

OLHARES (IM)POSSÍVEIS:

fronteiras e questões do cinema em pesquisas no campo da educação

Passeur, saber-vagalume e imagens-sintoma que podem emancipar

"OLHARES (IM)POSSÍVEIS"

and the frontiers and cinema issues in research to education area

Passeur, "firefly-knowledge" and symptom-images that are able to emancipate

Arthur Medrado¹

Margareth Diniz²

Resumo

Este artigo reflete a potência do trabalho com a noção de dispositivo em pesquisas-intervenções com o cinema na escola. Além da reflexão, apresentamos duas imagens que evidenciam momentos fundamentais da experiência de um trabalho realizado com crianças de 10 e 11 anos da periferia de Ouro Preto, em 2017. Nesse trabalho, acreditamos na invenção de um saber-vagalume (HUBERMAN, 2011) durante as intervenções, as quais buscaram espaços de construção de subjetividade dos/das estudantes envolvidos. Para tal, partimos da noção de dispositivo desenvolvida por Cezar Migliorin no trabalho com o projeto "Inventar com a Diferença" (MIGLIORIN, 2016). Entendemos como dispositivo aquilo que coloca em crise o participante durante a articulação entre um comando fechado e, ao mesmo tempo, aberto à inventividade. A partir dessa noção apropriada, articulamos para a primeira etapa da intervenção três momentos: 1) Cartão-Postal, 2) Minuto Lumière e 3) Filme-Carta, que garantiram a emergência das imagens-sintoma produzidas pelas crianças participantes. Os efeitos do trabalho foram colhidos em ato, bem como a posteriori ao projeto. Concluímos que tal intervenção com o cinema opera nas fronteiras entre arte e clínica e não separa arte e vida, ou melhor, artevida, extrapolando as fronteiras na busca de testemunhos.

Palavras-chave: Pesquisa-intervenção; cinema; sujeito; educação.

1 Arthur Medrado é doutorando no PPGCine/UFF, Mestre em educação e Bacharel em jornalismo pela UFOP. Coordena as atividades da Olhares (Im)Possíveis em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

2 Margareth Diniz é psicóloga e psicanalista. Mestre, Doutora e PhD em Educação pela UFMG e PUC-Minas. Professora Associada de Psicologia da UFOP. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFOP. Coordena o Grupo de Pesquisa Caleidoscópio-CNPQ-UFOP.

Abstract

This article reflects the power of work with the notion of device in research-interventions with cinema at school. In addition to the reflection, we intend to present two images that show fundamental moments of the experience in a work carried out with children of 10 and 11 years of age from the outskirts of Ouro Preto in the year 2017. In this work we believe in the invention of a firefly know (HUBERMAN, 2011) during interventions that sought spaces for the construction of subjectivity of the students involved. For this, we start from the notion of "device", developed by Cezar Migliorin in the work with the project "Inventar com a Diferença" (MIGLIORIN, 2016). We understand as "device" that which puts the participant in crisis during articulation between a closed command and, at the same time, open to inventiveness. From this appropriate notion, we articulated three moments for the first stage of the intervention: 1) Postcard, 2) Minute Lumiere and 3) Film-Letter, which guaranteed the emergence of the symptom images produced by the participating children. The effects of the work were collected on the spot, as well as after the project. We conclude that such an intervention with the cinema operates on the frontiers between art and clinic. That this work is without separation: art and life, or better: artlife, going beyond boundaries in search of testimonies.

Keywords: Research-intervention; cinema; subject; education.

Introdução

Olhares (Im)Possíveis foi um trabalho de produção teórica e de prática que pretendeu a elaboração de uma metodologia de intervenção, por meio de oficinas realizadas com grupos, dentro de um programa³ de educação patrimonial e em parceria com o Coletivo MICA - Mídia, Identidade, Cultura e Arte. O trabalho relatado aqui aconteceu entre maio e dezembro de 2017, totalizando vinte encontros tanto na Escola Municipal Professor Adhalmir Santos Maia, no bairro Nossa Senhora do Carmo (Pocinho) como em outros espaços de Ouro Preto⁴. Este artigo é uma adaptação de um dos capítulos de uma dissertação defendida no mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e se propõe a apresentar, de maneira também reflexiva, a importância do trabalho como dispositivo no campo da educação.

³ Programa Sentidos Urbanos - Patrimônio e Cidadania

⁴ Além da escola analisada, o trabalho contemplou também outros 6 grupos (que incluíram escolas, núcleos de arte, festivais e simpósios) com públicos variados. Esses trabalhos nos auxiliam a pensar uma série de possibilidades para a oficina, porém, iremos nos atentar, neste caso, para as possibilidades com o público específico do Bairro Pocinho.

Para tal, partimos da noção de dispositivo desenvolvida por Cezar Migliorin no trabalho com o projeto “Inventar com a Diferença”. Entende-se como dispositivo aquilo que coloca em crise o participante durante a articulação entre um comando fechado e, ao mesmo tempo, aberto à inventividade. A partir dessa noção apropriada, articulou-se para a primeira etapa da intervenção três momentos que efetivaram a emergência das imagens-sintoma produzidas pelas crianças. São eles: 1) Minuto Lumière⁵, 2) Filme-Carta e 3) Cartão-Postal.

O momento denominado Minuto Lumière consiste na realização de um plano de 1 minuto. A proposta é utilizar o dispositivo Minuto Lumière da cartilha do “Inventar com a Diferença”, ou seja, filmar durante um minuto, com a câmera estática, algo que seja do desejo de cada um dos participantes. Um plano é o que acontece do momento em que ligamos a câmera até o momento em que a desligamos. Esse dispositivo trabalha com o acaso, pois, ao ligar a câmera e esperar a situação acontecer, é a rua quem dita as regras do jogo, a magia do plano. O Minuto Lumière opera com um elemento importante e fundamental: o acaso.

Após alguns encontros, os/as estudantes produziram um filme-carta⁶ que deveria ser endereçado a alguém, alguma pessoa, algum monumento, instituição etc. A ideia era trabalhar a mensagem do filme com foco em um destinatário, que inclusive poderia ser um estudante ou a professora. Migliorin e Pipano (2019) nos lembram que: “[...] o filme-carta, fortemente associado ao ensaio, parte do diálogo entre dimensões subjetivas dando uma relação direta dos cineastas com as imagens, além da liberdade de lidar com materiais heterogêneos e incorporar fluxos de imagens e consciência” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 81).

