



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Karine Joulie Martins

Encontros com o cinema na educação:
Agnès Varda e a produção de imagens na formação docente

Florianópolis
2022

Karine Joulie Martins

Encontros com o cinema na educação:

Agnès Varda e a produção de imagens na formação docente

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof.(a) Monica Fantin, Dr.(a)

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Karine Joulie
Encontros com o cinema na educação : Agnès Varda e a
produção de imagens na formação docente / Karine Joulie
Martins ; orientadora, Monica Fantin, 2023.
335 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cinema e Educação. 3. Formação Docente. 4.
Oficina de Cinema. 5. Filme-ensaio. I. Fantin, Monica .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Karine Joulie Martins

Encontros com o cinema na educação: Agnès Varda e a produção de imagens na formação docente

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 19/12/2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dr.^a
UFSC/SC

Prof.^a Ramayana Lira de Souza, Dr.^a
Unisul/SC

Prof.^a Rosa Maria Bueno Fischer, Dr.^a
UFRGS/RS

Prof. Wenceslao Machado de Oliveira Junior, Dr.
Unicamp/SP

Prof. Fernando Hernández, Dr.
UB/Espanha

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Monica Fantin, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2022.

À minha mãe e a todas as mulheres
que em suas casas ou nas salas de aula
demonstram seu amor pelo mundo.

AGRADECIMENTOS

Minha mãe, Valdeci Pereira Martins, foi quem começou a me ensinar “as letras” no final de um caderno velho, quando eu ainda não tinha idade para a escola. As primeiras palavras que eu li foram ao lado dela, que estudou até a quarta série e sempre quis que eu fosse além, que eu pudesse *ser mais*. Na escola me deparei com um universo de mulheres que passavam adiante através das letras e também das imagens sua responsabilidade e amor pelo mundo do qual falava Hannah Arendt (2016).

Hoje estou cercada por essas mulheres, professoras, companheiras de trabalho, alunas e amigas que mantêm em si uma chama interna que arde pela transformação do mundo através da Educação. Vocês são as grandes inspirações da minha vida e este trabalho só foi possível porque vocês fizeram parte da minha história.

Ao longo deste trabalho também houve o envolvimento direto e indireto de muitas pessoas que me incentivaram e apoiaram. Assim, agradeço...

À Monica Fantin, minha orientadora, por ter confiado em mim nessa trajetória, por ter “abraçado” Agnès Varda, apoiado meus projetos (inclusive enfrentando as burocracias que estes trazem) e pacientemente ter me conduzido pelo solo da Educação ao longo dos anos.

A José Cláudio Siqueira Castanheira, meu companheiro que habita comigo as utopias musicais de Caetano e Chico contra as distopias da realidade. Pela leveza de caminhar ao teu lado em qualquer estrada do mundo.

A meu pai, Paulo Roberto Martins, que trabalhou muito para que eu pudesse estudar e traçar planos para além da nossa origem. A meu irmão, Thiago Guilherme Martins, pelo suporte, especialmente na reta final (e a seus gatos, Miley e Calvin, que tornaram mais leves os dias e as noites de trabalho).

Às professoras e professores que participaram da *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação* compartilhando as histórias e as imagens que dão vida a essa pesquisa. À Patrícia Monegatto e Viviane Mayumi, cineastas que trouxeram suas experiências (e esperanças) no cinema em dois encontros da *Oficina*.

À Gilka Girardello que viu esse projeto nascer em 2018 na disciplina de *Epistemologias de pesquisa em Educação*. À Ramayana Lira que o viu ser gestado em 2019 na *Mostra Agnès Varda: as ficções de si* e me reconectou com a perspectiva “ensaística” na qualificação. À Rosa Fischer que, desde o mestrado, me inspira com sua paixão pelo cinema e na qualificação me apontou muitos caminhos possíveis para reconectar Cinema e Educação.

A Fernando Hernández pela oportunidade e acolhida na Universidade de Barcelona e pelos tantos *desplazamientos* ontoepistemológicos, metodológicos e éticos que se iniciaram na qualificação e se estenderam aos seminários do Programa de Artes Visuais e Educação.

E também à Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, Ana Paula Nunes de Abreu e Valeska Fortes de Oliveira, pesquisadores que admiro muito por articularem minuciosamente Cinema e Educação em sua pesquisa e prática e que gentilmente aceitaram participar da avaliação deste trabalho.

À Juliana Muller, Silviane Ávila, Lídia Coutinho, Lizyane Francisca e Lúcia Valente, pesquisadoras, educadoras e amigas, pelos cafés e almoços alongados, viagens aos congressos, parcerias de projetos, formações partilhadas e escrita de textos.

Aos companheiros da “Turma da Monica”: Viviane Ongaro, Douglas Alves e Michele Mafra e aos companheiros do NICA, em especial aos que participam do Cineclube Infância Cultura e Arte, Viviane Ferreira e Gislene Natera pelas trocas que permitem uma constante renovação dos meus repertórios culturais.

Às colegas da turma de Doutorado 2018 da Linha Educação e Comunicação, Ana Cristina Müller, Claudia Tietsche, Gleice Assunção, Ingrid Souto, Klalter Fontana, Machaia Mualaca pelas trocas de referências e expectativas ao longo dessa jornada.

À eterna “Equipe Feliz” da Fundação Cultural BADESC, Jonas Lauriano, Carol Ramos, Bianca Justiniano, Enelé Alcides, Chesco Gohlke, Lena Zanin e William Schütz pela alegria e espontaneidade das nossas tardes, pela desconstrução compartilhada e pelas longas discussões sobre o destino da arte e da humanidade.

À Amábili Fernanda, que primeiro entendeu (e fortaleceu) minha aproximação com o cinema. Se esta tese fosse um filme sobre a minha história, na primeira cena estaríamos nós duas indo a todas as locadoras do Jardim Atlântico, em 2005, buscando os últimos lançamentos enquanto fazíamos planos para o futuro.

Às amigas Viviane Mayumi (duplamente), Vanessa Gasparelo, Vanessa Sandre e Walquíria Amorim, pelos carnavais em fevereiro e no meu coração, mesmo na pandemia, mesmo em outro continente.

À Fernanda Viana, minha parceira de produção cultural no passado e no futuro (e também professora de espanhol que me preparou para o Estágio em Barcelona) que sempre me faz lembrar o quanto sou capaz das coisas.

À Ally Collaço por me inspirar com sua caminhada e por manter acesa a chama necessária de pensar o cinema a partir da minha posição de mulher no mundo.

Ao grupo de pesquisadores brasileiros “PDSE España 2021 – no intrusos”, pela companhia nesse processo tão cansativo e recompensador de atravessar um oceano (em uma pandemia) para expandir os horizontes do nosso trabalho. Em especial a André Morais, Dani Minuzzo, Cissa Khattar e Mariela Carvalho, “pelos bigodes de Dalí!”, Barcelona foi um lar inesquecível por conta de vocês. Também agradeço a Flávio Faccioni, Guto Moretti e Naila Neves, que “desde” Santiago de Compostela nos contagiavam com sua energia ilimitada, em todos os sentidos.

Ao professor Aurelio Castro-Varela que acompanhou minha jornada no Programa de Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona. Às “compañeras y compañeros”, de todas as partes do mundo, que prontamente me acolheram nos seminários e contribuíram com a ampliação das minhas perspectivas culturais, estéticas e políticas.

À Karolina Adriana da Silva, pelo olhar criterioso na revisão desta tese. E, novamente, a José Cláudio Castanheira, Flávio Faccioni e Guto Moretti pelas traduções do resumo.

E por fim, mas fundamental nessa trajetória, às instituições: ao CNPq, pela bolsa no país entre 2019 e 2021, à Capes, pela bolsa de Estágio no Exterior e, principalmente à UFSC, essa universidade pública que me abriu as portas em 2008 e que trouxe tantas possibilidades que eu, filha da classe trabalhadora, nunca poderia imaginar alcançar.

[...] talvez se possa dizer que a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. É uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (Inês Teixeira, 2007, p. 433, grifo da autora).

RESUMO

O trabalho com Cinema na Educação parte do princípio de que os filmes permitem ao espectador olhar a realidade de pontos de vista diversos, promovendo assim o desenvolvimento de sensibilidades necessárias para uma formação ética, estética e política. A contemplação dessas dimensões depende tanto do gesto de criação no interior do filme – escolha e montagem de planos que conduzem o olhar – quanto do próprio sujeito espectador que pode combiná-lo com outros referentes da cultura visual, concretizando ou não na produção de suas próprias imagens. Agnès Varda é uma cineasta que expõe esse gesto de criação, assumindo-se enquanto sujeito em construção com o próprio filme, inscrevendo-se em tela por sua imagem e voz e propondo um movimento reflexivo de retorno à imagens produzidas anteriormente. Partindo de interesses que surgem do potencial desse gesto de criação na formação docente, o objetivo desta tese é analisar como docentes de diferentes áreas de atuação se apropriam, refletem, ressignificam e compartilham suas experiências com o cinema em uma oficina inspirada nos filmes-ensaio de Varda. Em diálogo com a metodologia da Pesquisa Baseada na Prática, foram realizados encontros formativos por meio da Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação, para a qual os filmes-ensaio de Varda foram entendidos como dispositivos pedagógicos para exercícios de busca, produção e relatos de imagens (fotografias e vídeos). O corpus de análise consistiu na transcrição das gravações dos encontros realizados on-line e nas imagens produzidas pelas participantes. Por meio da Análise Temática, foram realizadas codificações nesse corpus que permitiram a combinação de fragmentos para a construção de dois temas aprofundados em narrativas. O primeiro trata das dimensões da “constituição de si”, apontando o envolvimento de outros sujeitos, situações, experiências e dispositivos na relação docente com o cinema e a produção de imagens. O segundo tema reúne “processos de criação”, apontando índices de identificação entre as professoras e Agnès Varda no que tange aos processos de busca, curadoria e montagem de referentes culturais para suas práticas docentes. A pesquisa sugere que as relações como práticas de cuidado de si desencadeadas na oficina também permitiram a ressignificação da própria docência como um ensaio ético e estético.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Formação Docente. Oficina de Cinema. Filme-ensaio. Agnès Varda.

ABSTRACT

The work with cinema in education assumes that films allow the spectator to look at reality from different points of view, thus promoting the development of sensibilities necessary for an ethical, aesthetic and political formation. The contemplation of these dimensions depends both on the creative gesture within the film – choosing and assembling the shots that guide the gaze – and on the spectator himself, who can combine it with other referents of visual culture, whether or not it materializes in the production of his own images. Agnès Varda is a filmmaker who exposes this gesture of creation, assuming herself as a subject under construction with the film itself, inscribing herself on screen through her image and voice and proposing a reflexive movement of return to images previously produced. The objective of this dissertation, based on interests that arise from the potential of this creative gesture in teacher training, is to analyze how teachers from different areas of activity appropriate, reflect, re-signify and share their experiences with cinema from a workshop inspired by Varda's film-essays. Working with the Practice-Based Research methodology, training meetings were held within the *Between screens* workshop: reflections and gestures with cinema in education, for which Varda's film-essays were understood as pedagogical apparatus for exercises in the search, production, and reports of images (photographs and videos). The corpus of analysis consisted of the transcription of the recordings of the workshop meetings held online and of the images produced by the participants. The corpus went through codifications, using Thematic Analysis, that allowed the combination of fragments for the construction of two themes deepened in narratives. The first deals with the dimensions of "self-constitution", pointing to the involvement of other subjects, situations, experiences and devices in the teacher's relationship with cinema and image production. The second theme gathers "creation processes", pointing out indexes of identification between the teachers and Agnès Varda regarding the processes of searching, curating and setting up cultural references for their teaching practices. The research suggests that relationships such as self-care practices triggered in the workshop also allowed the re-signification of teaching itself as an ethical and aesthetic essay.

Keywords: Cinema and Education. Teacher Training; Film Workshop. Film Essay. Agnès Varda.

RESUMEN

El trabajo con el Cine en la Educación asume que las películas permiten al espectador mirar la realidad desde diferentes puntos de vista, promoviendo así el desarrollo de las sensibilidades necesarias para una formación ética, estética y política. La contemplación de estas dimensiones depende tanto del gesto creativo dentro de la película – elección y montaje de planos que dirigen la mirada – como del propio espectador, que puede compaginarlo con otros referentes de la cultura visual, se materializando o no en la producción de sus propias imágenes. Agnès Varda es una cineasta que expone este gesto de creación, asumiéndose como sujeto en construcción con la propia película, inscribiéndose en la pantalla a través de su imagen y voz y proponiendo un movimiento reflexivo de retorno a las imágenes producidas previamente. Partiendo de intereses que surgen de las potencialidades de este gesto creativo en la formación docente, el objetivo de esta tesis es analizar cómo docentes de diferentes áreas de actuación se apropian, reflexionan, resignifican y comparten sus experiencias con el cine en un taller inspirado en los film-ensayos de Varda. A partir de la metodología de la Investigación Basada en la Práctica, se realizaron encuentros formativos a través del Taller entre pantallas: reflexiones y gestos con el cine en la educación, para lo cual se entendieron los film-ensayos de Varda como dispositivos pedagógicos para ejercicios de búsqueda, producción y relatos de imágenes (fotografías y videos). El corpus de análisis consistió en la transcripción de las grabaciones de las reuniones del Taller realizado en línea y las imágenes producidas por los participantes. Por medio del Análisis Temático, se realizaron codificaciones en este corpus que permitieron combinar fragmentos para la construcción de dos temas de investigados en las narrativas. El primero trata de las dimensiones de la “autoconstitución”, apuntando al involucramiento de otros sujetos, situaciones, experiencias y dispositivos en la relación del docente con el cine y la producción de imágenes. El segundo tema reúne “procesos de creación” apuntando índices de identificación entre los docentes y Agnès Varda en cuanto a los procesos de búsqueda, curaduría y establecimiento de referentes culturales para sus prácticas docentes. La investigación sugiere que relaciones como las prácticas del cuidado de sí desencadenadas en el taller también permitieron la resignificación de la propia enseñanza como ensayo ético y estético.

Palabras clave: Cine y Educación; Formación Docente; Taller de Cine; Film-ensayo; Agnès Varda.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 • Praia da Joaquina, Florianópolis/SC Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).	23
Imagem 2 • Cartaz da Mostra <i>Agnès Varda: as ficções de si</i>	36
Imagem 3 • Agnès Varda na China em 1957	38
Imagem 4 • Agnès Varda no set de <i>La Pointe Courte</i> em 1954	45
Imagem 5 • Composição atores-paisagem em <i>La Pointe Courte</i>	48
Imagem 6 • Sobreposição de “perfis” do casal protagonista em <i>La Pointe Courte</i>	49
Imagem 7 • Yanco interpela Varda em <i>Tio Yanco</i>	52
Imagem 8 • Fotografia de Marc Riboud (1967)	53
Imagem 9 • Yanco posa ao lado de sua pintura em <i>Tio Yanco</i>	54
Imagem 10 • Mulheres posam diante de fotografia em <i>Resposta das mulheres</i>	65
Imagem 11 • Mulheres e crianças posam para “retrato vivo” em <i>Resposta das mulheres</i>	67
Imagem 12 • Plano detalhe da barriga de uma mulher grávida em <i>L'Opera Mouffe</i>	69
Imagem 13 • Plano detalhe de uma abóbora em <i>L'Opera Mouffe</i>	70
Imagem 14 • Plano detalhe da remoção de sementes da abóbora em <i>L'Opera Mouffe</i>	70
Imagem 15 • Varda ao lado do quadro <i>La glaneuse</i> em <i>Os catadores e eu</i>	74
Imagem 16 • Varda posa para autorretrato segurando um feixo de trigo em <i>Os catadores e eu</i>	74
Imagem 17 • Varda posa para autorretrato segurando uma câmera em <i>Os catadores e eu</i>	75
Imagem 18 • Plano detalhe da mão de Varda em <i>Os catadores e eu</i>	76
Imagem 19 • Ulysse, fotografia de <i>Agnès Varda</i> (1954)	78
Imagem 20 • Varda caminha para trás na sequência inicial de <i>As praias de Agnès</i>	81
Imagem 21 • Varda e Chris Marker em forma de animação em <i>As praias de Agnès</i>	82
Imagem 22 • Jacques Demy e Catherine Deneuve. Filmagem de Varda (1966)	84
Imagem 23 • Instalação em formato de baleia em <i>As praias de Agnès</i>	85
Imagem 24 • Varda usa espelhos para apresentar a equipe no início de <i>As praias de Agnès</i> ..	86
Imagem 25 • Carroça que aparece em <i>La Pointe Courte</i>	87
Imagem 26 • Projeção ambulante do filme <i>La Pointe Courte</i> pelas ruas de Sète	88
Imagem 27 • <i>Mandaleando por aí</i> , de Lizyane F. S. dos Santos	91
Imagem 28 • Crianças brincando de fazer sombra com a luz do projetor (Celso Ramos/SC) .	93
Imagem 29 • Crianças em meio à projeção (Florianópolis/SC)	94
Imagem 30 • Fidel Castro com “asas de pedra”, fotografia de Agnès Varda (1962)	95
Imagem 31 • <i>Sou isso aí e um tanto mais</i> , fotografia de Patrícia Peruzzo	122
Imagem 32 • Flyer digital utilizado para divulgação do questionário	131

Imagem 33 • Processo "artesanal" de construção de mapa na busca por temas	150
Imagem 34 • Primeiro mapa com todos os códigos semânticos extraídos da planilha	151
Imagem 35 • <i>Soul</i> , de Priscila Mesquita	155
Imagem 36 • Containers com fotografias em <i>Visages, Villages</i>	158
Imagem 37 • Autorretrato, fotografia/colagem de Joan Fontcuberta (1972)	159
Imagem 38 • <i>Linha da vida</i> , de Maria de Fátima dos Santos	160
Imagem 39 • <i>Progresso é mato</i> , de Ana Carolina Vinholi	164
Imagem 40 • Ana Carolina Vinholi na Fazenda Tamanduá (PB)	165
Imagem 41 • Patrícia Peruzzo com os avós maternos (1978)	166
Imagem 42 • Homem entrando em uma sala de cinema, desenho de Jaqueline Teixeira	167
Imagem 43 • <i>Minhas inspirações</i> (1/3), de Sislayne Amaral	168
Imagem 44 • <i>Minhas inspirações</i> (2/3), de Sislayne Amaral	168
Imagem 45 • <i>Minhas inspirações</i> (3/3), de Sislayne Amaral	169
Imagem 46 • <i>Mãos que...</i> , de Rita de Cássia Souza	170
Imagem 47 • Autorretrato s/ título, de Lizyane dos Santos	171
Imagem 48 • Primeiras lembranças do cinema, de Gerson Witte	175
Imagem 49 • Rita de Cássia conversa com sua mãe em <i>O respigar da Rita</i>	178
Imagem 50 • Locadora em que Priscila Mesquita trabalhava	179
Imagem 51 • Carolina Ramos em sua casa de infância com a primeira televisão	180
Imagem 52 • <i>Agnès Varda e o Bode</i> , de Gerson Witte	186
Imagem 53 • Quadros de <i>Em busca dos tucanos</i> , de Marivana Mafra	189
Imagem 54 • Quatro-título de <i>O que fica das sobras</i> , de Sandra Fachinello	191
Imagem 55 • <i>La Boîte-en-valise</i> , de Marcel Duchamp (1941)	192
Imagem 56 • Página 1/3 do storyboard de <i>O porquê de fazer um filme ruim</i>	194
Imagem 57 • <i>Offline</i> , de Ana Carolina Vinholi	201
Imagem 58 • Relógio sem ponteiros em <i>Os catadores e eu</i>	203
Imagem 59 • Araucária fotografada por Lizyane dos Santos	209
Imagem 60 • Caranguejo “maria-farinha” fotografado por Lizyane dos Santos	209
Imagem 61 • Crianças olhando o mar, fotografia de Marivana Mafra	210
Imagem 62 • Pequenos pés fotografados por uma criança	211
Imagem 63 • <i>Poéticas do processo</i> , de Sandra Fachinello	217
Imagem 64 • Quadro de <i>O porquê de fazer um filme ruim</i> , de Gerson Witte	220
Imagem 65 • Pescadores entrando no mar em <i>Vai ter peixe amanhã?</i>	223
Imagem 66 • Quadro do vídeo-processo <i>Oficinas de cinema na escola</i>	227

Imagem 67 • Matéria do Jornal Fronteira Oeste sobre produção <i>O tempo e o vento</i>	228
Imagem 68 • <i>Sou um fantasma de mim</i> , de Carolina Ramos	232
Imagem 69 • Quadros de <i>Televisor</i> , de Carolina Ramos	235
Imagem 70 • <i>O reflexo de quem sou</i> , de Marivana Mafra	238
Imagem 71 • Fotografia de Fabíola Maria	240
Imagem 72 • Ilustração <i>Oficina entre telas</i> , de Gerson Witte	244
Imagem 73 • Mostra Cultural, 2º Ciclo, Infância das materialidades e dos territórios	246
Imagem 74 • Fotografia de telefone público no Museu Histórico de Barcelona	248
Imagem 75 • Mostra Cultural, 1º Ciclo, Relações étnico-raciais: passado e futuro	249
Imagem 76 • Agnès Varda com fantasia de batata	250
Imagem 77 • Crianças do NEIM Irmão Celso, fotografia de Kamila Bittencourt	251
Imagem 78 • Fotografia de Jaqueline Teixeira	255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 • Relação entre objetivos, metodologia e texto	42
Quadro 2 • Relação de participantes do Grupo 1	132
Quadro 3 • Relação de participantes do Grupos 2	133
Quadro 4 • Síntese da proposta pedagógica para a <i>Oficina entre telas</i>	139
Quadro 5 • Fragmento da planilha criada para codificação	149
Quadro 6 • Sistematização da revisão de literatura	284
Quadro 7 • Relação da área de atuação das participantes	307
Quadro 8 • Cursos, projetos e oficinas citados nas respostas do questionário	308

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 • Segundo mapa com códigos latentes e subtemas	152
Infográfico 2 • Mapa temático final	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 • Formação inicial das participantes	306
Gráfico 2 • Nível de escolaridade das participantes	306
Gráfico 3 • Frequência da inclusão de filmes no planejamento pedagógico	316

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCINE	Agência Nacional do Cinema
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BASE	Bielefeld Academic Search Engine
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPSH/SC	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de Santa Catarina
CINEAD	Cinema para Aprender e Desaprender
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEI	Diretoria de Educação Infantil
EAP	Educação Audiovisual Popular
EAS	Episódios de Aprendizagem Situados
EBM	Escola Básica Municipal
ECO	Educação e Comunicação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ID	Inventar com a Diferença
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IMS	Instituto Moreira Salles
INCE	Instituto Nacional do Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MASC	Museu de Arte de Santa Catarina
ME	Mídia-Educação
MHSC	Museu Histórico de Santa Catarina
MIS/SC	Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina
MUHBA	Museu de História de Barcelona
NAE	Núcleo Arte Educação
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal

NDLTD	Network Digital Library of Theses and Dissertations
NICA	Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
OATD	Open Access Theses and Dissertations
QR Code	Quick Response Code
PAA	Programa de Alfabetização Audiovisual
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGCine	Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Rede Kino	Rede Latino-Americana de Cinema, Educação e Audiovisual
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sigpex	Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão
Socine	Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade de Barcelona
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	25
1.2 AGNÈS VARDA, CONVITE AO ENSAIO	35
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
2 AS PRAIAS VARDADIANAS	45
2.1 AGNÈS, CINESCRITORA	47
2.2 ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO DA FORMA	51
2.3 SUBJETIVIDADE FEMININA COM CORPO(S) E VOZ(ES)	60
2.4 A INSCRIÇÃO DE SI NA IMAGEM.....	72
2.5 A POTÊNCIA DO RETORNO À IMAGEM	78
3 CINEMA COMO DUPLO GESTO DE CRIAÇÃO	91
3.1 “ <i>CINEMA É AVENTURA VISUAL</i> ”	93
3.2 MONTAGEM E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	103
3.3 O FILME COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO	111
4 “FILMAR UMA MÃO COM A OUTRA”: CINEMA ENTRE TELAS E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	122
4.1 UMA PESQUISA BASEADA NA PRÁTICA	124
4.2 OFICINA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	134
4.3 ANÁLISE TEMÁTICA DE RELATOS E IMAGENS	145
5 “PAISAGENS” REVELADAS	155
5.1 COLAGENS DE “OLHARES, LUGARES”	157
5.2 ALGUNS DESLOCAMENTOS COM NOSSOS REPERTÓRIOS	173
5.3 MEMÓRIA E DESAFIOS COM TECNOLOGIAS DE VER E CRIAR IMAGENS	187
6 A DOCÊNCIA COMO ENSAIO	201
6.1 PROFESSORAS CATADORAS E CURADORAS DE IMAGENS	204
6.2 PROCESSO E EXPERIMENTAÇÃO EM TORNO DO CINEMA	217
6.3 OFICINA COMO PRÁTICA DE CUIDADO DE SI	230

6.4 PERMANECER NA PRAIA E (RE)VER MINHAS PRÁTICAS	245
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	263
FILMOGRAFIA	280
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA	283
APÊNDICE B – PARECER CEPESH/UFSC	287
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	293
APÊNDICE D – ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	306
APÊNDICE E – PROJETO DE EXTENSÃO (SIGPEX)	320
APÊNDICE F – TCLE	329
ANEXO A – SINOPSES DOS FILMES DE AGNÈS VARDA	332
ANEXO B – LISTA DOS VÍDEOS AUTORAIS REALIZADOS NA OFICINA	335

1 INTRODUÇÃO



Imagem 1 • Praia da Joaquina, Florianópolis/SC

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Tomo¹ a liberdade de iniciar esta tese com uma paisagem inspirada na cineasta Agnès Varda: a praia. Não uma praia específica, mas a praia como uma paisagem que guarda as pegadas dos caminhantes e admiradores. Em *As praias de Agnès (Les plages d’Agnès, 2008)*,² a praia é revelada por Agnès Varda como uma paisagem construída com fabulação e memória, com imagens, registro e intervenções ficcionais da sua história, das histórias que contou através do cinema (e da fotografia) e também por *uma história* da segunda metade do século XX, em especial no entorno artístico-cultural do qual Varda era parte ativa. Nesse filme, que não cabe em uma única categoria, ficção ou documentário, a praia é também lugar de contemplação da memória da experiência, das relações que constituem a subjetividade da cineasta que narra a si mesma.

A praia cabe muito bem como uma metáfora para o lugar que ocupamos entre campos, entre áreas, entre a docência, a pesquisa, a formação e a autoformação. A praia, entre o mar e a terra, além de lugar de contemplação, é também um lugar de passagem. Me vejo nessa paisagem desde que decidi fazer uma espécie de “desvio” da minha formação em Cinema para seguir minha carreira na interlocução com a Educação. Assim, estou sempre entre um mar agitado das imagens em movimento e a terra desconhecida do ensinar-aprender. Nessas praias, vislumbrei o impacto que uma câmera ou uma tela promovem entre crianças e jovens, me deparei com muitas narrativas de desejo, expectativas e anseios de docentes da Educação Básica em relação à incorporação do cinema nas práticas pedagógicas e percebi o potencial dos gestos de Agnès Varda na mediação de encontros formativos com o cinema –, o que se tornou o objeto de estudo desta pesquisa.

¹ Este texto alternará as vozes entre a primeira pessoa do singular quando são trazidas à tona experiências pessoais, primeira pessoa do plural ao tratar de reflexões construídas no processo de pesquisa e orientação e, por vezes, terceira pessoa do singular para apresentar a fundamentação teórica. Trabalharemos com o gênero feminino quando falamos de experiências pessoais vividas pela autora, de experiências coletivas vividas pela autora e sua orientadora e também de experiências vividas com as participantes da pesquisa, por serem na maior parte, mulheres. Tomamos essa decisão para evidenciar e valorizar a composição do campo da Educação. Segundo dados divulgados pelo INEP (2021), a partir do Censo Escolar 2020, em todas as etapas de ensino básico e gestão, as mulheres são maioria: 96,4% na Educação Infantil, 88,1% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 66,8% nos anos finais do Ensino Fundamental, 57,8% no Ensino Médio) e 80,6% dos cargos de diretoria. Compreendemos que é apenas um pequeno passo e ainda precisamos seguir buscando formas mais inclusivas de linguagem que considere outras identidades de gênero.

² Como repetiremos muitas vezes alguns títulos dos filmes de Varda, ao longo desta tese assumimos como padrão citação completa (título em português, se há tradução, título original e data de lançamento) apenas na primeira menção no capítulo, nas citações seguintes manteremos apenas o título. No Anexo A reunimos as sinopses de todos os filmes de Agnès Varda citados ao longo desta tese.

1.1 ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Essas experiências são inundadas por referências que chegam como ondas que se chocam, deixam uma marca e retornam ao mar. Em minha prática como educadora audiovisual, sempre fiz questão de deixar essa posição entre lugares demarcada e, conseqüentemente, uma abertura àquilo que as minhas interlocutoras traziam para esses espaços formativos que eu propunha. Tomo essa liberdade de me localizar diante desta pesquisa, muito inspirada por Donna Haraway (1995, p. 23), que evoca a necessidade de uma reação aos saberes que se pretendem ser totalizantes e onipresentes nas ciências com a produção de saberes situados, corporificados, críticos e “apoiados na possibilidade de redes de conexão”, que é o que pretendemos fazer aqui. Como lemos em seu texto,

O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar. (Ibid., p. 34).

Compreendo que não posso permanecer sozinha nessa praia para iniciar uma pesquisa, pois muitos já a habitaram e estabeleceram suas posições para ver esse imenso mar do Cinema a partir da Educação. Então, para iniciar um caminho de aproximação, dialogamos com Rogério de Almeida (2017), que em um estudo teórico reúne alguns autores dedicados ao pensamento, pesquisas e práticas a partir dos anos 2000 sobre a interlocução entre esses dois campos. Em meio à sua proposta, trazemos também outras obras que foram inspiração e referência para projetos, dentro e fora do meio acadêmico, ressaltando que é apenas um recorte inicial que não busca dar conta ou ser representativo de toda interlocução dos campos no Brasil.

Almeida (2017) inicia o texto apresentando duas perspectivas do início dos anos 2000, que classifica como “pedagogização”, pois ainda estão muito pautadas por uma apropriação curricular do filme. O primeiro exemplo nesse sentido é o livro de Marcos Napolitano (2003), que sistematiza uma proposta para o trabalho com filmes na sala de aula no sentido de “ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Ibid., p. 11-12). O texto vai em direção ao uso do cinema como

ferramenta didática, submetendo-o à mesma lógica de outras disciplinas e, conseqüentemente, produzindo um risco de reduzi-lo a seu conteúdo e reproduzir práticas como a busca pela mensagem que o filme traz. Porém, livros nesse formato atraem a atenção em torno do tema, agregando pessoas interessadas que potencialmente podem buscar outros aprofundamentos.

