
Abecedário audiovisual: uma escrita de contato com o mundo pelos estudantes de uma escola de cinema na educação básica

Daniella D`Andrea

SEEDUC-RJ

danidandreacorbo@gmail.com

Adriana Fresquet

PPGE/UFRJ - DIE/CINVESTAV México DF

adrianafresquet@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte do mestrado produzido entre 2016 e 2018, no marco da parceria entre a universidade pública, a educação básica e a Cinemateca do Museu de Arte Moderna MAM-Rio. O objetivo da pesquisa consistiu em estudar de que maneira o cinema produz um *momentum* de contato e criação provocando uma suspensão dos modos de produção de conhecimento na escola. O formato do artigo reproduz algo do estilo da dissertação apresentada como um abecedário e descreve a experiência estética, escrita e audiovisual de conhecimento sensível, da criação de um filme-abecedário que complementou o processo.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Escolas de Cinema. Abecedário Audiovisual. Contato. Aprendizagem Inventiva.

Audiovisual Abc: a writing of contact with the world by students of a film school in basic education.

Abstract

This article presents the master's degree produced between 2016 and 2018, in the framework of the partnership between the public university, basic education and the Cinematheque of the Museum of Modern Art MAM-Rio. The aim of the research was to study how cinema produces a momentum of contact and creation, causing a suspension of the modes of knowledge production in school. The format of the article reproduces something of the style of the dissertation presented as the abc and describes the aesthetic, written and audiovisual experience of sensitive knowledge, of the creation of an alphabet film that complemented the process.

Keywords: Cinema and Education. Cinead Film Schools. Audiovisual Background. Contact. Inventive Learning.

A de Abertura

Esse artigo busca fazer um relato da cartografia e do dispositivo “abecedário audiovisual” como metodologia de investigação e observação calcada em uma ciência do cotidiano que se alinha à produção de conhecimento sensível e processos de subjetividade. No caso específico desta pesquisa, as investigações se concentraram no acompanhamento das atividades da Escola de Cinema CineZé, criada dentro de uma escola pública: o Colégio Estadual José Martins da Costa, no distrito de São Pedro da Serra, uma vila de 3000 habitantes no interior da região serrana do estado do Rio de Janeiro.

Em 2012, o Colégio Estadual José Martins da Costa em São Pedro apresentou um projeto de cinema na escola para uma chamada da Faculdade de Educação da UFRJ, produzida pelo CINEAD do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. Segundo a divulgação no Diário Oficial da União nº 222 do dia 21/11/2011, o edital 1341 abria uma seleção de escolas públicas com a intenção de criar escolas de cinema e cineclubes no ensino fundamental do Rio de Janeiro. Dos inúmeros projetos inscritos, foram escolhidos 15 para a realização de um curso intensivo em janeiro. Cada escola podia participar com dois professores/as ou um professor/a e um funcionário técnico ou diretivo. Após esse curso inicial, o José Martins da Costa foi selecionado, então, como uma das quatro escolas de todo o estado do Rio a receber equipamentos, formação para implantar uma Escola de Cinema dentro de uma escola pública e um cineclubes aberto à comunidade.

Criou-se assim a Escola de Cinema Cinead: CineZé, uma experiência reveladora para toda a comunidade escolar. Os alunos respondiam de maneira surpreendente aos filmes que viam, e isso imprimia uma marca na hora em que realizavam os exercícios audiovisuais. Os alunos também participaram de festivais nacionais e internacionais de cinema com filmes feitos por crianças e jovens¹.

No segundo semestre de 2014 estabeleceu-se uma parceria do projeto com a Oficina Escola de Arte Granada² e a Escola Municipal São Pedro da Serra, mediante o edital Mais Cultura Nas Escolas. O projeto ampliava então sua área de atuação: agregava mais uma escola e uma ONG e ampliava a faixa etária do público alvo.

¹ Alguns festivais, mostras e programas para onde o trabalho foi selecionado: Festival Havelo Corto, Buenos Aires/AR em 2012 (nessa edição tivemos a oportunidade de ir à mostra com o apoio da SEEDUC/RJ levando três alunos), 2013, 2014; Mostra Joaquim Venâncio, Escola Politécnica Joaquim Venâncio, FIOCRUZ/RJ, 2013, 2014, 2015; Mostra Geração do Festival do Rio/RJ, 2012, 2013, 2014, 2015; Festival Pequeno Cineasta 2014, 2015; Programa Pequeno Cineasta do Canal Brasil/RJ, 2015; CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto, 2014 e 2017/MG.

² A Oficina Escola de Arte Granada é uma escola de arte integrada e formação de contadores de histórias que existe desde 1995 em São Pedro da Serra. O projeto em seus primórdios iniciou-se como uma alternativa à creche existente no distrito, nos anos 80, quando ainda não havia uma escola dedicada à Educação Infantil na região.