Os dispositivos Minuto Lumière e Filme-Carta foram amplamente discutidos pelos pesquisadores da área. Então, trataremos principalmente dos dispositivos que envolvem a cartografia, desenvolvidos por Arthur Medrado para essa intervenção e aplicados como primeiro dispositivo da intervenção. O dispositivo Cartão-Postal foi elaborado de acordo com o contexto da cidade de Ouro Preto, a fim de produzir um trabalho a partir da construção de

⁵ Reflexões importantes sobre o dispositivo Minuto Lumière também foram feitas pelo Cinead, coordenado por Adriana Fresquet, na UFRJ. A autora refletiu sobre ele em um dos seus livros: FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

⁶ Ver: PIPANO, I. 12 etapas e uma lição para se fazer um filme-carta (em tempos de whatsapp). In: MOSTRA FILMES-CARTA POR UMA ESTÉTICA DO ENCONTRO, Rio de Janeiro. *Catálogo*. MEDEIROS, R. M. O. (Org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 28-29.

mapas afetivos⁷, no qual as crianças deveriam selecionar e identificar pontos do trajeto cotidiano que lhes chamassem a atenção. Desses registros iniciais (que aconteciam por meio da escrita, desenho, tópicos), as crianças selecionavam um ponto e/ou situação para que, por meio de fotografia, pudessem se tornar seus próprios Cartões-Postais.

Parece pertinente pontuarmos que a experiência com a cartografia permitiu a observação de que as histórias contadas a partir dos mapas levaram às experiências traumáticas das crianças, como as relações conflituosas com a polícia, as dinâmicas do tráfico de drogas presentes no bairro, o medo das autoridades e as agressões sofridas dentro e fora do ambiente familiar, ainda que nenhuma dessas situações fossem escolhidas no registro fotográfico das crianças. O mesmo aconteceu na última atividade realizada em 2017, quando novamente apostamos na cartografia como processo metodológico. As crianças trabalharam sobre um mapa coletivo identificando e apresentando os sonhos para a escola, o bairro, a cidade e também para si mesmos. Apresentaram, então, os desejos de justiça como principal temática subjetiva, mas a maioria dos sonhos expressos estava acoplada a ideias burguesas e capitalistas: a mansão, o carro importado, a abundância de dinheiro, as roupas da moda e o ideal familiar heteronormativo. Essas ideias foram reproduzidas nas colagens que deram origem à intervenção, com a técnica lambe-lambe, realizada em um dos muros da escola.

Aspectos observados com as crianças: pontos de partida

A relação com a polícia foi evidenciada desde o primeiro contato, quando realizamos uma atividade no centro histórico. Nessa prática, algumas crianças relataram que nunca haviam visitado a praça Tiradentes, principal ponto turístico da cidade. O que mais chamou a atenção das crianças foi o momento em que realizamos a atividade “Jogo da Memória”⁸. No momento em que pedimos que se virassem de costas, os meninos da turma apresentaram uma postura corporal idêntica a que normalmente se vê quando há uma revista feita pela polícia.

FIGURA 1 - Frame do vídeo-registro realizado durante a pesquisa (2017)

⁷ Fundamenta-se no trabalho com cartografias. O livro organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia analisa essa metodologia-intervenção a partir de vários aspectos. Ver: PASSOS E., KASTRUP V., ESCÓSSIA L. D. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

⁸ Solicitamos que as crianças se virassem de costas, para verificar se recordavam de informações básicas, como a cor da igreja próxima ao lugar em que estávamos, a quantidade de janelas etc.



Fonte: Arthur Medrado, OLHARES (IM)POSSÍVEIS: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto, 2017.

No momento de finalização dos Cartões-Postais, de imediato, ficou clara a dificuldade das crianças em trabalhar com a lógica do texto escrito. Em parte devido à idade, mas também ficou perceptível que já operam na *lógica da dispersão*⁹ e o trabalho com o vídeo opera preferencialmente nessa lógica¹⁰. A relação com o tráfico foi evidenciada em várias ocasiões. Por exemplo, durante o momento destinado à escrita dos textos para os Cartões-Postais, um dos meninos nos mostrou uma imagem do arquivo de seu celular que apresentava vários jovens com fuzis nas mãos e a legenda: “ostentação é trabalhar com esse equipamento”. Depois de nos mostrar a imagem, a criança perguntou a outro menino: “no futuro você vai ser assim, não é?”. O outro menino não respondeu.

No momento em que trabalhamos com o dispositivo Minuto Lumière, solicitamos que esses vídeos fossem nomeados pelas crianças antes da exibição na sala. A maioria escolheu nomear apenas com o primeiro nome, alguns com nome e sobrenome. Dois títulos chamam a atenção: “Wanderson mala” e “Chaves do 4 e 20”¹¹.

Outra questão que ficou explícita diz respeito à distância entre o que se pretendia fazer e o que de fato era realizado. Um dos meninos escolheu filmar todos brincando no parquinho, porém, o resultado de seu vídeo foi somente os meninos brincando no parquinho. Nesse vídeo,

⁹ Ver: SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

¹⁰ Aprofundaremos a questão mais adiante, a partir da noção de Mafuá (MIGLIORIN, 2016).

¹¹ “Mala” e “quatro e vinte” são expressões, gírias da linguagem coloquial, nitidamente relacionadas ao tráfico e ao consumo de drogas. A primeira diz sobre a função de carregar a droga até o traficante ou sobre a função de vender pequenas quantidades (também conhecido como “aviãozinho”). A segunda diz sobre aspectos culturais dos usuários de maconha. A história do termo “4 e 20” foi explicada em reportagem da BBC disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140418_maconha_420_mm. Acesso em: 28 mai. 2017.

impressiona o grau de distanciamento (gerado inclusive na composição da imagem) entre os meninos e a única menina que participava, que ficou a todo momento sozinha em um outro brinquedo, em segundo plano.

FIGURA 2 - Colagem de frames do Minuto Lumière “Kevinho Gamer”



Fonte: Arthur Medrado, OLHARES (IM)POSSÍVEIS: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto, 2017.

Nessa atividade, contamos com a presença de 6 estudantes, sendo apenas uma menina. Refletimos anteriormente sobre essa imagem e percebemos que nela encontramos uma dimensão do sintoma. Sobre o conceito, tem-se que:

O sintoma, como o que se repete, é o visual da imagem sobre o visível (no sentido do que pôde ser observado) em cada um dos encontros com os/as estudantes. As meninas são incessantemente silenciadas, muitas vezes até agredidas e humilhadas. De modo sistemático, as brincadeiras e “tiradas” eram majoritariamente dirigidas a elas (MEDRADO e DINIZ, 2020, p. 105).

