutas sociais*. São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária - USP, 2014.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas: Papirus, 2010.

STENGERS, Isabelle; LATOUR, Bruno. Le sphinx de l'œuvre. In: *Les différents modes d'existences*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

TARKOVSKI, Andrei A. *Esculpir o tempo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TSING, Anna Lowenhaupt. Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha Revista de Antropologia*, v. 17, n. 1, p. 177, 2015.

TSING, Anna Lowenhaupt. *The mushroom at the end of the world: on the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton: Princeton University Press, 2015.

TUGNY, Rosângela Pereira de. *Escuta e poder na estética Tikmũ'ũn Maxakali*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

VARGAS, Getúlio. O cinema nacional: elemento de aproximação dos habitantes do país. Discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas. 1934. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro, RJ: Ciência Moderna, 2006.

WEST-PAVLOV, Russell. O Tempo do Ensino no Sul Global: Pedagogia em Rede e Ensino da Poesia Caribenha (com um exemplo de Derek Walcott). *Revista Contracampo*, v. 36, n. 3, 2017.

WHITEHEAD, Alfred North. *The aims of education and other essays*. New York: Free Press, 2011.

WHITEHEAD, Alfred North. *The concept of nature*. New York: Cosimo classics, 2007.

créditos de imagens

01. Caio Sales (PE).
02. Frames do curta-metragem *En Rachâchant* (1982), de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub.
03. Frame da videodança *Montão de Coisa*, resultado do processo de criação artística das turmas de Vídeo Arte para jovens em Austin/Nova Iguaçu, realizado entre fevereiro e outubro de 2014, com metodologia baseada no conceito de videodança e a investigação da relação entre o gesto e a câmera.
04. Isaac Pipano (PE).
05. Frame da videodança *Montão de Coisa*.
06. Frame do curta-metragem *Teremos infância* (1974), de Aloysio Raulino.
07. Fotografias feitas pelas pelas participantes da oficina do *Inventar com a Diferença em La Paz*.
08. Marcos Valério (ES).
09. Fotos da montagem da instalação *Trilogia da Terra na Escola Porto Iracema das Artes*.
10. Frame do curta-metragem *Teremos infância*.



anexo

**“camerar”,
por fernand deligny¹⁹⁹**

tradução de bernardo oliveira

Filmar me soa como um verbo engraçado. Quando se trata de escrever um livro, você não diz “livrar”. E pintar não significa “pinturar”. Onde se vê que, no que diz respeito ao cinema, o produto final prevalece e se torna verbo. Dizemos aplanar, não planear.

Já que se trata do uso de um instrumento chamado câmera, por que não dizer: camerar? É verdade que, em relação ao trabalho de um microscópio não se diz “microscopar”. Mas o microscópio não produz, senão, uma certa maneira de ver, enquanto a câmera é um moinho de imagens; porém, ao contrário do moinho de vento, as imagens não fazem a câmera rodar. Ela roda sozinha, e se costuma dizer: “rodando”.

Nós? Pronome pessoal indefinido da terceira pessoa, invariável, sempre atuando como sujeito. Não podemos dizer melhor. Nós, ao que parece, disse a si mesmo: om, que veio de homo. “Silêncio, o homem está rodando...”, e você ainda teria uma outra percepção.

Nesta palavra câmera, a sala transparece. A próxima palavra no dicionário é camareiro: “oficial da câmara do Papa”. Cineastas ficariam muito surpresos, em sua maioria, se fossem chamados de

199. Publicado originalmente em *Caméra/Style*, n. 14 - Setembro 1983 e reimpresso na publicação *Camérer*. À propos d'images, editado por Sandra Alvarez de Toledo, Anaïs Masson, Marlon Miguel e Marina Vidal-Naquet. Agradeço à editora L'Arachnéen e a Sandra Alvarez de Toledo pela cessão dos direitos autorais para que pudéssemos traduzir o ensaio e a Marlon Miguel pela mediação e contato com a editora.

camareiras, ou pior, criadas: “dama que servia uma princesa”. Essa princesa poderia ser a ideologia reinante?