A partir do ano de 2016, esse projeto virou tema de um mestrado no PPGE da UFRJ, com a intenção de investigar, a partir dessa experiência, como a arte e mais especificamente o cinema produzem uma qualidade de encontro, de contato dentro da escola. O mestrado incluiu a produção de um filme como abecedário audiovisual com os estudantes que fizeram parte da escola de cinema CineZé.

Desde o início, o projeto da pesquisa também previa realizar a escrita, de algum modo, com a participação dos estudantes participantes das atividades de cinema. A escolha da cartografia como abordagem metodológica foi então fundamental.

A cartografia é um método de investigação utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. A sua proposta é o acompanhamento de processos e não a representação de objetos (BARROS; KASTRUP, 2015, p.53). Busca-se uma relação de funcionamento entre os heterogêneos participantes do plano de forças da pesquisa. O pesquisador estabelece com esses participantes – também chamados atores – uma relação de co-engendramento do trabalho, na qual todos se envolvem na construção de um pensamento.

Essa atitude rompe assumidamente com a crença da neutralidade científica, pois sua intenção é oposta. Busca-se observar como o campo de pesquisa influencia o ato de pesquisar, desencadeando processos de pensamento. O investigador experimenta o seu próprio processo de pensar. Parte-se do princípio que na vida “real” continuamente agimos, pensamos e fazemos escolhas a partir desse mútuo afetar – por isso é preciso considerá-lo. Isso, no entanto, não pressupõe uma ausência do rigor da pesquisa. Como afirmam Barros e Kastrup (2015, p. 57),

a ausência do controle purificador da ciência experimental não significa uma atitude de relaxamento, de “deixar rolar”. A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização. O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Nesse sentido, usando as palavras de Suely Rolnik, do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar língua para afetos que pedem passagem.

Nessa pesquisa a cartografia então, como metodologia aberta ao encontro, torna-se o desenho pelo qual busca-se entender como o cinema é veículo de encontros na escola.

C de Contato e de Cinema

Cinema – “é um meio de pegar o meu eu dentro de mim e poder me libertar, poder me expressar, porque na vida, no meu dia-a-dia, às vezes, eu quero falar uma coisa e eu não posso me expressar”.

(Monique Barroso, 13 anos, CEJMC).

Cinema – “é por sentimentos em imagens e fazer as outras pessoas sentirem o que os personagens sentem”.

(Érica Müller, 14 anos, CEJMC).

Cinema – “é uma forma de você ver as coisas. É você olhar as coisas por outro ângulo. É como você pegar uma coisa de uma rotina, por exemplo, mostrando o seu ponto de vista”.

(Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC).

Esta pesquisa buscou, usando as pistas e os rastreios da cartografia, acessar uma “escrita-laboratório” em que o trabalho de observação continua a se efetivar enquanto é digerido pelo próprio ato de escrever, provocando interações entre todos os materiais reunidos: relatos de experiências vividas, referenciais teóricos e o abecedário dos estudantes.

Estando imersa em um território existencial onde “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA; VARELA, 1990, p. 21, apud KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 16), a questão da implicação dos pesquisadores neste trabalho também opera em dois planos distintos da experiência.

O primeiro plano é a realização da escola de cinema. Rastreia-se o campo de criação e atuação da Escola de Cinema CineZé em que o próprio fazer é evocado dentro dos propósitos e escolhas desse projeto. A qualidade de implicação dessa primeira fase deu-se em um tempo anterior à pesquisa acadêmica. Para acessá-la recorre-se a anotações e relatórios feitos e ao próprio material fílmico produzido.

A segunda qualidade de implicação ocorre em um momento posterior, quando o projeto de dissertação já existe e cria-se o dispositivo do abecedário audiovisual para realizar a colheita de dados.³ A opção de recorrer às conceitualizações dos alunos foi feita com o sentido de criar o plano comum da experiência, em um momento que sucedeu à prática. Por plano comum entende-se um espaço de partilha e pertencimento (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267), onde os envolvidos na pesquisa participam na construção do conhecimento, não sendo meros fornecedores de informações para que o pesquisador construa uma representação que já existia previamente. Parte-se do princípio que, quando conhecemos uma realidade, a apresentamos como um processo de criação que envolve todos os participantes. Nesse sentido, o abecedário aqui foi um dispositivo pensado para colocar os

³ Utilizamos aqui propositalmente o termo “colheita de dados” e não coleta de dados de acordo com Barros e Barros (2014, p. 182) quando afirmam que a cartografia “busca reportar-se à gênese comum de sujeito e objeto. Por isso, quando nos referimos à relação com a pesquisa de campo na cartografia, é mais apropriado falar em cultivo do que em coleta” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003). Entendemos que é essa gênese comum que determina o próprio plano comum da experiência na qual os dados são “cultivados” porque são semeados e nutridos no encontro do pesquisador com os atores do campo. A “colheita dos dados” ocorre assumidamente como efeito de uma ação conjunta de todos os envolvidos na pesquisa intervenção.

estudantes propositalmente em uma situação na qual se confia na igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002). Esse dispositivo lhes deu o espaço para escolherem palavras que surgiram de suas produções e poder conceitualizá-las, havendo uma autoria que vem da sua experiência pessoal, gerando uma construção que foi heterogênea. Um vetor de análise da pesquisa, sem dúvida, foi observar o próprio processo de construção dos conceitos desde o momento em que lhes foi feita a proposta. A qualidade da implicação nessa fase foi a própria condução do processo de criação do abecedário.