O segundo autor nessa perspectiva é Leonardo Carmo (2003, p. 72), que em seu ensaio parte da seguinte ideia: “a esperança é que o cinema, pela sua natureza afetiva, abra as portas da percepção para o prazer da descoberta das disciplinas das Ciências Sociais, da Literatura, da Filosofia, da Física, da Biologia ou da Química”. Entretanto, o autor já traz uma preocupação com a ampliação do campo da Educação para o universo das imagens, abordando Walter Benjamin (1994a): “Entendo educação como o processo de desmistificação da história e da ideologia dominantes” (CARMO, 2003, p. 76). A partir daí, o autor oferece dois caminhos, um pelo cinema político e progressista das vanguardas pós-guerra e o outro pelo cinema comercial, sendo este escolhido pelo autor por conta de um apelo afetivo desses filmes, o que então poderia levar a um interesse pela análise fílmica mais crítica e aprofundada.

Outra obra desse período abordada por Almeida (2017) é o livro de Rosália Duarte (2002 apud ALMEIDA, 2017) que, a partir da perspectiva da sociologia, aponta a relevância do cinema enquanto formação cultural, tal como a literatura, destacando a necessidade de uma abordagem própria. Para a autora, “determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002 apud ALMEIDA, 2017, p. 5). Ao contrário dos autores citados, essa perspectiva não condiciona o uso de filmes às disciplinas, deixando em aberto seu potencial. Outro destaque importante da obra é a concepção do espectador como um sujeito social que participa da construção de sentidos dos filmes.

Fazendo um desvio no caminho proposto por Almeida (2017), abordamos *A escola vai ao cinema*, organizado por Inês Teixeira e José de Sousa Lopes (2003). Não se trata de uma obra para discutir essa interlocução conceitualmente, mas uma coletânea afetiva que reúne artigos de diferentes pesquisadores e educadores sobre filmes diversos. Assim, a obra explora as potencialidades do cinema para uma experiência estética que nos ofereça ferramentas para olhar a realidade. Na apresentação, os organizadores defendem o cinema como manifestação artística, não apenas produto da indústria cultural, mas como “uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico-social,

filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim”, e ainda “arte da memória, da memória individual, coletiva, histórica” (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10).

Ainda nesse desvio, gostaríamos de trazer uma entrevista concedida por Ismail Xavier à Revista Educação & Realidade. Como um dos principais teóricos do cinema no Brasil, Xavier (2008a) tem vasta produção crítica e analítica, sendo referência para muitos pesquisadores e autores que se aventuram nessas praias. A entrevista enfatiza que ao longo da história do cinema sempre houve um interesse pela dimensão educativa dos filmes, por vezes em abordagens mais sistemática como na produção dos “filmes educativos” no Brasil.³ Para ele (Ibid.), há uma dimensão educativa em toda experiência do cinema, mas no sentido de formação como ampliação de repertório, questionando/provocando nossa visão de mundo e de valores sociais. Xavier (2008a) ainda faz uma reflexão que reverbera em muitos textos na Educação:

Para mim, **o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar**, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (Ibid., p. 15, grifo nosso).

Essa dimensão do “fazer pensar” é estendida por Xavier (2008) também no debate sobre o filme em si enquanto objeto filosófico, não apenas ao ato de ver filmes. Podemos levar esse “fazer pensar” também a outras formas de mediação promovidas em contextos educativos, que se diversificam a partir da interação com outras abordagens, como a mídia-educação. Essa interação foi proposta na tese de Fantin (2006) e, posteriormente, desenvolvida em outras pesquisas e textos (FANTIN, 2007, 2011, 2014), situando o cinema em um universo midiático sob a perspectiva ecológica. Assim, a dimensão estética do cinema é abordada em conjunto com outros saberes da comunicação, arte e tecnologias sob um discurso crítico, mas também instrumental, que possibilita desencadear novas sensibilidades e expressões por meio da produção de imagens.

Encontramos ainda no caminho proposto por Almeida (2017) um artigo de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011). As autoras (Ibid.) partem da sua experiência enquanto pesquisadoras em contato com uma diversidade de trabalhos na interlocução entre Cinema e Educação para promover uma “agenda de pesquisa” de modo a contemplar a complexidade

³ No Brasil, o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) se fundamenta sobre o preceito pautado por Grierson (2011a; 2011b) de que o documentário seria uma ferramenta para divulgar as grandes narrativas da ciência no sentido de fortalecer a educação formal para produzir e distribuir filmes educativos para as escolas com o objetivo de promover a reforma social nacionalista por meio do sistema de ensino (JESUS, 2007).

das linguagens, dos sujeitos (sendo internos às narrativas ou àqueles para quem se propõe uma prática) e dos questionamentos filosóficos, históricos, culturais, estéticos ou pedagógicos que podem ser pensados a partir de filmes ou de práticas com cinema (Ibid., p. 506).

Dentre os aspectos desenvolvidos pelas autoras (Ibid.) está a concepção de que um filme “não deseja exprimir nada além do que ele próprio”, em referência à Merleau-Ponty (2018, p. 98), no sentido de centralizar o pensamento no filme em si, em sua própria linguagem e recursos técnicos ao invés de buscar nele explicações para o mundo. Elas ainda propõem uma relação com o ensaio *Cinema: revelação e engano*, de Xavier (1988) para enfatizar o caráter não linear da leitura de imagens pela simultaneidade das mediações presentes nas relações que se dão no cinema (entre plano e montagem) e também no próprio olhar do espectador naquela perspectiva dedutiva, expandindo os limites daquilo que lhe foi dado a ver.

Xavier (1988) discute realismo na tela, um dos temas mais caros nas obras do autor, retomando o pensamento de Eisenstein, Bazin e Baudry. Aponta ainda a convicção do observador da acuidade fotográfica como mecanismo que confere um discurso de autenticidade e objetividade para a reprodução de imagens, propondo um jogo de revelação da moldura, do contexto e do entorno, questionando os limites do que é visível e invisível numa imagem. No cinema, a sucessão rápida de imagens na montagem se baseia na nossa dedução enquanto espectador, mas essa dedução só é possível porque o próprio espectador também produz contextualizações com as pistas que o cineasta gera em imagens: basta mostrar uma mão que imaginamos um corpo, mostrar uma fachada que criamos uma casa. Assim, a imagem que o cinema oferece é constituída de uma mediação (do cineasta) que faz escolhas do que mostrar, mas o olhar do espectador também está mediado por aquilo que vem antes e está fora da imagem.

Em outras publicações, Fischer (2009, 2011) se dedica a pensar o potencial das interações com o cinema como meio para a educação do olhar, da sensibilidade e da ética no sentido de ativar práticas de autoformação que acarretam no “questionamento e ampliação do próprio modo de pensar sobre si e sobre o mundo, para tornar-se ‘melhor’ e, assim, poder atuar nos espaços políticos e sociais”, sendo “pensar sobre si e sobre o mundo” (Ibid., p. 1-2) dimensões fundamentais do trabalho pedagógico.

[...] entendendo que qualquer experiência com as imagens significa a produção de um modo de ver: de ver o filme, a cena, mas também de ver o outro; mais do que isso, de igualmente ver e pensar a si mesmo. Não se trata de tratar a imagem como algo que está fora de nós, mas como uma relação que nós próprios estabelecemos com ela; pensar a imagem como interioridade

e exterioridade, como uma experiência genuína, que envolve sobretudo o observador, aquele que vê e se entrega ao que um outro sujeito criou, e que nos conduz a olhar um outro que não somos nós (FISCHER, 2011 , p. 150).

Para finalizar a seleção proposta por Almeida (2017), situamos o pensamento e prática de Adriana Fresquet (2013), na perspectiva de apropriar-se do cinema como arte que nos ensina a olhar para a realidade. Um dos pilares do seu trabalho é despertar a reflexão crítica, levando-nos em direção a uma perspectiva de “emancipação intelectual, ética e estética” (Ibid., p. 112), a qual seria mais facilmente alcançada pela abordagem de um cinema que revela o seu dispositivo, tal como o cinema de vanguarda pós-guerra, ao contrário do que propôs Carmo (2003). A partir de uma experiência prática no projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), Fresquet (2013) defende as “escolas de cinema”, uma proposta dentro das escolas públicas para que professores, crianças e jovens possam produzir seus próprios filmes sem se submeter a uma grade curricular e à lógica hierárquica que rege o sistema educativo tradicional.

Esse trabalho faz um giro importante nas propostas de práticas de produção de imagens na escola e em outros contextos educativos, que inclusive nos inspiram em nossa pesquisa. Sua principal referência está na “hipótese-cinema” de Alain Bergala (2008), que defende a entrada do cinema na escola como iniciação à arte, mantendo-se como uma prática sensível e aberta ao gesto de criação, não apenas dedicada à análise. O foco, para o autor (Ibid.), deve estar nos processos desencadeados pelo contato com um cinema, rechaçando a instrumentalização que se põe em favor de um produto final a ser exibido.

A partir de sua investigação, Almeida (2017) também apresenta reflexões partindo da concepção do cinema a partir de três vetores: a tela, que compreende dispositivo e discurso; o espelho como uma metáfora da projeção subjetiva do espectador, e; janela, considerando que o cinema projeta mundos recortados por um ponto de vista e que esses mundos nos ajudam a compreender a realidade. Essa compreensão vai depender tanto do olhar do cineasta que faz os recortes quanto do olhar do espectador. Para o autor,

O que vemos no cinema está sempre sob juízo e a apreciação dos autos não se dá em referência a uma lei constituída, mas a partir da vivência de cada um, de sua experiência de vida, mas também de sua experiência estética com o cinema, de sua inflexão intelectual e disponibilidade de ser afetado. O modo como assistimos a um filme espelha o que somos, o que pensamos, o que sentimos, a cultura na qual estamos inseridos... (Ibid., p. 13).

Desse modo, o autor (Ibid., p. 13) desenvolve alguns “fundamentos educativos do cinema” para contemplar a pluralidade de interpretações e intenções possíveis na sua

produção, circulação e recepção, sendo eles: a) cognitivo, que compreende a percepção inseparável da cognição ao ver um filme, uma vez que o espectador faz inferências para compreendê-lo; b) filosófico, fundamentado na teoria de Deleuze (2004, 2005) e outros autores que veem no cinema um campo profícuo para a filosofia; c) estético, pois o cinema promove sensações diversas que potencialmente educam a sensibilidade (e o intelecto); d) mítico, na difusão das grandes narrativas sobre a humanidade; e) existencial, pois no cruzamento dos outros fundamentos nos faz conscientes de nós, da nossa cultura e da nossa alteridade; f) antropológico, porque contribui para a difusão cultural de diferentes povos, e; g) poético, uma vez que a criação do cineasta em contato com a emoção do espectador é uma “abertura ao devir” (Ibid., p. 23). Esses fundamentos formam uma totalidade sem serem mutuamente excludentes para nos permitir observar/analisar o fenômeno cinematográfico na educação.

Cabe ainda citar outros trabalhos de pesquisa que mobilizam o pensamento em torno da entrada do cinema na escola. Um dos fatores apontados por Bergala (2008) que facilitou essa entrada foi o desenvolvimento tecnológico. A popularização de câmeras em dispositivos móveis ampliou as possibilidades de tais experiências estéticas incluírem a dimensão da produção/expressão por meio do audiovisual. Emergiram então muitos projetos e pesquisas voltados à produção de imagens com diferentes abordagens, como diversos projetos aqui citados. Um bom exemplo da amplitude e diversidade desses projetos é a tese de Cirello (2010), que mapeia 113 entidades responsáveis por iniciativas de Educação Audiovisual Popular (EAP) no país entre 1990 e 2009. São iniciativas de empresas privadas realizando contrapartida social e Organizações não Governamentais (ONGs) ligadas às Secretarias de Educação e/ou partindo das Universidades nos âmbitos da pesquisa ou extensão, direcionadas a estudantes e/ou professores com foco na exibição, discussão e até mesmo produção de cinema/audiovisual nos âmbitos formal ou não-formal da educação.

Uma das considerações apontadas na tese é a variabilidade desse cenário cuja manutenção depende, em boa parte, de políticas públicas, como editais de cultura e bolsas de pesquisa. Como as políticas culturais tanto em níveis estaduais quanto federais são descontínuas (e dependendo do governo, inexistentes), as Universidades acabam sendo uma grande “incubadora” para muitos desses projetos de Cinema e Educação, agregando simultaneamente as dimensões da pesquisa e da prática na sua constituição. Nessa perspectiva, podemos citar ainda três grandes projetos que tanto dialogam com o referencial apresentado

em proposições que alcançam o “chão” das escolas e outras instituições educativas, como também geram novas perspectivas teóricas que passam a compor essa praia.⁴

O Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA) foi criado em 2008 por iniciativa de um grupo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), coordenado pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa e idealizado por Maria Angélica dos Santos e Andréia Todeschini Merlo. Por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação Estadual e Municipal de Porto Alegre/RS e financiado pelo Programa Mais Educação, o PAA articula o audiovisual na escola pública com horizonte na cidadania, reparação das desigualdades sociais e democratização da linguagem audiovisual. Conforme Barbosa e Santos (2014), o projeto promove cursos de formação continuada para professores, oficinas realizadas por cineastas para estudantes, festivais e mostras de cinema estudantil e espaços de discussão teórica. Essas discussões deram origem a coletânea intitulada *Escritos da Alfabetização Audiovisual* (BARBOSA; SANTOS, 2014), reunindo também outros autores que propõem reflexões sobre Cinema e Educação. Também foram produzidos os documentários *Luz, Câmera, Educação* (Felipe Diniz, 2014) e *Como Vejo Minha Escola* (Felipe Diniz, 2014).

O Projeto Enredos da vida, Telas da Docência: professores, professoras e o cinema (2011-2014) reuniu, sob coordenação de Inês Teixeira, professores pesquisadores da Rede Latino-Americana de Cinema, Educação e Audiovisual (Rede Kino) de diferentes grupos de pesquisa em instituições na Bahia, Rio Grande do Sul e Minas Gerais em um estudo exploratório amplo que buscou “conhecer as formas pelas quais o cinema se faz mais presente ou menos nos tempos cotidianos daqueles/as professores/as, destacando, entre outros aspectos, onde, como, qual a frequência e os tipos de filmes costumam assistir” (TEIXEIRA *et al.* 2017, p. 18). O projeto teve início com um questionário, mas posteriormente gerou outras pesquisas, práticas e publicações que discutem diferentes dimensões do cinema na vida das professoras e nas suas práticas pedagógicas na educação básica e no ensino universitário, além de um livro (NUNES *et al.* 2017) e um documentário (Macelle Khouri e Rogério Luiz Oliveira, 2016) homônimos ao projeto.

Gestado no Laboratório Kumã do Curso de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF) sob a coordenação de Cezar Migliorin, o projeto Inventar com a Diferença (ID) teve início em 2014 com uma proposta de educação para os direitos humanos,

⁴ Optamos pelo termo “instituições educativas” para, além das escolas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) dar conta dos Núcleos e Centros de Educação Infantil (CEI), projetos de contraturno e Escolinhas de Arte vinculadas a Fundações Culturais que também inserem em seus planejamentos as atividades com cinema.

desenvolvendo exercícios de criação ancorados na arte para criar/aprofundar relações das escolas participantes com a diversidade em seu entorno. Foi selecionado um educador audiovisual em cada estado que atuou como mediador dentro de instituições educativas, oferecendo suporte técnico e metodológico para a execução de oficinas a partir da metodologia dos “dispositivos”. De modo breve, a metodologia propõe exercícios pontuais de produção audiovisual pela instauração de regras para jogar com a linguagem cinematográfica. Assim, a ideia era/é promover a autonomia de professores e estudantes, descolando o trabalho com o cinema nesses contextos da divisão de funções tradicional à produção.⁵

A segunda edição do ID aconteceu em 2016 como um edital para fomentar o desenvolvimento e continuidade de outros projetos em todos os estados do país. Com a divulgação do ID e difusão da metodologia por meio de cadernos (MIGLIORIN *et al.* 2014; MIGLIORIN *et al.* 2016), muitos outros agentes passaram a multiplicar as práticas, reflexões e releituras disparadas pela metodologia dos dispositivos. Como exemplo, podemos citar o *Cadernos de dispositivos de cinema na Educação Infantil* (OLIVEIRA *et al.* 2022), desenvolvido no projeto Lugar-Escola e Cinema: Afetos e Metamorfozes Mútuas por professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em parceria com dois Centros de Educação Infantil de Campinas/SP, que propõe novos dispositivos ao mesmo tempo em que relata o brincar com as imagens no cotidiano da Educação Infantil.⁶

Eu também faço parte desses agentes que se apropriaram da metodologia do ID. Na primeira edição do projeto, em 2014, atuei como mediadora, fazendo articulações entre 11 instituições educacionais na Grande Florianópolis. Na segunda edição, em 2016, junto a três colegas pesquisadoras do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), propusemos o Cinema na escola: construindo espaços de cidadania como um curso de formação continuada para 34 professoras das redes públicas de diferentes áreas de atuação. Entre 2016 e 2017, oferecemos oficinas a partir da perspectiva da mídia-educação com exibição de curtas-metragens nacionais; a discussão de aspectos da linguagem audiovisual; a experimentação por meio de exercícios dos Cadernos do Inventar (MIGLIORIN *et al.* 2016) utilizando recursos técnicos de baixo custo (câmeras digitais, smartphones, tablets); e o desenvolvimento de um projeto audiovisual nas escolas e creches com acompanhamento e orientação das professoras formadoras (MÜLLER *et al.* 2017; MARTINS *et al.* 2019).

⁵ Iremos mais a fundo na metodologia desenvolvida dentro do Inventar com a Diferença no capítulo 3.

⁶ Campinas já possui uma tradição de inclusão de cinema no contexto educativo a partir do Programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de implementar a Lei 13.006/2014, que demanda a exibição mensal de 2 horas de cinema brasileiro em todas as escolas de educação básica. A proposta do projeto é ir além da exibição, promovendo também experiências de produção, compartilhamento e discussões em torno do cinema.

Uma das dimensões mais interessantes que emergiram deste projeto de formação foram as trocas realizadas por conta da diversidade do grupo, especialmente no sentido de construir estratégias de/para promoção de espaços de participação efetivos no trabalho com cinema, especialmente para as crianças e bebês. Ao longo dos encontros da formação, as próprias professoras trouxeram soluções baseadas em suas experiências anteriores, na observação e na reflexão sobre seu contexto. Durante essas trocas, foram mobilizadas não apenas o necessário para o projeto audiovisual em si, mas para solucionar questões/problemas de outras esferas da docência.

Para mim, ambas as experiências no ID foram intensas, despertando muitos interesses em torno das relações que são desencadeadas com a entrada da câmera nas instituições educativas. Ainda com o entusiasmo do trabalho como mediadora na primeira edição, adentrei o Mestrado em Educação com uma proposta de investigar as possibilidades de oficinas de cinema despertarem outras formas de participação na escola. Propondo diálogos entre a experiência do ID, princípios da Mídia-Educação (BELLONI, 2009; FANTIN, 2006, 2011) e a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados – EAS, (RIVOLTELLA, 2013, 2015; FANTIN, 2015), realizei uma pesquisa empírica em duas escolas do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC, com crianças e jovens desde 8 até 17 anos, por meio de oficinas que contemplavam ver filmes, produzir imagens e construir conceitos acerca da participação.⁷

A análise de falas, gestos e imagens produzidas durante as oficinas permitiu compreender não apenas questões que Bergala (2008), Fresquet (2013) e Migliorin (2015) já haviam descrito como a reorganização de inteligências e a tensão na hierarquia entre professor-estudantes, como também o desenvolvimento de estratégias de participação em outros espaços-tempo da escola (a hora, a sala da direção, sala de aula de outras turmas) e também de reconhecimento de si e do outro a partir de filmes assistidos e imagens produzidas (MARTINS, 2017).

Com os resultados dessa pesquisa, a forte aproximação com referencial sobre a infância a partir do NICA e tudo que havia vivido no *Cinema na escola*, entrei no Doutorado logo na sequência com a intenção de investigar relações entre corpo e câmera na infância a partir da análise de filmes produzidos pelas crianças e suas professoras na Educação Infantil. Entretanto, em paralelo à realização das disciplinas no Doutorado, segui trabalhando como

⁷ A metodologia EAS é inspirada em experiências de aulas invertidas (*flipped lessons*) e resolução de problemas. Evoca um maior envolvimento dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem e coloca o professor em um exercício de mediação. Cada EAS corresponde a um encontro/aula que é dividido em três momentos: o preparatório, quando é oferecido um estímulo para despertar interesse e contextualizar o tema; o operatório, que consiste na proposta de resolução de um problema ou produção autoral; e o reestruturador, para a construção de conceitos e reflexão sobre o processo (FANTIN, 2015).

educadora em formação de professoras e participando de cineclubes dentro e fora da universidade,⁸ discutindo filmes e sentindo necessidade de me aprofundar mais no “cinema de mulheres”. Após muitas leituras, orientações e a discussão com outros pesquisadores em eventos acadêmicos, ao final de 2019 arriscamos uma grande mudança em nosso recorte de pesquisa da infância para a docência, mas nos mantendo no eixo “cinema e educação”.

Há muitos fatores que dificultam o trabalho das professoras com cinema nos diferentes contextos educativos, como a dificuldade em lidar com a tecnologia, a falta de uma aproximação inicial na licenciatura, a ausência de recursos, etc. No entanto, os encontros entre cinema e docência que tenho presenciado são mobilizadores de questões para além do próprio *ver* ou *fazer* com as imagens. O movimento em torno da câmera inspira reflexões sobre modos de *ser* e de *estar* dentro das instituições educativas, mas sempre em contato com algo que vai muito além, no exterior desses espaços, mas também no interior dos sujeitos que o constituem. Ao perceber/refletir sobre esse movimento, surgiu em mim uma inquietação, uma vontade de adentrar essas experiências que mobilizam as professoras que se aventuram na praia “Cinema e Educação”.

No início da pandemia de COVID-19 e do decorrente distanciamento social, desenvolvíamos o novo projeto da tese pensando inclusive na sua dimensão empírica ainda com esperanças de que poderíamos ter encontros presenciais. Nesse momento, em paralelo, fui procurada para ministrar oficinas de audiovisual on-line tanto para estudantes de pedagogias e licenciaturas quanto para professoras com a intenção de dar-lhes ferramentas para comunicação com crianças e famílias. Passei um bom tempo (por vezes sozinha, por vezes com minhas colegas do Cinema na Escola) ensaiando maneiras de ensinar professoras que nunca haviam trabalhado com audiovisual a produzir e editar vídeos, reunindo referências, banco de dados e buscando alternativas para a falta de recursos técnicos.

Por conta da larga demanda, o formato de encontro que tínhamos nesses contextos formativos eram em salas com muitas pessoas no Google Meet ou por meio de transmissão ao vivo no YouTube, o que me permitia ter pouco ou quase nenhum retorno das estudantes e professoras. Consequentemente, a possibilidade de atender às especificidades, da trocas de experiências, de formação de vínculos e até mesmo de avaliação da própria prática eram

⁸ Destaco a participação no projeto de pesquisa e extensão Espaços artísticos, culturais e multimídia na formação universitária: arte e cultura na formação e no território. Sob coordenação da professora Monica Fantin, o projeto desenvolveu ações artísticas e culturais em diferentes espaços formativos dentro e fora da universidade buscando ampliar a participação de estudantes e professores em ações como o Cineclube Infância, Cultura e Arte. O cineclube acontecia em uma sessão fixa mensal na Fundação Cultural BADESC, onde recebíamos um público muito diverso, de todas as faixas etárias, de escolaridade e de renda. Também organizávamos sessões em parceria com outros eventos, como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, para atender crianças das escolas do entorno da UFSC.

quase nulas. Começamos a nos perguntar então se seria possível a construção de um espaço on-line mais acolhedor para o desenvolvimento/aprofundamento de práticas em torno do cinema que pudessem dar conta dessa instrumentalização sem perder de vista as dimensões estéticas dessa experiência para inspirar novas leituras de mundo. Que gestos de produção/reflexão de imagens seriam possíveis entre pequenas telas?

Tais inquietações que nos moveram e se encontraram com uma demanda quase que permanente das formações em ampliar os repertórios estéticos para além do cinema comercial com o intuito de desenvolver uma sensibilização para o cinema sob viés da arte (BERGALA, 2008, FRESQUET, 2013) e um pensamento em torno do filme pelos seus próprios recursos (MARCELLO; FISCHER, 2011). Ao transitar por uma outra história do cinema, aquela que se deu “nas margens e nas bordas da história oficial e dos modos de produção hegemônicos”, como aponta Ilana Feldman (2019, p. 12), nos deparamos com Agnès Varda, uma cineasta cujos gestos de produção de imagens parecem potentes em promover encontros consigo e com o próprio cinema.

1.2 AGNÈS VARDA, CONVITE AO ENSAIO

Entrar em contato com a obra de Agnès Varda é, em um mesmo movimento, tocar o que há de mais humano e misterioso. Também é, em outro curso, deixar-se conduzir pelo inesperado, pelo acaso, por uma leitura desviante aberta à poética daquilo que não se sabe. (KIERNIEW; MOSCHEN, 2017, p. 3).

Em fevereiro de 2019, quando eu ainda revia o projeto desta tese, produzi, em parceria com a cineasta Beatriz Kesting, a *Mostra Agnès Varda: As ficções de si* na Fundação Cultural BADESC, onde atuava como produtora. Selecionamos os filmes *As praias de Agnès*, *Daguerreótipos (Daguerreotypes, 1978)* e *Visages, Villages* (no qual Varda divide a direção com o artista e fotógrafo JR, 2017).⁹ Propusemos discussões sobre seu processo de produção de narrativas sobre a realidade a partir da própria subjetividade da cineasta. Nessas discussões emergiram algumas questões que me inquietaram no sentido de perceber uma possível semelhança entre a simplicidade e a experimentação dos gestos de Varda e os gestos das professoras que produzem cinema nos contextos educativos.

⁹ Na época, Beatriz estava escrevendo sua dissertação sobre Varda: “Autorreflexividade, autorretrato e mosaico-retrato em *As praias de Agnès*” (TRAMONTIN, 2020).

Imagem 2 • Cartaz da Mostra *Agnès Varda: as ficções de si*

Fonte: Arquivo Fundação Cultural BADESC (2021).

Fotógrafa, cineasta, artista, multiartista, cinescritora, catadora de imagens. Esses são alguns títulos que encontramos ao transitar pela biografia de Agnès Varda, sendo os últimos dois cunhados de e para si mesma em um movimento reflexivo sobre seu processo de produção. Nascida na Bélgica em 1928, Varda não teve uma formação em cineclubes e cinematecas, como seus contemporâneos mais conhecidos como Jean-Luc Godard, François Truffaut e Jacques Demy. Sua formação foi uma “montagem” de referentes artístico-culturais, partindo de interesses herdados de seus pais por pintura, teatro e poesia, ampliados quando foi viver em Paris e teve acesso à Universidade, onde estudou Literatura. A prática de “catar imagens” nasceu em seu trabalho como fotógrafa, primeiramente no Teatro Nacional Popular de Paris, registrando espetáculos e festivais, mas também como repórter de diversas publicações.

Assim, ainda que insista em muitas entrevistas e em seus próprios filmes que não havia assistido mais de dez filmes antes da sua estreia como diretora, Varda nos mostra em *La Pointe Courte* (1955) que cinema é uma arte de convergência de outras artes ao passo que ele mesmo é matéria de experimentação. Em *La Pointe Courte* a cineasta não se preocupa com fronteiras de registro documental e ficção, abordando um enredo com dois atores que discutem seu relacionamento e outro que é a vida cotidiana no vilarejo de Sète. *La Pointe Courte* foi recebido pela crítica como um filme de vanguarda, que expunha “um ponto de vista paradoxal de estilização dentro do registro realista: tudo nele é simples e natural e, ao

mesmo tempo, depurado e composto; e seus heróis dizem apenas coisas inúteis e essenciais, como as palavras que nos escapam em sonhos” (BAZIN, 2006 apud YAKHNI, 2011, p. 16).

Já nesse primeiro filme, Varda reinventou o campo para si, para que coubesse a sua invenção, mas também o fez para o mundo, pois sua ousadia é um dos pontos de partida da *Nouvelle Vague*, um movimento que no fluxo do cinema pós-guerra reivindica um cinema não formatado por padrões estético-narrativos dos estúdios estadunidenses, enfatizando a política da autoria e da máxima exploração do dispositivo. Historiadores do cinema posicionam Varda à *Rive Gauche* (ala esquerda) da *Nouvelle Vague* ao lado de Chris Marker, Alain Resnais, Marguerite Duras, Alain Robbe-Grillet e seu falecido marido, Jacques Demy, em decorrência do comprometimento político, experimentação estética e proximidade aos autores do *Nouveau Roman*. Porém, apesar de denominadores comuns, unir tais cineastas com trajetórias tão distintas para uma análise com um único viés, desconstrói a própria afirmação/estilo autoral que cada um deles conquistou agregando sua própria trajetória nas obras.

Lins (2007, p. 147) comenta que Varda foi uma das primeiras cineastas a articular “experiências subjetivas no próprio filme [...] a uma interrogação sobre o mundo e a uma reflexão sobre as imagens, por meio de uma narração em off ensaística e subjetiva”. Essa é uma dimensão que garante um permanente estado de transformação nas obras de Varda. Ao longo de seus mais de 60 anos de carreira, as experiências do encontro com o outro, seus deslocamentos geográficos e as inovações da tecnologia de captação de vídeo foram matéria-prima para um movimento de investigação com as imagens que sempre parte e retorna a si de modo a assumir a sua posição de escuta e narração das histórias que lhe são confiadas.

Não existe uma definição fixa e acabada de filme-ensaio, aponta Francisco Teixeira (2022). O que compreendemos hoje sobre o conjunto de filmes que se classifica ou é classificado sob esse título é que guarda a essência do experimental pela imbricação da arte na própria vida do ensaísta, ao mesmo tempo em que mantém um sentido (micro)político. Para o autor, o filme-ensaio tornou-se “um grande catalisador dos processos fílmicos que, desde sua gênese, criaram linhas de fuga de um cinema mainstream” (Ibid., p. 7), fundando-se sobre os relatos que reúnem características desses cinemas de vanguarda, experimentais e dissidentes do documentário.

Movida pela curiosidade e pela potência dos encontros que sua câmera poderia promover, Varda não se limitou pela escassez de recursos, por fronteiras e convenções – nem de estilo, linguagem ou suporte. Com isso, consolidou uma carreira singular, ainda que à margem de um cinema reconhecido comercialmente e, por isso, talvez distante do que está disponível como repertório cultural ao alcance da maior parte do público. Quando nos deixou

em março de 2019, Varda havia assinado 56 obras em mais de 60 anos de carreira ativa no cinema e nas artes visuais. A cineasta se insere em muitas dessas obras num movimento reflexivo que deixa explícito seu processo de construção e o encadeamento das imagens.