Ainda no dia em que a Figura 2 foi registrada, a menina permaneceu durante todo o trajeto com seu fone de ouvido, só foi retirado na hora da gravação do próprio Minuto Lumière. Os cinco meninos presentes em nenhum momento incorporaram a menina ao grupo de forma concreta, como a imagem evidencia¹². Entendemos que as duas imagens apresentadas aqui se configuram como imagens-sintoma. A imagem-sintoma é uma imagem acidental na medida em que

[...] o sintoma é um acontecimento crítico, uma singularidade, uma intrusão, mas é

¹² É interessante ressaltar que, com exceção desse dia, em praticamente todos os momentos essa estudante se destacava durante as oficinas de vídeo. Fosse nas reflexões, no engajamento com a atividade e na disposição em participar do trabalho. Diante disso, evidencia-se a potência do vídeo como ferramenta que permite a igualdade entre os/as participantes.

também a instauração de uma estrutura significativa, de um sistema que o acontecimento tem por tarefa fazer surgir, mas parcialmente, contraditoriamente, de modo que o sentido advenha apenas como enigma ou fenômeno-índice, não como conjunto estável de significações. Por isso o sintoma é caracterizado ao mesmo tempo por sua intensidade visual, seu valor de estilhaço e por aquilo que Freud chama aqui a “dissimulação do fantasma inconsciente em ação”. O sintoma é, portanto, uma entidade semiótica de dupla face: entre o estilhaço e a dissimulação, entre o acidente e a soberania, entre o acontecimento e a estrutura. Por isso ele se apresenta antes de tudo enquanto “signo incompreensível”, como diz ainda Freud, embora seja “tão plasticamente figurado”, embora sua existência visual se imponha com tanto estilhaço, evidência ou mesmo violência. Um acidente soberano é isso (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 334-335).

Aspectos observados com as crianças: possíveis efeitos da intervenção

Ao final da primeira etapa, diante da presença da equipe da TV UFOP para a gravação de uma matéria sobre o projeto, percebemos que essa presença se configurou como mais um elemento neste “emaranhado sem fora” (MIGLIORIN, 2015). Nesse sentido, surpreendeu-nos a reação das crianças quando perguntamos sobre quem iria falar com o repórter. Um deles fez uma sugestão: “a gente pode se entrevistar?” E assim foi feito.

Parece que esse novo elemento, a chegada de uma equipe de TV, além de valorizar a atividade das crianças, mostrou traços de emancipação e autonomia como resultado do processo. O que surpreendeu na ação das crianças, para além do desejo de protagonizarem a própria produção da reportagem, foi a resposta sobre autonomia e incorporação dos processos audiovisuais aos cotidianos delas. Assim, as crianças extrapolaram as fronteiras entre os produtores e receptores do conteúdo audiovisual. Outra questão deve ser salientada: as crianças respeitaram a pauta do jornalista, porém, adicionaram várias perguntas e questões. A dinâmica das entrevistas entre elas aconteceu como um jogo, ou brincadeira, em que todos perguntaram a todos e todos puderam responder.

No mesmo dia, no intervalo, três meninos se dirigiram à sala dos professores e perguntaram se poderiam tomar café também. Foram autorizados, mas com a condição de que “se comportassem”. Foi um dia atípico na escola, causado pela própria presença do audiovisual (tanto da equipe de TV, como da nossa oficina), o que permitiu a circulação das crianças naquele espaço. Mais que uma simples recompensa (ainda que não tenha sido apresentado como tal) pelo processo que havíamos passado, a situação foi admitida para tentar perceber como se comportariam diante da oportunidade de “tomar café como os professores”. Eles foram autorizados a estarem ali para que, de alguma forma, tivessem a possibilidade de vivenciar a igualdade diante dos “mestres”, ainda que em um dia atípico, tencionando, então, as fronteiras da relação entre o “mestre” e o “ignorante” (RANCIÈRE, 2002).

A pesquisa: desvendar mares. Descobrir rotas rumo a algum destino. Ou navegar nas fronteiras

Para a pesquisa realizada, educar na contemporaneidade seria admitir outros espaços educacionais (físicos ou não), como as mídias. Desenvolver uma visão crítica dos sujeitos, respeitando suas subjetividades, e experimentar com eles e elas as diferenças. Educar como uma ação que busque a produção de perguntas e não que caminhe sempre na busca por respostas. Onde haja uma descentralização do “poder” de deter o conhecimento e, inclusive, seja possível aprender com o outro, com o vídeo, algo para além do audiovisual. É um exercício rumo à alteridade das imagens (RANCIÈRE, 2012b). Educar na contemporaneidade seria advogar pelo desenvolvimento de um processo que (re)conheça nossas falhas e incompletudes. Uma educação que caminhe, resista e sobreviva entre (e nas) lacunas que nos formam. Onde a incerteza possa ser um projeto de conhecimento.

A questão central deste artigo deriva de outras questões: no ato de produção audiovisual, o que o sujeito pode ensinar ao outro? Como o (re)conhecimento de si, por meio do narrar testemunhal (BARTHES, 1984), provocado pela e na prática do audiovisual, pode produzir efeitos no ensino e na transmissão de saberes subjetivos? Durante a pesquisa de mestrado com leituras, experiências, e ancorados na hipótese de que uma experiência prática com o audiovisual pudesse se aproximar da legitimação das diferenças entre os sujeitos e da diminuição de preconceitos entre os/as envolvidos, foi possível nos cercar do objeto de pesquisa: a produção audiovisual.

Para tal, defendemos o reconhecimento das subjetividades, das experiências dos sujeitos, a partir do afastamento de um ambiente educacional burocrático, obrigatório, onde existam o “certo” e o “errado”. Mas por que a produção audiovisual? Para apostar no “que se expande naquilo que o cinema inventou de mais potente em sua história; formas de ver e inventar o mundo” (MIGLIORIN, 2014, p. 155). Há uma forma própria do audiovisual atravessar o real, o qual, por sua vez, também permeia e afeta a própria realidade; “uma prática pautada pelo princípio da igualdade das competências e das inteligências” (MIGLIORIN, 2014, p. 156), de modo que o estudante possa protagonizar sua própria formação. De acordo com Migliorin,

[...] há uma igualdade que impõe à relação a impossibilidade de uma divisão entre aquele que sabe mais e aquele que não sabe. Uma igualdade que impossibilita que o mundo de um funcione como paradigma para o mundo do outro. Uma igualdade radical que esvazia as intenções e objetivos claros que o cinema pode ter na escola,

assim como impossibilita as previsões e organizações dos efeitos que a arte pode ter sobre os sujeitos (MIGLIORIN, 2014, p. 158).