Se penduro essas observações no prego de um surpreendente infinitivo, talvez seja para indicar que a câmera pode fazer algo bem diferente de um filme, assim como a escrita pode ser feita sem esse objeto complementar: um livro. Mas então qual é a utilidade de acionar esse mecanismo que funciona como um subterfúgio, um subterfúgio possibilitado por um defeito em nosso aparelho de ver: a persistência retiniana? Nosso olhar desliza aos solavancos, o movimento é restaurado. E agora o som entrou no jogo, e a cor, que está fazendo muito.

Estamos lá, por assim dizer, como se estivéssemos lá, e então para que serve essa ferramenta? Basta olhar, quieto, pela janela, ou mesmo, se lhe apetercer, ir até lá, no alto do Himalaia. De onde desaparece a sétima arte, sobrecarregada de meios como uma pessoa muito rica que se suicida por tédio de ser assim provida.

O que aconteceu com a gente, e posso dizer que aconteceu ao contrário, ou quase, foi ficarmos tão carentes que só tínhamos uma câmera 16mm e nada mais. Ela não capturava o som, e, para falar a verdade, as imagens também não, por falta de filme, o que te deixa pensando, mesmo que por ociosidade.

Dez anos depois tínhamos dez horas de imagens enroladas em latas que, só de olhar, você já sabe o que tem dentro. Não sabíamos o que estava nessas latas, porque não tínhamos um projetor. E, novamente, sem o dinheiro que faltava, edição e mixagem foram eventualmente adiados. Demorou mais dez anos.

Anteriormente, eu tinha conhecido outros aspectos do cinema, mesmo que tenha sido como delegado de Trabalho e Cultura, e ali, tratava-se daqueles sacos de marinheiro feitos de lona verde onde o programa do cineclubes era empilhado. E o que acontecia às vezes é que a mala não estava lá, na estação. Às vezes o filme estava lá. Era o público que não estava lá.

E então, dez anos antes, como eu era o revisor dos filmes no jornal estudantil, recebi os retângulos de papelão me convidando

para as apresentações de filmes que aconteciam pela manhã em salas quase vazias, se bem que eu podia ver o filme de longe, do fundo da sala, ou de cima, da varanda, ou muito perto, logo abaixo da tela.

Por acaso também vendi filmes rodados no Vietnã do Norte contra os americanos. Às vezes havia uma dúzia de camponeses na sala dos fundos do bistrô, e eu era transportado de volta ao tempo da lanterna mágica. Creio, forçando-me um pouco, que era a primeira vez que iam ao cinema. E eu, o mesmo filme, já tinha visto dez ou vinte vezes.

Se dissermos que as memórias estão espalhadas, cada conta deste rosário – e não estão todas lá, longe disso – continua viva. Pulei aqueles que lutavam com um filme em andamento, pouco inclinado como estou para ver um filme no qual me envolvi. Evito essa provação que consiste em esperar por imagens que não vejo chegar. Onde elas foram? Eu espero. E elas não vêm porque não estão lá. Mas se não estão lá, por que estou esperando por elas? Será que vieram na minha cabeça e só lá? Ou, então, essas imagens eram bonitas demais, tão marcantes que o filme não podia suportá-las. Talvez também tenham desaparecido durante a edição porque interferiram no desenvolvimento da história, que não levavam a lugar nenhum ou que íamos nos perguntar de onde caíram, o que estavam fazendo ali. A história. Talvez estejamos no ponto de divergência entre filmagem e câmera. Estou sempre sensível ao acaso que põe em minhas mãos o livro onde se encontrarão as três linhas que não me atrevo a escrever. Comecei a escrever este artigo ontem de manhã. Ontem à tarde, abri pela metade o livro de Jacques Berque: *Arábias*.

“Tire meu senso de história (um senso de criticar, de renovar, de acordo) e me diga por que eu lutaria contra o racismo, a exploração ou simplesmente a incoerência?”²⁰⁰

A história?