Dentre os filmes-ensaio de Varda, nos interessam algumas dimensões que permitem aproximações com nosso universo de pesquisa: a sua defesa da subjetividade feminina na imagem em um universo majoritariamente dominado por homens, a sua inscrição na imagem demarcando seu ponto de vista e seu permanente retorno às imagens, a reflexividade de olhar para imagens do passado com a experiência do presente cruzando dados do mundo histórico com suas obras e sua memória individual do processo de produção. Sua liberdade para experimentar diferentes combinações, recursos e matéria-prima na produção atua como um convite, uma possibilidade multiplicadora do seu gesto, inspirando-nos a explorar outras possíveis relações entre cinema e docência na produção de imagens para apresentar ou aprofundar saberes e experiências na área e refletir sobre como se inscrevem numa dimensão estética da educação.¹⁰

Imagem 3 • Agnès Varda na China em 1957



Fonte: Hélder Beja (2019).

¹⁰ Para compreender de que forma nossa pesquisa se situa em relação aos trabalhos já realizados acerca da mesma temática realizamos, em março de 2020, uma revisão de literatura com o termo “Agnès Varda” em 11 plataformas, que não trouxe retornos diretamente relacionados à Educação. O relatório dessa revisão encontra-se no Apêndice A. Depois fomos acessando outros trabalhos, como a dissertação de Tramontin (2020) que já citamos ou a tese de Irma Merino Serrat (2012), entre outros que aparecerão ao longo desta tese.

Quando estudei roteiro na Graduação em Cinema, aprendi que as perguntas especulativas (“e se...”) são o motor da criação ficcional, mas também podem o ser nas ciências, como aponta Gilka Girardello (2011), ajudando-nos a fazer saltos imaginativos em combinações que desafiem as dualidades entre arte e ciência. No fazer investigativo crítico e com rigor, as perguntas especulativas nos ajudam no processo de transformar a “curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica”, como diria Paulo Freire (2015, p. 32). Desse modo, fazemos esse exercício de especulação de um encontro entre Agnès Varda e as professoras que também experimentam com o cinema: e se... Agnès Varda visitasse a *nossa praia*? Como ela faria a mediação de uma oficina para professoras? Quais aspectos do fazer cinematográfico Varda enfatizaria nesse processo? Quais das suas obras ela exibiria? De que maneira a cineasta interpelaria/instigaria essas professoras a refletirem sobre sua própria relação com cinema?

Agnès Varda fundamenta nossa pesquisa como um referencial mobilizador que nos apresenta outros modos de nos aproximarmos do cinema, em especial do filme-ensaio. Relacionando essas perguntas às inquietações despertadas pelo nosso contexto, organizamos as seguintes **questões de pesquisa**: de que forma os encontros com os filmes-ensaio de Agnès Varda podem reverberar na maneira como professoras percebem e compartilham suas experiências com o cinema na vida e na educação? Quais os diálogos possíveis entre o ensaio de Agnès Varda e o fazer docente/prática docente em torno das imagens?

A partir das questões, sistematizamos o **objetivo geral** da pesquisa como: analisar como professoras de diferentes áreas de atuação se apropriam, refletem, ressignificam e compartilham suas experiências com o cinema a partir de uma oficina inspirada nos filmes-ensaio de Agnès Varda. Além de seus desdobramentos em **objetivos específicos**: a) desenvolver uma proposta metodológica para formação docente com cinema a partir de obras da cineasta Agnès Varda com ênfase na reflexividade na/com as imagens; b) identificar, nas produções e relatos em torno das propostas de “retorno” às imagens dos arquivos das professoras as dimensões que constituem suas experiências formativas com cinema; e c) compreender as possíveis aproximações entre os ensaios de Agnès Varda e o fazer docente com cinema nos diferentes contextos educativos a partir dos relatos de memória de práticas anteriores e os processos de criação na oficina.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Compreendendo que estaríamos tratando de dimensões descritivas de relações entre sujeitos, processos e dispositivos, buscamos uma metodologia que acolhesse as subjetividades que se constroem com a investigação. Assim, trabalhamos dentro de uma perspectiva qualitativa, apoiando-nos em referenciais como Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Wendy Lutrell (2010), os quais estabelecem uma base sensível de valorização e reconhecimento dos sujeitos participantes, permitindo-nos aberturas para transformar a pesquisa em movimento.

Dentro do guarda-chuva qualitativo, nos situamos como uma Pesquisa Baseada na Prática (ou *Practice Based Research*, PBR). Discutida por Albert Molina (2017) e Linda Candy (2006) como uma ampla perspectiva que acolhe uma variedade de questões e práticas experimentais, especialmente nas Artes. Nessa perspectiva, o pesquisador também é praticante e por meio da prática proposta (e/ou da observação de outras práticas) vai discutir, refletir e responder suas questões de pesquisa. Ao promover conexões sensíveis entre distintos campos, a Pesquisa Baseada na Prática tem o potencial de ampliar ferramentas por conta das trocas e de aprimorar práticas posteriores dos envolvidos.¹¹

Também situamos tal abordagem com aproximações a alguns princípios da pesquisa-formação (FANTIN, 2017), não no sentido de formar professores-pesquisadores “acadêmicos” ou de promover um espaço com aspectos formais de avaliação, mas em direção a um horizonte não extrativista para oferecer algo às participantes que fosse uma demanda da sua atuação. Assim, buscamos aprofundar alguns aspectos da linguagem audiovisual e trazer também conteúdo prático que pudesse lhes ajudar na produção do cotidiano docente.

Uma primeira etapa da pesquisa empírica foi a realização de um questionário (Apêndice C) com questões abertas e fechadas destinadas às professoras de todas as redes públicas do Estado de Santa Catarina que já houvessem participado de oficinas, projetos e cursos de Cinema ou Audiovisual na Educação. As respostas ao questionário (Apêndice D) nos auxiliaram tanto em fazer a seleção de participantes para a próxima etapa da pesquisa, como também a conhecer seu repertório e formação para planejar a prática, a densidade teórica, o repertório que seria oferecido e o nível dos exercícios que seriam propostos.

Um dos fatores de maior relevância para a composição do grupo participante foi a diversidade de formação inicial, de participação em oficinas, projetos e cursos, e de contexto de atuação (faixa etária, rede, município), pois em experiências anteriores, esse fator foi de

¹¹ Nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) com parecer favorável nº 4.444.706 emitido em 07/12/2020 (Apêndice B).

grande importância para gerar trocas que ajudavam na solução de desafios que encontrávamos. Após o convite e alguns ajustes de possibilidades devido ao contexto da pandemia, estabelecemos um grupo com 15 participantes, sendo 13 mulheres e dois homens.¹² Nos dividimos em dois grupos para garantir espaço e tempo para fala de todas para uma escuta atenta e compartilhamento das produções.

A prática formativa e investigativa em si se deu por meio da *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação*, registrada como um projeto de extensão na UFSC (Apêndice E), em encontros on-line síncronos, quinzenais, entre abril e outubro de 2021.¹³ Também haviam atividades assíncronas: assistir a alguns filmes, fazer buscas nos arquivos, produzir fotografias, vídeos e relatos. Os encontros tinham como foco a experimentação em torno do cinema de Agnès Varda. No planejamento, busquei em seus gestos aqueles que tinham potencial em promover a reflexividade em torno da memória da experiência com cinema na docência, mas também trouxe algumas dimensões da linguagem audiovisual e diálogo com outras produções com horizonte na ampliação do repertório.

A partir da *Oficina*, foram geradas cerca de 44 horas de gravação, além de fotografias e vídeos produzidos e compartilhados ao longo dos encontros. Para analisar esse material, nos aproximamos da Análise Temática, fundamentada principalmente na aplicação de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). Trata-se de mergulhar no material produzido para encontrar códigos (latentes ou semânticos) e com esses códigos criar mapas para produzir temas e subtemas. O método dá abertura a diferentes epistemologias e o reconhecimento da agência da pesquisadora na construção desses temas. O texto que apresentamos enquanto análise foi produzido como *storylines* que relacionam os excertos do material fazendo um caminho reverso desde o tema até o código encontrado no material.

Antes de seguirmos, é importante relatar mais uma experiência que possibilitou novos olhares sobre a pesquisa: a realização de um Estágio no Programa de Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona.¹⁴ Com a participação nos seminários de “Máster” e Doutorado, aprofundi conhecimentos em temas como as perspectivas de investigação pós-qualitativas, bem como fui apresentada a outras perspectivas que não conhecia e que me ajudaram a me reposicionar diante do material que havia sido produzido no campo e

¹² Por conta dessa composição, ficou acordado com o grupo que nos referiríamos ao coletivo de participantes sempre no feminino.

¹³ Conforme exigência do (CEPSH/UFSC), a participação na pesquisa foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).

¹⁴ Esse estágio só foi possível por conta da Bolsa recebida através do Edital Capes/PDSE 19/2020.

evidenciar alguns aspectos da construção desses caminhos metodológicos que estavam latentes.¹⁵

A seguir, apresentamos um quadro que sumariza a relação entre cada um dos objetivos descritos anteriormente, o caminho metodológico que realizamos e o texto no qual os desdobramentos de cada etapa foram trabalhados, sempre acompanhados dos estudos teóricos.

Quadro 1 • Relação entre objetivos, metodologia e texto

Objetivo específico	Metodologia meio/instrumento	Desdobramentos/capítulos
Desenvolver uma proposta metodológica para formação docente com cinema a partir de obras da cineasta Agnès Varda com ênfase na reflexividade na/com as imagens;	Análise dos filmes de Varda; Questionário on-line por meio do Google Forms, divulgado por meio de listas e redes;	<i>Oficina de Cinema: gestos e ressignificações com cinema na educação</i> descrita no capítulo 4;
Identificar, nas produções e relatos em torno das propostas de “retorno” às imagens dos arquivos das professoras as dimensões que constituem suas experiências formativas com cinema;	Realização da <i>Oficina</i> on-line e posterior análise temática das transcrições e outros materiais produzidos;	Produção/desenvolvimento do tema “constituição de si”, explorado no capítulo 5;
Compreender as possíveis aproximações entre os ensaios de Agnès Varda e o fazer docente com cinema nos diferentes contextos educativos a partir dos relatos de memória de práticas anteriores e os processos de criação na oficina;	Realização da <i>Oficina</i> on-line e posterior análise temática das transcrições e outros materiais produzidos;	Produção/desenvolvimento do “processo de criação na docência”, explorado no capítulo 6.

Fonte: Produção da autora (2021).

Após essa breve contextualização de onde partimos e também da nossa trajetória teórica e metodológica para esta pesquisa apresentada na Introdução, vamos à organização do trabalho.

No capítulo 2, visitamos as *praias vardadianas* buscando compreender seu autotítulo de “cinescritora” dentro de um contexto de produção cinematográfica que almeja a liberdade de experimentação com a linguagem, ancorando-se em referenciais da literatura e da arte. Ampliamos nossa perspectiva com um olhar para o filme-ensaio, uma forma de produzir

¹⁵ Em um primeiro momento, prevíamos um possível diálogo com as perspectivas pós-qualitativas (LATHER; PIERRE, 2013), mas a partir dos apontamentos feitos pelos professores durante a Qualificação e da experiência de Estágio no Programa de Artes Visuais e Educação na Universidade de Barcelona, compreendemos que a perspectiva demandava outras escolhas epistemológicas e metodológicas desde o projeto da investigação.

pensamento com as imagens que emerge com a analítica da subjetivação foucaultiana e tem como um dos pilares a inscrição subjetiva do cineasta na imagem. No caso de Varda, uma subjetividade feminina e feminista diante de um campo majoritariamente masculino. Dentre alguns gestos presentes nos filmes-ensaio de Varda, destacamos a reflexividade do seu recorrente retorno à imagem.

No capítulo 3, nos atemos ao cinema, não para produzir limites conceituais, mas para compreender que mecanismos teóricos nos permitem levá-lo a uma prática formativa. Assim, nos aproximamos brevemente da teoria do cinema dispositivo para compreendê-lo como forma de promover luz e gerar enunciados sobre o mundo, sendo, portanto, produtor de subjetivação. Porém, não um produtor isolado, à medida que está imerso no movimento da cultura visual, constituindo-se em rede com outras forças que atuam sobre o sujeito. Descrevendo dois elementos fundamentais do cinema, o plano e a montagem, tratamos da experiência estética de criação no cinema, tanto para o cineasta quanto para o espectador.

O capítulo 4 é uma exposição mais detalhada do nosso caminho metodológico, um manual de instruções do nosso processo. Primeiramente, situamos o referencial que nos fundamenta enquanto Pesquisa Baseada na Prática, alinhando-o às perspectivas qualitativas de pesquisa em Educação. Apresentamos algumas discussões acerca da ética relacional que perpassa nosso trabalho, a formação do grupo participante e então partimos para o planejamento da prática em si que se deu por meio da *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação*. Por fim, descrevemos os passos da Análise Temática do material produzido durante a pesquisa.

No capítulo 5, abordamos relatos, imagens e processos que revelam dimensões da constituição dos sujeitos participantes: situações, experiências e lugares que nos apontam origens e continuidades dos interesses e práticas com cinema no fazer docente. Reunimos essas dimensões sob a metáfora da “paisagem”, buscando estabelecer relações entre o que foi revelado, a prática proposta e os ensaios de Varda. Dentro dessa perspectiva ainda incluímos relações estabelecidas com os dispositivos tecnológicos de ver e criar imagens, seus engajamentos e condicionamentos na tentativa de uma produção mais experimental.

No capítulo 6, tratamos daquilo que aparece na análise como processo criativo na produção de imagens, mas também na ação docente. A partir de índices de identificação e reflexão trazidos pelas professoras, fazemos uma aproximação entre a docência e o ensaio. Também tratamos dos sentidos formativos construídos com/na *Oficina entre telas* enquanto produção de tecnologias para o cuidado de si, reflexão essa que estendo às contribuições percebidas à minha própria prática, permitindo-me rever alguns aspectos da *Oficina*, bem

como entender as transformações que acontecem em mim enquanto *pesquisadora* e planejar projetos futuros.

Por fim, nas considerações finais, fazemos uma retomada do percurso da tese, recuperando nossos objetivos propostos aqui na introdução e destacando aquilo que foi possível alcançar em cada um deles. Apontamos algumas reflexões derivadas do nosso movimento de análise e novas perspectivas para seguir caminhando nessa praia entre o Cinema e a Educação.

Um dos critérios que pautou nossas escolhas metodológicas foi a liberdade de poder trabalhar com imagens, fotografias e vídeos, ao longo do processo como referência, como dado gerado na pesquisa e como uma forma de reflexão. Nesta tese, elas povoam as páginas, no início de cada capítulo e no meio dos textos. Para além da ilustração, elas agregam ou aprofundam significados construídos no texto. Já os vídeos citados podem ser acessados com um clique sobre os termos sublinhados ao longo da tese, mas caso você tenha interesse em vê-los todos juntos ou não tenha acesso ao texto em formato digital, o QR Code ao lado leva a uma [playlist no YouTube](#) onde o material está reunido.



2 AS PRAIAS VARDADIANAS



Imagem 4 • Agnès Varda no set de *La Pointe Courte* em 1954

Fonte: Le Monde, 2008.

“Por que Agnès Varda?” Essa pergunta que me foi feita tantas vezes em diferentes círculos também ressoou de distintas maneiras, dependendo do momento em que me encontrava no processo desta pesquisa.¹⁶ Em experiências formativas anteriores,¹⁷ vi professoras de artes se apropriando de obras de Varda para produzir pensamento sobre/com imagens. Também fiz a mediação de sessões de cineclube nos quais seus filmes provocavam um automático retorno à infância ou uma reflexão sobre alteridade e afeto por parte do público e comentador. Porém, uma experiência de fazer um “filme de casa” durante os primeiros meses de pandemia depois de assistir *Tio Yanco* (*Oncle Yanco*, Agnès Varda, 1967), me fez perceber que havia *algo* em seus filmes que me “autorizavam” a produzir os meus experimentos visuais, mesmo em escassez de condições técnicas, estruturais e, principalmente, humanas (ao menos em presença física).¹⁸

É esse *algo* que buscamos¹⁹ neste capítulo, os gestos e movimentos de Agnès Varda que fazem com que seu cinema seja um território habitável por potenciais criadores dispostos a experimentar a dimensão estética das suas condições. Iniciamos nossa busca olhando com mais atenção para sua autointitulação de “cinescritora” desde o início de sua carreira no cinema, aproximando-a da expressão *caméra-stylo* ou câmera-caneta cunhada por Alexander Astruc (2012). A câmera-caneta mobiliza o pensamento em direção a uma liberdade na produção cinematográfica que é equiparada à escritura do ensaio. Portanto, abordaremos essa prática por meio da *Forma ensaio* de Adorno (2003) e logo a levaremos ao cinema, fundamentando-nos em Consuelo Lins (2007) e Francisco Teixeira (2019).

Como bem aponta Teixeira (2019), não há como falar em filme-ensaio sem evidenciar a construção da subjetividade no próprio processo do fazer. Por isso, aqui fazemos um gesto em direção à analítica da subjetivação em Foucault (2004), apoiando-nos também em seus leitores para então voltarmos à Varda, tratando da construção da subjetividade feminina em

¹⁶ Como “feminista zangada”, tal como Varda se descreve em *As praias de Agnès* (*Les plages d’Agnès*, 2008), não posso deixar de me questionar se essa pergunta seria feita com tanta frequência se eu estivesse trabalhando com um cineasta homem lembrado reiteradamente por revisões histórico-críticas (também produzidas por homens) como Jean-Luc Godard ou Chris Marker. Obviamente, não desprezo seu trabalho, e por vezes até os cito, porém me somo as muitas mulheres pesquisadoras das últimas duas décadas – como as reunidas por Karla Holanda (2019) no livro *Mulheres de Cinema* – que percebem como urgente e necessário o olhar para mulheres cineastas com a devida atenção e profundidade antes que suas obras se percam nas ondas patriarcais da história.

¹⁷ Em duas edições de oficinas de cinema que propus no projeto *Viverarte: processos poéticos do devir professor* (Instituto Arte na Escola, 2018 e 2019).

¹⁸ A partir de um desafio estético proposto na reunião do grupo de orientação coletiva, em maio de 2020, pedi a alguns amigos que ressignificassem uma lista de palavras em imagens. Com o material que me enviaram, editei o vídeo-ensaio *O que se move aqui dentro* (2020).

¹⁹ No plural porque, além da orientadora, as participantes da *Oficina entre telas* também estão presentes na construção destas reflexões por meio de seus discursos e produções.

seus filmes como forma de resistência a uma submissão pelo olhar masculino, da sua inscrição na própria cinescritura como uma cineasta “catadora de imagens” e, por fim, de seu recorrente retorno às próprias imagens como exercício investigativo-reflexivo.

2.1 AGNÈS, CINESCRITORA

A matéria dos filmes de Agnès Varda é a própria experiência. Tanto os lugares onde residiu quanto os lugares aonde passou lhe forneceram inspiração para suas obras: paisagens e rostos fotografados ou filmados. Seu primeiro longa-metragem, *La Pointe Courte* (Agnès Varda, 1955) foi gravado em Sète, vilarejo francês onde viveu com a família na infância e adolescência. O filme tem a narrativa conduzida pelas conversas de um casal sem nome (interpretado por Silvia Monfort e Philippe Noiret) que vive em Paris. Quando chegam para passar as férias no vilarejo onde o homem cresceu, deparam-se com as incompatibilidades de suas visões de mundo. Mas existe outro filme sobreposto a essa primeira narrativa. Para construir essa estrutura de “capítulos alternados”, Varda comenta ter se inspirado no romance *Palmeiras Selvagens* (2003), escrito por William Faulkner (AS PRAIAS, 2008).

Os longos planos-sequência que acompanham o casal pelos cenários naturais do vilarejo são contrapostos por planos que revelam outra camada do filme: detalhes do cotidiano das famílias de pescadores interpretados por não-atores locais. O tempo é o tempo da ação, do deslocamento, da formulação de ideias e da contemplação da paisagem. A busca pela matéria humana e a exploração dessa dimensão social do local são características predominantes no Neorealismo Italiano, movimento estético-político pós-guerra cujos expoentes (Visconti, Rossellini, De Sica, entre outros) buscavam uma imagem mais próxima à realidade do povo em contraponto à estética fascista. Apesar da aproximação de escolhas estéticas, Varda afirmava reiteradamente que não havia assistido mais do que 10 filmes quando se aventurou nessa produção.

Sem conhecer ou participar da hierarquia da “indústria” do cinema francês ou pertencer a cineclubes, onde se formaram muitos cineastas nos anos 1950 e 1960, Varda financiou o filme por meio de uma cooperativa entre equipe e atores e o produziu completamente fora dos padrões hierárquicos que imperavam nas produções (CONWAY, 2015). Essa “transgressão” lhe permitiu a liberdade criativa. O filme não teve espaço “comercial” para estreia e não teve retorno financeiro suficiente para pagar o investimento (LEVITIN, 2014), mas a sua adoção de recursos do documentário, simplicidade e modernismo estilístico inspiraram críticos do *Cahiers du Cinema*, como André Bazin. Assim,

La Pointe Courte tornou-se um dos filmes precursores da *Nouvelle Vague*, sendo Varda a única mulher representante do movimento (YAKHNI, 2011).²⁰

Imagem 5 • Composição atores-paisagem em *La Pointe Courte*



Fonte: Reprodução do filme *La Pointe Courte* (1955).

Por conta de seu amor pelas artes e sua atuação como fotógrafa no teatro, cada enquadramento do filme, em movimento ou não, apresenta um cuidado minucioso com a composição entre paisagem e personagens como em uma fotografia *still* que se enreda uma a outra pela montagem. Sua aproximação com a literatura também parece florescer nessa composição, não necessariamente pelo texto, mas por revelar na performance dos atores uma dimensão “interior” dos personagens, como quando “suspende” a discussão sobre o estado da paixão do casal para criar um quadro que sobrepõe o rosto dele (em plano próximo) com o perfil dela, como uma espécie de sombra. Logo Varda “desmonta” esse quadro com um *zoom out* para que os dois continuem a conversa.

²⁰ É interessante destacar que, apesar de ter apenas 25 anos quando dirigiu *La Pointe Courte*, Varda recebeu a alcunha de “vovó da *Nouvelle Vague*”. Leituras mais recentes consideram o termo pejorativo, pautado por um ideal de que mulheres precisam ser jovens para atuarem em suas áreas. Varda se intitula “Dinossauro da *Nouvelle Vague*” (OBRIST, 2018), pois dentre cineastas do movimento, apenas ela e Godard estavam vivos na época.

Imagem 6 • Sobreposição de “perfis” do casal protagonista em *La Pointe Courte*



Fonte: Reprodução do filme *La Pointe Courte* (1955).

Outras questões recorrentes em suas obras, como destaca Conway (2015), são seus principais referenciais estéticos: a literatura modernista e pinturas Renascentistas – que têm destaque inclusive em filmes mais recentes como *Os catadores e eu (Les glaneurs et la glaneuse)*, Agnès Varda, 2000). Bernard Bastide (YAKHNI, 2011, p. 18) atenta para “o fato da cultura iconográfica de Varda se situar mais no contexto da pintura do que no repertório cinematográfico”. Além disso, o uso de elementos do realismo, o experimentalismo estético (com diferentes linguagens e tecnologias nos anos 2000), a valorização do “lugar” enquanto força motriz para as histórias, a atenção aos detalhes e os recorrentes autorretratos ajudam a constituir sua marca autoral.

O resultado dessa combinação da formação e trajetória profissional híbridas (entre literatura, arte, fotografia, cinema e mais tarde artes visuais) e os elementos incorporados pelo seu fazer cinematográfico refletem na diversidade das suas obras. Para Yakhni (2011, p. 174), o cinema de Varda ressitua o artista como um criador de realidade que “vem dar lugar a uma construção do real por atos de fabulação em que a improvisação, o acaso e o novo participam ativamente do fluxo narrativo”. O filme é como um manifesto subjetivo que, enquanto uma experiência de criação, “passa” pela cineasta e, conseqüentemente, é marcado por sua experiência/formação anterior. Varda nomeia seu processo de fazer filmes nessa interlocução

referencial intermediária como “cinescritura”. Janniny Kierniew e Simone Moschen (2017) exploram esse auto-título em aproximação à literatura:

Agnès Varda se autodenomina uma cinescritora. Para ela, sua câmera capta palavras que surgem ao mesmo tempo em que as imagens traçam sobre a película impactos de sua experiência com o mundo. Agnès escreve imagens e compõe uma escrita cheia de enigmas, em que o cinema é concebido como texto, como narrativa que traça suas próprias impressões. (KIERNIEW; MOSCHEN, 2017, p. 3).

Conceber o cinema como texto não se limita ao roteiro, que por si só é uma dimensão da escrita que instaura o visual propondo imagens virtuais, mas também a produzir aberturas menos realistas no interior desse campo visual referenciando-se, incorporando e experimentando elementos de outros campos. Brandão e Sousa (2017, p. 132) apontam que a cineasta usa o termo, “cinescritora”, para marcar a autoria cinematográfica, pois seu estilo permeia as escolhas estéticas das dimensões visual e narrativa dos filmes, tal como um “laço intermediário” com a autoria literária no qual um se implica no outro. Para as autoras, “o cinema é uma escritura que demanda uma escritura anterior, o roteiro. Assim, essas escrituras se cruzam indissociavelmente, de forma que a autoria de uma não encubra a da outra” (Ibid., p. 133).

A efervescência de um cenário cultural pós-guerra, especialmente no campo do cinema, faz com que Alexander Astruc, em 1948, publique²¹ o ensaio *Naissance d'une nouvelle avant-garde: la caméra-stylo* (ou *Nascimento de uma nova vanguarda: a câmera-caneta*) no qual defende que, após um período de “entretenimento de feiras” e “domínio do realismo”, o cinema estava em vias de “se desfazer pouco a pouco dessa tirania do visual, da imagem pela imagem, da narrativa imediata, do concreto, para se tornar um meio de expressão tão flexível e sutil como o da linguagem escrita”. (ASTRUC, 2012).

O autor ainda especula que se Descartes tivesse vivido àquela época, escreveria seu Discurso do Método em um filme, enfatizando sua crença no cinema como modo construção do pensamento experimental livre. Para Astruc (2012), “Todo filme, por ser um filme em movimento, ou seja, que se desenrola num tempo, é um teorema. Ele é o ponto de passagem de uma lógica implacável, que vai de uma extremidade a outra dela mesma, ou melhor ainda, de uma dialética”. Essa é uma perspectiva frutífera que vai se estender e ampliar na *Nouvelle Vague*, quando há um questionamento constante da forma-verdade (principalmente pregada pelo cinema estadunidense) em busca da liberdade de fabular/brincar com o próprio

²¹ Originalmente foi publicado na revista *L'ecran Française*.

dispositivo, ou seja, com a quebra de um realismo diegético para demarcar: *isso é um filme* e não um recorte da realidade.

Nessa quebra desse realismo, o próprio personagem do filme se põe a ficcionar com uma espécie de ficção no interior da ficção, tal qual Varda o faz com o casal que performa essa interioridade em *La Pointe Courte*. Entretanto, trata-se de uma interiorização não individual, mas uma subjetividade em construção que se concretiza na relação com o outro, com o espectador. Varda leva essa potência a outras obras, implodindo fronteiras entre a ficção, o documental e o experimental à medida que se inclui (e sua subjetividade) como essa narradora/criadora ou institui personagens para fazê-lo por si.

Astruc insiste que o futuro da linguagem do cinema “não é nem a da ficção nem a da reportagem, mas a do ensaio” (1992 apud LINS, 2007, p. 148). Quando compartimentalizamos os filmes de Varda dentro do par tradicional ficção/documentário, encontramos uma necessidade evidente de nomear subcaracterísticas que deem conta dos nuances de cada obra que não se enquadram nesse rol: a performance, a subjetividade em tela, a intermedialidade. Varda preza e luta pela liberdade de criação enquanto cineasta que tem no horizonte um constante recriar-se, investigando, revendo e ampliando suas ideias, tal qual buscam filósofos e cientistas ensaístas.

2.2 ENSAIO COMO EXPERIMENTAÇÃO DA FORMA

Em *Tio Yanco*, curta-metragem que apresenta esse personagem, um artista que vive em uma comunidade *hippie* em São Francisco e que Varda descobre ser parente de seu pai, há uma cena que remete ao inacabado ou ao processo de um ensaio para a gravação. Em um plano geral, Varda caminha por um píer. Num contraplano conjunto, está Tio Yanco, outro homem e um garoto, e quando Varda entra em quadro, o tio pergunta em francês: “Você é filha de Eugène Varda” e ela afirma, como se estivessem *ensaiando* a melhor sonoridade para a pergunta. Depois a cena se repete com a pergunta em inglês e em grego (língua mãe de Yanco); também há planos curtos em que a claquete ainda aparece e Yanco começa a questão em francês, mas é cortado. Em seguida, há um abraço entre os dois que acontece duas vezes.

Ensaiai é um processo quase que inevitável na produção de um filme. Atores repassam o texto, a equipe técnica negocia e combina detalhes de enquadramentos e movimentos de câmera. Para a direção, ensaiar implica tentar, experimentar, testar, ajustar e dialogar. Um fazer e refazer até que se vislumbre semelhança entre o que está posto diante da câmera e a cena idealizada em um roteiro, ou um fazer que assume o risco da incorporação de uma nova

ideia, talvez da incorporação na imagem do próprio ato de ensaiar, como nos parece o exercício de Varda nesse filme. Entretanto, o ensaio tem outras dimensões quando associado à produção intelectual, dimensões essas que, inclusive, são incorporadas ao cinema para além desse significado mais denotativo do termo; e Varda experimenta todas elas com intensidade.

Imagem 7 • Yanco interpela Varda em *Tio Yanco*



Fonte: Reprodução do filme *Tio Yanco* (1967).

No ciclo de cinema *Agnès Varda, entre a ficção e o documentário*, o professor Filippo Pitanga caracteriza a relação de Varda com o cinema intrínseca ao ensaio: “O ensaio em Varda não é a busca pela verdade. Mas a demonstração de como se constroem verdades, são caminhos erráticos ao invés de um caminho pronto, já percorrido por outros” (informação verbal).²² Uma das dimensões ensaísticas da sua cinescritura está na implosão de fronteiras entre ficcional, documental e experimental ao passo que cria relações entre real e fabulação personalíssima em sua montagem.

Em *Tio Yanco*, por exemplo, Varda cria uma espécie de “álbum de família”, uma homenagem ou tributo, nas suas palavras, “à velhice, ao humor e ao talento” que descobre no “tio” recém-encontrado. No entanto, o cenário – um subúrbio aquático da Califórnia, Sausalito, no final dos anos 1960, onde vivem os “intelectuais desarmados” que são “contra a obsessão americana pelo dinheiro” – e a própria postura anti-sistema do “novo tio” inspira a

²² Fala do professor Filippo Pitanga no ciclo de cinema *Agnès Varda, entre a ficção e o documentário*, exibido em 14/06/2022 de forma remota.

conexão com o político. Aqui, Varda fala da contracultura e da reprovação à guerra do Vietnã evocando a fotografia de Marc Riboud, no qual Jan Rose Kasmir segura uma flor diante de fuzis da Guarda Nacional em um protesto em Washington.²³

Imagem 8 • Fotografia de Marc Riboud (1967)



Fonte: Reprodução do programa *Um minuto para uma imagem* (1983).