Quando este trabalho propõe um afastamento de um ambiente educacional burocrático, o que se pretende firmar é a tentativa de uma experiência com a educação e o audiovisual, na qual essa igualdade de competências passa pela igualdade entre os sujeitos, mas que tenha como premissa a entrada dos sujeitos, de mecanismos e tradições em um emaranhado sem fora, um aparente caos formado por objetos e sujeitos de muitas naturezas, um Mafuá (MIGLIORIN, 2014). Nada além de uma bagunça com ordens momentâneas, que está em toda parte, que conecta o inconectável. A produção audiovisual como pretexto para que nesse emaranhado de processos subjetivos o encontro seja indispensável à construção do conhecimento. Ainda com Migliorin, sobre o Mafuá, trata-se da

[...] própria operação do pensamento; não um lugar, mas o que se constitui nas aparições quando algo é pensado, quando uma ordem qualquer se estabelece, quando uma forma se materializa. [...] O mafuá é um enroscado com pontos de convergência e ordens circunstanciais, sem divisões e partilhas pré-estabelecidas; e, se tudo correr bem, com algo de carnavalesco e festivo (MIGLIORIN, 2014, p. 161).

Nesse sentido, parece pertinente insistirmos na necessidade de “militar” por uma academia pós-colonialista, por um pensamento pós-abissal¹³, mesmo com todos os entraves proporcionados por esse lugar de fala científico. O vídeo poderia proporcionar uma experiência rumo à ecologia dos saberes (SANTOS, 2012) e, por isso insistimos na tentativa de “redimensionar” essa experiência na escola, possibilitando um espaço onde testemunhar fosse uma forma de mostrar quem somos, dizer sobre quem somos em dado momento, mostrar-nos e nos transformar. E criar, quem sabe, uma cartografia de si: “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Essa riqueza social está a ser desperdiçada” (SANTOS, 2012, p. 238).

Para o distanciamento das lógicas do capitalismo contemporâneo aplicadas à escola (MIGLIORIN, 2015), pareceu-nos mais plausível para a pesquisa se apoiar na busca de um traço de testemunho possível no campo das imagens. A imagem “nua” dedicada unicamente ao testemunho ou a um conjunto de testemunhos sobre uma história e um mundo comuns (RANCIÈRE, 2012b). Nesse sentido, sobre o caráter representativo das imagens, Rancière

¹³ Alusão aos termos usados por Boaventura de Souza Santos em suas obras mais recentes.

dedica um capítulo de seu livro, “O destino das Imagens”, para dizer da possibilidade de existência do irrepresentável e esbarra no conceito de narrativa testemunhal:

Ao simulacro Platão opõe a narrativa simples, sem artifício, subtraída ao jogo da presença majorada e da existência da minorada, subtraída também a dúvida sobre a identidade de seu enunciador. É essa oposição da narrativa simples ao artifício mimético que preside, hoje, a valorização da palavra da testemunha em suas duas figuras. A primeira valoriza a narrativa simples, que não constitui arte, mas apenas traduz a experiência de um indivíduo. A segunda, ao contrário, enxerga na “narrativa da testemunha” um novo modo de arte (RANCIÈRE, 2012b, p. 120).

No mesmo texto, ao tratar da representação do inumano, o autor afirma que “não há uma língua própria do testemunho” (RANCIÈRE, 2012b, p. 136). Por entender que o vídeo possa ser uma dessas linguagens, trataremos em seguida sobre a linguagem audiovisual e seus aspectos, que conectam as fronteiras entre a arte e a educação.

Passeur: responsável pela travessia

Por que apostar no vídeo na escola como ponte para o conhecimento e como fonte de autoconhecimento? O cinema poderia ser um dispositivo de identificação do lampejo de luz divina (e *vagaluminosa*)¹⁴ nos alunos e alunas? O espaço de produção audiovisual é capaz de gerar um laço afetivo que culmine num espaço de intensa transmissão de saberes?

Alain Bergala (apud FREQUEST, 2007), com sua hipótese-cinema, leva a aprendizagem da arte do cinema para dentro da escola. É uma proposta de iniciação com o e ao cinema, partindo das séries iniciais, e ultrapassa as abordagens do conteúdo dos filmes. Sua mirada visa ultrapassar um olhar pedagógico dominante de que o cinema seria apenas uma linguagem. Essa “nova pedagogia do cinema” se apoia em uma abordagem do filme enquanto arte, ultrapassando os conhecimentos já adquiridos pela tradição linguística, semiológica e semiótica, o que leva os envolvidos (estudantes/as, mediadores/as) a uma experiência do sensível. O francês chama atenção para um perigo emergente: o da realização de um vídeo como produto, desconsiderando o que ele pode apresentar na sua experiência insubstituível de um ato de criação. Por isso, parece-nos fundamental advogar pela importância do processo (e não mais do produto, o filme como resultado final), já que são nas etapas da produção, do pensamento e da ação que podemos encontrar os valores do processo com o cinema e o audiovisual enquanto ferramenta para a aprendizagem.

¹⁴ Ver: DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Nossa sociedade e nossa cultura sofreram mutações. O cinema e a escola também. Por isso, é importante entender e intervir, transformando as relações de transmissão e de construção dos conhecimentos. Estamos em um conflito de gerações (uma crise, por que não?) que nos levou para uma nova posição em que a produção de uma cultura é comum e contínua, tendo grande influência da produção midiática, e o cinema também tem seu mérito. Nesse sentido, é fundamental trazer um alerta de Bergala (apud FRESQUET, 2007): é necessário ter o cuidado de, em nome da pedagogia, não se valer do critério de selecionar aquilo que funciona, muitas vezes não aceitando práticas contemporâneas e seguir enraizado em uma pedagogização, muitas vezes sem questioná-la. É preciso que a entrada do cinema na escola seja feita com respeito, evitando sua simplificação ou mesmo a produção de caricaturas. Caso contrário, mesmo que tenhamos as melhores intenções pedagógicas, estaríamos subestimando a inteligência dos estudantes. Ou seja: as crianças e jovens contemporâneos, tão inseridos/as na linguagem audiovisual, não precisam de explicações dos filmes, pois são competentes o suficiente para elaborar suas experiências com as obras. Todos e todas são capazes de ter alguma percepção de detalhes ligados à linguagem, afinal, somos sujeitos de linguagem. E podemos também identificar elementos históricos e estéticos importantes nos filmes.