200. Jacques Berque, *Arabies: entretiens avec Mirèse Akar*, Paris, Stock, coll. “Les grands auteurs”, 1978, p. 201. (Deligny publicou “Le Croire e Le Craindre” na mesma coleção.)

“Conhecimento ou relação de eventos passados, de fatos relativos à evolução da humanidade que são dignos ou considerados dignos de memória.”

“Contos de ações, de eventos reais ou imaginários.”

Resta a história natural que, quando eu era pequeno, se chamava: lição das coisas, das coisas sem história. Ainda. Se eu fosse um cineasta, sonharia em filmar a viagem de um iceberg, seu derretimento e todos os aspectos que se seguem, primeiro a montanha que se separa do bloco de gelo, o trabalho dessa ruptura e os ruídos; é tudo a mesma coisa, diferente daquilo que pode ser tagarelado por atores, e a névoa, e as aves marinhas, e quanto tempo dura, essa massa da qual restará apenas um cubo de gelo do tamanho de um punho, e depois nada; nada mais que o mar. Este evento filmado em tempo real, levaria semanas para filmá-lo, para restituí-lo, um cinema permanente. Apenas isso na tela, por semanas. Quem iria, mesmo que apenas de vez em quando, para ver como estão as coisas, para ver o que resta do iceberg. Esse senso de história que temos seria revigorado.

Pode ser que, ao renovar esse sentido que claramente não é o sexto, nem o sétimo, já que deve tudo ao que pode ser chamado de memória étnica, a câmera seja o instrumento que chega no momento certo, contanto que não seja o último, se imaginarmos para onde a história nos leva, desde que a deixemos seguir, inquieto como um filhote de urso em um iceberg, como mencionei anteriormente. Estamos preocupados, isso é certo. Mas o que é história? É o que pode ser contado. Esse é o roteiro.

Pode muito bem ser que essa obrigação que é exigida sempre que se fala em fazer um filme, essa pré-condição obrigatória, seja a existência onde se toma o desvio que decide se trata-se de filmar ou camerar.

Quantos cineastas são apenas escritores um tanto fracassados pelo fato de sua inclinação ser sem objeto, o objeto não sendo o sujeito, mas o instrumento, a própria frase. Eles saberiam o que dizer se soubessem como. Na ausência desse comentário, que não

lhes chega, é a câmera que eles usam, um instrumento ortopédico que vem em socorro de sua inaptidão linguística. Onde desaparece aquilo que é próprio do que seria o camerar.

Deste momento da minha existência em que via uma ou duas vezes por semana, em salas vazias ou quase, os filmes apresentados, fica-me um nó de perplexidade. Entre os filmes exibidos, havia os bons e os ruins. Falava sobre bons filmes, para que pudéssemos vê-los, talvez também pelo prazer de reformular, à minha maneira, as críticas que tinha lido.

As pessoas daquela época iam ao cinema como os antigos gregos iam ao teatro. Era uma tradição ritualmente semanal, o interesse pelo que estava acontecendo na tela era completamente secundário. Mas o cerne da minha perplexidade não está aí. Dos filmes de que falava, poderia acontecer que o título, o autor e os atores, eu me lembrasse. Para os outros, os ruins, dos quais não me lembro, é óbvio que as imagens persistem. Mas quem sabe onde? Devem andar por aí, como vestígios de sucata na carne de um veterano de guerra.

Onde se vê que haveria duas memórias, que acredito, uma para a qual a linguagem é soberana, e outra, que se comporta de modo refratário à domesticação simbólica, um tanto aberrante e que se deixa impressionar pelo que nada significa, quero dizer, atinge esse choque que deixa uma marca.

Camerar consistiria em respeitar o que não significa nada, não diz nada, não é abordado, ou seja, escapa à domesticação simbólica sem a qual, na história, não existiria, por falta de consciência, seja individual ou coletiva.