Yanco também é artista, pintor. Suas telas estão espalhadas pelos quadros do filme, apresentadas ao público ou apenas como parte da composição, adicionando uma camada de sentido ao discurso do artista. Ele comenta: “A pintura é algo que cresce. Você não sabe, realmente, quando embarca numa pintura, aonde ela o levará. É uma aventura exploratória de autodescoberta” (TIO YANCO, 1967).²⁴ Yanco parece ter definido com essa fala também o próprio modo de Varda produzir seus filmes. Ensaiar com as imagens, ainda que não sejam sobre sua própria vida, envolve um diálogo estético interior para compreender como funcionam os próprios sentidos no contato com o outro e sua produção.

²³ Mais tarde, em 1983, Varda retoma essa fotografia fazendo uma análise na série para a televisão francesa *Um minuto para uma imagem* (*Une minute pour une image*). Na série, uma fotografia selecionada por Varda é exibida por 15 segundos silenciosos, seguida de um comentário (seu ou de convidados), representando a particularidade do seu olhar sobre a imagem.

²⁴ Excerto de *Tio Yanco*, 00:09:12 a 00:09:22.

Imagem 9 • Yanco posa ao lado de sua pintura em *Tio Yanco*



Fonte: Reprodução do filme *Tio Yanco* (1967).

Os primeiros filosóficos adeptos e comentadores expoentes do “ensaio” surgem no século XVI: Montaigne na França e Francis Bacon na Inglaterra. Nesse momento, visto ainda como esboço ou “tentativa” de escrever sobre um fenômeno, numa aplicação mais literal do termo francês *essayer*. Posteriormente, o ensaio vai ganhando espaço na filosofia, na crítica literária, entre outros espaços, tornando-se um gênero comum nas interlocuções entre diferentes campos no qual o escritor se expressa sobre a própria criação. A prática está presente em muitos autores do século XX, como Gaston Bachelard, Roland Barthes, Walter Benjamin, Ítalo Calvino, etc.

Em *Ensaio como forma*, Theodor Adorno (2003) faz considerações em torno do tema, proporcionando uma ampliação na concepção ao invés de limitá-la. Ampliação que é característica do ensaio, como uma forma de promover liberdades de formato contra qualquer prescrição. Para o autor (Ibid., p. 17), “felicidade e jogo lhe são essenciais”. Esse jogo de combinações entre experiência, objeto, referências e escrita em si geram interpretações que não são rígidas e tampouco ponderadas. Se existe um objetivo é o de aproximação/aprofundamento com o objeto e não de levantamento de fronteiras conceituais em torno dele, promovendo aberturas sem necessariamente chegar a um lugar pré-determinado. O ensaio termina quando o autor “sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer” (Ibid., p. 17), o que permite diálogos com outros ensaístas e que o ensaio seja retomado como matéria de um novo ensaio.

Ainda para Adorno (Ibid., p. 27), o ensaio quer “eternizar o transitório” e, assim, reparar a perda da “volatilidade do pensamento” com o avanço da abstração. Para tanto, o ponto de partida do ensaio é a experiência individual e imediata com seu objeto que é mediada por uma experiência histórica, coletiva e, portanto, mais abrangente. Um pensamento em construção, atravessado por aquilo que está sendo experimentado no próprio processo de escrever. Como bem explica o autor ao abordar a obra de Marcel Proust, que teria evocado a subjetividade do “homem experiente”

O parâmetro de objetividade desses conhecimentos não é a verificação de teses já comprovadas por sucessivos testes, mas a experiência humana individual, que se mantém coesa na esperança e na desilusão. Essa experiência confere relevo às observações proustianas, confirmando-as ou refutando-as pela rememoração. (Ibid., p. 23).

Com isso, o autor vê uma possibilidade de o ensaio expressar conhecimentos sobre a humanidade que perspectivas positivistas não conseguem acolher por conta da sua aspiração a eliminar o sujeito que produz o pensamento. Se é possível dizer que há um método no ensaio, trata-se desse jogo de “organização conceitual metódica da experiência” (Ibid., p. 30). O pensador/ensaísta é lugar de passagem desse jogo, em que pensamento se entrelaça, se enreda em palavras em constante movimento que ressoam umas sobre as outras num devir significado. Essa postura está intrínseca à sua compreensão de verdade como saber estabelecido, que está então subordinado a um determinado período histórico e temporal. Dessa forma, o ensaísta renuncia um “ideal universal” e instaura uma estética da imprecisão e da incerteza em um processo exposto que constantemente se reitera, confrontando a dicotomia entre racionalidade e irracionalidade.

Assim, o ensaio não é *apenas* arte como Lukács provocou, nem *apenas* literatura, nem *apenas* filosofia, nem *apenas* ciência. Essa forma de escrita é potente justo no desafio que promove à filosofia por absorver os antagonismos no enfrentamento a uma “cultura organizada em ramos e setores” (Ibid., p. 22). Ao contrário, é antissistemático ao permitir que o objeto seja “quebrado” em elementos – e esse processo de “quebra” faz parte da escritura em si –, elementos esses que serão tecidos em redes complexas, produzindo relações entre conceitos e forma. Nesse sentido, Max Bense (2003) define o ensaio como fruto de uma criação que se dá pela combinação de possíveis configurações em torno do objetivo, incorporando no ensaio também a reflexão que se faz sobre essa criação. Por conta dessa reflexividade, além dessa dimensão estética da criação, o ensaio guarda uma dimensão ética,

que pressupõe a localização da própria experiência e o repertório do autor como ponto de partida.

Por isso, o ensaio é um terreno tão fértil para mobilizar o pensamento em torno das relações entre filosofia e arte, atravessadas por dimensões sociais, históricas e políticas, especialmente na contemporaneidade de um mundo em rápida transformação decorrente do desenvolvimento tecnológico.²⁵ Até aqui, falamos de um ensaio cujo meio de produção ainda é a escrita, ainda que aborde arte ou imagem e seu entorno, mas, para nos reconectarmos à cinescritura de Agnès Varda, trazemos então o foco para o ensaio que é produzido *com* as imagens.

Antes de afirmar que existe a possibilidade de um “ensaio cinematográfico” autores como Deleuze já tinham olhado para o cinema como uma potencial forma de construir pensamento de maneira análoga ao trabalho dos filósofos com a escrita verbal, sendo que *potencial* pela ressalva que esses autores fazem sobre a “forma”. Pode ser que, como diz Xavier (2008a, p. 15), “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar”. Há formas que permitem o pensamento, formas que os cineastas desenvolvem porque querem/precisam expressar mais do que uma narrativa, como em Godard, em que o filme tem que falar por si só sobre o próprio dispositivo. Teixeira (2019, p. 27) cita *História(s) do cinema (Histoire(s) du cinéma*, 1989 - 1999), no qual Godard se apropria do “ensaio como forma” de Adorno (2003) referindo-se à literatura e coloca o ensaio no cinema como “forma que pensa”.

Tendo isso em vista, gostaríamos de tecer aproximações com o cinema justamente nesse aspecto antissistemático para compreender como esse pensamento se concretiza na prática. O termo é utilizado por críticos e teóricos da área em diferentes momentos da história justamente quando um conjunto de filmes não partem de narrativas ficcionais, mas trazem elementos (como reflexividade, subjetividade, performatividade) que também escapam ou ultrapassam a classificação “documentário”. Como expoentes no Brasil, trazemos Francisco Teixeira (2019), Consuelo Lins (2007), Arlindo Machado (2003) que, ao analisar obras brasileiras e estrangeiras, vão traçar um caminho arqueológico na história do cinema buscando artefatos (especialmente no campo “documentário”) do que vem a ser hoje reconhecida como uma prática de filme-ensaio.

O documentário enquanto “campo” surge numa proposição etnográfica de “fotografar a cena viva e a história viva”, como afirmou John Grierson (2011a, p. 7) ao se deparar com o

²⁵ Um exemplo contemporâneo é a produtora/editora *Artepensamento*, de Aduino Novaes, que organizou mais de 800 ensaios por meio de conferências abordando “problemas difíceis do pensamento e da política”, buscando novas maneiras de estar no mundo em incessante transformação.

cinema de Robert Flaherty na segunda metade dos anos 1920. Idealmente, o documentário griersoniano trazia uma narração condutora, posteriormente chamada “voz de Deus”, evocando uma ideia de certeza e irrefutabilidade das imagens necessária para um projeto de “educação das massas”,²⁶ aproximando espectadores de “culturas distantes”. Para Erik Barnouw (1974), o documentário não apenas transformou as técnicas de captação de imagens, como também a sensibilidade do público.

A capacidade de testemunhar um episódio de muitos pontos de vista e distâncias, em rápida sucessão – um privilégio totalmente surrealista, sem paralelo na experiência humana – tinha se incorporado de tal modo ao hábito de ver filmes que já era inconscientemente considerada ‘natural’, Flaherty neste momento já tinha absorvido este mecanismo do filme de ficção, mas o aplicava a um material não inventado por um escritor ou diretor, nem encenado por atores. Logo, o drama, com seu potencial de impacto emocional, casava-se com algo mais real – pessoas sendo elas mesmas. (BARNOUW, 1974 apud JESUS, 2008, p. 235).

O impacto de um “retorno à não ficção” por conta das transformações tecnológicas também permitiram a produção de teorias e experimentações que levam a outro lugar muito mais distante do que se concebia como cinema narrativo, como no exemplo trazido por Machado (2003, p. 69-70) com a teoria do cinema conceitual de Eisenstein (2002b). Tal teoria é baseada no modelo de escritura das línguas orientais, cuja produção de sentidos se dá pela escritura de “imagens” que são metáforas e metonímias, assim como se dá na nossa linguagem quando utilizamos uma palavra atribuindo-lhe um significado denotativo. A montagem conceitual seria, resumidamente, esse esforço em criar essas figuras de linguagem visuais, como uma tentativa de possibilitar a elaboração de ideias complexas sem passar necessariamente pela palavra.

Numa perspectiva semelhante, o russo Dziga Vertov produz *O homem com uma câmera* (*Chelovek s kino-apparatom*, 1929) com imagens do cotidiano da modernidade desde o nascer do sol até noite adentro formulando um ciclo de vida, trabalho e morte em meio aos valores burgueses e socialistas. Assim como sugere seu título, o filme traz a inscrição da imagem de quem filma com sua câmera nos trilhos de um trem, de quem monta o filme numa moviola e planos do público assistindo a uma versão do próprio filme, ou seja, expõe o próprio processo de produção e recepção em paralelo às imagens captadas em Moscou, Kiev e Riga.

²⁶ Em sua dissertação *Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica*, Rosane Meire Vieira de Jesus (2007, p. 7) apresenta os “sentidos que os professores atribuem ao uso do documentário na sala de aula” e, para isso, faz uma genealogia das aproximações entre documentário e educação formal.

O cinema conceitual, dentre outros movimentos não narrativos, influencia outras vanguardas estilísticas, especialmente na Europa. Nas décadas seguintes, o conjunto de teoria e experimentos dos russos também segue influenciando outros movimentos, como textos da própria revista *Cahiers du Cinéma* na França nos anos 1950. Há uma mudança de perspectiva em que o mito da objetividade da máquina é dissolvido pela subjetividade do ser humano que a opera a partir de escolhas/técnicas/gestos. O conjunto máquina-ser humano inscrito na imagem e assumido como agente da montagem amplia a potência criativa e experimental do cinema.

A prática do documentário passa por várias rupturas, como o *Cinema Verdade*, inspirado na teoria de Vertov, mas batizada por Jean Rouch, que apostava na “verdade do encontro” promovido pelo par cineasta-câmera. Lins (2007) cita a experiência de Jean Rouch nos anos 1950 como intuitiva pela adaptação às diferentes condições que encontrava na África. Para a autora (Ibid., p. 145), “Não havia um desejo de ir contra uma estética instituída; havia, sim, uma vontade furiosa de filmar o que via. Fez então o que achava que tinha de ser feito, e o que era possível fazer, com um equipamento precário e não sincrônico”. O resultado é o filme *Eu, um negro* (*Moi, un noir*, Jean Rouch, 1958), montado sem sincronização do som direto, trazendo narração com comentários e discussões dos personagens gravadas quando assistiam à montagem das imagens, transformando a banda sonora “em um espaço vivo, cheio de tensões, não programado” (Ibid., p. 145).

Uma citação direta à forma-ensaio no cinema foi feita ainda em 1958 quando o crítico André Bazin, na *Cahiers du Cinéma*, definiu o filme *Carta de Sibéria* (*Lettre de Sibérie*, Chris Marker, 1957) como ensaístico por renovar a relação entre texto e imagem. Planos do cotidiano filmados por Marker na Sibéria são montados com uma narração em off como em uma espécie de retrato geopolítico da população, acompanhado de digressões e repetições. Tanto Marker quanto Varda foram os primeiros a incluir a subjetividade nos seus filmes por meio de uma narração que fala das experiências de si e do mundo, pois “São filmes em que a forma ensaística surge como máquina de pensamento, meio de uma reflexão sobre a imagem e o mundo, que traduz experiências, imprime rupturas, resgata continuidades” (LINS; REZENDE; FRANÇA, 2011, p. 58).

Nos anos 1970/1980, há uma maior efervescência de experimentações com o documentário influenciadas pela arte, literatura e o desenvolvimento do vídeo como a própria videoarte e o cinema expandido, que tiram a imagem em movimento da experiência de isolamento em relação ao exterior da sala de exibição, levando-o para as galerias, incluindo um corpo ativo que interage com o filme. Com isso, muitos documentários que se aproveitam

dessa abertura como um laboratório para a inclusão da pessoa que realiza (e do seu pensamento) enquanto matéria fundamental do processo de criação passam a ganhar certa relevância nos circuitos. Ao mesmo tempo, a forma-documentário é ultrapassada, se liberta, se transforma. Para Teixeira (2019, p. 26), o filme-ensaio é, portanto, “fruto de abalos de camadas e estratificações, territorializações, desterritorializações e reterritorializações operadas pela cultura informacional-digital”.

Outra dimensão que se soma a essas reterritorializações é a teoria feminista do cinema nos anos 1970, sendo Laura Mulvey (2018) uma das expoentes mais conhecidas. Em *Prazer visual e cinema narrativo*, publicado pela primeira vez em 1973, a autora utiliza a psicanálise como “arma política” para descrever a construção de desejo/prazer no cinema narrativo que desvela a assimetria de poder do gênero na tela e na recepção. A partir da centralidade da/na figura masculina, a observação de um “mundo natural” mostraria ou representaria os discursos patriarcais da ideologia dominante, tornando a mulher objeto a partir de um olhar fetichizante.

A resposta a essa objetificação está no poder das mulheres que (re)tomam para si a tarefa de filmar sem abrir mão de estabelecer o seu ponto de vista e sua voz. Surge (ou difunde-se) um cinema de mulheres que falam sobre suas experiências reais, o que também demanda uma alternativa não apenas aos discursos, mas principalmente à forma do filme. Entre as cineastas, inicia-se então um debate a favor do antirrealismo²⁷ no final dos anos 1970. Apresentar a realidade permeada pela desigualdade e dominação não traria contribuições efetivas para a construção dessa alternativa. Assim, para realmente se contrapor ao olhar masculino, os documentários feministas precisaram construir e performar outras possibilidades que desestabilizassem o equilíbrio da dominação (CALDERON-SANDOVAL; SANCHEZ-ESPINOSA, 2019, p. 11).

Temos aí o primeiro corte feminista: quando as cineastas trazem suas vidas íntimas e seus corpos para as obras, elas estão desfazendo o limite entre o privado (espaço no qual a mulher foi, historicamente, confinada em nome de suas atribuições domésticas de mãe, esposa e empregada) e o público (espaço de intervenção social, de construção e deliberação sobre as formas de vida

²⁷ Aqui, nos referimos ao realismo mimético do século XIX que inspira o próprio neorealismo italiano, mas é interessante considerar que há outra possibilidade de concepção do realismo nas contravisualidades, descrita por Brecht, da qual a mimese não necessariamente faz parte. Nesse sentido, o realismo está mais relacionado à possibilidade de “exceder a compreensão humana em sua subversão permanente das condições de existência” (MIRZOEFF, 2016, p. 750). Como exemplo, Brecht cita *Guernica*, de Pablo Picasso, que “expressa tanto a realidade do bombardeio aéreo que foi e é fundamental para a visualidade contemporânea, como também protesta contra essa mesma visualidade” (Ibid., p. 749). A força da obra é tão potente que os oficiais americanos pediram para cobrir uma réplica da pintura nas Nações Unidas durante os ataques ao Iraque em 2003.

urbana, do qual a mulher foi apartada). Nessa perspectiva, o fazer cinema como forma de elaboração de si, e das relações de vizinhança, é um fazer político. (VEIGA, 2019, p. 338-339).

Nesse contexto, o cinema feminista explorou novas estéticas de reflexividade e performance como estratégia política para deslocar o outro. Seu apelo impressionista, subjetivo e singularizante possibilitou que as cineastas e as personagens “se colocassem em cena de modo autônomo em relação ao homem, e se expressassem com liberdade, criando novas formas estéticas” (VEIGA, 2019, p. 342), direcionando o público para uma posição subjetiva feminina.

Se é possível abordar uma “característica” interna do filme-ensaio que não essas rupturas com a suposta neutralidade do dispositivo e experimentações com a forma do filme que desconstruem a narratividade clássica, seria a presença dessa subjetividade de quem o realiza. Tal inserção acaba transformando o filme numa espécie de “investigação de si”, ou da investigação de um “encontro consigo mesmo” no fazer cinematográfico. Algo que só é possível, segundo Teixeira (2019, p. 27-28), pela influência do pensamento de Foucault (2005) em desconstruir o sujeito da modernidade, cartesiano, fixo, estável, que foi fundamento do pensamento da autoridade do autor para construir-se em modos de subjetivação que permitem esses deslocamentos, transformações/resistências das relações de assujeitamento a partir de uma “estética da existência”. Teixeira (2019, p. 28) chama esse movimento de subjetividade *in progress*, tema do qual vamos nos aproximar a seguir.

2.3 SUBJETIVIDADE FEMININA COM CORPO(S) E VOZ(ES)

Rosa Bueno Fischer (2012) apresenta conceitos em torno do sujeito em Foucault, considerando sua origem nos “distintos modos de objetivação” dos séculos XVII e XVIII que, enquanto ciências que se dedicam a estudar o homem, transformam-no em sujeitos biológicos, econômicos, produtores, etc. O uso termo “sujeito” por Foucault sempre pressupõe uma forma de poder, seja como submissão ao outro pelo controle, seja a si, detido pela própria identidade por meio da “consciência ou do conhecimento de si” (Ibid., p. 54).²⁸ Assim, em Foucault (2004), o sujeito é sempre potência bivalente pelo par assujeitamento/libertação:

²⁸ Não é nossa intenção aprofundar-nos no pensamento foucaultiano, reconhecendo que demandaria uma atenção exclusiva. Portanto, recorreremos a autores como Fischer (2012), Carvalho (2014) e Ferreira Neto (2017) para nos ajudar a mobilizar nossas leituras em torno de três textos de Foucault (2004, 2005, 2010), aos quais recorreremos para comentar brevemente a questão da subjetivação e, no próximo capítulo, a questão das tecnologias de si.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Eu sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (Ibid., p. 291).

Já o termo “subjetividade” se refere aos jogos de relação/força que são estabelecidos consigo e sua experiência de si, ou seja, de si para si. Fischer (2012, p. 54) descreve a subjetividade ainda como exercício institucional e social em que o sujeito se “observa e se reconhece com um lugar de saber e de produção de verdade”, mas não se trata de um conceito fixo na obra foucaultiana, pois os mecanismos de sujeição dos indivíduos variam dependendo do momento histórico, indo muito além da exploração econômica e política, e o Estado Ocidental produziu combinações complexas de “técnicas de individualização e procedimentos totalizantes” que permeiam o cotidiano (Ibid., p. 56).

Sendo assim, o conceito de subjetividade se desloca ao longo da obra de Foucault, não no sentido de construir uma teoria do sujeito, como explica João Ferreira Neto (2017), mas uma analítica dos diferentes modos de subjetivação. O autor (Ibid.) faz o exercício de discussão dessa analítica foucaultiana apresentando as diferentes transformações a partir do aparecimento do conceito em contraconduta/resistência ao poder pastoral em 1978, quando da elaboração do conceito de “governo”.

Se por um lado lidamos com a inevitabilidade de sistemas que nos submetem por meio da individualização e do poder disciplinar, tal como herança de um pensamento pastoral de submissão, por outro temos as tecnologias de si, referenciadas no pensamento grego no sentido de uma ética que se constrói no trabalho sobre si. Ferreira Neto (2017) destaca que a interação entre esse par assujeitamento/libertação é uma constante que envolve diretamente a discussão em torno do modo de relacionar-se consigo, a partir do tema da consciência, no sentido de como o sujeito estabelece um jogo de verdade na experiência de si.

Esse processo de subjetivação não é espontâneo, depende de um trabalho que se realiza sobre si enquanto sujeito individual, mas também coletivo nos espectros culturais, sociais e institucionais, ou seja, o sujeito vai se constituir dentro de um sistema simbólico. Portanto, essa subjetividade se constitui em processos localizados geográfica e historicamente (FERREIRA NETO, 2017), e Foucault é minucioso em sua arqueologia, buscando especificar cada momento histórico/político que analisa para constituir sua política da subjetivação. Essa localização é uma ancoragem importante para não reduzirmos, por exemplo, o trabalho

aplicado na construção de um filme-ensaio como o fazer da vida uma obra de arte em um plano exclusivamente estético.

Uma vez que a subjetivação vem a ser um *processo* de constituição do sujeito a partir de forças internas e externas, este sujeito é, portanto, um sujeito em permanente transformação, sempre em potência. O sujeito não estará sempre em processo de assujeitamento, dominado por essas forças de controle e disciplina, e nem sempre em condição de libertação (ou dessujeição), produzindo estratégias de/em si no enfrentamento a essas forças externas. Essa produção/criação é tarefa permanente do sujeito, como enfatiza Carvalho (2014, p. 115): “é imperativo que a criação seja sempre potência infinita de se materializar em ações que não se podem fechar nem na estabilidade nem na continuidade de uma força”.

Tendo isso em vista, vamos ao encontro do que Teixeira (2019) chama de “subjetividade *in progress/in process*”. Em referência ao termo “work in progress”, uma obra incompleta no qual há uma certa entrega ao “risco” de buscar/adicionar novas formas/elementos dentro de um coletivo que a recebe e potencialmente intervém. Não se trata de uma incompletude pela desistência do ato criativo, mas pelo desejo/anseio pela ação do outro. É uma obra aberta, cujo fim não é previsto, ou seja, há um quê de imprevisibilidade de onde aquele gesto ensaístico vai levar, que diálogos ele pode fomentar. Para o autor:

Tratam-se de modos de subjetivação em que o ensaísta parte de si, compõe-se a partir de seu entorno, inscreve-se na cena, mas não para permanecer aí fechado, enclausurado, mas para sair fora de si, ir além de si, abrir-se ao mundo e ao devir de suas forças, potencializar suas resistências diante de apelos moralizantes que o querem tornar não mais que “economicamente produtivo e politicamente dócil”, resistir à ilusão de um Eu pretensamente soberano, mas insustentável, até o limite de poder dizer “Eu=outro”. (Ibid., p. 28).

É um movimento que não se encerra em torno de quem o propõe, mas de levar a sua experiência individual em processo com determinado objeto/personagem/território ao outro, convidando-o ao diálogo, entendendo aqui a percepção estética como também uma ação criativa que vai gerar trabalho sobre si. E isso só pode se dar se o formato estiver aberto. Portanto, trata-se também de uma investigação não mais num sentido etnográfico, mas enquanto busca por uma linguagem articulada com o cinema que lhe permita expor/expressar seus movimentos, articulações, variações de intensidade na relação, ou seja, seu próprio caminho de criação consigo *mesmo*.

Para Machado (2003), a fonte dessas imagens (ou textos em tela) pouco importa. Com a profusão de meios de formas de captação, produção, armazenamento e tratamento de imagens disponíveis na atualidade, a indagação conceitual que o ensaio provoca não se apoia sobre um suposto dado de realidade que a câmera poderia captar. Nesse cenário, a intermedialidade, diálogo entre materiais de fontes/suportes diferentes, é bem-vinda e necessária, inclusive para a discussão acerca da própria condição do cinema enquanto meio isolado das outras artes audiovisuais. Para o autor (Ibid., p. 72) “a única coisa que realmente importa é o que o cineasta faz com esses materiais, como constrói com eles uma reflexão densa sobre o mundo, como transforma todos esses materiais brutos e inertes em experiência de vida e pensamento”.

Além da subjetividade *in progress* apontada por Teixeira (2019), o autor também encontra em um conjunto de filmes-ensaio outros operadores que enfatizam essa presença de quem realiza: (a) a inscrição de sua imagem e voz; (b) a inclusão de intercessores, personagens conceituais e figuras estéticas (o que às vezes prescinde da inscrição do cineasta) que “operam na condução do processo do pensamento” (Ibid., p. 19) e (c) a apropriação de materiais de arquivos de si e de outros.

Não se trata de uma categorização, mas de operadores que estão ou não imbricados entre si e nos ajudam também a construir aproximações aos filmes de Varda, nos ajudam a compreender um pouco melhor o seu processo. Entretanto, não é nossa intenção fazer uma espécie de corte transversal para apenas identificá-los. Interessa-nos olhar principalmente como esses operadores são mutuamente dependentes dentro da construção de uma subjetividade feminina (e feminista) na tela.

Ao longo de seus mais de 60 anos de carreira, o fazer cinematográfico de Varda se transforma radicalmente por suas experiências com seus deslocamentos geográficos (as viagens são mobilizadoras de muitas de suas obras), seus encontros sociais (com o movimento dos Panteras Negras nos anos 1960, por exemplo, ou com o artista visual JR nos anos 2010) ou com as inovações da tecnologia de captação de imagens (como apresenta a metodologia possibilitada pela câmera de 16 mm ou pelo digital em *Os catadores e eu*).

Diante da complexidade e diversidade dos filmes de Varda, não é possível inscrevê-la apenas em um movimento estético e ler todas suas obras dentro de um mesmo espectro referencial, mas há um elemento que atravessa sua cinescritura: uma marcada presença da subjetividade localizada (feminina, cisgênero, heterossexual, branca, europeia, na maior parte dos filmes), que resiste diante de uma força masculina que se coloca como centro universal do olhar.

Desde *La Pointe Courte*, a mulher em seus filmes tem autonomia própria para se construir diante da tela, sendo uma personagem ficcional, a própria Varda, ou ainda, vozes intercessoras que lhe desafiam ou amparam seu processo. Em seu segundo longa, *Cléo das 5 às 7* (*Cléo de 5 à 7*, Agnès Varda, 1961), em meio à *Nouvelle Vague*, movimento essencialmente masculino, Varda traz uma protagonista feminina (talvez a única) que não se limita a ser objeto do olhar. Segundo Veiga (2019), Varda fez parte da construção de um programa estético nos anos 1970 que foi chamado “contra-cinema de mulheres” que

[...] vai tanto reinventar a gramática de cinema – implodindo gêneros, renovando recursos expressivos, apostando na subjetividade e no experimentalismo – quanto abrir espaço para que as mulheres assumam o protagonismo, construindo a história a partir de suas experiências e desejos. (VEIGA, 2019, p. 340).

A mulher em Varda não é mais represada por um quadro que apenas lhe sujeita ao olhar objetificador. Para Varda, uma auto-intitulada “feminista zangada”,²⁹ a construção de um olhar feminino que contemplasse sua experiência de mundo era uma questão necessária. *Cléo das 5 às 7* foi produzido uma década antes de Laura Mulvey (1973) formular a questão da objetificação feminina pelo olhar masculino no cinema no ensaio *Prazer visual e cinema narrativo*.

Em *Cléo*, uma cantora (interpretada por Corinne Marchand) espera o resultado de um exame diagnóstico, que confirmaria uma suspeita de câncer, enquanto passeia pelas ruas de Paris e tem encontros episódicos que lhe provocam diferentes reações, desde a distração até o aumento da ansiedade. Em entrevista à Levitin, Varda comenta:

Quando fiz *Cléo*, que é sobre uma mulher, eu realmente tinha em mente fazer um filme sobre uma mulher enfrentando um grande temor, e o temor a faz pensar sobre ela mesma. Ela descobre que é uma bonequinha manipulada por homens, uma garotinha que não toma decisões, que vê a ela mesma somente através dos olhos de outras pessoas. E naquela hora e meia [em que a personagem espera o diagnóstico] ela começa a relacionar-se diferentemente (VARDA; LEVITIN, 2014, p. 55).³⁰

A crítica à objetificação do corpo feminino aparece mais elaborada e direta no curta *Resposta das mulheres: nosso corpo, nosso sexo* (*Réponse de femmes: Notre corps, notre sexe*, Agnès Varda, 1975). Um “cine-panfleto” (*cine-tract*), como descrito nos créditos iniciais, no

²⁹ Comentário que faz no filme *As praias de Agnès*.

³⁰ Texto original: “When I did *Cléo*, which is about a woman, I really had in mind to make a film about a woman facing a great fear, and that fear makes her think about herself. She discovers that she is a little doll, manipulated by men, a little girl who makes no decisions, who sees herself only through other people’s eyes. And in that hour and a half she starts to relate differently”.

qual mulheres (que são amigas, atrizes e vizinhas que aparecem em outros dos seus filmes) respondem à pergunta “*qu’est ce qu’ être femme?*” ou “O que é ser mulher?”. A maior parte dos 8 minutos do filme é composta por planos fixos, frontais, com fundo branco no qual bebês, crianças, mulheres adultas e idosas “posam” para retratos individuais ou em grupos. As mulheres se movimentam numa coreografia e narram um texto escrito por Varda.

Imagem 10 • Mulheres posam diante de fotografia em *Resposta das mulheres*



Fonte: Reprodução do filme *Resposta das mulheres* (1975).