Bergala (apud FREQUET, 2007) considera que muitos professores e professoras se sentem inseguros na atuação pedagógica com o cinema em sala de aula. Tal fato se dá por não terem formação em cinema e sua atuação com os alunos/as, quando trabalham os filmes, acaba se valendo de atalhos pedagógicos e, por isso, acabam deixando de absorver do cinema seus pontos positivos: sua condição reflexiva e contestadora. Saber disso pode ser uma das justificativas para que nessa pesquisa profissionais da comunicação e da psicologia “se metam” no campo da Educação. É preciso extrapolar fronteiras. O mergulho com o cinema pode nos proporcionar um encontro único e imprevisível. É como se pudéssemos identificar nos filmes elementos que nos esperavam, que sabem alguma coisa da nossa experiência e/ou inquietação com o mundo, que muitas vezes nós mesmos ignoramos. O cinema pode guardar em si mesmo segredos a serem decifrados (BERGALA apud BARRA, 2015).

Quem pode, então, auxiliar na travessia rumo ao conhecimento? A pedagogia e seus métodos? Os professores e professoras e suas estratégias? Não pretendemos responder, mas parece fundamental neste momento apresentar a metáfora de Bergala (baseado em Serge Daney) para a figura desse sujeito que propõe a travessia: o *passreur*, barqueiro em francês. O *passreur* seria, pois, aquele que tem o mesmo ofício do barqueiro em uma travessia, ou seja, o de

transportar pessoas de um ponto a outro e, por acompanhá-las, corre com elas os mesmos riscos do e no percurso. Sobre o *passieur*, Bergala afirma:

Faço questão de observar aqui – já que falo de Daney, que “inventou” o termo nessa acepção de agente de transmissão – que a bela palavra “passador” [em francês, *passieur*] tem sido utilizada de modo indiscriminado e pouco adequado. *O passieur* é alguém que dá muito de si, que acompanha, e em um barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e “fazer passar”, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável (BERGALA apud FRESQUET, 2007, p. 47).

O cinema contemporâneo apresenta a necessidade de o espectador observar as transformações de tempo e espaço em uma realidade que pode ser artificial ou não. “No cinema é preciso ver a história, não contá-la”, dizia Godard (apud FREQUEST, 2007). Os elementos fílmicos (sons, imagens, diálogos) são captados no imaginário do espectador em um ritmo próprio. Por mais que o diretor ou cineasta tenha intenções com seu filme, é o espectador que atribui significados ao filme a partir de suas experiências.

Pensemos o ato de criação artística, o processo. O sujeito artista realiza um processo que passa pela sua intenção na realização, mas também por uma cadeia de reações subjetivas, que não são da ordem consciente. Desse modo, há algo de insubstituível na experiência de filmar, que é vivida tanto no cérebro como nos corpos. É um tipo de saber que não se pode adquirir apenas por meio da análise dos filmes, já que as experiências da criação não são indispensáveis para aguçar as percepções. Ainda com Bergala:

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo, que o mundo sempre nos surpreende jamais correspondendo completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas. Quando acompanhado por um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma primeira vez levada a sério, tomada como experiência inaugural decisiva (BERGALA apud FRESQUET, 2007, p. 61-62).

O cinema pode ser uma experiência rica com o saber e, além de tudo, também com o não saber, já que um novo conhecimento é apreendido em experiências sociais, dia após dia. Mas, como afirma Fresquet, “é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados [...], carregados como mochilas pessoais, familiares e culturais” (FRESQUET, 2007, p. 47). Nesse sentido, o vídeo pode se

encontrar com a e na educação, abrindo brechas e criando possibilidades de encontro, possibilidades efetivas para que a escola seja um espaço proveitoso para os/as estudantes envolvidos. Além disso, quem sabe possa sair desse encontro novas possibilidades para as questões e pesquisas do campo da Educação.

O dispositivo na pesquisa em educação: navegar na busca por uma partilha do sensível

O que esperar de uma intervenção na escola? Por que intervir na escola? Parecem duas perguntas que seguem pertinentes para pesquisadores do campo da educação. Nesse caso, pesquisamos e intervimos acreditando na possibilidade de que o vídeo possa chegar à escola como *um outro* capaz de modificar o cotidiano das crianças (BERGALA, 2008). Talvez essa seja uma proposta pretensiosa, que o desejante vive (e se lança) nessa travessia. É a tentativa de encontrar estudantes que se aproximem do que muitos corpos fora do padrão eram na escola: indisciplinados, “sem jeito”. Intervimos na esperança de que eles entrassem em nosso jogo. Intervir para deixar os/as estudantes em paz. Vejamos com Migliorin:

Deixar as crianças em paz significa quebrar uma linha reta entre as ações de educadores e as respostas de educandos. Há nesse gesto um verdadeiro silêncio, uma espera, uma falta de intenções que mimetizam o cinema político pautado pela possibilidade de estar à altura da experiência do outro sem que o espectador seja uma “vítima das imagens” (MIGLORIN, 2014, p. 199).

Nessa lógica, a busca é intervir tendo a igualdade como objetivo. Mas também como premissa. Como nos sugere Rancière (2002), a igualdade jamais deve vir após, ela deve ser colocada antes. Afinal,

[...] aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Para esse autor, há dois tipos/modos de educar: o *embrutecimento* e a *emancipação*. O primeiro deles confirma a incapacidade através do próprio ato de pretender diminuí-la. Já o segundo, a emancipação, é outro objetivo possível na intervenção com a *olhares*: “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 12). Essa é uma posição política que se opõe aos modelos e objetivos da educação para o resultado, para o embrutecimento. É um tipo de ação que reconhece as subjetividades e navega rumo ao horizonte da alteridade e continua:

A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação a alternativa coloca por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida (RANCIÈRE, 2002, p. 14).

Podemos pensar que aprender e compreender são duas formas de apresentar, experimentar e realizar o mesmo ato de tradução. “Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é traduzir” (RANCIÈRE, 2002, p. 27-28). Ao que parece, Rancière quer dizer que, assim como experimentou Jacotot, não é necessário a presença do mestre, nem mesmo do livro, para que o conhecimento circule. Ainda que o livro não seja necessário, tampouco o professor, o espaço para que o saber possa circular é fundamental se levarmos em conta o contexto social (crianças da periferia) e político (tempos de democracia incerta e necropolítica aguçada) dentro do qual estamos inseridos. Parece urgente e necessária esse tipo de intervenção, principalmente para garantir a educação que emancipa como princípio fundamental de igualdade, equidade. Vale repetir: a educação, como direito humano, urgente e necessário. Como prática a potencializar possibilidades, ampliar horizontes, mas também como algo fundamental ainda em uma dimensão anterior: garantir a sobrevivência de uma espécie, a humana, que se apresenta aqui na metáfora do vagalume (DIDI-HUBERMAN, 2011). Fica uma pergunta: qual a necessidade da nossa presença?