O abecedário criado pelos estudantes foi gravado em um pequeno filme que não substitui a pesquisa, mas a complementa⁴. A intenção foi possibilitar novamente um olhar-escuta que evoca a própria presença dos alunos. Apostamos que observar e ouvir a sua fala também nos põe em possibilidades outras de contato – o próprio objetivo da pesquisa. Também no filme, os conceitos pelo ato da montagem são colocados em relações uns com os outros. Somos influenciados pelo que vemos e ouvimos antes e depois de cada um deles. Os diferentes planos dispostos em uma determinada ordem permitem ao espectador desfrutar de uma ressonância que vem das combinações produzidas. Acharmos que essa possibilidade também é provocadora de outras, de reflexões que se afinam com o que o filme como dispositivo nos possibilita.

Há algo no ato de formular um abecedário que expressa a maneira como cada um nomeia e percebe o mundo. Nomeá-lo é um ato que nos concentra naquilo que é mais característico da nossa linhagem como seres humanos: o uso da palavra. Assim o é na tradição oral tupi guarani em que a palavra é definida como “alma-palavra” (WERÁ, 2001, p.42).

Antes de existir a Terra, em meio a Noite Primeira, Antes de ter-se conhecimento das coisas,
Criou-se o fundamento da linhagem-linguagem humana
Que viria a tornar-se alma-palavra
E assim fez o Grande Espírito, que se formara parte e Todo.

A intenção primeira do dispositivo abecedário audiovisual, feito pelos estudantes, foi de alguma forma escrever com eles, puxando as suas ressonâncias para a escrita. Não foi uma intenção da pesquisa interpretar o que escreveram. Fazer isso seria como transformar o que disseram em blocos solidificados com uma única compreensão. Antes, a intenção era de que seus conceitos estivessem presentes como aromas que trazem conexões que estão no ar, puxam fios.

⁴ O abecedário audiovisual chama-se “Contato: um abecedário audiovisual por estudantes de uma escola de cinema” e está disponível no link: <https://vimeo.com/312422610>.

D de Definições

“A gente se perde muito naquilo que a gente já sabe. “Ah! A vida é isso! É tal coisa! E a gente esquece do (sic) que a gente realmente pensa da vida, porque às vezes a gente pensa uma coisa totalmente diferente, só que a gente não explora isso de uma maneira que a gente deveria explorar e botar para a fora”.
(Monique Barroso, 13 anos, aluna do CEJMC).

Annemarie Moll (2007) usa o termo “política ontológica”, a partir do trabalho do sociólogo John Law, para afirmar que uma realidade é feita, na verdade, é “modelada” por nossas práticas. A maneira como intervimos no que presumimos ser real fundamenta uma ontologia: uma concepção da existência – e não o contrário. O termo “política” designa esse caráter ativo, não natural do conceito, retira da ontologia uma característica estável e determinada e permite que nos defrontemos com a percepção de que uma existência e a maneira de observá-la é algo construído com as nossas ações e pensamentos. Uma “política ontológica”, então, define que a qualidade ou os atributos de nossa intervenção em um real produzem nossas concepções sobre ele. Podemos dar um exemplo do que isso significa em termos práticos dentro de uma escola. Vamos pensar na própria organização do conhecimento. O conhecimento do que vai ser estudado obedece a um currículo – que por si só já é uma versão desse conhecimento – e está dividido em disciplinas que são facetas desse conhecimento. Essas versões não se excluem, podem se integrar. São multiplicidades, nas quais o conhecimento escolar é modelado de diferentes formas e essas distintas maneiras de modelar o objeto do conhecimento ou performá-lo produzem uma ontologia, um sentido de porque estamos todos ali reunidos naquele local, em nossos distintos papéis, para conhecê-lo.

Essa questão aumenta em complexidade quando nos concentramos no fato que um currículo como um todo é uma versão do conhecimento e da realidade. Portanto, sugere uma intervenção/modelação desse conhecimento e dessa realidade, criando uma política ontológica para a própria escola. Uma política sobre o que é existir e como existir nesse espaço. Essa ontologia traz consigo escolhas incorporadas que quase sempre não são óbvias, mas que interferem no dia-a-dia daquele espaço, pois criam um desenho, revelam uma maneira de pensá-lo e de se relacionar com os outros atores que ali estão.