Um dos tópicos centrais tanto no texto quanto na imagem é o corpo da mulher, que acaba mobilizando outros temas. Um dos primeiros planos é uma mulher nua, seguido por planos detalhes do seu seio e sua virilha dividindo espaço com uma claquete, objeto utilizado para sincronização de som e imagem na produção de cinema. O texto narrado contrapõe a visão masculina *voyeurista* à expressão de quem é olhada: “Não sou apenas os pontos quentes de desejo dos homens. Não sou um ‘sexo’ e seios, sou um corpo de mulher” (RESPOSTA, 1975).³¹ E seguem-se duas fotografias e uma pintura de mulheres com diferentes formatos de corpo, demonstrando que, na verdade, não existe apenas *um corpo*, mas que é possível ser

³¹ Excerto de *Resposta das mulheres*, 00:01:22 a 00:01:32.

mulher em diferentes corpos. Mais adiante, a narração ainda questiona/provoca com frases-chaves: “Como podem ser eles a decidir se somos mulheres ou não?”, “O que é um corpo de mulher, se temos sempre de justificar os nossos pesos e medidas?” e “Os homens não reconhecem nosso direito de envelhecer” (RESPOSTA, 1975).³²

Se consideramos um repertório cinematográfico comercial-narrativo, televisivo e publicitário, nos deparamos (até hoje) com uma padronização de corpos femininos que são cisgênero, brancos, magros, jovens, de pele lisa e sem marcas. Prevalence ainda uma forma de explorar esses corpos com a câmera em ângulos que confirmam uma maior voluptuosidade de determinadas partes que são interessantes ao olhar masculino. Outra fala do filme enfatiza essa questão:

Se nos mostramos nuas neste filme, não o fazemos para nos exibirmos. Não é para que eles possam admirar as vistas. É porque queremos afirmar os nossos desejos: Volúpia, mas não voyeurismo. Sexualidade, mas não sex shop. Amor, mas não chantagem. É que nos encontramos numa enorme contradição, quando vivemos num corpo de mulher. Por um lado, dizem-nos: "Esconde-te, cobre o teu sexo." Por outro lado, dizem-nos: "Exibe-te, tu agradas, fazes vender!" É preciso que se decidam. (RESPOSTA, 1975).³³

Apesar de curto, *Resposta das mulheres* é muito didático em enfrentar explicitamente a objetificação do corpo feminino e planificação do discurso sobre as mulheres no cinema e na sociedade de modo geral. As contradições aqui não são apagadas, senão expostas e acolhidas. Não é uma solução para uma questão tão enraizada na cultura ocidental, porém é uma provocação, uma chamada à reflexão e também conciliação pela via do afeto. O que inclusive nos ajuda a compreender as contradições que mobilizam outras de suas personagens femininas, como Émilie de *As duas faces da felicidade* (*Le bonheur*, Agnès Varda, 1965) e Mona, de *Sem teto, nem lei* (*Sans toit ni loi*, Agnès Varda, 1985).

Ainda em *Resposta das Mulheres*, há uma sequência de plano geral e plano médio frontais em que uma mulher grávida, nua, se movimenta exibindo seu perfil de um lado e do outro enquanto sorri e fala “Sinto-me bela, plena e desejável”. No plano seguinte, há uma composição com bebês nus, um que anda livremente à frente da câmera, duas mulheres nuas deitadas no chão, a mulher da direita interage com outro bebê sentado à sua frente. A mulher grávida dos planos anteriores está sentada ao centro do quadro e, mais atrás, há outras meninas e mulheres vestidas que já haviam aparecido em outros planos. O texto que ouvimos é dito em off por duas vozes, de uma mulher e de um homem: “‘Deem-me irmãos e irmãs’ –

³² Excerto de *Resposta das mulheres* respectivamente: 00:04:39 a 00:04:42, 00:04:49 a 00:04:54 e 00:04:56 a 00:04:59.

³³ Excerto de *Resposta das mulheres*, 00:05:13 a 00:05:39.

diz a criança. ‘Deem-nos filhos, soldados, trabalhadores, cientistas. Deem-nos filhas, cozinheiras, trabalhadoras, mães’ – diz a sociedade” (RESPOSTA, 1975).³⁴

Imagem 11 • Mulheres e crianças posam para “retrato vivo” em *Resposta das mulheres*



Fonte: Reprodução de *Resposta das mulheres* (1975).

Em *Resposta das mulheres*, Varda apresenta uma provocação/proposta amadurecida a partir de uma subjetividade feminista coletiva diante de um sistema que opera pelo controle do imaginário em torno da maternidade e da criação díspar das meninas e dos meninos, mas 21 anos antes, Varda já expressava sua subjetividade resistente à definição imposta do que deveria ser a sua experiência de maternidade em *L’Opera Mouffe* (Agnès Varda, 1958) no qual Varda é “a mulher grávida com uma câmera”. Nos créditos iniciais, anuncia seu método de cinescritora: “caderno de notas filmado na rua Mouffetard, em Paris por uma mulher grávida, em 1958”. Nas palavras da própria cineasta em entrevista para Uytterhoeven:

É um filme sobre instinto, no sentido de que um instinto se desenvolve de acordo com sua própria lógica. Não quer dizer que o filme foi feito de qualquer jeito, mas refletindo o pânico de uma mulher grávida lutando com uma séria contradição. Esperar [um bebê] implica naturalmente um sentimento de esperança. Esperança de felicidade futura, esperança pela continuidade da espécie, etc... Mas por outro lado, há um monte de situações

³⁴ Excerto de *Resposta das mulheres*, 00:03:54 a 00:04:05.

na vida que são bem desesperadoras e nós inevitavelmente experienciamos algumas delas em nossas vidas cotidianas. [...] Então o filme é baseado nessa contradição. O que acaba contando é que a humanidade que vemos ao nosso redor produz uma **certa imagem do mundo**. Esse é o aspecto documental do filme — a mulher virtual que vê uma certa imagem do mundo ao seu redor. (VARDA; UYTTERHOEVEN, 2014, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).³⁵

Diante de tantas entradas possíveis para o tema da subjetividade em processo na tela, escolhemos esse filme, o terceiro realizado por Varda, por tratar-se da expressão de um ponto de vista particular, talvez não ainda pela inscrição da *própria* imagem na tela como se dá em outros trabalhos, mas desse corpo multiforme que representa suas escolhas “instintivas”, permeadas por um momento específico de sua vida que lhe confere uma transformação na sensibilidade/percepção, como a própria cineasta fala. Kierniew e Moschen (2017) veem nesse filme a mais pura expressão da cinescritura, por sua entrega à criação e ao fragmentário como recurso de criação de memórias dessa sensibilidade aflorada em cuja associação (pela montagem) cria a sua ficção, mas também promovendo o espectador a criador das suas próprias relações. As autoras (Ibid., p. 8) comentam:

Agnès Varda lança signos que dão pistas para que o espectador acesse a sua linguagem. É dessa forma que somos convidados a não mais assistir ao filme de Varda, mas a ler a sequência proposta como quem atravessa um texto. As brechas proporcionadas pelos cortes e fragmentos agem tal como a narrativa de um livro, em que o leitor precisa estar implicado na obra para acompanhar a trama. (Ibid., p. 8).

O ensaio aponta a contradição entre a esperança da “vida interior” a partir do olhar sobre o exterior, que não corresponde a tal sentimento. A objetividade dos planos, uma coleção dos seus olhares sobre a cidade, se entrelaça à subjetividade de uma montagem (ou um ensaio de montagem por associações de gestos e palavras) que vai buscando uma lógica que seja interna ao filme. Varda se utiliza de figuras de linguagem, metáforas e metonímias organizadas em blocos temáticos que fluem em devaneios cujo fluxo é o do pensamento livre.

Após os créditos, o filme inicia com uma sequência de planos de uma mulher grávida, sem mostrar o rosto (talvez a própria Agnès Varda), contraposto com uma sequência em que uma grande abóbora moranga, em detalhe, é cortada ao meio e suas sementes são retiradas. A

³⁵ Texto original: “It’s a film about instinct, in the sense that an instinct develops according to a logic of its own. I don’t mean to say that the film was made any which way, but instead mirrored the panic of a pregnant woman struggling with a serious contradiction. To be expecting implies naturally a sense of hope. Hope of future happiness, hope for the continuation of the race, etc. . . . but on the other hand, there are a bunch of situations in life that are pretty desperate and we inevitably experience some of these in our daily lives. [...] So the film is based on this contradiction. What ends up counting is that the humanity that we see around us produces a certain image of the world. This is the documentary aspect of the film—the virtual woman that sees a certain image of the world around her”.

justaposição dessas duas sequências cria um choque visual de pele/corpo que ocupa a tela e se move com o ritmo da respiração, movimento e casca/legume imóvel, suscetível à ação humana que retira suas sementes para consumi-la como numa metáfora ao parto.

Imagem 12 • Plano detalhe da barriga de uma mulher grávida em *L'Opera Mouffe*



Fonte: Reprodução do filme *L'Opera Mouffe* (1958).

Imagem 13 • Plano detalhe de uma abóbora em *L'Opera Mouffe*



Fonte: Reprodução do filme *L'Opera Mouffe* (1958).

Imagem 14 • Plano detalhe da remoção de sementes da abóbora em *L'Opera Mouffe*



Fonte: Reprodução do filme *L'Opera Mouffe* (1958).

A partir do segundo bloco, há cartelas com texto que introduzem minimamente as imagens. Os dois blocos que seguem são mais literais: “Dos amantes”, com planos descontínuos de um casal (em detalhes e planos gerais) que encena gestos e carícias e “Do sentimento de natureza”, com detalhes de texturas de plantas e frutas. O bloco “Da gravidez” instaura um novo arranjo de montagem. Partimos para relações mais metafóricas, com planos detalhe de uma pomba dentro de um aquário vazio seguidos de planos de uma mulher que corre em câmera lenta em direção à câmera, um repolho de onde brota um raminho com folhas minúsculas, um desenho de uma forma ovalada (lembrando uma semente) com um bonequinho de bebê colado no seu interior (retomando a própria questão da maternidade).

Essa sequência instaura visualmente um “corpo” multiforme de mulher/natureza/arte que será referência do olhar para a rua com a angústia de uma observadora presa ao – horror do – presente. O próximo bloco traz rostos, muitos rostos com olhares perdidos, sérios no meio da multidão, alguns encarando diretamente a câmera que os observa. Na sequência, são retratos de homens e mulheres que ocupam a tela com a música que narra “Vivos estão ausentes. Mortos estão desaparecidos”. Entretanto, obedecendo o jogo de contradições, seguimos para um bloco intitulado “Felizes festas” em que crianças com máscaras brincam em um terreno e depois na cidade em meio aos rostos sérios em movimento. Logo um rosto sorri porque encontra outro conhecido, do qual se aproxima e abraça. Voltamos aos amantes em um quarto.

Em *Resposta das Mulheres*, o texto de Varda, quase um manifesto (ou panfleto como ela mesma chama), revela um desejo de múltiplos corpos presentes na tela, que sejam corpos livres para construir sua própria subjetividade em acordo com o contexto. Já esse filme-ensaio de um corpo multiforme não traz Varda em presença declarada, mas o traz operada por intercessores que nos conduzem por seu universo interior: as figuras de linguagem, a performance do casal, uma canção sobre o sono dos amantes no último bloco.

A interferência de “intercessores”, segundo Teixeira (2019), expande a relação eu-mundo, numa saída do privado ao público, desconfigurando a ideia de um eu-soberano/onipotente. A inserção de uma terceira pessoa configura um desdobramento do eu em um “outro de si” ao mesmo tempo em que o pensamento tem que sair de si e atravessar esse outro, adquirindo então uma linguagem articulada.

Ou seja, o ensaísta constrói um circuito de trocas, de intercâmbios, de passagens de sensações/pensamentos entre ele e figuras estéticas, cujo propósito é o de tornar-se outro junto com esses personagens conceituais, assim, promovendo uma saída de si que com a qual opera uma conexão eu-mundo tão crucial ao empreendimento ensaístico. São esses modos de

construção e inscrição de uma subjetividade pensante, de maneira direta (corpo e/ou voz) e indireta livre (intercessores), o relevo que isso adquire na criação filmica, o que vem singularizar o filme-ensaio em relação aos outros domínios/territórios/concepções (domínios ficcional, documentário, experimental) estabelecidos desde o período clássico (Ibid., p. 35).

Esse “circuito de trocas” é presente em grande parte da cinematografia vardadiana em movimentos de aproximação em direção à alteridade, trazendo esse outro (em imagem, voz e, por vezes, obras também) para dentro de seu universo subjetivo interior. Como no próprio *Tio Yanco* ou *Murs Murs* (Agnès Varda, 1981), no qual artistas latinoamericanos e seus murais se conectam às impressões de Varda na construção de outra perspectiva sobre Los Angeles para muito além da glamourização da indústria cinematográfica. A câmera – em especial a digital – permite-lhe tanto esse acesso à alteridade como também à produção de uma experiência estética que também é ação política à medida que expõe essa condição, ampliando vozes e gerando visibilidades a outros corpos. Já nos anos 2000, Varda passa a explorar a imagem do próprio corpo na tela, a incorporá-lo em fragmentos e ressignificar esse corpo em relação à sua própria memória da experiência.

2.4 A INSCRIÇÃO DE SI NA IMAGEM

Em *Os catadores e eu*, há um complexo entrelaçamento entre esses gestos “autorreferentes” ao contexto apresentado. Trata-se de um filme sobre a convivência/desequilíbrio entre precariedade e o desperdício da sociedade contemporânea. Para tanto, Varda situa o gesto de “catar” (ou “respigar”, dependendo da tradução) etimológica, estética e historicamente apresentando as pinturas *Les glaneuses*, de François Millet e *La glaneuse*, de Jules Breton, e o atualiza registrando os catadores modernos no campo, na costa e também na cidade. Ainda o complexifica, demonstrando que catar não é apenas um gesto mobilizado pela escassez, mas o é também pela ética de enfrentamento ao excesso de produção/consumo, além de ser também um gesto estético, mobilizado pela intencionalidade artística de expressão por meio de materiais que já cumpriram outras funções.

Para além de olhar o mundo a partir da própria experiência, Varda pensa/toma a si como imagem ou constrói uma representação que nomeia como si *mesma*. Esse movimento deixa explícito que há um agente humano que focaliza o seu entorno e controla o olhar que nos conduz. Para Juliana Cardoso Franco (2010):

Claro que não há como se desconsiderar que afirmar-se como imagem hoje pode abarcar muitos sentidos, mas nossa abordagem aposta em duas interpretações mais imediatas: um cineasta que pensará a si mesmo como imagem em meio ao próprio mundo; e uma representação da sua busca por uma prática capaz de aliar a elaboração de uma imagem à formulação de seu “eu” ou de sua subjetividade, como se esses filmes dissessem que o cinema também é capaz de ser uma ferramenta de escrita pessoal, quem sabe até mesmo íntima, como apenas a arte da escrita parecia ser capaz. O que há de comum entre essas duas interpretações é que o cineasta encontra aí um espaço não exatamente para recriar uma imagem que encontra no mundo, mas também para dar corpo a uma estética que seja uma espécie de imagem de si mesmo, única e pessoal, de um encontro ou investigação pessoal que faz junto à sua realidade (Ibid., p. 9).

Apesar de apresentar estratégias geralmente utilizadas em documentários que desvelam determinada estrutura social, Varda aqui imprime sua imagem e sua voz ao filme, atribuindo-lhe ainda um tom profundamente reflexivo. Mais do que apenas uma marca autoral, com a inscrição de sua imagem e voz, Varda deixa explícito que o filme trata de um ponto de vista acerca do tema que investiga e apresenta. Nesse tipo de documentário, o “coeficiente de realidade, antes de estar atrelado ao mundo, passa a ser medido pelo próprio universo pessoal do cineasta” (Ibid., p. 12) e a referência do real, são as referências pessoais dos diretores – o que gera estéticas singulares e difíceis de serem compreendidas em conjunto. Essa inscrição é construída como um arco narrativo que se emaranha às obras de arte e às narrativas das outras personagens, especialmente pela sua montagem digressiva, um ir e vir do “campo” à ilha de edição costurado pela estrada.

Em uma cena logo no início do filme, Varda “pega a estrada” para visitar o Museu da cidade de Arras, onde se encontra o quadro *La glaneuse*, de Jules Breton. Ao lado da obra, a cineasta performa seu autorretrato num exercício de *tableaux vivant*. Ela mostra o processo e, em seguida, mostra o resultado: em um plano médio, Varda segura um feixo de trigo. Ela larga e assume a câmera digital. “A outra respigadora, a deste documentário, sou eu”. — narra Varda. — “Troco com gosto as espigas de trigo pela minha câmera”, ou seja, no seu processo, Varda também transforma o “catar” em um gesto estético.

Imagem 15 • Varda ao lado do quadro *La glaneuse* em *Os catadores e eu*



Fonte: Reprodução do filme *Os catadores e eu* (2000).

Imagem 16 • Varda posa para autorretrato segurando um feixo de trigo em *Os catadores e eu*



Fonte: Reprodução do filme *Os catadores e eu* (2000).

Imagem 17 • Varda posa para autorretrato segurando uma câmera em *Os catadores e eu*



Fonte: Reprodução do filme *Os catadores e eu* (2000).

Raymond Bellour (1997) sugere o autorretrato como o fundamento da profusão das “estéticas de si”, que se dinamiza a partir do vídeo. Para o autor (Ibid.), o cineasta aproxima o documentário e a ficção à medida que ensaia e performa a construção da sua imagem (e da sua memória) sobre um dado de realidade. O cineasta passa a formular uma teoria de si e fabular sobre a própria imagem também, como a existência da imagem transforma sua própria subjetividade. Apesar desta inscrição reflexiva do cineasta na imagem ser um movimento que surge mais recentemente, na história da arte europeia esse é um estilo que remonta ao século XV – quando “artista” já era uma profissão.

Aproveitando a portabilidade da recém-descoberta câmera digital, Varda confere a si o status de “catadora de imagens” e segue mostrando alguns experimentos enquanto comenta: “Estas novas pequenas câmeras são digitais, fantásticas, permitem efeitos estroboscópicos, efeitos narcisistas e mesmo hiper-realistas” (OS CATADORES, 2000).³⁶ Vemos um plano detalhe do seu rosto com efeito de glitch. Uma sequência de um plano em que segura um espelho e, no próximo, quando vira o espelho para si se depara (e nós também) com um desenho. Em seguida, há um plano com a câmera na mão em um movimento completamente

³⁶ Excerto de *Os catadores e eu*, 00:04:41 a 00:04:51.

desfocado e desacelerado que culmina com a sua figura em plano médio, deitada em um sofá, olhando para frente com a mão sobre o rosto. Ela coloca a mão na lente.

O próximo plano é um primeiro plano do seu rosto se movimentando em meio a um cenário escuro deixando um rastro. Depois, um plano detalhe da sua mão penteando o cabelo cor de vinho com raízes brancas. Ao fundo, há um espelho que nos permite ver o gesto por outro ângulo. Entre essas imagens, ela comenta: “Não, não é ‘Oh, raiva!’, não, não é ‘Oh, desespero!’, não é ‘Oh, velhice inimiga!’, será antes ‘velhice amiga’, apesar de o meu cabelo e as minhas mãos me dizerem que estou perto do fim” (OS CATADORES 2000).³⁷ Enquanto isso, surge outro plano detalhe da sua mão, manchada e com rugas, mas o cenário é a estrada. Aqui, ela muda abruptamente de assunto e nos leva a outra cidade para entrevistar os catadores de batatas.

Mais adiante, quando apresenta em um plano detalhe fotografias de um quadro de Rembrandt que encontrou numa galeria comercial em Tóquio, se depara com a própria mão. Seu tema muda e ela apresenta: “É este meu projeto: filmar uma mão com a outra mão. Entrar nesse horror. Acho extraordinário. Sinto ser um animal. Pior, sou um animal que não conheço” (OS CATADORES 2000).³⁸ Nos aproximamos ainda mais da mão, não restando resquício da forma, apenas uma cor e uma textura desenhada pela luz e sombra até que ela move a mão e revela novamente o retrato de Rembrandt.

Imagem 18 • Plano detalhe da mão de Varda em *Os catadores e eu*



Fonte: Reprodução do filme *Os catadores e eu* (2000).

³⁷ Excerto de *Os catadores e eu*, 00:05:35 a 00:05:49.

³⁸ Excerto de *Os catadores e eu*, 00:32:48 a 00:33:04.

Temos também outros índices de subjetividade que conferem uma marca do controle da construção e da exposição de seu processo pela própria narração. Como em uma sequência em que vemos Varda se aproximando com sua câmera enquanto filma catadores em um vinhedo. Vemos o plano que produziu uma “dança de tesouras” de poda e, na sequência, um outro plano do chão com a tampa da lente entrando e saindo de quadro. Sua voz, em off, comenta: “Nesse dia, filmei estas tesouras que dançam e esqueci de desligar a câmera, pelo que aqui vemos: a dança da tampa da objetiva” ou quando mostra uma plantação e narra: “Eu vou passear com a minha pequena câmera pelas couves coloridas e filmar também os outros vegetais que me agradem” (OS CATADORES 2000).³⁹

Nas entrevistas, Varda se coloca como interveniente. Às vezes ouvimos sua voz, às vezes a vemos de relance. Sua voz questiona e se indigna. Como uma observadora participante, ela também intervém, pois deixa claro que é tocada pelo assunto. Quando é filmada, sozinha, nos pomares de figo ela colhe os frutos, prova e comenta para a câmera: “Eu não gosto de me meter, não é assunto meu, a fruta é deles”, e segue colhendo figos e comendo, quando complementa em tom irônico: “Muitas pessoas são sovinas. Não permitem que se respigue porque são avaros” (OS CATADORES 2000).⁴⁰

Ben Tyrer (2009, p. 169) comenta que a analogia entre o gesto de catar no campo e catar imagens (com a câmera) pode gerar uma “falsa simetria” com as personagens pobres que encontram a sobrevivência no gesto de catar restos de alimentos. Essa incursão por um movimento interior da “catadora de imagens” gera críticas de ativistas que percebem o filme como um documentário social. O atravessamento entre o pessoal-político é tratado ainda como uma falha que compromete a objetividade do tema, demonstrando estar ainda presente a resistência ao gesto ensaístico que Adorno (2003) enfrentava.

Apesar disso, *Os catadores e eu* teve uma boa recepção tanto no circuito de festivais de cinema quanto na televisão francesa. Varda recebeu cartas de pessoas do mundo inteiro com objetos “catados” e histórias de pessoas cujas famílias tinham a tradição da coleta e outras que se identificaram com as posturas dos personagens apresentadas no filme. Então, Varda produz *Dois anos depois* (*Deux ans après*, Agnès Varda, 2002), no qual mostra a repercussão desse filme – e os novos encontros que lhe rendeu –, mas também retoma a estrada e reencontra os personagens do primeiro filme em novas situações. Varda torna públicos aquilo que continuou catando após o filme. Vemos em *Dois anos depois* um exercício de memória permeado pela escuta sobre o impacto do encontro com a câmera e a

³⁹ Excertos de *Os catadores e eu* respectivamente, 00:46:45 a 00:46:54 e 00:30:31 e 00:30:38.

⁴⁰ Excertos de *Os catadores e eu*, respectivamente, 00:28:00 a 00:28:08 e 00:28:14 a 00:28:23.

difusão dessas imagens na vida dos personagens. Mas essa não é a primeira vez que Varda retoma uma imagem. A seguir, discutiremos esse gesto em outras obras.

2.5 A POTÊNCIA DO RETORNO À IMAGEM

“A imagem não é tudo mas está longe de ser nada.”
(LINS, 2007, p. 153).

Imagem 19 • Ulysse, fotografia de *Agnès Varda* (1954)



Fonte: Reprodução do filme *Ulysse* (1982).

Ulysse (Agnès Varda, 1982) é um filme que parece sumarizar um exercício que Varda produz com recorrência. Trata-se de um retorno e leitura de uma fotografia de mesmo título feita por Varda em 1954, pouco antes de lançar-se como cineasta com seu longa-metragem *La Pointe Courte*. A imagem em preto e branco traz um pedacinho de mar ocupando um terço superior do quadro banhando uma praia de areia e pedras, característica da região, Saint-Aubin-Sur-Mer. Há duas figuras humanas nuas: um homem de pé que encara o mar e, próximo, na sua diagonal, um menino sentado que olha para trás. O olhar do menino nos leva em direção ao canto inferior direito da imagem onde vemos, em primeiro plano, uma cabra morta.

Esse filme é um exercício investigativo-reflexivo no qual a fotógrafa-cineasta, como bem descreveu Consuelo Lins (2007, p. 152), “quer decifrar os diferentes mundos que essa foto abriga”. Para isso, Varda parte para um reencontro com os dois “personagens” em busca dessa memória “exterior” a si. O primeiro, na atualidade do filme, é diretor da revista *Elle* e pouco se recorda do gesto fotográfico, apenas da sensação de timidez ao ser fotografado nu e que Varda “*Não fazia belas paisagens*”, algo que demonstra ter superado ao conceder a entrevista nu. Já o menino Ulysse, que dá nome à foto, é livreiro em Paris e não lembra de nada, apesar de na época ter feito uma releitura da foto em desenho. Sua família era vizinha de Varda na Rue Daguerre em Paris e, na época, estavam no litoral por conta de uma enfermidade do menino que o impedia de caminhar. Assim, Varda o apresenta em um vídeo posterior:

Dos meus modelos ele era meu favorito na época que eu fazia esses trabalhos e ele é central nesta foto tirada em 1954. E 28 anos depois, do nada, me vi sendo assombrada por essa imagem e de tal maneira que tive que fazer um filme. Esse filme é uma investigação, um olhar em direção ao passado. Eu reuni minhas próprias memórias, imperfeitas em mais de um ponto, e algumas informações mais precisas e lembranças de outras pessoas, e comparando tudo isso, me dei conta do perigo. Podemos nos deparar com ossos. Tive algumas surpresas durante as filmagens, porque é filmando que fazemos um filme. Foi à Bienvenida, a mãe de Ulysse, para quem dediquei esse filme. Essa investigação, quase dolorosa, me ensinou muito sobre o que pode uma imagem nos dizer, sobre o que pode dizer a cada um de nós, e o que ela não pode dizer... ela apenas representa. (VARDA, 2020).

“É filmando que se faz um filme”. *Ulysse* parte de uma expectativa de Varda, mas se constrói num processo “sob o risco do real”, como diria Jean Louis Comolli (2001), ao depender da memória dos outros, do impacto de uma experiência. Porém, toda essa experiência e memória a atravessam também como cinescritora/ensaísta: “É a minha versão dos fatos”. Varda apresenta também uma jornada íntima na própria memória perguntando-se o que se passava pela sua cabeça há 28 anos. E vai em direção ao contexto político: “E o que era real nesse dia em que fui à praia? Que acontecia no 9 de maio de 1954?”, ela se pergunta antes de falar sobre a derrota da França em Dien Bien Phu e apresentar outras notícias (ou atualidades, como eram chamadas na época) (ULYSSE, 1982).⁴¹

Há um terceiro movimento nesse filme em direção ao que *ainda* se pode fazer com essa imagem depois de explorar seu entorno subjetivo e histórico. A fotógrafa-cineasta mostra a fotografia impressa e o desenho-releitura de Ulysses a algumas crianças e as questiona sobre qual gostam mais. Além disso, não esquece da outra figura, oferecendo a mesma impressão a

⁴¹ Excertos de *Ulysse*, respectivamente 00:08:49 a 00:08:51 e 00:13:40 a 00:13:48.

uma cabra, que mastiga a fotografia. Há uma provocação didática e anedótica nesse gesto *autoimagofágico* quando posto em relação com a não-memória das pessoas fotografadas. Uma brincadeira com a relativização de um gesto artístico e autoral. Ao final do filme, Varda comenta (enquanto na tela vemos novamente a fotografia que o dá título):

Situei essa imagem em minha vida e em sua época, como nos diziam para fazer na escola. Mas as anedotas, as interpretações e as histórias, nada aparece nessa imagem. Poderia ter tirado no domingo passado ou ontem, ou com qualquer outra pessoa. A imagem está aqui, e isso é tudo. Na imagem se pode ver o que quiser. Uma imagem é isso e o resto (ULYSSE, 1982).

A questão, na obra de Varda, me parece ser o que se faz (ou o que se pode fazer) com a imagem. Em *As praias de Agnès (Les plages d’Agnès, 2008)*, a cineasta apresenta e amplia essa ideia de retorno em diferentes dimensões. É um movimento de atualizar sua experiência numa costura narrativa entre arquivo, memória e fabulação a partir da imagem-praia. Aqui Varda retoma a sua infância na costa francesa, a juventude em Paris e sua carreira como fotógrafa, cineasta e artista visual.

O filme tem início com o som do mar e notas de um violino. A tela preta logo dá lugar a um plano geral com a câmera distante o suficiente para vermos uma praia com areia fina e resquícios de algas e seixos. O sol está nascendo ou se pondo. Um movimento panorâmico um pouco instável, denotando que a câmera anda com alguém, nos leva para a esquerda, até a figura de Agnès Varda, que caminha para trás num revés orgânico, de corpo completamente envolvido e comprometido com a memória. Uma ação metafórica que adianta o movimento que será feito no filme. A câmera a acompanha, agora adaptada ao seu movimento. Ela se vira para a frente, continua caminhando e narra:

Eu faço o papel de uma velhinha roliça e tagarela que conta sua vida. Contudo, são os outros que me interessam realmente e que gosto de filmar. Os outros que me intrigam, que me motivam, me interpelam, me desconcertam, me apaixonam. Dessa vez, para falar de mim, pensei: “se abrissemos as pessoas, encontraríamos paisagens”. Mas se abrissem a mim, encontrariam praias (AS PRAIAS, 2008).⁴²

⁴² Excerto de *As praias de Agnès*, 00:00:14 a 00:00:53.

Imagem 20 • Varda caminha para trás na sequência inicial de *As praias de Agnès*



Fonte: Reprodução do filme *As praias de Agnès* (2008).

Este é um ensaio que extrapola a ideia de “contar a vida”. Há diversas análises que o classificam como documentário autobiográfico (FISCHER, 2012; BARBOSA, 2015), filme autorreferente (FRANCO, 2010), cinescrita de si (SILVA, 2009; RONNA, 2019). Reconhecemos essa polivalência como camadas de significado que são construídas uma sobre a outra. Existe um exercício investigativo autobiográfico sobre seu próprio arquivo audiovisual e fotográfico que reúne todas as “peças” necessárias: extratos dos seus filmes, *making of*, cobertura de exposições e fotografias. Existe um gesto autorreferente no exercício da memória de si mesma, de conectar as peças biográficas por meio da cinescritura que, por sua vez, está presente na liberdade de fabular na reconstrução da memória com instalações artísticas na praia, na rua e em performances com atrizes e atores.

O gesto ensaístico (YAKHNI, 2011; SOUZA, 2018; VEIGA, 2019) faz esse movimento do individual ao coletivo, do íntimo ao político, das obras pontuais aos contextos históricos, de uma obra à outra, de um suporte a outro. Como aponta Teixeira (2019), a apropriação das peças de arquivo podem ser também um operador do ensaio. Criando relações entre seu arquivo com narrativas, instalações e performances que materializam e corporificam a memória de suas experiências, Varda localiza essas peças e cruza com outras referências, outros cineastas. Como Jacques Demy (de quem foi companheira desde 1962 até sua morte

em 1990) ou Chris Marker que, de certa forma, atua como um de seus intercessores “em cena”⁴³ ao compartilhar da memória sobre seus primeiros filmes.

Imagem 21 • Varda e Chris Marker em forma de animação em *As praias de Agnès*



Fonte: Reprodução do filme *As praias de Agnès* (2008).