Nessa quebra de lógicas foi proposto partir do vazio, sim, de um vazio, pois acreditamos que é nessa escuridão que se faz possível ver o lampejo de *vagalume* que há em cada sujeito:

Cientificamente, o vaga-lume é um inseto coleóptero que possui emissões luminosas. Tais emissões acontecem devido aos órgãos fosforescentes localizados na parte inferior do abdômen. Sua luz surge de uma reação química. Cerca de 95% da energia produzida transforma-se em luz e somente 5% se transforma em calor. Quem comanda essa reação é ele mesmo, o vaga-lume, já que o tecido que emite a luz é ligado à traquéia e ao cérebro. Infelizmente, os vaga-lumes estão ameaçados pela forte iluminação das cidades, pois, quando entram em contato com ela, sua bioluminescência é anulada, o que interfere fortemente na reprodução e os coloca em risco de extinção (MEDRADO, 2019, p. 145).

Mas vale falar aqui do vagalume que encontramos em Didi-Huberman (2011). A leitura que o autor apresenta das perspectivas apocalípticas de Pier Paolo Pasolini (1974) e Giorgio Agamben (2008) denuncia a sobrevivência desses seres. O filósofo os apresenta, ao visitar os escritos de Dante, como luz divina carregada de experiência, ainda que fragmentada frente à luz dos refletores e holofotes da publicidade, das grandes cidades e da televisão. O saber-vagalume pode ser um não saber e é sempre saber clandestino. Saber e ser de resistência, pois:

É um tempo em que os “conselheiros pérfidos” estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou “passivos”, se transformam em vagalumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais. O universo dantesco, dessa forma, inverteu-se: é o inferno que, a partir de então, é exposto com seus políticos desonestos, superexpostos, gloriosos. Quanto aos *luciole*, eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17).

Algo falta, e é justamente nesse vazio escuro que criamos possibilidades de acessar a luz. E o emaranhado sem regras, o Mafuá, pode ser o cenário perfeito para despertar os *seres de luz*. Mas o que esperar quando se chega sem algo tão definido? Como fazer isso? Apostando e se inspirando, defende-se aqui, na referência da ideia de dispositivo que propõe o projeto “Inventar com a Diferença”. Para Migliorin (2015), o dispositivo é a criação de regras que colocam determinada situação em crise e demandam um novo gesto de criação. Ou seja,

[...] o dispositivo opera ativando algo a partir de poucas e objetivas regras. O dispositivo pressupõe dois modos de agir: uma vertente de completo controle e outra de total abertura para a inventividade. “Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é a experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente” (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

No dispositivo há o afastamento da ideia de resposta correta, o que permite a ele “acionar disponibilidades sensíveis e intelectuais dos estudantes para a diferença, ao mesmo tempo em que ‘deixa as crianças em paz’” (MIGLIORIN, 2015, p. 80). Fazendo um diálogo entre Migliorin e Speziale, podemos pensar o dispositivo como “um conjunto heterogêneo que inclui discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e, inclusive, o dito e também o não dito” (SPEZIALE, 2012, p. 120, tradução nossa). Podemos perceber que, na medida em que os sujeitos atravessam e são atravessados por esse dispositivo, seus discursos se transformam em práticas e esse movimento gera subjetividades. Ou seja: “podemos entender que un dispositivo es un mecanismo dispuesto a producir ciertos saberes y acciones, ciertas miradas del mundo, ciertas formas de representarlo; y por ello es capaz de gobernar sus producciones” (SPEZIALE, 2012, p. 121). Defendemos, pois, o dispositivo como uma ferramenta de escuta, uma estratégia da urgência e da necessidade.

É preciso, então, pensar vias de possibilidades de transformação desse virtual em real, na medida em que o espetáculo (DEBORD, 2003) possa operar por uma ótica positiva (e não positivista): emancipando os sujeitos que antes não tinham acesso nem espaço nas mídias. Essa ação não cria o real, visto que é (im)possível um deslocamento desses sujeitos em tão pouco tempo e com ações tão pontuais. Porém, avança no movimento de apenas pontuar ou criticar (no sentido do diagnóstico) para o lugar de gerar utopias, *micro-utopias* que nos permitem seguir. É acreditar na potência do fim do mundo sitiado por imagens, por meio da apropriação e da própria produção de imagens e sentidos para este mundo.

A partir de tal vivência, foi possível perceber que a intervenção com o dispositivo ultrapassa as dimensões do real e estabelece novas formas de ação e observação nos contextos específicos. Percebemos que diversos momentos vivenciados com as/os estudantes foram possíveis graças à própria noção de Mafuá, que permitia liberdade para que sujeitos e elementos pudessem circular e fazer parte dos movimentos e também da noção de *zonas cegas* (Diniz, 2005), onde o pesquisador, ao tomar a consciência de elementos que não será capaz de nomear, não se furta de vivenciar a experiência como qualquer um/uma do grupo. Esses dois elementos, entendemos, são fundamentais para a ativação de zonas autônomas temporárias, de acordo com Hakin Bey (1991). Mais que isso, percebe-se que nessa experiência o resultado foi uma zona política temporária, visto que a experiência dos/das estudantes pôde se reconfigurar a partir de uma ficção e, durante os encontros, apresentar-se como uma "realidade". Uma zona onde muitas vezes foi possível anular o medo, a violência e a agressividade através do próprio trabalho sobre e com esses elementos.

Percebemos, por conseguinte, que esse espaço de autonomia só pode se configurar dessa forma na medida em que a entrada do vídeo na escola (e depois a permanência) provocou três momentos que exigiram movimentos distintos: 1) afastamento; 2) encantamento; 3) emancipação. No afastamento, temos um movimento de distanciamento entre os sujeitos e a proposta. Talvez só a partir desse deslocamento foi possível, devido à percepção da diferença (inclusive da diferença de nossa prática com as demais metodologias e propostas inseridas na própria escola) e do estranhamento, que os sujeitos se encantassem. O encantamento, dessa forma, se fez por um movimento oposto ao primeiro: a aproximação, o acercamento. Após esse trabalho em grupo, percebemos o terceiro e importante movimento de expansão: a emancipação. Trabalhar com escolas da periferia, intervir com sujeitos que muitas vezes não recebiam nenhum tipo de atenção, trouxe o pensamento de que todo o trabalho realizado com a Olhares

(Im)Possíveis pode ser entendido como uma *pedagogia poética da urgencia*, calcada muito mais na necessidade, provocada por esse lampejo que brilha e não se cala. Nossa metodologia pode ser, pois, mais que uma pedagogia: uma (des)pedagogia vagalume.