Além dessa memória étnica que carrega profundamente as marcas da exploração, do racismo e das incoerências que persistentemente teimam em se reproduzir, haveria também essa outra memória que se recolhe aqui e ali, para se nutrir. Dizer que ela é pobre é um eufemismo. Ela está literalmente esquecida, o que, no que diz respeito à memória, é uma pena. Talvez devesse ser chamada de outra coisa. Antigamente era costume, entre os ricos, ou seja, entre os domesticados, fornecer a tigela do vagabundo, por precaução.

Acontece, nos filmes mais ricos e suntuosos, que sobra alguma coisa. Seus autores, nesses filmes, estão imbuídos do sentido que querem dar a sua história para a edificação da massa de espectadores, e há algo para alimentar os pobres, surdos e mudos, e que não entendem o porquê da orgia histórico-sentimental. É um eufemismo dizer que ela não se deixa enganar. A isca, ela não vê. Quero dizer que, privada do sentido da história, enquanto todos choram, ela ri: enquanto todos riem, ela chora; mas isso não significa nada. É discreto, o humano, se esconde, proscrito para sempre, desde a história. Onde se enfatiza que camerar seria outra coisa que filmar. Ontem eu vi, nesta pequena televisão reservada para nós que vivemos próximos de crianças autistas — ocorre que usamos um gravador de vídeo — eu vi D., que está prestes a completar nove anos, absorto, encarando uma mão que, para nós, é dele e se movia na água. Se digo “encarar”, é para evitar dizer que ele estava olhando para ela, se olhar é entendido como sendo nosso modo de ver, a nós que temos um sentido de história, ainda que apenas o nosso.

Estranha TV onde podemos rever o que está acontecendo conosco, às vezes, rever e ver, porque nós dois moramos a quilômetros de distância e, portanto, não nos vemos vivendo, a não ser através desta pequena TV que se torna uma memória comum, e permite nos perguntar o que estamos oferecendo para ver quem não dá a mínima para tudo o que compõe nossas histórias.

A tigela é colocada, mesmo que não saibamos como e com o que enchê-la. Teríamos que filmar sobre o que nos escapa de nós mesmos, o que não se vê, sendo esse ser o que se toma por sujeito da história, da própria história, e da história dele em particular.

Para este artigo, eu poderia tê-lo intitulado: “Em busca de imagens perdidas”, o que daria um título muito bom.

Seriam aquelas imagens que caem durante a edição, como lascas, ou pior, as que não são sequer filmadas.

Imaginem, ao longo da filmagem de um filme normal, produzido e composto normalmente de acordo com os padrões, todas

essas imagens, as mais belas, e de longe as mais tocantes – só aqui, não sabemos por quê – que são deliberadamente evitadas.

Camerar seria capturar essas imagens, porque nunca se sabe, porque veremos com clareza.

Por acaso ouvi falar em decupagem. O dicionário diz que há frango, bolo ou carne e ele nos aconselha a ir lá ver debitar, abater, renderizar. E aí ele vem falar com a gente sobre teatro e cinema. Mas consigo visualizar claramente um produtor exigindo que um autor primeiro faça a desconstrução de seu projeto. Depois, se as peças estiverem boas e bem ajustadas, só resta fazer o cavalo correr esperando que ganhe a Palma de Ouro. E porque não? Acontece.

É notável que essas crianças que se revelaram refratárias à domesticação simbólica nos observem, vivendo. Muitas vezes permanecem sentadas. Sua pose e sua aparência são as do espectador de cinema ou televisão. Elas nos olham como se fôssemos protagonistas de uma novela que nunca acabaria e, muitas vezes, é a água que elas verão. E ali desperta o olhar e o corpo. Tornar-se água parece mais tentador do que tornar-se algo como nós. Alguns se surpreendem com isso e, no entanto, pode ser compreendido.

Então camerar?

Seria aproveitar esse pequeno espaço para espiar um pouco em direção a algo além do curso dos próprios eventos, que são o que são, sendo vividos por seres humanos, embora seja muito dizer “vídeos”, pelo menos quando se trata de um filme de ficção.

Algo mais?