Nesse sentido, o processo dessas conceitualizações realizadas pelos estudantes é importante ser esclarecido previamente o motivo pelo qual se relaciona com uma política ontológica. Nos encontros com os estudantes, busca-se preparar uma situação em que possamos encontrar fluxos de uma aprendizagem inventiva sobre a nossa própria prática. Assim, por meio de rodas de conversa, do contar histórias e de atividades de arte integrada, entra-se em contato com um estado de desaceleração do tempo que permite uma outra qualidade de atenção, uma suspensão “de regimes cognitivos

existentes e sua reinvenção” (KASTRUP, 2008, p. 171). Essas ações modelaram uma maneira de estar com os estudantes. Criam-se rupturas com o que Kastrup (2008, p. 171) chama de “regime da dispersão atencional em sua linearidade monótona e homogênea”, buscando “reinventar um ritmo atencional que funciona como o ritmo da respiração, alternando tensão e distensão”.

Depraz, Varela e Vermersch (2006), no texto “A redução à prova da experiência”, denominam esse processo de buscar um regime de atenção diferenciada de *epochè* ou redução fenomenológica. Na verdade, fazem uma reinvenção paradigmática da noção de *epochè* de Husserl a partir de uma ênfase na *pràxis* dessa experiência. Segundo eles, a redução busca um regime de suspensão do pensamento convencional que usamos cotidiana e rotineiramente para estar no mundo. É um estado de pausa para encontrar a “possibilidade de não esmagar imediatamente a realidade com um pensamento e sua linguagem já disponível, e isso a fim de estabelecer uma zona de silêncio relativo provisório, e fazer o esforço necessário para conseguir a relação com a realidade vivida de um modo renovado” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 83). A arte, ela mesma, é uma busca dessa possibilidade, de um “deixar vir” a partir de uma conversão da atenção do exterior para o interior: um contato. Descobrir esse fio de percepção, essa dobra que nos mantém atentos a um “dentrofora”, acolhendo o que nos chega pelo contato com um espaço de vazio, de silêncio e de receptividade a uma resposta que não sabemos qual é, é *epochè*. Essa redução pede um processo de familiarização, pois,

habitualmente engajada na percepção dos outros, na apreensão de informações provenientes do mundo, na busca de objetivos ou interesses ligados sobre um modo imanente a nossas atividades cotidianas, a atenção é naturalmente interessada no mundo. Ela não se desvia dele espontaneamente de forma alguma, pois o efeito de captação é irresistível. (...) Esta outra direção da atenção, desviada do mundo, desinteressada, voltada para a representação, em direção aos pensamentos, aos atos mentais, à apercepção da tonalidade emocional, é muito inabitual, na medida em que há relativamente poucas ocasiões de exercê-la espontaneamente ou em resposta a uma demanda educativa. (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 80)

O fato de estarmos trabalhando no campo da arte não nos garante que estamos lidando com essa qualidade de atenção, pois um artista pode trabalhar com a repetição de respostas já sabidas, “efeitos que dão certo”. No entanto, isso não invalida que a redução seja o nosso propósito. Ela por si só é um trabalho, um processo de familiarização e receptividade com uma escuta refinada que exige um desprendimento a que chamamos “controle social”, ou seja, uma reversão da atenção voltada mais para os processos do mundo interior do que para o mundo social. Reversão essa que só acontece quando se instaura um ambiente de confiança, pois se abre um espaço que é íntimo e pessoal. Inscreve-se em um trabalho mais vasto que visa na tentativa de retomar as diferentes etapas do processo pelo qual advém a minha consciência clara alguma coisa de mim mesmo que me habitava de modo confuso e opaco, afetivo, imanente, logo pré-refletido” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 77).

Depraz, Varela e Vermersch (2006, p. 78) afirmam que a redução realiza-se basicamente segundo três etapas principais: a suspensão pré-judicativa, que é “a mudança de atenção que o sujeito presta ao seu próprio vivido” e se efetua uma ruptura na qualidade de atenção natural e cotidiana; a conversão da atenção do exterior ao interior e o acolhimento da experiência ou “deixar vir”. O processo então de emergência dessas definições buscou propiciar um ambiente para que houvesse a prática da redução ou ao menos a busca da mesma, uma vez que em última instância ela só se dá à medida que cada um consegue ou permite. Ela se circunscreve a uma familiarização com uma escuta, a uma confiança de que existe um espaço para ser respeitosamente escutado, a uma ausência de expectativa e de entrega ao que deixamos vir, e à relação que cada um mantém com o conteúdo do que é visado. Esse processo em relação às ações realizadas na construção do abecedário será descrito na letra F. Em última instância buscar a redução é o que Monique de alguma forma expressou: sair do lugar comum como nos vemos e pensamos, e deixar um espaço vazio para que algo inesperado, mas genuíno e renovado, apareça.