Nosso trabalho é nesse sentido uma ação poético-estético-política da urgência: ou simplesmente uma proposta de escuta que surge e se faz a partir e na necessidade dos envolvidos. Que se apresenta por meio e na escuta dos desejos. Uma (des)pedagogia da/para/na fronteira (da cidade, da sociedade, dos conceitos e do correto). Com a *olhares*,

[...] observamos o quão político e estratégico o espaço pode ser ao trocarmos com as crianças experiências cotidianas, seja pela demonstração de atração pelo crime, pelas brincadeiras no campo, pelo medo e presença constante da polícia, ou ainda por nossa presença estrangeira naquele espaço. [...] Assim como o espaço, essa ação foi política. Assim como o espaço, essa ação foi dotada de memória. Assim como o espaço, essa ação foi estratégica. Assim como o espaço, essa ação se transformou, a ponto de sairmos impactados e com a certeza que esses 10 encontros abriram para esses alunos portas antes jamais imaginadas (SOUZA; ARAUJO; DINIZ, 2017 p.626-627).

Para responder à segunda pergunta (“por quê?”), é importante trazer o conceito de partilha do sensível, de Rancière (2009). Para o autor, a partilha do sensível é “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 15). A partilha do sensível diz respeito, então, e, ao mesmo tempo, a um *comum* compartilhado e suas partes exclusivas. Essa divisão das partes se dá na comunhão de espaços, tempos e tipos de atividades que compartilhamos: “a maneira como o *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (RANCIÈRE, 2009, p. 15). A partilha do sensível de Rancière diz respeito à dimensão estética da arte, que no contato com o outro também traz a dimensão política.

Quando nos propomos a intervir com o vídeo, utilizando-o como um dispositivo, pensamos claramente que estamos adentrando em uma dimensão política e estética. A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz do tempo, do espaço em que essa atividade se exerce e da sua ocupação. A partilha do sensível mostra, ao mesmo tempo, a presença de um plano comum sensível e o *espaço-temporal* dos sujeitos, das suas ações e práticas, dos discursos e dos processos de subjetivação, os quais, para Rancière (2009), são a segmentação desse *comum* em pedaços definidos. Trata-se do recorte desse *comum* em tempos e ocupações específicas, suas relações de inclusão e exclusão, de interioridade e exterioridade. Como quando os três meninos têm a possibilidade de tomar café

nas canecas “dos professores”. Nesse sentido, organiza-se regimes (modos de ver e dizer) que deixam brechas nas quais as negociações de sentido são possíveis. Habitar a brecha, modificar de dentro, *hackeando* a estrutura do sistema e promovendo o encontro, não é isso também o vagalume?! Apostamos que sim.

A partilha do sensível, nesse caso, apresenta-se como ponte entre estética e política, pois “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). Mas e a dimensão estética? Apresenta-se na medida em que acontece (se efetua) em um comum sensível, em um sistema de formas que *a priori* se propõe a determinar o que se dará a sentir. Intenção de sentir. Como se somente com o recorte dos tempos-espacos, do possível de ser visto, e do invisível, da palavra dita e do ruído que só existe no silêncio, pudéssemos definir o lugar e o que está em questão na política como forma de experiência (RANCIÈRE, 2009). O *comum* para o autor não é o *a priori*, ou natural. O *comum* é da ordem do que deve ser constituído. Não diz respeito ao plano geral de igualdade e identidade entre os membros, por isso é fundamental compreendê-lo em sua singularidade. O comum se assemelha ao Mafuá (MIGLIORIN, 2015).

Rancière (2009) relaciona a estética com a mesma base da política. Apresenta uma ideia que não é a de uma estetização da política como partido (e sua apropriação pelo Estado, vanguarda, ou capital), mas a aproximação de um regime de recortes e das formas que resultam dele, possibilitando e regulando a relação com o sensível, definindo o que pode ser excluído ou incluído, ouvido e visto – e isso compõe o próprio sentido do político. Na relação entre o estético e o político, seus cruzamentos e esbarros, é possível pensar a questão da arte (mas, antes disso, suas práticas e processos) em aproximação com as formas de segmentação e visibilidade que ela pode introduzir no *comum*. São os modos de agir que começam a compor com outros modos de agir: as formas de ser e as formas de visibilidade que irão interferir na distribuição geral desse *comum*. De um *mafuá-comum*. Ao que parece, o autor quer esclarecer o caráter político da arte, a qual se efetiva, no seu entendimento, como prática estética e não no sentido de transmitir mensagens (meio de divulgação de palavras, ideias, pregação ou panfletarismo). Desse modo, é possível pensar que a estética da política não acontece por meio de uma estetização da política. A arte é política antes mesmo de tentar ser, ou mesmo quando pretende não ser.

O regime estético das artes, para Rancière (2009), modifica o seu estatuto ao abandonar a distinção entre as maneiras de fazer (quando cabiam as qualidades da imitação) e passar a diferenciar-se em função das relações estabelecidas com o modo de ser sensível (que é próprio de seus produtos), aproximando-se então de um regime específico do sensível. O que se concretiza após essa experiência é apenas a própria experiência. A crítica, desse modo, apresenta-se no simples fato de experimentar em um cenário (escola) no qual muitas vezes isso não nos é permitido. Dessa maneira, durante nossas práticas e proposições na escola, jogamos diversas vezes com elementos e questões simples que nos possibilitaram alcançar lugares do sensível, do comum, que não estavam evidentes e nem podia lampejar anteriormente.

Tal regime pode ser entendido como uma experiência sensível que não irá se reduzir a uma percepção natural, visto que foi experimentada fora das condições normais da experiência sensível, no nosso caso, a experiência escolar e das hierarquias a que a arte foi submetida. Percebemos que essa ação simples de se lançar na deriva de uma escuta de um(a) outro(a) acarreta, sim, uma infinidade de posicionamentos políticos dos sujeitos envolvidos. Por exemplo: a diretora da escola nos relatou que após a realização das oficinas os/as estudantes envolvidos foram até ela questionar o motivo pelo qual a carne de frango não estava presente diariamente no cardápio da escola, evidenciando assim um engajamento, ainda que a partir do micro, do isolado, em questões políticas referentes ao funcionamento da escola. Mesmo que as crianças não tenham se dado conta, não saibam efetivamente, elas adotaram uma postura crítica sobre o contexto da escola em que estudam. Nesse sentido, percebemos uma gigantesca potência na intervenção com uma arte não sistêmica no ambiente escolar, que vive rodeado de normas, padrões, hierarquias e modos de viver, pensar, agir e sentir pré-estabelecidos.