Adriana Cursino e Consuelo Lins (2010, p. 92) chamam a atenção para o sentido de urgência em “preservar vestígios e lampejos da memória para torná-la imagem e narrativa” e discorrem sobre uma maneira de dar sentido a essas imagens coletadas no trabalho com arquivo em filmes que não são essencialmente “cinema de arquivo”. Ainda que hoje a noção de “cinema de arquivo” seja mais híbrida ou complexa, há uma potência na sua origem que podemos encontrar também em *As praias de Agnès*. Para as autoras (Ibid.), as imagens de arquivo não dizem muito antes de serem montadas e articuladas a outros elementos, “ao evidenciarem marcas do tempo, as imagens de arquivo convidam a memória a articular e a reconfigurar a noção de presente” (Ibid., p. 91). Em Varda, esse exercício é possível e potente por conta de seus gestos recorrentes de “catar imagens” ao qual ela se refere em *Os catadores e eu*:

⁴³ Marker, que não gosta de revelar-se diante da tela, se apresenta pela ilustração de um gato alaranjado.

Nesta respiga de imagens, de impressões, de emoções, não há legislação. Em sentido figurado, respigar é uma atividade mental. Respigar fatos, respigar atos, respigar informação. Para mim, que tenho uma memória fraca, são as coisas que recolho que resumem as viagens que faço (OS CATADORES, 2000).⁴⁴

No seu “catar”, Varda aproveita para enfatizar a intermedialidade de sua carreira evocando outras formas artísticas com as quais havia trabalhado, em como ela tira o filme da tela do cinema para levá-lo como ponto de partida às bienais de arte. Como quando, inspirada pelas batatas com formatos diferentes, como um coração, descartadas pela colheita, cria a instalação *Patatutopia* (Bienal de Veneza, 2003) com fotografias de batatas que geram brotos e ramas e uma grande “piscina de batatas”. Em *As praias de Agnès*, a cineasta-artista narra (e se mostra) vestida de batata caminhando pela bienal durante a exposição para atrair o público à sua sala. A artista é também sua própria obra. As batatas não são apenas batatas, mas objeto de memória da sua experiência com a coleta. Ela está falando *com/por meio* desse objeto.

Em Agnès Varda, ainda a ideia de ensaio extrapola o *fazer cinematográfico* e transforma-se num modo de vida. “Se ela vive e sente, ela filma”, comenta o crítico Filippo Pitanga.⁴⁵ Seu trabalho é rizomático e cada filme transforma-se imediatamente num arquivo com potencial a ser revisitado e exposto a um ponto de vista crítico de si. Trata-se da busca permanente por um modo *outro* de mobilizar a apreensão da realidade, para expressar uma essência do objeto. Em *Ulysse, Dois anos depois, As praias de Agnès*, entre outros filmes, o objeto é sua própria obra, são suas próprias imagens.

Assim é o tipo de articulação que Varda estabelece entre a sua subjetividade e as coisas e pessoas que filma. Ela constrói dispositivos de filmagem para se liberar de suas histórias pessoais, dos seus dramas, dos seus segredos, e capturar o que surge do seu encontro com o mundo. Não são poucas as vezes que Varda insiste na ideia de que o que lhe interessa são os outros, e quando ela está em questão, quando vemos seus filhos, sua casa, suas mãos, seu corpo, é sempre em relação ao que ela não é, a um “fora” que lhe seduz e com condições de modificá-la por ser justamente exterior a ela. Essa é a forma que ela inventou para se desprender de si, transformando a si mesma e sua maneira de ver o mundo. (LINS, 2007, p. 152).

As praias de Agnès parece um filme de si para si. Ela se envolve nas próprias memórias, é autora da própria história. Fica confortável envolta nessas memórias que criou e guardou para si como se revisitasse um bloco de anotações visuais (tal qual *L’Ópera Mouffe*). São imagens que apenas ela poderia produzir a partir de seu ponto de vista sensível permeado

⁴⁴ Excerto de *Os catadores e eu*, 00:31:02 a 00:31:22.

⁴⁵ Fala do professor Filippo Pitanga no ciclo de cinema *Agnès Varda, entre a ficção e o documentário*, exibido em 14/06/2022 de forma remota.

por afetos específicos, localizados, que aqui potencializam-se como matéria da memória. Como na situação que descreve em sua entrevista para João Jardim e Walter Carvalho no filme *Janela da alma* (2001).

Fiz um documentário enquanto ele [Jacques Demy] filmava *Les jeunes filles de Rochefort*, em 1966. Encontrei as imagens muito tempo depois. Há uma cena, numa espécie de bar e ele havia comprado um suéter novo, um suéter branco. Catherine Deneuve também está nesse bar, linda como um anjo, usando um vestido com listras cor-de-rosa, aos vinte e quatro anos. E lá está Jacques, todo orgulhoso de seu novo suéter. Ele tira a etiqueta e começa a colocar o suéter. E não pára de colocá-lo. Eu mantenho o foco sobre ele. Depois de um certo tempo, você deixa de olhar para a bela Catherine e fica olhando apenas para esse homem colocando sua malha de lã tão lentamente que chega a ser engraçado. Lembro-me de ter dito, durante a narração que nenhum jornalista, nenhum repórter teria continuado a filmar o meu amor colocando sua malha, só eu. Ninguém mais teria ficado lá para ver a cena. Ele mexe aqui, mexe ali... é interminável. Mas eu fiquei! [...] Acho que apenas eu, amando-o desta maneira teria sido capaz de filmar esta imagem (JANELA, 2001).⁴⁶

Imagem 22 • Jacques Demy e Catherine Deneuve. Filmagem de Varda (1966)



Fonte: Reprodução do filme *Janela da Alma* (2001).

Em *As praias de Agnès*, o conjunto de imagens é pensado como uma espécie de “curadoria de si” no sentido de escavar sentidos em seu próprio arquivo para garantir a sua permanência (em imagens) e a partilha da sua experiência no mundo. Essa busca de sentidos constitui também um movimento autobiográfico. Há uma questão fundamental na sua definição que é a ideia de que a autobiografia apenas se constitui por meio de um “pacto” que estabelece uma relação entre quem a escreve e quem a lê. O primeiro, pode narrar com sinceridade ou inventar; o segundo, vai lê-la sem diferenciar os aspectos “reais” da invenção.

⁴⁶ Excerto de *Janela da alma*, 01:00:34 a 01:03:46.

Assim, a autobiografia não constitui um processo intratextual, mas uma operação social (FRANCO, J., 2010, p. 36).

Imagem 23 • Instalação em formato de baleia em *As praias de Agnès*



Fonte: Reprodução do filme *As praias de Agnès* (2008).

Sinto-me segura na barriga desta baleia. Ao abrigo de tudo, ao abrigo do mundo, ao abrigo do vento da costa, no meu abrigo costeiro. Hoje criei imagens que me habitam há muito tempo, desde que frequentei as aulas de Bachelard, na Sorbonne. Nem sempre compreendi o que ele disse, mas quando ele se referiu à baleia que engoliu Jonas ou a Jonas na barriga da baleia da qual não queria sair, senti-me envolvida e feliz, tal como me sinto hoje (AS PRAIAS, 2008).⁴⁷

Pois é na montagem que a baleia nasce e que esse abrigo se concretiza. Enquanto cineescritora, Varda desenvolve uma “tecnologia” própria para mostrar sua subjetividade em processo na tela, inclusive com imagens que não necessariamente são produzidas pela autora, que não necessariamente foram produzidas para um filme, que não necessariamente são documentais, mas é ali na mesa de montagem (ou no programa de edição, mais recentemente) que acontece o corpo-a-corpo com essas imagens, onde elas se fundem, se obliteram, se questionam, se afirmam numa espécie de jogo dialético que vai dizer muito sobre o mundo, mas sobre o mundo que a cineasta construiu, no interior do qual ela mesma se constitui em relação.

Sarah Cooper (2010, p. 62) aponta que Varda questiona o *status* autorreflexivo da autobiografia, especialmente por filmar os outros com o “espelho de si mesma”, ou seja, ela atrai atenção não para a construção de uma identidade em tela, mas para suas transformações

⁴⁷ Excerto de *As praias de Agnès*, 00:37:01 a 00:37:39.

constantes provocadas pelos encontros com o outro. A imagem da praia – sempre alterada pelas ondas – é uma metáfora para essa constante transformação. Ainda que haja uma autoria necessariamente demarcada enquanto cineasta mulher, Varda reconhece nos filmes que o fazer cinematográfico é coletivo. Detalhes como adiantar os créditos dos filmes colocam isso em evidência, mas, em especial, em *As praias de Agnès*, Varda revela as mãos e olhares dos sujeitos que “trazem seu filme ao mundo” em um jogo de espelhos.

Imagem 24 • Varda usa espelhos para apresentar a equipe no início de *As praias de Agnès*



Fonte: Reprodução do filme *As praias de Agnès* (2008).

Ainda em direção a essa alteridade, Varda também faz um exercício de retornar às praias por onde passou, compartilhando essas peças resultantes da sua curadoria com outros sujeitos que fizeram parte da sua experiência de produção. Destacamos uma sequência na qual Varda, após associar as locações e personagens de *La Pointe Courte* à sua passagem pela vila na adolescência,⁴⁸ retorna às locações do filme promovendo uma instalação, ou projeção, ambulante com um projetor e uma tela sobre uma espécie de carroça – mesmo tipo de veículo que aparece no filme.

⁴⁸ A cineasta narra “Nas praias da minha adolescência, lembro-me menos dos banhos e mais das pescarias e das redes. As que havia no porto e as da Pointe Courte, por onde eu adorava andar. Fotografava muito e fui descobrindo este bairro... Ouvia histórias de uns e outros, sobretudo as dos mais velhos. Queria usá-las para fazer algo, um filme” (AS PRAIAS, 2008 - 00:21:26 a 00:21:56).

Convidei-os [Blaise e Vincent, filhos do casal que interpretou os protagonistas] para uma pequena homenagem, com uma carroça itinerante. Foi uma forma de lhes mostrar os testes do filme que nunca tinham visto. Haviam visto o pai em fotografias, mas nunca em movimento. Embrenhámo-nos noite dentro com o Pierrot. Os meninos que apareceram no filme, são agora os velhos aqui do bairro (AS PRAIAS, 2008).⁴⁹

Imagem 25 • Carroça que aparece em *La Pointe Courte*



Fonte: Reprodução do filme *La Pointe Courte* (1955).

⁴⁹ Excerto de *As praias de Agnès*, 00:23:10 a 00:23:56.

Imagem 26 • Projeção ambulante do filme *La Pointe Courte* pelas ruas de Sète



Fonte: Reprodução do filme *As praias de Agnès* (2008).

Fischer (2012, p. 141) descreve *As praias de Agnès* como uma “verdadeira aula de como narrar a si mesmo, no sentido genuíno de uma ética”, por se tratar de uma “narrativa que pressupõe, desde o começo, que uma autobiografia só existe porque existe o outro”. Agnès Varda fala sobre si e sobre o outro sem objetificá-lo, sem “coisificá-lo”, compreendendo que essa relação processual de abertura, de expansão, de adição de potências nunca estará completa. Portanto, sempre demanda uma nova maneira de olhar, um novo retorno à imagem, uma nova reflexão. A autora provoca (2012, p. 146):

[...] é preciso desafiar a si mesmo; é preciso andar para a frente e simultaneamente visitar o que se passou; é preciso recriar, sempre, tanto o presente quanto o passado – e exatamente valendo-se desse método narrar uma vida, de modo que o registro, feito com tais recursos e sensibilidade, eduque, surpreenda, movimente o pensamento. (Ibid., p. 146).

A partir da nossa entrada em nas praias vardadianas, compreendemos essa sujeito-cinescritora como alguém que incessantemente mobiliza a própria experiência em uma rede de pensamento e sensibilidade em forças que atuam do interior ao exterior, do individual ao político, por meio do gesto estético de “escrever com as imagens”. Em sua larga produção, Varda instaura sua prática de olhar para si mesma, recriando uma linguagem para transgredir aquilo que era possível e esperado dentro de um sistema que presumia controlar a imagem da mulher.

Essa é uma das lições que Varda nos traz, não apenas em *As praias de Agnès*, mas em outros filmes como *Ulysse*, em que ela retorna à imagem que produziu e a contextualiza. O

que vemos na tela é fruto de uma construção detalhada que complexifica memória, história e verdade. Nessas imagens, podemos ver o “quão ativas estas mulheres têm sido na produção de histórias” (HASTIE, 2002 apud COSTA, 2019, p. 25).

Por mais que o filme consista na produção/expressão de uma subjetividade individual em tela, é preciso considerar que há também aqui uma dimensão política no que tange uma *outra* história do cinema, da qual as mulheres também são protagonistas, focalizadoras e narradoras. Essa criação é uma possibilidade de incluir a subjetividade feminina pouco presente no cinema até então que, por sua vez, consiste na instauração de outro modo de ver o mundo e construí-lo a partir desse olhar.

Aqui talvez seja necessário fazer um último desvio para contar a história de Alice Guy, mulher pioneira no cinema e provavelmente a única a filmar até 1906. Alice trabalhava no Estúdio Gaumont, empresa que comercializava cinematógrafos, quando iniciou sua produção experimental ainda 1896 com *A fada do repolho* (*La fée aux choux*, 1986). No filme, em um único plano frontal, uma mulher vestida de fada tira crianças de uma plantação de repolhos, remetendo a um mito popular francês e, por isso, é considerado o primeiro filme de ficção. Como descreve Costa (2019, p. 24):

Depois de *La Feé aux choux* Alice Guy dirigiu e produziu (ou pelo menos supervisionou) cerca de seiscentos filmes de um rolo só, que tinham entre um e trinta minutos. Ela também produziu e dirigiu 150 fonocenas (*phonoscènes*) gravadas no cronofone (*chronophone*) da Gaumont. Seus filmes, muitos rodados em locações reais, são considerados ousados e energéticos. (Ibid., p. 24).

Ela produziu centenas de filmes no estúdio Gaumont, na França, e posteriormente na sua própria produtora nos Estados Unidos, a Solax. Entre 1947 e 1952, Alice Guy resolveu documentar sua própria história, elaborar sua filmografia e buscar seus filmes perdidos. Descobriu que pouco era lembrada e que muitas de suas obras haviam sido atribuídas a homens que trabalharam com ela por pesquisadores/historiadores da área. Por isso, Costa (Ibid., p. 25) enfatiza a importância desse gesto autobiográfico. Ainda que o resultado apresente imprecisões, comuns ao cruzamento de memórias e história, o movimento de olhar para o próprio passado é também uma maneira de apresentar uma versão alternativa da História do Cinema que estava sendo invisibilizada.

Assim como Alice Guy o faz para enfrentar a “exclusão” de sua inscrição em um universo predominantemente masculino, Varda também narra e nos mostra uma necessária *história outra do cinema* que não nos foi contada. Isso é, de alguma maneira, confirmado em

Varda por Agnès (*Varda par Agnès*, Agnès Varda, 2019). Nesse filme, conhecemos as várias faces de Varda professora-pesquisadora de si por meio da montagem de trechos de aulas e análises de seus filmes que se conectam como uma proposta de teoria do cinema.

Uma questão levantada por Adorno (2003) é que o ensaio está sempre aberto e em processo, ele não termina com um ponto final de quem o escreve, “termina sem ter chegado a um fim” (Ibid., p. 17). Ainda que Varda tenha encerrado seu ciclo com *Varda por Agnès*, suas obras (inclusive essa) deixaram, ou melhor, produziram rachaduras no próprio dispositivo que ela construiu ao longo da carreira, o que permite que nós estejamos aqui hoje dialogando com ela em um campo completamente *outro* a seu universo de atuação.

Varda não se perderia na história do cinema como aconteceu com a pioneira Alice Guy e tantas outras mulheres descreditadas, invisibilizadas, desautorizadas (e “desteoriadas”). Não é dizer que esse foi o único motivo pelo qual produziu esse filme, já que ele faz parte do movimento constante de olhar para si e retornar à própria experiência com as imagens. No entanto, ter feito esse filme “de despedida” foi também uma maneira de promover uma sumarização do seu pensamento, teoria, método, prática e discurso, garantindo que não estivessem separados da sua vida e da sua essência ensaística. E, para nós, trata-se também de um convite para adentrar e criar com as praias vardadianas.

3 CINEMA COMO DUPLO GESTO DE CRIAÇÃO



Imagem 27 • *Mandaleando por aí*, de Lizyane F. S. dos Santos

Fonte: *Oficina entre telas*, exercício de ressignificação do objeto (2021)

A fotografia que introduz este capítulo é parte de uma série de imagens, produção da pedagoga e professora de Educação Infantil (EI) Lizyane F. S. dos Santos para um exercício proposto na *Oficina entre telas* de ressignificação de um objeto utilizando tanto a composição com outros objetos e cenário quanto diferentes ângulos e distâncias entre câmera e o objeto escolhido. O enunciado foi elaborado com inspiração nos gestos de Agnès Varda – de catar batatas e outros objetos – nos filmes *Os catadores e eu (Les glaneurs et la glaneuse, 2000)* e *Dois anos depois (Deux ans après, 2002)*, transformando-os em objetos de exposição, decoração e coleção.

Neste texto, aproprio-me da fotografia de Lizyane para projetar a tessitura conceitual que produzimos como maneira de aproximar o Cinema do campo da Educação, em especial dos seus sujeitos, as professoras e professores. A figura da mandala evoca a forma fractal, na qual cada parte repete o padrão do todo. Nossas linhas aqui são as narrativas teóricas que se afastam em digressões conceituais, mas reencontram-se em pontos de convergência para começar uma nova narrativa. São distintas perspectivas que descrevem potencialidades e possibilidades de criação com o cinema.

Começamos ampliando nossa perspectiva acerca do cinema como um convite à “aventura visual”. Aqui, propomos três linhas narrativas que o conectam com nossa prática, a teoria do cinema-dispositivo (BAUDRY, 2018) com a leitura de André Parente (2009) que, ao invés de isolar o campo, o conecta a outras expressões artísticas-tecnológicas possibilitando então uma leitura próxima à Cultura Visual (MIRZOEFF, 1999, 2015, 2016; HERNÁNDEZ, 2007, 2020) que, por sua vez, reconecta a experiência visual da arte e da mídia na produção de genealogias da imagem e na construção de modos de ver o mundo e a si mesmo.

Para pensar o gesto de criação no cinema, retomamos dois conceitos fundamentais ao cinema, o plano e a montagem, e aqui o fazemos com apoio em Eisenstein (2002a; 2002b) e Vertov (2018), compreendendo-os como elementos de uma experiência sensível de criação tanto para o cineasta quanto para o espectador. Para explorar a dimensão estética imbricada nessa experiência, não há como não recorrermos à Walter Benjamin (1994a; 1994b; 1994c), mas aqui ousamos dar continuidade a essa linha com John Dewey (2010) e Roberto Diodato (2015).

Nossa linha, então, retorna à Eisenstein sob o olhar de Cezar Migliorin e Elianne Barroso (2016) que apontam uma “pedagogia” na sua produção teórico-analítica, estabelecendo relações com a leitura Serge Daney (2018) sobre Godard. Com essa perspectiva,

vamos a Alain Bergala (2008) e seus interlocutores (AIDELMAN; COLELL, 2010; FRESQUET, 2013; MIGLIORIN, 2015), que defendem a ocupação do cinema na escola sem a divisão entre fruição e produção de imagens em exercícios audiovisuais a partir de *outra* apropriação do filme como dispositivo. Fundamentando-nos em Jorge Larrosa (1994) conectamos essa linha às tecnologias de si, analisadas por Foucault (2004; 2005; 2010), caracterizando o filme como um dispositivo formativo com potencial disparador de experiências estéticas de si.

3.1 “*CINEMA É AVENTURA VISUAL*”

Imagem 28 • Crianças brincando com a luz do projetor (Celso Ramos/SC)



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Imagem 29 • Crianças em meio à projeção (Florianópolis/SC)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

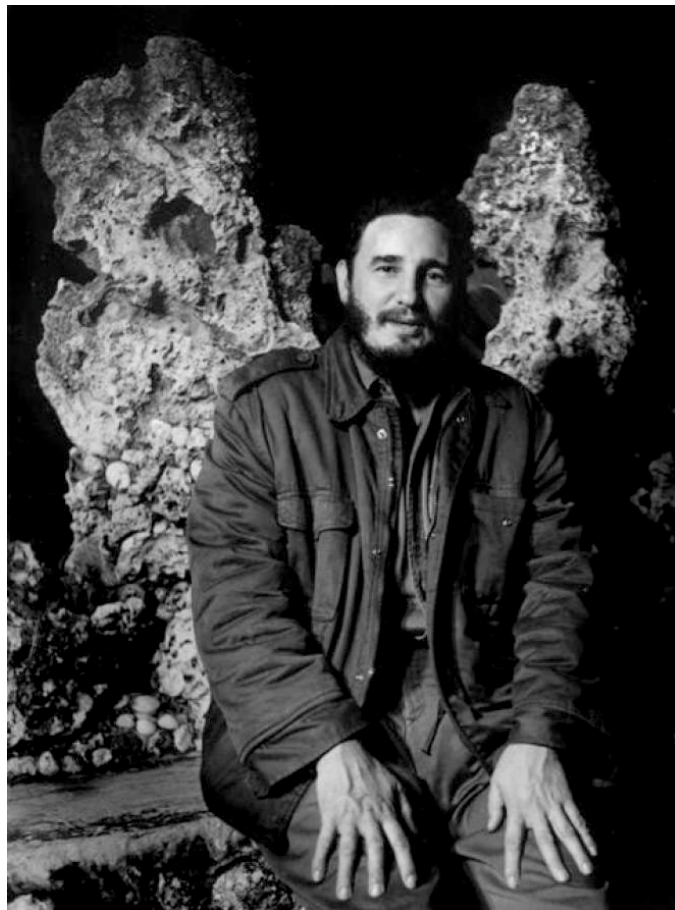
No trabalho com cinema na Educação Infantil perdi as contas de quantas vezes testemunhei crianças “entrando no filme”. Não somente porque fazíamos filmes junto com elas, mas porque quando a luz do projetor é ligada surge um novo universo que seus corpos brincantes podem ocupar com a criação de suas “aventuras visuais”. Lembro de uma situação específica na Fundação Cultural em que eu trabalhava. Havíamos terminado de exibir uma sessão de curtas infantis no auditório e as crianças desceram para a galeria de arte. Ali encontraram novamente uma projeção, mas de vídeos de paisagens urbanas que eram parte de uma exposição de Arte Contemporânea. Dois meninos se aproximaram da projeção e disseram “Olha, a gente tá dentro do filme!”.⁵⁰

Experiências como essa me fazem questionar se cabe, ou talvez, *quando* cabe uma delimitação conceitual em torno do cinema que o encerre enquanto um meio específico. Há uma polissemia na sua abordagem teórica e no uso comum do termo: a sala onde se exibe filmes; um conjunto de filmes de uma cineasta; um complexo corporativo-industrial que produz filmes dentro de determinados padrões narrativos. Para além disso, as possibilidades em torno das imagens em movimento multiplicadas pelo desenvolvimento tecnológico e sua exploração pela arte (e pela educação) evocam outras genealogias do cinema que consideram deslocamentos contínuos das posições de sujeito e tecnologia.

⁵⁰ A exposição era *O oitavo método*, do Duo Eclusa, formado pelos artistas Sandra Lapage e Carlos Pileggi e a situação descrita aconteceu após uma sessão da itinerância da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis em 03/07/2018.

Em sua cinescritura, Agnès Varda, por exemplo, faz intercâmbios midiáticos entre fotografia e filme desde o início de sua carreira. O filme *Saudações, cubanos!* (*Salut les Cubains!*, Agnès Varda, 1963) talvez seja o exemplo que mais explore essa intermedialidade. Trata-se de uma montagem com fotografias de uma viagem que fez a Cuba quatro anos após a Revolução, trazendo inclusive uma imagem que se tornaria icônica mesmo quando abordada alheia ao filme: Fidel Castro com “asas de pedra”. Na narração de *Saudações, cubanos!*, Varda traz um relato de viagem tonalizado pelo entusiasmo que percebe nos cubanos pelo sorriso, pelo canto e pela dança. Se pensássemos o cinema como um sistema de regras que condicionam o uso da tecnologia de produção de imagens estritamente em movimento, *Saudações, cubanos!* seria considerado cinema?

Imagem 30 • Fidel Castro com “asas de pedra”, fotografia de Agnès Varda (1962)



Fonte: Le Monde (2016)

Nas últimas décadas, por exemplo, há todo um conjunto de esforços no sentido de reconectar tecnologia e pensamento em torno das imagens por operadores não cronológicos, como faz Elsaesser (2018) com a sua arqueologia das mídias, que toma o cinema como um marco entremidiático para compreender as transformações visuais na contemporaneidade.

Para o autor (Ibid.), a questão-chave não é “o que é o cinema”?,⁵¹ que está diluído nas telas do nosso dia a dia, a questão para ele é “onde está o cinema?”. Essa visão permite evocar linhas rizomáticas que contam a história das tecnologias da visão como uma linha que começa com a cronofotografia e vai até as câmeras de segurança – que, por sua vez, nos levam (nesse caso) a uma nova episteme na relação com o corpo, desterritorialização, vigilância e controle.

Se pensamos no cinema narrativo que circula comercialmente hoje, encontramos em comum às produções dos irmãos Lumière apenas o uso de uma tecnologia de captação e projeção. Entretanto, em uma passagem rápida pelos aplicativos de compartilhamento de vídeos, encontramos facilmente bebês sendo alimentados em enquadramentos fixos ou a cobertura de um bolo que faz o caminho reverso até a panela, como o muro que é reconstruído no experimento dos Irmãos Lumière em 1895. Ainda que não seja nosso intuito fazer uma “arqueologia das mídias” com cinema diante da experiência tão difusa de produção e consumo de imagens, compartilhamos uma preocupação de Elsaesser, ao invés de isolar o cinema de outras mídias, a questão mais importante para nossa pesquisa talvez seja: “o que o sujeito da Educação pode fazer com cinema”? Ou “o que o cinema pode fazer com o sujeito da Educação?”.

Como veremos mas adiante ao detalhar aspectos da dimensão empírica da pesquisa na *Oficina entre Telas*, vale situar aqui a definição de cinema que emergiu em uma atividade proposta para dialogar com nossos referenciais. No segundo encontro da *Oficina entre telas*, a professora de Biologia do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), pesquisadora e ativista ambiental Maria de Fátima M. dos Santos narra que teve oportunidade de ir ao cinema regularmente quando era criança e adolescente e, além dos filmes *Faroestes* e *Faroestes Spaghetti*, também gostava muito dos documentários com grandes paisagens. Essas imagens, que povoaram seu imaginário desde a infância, lhe inspiraram a traçar uma trajetória de vida fortemente ligada à natureza.

Com a impossibilidade de tornar-se documentarista na época de sua formação acadêmica, optou por “adentrar” aos cenários dos filmes. Conectando tela e vida, quando se formou bióloga, os grandes planos gerais de Clint Eastwood transformaram-se em grandes fotografias das reservas naturais do Sul do Brasil, onde atuou como pesquisadora e ativista. “*Cinema é aventura, né? Pra mim, é te levar para uma aventura, uma aventura visual.*”, narra Maria de Fátima (em 12/05/2021), e complementa “*E dá vontade de fazer essa aventura, seja ela visual e também materializada*”.

⁵¹ Em referência ao título da coletânea de análises filmicas de André Bazin (2018).

Maria de Fátima se refere a uma aventura que acontece duas vezes. Primeiro dentro da tela vivida pelo próprio herói que desbrava terras “sem lei”, enfrenta bravamente vilões que colocam em risco a ordem e a moral do lugar. Em segundo lugar, pela sua entrega total a uma montagem “transparente” que conecta as grandes paisagens do deserto aos closes que enfatizam a tensão no rosto dos atores passando pelos planos americanos que mostram os corpos masculinos em posição de iminente enfrentamento. Para a professora, essa aventura visual é também um convite a viver sua própria aventura no mundo lá fora. Dessas aventuras, falaremos nos dois últimos capítulos.

Essa densa e complexa teia de relações que nos envolve numa “aventura visual”, é um tema para o qual muitos teóricos e historiadores do cinema se dedicaram fundamentando-se em diferentes referenciais epistemológicos, como Münsterberg (2018) que comenta sobre o caráter conformador das emoções do cinema. Alguns a abordam enquanto crítica, como o próprio André Bazin (2018) que contesta a montagem clássica por tentar construir um relato de realidade que independe do espectador, que anestesia sua liberdade à medida que cria tempo e espaço ficcionais, ou Laura Mulvey (2018) que refuta a entrega absoluta ao “prazer visual”. Houve ainda proposições de uma leitura conceitual do cinema como dispositivo.

André Parente (2009) explica que se trata de uma definição que surge nos anos 1970 com os estruturalistas franceses Jean Louis Baudry, Christian Metz e Thierry Kuntzel, no sentido de compreender o cinema como um conjunto de forças técnicas, discursivas, afetivas e arquitetônicas que condicionam a percepção de imagens em movimento pelos sujeitos em uma sala de projeção, ou seja, é um conceito que pretende dar conta do efeito de um conjunto de tecnologias de produção e reprodução de imagens em movimento (e seu entorno discursivo) sobre a condição de seu espectador.

Foucault (1999a, 1999b), cuja obra os estruturalistas recorrem para desenvolver tal conceito, condiciona a existência de dispositivos à presença de elementos heterogêneos que disputam um efeito de subjetivação. Na perspectiva de Giles Deleuze (1990, p. 156),⁵² o dispositivo é “uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” formado por linhas de natureza distintas que não determinam por si só sistemas homogêneos, mas seguem numa trajetória irregular, aproximando-se e se afastando, dividindo-se, bifurcando-se a partir de tensores que podem ser objetos, sujeitos ou forças em exercício.

O dispositivo fundamenta-se em três dimensões que, de certa maneira, operacionalizam o conceito. As duas primeiras apresentam o dispositivo como “máquinas

⁵² Texto original: “es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilinear”.

para fazer ver e fazer falar” (Ibid., p. 156),⁵³ pois possuem regimes de luz e de enunciação a partir dos quais formam figuras variáveis e inseparáveis do próprio dispositivo, sendo que cada qual se comporta de uma forma, se difunde, se espalha e “faz nascer ou desaparecer objetos que não existem sem ela” (Ibid., p. 156).⁵⁴ Uma vez que o dispositivo se esvai, assim também acontece com a luz e o objeto. Já a terceira dimensão do dispositivo é a implicação de uma complexa linha de forças.

Pareceria que estas foram de um ponto singular a outro situado nas linhas precedentes; de alguma maneira, elas “retificam” as curvas anteriores, traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha com outra, operam idas e vindas a partir do ver e do dizer e inversamente, agindo como setas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de conduzir à batalha. A linha de forças produz-se “em toda a relação de um ponto com outro” e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, esta linha está estreitamente mesclada com outras e é, entretanto, indistinguível destas (Ibid., p. 156).⁵⁵

A ideia de cinema como dispositivo se define para Baudry (2018), por exemplo, como um sistema que engloba aparatos (câmera, mesa de montagem, projetor) e operações (escritura do roteiro, decupagem) que trabalham em diferentes níveis ao longo das etapas de produção de um filme para a transformação do que chama de realidade objetiva. O autor (Ibid.) aponta a câmera como produtora de um “jogo de reflexão” que, “fundada sobre o princípio de um ponto fixo a partir do qual os objetos visualizados se organizam, ela circunscreve em troca a posição do ‘sujeito’, o próprio lugar que este necessariamente deve ocupar” (Ibid., p. 369-370).