F de Filme

“Um filme é quando você cria ele e pode convidar alguém que ajude a fazer (...) Quando a gente faz o filme a gente sente que foi o criador(...) É importante porque, às vezes, você quer expressar um sentimento e alguém não quer dar chance e aí através de um filme você pode mostrar para alguém como você está se sentindo”. (Fabiola, EMSPPS, 13 anos).

Fabiola quando fala sobre o que é um filme diz: “quando a gente faz um filme a gente sente que foi um criador”. Bergala⁵ de certa maneira endossa o pensamento de Fabiola quando se refere ao “Coletivo” (FRESQUET; NANCHERRY, 2012), dizendo que existem muitas pessoas que trabalham em um filme, mas o mito de que um filme é uma obra coletiva é falso. Há uma criação distribuída e compartilhada, mas sempre existe uma pessoa que tem a maior parte das decisões do filme na sua cabeça. Uma pessoa que é responsável pela criação. Fabiola explica isso de outra forma, com as suas palavras, quando enfatiza que um filme é algo que é criado por alguém e esse alguém convida outras pessoas para ajudá-lo.

Em que medida esse imaginário que é expresso nos filmes se conecta com pensamentos e emoções que não conseguem ser expressos de outra forma, como o que é dito por Fabiola. Isso traz alguma relevância para os processos educativos? Por quê? E ainda, a partir do que

⁵ Alain Bergala representa um dos fortes representantes do cinema de autor; na sua época esse cinema representou movimento contracultura às narrativas clássicas hollywoodianas. Aposta em uma estética inovadora que faz do filme uma obra histórica, uma marca na história do cinema.

essas crianças e jovens pensam sobre as palavras presentes nos seus filmes, é possível aprender ou desaprender algo sobre o que pode o cinema como um fluxo de um conhecimento sensível dentro da escola?

Descrevemos aqui como foi feito o processo de encontrar as palavras do abecedário e preparar as conceitualizações pelos estudantes.

Essas conceitualizações são como ressonâncias. Podem ser sentidas na linguagem da analogia – que também é a linguagem da arte – que abarca multiplicidades. Tentamos com o abecedário buscar uma metodologia que explicasse por intermédio da própria arte o que a arte – e nesse caso o cinema – podem tocar.

A seguir, então, a narração desse processo.

A construção desse abecedário convocou a participação dos alunos de maneira voluntária. Foram reunidos dois grupos: os alunos Escola Municipal São Pedro da Serra, o grupo 1; os alunos do Colégio Estadual José Martins da Costa, o grupo 2.

No primeiro grupo havia 9 alunos com idade entre 10 e 12 anos. O grupo 2, 5 meninas com idade entre 12 e 15 anos. Com cada grupo fizemos dois encontros. O primeiro encontro foi no auditório da Escola Municipal São Pedro da Serra e teve 2 horas e 30 minutos de duração. O segundo encontro foi na sala de brincar da Oficina Escola de Arte Granada e durou em média de 40 a 90 minutos, com duplas e trios formados no dia anterior. Todos esses encontros foram gravados integralmente por duas câmeras. A equipe de gravação buscou estar no espaço da maneira mais discreta possível, evitando qualquer dispersão.

Descrevemos aqui como os encontros se deram, começando com o grupo 1.

A proposta do trabalho era apresentada. De acordo com cada grupo, alguns trabalhos anteriores eram feitos com a intenção de promover vínculo e atenção. Havia muitos estudantes ali que se mantiveram afastados, durante quase um ano, do contato com os pesquisadores. Então, as atividades preparatórias foram realizadas com a intenção não só de acordar sentidos, como também de restabelecer laços e canais de comunicação.

Começamos conversando sobre a proposta do abecedário e, para fortificar em todos a noção de que tinham a capacidade de propor definições genuínas e legítimas sobre as palavras que quisessem, falamos durante um tempo sobre coisas que sabemos e que não sabemos que sabemos. Relembramos juntos como passamos por nossos primeiros aprendizados – muitas vezes sozinhos – como amarrar o sapato, andar de bicicleta, soletrar o abecedário.

Contou-se a eles uma pequena história da tradição oral africana de um irmão caçula que responde de maneira singela e diferente a um dilema lançado por seu pai. Comentamos o que havia nos chamado a atenção nessa história, e como as ideias e os aprendizados, às vezes, chegam a nós de

diferentes formas, de formas inesperadas. A intenção foi abrir, por meio da história, um espaço para deslocar o pensamento para a possibilidade de responder a um desafio encontrando aquilo que é novo e necessário.

. Revimos com eles o filme que haviam feito. Uma animação em stop-motion chamada A Pequena Nuvem. O filme mostra o caminho de uma nuvem no céu que observa o povoado de São Pedro da Serra. Desse ponto de vista, o que essa nuvem pensa, sente e deseja sobre esse lugar? No filme a nuvem percorre recantos favoritos das crianças: a Escola de Arte Granada; a piscina do vizinho; o coreto da praça; os lugares de prazer, descoberta e brincadeira.