Essas coisas que tocam, que mexem, não sabemos por quê. Eles escapam da história, com ou sem maiúsculas, mas sem eles a história não seria o que é. Envesgar é um verbo muito atraente. Haveria como duas oculares, duas oculares, e ao focalizar, ver em relevo, dois olhos, assim como há duas memórias, de modo que o “nós” que está filmando teria como um olho que vagueia em busca do que poderia haver de simplesmente humano, mesmo que sejam apenas fragmentos, além e além da cena roteirizada. Teríamos que inventar a câmera vesga.

outras obras dessa coleção

Um Vagalume Suspende o Céu: o “Taller de Cine para Niños” de Alicia Vega

Verônica Pacheco de Oliveira Azeredo

Filmes brasileiros na escola?

Adriana Fresquet (org.)

Narrativas de si mediadas pelo cinema: a experiência de realização audiovisual em uma biblioteca escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Ana Paula Soares da Silva Gomes

Cinema na Escola do Vidigal: elaboração de memória e luta da favela

Marta Guedes

As imagens precárias: uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens em regimes socioeducativos

Bruno Teixeira Paes

Narrativas da Juventude do Quilombo Mato do Tição: vozes, imagens e sons de jovens quilombolas

Alexia Melo

A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul

Fábio José Paz da Rosa

Cinema Skholeiro: experimentação do tempo infância na educação infantil

Daniele Grazinoli

Pedagogias Da Vídeoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas

Greice Cohn

O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa:

Uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910 – 1960)

Luani de Liz Souza

Narrativas de experiências com o cinema: reflexões sobre uma trajetória docente em formação

Valdenir Taveira Batista

Abecedário sobre escutas no cinema percursos de criação cinematográfica com estudantes da Educação Básica na perspectiva da diferença

Glauber Resende Domingues

O que pode uma escola? Gestos pedagógicos e cinematográficos em foco

Andreza Berti

Memória e criação na direção de fotografia audiovisual

Rogério Luiz Oliveira

Fora do Quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil – 1910/1940 e 1990/2010)

Ana Lúcia de Faria e Azevedo

CINEDUC – história e memória

Marialva Monteiro

Cinema no Brejo - experiências de criação com os espaços em processos de formação audiovisual no Maciço de Baturité/CE

Leonardo Câmara

Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola

Joana Sobral Milliet

Cinema brasileiro e distribuição educativa: Uma cartografia das salas de cinema em Universidades Públicas

Cíntia Langie

Cinema e Contra-Monumentos: inventários e cartografias com olhares (im)possíveis (Pesquisa-Intervenção em Ouro Preto, MG – 2017-2022)

Arthur Medrado

INESquecíveis Memórias Pedagógicas

Verônica Pacheco de Oliveira Azeredo e Miguel G. Arroyo (orgs.)

Isso que não se vê – teorias para cinemas e educações

Isaac Pipano

Imagens da Pedagogia: uma genealogia das relações entre cinema e educação no Brasil

Marcio Blanco

Cinemas Comunitários Feministas na América Latina: contribuições para repensar experiências pedagógicas com cinema

Maíra Norton

Agonística do olhar, agonística das imagens: um espectador de filmes entre a montagem, o documental e a história

Pedro Felipe de Araújo

FORMATO *16x23cm*

MIOLO *Papel Pólen Soft 80g/m²*

CAPA *Papel Supremo 250g/m²*

TIPOGRAFIA *Source Serif Pro 10,3/15*

IMPRESSÃO *Gráfica Multifoco*

Este livro apresenta uma versão editada da tese defendida em 2019 para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM-UFF). Em três partes — Deslocamentos, Desvios e Pistas —, o texto compõe um conjunto de conceitos e aportes teóricos que interpelam um corpus heterogêneo de narrações, filmes, discursos, entrevistas, procurando estabelecer um corpo a corpo com a bibliografia que fundamentou parte da produção da área, a partir de 2010. A pesquisa lança algumas pistas que procuram dar sustentação às práticas com o cinema, audiovisual e a educação no país, endereçando-se a qualquer pessoa interessada no campo.

ISBN 978-65-5611-222-0



9 786556 112220 >