Sob influência do discurso psicanalítico, Baudry (2018) evoca a ideia de que o dispositivo-cinema reproduz mecanismos fundantes do “eu” como os sonhos, as alucinações, etc. Considerando a experiência do espectador próxima ao “estádio do espelho” de Lacan, quando o bebê se constitui por sujeito ao ver-se por inteiro no espelho, no cinema o sujeito estaria também condicionado a dois estados de submotricidade (o corpo estático diante da tela e super percepção e, ao se perceber nessa posição no espaço fílmico, constitui-se um sujeito transcendental. Por conta dessa “impressão de realidade” descrita como efeito do dispositivo, o Baudry (2018) ainda estabelece um comparativo a figuras de linguagem: a metáfora, pois a

⁵³ Texto original: “máquinas para hacer ver y para hacer hablar”.

⁵⁴ Texto original: “hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella”.

⁵⁵ Texto original: “Parecería que éstas fueran de un punto singular a otro situado en las líneas precedentes; de alguna manera “rectifican” las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla. La línea de fuerzas se produce “en toda relación de un punto con otro” y pasa por todos los lugares de un dispositivo. Invisible e indecible, esa línea está estrechamente mezclada con las otras y sin embargo no se la puede distinguir”.

lente cria um ponto de fuga de onde algo/alguém acena ao espectador (como se esse ocupasse uma posição dentro do espaço fílmico); e a metonímia em dois sentidos, pelo poder de fazer o espectador compreender um todo apenas com uma parte (de um corpo, de uma ação, de uma paisagem) e por colocá-lo em lugar de algo ou alguém (que vai viver a “aventura visual”).

Porém, o pensamento do cinema como dispositivo não se limita aos estruturalistas e a uma “situação cinema”.⁵⁶ Esse jogo de forças (ou de reflexão) do dispositivo-cinema, está obviamente submetido às transformações do contexto sócio-histórico-cultural. Segundo Parente (2009), ao abrir caminhos rizomáticos, a ideia “dispositivo-cinema” pode romper as falsas oposições que fundamentam a leitura de imagem como representação: sujeito-objeto, imagem-realidade, etc. O efeito do dispositivo atualmente coexiste na sala de cinema, nas galerias de arte e nas “novas” mídias como suporte do filme. Conforme as tecnologias em torno das imagens se expandem e se difundem, tal modelo conceitual não se perde, nem se isola, mas se potencializa. Para o autor:

Deve-se dizer que nem sempre há sala; que a sala nem sempre é escura; que o projetor nem sempre está escondido; que o filme nem sempre se projeta (muitas vezes, e cada vez mais, ele é transmitido por meio de imagens eletrônicas, seja na sala, seja em espaços outros); e que este nem sempre conta uma história (muitos filmes são atracionais, abstratos, experimentais etc). (Ibid., p. 25).

Assim, é possível considerar também que se o dispositivo-cinema coloca o sujeito-espectador em determinadas posições, não o faz sem ser atravessado por outras forças de subjetivação externas à projeção que não cessam ao fechar da sala. Um sujeito não vai ao encontro de um filme despido de suas experiências e de sua posição no mundo, ainda que haja uma condição ideal de isolamento sensorial. A imagem aqui não é apenas um objeto, mas um acontecimento no curso de vida desse sujeito que pode, conseqüentemente, calibrar sua percepção no encontro com outras imagens.

Se nos ancoramos no campo da Cultura Visual, encontramos leituras como a de Irit Rogoff (1998 apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 90) sobre o entrelaçamento das imagens do cotidiano, da arte e da mídia que nos ajudam a compreender essa interação.

No campo da cultura visual, o fragmento de uma imagem conecta-se a uma sequência de um filme, a um outdoor em uma esquina ou a uma vitrine por onde passamos para produzir novas narrativas que se formam, por sua vez, pela experiência de nosso trajeto e do nosso inconsciente. As imagens não estão dentro de campos disciplinares separados como “filme documental” ou

⁵⁶ Mauerhofer (2018, p. 303) descreve a “situação cinema” como um ideal de isolamento sensorial da realidade na sala de cinema promovido pelas condições técnicas e estruturais.

"pintura renascentista", visto que nem o olho nem a psique operam através de tais divisões ou as reconhecem. Ao contrário, propiciam-nos a oportunidade de uma nova forma de escrita que existe nas intersecções entre as subjetividades e as objetividades. Em uma cultura crítica, na qual estamos tratando de arrancar representações da normatização dominante, patriarcal, eurocêntrica e heterossexual, a cultura visual nos oferece enormes oportunidades para reescrever a cultura através de nossas preocupações e nossas trajetórias. (ROGOFF, 1998 apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 90).

A Cultura Visual é uma trama teórico-metodológica desenvolvida nos anos 1990 por pesquisadores como Nicholas Mirzoeff que buscavam uma “reinterpretação estratégica da história da mídia visual moderna” (MIRZOEFF, 1999, p. 13). Percebida como uma “rede fractal”, o campo desprende-se das disciplinas fragmentadas como História da Arte, Estudos de Mídia ou de Cinema para analisar os eventos visuais cujas informações são obtidas na interação entre o consumidor e a interface da tecnologia visual. Assim, o campo enfatiza as dimensões visuais como espaço no qual os significados são criados e contestados. Essa rede fractal tem pontos-chave de interface e interação que são complexos e, conforme o ponto de vista (ou perspectiva epistemológica), revela uma nova camada. Para Fernando Hernández (2020),

Isso significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (Ibid., 384-385).

A título de exemplo dessa perspectiva, fazemos uma breve digressão com duas falas do segundo encontro da *Oficina entre telas*, campo empírico desta pesquisa. A primeira de Lizyane, professora da Educação Infantil cuja imagem abre este capítulo e a segunda de Ana Carolina Vinholi, socióloga e professora da Educação Especial. Como atividade assíncrona, o grupo havia assistido *As praias de Agnès (Les plages d’Agnès, 2008)* para um primeiro contato com a cinematografia e a própria biografia da cineasta (que era desconhecida de todas as professoras participantes).

Eu me senti um pouco igual à Agnès Varda, porque ela traz umas coisas meio aleatórias, mas que no final dá uma história. Eu acho que é um pouco isso. Aquela proposta dela ali, ela se coloca em cena, vai contando o percurso dela enquanto cineasta, enquanto artista, enquanto criadora. Porque ela é tudo isso e mais um pouco. Porque ela é atriz, mas ela também é fotógrafa, ela também dirige, aí ela cria um roteiro. Ela é um pouco de tudo ali. Eu acho que professor é um pouco disso, né? Eu acho que um pouco a gente vai muito por esse caminho. Não me comparando à ela porque eu não sou, nem um pouquinho... Quando eu crescer, talvez, quem sabe... Mas assim eu acho que professor é um pouco disso quando trabalha com produção audiovisual,

quando decide trabalhar com fotografia ou com algum material assim. A gente vai acumulando. Eu digo que toda a pedagoga é sacoleira, porque a gente tem aqui uma bolsa muito grande enfia tudo lá dentro, entendeu? Livro, brinquedo, jogo, DVD, câmera e o notebook e sai levando (Lizyane em 10/05/2021).⁵⁷

Então eu me vi muito nela também nessa coisa do diálogo com a comunidade local. Ela valoriza o local, ela registra a partir daquela prática do cotidiano. Então, ela não altera a paisagem, ela se insere naquela fotografia. Eu tenho muito isso das Ciências Sociais, Antropologia, trabalho de campo. Então, eu tento trazer isso também para a Educação. Se eu vou falar de trabalho, como eu disse, “vamos ver o que que a gente tem aqui dentro da escola de trabalhadores, né?” (Ana Carolina em 10/05/2021).

Varda apresenta no filme um olhar sobre a própria vida a partir das imagens que coleta. Muitas dessas imagens têm um cunho documental, de registro e são ressignificadas a partir de sua cinescritura, um texto que faz um exercício transversal de conexão com contexto e outros referentes. O texto da narração faz costuras entre as experiências que não se comprometem tanto com a memória, mas em como tais experiências culminam em quem Varda é na atualidade do filme. Assim, o filme oferece novas imagens para que as professoras revisitem/narrem determinadas experiências da sua constituição como sujeito docente.

Lizyane se identificou com duas dimensões: com os diferentes papéis que Varda desempenha ao longo da carreira que se sobrepõe dentro do filme, algo que também acontece quando uma professora (especialmente na Educação Infantil) resolve trabalhar com audiovisual, teatro, música; e o gesto de coleção de imagens e ressignificação como trabalho docente, que também é algo muito presente no discurso das professoras da Educação Infantil como uma coleta de referentes. Já Ana Carolina ocupa outra posição, muito mais atrelada à maneira como Varda apresenta no filme seu gesto de aproximação com a alteridade na produção das imagens, o que aproxima a professora de sua própria experiência como pesquisadora etnográfica durante e após a graduação em Sociologia, junto a agricultores familiares e o registro como prática de “*valorização do saber local*” (Ana Carolina em 10/05/2021).

Há nesse encontro com o filme um reposicionamento do sujeito em relação à própria experiência, a maneira como elas veem/narram na sua própria história. Esse deslocamento nos aproxima de uma perspectiva da Cultura Visual enquanto “movimento cultural”, como aponta Fernando Hernández (2007, p. 22). Nesse sentido, a Cultura Visual engloba práticas sociais e posições subjetivas em torno do ver (o mundo e a si) e indaga políticas sobre o efeito do olhar

⁵⁷ Ao longo da tese apresentaremos as falas transcritas a partir da *Oficina entre telas* em itálico para distingui-las visualmente das citações a partir de outros textos. A data que segue o nome da autora ao final de cada fala é a data de realização do encontro.

e objetos culturais “artísticos”. Por tocar em referentes do pós-estruturalismo, os Estudos Culturais, a Nova História da Arte e os Estudos Feministas, esse movimento permite rever modelos cronológicos/binários que pressupõem uma “origem” universal para determinada tecnologia visual como “pais” e “pioneiros”, o que, por sua vez, permite atravessamentos na constituição de genealogias do acontecimento visual que visibilizam aspectos ocultados na historiografia oficial da arte, mas também das mídias (incluindo o cinema nessa interlocução).

Ver o mundo e a si a partir de outro lugar é um passo fundamental também para uma construir o que Mirzoeff (2016) chama de “direito a olhar”, no sentido de poder ver(-se) em profundidade e complexidade, desconstruindo o padrão de visualidade que lhe assujeita esteticamente à medida que impõe um lugar social pela (não) imagem.⁵⁸ Como acontece com as imagens de mulheres no cinema, televisão, publicidade, etc., produzidas majoritariamente por homens, que Varda tão enfaticamente critica em *Resposta das mulheres: nosso corpo, nosso sexo* (*Réponse de femmes: Notre corps, notre sexe*, 1975) por meio da apropriação da imagem e diversificação do discurso em torno do corpo feminino. Para Mirzoeff (Ibid., p. 749), “o direito a olhar é, então, a reivindicação por um direito ao real”. É o lugar da desconstrução coletiva de códigos de manutenção da gramática visual no sentido de reivindicar o reconhecimento da própria, como explica Beccari (2020, p. 373):

O que o direito de olhar trata de reivindicar, em suma, não é uma posição já dada, mas aquela que está sempre por construir. O fundamental é reconhecer, de um lado, que não há olhar *ex nihilo*, isento de prerrogativas e condicionantes, mas também que, de outro, nada do que se se dá a ver é cabal e definitivo, ainda que se mostre inexpugnável. Não se pode perder de vista, afinal, que tudo aquilo o que veio a ser não passa de uma possibilidade dentre outras, uma existência que subsiste ao longo de batalhas incessantes. E que, portanto, a miragem de uma civilização próspera ofusca os corpos que a sustentam sob a sina de uma cogente inexistência. Rever o invisível é procurar (*to look for*) um ainda possível (Ibid., p. 373, grifo do autor).

Sentir-se como Agnès Varda significa ocupar posições subjetivas construídas pela experiência com cinema – em contato com outras experiências, imagens e mediações segundo a perspectiva da Cultura Visual. Nesse diálogo, a noção de dispositivo da qual nos

⁵⁸ O conceito é desenvolvido por Mirzoeff (2016) com base em interpretações de um conjunto de informações, imagens, ideias, interpretações derivadas da escravidão, táticas de guerrilha e gestão populacional, o complexo de visualidade que classifica, separa (categoriza) e estetiza. Classifica nomeando grupos sociais; categoriza para segregar e impedir a coesão social para fins políticos; e estetiza separando quem “é adequado”, no sentido de correto, agradável e belo (Ibid., p. 748), ou seja, a visualidade regula o real e tem efeitos tangíveis no corpo não apenas como forma, mas como aquilo que pode afetar e ser afetado. Beccari (2020, p. 345-346) faz uma consideração importante a respeito da tradução que enfatiza a dimensão tangível do conceito: “Eis o direito de olhar que, na flexão inglesa (*right to look*), também sugere ‘direito de parecer’ (*to look like*) tanto quanto ‘direito de procurar/buscar’ (*to look for*)”.

aproximamos não constitui um limitador, pois “nos permite repensar o cinema, evitando clivagens e determinismos tecnológicos, históricos e estéticos”, como propõe Parente (2009, p. 23). Podemos perceber essa potência ao nos debruçarmos em tessituras cinematográficas que reinventam e revelam o dispositivo, “sujando” a transparência da tela com o próprio processo de criação e “contaminando” criativamente o olhar de quem está fora da tela.

3.2 MONTAGEM E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A construção dessas tessituras no cinema, seja pelo pacto realista na montagem clássica, seja pela revelação ou reinvenção do próprio dispositivo, acontece principalmente na montagem, processo que, mesmo digital, ainda carrega em si a analogia à tesoura e à fita utilizadas para cortar e combinar dois pedaços de filme (de celuloide ou acetato nos tempos analógicos), que são chamados de “planos”. Eisenstein (2002a, p. 42) o define como a “célula da montagem”, pois “exatamente como células, em sua divisão, formam um fenômeno de outra ordem, que é o organismo ou embrião, do mesmo modo no outro lado da transição dialética de um plano há a montagem”.

Plano é um termo polissêmico porque se refere também à composição de um quadro quanto ao movimento, espaço e tempo da imagem. Podemos descrever essas significações de modo muito sucinto: a) quanto à composição, relaciona as “camadas” de elementos que se sobrepõem desde o que está referencialmente mais “próximo” à câmera/tela (primeiro plano) até o que está mais distante, compondo um cenário (plano geral); b) quanto ao movimento, como a câmera que acompanha personagens apresenta paisagens ou “substitui” seu olhar revelando outros elementos, e; c) quanto ao tempo pela duração em que a câmera capta o que está diante dela, podendo ser extremamente rápido ou o que se nomeia plano-sequência, que acompanha o personagem em toda a sua ação.

Aprofundando sua teoria, Eisenstein (2002a) considera ainda que o plano pode ser reduzido a seus elementos internos, como a interpretação, a iluminação, o cenário, etc. produzindo uma teoria de montagem que opera a partir desses elementos e da “atração” que esses elementos produzem entre si. A partir do estudo de padrões de hieróglifos chineses, do teatro *kabuki*, do estilo literário *haikai*, o autor (Ibid.) passa a construir um detalhado manual quase matemático com formas de montar um filme a partir de conflitos ou colisões entre os elementos do plano em oposição de escala, massa, volume, direção do movimento.

A partir dessa colisão de opostos, nasce um conceito *no espectador*. Isso porque esse conflito de elementos estaria atuando na criação de efeitos que reorientam o pensamento com

a produção de uma experiência imediata. Assim, a montagem confere ao cinema uma prática discursiva pela construção de sentido pela relação entre imagens em movimento (ou fixas, acrescentaria pensando em *Saudações, Cubanos!*). Para o autor (Id. 2002b, p. 16, grifo do autor), ainda, “o resultado é *qualitativamente diferente* de cada elemento considerado isoladamente.” Desse modo, a “dinâmica da montagem serve como impulsos que permitem o funcionamento de todo o filme” (Ibid., p. 43).

Por conta disso, Eisenstein (2002b) vê uma função social no cinema. Inspirado pelo método dialético de Marx e Hegel, o autor (Ibid.) também sistematiza uma montagem dialética (ou intelectual) que constitui a busca por um cinema revolucionário. Opõe-se, assim, à montagem que “esconde” os cortes entre os planos apenas para produzir a ilusão de continuidade, à medida que promove o choque com a justaposição de planos que têm valores estéticos diferentes (EISENSTEIN, 2002b), construindo uma “tese” e uma “antítese”. Já a síntese se dá na construção do trabalho intelectual e emocional do espectador na experiência com o filme. Seu princípio geral da montagem

reside no fato de incluir no processo criativo a razão e o sentimento do espectador. O espectador é compelido a passar pela mesma estrada criativa trilhada pelo autor para criar a imagem. [...] É precisamente o princípio da montagem que obriga os próprios espectadores a criar e adquire o grande poder do estímulo criativo interior do espectador, que distingue uma obra emocionalmente empolgante de uma outra que não vai além da apresentação da informação ou do registro do acontecimento. (EISENSTEIN, 2002b, p. 29).

Logo, se o cineasta ou montador inclui em seu processo a razão e o sentimento do espectador, este “é compelido a passar pela **mesma estrada criativa trilhada pelo autor** para criar a imagem” (Ibid., p. 29, grifo nosso). Quer dizer que, a montagem não é apenas um gesto criativo do autor e uma força motora do filme, mas também um convite ao ato criativo do espectador que, ao ver o filme, não está sendo passivamente atravessado pelas forças do dispositivo. Ao contrário, a ação de ver um filme demanda um trabalho interior para que esse filme se concretize e se elabore enquanto experiência visual e processo de subjetivação. Princípio este que Eisenstein (Ibid.) percebia atravessar diferentes expressões artísticas, como a pintura e a literatura.

Dziga Vertov (2018), nos anos 1930, apresenta a montagem como uma fórmula visual resultante do “resumo das observações feitas pelo olho humano sobre o assunto tratado (montagem das próprias observações, ou melhor, montagem das informações fornecidas pelos cine-exploradores)” (Ibid., p. 213). O cinema deixa de ser concebido como recorte da realidade quando, logo nos seus primeiros anos, a tesoura e a fita permitiam a criação de

impressão de continuidade interna de ações. Porém, à medida que se compreende que, assim como numa linguagem, cada elemento interior à imagem interfere no sentido da outra, se percebe que potencialmente o cinema pode conectar, então, dois pontos aleatórios no universo (DELEUZE, 2004).

Na montagem dialética de Eisenstein (2002b), por exemplo, a imagem pode ser vista como “manipulável” (num sentido virtual) porque enquanto espectadores, entramos nas decisões criativas de uma montagem que se dá em nós mesmos. Para Cezar Migliorin e Elianne Barroso (2016, p. 20, grifo nosso), “tal prática enfatiza que não somente o cinema permite uma experiência sensível ao espectador, mas que ao nos colocarmos no lugar do criador estamos aprendendo **sobre a criação em si**”, isso porque nos deparamos com as escolhas que definem seu método de criação: o início e fim de um plano, o tamanho de um enquadramento, mas principalmente seu ponto de vista. Para desenvolver esse aspecto, permitimo-nos um desvio no qual vamos explorarmos brevemente o tema da “experiência sensível” e sua relação com o ato criativo.

Não há como falar sobre experiência sem retomar Benjamin (1994b, 1994c) e as imagens que promove nos seus ensaios em torno do conceito: o artesão que partilha seu saber na oficina, o viajante que narra suas aventuras, o velho que dá conselhos ao jovem. A experiência para ele não é qualquer vivência, mas aquelas para as quais há entrega e atenção para que os estímulos exteriores sejam recebidos e possam imprimir-se e chocar-se com a memória. Segundo Baudelaire (1983 apud BUCK-MORSS, 1996), essa conexão com a memória é uma condição para que a experiência ocorra, mas o choque não se dá com qualquer impressão, há um “olho defensivo” que distingue os devaneios das devires experiência.

A experiência de um fenômeno, então, é transformada em conceito e o conjunto deles compõe um referencial que pode ser acessado, ordenado e repassado no momento da narração (que também pode conter as experiências narradas de outrem). É a experiência que se converte em sabedoria e confere autoridade ao narrador, por isso Benjamin (1994b, 1994c) a relaciona à velhice e principalmente à morte, quando o homem teria o maior espectro possível de narrativas a compartilhar.

Por outro lado, com o objetivo de desviar das situações limítrofes às quais o ser humano é submetido em situações como as de guerra e preservar tanto o corpo quanto a mente dos traumas pela escassez e excessos, o aparato sensorial também pode promover desvios aos choques, passando a entorpecer os sentidos e impedindo a memória. Buck-Morss (1996, p. 23-24) explica que então o sistema cognitivo da sinestética passa a operar pela “anestésica”. Nessa crise da percepção, sons e imagens não são mais retidos para evitar o

colapso pelo choque da experiência. Para além da anestésica individual involuntária (pelo horror, trauma, medo), a privação do aparato sensorial é também utilizada como projeto de controle sociocultural, tanto pelo uso individual de substâncias químicas manipuladas⁵⁹ quanto pelo excesso de estímulos sensoriais ambientais que “inundam os sentidos”.

Esses últimos são chamados “fantasmagoria” e atuam pela distração sensorial, ao invés do entorpecimento, por meio da produção de ilusões de ótica como as geradas por lanternas mágicas que se desenvolveram conjuntamente às tecnologias de visualização. A anestesia pelas “fantasmagorias” se dissemina com maior impacto pela “cultura de massas”. Benjamin (1994b) constata que “ficamos pobres” de experiências e tal pobreza faz o ser humano seguir sem olhar para os lados, tampouco o faz almejar novas experiências. O excesso de determinadas imagens, especialmente de violência, difundidas pelo cinema (e atualmente pelas mídias em geral) produzem tal esvaziamento que faz a humanidade aplaudir a própria destruição enquanto persegue “sonhos” projetados.

Em *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin (1994a) comenta que a difusão da obra de arte, por um lado promove acesso, por outro extrai a atenção no momento da fruição, pois não há mais um tempo-espaço único para aquela interação com a obra. Em outras palavras, a reprodutibilidade destitui a obra de sua aura.

Diodato (2015, p.17) faz uma leitura da aura como “uma espécie de vibração da vida na sua fragilidade, no estar a ponto de perder-se”. A perda da aura não seria por si só um fenômeno problemático, no entanto, quando essa reprodução técnica se transforma na “legitimação das relações de propriedade através da produção de valores culturais” (Ibid., p. 18), então concretiza-se uma “estetização da política” (BENJAMIN, 1994c, p. 196), como acontece em projetos fascistas de dominação/desumanização.⁶⁰

A esse respeito, Benjamin (1994a) nos deixa pistas do que chama de “politização da arte” por meio da retomada do aparato sensorial, produzindo “choques” com a arte como uma maneira de manter ativar as faculdades de conhecer-produzir o mundo no corpo e, assim, reativar as experiências narráveis. Implica a formação de artistas comprometidos com a produção de obras materiais ou imateriais que, no contato com os sujeitos, tornam-se devir experiências. Para olhar esse fenômeno sob outra perspectiva, vamos recorrer também à John

⁵⁹ Buck-Morss (1996) também explica o desenvolvimento de anestésicos na prática da medicina e os autoexperimentos com tais substâncias por médicos e psicanalistas, tal como o próprio Freud.

⁶⁰ Um exemplo de aplicação posterior desse conceito seria o cinema de propaganda nazista cujo principal expoente é Leni Riefenstahl com a evocação de um sentimento coletivo de bem-estar derivado da ordenação e padronização de corpos, ou o cinema de propaganda de guerra estadunidense que atacava a cultura japonesa com filmes animados que eram exibidos antes das sessões de longa-metragem ou noticiários. Tal quadro se difunde e se acentua com as “forças globalizantes” que esmaecem culturas locais à medida que instituem padrões de visualização baseados em uma proposta de experiências partilhadas em um mundo conectado.

Dewey (2010), comumente apartado de Benjamin por conta da distinção entre suas concepções de experiência.

Enquanto para Benjamin (1994b, 1994c) existe um diferencial entre os conceitos de vivência e experiência, para Dewey (2010), toda a interação entre humano e ambiente é experiência, pois nosso corpo sensível percebe tudo a nossa volta. Porém, existem experiências que não causam impacto efetivo pela inércia que nos movemos pelo nosso cotidiano. Quando estamos no “modo automático”, não percebemos essas possíveis relações entre uma experiência e algo “anterior” da memória, mas “em situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente” (Ibid., p. 109) e a experiência se singulariza.

A experiência singularizada é o equivalente a uma obra concluída, um problema solucionado, mas não como se a experiência se encerrasse no momento em que se dá e ficasse guardada inativa no fundo da mente. Ao contrário, essa experiência passa a um fluxo geral no qual são perpassadas por uma sensação de significado crescente até torna-se, de alguma maneira, autossuficiente. A experiência então passa a compor um movimento contínuo cujas partes não têm mais distinção, mesclam-se e fundem-se numa totalidade. É como se ela continuasse em nós não como um arremate, mas como uma marca instauradora de atenção para novas experiências. Dewey (Ibid.) a descreve em uma metáfora,

como no oceano durante a borrasca, há uma série de ondas, sugestões que se estendem e se quebram com um estrondo, ou que são levadas adiante por uma onda cooperativa. Quando se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui. (Ibid., p. 113).

Na relação com o ambiente, tudo é percebido e influencia na maneira como percebemos a conclusão de uma ação. Dewey (Ibid.) dá o exemplo de levantar uma pedra: todo o processo sofre algo no sujeito, o peso, a textura, a cor, os reflexos da luz. Toda experiência é, portanto, relacional e reconecta o corpo ao que essa sensibilidade recebe, elabora e transforma com outras experiências. As propriedades da pedra convocam a reação do ser humano (pelo peso, por exemplo, exige o emprego de mais força para realizar um deslocamento) e o processo de interação segue até uma adaptação mútua e a experiência chega ao fim.

Por conta dessa percepção ativa em todo o processo de interação com o ambiente, toda experiência tem um **potencial estético**, inclusive as experiências cotidianas mais simples,

como o “pegar uma pedra”, como exemplificou Dewey (Ibid.), mas esse potencial estético somente se concretiza caso a experiência se singularize pela emoção, uma força consolidadora que “seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido” (Ibid., p. 120). A emoção é o que confere totalidade às partes variadas da experiência para que, então, constitua-se como uma experiência estética. Nesse ponto, Diodato (2015) nos ajuda a compreender esse processo de singularização da experiência estética.

Não é simplesmente o mero prazer ou o gozo que o sujeito da experiência provaria como um sinal de completude da experiência em si, mas é a perfeição e um entendimento vivo, tanto sensual e como intelectual, do significado da experiência em geral. Temos assim a dissolução de uma relação meramente naturalista entre objeto e sujeito, entre interior e exterior. A experiência estético-artístico é estruturalmente relacional, e nos revela que a categoria de relação é anterior à categoria de substância. A relação revela ainda mais profundamente o que é o mundo e o que somos nós, e por isso é mais significativa, inauguração de sentido e de possibilidade. (Ibid., p. 20).

Dewey (2010) aponta a estética alinhada à experiência de apreciação, do ponto de vista do “consumidor”, que se rende ou se entrega aos sentidos para classificar o que é percebido. Para o autor (Ibid., p. 125), “o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro”, mas “é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”. Trata-se de uma experiência “estruturalmente relacional” que tem o sujeito em seu centro como criador do mundo e de nós mesmos a partir da sua percepção, como afirmou Diodato (2015, p. 20).

“Perceber” também envolve um ato de criação da própria experiência, abrangendo então relações comparáveis à ordenação de elementos (claro que não idênticas) experimentada pelo autor de uma obra. Assim, para que a experiência se qualifique como estética, artista e observador/espectador devem ambos partilhar de códigos simbólicos. É algo que podemos ver na relação que se estabelece com o repertório cinematográfico, por exemplo, quando sentimos dificuldade em compreender determinadas questões narrativas de um filme de origem diversa ao padrão comercial que estamos habituados.

A Estética, derivada da *Aisthesis* grega, surge como disciplina filosófica no século XVIII, quando o filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten utiliza o termo para se dedicar ao “conhecimento dos sentidos”, na “reivindicação da corporeidade e de sua peculiar força cognitiva e produtiva”, conforme Diodato (Ibid., p. 19). Uma vez que, todas as faculdades relacionadas às formas de conhecer e produzir o mundo estão conectadas ao corpo, essa “disciplina” é quase tão complexa como o próprio humano. A estética pode ser compreendida como rede heterogênea de percepção-criação em interação entre dois polos, corpo e matéria.

A estética enquanto disciplina envolve, portanto, uma “zona de sombra” que se reflete em dificuldade de expressão dentro de parâmetros racionais de discurso, mas trata-se de um desafio necessário que, se realizado com rigor, expressa a complexidade do humano em relação, demonstrando o valor “formativo da experiência estética” (Ibid., p. 20).

Como apontam Dewey (2010) e Diodato (2015), durante muito tempo, o termo foi mais voltado à arte, ao imaginário e ao ilusório do que à experiência sensível ao empírico e ao real. Nesse sentido, para Buck-Morss (1996, p. 14) a estética não tem relação tão intrínseca à arte, beleza e verdade quanto ao que ela grifa como “instinto animal”, que está mais para o sentido dialético da relação de mútua transformação entre indivíduo/corpo social e cultura.

É claro que a dimensão estética também está na produção da arte tanto pelo gesto criativo quanto pela percepção ativa que esse gesto provoca no autor a todo o momento de sua criação. Dewey (2010) explica que um pintor “sofre”, ou vivencia conscientemente, cada pincelada, ou seja, há uma conexão (cíclica) entre o que ele planeja, faz e o que fará a seguir. Se ele não estabelece essa consciência de cada pincelada, não tem como saber para onde irá a seguir. Por isso, o artista deve ter uma sensibilidade à qualidade das coisas para orientar sua criação. Assim, cada gesto do pintor é também uma retomada do gesto anterior e um ensaio do próximo, dirigindo a produção de uma forma que conduz a organização da matéria.

Com a obra de arte, a experiência estético-artística não é tão difusa quanto às experiências cotidianas, ao contrário, é uma experiência que se constitui no conjunto percepção, emoção, criação e reflexão, permitindo-nos vivenciar um mundo em sua plenitude a partir do seu recorte e ordenação. É nesse sentido que Dewey (2010, p. 118), percebe “um componente de sujeição” presente na experiência. Pela incorporação de uma experiência estética sobre o que havia sido apreendido/sabido antes, há o sofrimento da desconstrução de relações, algo que pode culminar em um processo de subjetivação. Assim, a criação de um sujeito também pode ser substância para elaboração da própria experiência em um ato de recriação significativa.