Pedimos que dissessem quais palavras existiam no filme que lhes chamavam a atenção. Disseram: filme, piscina e nadar. Sentimos que não estavam muitos abertos para sugerirem mais palavras, o que para nós foi uma quebra de expectativa.

Fizemos então pinturas com aquarela e giz branco sobre a palavra com a qual quisessem trabalhar. A ideia da pintura teve algumas justificativas. Primeiro, gostaríamos que eles explorassem sensorialmente a palavra escolhida. Segundo, escolhemos uma técnica que era como uma analogia do que estávamos buscando fazer: desenha-se com o giz no papel, branco sobre branco, desenhamos sem saber como estava ficando; depois, passa-se a tinta e o desenho branco é revelado. Dissemos a eles que essa pintura-brincadeira era como as coisas que a gente “não sabia que sabia”. Elas precisam só de um pouquinho de tinta para ficarem visíveis. Marcar essa expressão de que “a gente sabe coisas que não sabe que sabe” era, de alguma forma, abrir espaço para a possibilidade de entrarem em contato com o princípio da *epochè*, no qual se fundamentou a construção desse abecedário.

Ao final da pintura fizemos uma brincadeira em roda que se chama “Isso me lembra”: faz-se uma roda de associações a partir de uma primeira palavra. Queríamos verificar qual tipo de associações escolheriam para a palavra que quase todos quiseram pintar – “piscina”. Surgiram as palavras banho, nadar, praia, areia, onda, sol, calor, verão, palmeira, cachorro, mordida, osso, comida, almoço. Essas palavras funcionavam como radares. A sensação que havia é que o que “estava no ar” era a conexão desses meninos e meninas com o espaço de prazer e descoberta inventiva, que haviam contactado no processo de realização do filme. Na verdade, “piscina”, a palavra escolhida por todos, apontava para a palavra “diversão”.

A constatação foi um pouco frustrante. Tínhamos altas expectativas sobre como faríamos esse trabalho. Esperávamos que surgissem “palavras interessantes” ou que os meninos fossem se interessar euforicamente pela proposta de realizar o abecedário. Sem dúvida, um equívoco da nossa parte. Provavelmente precisávamos também aceitar um tempo mais lento e sem ansiedade.

No segundo dia, com esse mesmo grupo fizemos encontros com duplas e trios na Escola Granada – um ambiente muito diferente da escola formal – como veremos mais adiante. Além disso, nos encontramos em um sábado. Isso provavelmente ajudou.

Com esses subgrupos foram propostas distintas atividades e, enquanto as executávamos, conversávamos sobre a escola, nossas experiências de cinema e pedíamos conceitualizações espontâneas. Pensávamos que essas atividades proporcionavam um foco de concentração externo, claro e preciso, que de alguma forma se relacionaria com as palavras que estávamos buscando. Ao mesmo tempo poderiam ajudar a pensar nessa palavra de maneira agradável ou lúdica.

Com uma dupla fizemos construções com massinha e, enquanto modelávamos, fomos lembrando o processo de realização do filme que fizeram. Surgiram as palavras “filme”, “cinema”, “arte”, “escola”.

Com o trio propusemos trabalhar a palavra “escola” que estava presente no filme que haviam feito e também foi dita em dois outros filmes. Os meninos aceitaram. Demos uma orientação para que construíssem, com pistas e jogos de montar, a escola que quisessem, a escola onde eles pudessem dizer como tudo deveria ser, e, a partir daí, fomos conversando sobre outras palavras relacionadas a essa, e que também apareciam em outros filmes: escola, professor, aluno, sonho.

Na última dupla de meninas, lemos para elas todas as palavras que haviam sido ditas, presentes em todos os filmes do dia anterior, tanto no filme que haviam feito, como nos filmes da turma mais velha. Perguntamos com qual delas queriam trabalhar. Escolheram trabalhar com a palavra “arte”. Perguntamos se, primeiramente, queriam ouvir a definição de um dicionário ou elaborar a sua própria. Decidiram ouvir a definição e, posteriormente, comentar o que ouviram, criando espontaneamente suas próprias definições. A partir dessa conversa espontânea falamos também sobre a palavra “professor”. Terminamos aí as atividades do grupo dos menores.

O segundo grupo era só de meninas. Iniciamos contando para elas um conto da tradição oral hindu que se chama “A árvore florida”. Esse conto foi escolhido, pois a metáfora da transformação da árvore em flor fala do desabrochar das nossas melhores possibilidades, do imponderável cheio de vitalidade e poesia que pode surgir dos processos criativos. Queríamos que a ressonância dessa possibilidade ajudasse as meninas a acessarem as suas experiências com o cinema e a possibilidade inventiva de falarem sobre elas. Buscávamos já colocá-las em um estado de atenção diferenciada que as preparasse para pensar sobre as palavras.