Visto isso, chegamos ao entendimento que nos remete ao reconhecimento de uma qualidade irrepresentável do sensível: sua potência de diferenciação. Único núcleo que identifica as vontades e maneiras de fazer da arte, e, por consequência, sua única referência, onde “o saber vem então a coincidir com o não saber, o voluntário com o involuntário” (RANCIÈRE, 2012a, p. 68). Porém, o que se pode entender nas vivências com as crianças da “escola do Pocinho” é que a potência de referenciação também se dá de modo inconsciente, ainda que transborde por meio de indícios.

A título de conclusão: "No campo: ser *passeur*, realizar a travessia"

Lançar-se. Ser *passieur*. Experimentar a imersão de um trabalho que se realiza também com o corpo. Escrita do sintoma de si, que se escreve (e inscreve) pelo próprio sintoma que fala de si. Sem separação: arte e vida, ou melhor: artevida, extrapolando fronteiras na busca de testemunhos. Experiência limite nas margens de uma cidade, e de uma sociedade. O que a impossibilidade de ver diz sobre a criança do morro? E o que pode dizer da periferia que se entende como poço? É necessário se atrever a dizer: os conceitos podem chegar na prática ou podem vir da observação de uma prática, mas, não sabemos se podemos dizer que eles ainda permanecem conceitos, pois a prática, em sua estrutura, não aceita os conceitos.

A estratégia adotada com a escola foi trabalhar com atividades de engajamento no turno escolar, para convidar os/as estudantes a participarem das oficinas no contraturno. No bairro Pocinho, na escola Municipal Adhalmir Santos Maia, foi necessário realizar dois encontros prévios com os 12 alunos do 5º ano: um roteiro sensorial¹⁵ pelo centro histórico de Ouro Preto e, em seguida, o retorno à escola para debater sobre a atividade realizada antes de iniciarmos a oficina propriamente dita.

Antes de finalizarmos, porém, é necessário retomar Bergala, que nos diz: “para que uma ideia consiga conservar ao menos um pouco do seu caráter inovador, após terem sido atravessados todos os ‘filtros cinzas’, como se diz na fotografia, é preciso que esta seja de início particularmente radical e agitada” (BERGALA apud LEITE; RODRIGUES, 2010, p. 98). A perspectiva é clara, pois parte da hipótese de que o cinema pode entrar na escola como um “outro”, provocando uma experiência à parte dela. Um outro, mas também um nós. Por isso, é preciso urgentemente entender que, caso essa ação com a arte seja pensada com e/ou para alguém, o foco deve estar sempre no/a estudante. O vídeo (cinema, audiovisual) se apresenta dessa forma, mais uma vez, como pretexto e pré-texto para a escuta de um/a outro/a. Pretexto para o encontro com as crianças e pré-texto para a escuta dos sujeitos envolvidos nas instituições (professoras, estudantes e coordenação escolar).

Não é sobre um de nós isoladamente, tampouco sobre as coisas que estão ou não ao nosso alcance. É uma atividade realizada com emoção, pois esta

[...] não diz “eu”: primeiro porque, dentro de mim, o inconsciente é muito maior, mais profundo, mais transversal que meu pobre pequeno “eu”. Depois porque em torno do

¹⁵ Roteiros Sensoriais - roteiros de visitação por percursos inusitados do núcleo histórico, com ênfase na percepção sensorial e nas qualidades ambientais dos lugares de memória. Eles instrumentalizam os cidadãos para atuarem como guardiões de seu patrimônio. Os participantes utilizam durante os roteiros uma série de dispositivos que instigam a experimentação dos cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato. A metodologia dos roteiros foi desenvolvida pelo professor Juca Villaschi, do Departamento de Turismo da UFOP.

eu, a sociedade, a comunidade dos homens é, ela também, muito maior, mais profunda, mais transversal que cada pequeno “eu” individual (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 30).

Os encontros com as crianças foram relatados um a um como episódios na dissertação (Medrado, 2018). Os momentos e questões que escolhemos para análise foram descritos como cenas. No fim, acreditamos que é tudo tão e somente sobre uma pequena luz que nem sabemos onde está, o lampejo de vagalume. É teoria e prática, dentro e fora, corpo e alma. É preciso se despir de quase tudo para participar deste ritual.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. A morte do Autor. In: BARTHES, R. **O Rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem:** questões colocadas aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013a.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DINIZ, M. **O método clínico na tensão entre conhecimento e saber na formação docente**. Tese de Doutorado. Fae-UFMG. 2005.

FRESQUET, A. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

LEITE, G. P. C.; RODRIGUES, M. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 98-103, 2010.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. A máquina e o filme-carta. In: MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019, p. 69-87.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente Cinema:** Educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, C. et al. **Inventar com a diferença:** cinema e direitos humanos. Niterói: Editora UFF, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, J. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO/34, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SOUZA, R. S.; ARAUJO, A. M. S.; DINIZ, M. Espaço e memória: transformações possíveis a partir do encontro com crianças da/na periferia de Ouro Preto. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ARTES URBANIDADES E SUSTENTABILIDADE, 1, 2017, São João Del Rei. **Anais...** São João del Rei: Siaus, 2017. p. 622-627.

SPEZIALE, A. Dispositivo audiovisual: pantallas Greenaway. In: GARCÍA, A. R. **Imaginarios culturales: notas para una sociología de los medios audiovisuales**. Buenos Aires: Ediciones Azzuras, 2012, p. 117-138.

MEDRADO, A.; DINIZ, M. O Ensino da Linguagem Audiovisual e Imagens-Sintomas. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.10, n.28, p.98 -113 2020.

SOUZA, Raquel Salazar; ARAUJO, Arthur Medrado Soares; DINIZ, Margareth. Espaço e memória: transformações possíveis a partir do encontro com crianças da/na periferia de Ouro Preto. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ARTES URBANIDADES E SUSTENTABILIDADE, 1, 2017, São João Del Rei. **Anais**. São João del Rei: Siaus, 2017. p. 622 - 627.

MEDRADO, Arthur. Diretrizes políticas Globais e Relações Políticas Locais: possíveis indícios da “gestão-vagalume”. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 138-148, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.11479>>.

ARAUJO, A. M. S. **Olhares (im)possíveis: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9911>.