A opção de iniciar os trabalhos com um conto filosófico vem de um entendimento de que esse material de origem ancestral, anônima e milenar, propicia a conexão com outros espaços de saber que são afinados com o processo de *epochè*. O filósofo Idries Shah, em seu livro *Un Escorpión Perfumado* (1992, p. 154) afirma que

o conto é uma metáfora da condição humana. É um mapa para cada homem e cada mulher redescobrir o seu próprio lugar no mundo. Mas é um mapa para ser entendido com o coração e não pela razão; por isso não se pode aprender o seu código, pelo menos não no sentido comum que se dá à palavra aprender. É uma cartilha para o coração humano aprender a ler a sua própria condição, contar a sua própria história para si mesmo.

Após a sessão, conversamos sobre aspectos dos filmes que chamaram a atenção. Tudo era anotado em um quadro branco. Depois, cada uma delas dizia palavras que consideravam que eram temas dos filmes e refletíamos sobre essas palavras.

Todas levaram uma tarefa para casa. Deveriam escolher com quais palavras gostariam de trabalhar. Poderiam fazê-lo com quantas palavras quisessem das que foram ditas - o mínimo eram três. Deveriam também se recordar de alguma vez – em sua memória ou experiência pessoal – o que consideraram ao vivenciarem essa palavra. Poderiam anotar brevemente essa experiência em um papel, se quisessem. A intenção era que, ao irem para casa, começassem a abrir caminho para a possibilidade da redução e entrassem em suspensão. Não pretendíamos que pensassem sobre o significado óbvio e rápido que poderia ser dito da palavra. Apenas que recordassem o que já haviam vivido dessa palavra e entrassem em contato com isso fazendo a conversão da atenção do exterior para o interior.

No encontro seguinte nos reunimos individualmente com cada aluna. Pedimos a cada uma que elaborasse definições para as palavras que escolheu e poderia compará-las com elementos visuais, sinestésicos ou auditivos, realizando analogias. Novamente aqui buscamos a redução. Tentaríamos falar sobre a palavra sem explicá-la. Entraríamos em suspensão com o que podemos dizer, e, convergindo a atenção do exterior para o interior, deixaríamos que surgisse uma analogia ao invés de uma explicação.

A opção pela criação de analogias é justificada por vários motivos. Benjamin (2010) afirma que conceber e conhecer por meio da imaginação é a “escola” da nossa capacidade de compreender pela mimese, da semelhança por onde opera a analogia. Quando assim fazemos, estamos estabelecendo um nível de leitura da realidade ampliado e diferenciado, e nos colocamos no lugar do outro, ou das coisas para entendermos a nós mesmos e o que queremos dizer. Saímos de uma compreensão necessariamente individual e subjetiva e, ao criarmos a analogia, transformamos a compreensão em algo que pode atingir outros significados. Vamos para um plano coletivo, mais desprendido do eu, um plano de dessubjetivação.

Para Orbe (2012), o ato de compreender uma linguagem possui um componente estético, ético e poético. Não se trata aqui de buscar um “embelezamento” das coisas, mas de gerar condições para que emerja o “invisível” como quando nos expressamos por meio de uma música por considerar que

ela expressa o que não podemos dizer de outro modo. Sendo assim, incentivar os alunos para que elaborassem suas definições mediante analogias foi uma opção para provocar conceitualizações que permitissem várias camadas de leitura.

Considerações finais

O abecedário audiovisual foi formado por 16 conceitos distribuídos em 10 letras. Buscou-se, na medida do possível, manter somente verbetes com as conceitualizações dos estudantes. Por esse motivo ele não foi feito em sua ordem completa de A à Z⁶. A prioridade foi trabalhar com o que emergiu autenticamente no decorrer da pesquisa. Convém acrescentar que somente quatro letras não são verbetes feitos pelos estudantes. A inclusão se deu por entender que o conteúdo era relevante para a compreensão da abordagem teórico metodológica. São as letras D (Definição), G (gesto), H (história) e N (Nuvem e Nova Geração). Além desses, os conceitos produzidos pelos estudantes foram: A de Aluno, Arte e Adolescência; B de Beleza; C de Cinema; E de Escola; F de Filme; I de Incompreensão e Imaginário; M de Minuto e Medo; P de Professor, de Percepção e de Personalidade; S de Sonho e Sensibilidade; T de Turbulência.

Como último ponto da análise gostaríamos de trazer como os alunos revelaram nesse processo a sua apropriação do trabalho como nova geração. Para Maaschelein e Simons (2015), o aluno é parte de uma nova geração. Essa afirmação não compromete necessariamente a escola com a busca da inovação, mas traz à tona dois pontos fundamentais que estão conectados nesse lugar do aluno: a transmissão e o tempo. O professor, representante da geração mais velha, disponibiliza aos alunos um conhecimento sobre o mundo usado pela sua geração. Na escola esse conhecimento será desmembrado, analisado, profanado. Quando a geração mais velha transmite um conhecimento do mundo à geração mais nova, torna-o disponível para que os jovens o experimentem e desenvolvam um interesse pelo mundo. O uso que a geração mais nova fará desse conhecimento é uma incógnita. Cabe à geração mais velha criar uma situação de estudo e aprendizagem, que disponibilize recursos para que a nova geração desenvolva esse amor compromissado, apropriando-se gradativamente desse conhecimento e usando-o, mais tarde, para renová-lo, colocando nele a sua contribuição e assim cumprir com o seu papel.

Um dado importante, que mostra que de alguma forma houve apropriação pelos estudantes no processo, foi a desenvoltura com que sempre defenderam seus filmes nos sete festivais de que

⁶ Em vários dos abecedários já realizados pelo CINEAD também não se mantém a obrigação de discorrer de A a Z, priorizando-se a escolha ou sugestão de palavras feita pelo convidado. Estão disponíveis em: <https://cineadlecavfeufjrj.wixsite.com/abecedarios/abecedarios>

participaram presencialmente. Essa apropriação contaminou a própria comunidade de São Pedro da Serra que por duas vezes apoiou a ida dos alunos a esses festivais.

Essa apropriação de alguma forma aparece novamente na criação do abecedário. Ao reverem seus filmes, os estudantes expressaram uma noção de que reconheciam suas experiências no que fizeram e enxergavam um desenvolvimento do seu trabalho. Aqui estão algumas frases do registro audiovisual da criação do abecedário que foram ditas.

“Como o nosso filme é mostrado para diferentes tipos de pessoas, eu acho que isso mostra como a gente vive. Assim de certa forma é... as nossas características, do lugar, das pessoas que moram aqui”.

“Vou começar com o meu [filme] favorito que é ***. Não é porque todo mundo acha ele bom, mas é porque dá para ver o quanto a gente evoluiu.”

“Foi um filme que eu pude ver o quanto a gente tava caminhando com nossos pés.”

“A gente expôs tudo o que a gente pensava [no filme], tudo o que a gente precisava pôr, expor. Isso foi muito legal.”

“Eu acho que foi uma forma da gente liberar o que estava dentro da gente”.

Em um outro sentido, a criação do abecedário também materializa um processo de apropriação deste trabalho como circularidade criadora.

Os alunos representaram e inventaram mundos em seus filmes. Com sua imaginação mostraram a sua escola a outras escolas e alunos, revelando maneiras de olhar o mundo e de estar no mundo. Fizeram emergir desses filmes palavras e conceitos. Esses conceitos, produzidos colaborativamente, são uma forma de conhecimento sensível sobre o que fizeram e sobre os mundos que esses filmes revelam nos planos da subjetividade. Apropriaram-se dessas palavras e buscaram nelas significado – e, ainda, inventaram outros significados possíveis a partir de um sentir. As ações da escola de cinema promoveram uma pedagogia do olhar e da escuta que foram belamente sintetizadas como experiência intelectual e sensível na construção do abecedário. Significados diversos emergiram, diversas versões sobre as palavras a partir de um contato interior com o que foi criado. Dicionários foram consultados; jogos, pinturas e histórias foram somados na busca dessa qualidade de escuta interna iniciada com a travessia das imagens em movimento. O abecedário tornou-se assim apropriação criativa de um conhecimento sensível da própria produção.

Referências

BARROS, Laura Pozzana De; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa - intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre, Sulinas, p. 52-75, 2015.

BARROS, Leticia Maria Renault; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da Análise na Pesquisa Cartográfica. In: In: PASSOS, E.; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Org). **Pistas**

do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, p. 175-202, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política.** 3ªed, Editora Brasiliense. São Paulo: 1987.

_____. **Escritos sobre Mito e Linguagem.** Editora 34. Rio de Janeiro: 2011.

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2008.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J. Varela; VERMERSCH, Pierre. A redução à prova da experiência. La réduction à l'épreuve de l'expérience. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, p. 75-86, 2006.

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

JECUPÉ, Kaka Werá. Tupã Tenondé: **A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. In : **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virginia. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.) **Políticas de Cognição**, Porto Alegre: Sulinas, p. 95-110, 2015.

_____. A Aprendizagem da atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.) **Políticas de Cognição**, Porto Alegre: Sulinas, p. 95-110, 2015.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Org). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.** v. 2. Porto Alegre: Sulina, p. 1541, 2014.

LOUREAU, Renè. Primeiro Encontro. In: Renè Loureau na UERJ: **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993. P. 723.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 174 p.

MOL, Annemarie. Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J.A. & ROQUE, R. (Org). **Objectos impuros - Experiências em estudos sociais da ciência.** Porto: Edições Afrontamento. 2007.

ORBE, Fernando Bárcena. **Uma pedagogia da presença: crítica filosófica da impostura pedagógica.** Ediciones Universidad de Salamanca, 2 – 2012, pp. 25/57.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHAH, Idries. **Un escorpion perfumado.** Barcelon: Editorial Kairós, 1992.