A obra de arte seria então uma experiência estética que alcançou sua completude, o que, para Diodato (2015, p. 20), significa pensá-la como um “objeto-evento” e não apenas como objeto. Esse deslocamento ontológico da obra de arte envolve ampliar o olhar em torno dela, pensando também seus processos artísticos, dispositivos de produção e reprodução, além das relações com o sujeito criador, fruidor, ambiente, etc. O autor (Ibid., p. 22) define

A obra de arte, ou mais precisamente os processos artísticos, tornam-se assim um espaço de mídia, revivendo o significado original de "medium" como "espaço público": lugar do meio como um **lugar de encontro**. Tal espaço

produzido digitalmente não é como os que já estamos acostumados, onde a presença da mídia coincide com a ausência de contato físico, como na televisão, mas sim um lugar-obra de arte que é um ambiente sensível, altamente corporal e inextricavelmente mental. (Ibid., p. 22, grifo nosso).

Essa perspectiva da experiência estética como lugar de encontro permite-nos reaproximá-la do seu “valor educativo”, não a encarando como disciplina de uma instituição educativa, mas numa perspectiva que atravessa a atividade formativa em direção à emancipação de cada sujeito. Fantin (2020) define a formação em um sentido amplo como uma “construção autônoma de si mesmo se desenvolvendo a partir da cooperação ativa e livre dos sujeitos” (Ibid., p. 5-6).⁶¹ Localizando essa perspectiva no contexto contemporâneo de cultura visual/digital, a autora ainda enfatiza que formação envolve “saberes, os conhecimentos, as aprendizagens e as práticas midiáticas que articulam experiências nos mais diferentes espaços da educação formal e informal” (Ibid., p. 5).

É interessante destacar que esse “lugar de encontro” da experiência estética não é necessariamente organizado e com fronteiras bem definidas, mesmo quando há essa intencionalidade dentro de uma prática de fruição ou criação. Nessa perspectiva, Elizabeth Ellsworth (2005), que percebe “lugares de aprendizagem” na realidade material contemporânea, especialmente na arquitetura, mídias e cinema, aponta que a experiência estética traça “órbitas anômalas” pelas quais não se pode prever se e quando vai “tocar” as instituições educacionais.

Esses “lugares de aprendizagem” convidam o sujeito para o encontro, mas não se pautam necessariamente por um discurso exterior à obra, ou seja, não são condicionadas apenas pela palavra. Quando artistas, arquitetos e cineastas falam de suas obras, não articulam um discurso ou referentes para ensinar sobre forma-conteúdo ou qualquer outra dimensão em torno da obra, ao menos que haja alguma mediação como uma visita guiada, um texto de apresentação, um debate ao final da exibição de um filme, etc. Para Ellsworth (Ibid.), as obras guardam “silêncios” e aberturas que demandam a participação e engajamento dos sujeitos para serem completas. Assim, no interior desses sujeitos é que a fruição pode se conectar com outras dimensões da educação.

Essa imprevisibilidade das órbitas demanda um deslocamento dos processos de aprendizagem centralizados no conhecimento para processos que consideram a potência do sujeito em “sofrer o mundo”. Em uma perspectiva estética: “estar vivo e habitar um corpo é estar contínua e radicalmente em relação com o mundo, com os outros e com o que fazemos

⁶¹ Fantin (2020) aponta que, dependendo do autor, o conceito de “formação” também é comumente utilizado como sinônimo de educação ou instrução.

deles” (Ibid., p. 4, tradução nossa).⁶² Em diálogo com as pedagogias críticas e construtivistas, a autora (Ibid.) enfatiza a ideia de que o conhecimento se dá no fazer (*in the making*) e vai se transformando de acordo com nossa concepção de mundo e a experiência e participação de nossos próprios corpos nesse mundo.

Essa ideia do conhecimento que se dá no próprio fazer da experiência estética (de fruição e/ou criação), remete-nos aos princípios da montagem eisensteiniana que vínhamos discutindo no início deste texto. Na concepção do autor (EISENSTEIN, 2002a, 2002b), para que o filme se consolide, é necessário um gesto de criação do sujeito-espectador. Assim, o sentido do filme se dá na completude da experiência estética do espectador. Na interlocução com Eisenstein e Godard, propomos a seguir uma aproximação com possibilidades formativas a partir de encontros com filmes, pensando nos deslocamentos possíveis do dispositivo e nas relações desencadeadas entre sujeitos, especialmente dentro da perspectiva desse duplo gesto de criação do cineasta e do espectador.

3.3 O FILME COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Assumir que os “lugares de aprendizagem” não são mais restritos às instituições educativas e que as experiências estéticas têm potencial formativo só é possível por conta das contribuições dos Estudos Culturais à Educação.⁶³ Essa perspectiva tensiona o próprio conceito moderno de pedagogia atrelado à manutenção da ordem que demandava a inserção das crianças em um regime discursivo para a vida em sociedade. Em uma condição de hibridismos, pluralidade cultural e tensões entre o global-local (HALL, 1997; GARCÍA CANCLINI, 2015) que faz emergir diferentes posições sociais e, conseqüentemente, diferentes pontos de vista sobre a história e o presente, uma pedagogia universal nos moldes modernos não atende mais às necessidades contemporâneas. Conforme aponta Paula Deporte de Andrade (2014),

[...] a pedagogia que viu suas bases deslocarem-se, moverem-se, cambalearem-se com o advento da contemporaneidade justamente por não dar mais conta do governo do outro a partir da produção uniforme dos sujeitos, possibilitou, a partir deste acontecimento, a emergência de outros conceitos,

⁶² Texto original: “to be alive and to inhabit a body is to be continuously and radically in relation with the world, with others, and with what we make of them” (ELLSWORTH, 2005, p. 55).

⁶³ Como a Pedagogia Moderna emerge concomitantemente à “invenção da infância”, essa dimensão do controle e da ordenação se traduzem em uma postura de vigilância à criança, numa ressignificação da aceção clássica produzida pelos gregos enquanto “condução da criança” à cultura (DUSSEL; CARUSO, 2003 apud ANDRADE, 2014, p. 3).

conceitos que inclusive realçam ainda mais o papel para a cultura como produtiva ferramenta que atua na formação do sujeito. (Ibid., p. 7-8).

A autora (Ibid.) faz uma ressalva interessante entre o uso de “Pedagogia”, “pedagogia” e “pedagogias” que nos ajudará a localizar nossa perspectiva mais adiante. A primeira, grafada com inicial maiúscula, alude ao campo enquanto uma Filosofia e Ciência que dá conta da ordenação de saberes e práticas da Educação (VEIGA-NETO, 2004 apud ANDRADE, 2014). Já a segunda, “pedagogia”, Camozzato (2014, p. 584) descreve a partir de uma perspectiva foucaultiana como “um conjunto de saberes e práticas” que articulam discursos para que o sujeito opere sobre si tornando-os parte de sua existência. Assim, a pedagogia faz parte da produção de sujeitos tanto na construção de si mesmo quanto na relação com a alteridade numa perspectiva cultural. Por fim, “pedagogias”, no plural, diz respeito à multiplicação, particularização e aprimoramento de saberes e práticas em torno da Educação que se proliferam no contexto do presente.

Em relação ao uso de “pedagogias”, tanto Andrade (2014) quanto Camozzato (2014) alertam para um risco da sua banalização quando se limitam a adjetivações que não são devidamente especificadas em sua fundamentação e operação. Por outro lado, as duas autoras também enfatizam a contribuição de pedagogias específicas, como as “pedagogias culturais” na compreensão sobre as ações e práticas que se dão no interior da cultura. Ao se ocupar de indagações sobre “como artefatos que educam, que governam, que conduzem condutas, foram produzidos” (ANDRADE, 2014, p. 10), as “pedagogias culturais” permitem a pesquisadores de outras áreas a articulação de seus objetos de análise à Educação, ampliando a compreensão sobre locais com potencial educativo.

Nessas aberturas e tensões em torno do emprego do termo, emergem também algumas “pedagogias do cinema” a partir de um olhar investigativo/análítico sobre um conjunto de textos e filmes. Por exemplo, Migliorin e Barroso (2016) percebem o conjunto teórico-metodológico construído pelos cineastas russos (Eisenstein e Vertov) como uma pedagogia do cinema que “se constitui como forma de conhecer e compartilhar conhecimento” (Ibid.). Os autores se dedicam principalmente ao trabalho propositivo de Eisenstein em torno dos processos, métodos e relações que se dão entre os sujeitos envolvidos nesse duplo gesto de criação de um filme: o cineasta e o espectador, percebendo aí um potencial educativo do cinema sobre o próprio cinema.

Não se trata de ver as teorias eisensteinianas como um pretense método dogmático de “educar as massas” por meio da simples transmissão direta de uma informação por uma “voz

de Deus”, tal como idealizado no documentário por John Grierson (2011a, 2011b)⁶⁴ ou de uma “pedagogização”, que toma filmes e/ou textos e os reduz ao seu conteúdo na busca por uma “mensagem”. Trata-se de observar “pela forma como criam, com a singularidade dos meios do cinema, um modo de pensar e efetivar essa educação na produção de sentidos a partir de elementos reais” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 16). A pedagogia eisensteiniana seria então uma pedagogia de viés político, crítico que propõe a construção do conhecimento com o plano e a montagem.

A ousadia em “buscar pedagogias” nos cineastas nasce com textos escritos por Serge Daney para a *Cahiers du Cinéma* nos anos 1970, em especial, a “pedagogia godardiana” (DANEY, 2007, p. 107). O autor (Ibid.) aponta que Godard trabalha dentro de um sistema de pensamento a partir do qual propõe métodos que predisõem uma relação com o espectador. Essa perspectiva surge em um contexto no qual cineastas da *Nouvelle Vague*, formados pela cinefilia da Cinemateca Francesa, se dão conta da segregação de determinadas imagens a determinados espaços. Para Godard (apud DANEY, 2007), a sala de cinema seria um mau lugar, do voyeurismo, da captura do olhar, da entrega total. O cineasta considerava urgente o levar o cinema a outro lugar e, nesse deslocamento, Godard (Ibid.) propôs aproximações à escola, aproximações essas que foram percebidas com entusiasmo por Daney.

Especialmente na *Rive Gauche* da *Nouvelle Vague*, havia um discurso político-social que não se sustentava apenas no circuito fechado dos cineastas. Daney (2007, p. 108) reconhece que uma “facção mais radicalizada” dos cineastas clamavam uma conexão maior do cinema com a escola com uma expectativa de aproximar-se de um real (a-ser-transformado). O autor (Ibid.) então propõe analogias: Godard seria diretor da escola, a sala de exibição seria equivalente à escola em si e os alunos seriam o público.

Entretanto, essa analogia é deslocada a outro ponto quando Daney (2007) aborda (de maneira muito genérica) a escola como um lugar que guarda o saber, em que o mestre não precisa justificar suas escolhas aos alunos e que estes não poderiam questionar esse saber. O que faz Godard em seus filmes é assumir o que foi dito e buscar um “outro” enunciado que possa contrabalanceá-lo. “Pode acontecer que esse poder esteja inscrito na própria imagem como aquilo que a marca, a garante, a autentifica.” (DANEY, 2007, p. 103). Então, o cineasta se pergunta: “O que poderíamos opor a isso?” (Ibid., p. 109). É nessa busca por equilíbrio nas

⁶⁴ Desde a sua formalização enquanto gênero pelo cineasta John Grierson (2011a, 2011b), o documentário foi assumido como uma ferramenta para divulgar as “grandes narrativas da ciência” no sentido de “fortalecer a educação formal tradicional” para as massas, especialmente os documentaristas que superassem o nível descritivo e atingissem o interpretativo (JESUS, 2008, p. 236).

relações de poder que Daney (Ibid.) começa a jogar as “pistas” acerca de uma definição da pedagogia godardiana.

Godard *guarda* as imagens e sons para poder retornar a elas, “nomeá-las, ultrapassá-las, comentá-las, colocá-las em perspectiva, criticá-las como incontáveis enigmas insondáveis” (Ibid., 112). Trata-se também de uma *reparação*, como uma devolução das imagens e dos sons àqueles de quem essa dimensão foi apropriada. Uma devolução “da coisa atravessada por uma mediação estético-política” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 21). Migliorin e Isaac Pipano (2019, p. 130) pontuam que “ao devolver o mundo ao mundo, a imagem tem a possibilidade de nos afetar sensivelmente, sendo essa experiência sensível ainda distinta de um fim”. O gesto do cineasta não pode predeterminar o fim da imagem, mas assumir um “silêncio” como uma ética que produz um espaço de engajamento crítico e criativo do sujeito-espectador.

Se a pedagogia eisensteiniana é uma pedagogia da montagem, partindo da perspectiva de Daney (2007), podemos compreender que a pedagogia godardiana seria então uma “pedagogia da devolução” das imagens ao mundo. Ambas as “pedagogias”, cada uma a seu tempo e a seu modo, vinculam teoria e prática em texto e filme que difundem um modo de fazer e também de olhar as imagens, multiplicando possibilidades em torno do gesto criativo. Assim, entendemos que a pedagogia do cinema não se constrói apenas em torno de um filme, mas do trabalho de pensamento sobre um conjunto de obras que proponham/despertem teorias em torno do cinema e suas relações.

Nesse sentido, ao olhar para os filmes-ensaio – ou cinescrituras –, de Agnès Varda, bem como seu entorno discursivo, podemos pensar também em uma pedagogia vardadiana que compreenderia a dimensão investigativa, propositiva e reflexiva por meio do gesto “ensaístico” e artesanal de produção do mundo com o cinema. Há também, em sua pedagogia, o princípio godardiano de guardar as imagens, mas não com uma intenção de devolvê-las dentro de uma perspectiva social, mas de guardar para si para uma revisão/atualização permanentes, como em *Ulysse* (Agnès Varda, 1982). O princípio da pedagogia eisensteiniana também se faz presente à medida que Varda propõe uma montagem de choques, metáforas e jogos de relação dentro e fora do campo, reinventando seu método dependendo do contexto em que se encontra, sendo os melhores (e mais diversos) exemplos, talvez, *L’Opera Mouffe* (Agnès Varda, 1958) e *Os catadores e eu*, os quais comentamos no capítulo anterior.

No início do capítulo 2, comentei que havia *algo* no cinema de Varda que “me autorizava” a fazer meus próprios filmes. Esse algo agora podemos nomear como um convite à criação que sua pedagogia ensaística propõe ao espectador, aqui não apenas para a

construção de um sentido com as imagens, mas para a produção/retorno às nossas próprias imagens. Pensando na dimensão estético-formativa desse convite, é importante lembrar de Alain Bergala (2008), que defende que não haja divisão entre o ver/fazer filmes na escola, pois a construção de um espírito crítico acerca das imagens que consumimos passa pelo reconhecimento das escolhas e disposições que são criadas no processo de realização.

Bergala (Ibid.), quando responsável pela inclusão do cinema no programa de artes no sistema educacional francês, formula uma “hipótese-cinema”, colocando o cinema num lugar de experimentação e do fazer e não de transmissão pelo discurso do saber ou pela via do ensinamento. Desse modo, enfatiza que a proposta pedagógica em torno do cinema deve ser adaptada às crianças e jovens, mas que a sensibilização não será a mesma para todos, já que seu potencial está em estimular outras capacidades como intuição e senso crítico. Essa entrada do cinema na escola, então, deve ser tratada como arte, permitindo aos estudantes colocarem-se no lugar do artista/cineasta e não apenas como espectador, o que implica uma agitação das relações de poder do tempo-espaço da escola:

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normais relacionais. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. (Ibid. p. 30).

Essa perspectiva provocou resistências no sistema educacional francês que tentou absorver o risco do resultado imprevisto na experiência com a arte. Apesar da política de normatização e diferenciação da educação tradicional, a escola ainda é considerada um “bom lugar” para a experiência do cinema como arte porque não deixa de ser um tempo-espaço dedicado à novidade do mundo (ARENDDT, 2016), incluindo as imagens (e sons). Por conta desse tempo dedicado, Daney (2007) aposta na escola ao deparar-se com o movimento de Godard nessa direção, pois esta possibilita,

Guardar um público de alunos para retardar o momento no qual eles se arriscariam a passar rápido demais de uma imagem a outra, de um som a outro, ver rápido demais, pronunciar-se prematuramente; pensar em ter terminado com o cinema quando eles estão longe de suspeitar a que ponto o agenciamento dessas imagens e desses sons é coisa complexa, grave, sem inocência. (Ibid. p. 112).

A sua experiência com cinema na escola atestou movimentos de reorganização dos estudantes em torno da sensibilidade, capacidade de escuta, autonomia nas decisões, etc., gerando um trabalho muito mais horizontalizado, cujas consequências se espalham pela extensão da escola e muito além. A partir do projeto *Le cinéma: cent ans de jeunesse*, em parceria com a Cinemateca Francesa, sua hipótese-cinema inspirou e segue inspirando muitas pesquisas e práticas como o Cinema en Curs de Núria Aidelman e Laia Colell (2010), o Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) de Adriana Fresquet (2013) e o Inventar com a diferença de Cezar Migliorin (2015) que, por sua vez, multiplicam a perspectiva da criação pelos seus territórios.

Cinema en Curs surgiu em 2005, em Barcelona, a partir da realização da pós-graduação de Núria Aidelman com o próprio Bergala (Sorbonne Nouvelle - Paris III) e o interesse de colegas da Associação Cultural A Bao A Qu.⁶⁵ O projeto desenvolve oficinas flexíveis para quaisquer contextos e níveis de ensino, mas é exigência que essas oficinas aconteçam dentro do turno escolar e com a presença de um profissional do cinema/audiovisual junto ao professor. Essa entrada dos profissionais com equipamentos dentro das instituições permite que as crianças e jovens tenham a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões na sua criação. “O objetivo consiste em aproximar os alunos da arte cinematográfica e dos valores que lhes são próprios, isto é, trabalho em equipe, constância, capacidade de espera, imaginação e sensibilidade” (FRESQUET, 2008, p. 9). Ao longo dos anos, o projeto ganhou projeção nacional e internacional, encontrando parceiros na Europa e na América Latina.

Já *Cinema para Aprender e Desaprender* foi criado em 2006, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reunindo professores, alunos da graduação e pós-graduação. A coordenadora do CINEAD, Adriana Fresquet (2014, p. 68), define como objetivo a “introdução a experiência de cinema com professores e estudantes”. Uma das principais ações do projeto foi a criação, em 2008, da Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), que funcionou como piloto para a implantação do formato em outras escolas públicas do Rio de Janeiro. As Escolas de Cinema têm início com formação para as docentes que atuam numa perspectiva de multiplicação dentro dos seus contextos com suporte do projeto.

O *Inventar com a Diferença* (ID) foi desenvolvido no Laboratório Kumã, do Curso de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF). A primeira edição, que tinha foco na

⁶⁵ O nome do grupo faz referência a uma criatura lendária, personagem de Jorge Luiz Borges. *A Bao A Qu* foi criado em 2004 e desde então se dedica ao desenvolvimento de projetos que contribuam com o fomento da arte na escola e em institutos culturais, especialmente em contextos economicamente desfavorecidos.

educação para os direitos humanos, aconteceu em 2014, também como numa proposta de criar/aprofundar relações das escolas participantes com a diversidade em seu entorno. Conforme adiantamos na Introdução, no ID foram desenvolvidas oficinas em parceria com professores que tinham interesse no cinema com a ajuda da figura de mediadores, profissionais do cinema/audiovisual que davam suporte técnico e metodológico para a sua execução. A segunda edição aconteceu em 2016 já como uma incubadora para fomentar o desenvolvimento e continuidade de outros projetos.

Quanto à metodologia, em seu projeto, Aidelman e Colell (2010, p. 29) apontam para a necessidade de oferecer um enunciado claro e simples para a prática com cinema, como regras de um jogo ou pontos de partida que motivem a experiência de criação (e não a limitem). As regras são elas mesmas um ato de criação, pois se apropriam da lógica interna de filmes-referência para a construção de propostas de realização, considerando também materiais e desejos em circulação no contexto de trabalho. Jogar, ou brincar, com cinema permite a realização sem a necessidade de uma formação ou equipamentos complexos, fazendo com que as crianças possam ocupar a centralidade das decisões na criação.

Migliorin (2015) aproxima a ideia das regras para jogar com cinema ao filme-dispositivo, teoria aplicada na construção e reflexão do documentário brasileiro contemporâneo que surge inicialmente nos ensaios de Jean-Louis Comolli (1975 apud MIGLIORIN, 2008). São produções que se dão na captação do efeito de uma ação desencadeada pelo cineasta a partir da construção do que intitula “dispositivo”. Um exemplo é o filme *Doméstica*, de Gabriel Mascaro (2012) cujo dispositivo é o envio de câmeras para que sete jovens filmem a rotina de empregadas domésticas que trabalham em suas casas durante uma semana. O filme-dispositivo pressupõe outra forma de pensar o cinema que se coloca totalmente “sob o risco do real” (COMOLLI, 2001), acolhendo as imagens que se dão a partir das relações que são desencadeadas com a entrada da câmera.

O filme-dispositivo produz outras conexões entre a analítica foucaultiana e o cinema, agenciando sujeitos-outros na posição de participantes, dando luz e organizando outros discursos em torno da produção de imagens, não mais pelo pacto da transparência (XAVIER, 2008b), mas pela total evidenciação do processo. Migliorin (2008, p. 22) aponta o dispositivo como “tentativa de inventar condições para a existência de um filme, antes mesmo de uma escolha de temas ou técnicas”. Ao mesmo tempo que o dispositivo define um ponto de partida, abdica-se completamente do controle sobre o ponto de chegada.

O desafio ao qual o cineasta (ou quem quer que esteja “jogando” com o dispositivo projetado) se lança é a montagem com imagens que não necessariamente terão conexões

diretas, seja pela forma ou pelo conteúdo, lançando-se, assim, à experimentação total. Essa perspectiva inspira o desenvolvimento da metodologia dos dispositivos que foi utilizada nas duas edições do *Inventar com a Diferença* e hoje é apropriada e ressignificada em diferentes contextos, conforme apresentamos na Introdução.

Tanto a proposta de Fresquet (2013) quanto a de Migliorin (2015) confluem nesse horizonte: “o desafio de incluir elementos da linguagem como elementos de criação deu indícios da riqueza que o processo criativo ganha quando demarcamos ludicamente a criação com simples ‘limites’” (FRESQUET, 2014, p. 80). A metodologia do dispositivo permite uma aproximação com o cinema a partir da diferenciação entre o plano e a montagem, os dois fundamentos de um filme, o que requer um foco nos processos, na experimentação da posicionalidade, da composição do plano e da reflexividade na montagem, ampliando possibilidades de expressão que não se limitem pelo clássico narrativo, mas que se reúnem em torno de um cinema que envolve mais invenção de mundos. Para Migliorin (2019), essa ampliação representa a liberdade de reinvenção:

A história do cinema traz a riqueza de acolher os processos criativos e subjetivos mais extravagantes. Circular por essa história é transitar entre nomes de realizadores, países e escolas que se cristalizam, mas é, antes de tudo, inventar para si, para aquele que deseja o cinema como forma de criação e descoberta de mundo, um tracejar momentâneo entre tantas linhas possíveis, entre tantos gestos que, por vezes encobertos por histórias hegemônicas, se apresentam ávidos a serem renovados, reinventados. (Ibid. p. 47).

Nessa perspectiva, Anita Leandro (2001, p. 34) afirma que a práxis audiovisual na educação deveria atuar numa contrapartida à estética comercial, “uma produção de imagens que considere o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética”. Dessa forma, o trabalho com cinema na educação não deveria ser de confirmação (e conformação) a um único repertório que inspire uma única forma de captar e compartilhar imagens, mas avançar em diferentes sentidos em busca de um permanente questionamento/reinvenção com o objeto.

Os dispositivos desenvolvidos dentro do *Inventar com a Diferença* negam a necessidade de uma narrativa intrínseca ao fazer cinematográfico em prol da experimentação com a forma geralmente herdada de um filme ou de um cineasta, como o dispositivo “Filmar com a neve” (MIGLIORIN *et al.* 2016, p. 48-49), que faz referência ao experimento do cineasta Michael Snow, *La Région Centrale* (1971). Este filme é produzido com imagens tomadas por uma câmera presa a um braço mecânico que se move em diferentes direções pelo

seu próprio peso, sendo que o cineasta não acompanha essa produção. O dispositivo proposto a partir dessa referência consiste, então, em prender uma câmera em algum objeto que possa entrar em movimento sem que o autor possa acompanhá-lo. Uma provocação possível decorrente desse dispositivo é o questionamento em torno dos preconceitos que regem as nossas escolhas e os limites entre sujeito e tecnologia na composições de imagens.

O desafio ao qual os criadores da metodologia do ID se lançam é transformar o filme-dispositivo em um dispositivo pedagógico permeado pela liberdade do fazer artístico e levá-lo à escola para provocar um choque entre as linhas de força que dela emergem enquanto dispositivo disciplinar. Explorando a potência do cinema que Vertov (2018) aponta em conectar dois pontos aleatórios do universo, esse novo dispositivo pedagógico pode trazer luz e produzir enunciados sobre determinada particularidade do universo da criança, jovem ou adulto que “joga” com ele no sentido de singularizar experiências.

Conectando-nos novamente com a perspectiva da pedagogia enquanto “operação constitutiva” que produz sujeitos no interior de suas práticas, Jorge Larrosa (1994, p. 36) aponta que os dispositivos pedagógicos são práticas que propõem a produção de tecnologias de si através da mediação da relação do sujeito consigo para aprender algo sobre si numa perspectiva reflexiva. O autor promove um diálogo com a analítica foucaultiana em torno da subjetivação que, por sua vez, dá conta de estudar “a constituição do sujeito como objeto para si mesmo” (Ibid., p. 18) e a formação de técnicas pelas quais o sujeito volta-se para si mesmo para observar-se.

Em sua análise, Foucault (2010) se depara nos escritos gregos com a limitação da pedagogia em formar sujeitos ativos para assumir as responsabilidades da vida adulta. Nesse cenário, identifica o estabelecimento de um “cuidado de si” como forma de ocupação para se preparar para a vida adulta e a velhice: “ocupar-se de si é conhecer-se” (Ibid., p. 76). Esse “conhecer-se” era visto no contexto grego, nos séculos I e II, como uma ocupação de toda a vida para todos os indivíduos. A cultura de si encerra um amplo espectro de atividades sobre si que são pensados como uma “nova estilística da existência” (FOUCAULT, 2005, p. 77).

O filósofo identifica diferentes “tecnologias de si” ou “técnicas que os seres humanos utilizam para entender a si próprios” (FOUCAULT, 2004, p. 323-324) ao longo da história da humanidade: operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. As origens das “tecnologias de si” estão na Grécia, especialmente nos princípios do “cuidado de si” e no conselho “conhece-te a ti mesmo”. O “cuidado de si” tem menos espaço na filosofia, mas era um dos princípios mais importantes

da *polis* como regra de conduta social, “porque ao ensinar as pessoas a cuidarem de si, ele os ensina a cuidar da própria cidade” (Ibid., p. 326).

Trata-se também, para os filósofos gregos, de uma preocupação consigo, mas relativo ao cuidado da alma como prática: “A alma não pode conhecer a si mesma, a não ser ao olhar para si em um elemento similar, um espelho [...] O esforço da alma em se conhecer é o princípio no qual a ação política justa pode se fundar” (Ibid. p. 332). Contudo, a moralidade cristã, herdada pelo ocidente, prega a renúncia de si (por meio da confissão, por exemplo) como uma espécie de “sacrifício” para a “salvação” de sua culpa. Nesse sentido, o “conhece-te a ti mesmo” grego foi transformado em negação de si, gerando assim um controle muito mais rígido sobre o indivíduo (Ibid., p. 328).

As análises realizadas por Foucault (2010) em textos da Grécia Clássica e na Roma Grego-Latina demonstram que a experiência de si também se modificava pelos períodos históricos e, portanto, guarda um repertório de técnicas (e dispositivos) em torno da construção dessa relação da pessoa consigo *mesma* por meio das quais os “cuidado de si” são repassados aos novos sujeitos sociais.⁶⁶ Com essa perspectiva que atravessa a história e a filosofia ocidental, Larrosa (1994, p. 44-45) reflete que “é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’”.

Considerando esse contexto histórico, Larrosa (1994) propõe pensar então a prática (tanto educativa quanto terapêutica) como o lugar de possibilidades, mediação e problematização nas quais o sujeito encontra recursos para produzir suas técnicas de desenvolvimento da autoconsciência e produção de si. A prática consiste em um “entorno organizado ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si” (Ibid., p. 44). É nesse meio que se pode desencadear uma relação reflexiva do sujeito consigo mesmo, compreendendo então que

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve

⁶⁶ Nessa arqueologia, Foucault (2010) encontra termos que demarcam os limites conceituais e ações dessas práticas dependendo de cada contexto, como expressões relacionadas à vigilância de si (“olhar para si”), às ações que se pratica sobre si (“voltar-se para si”), às relativas ao vocabulário médico, jurídico e religioso (“tratar-se”, reivindicar-se, “cultuar-se”) e, por fim, às relações de si para si (“ser mestre de si”). Muitos desses termos foram/são retomados tanto em contextos pedagógicos quanto terapêuticos em perspectivas práticas e analíticas.

ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43).

Um dispositivo pedagógico serve para produzir e regular a experiência de si nas relações com outros sujeitos, objetos e discursos, os quais são visibilizados por ele. Assim, o dispositivo sempre deve estar orientado à “constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas” (LARROSA, 1994., p. 55), sendo que o próprio dispositivo então passa a fazer parte da constituição da subjetividade desses sujeitos, conferindo potencialmente “um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si” (Ibid., p. 55).

Dentre o que se compreende como “técnicas” no cuidado de si para os gregos, estariam a meditação, memorização e a escrita como práticas de busca desses direcionamentos na voz interior de cada um (FISCHER, 2012, p. 67). Uma prática que não perde força na filosofia ocidental é a escrita para si (notas em cadernos) e para o outro (cartas). No caso do primeiro, a ideia central é que a tomada de notas para si permita que sejam posteriormente retomadas e relidas no sentido de “reativar para si as verdades necessárias” (FOUCAULT, 2004, p. 334) a partir da reflexão com a experiência e conhecimento adquiridos na própria existência. Já a atividade de escrever cartas ou tratados a amigos ou discípulos, leva o autor ao outro para ajudá-lo, inspirá-lo ou incentivá-lo ao mesmo exercício reflexivo do cuidado de si.

O trabalho da escrita parte então de uma ação do sujeito sobre ele mesmo, mas o coloca em relação ao outro ao passo que estabelece uma comunicação. As palavras constroem um jogo de realidade-verdade a partir de um lugar ocupado pelo sujeito que escreve – e que se constitui como sujeito enquanto o faz. Do outro lado, um sujeito também se constitui dentro desse jogo para o qual foi convidado.

Se as imagens em movimento têm também esse potencial de pensamento, como provocam teóricos e cineastas, então o ato de criar uma imagem cinematográfica dentro de uma perspectiva ensaística, como o faz Varda em sua cinescritura, poderia ser lido como uma prática de “cuidado de si”? Nesse sentido, seria possível então se apropriar dos filmes-ensaio de Varda como um dispositivo pedagógico? São essas questões que nos mobilizam em direção à construção metodológica da pesquisa sobre a qual trataremos a seguir.

4 “FILMAR UMA MÃO COM A OUTRA”: CINEMA ENTRE TELAS E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

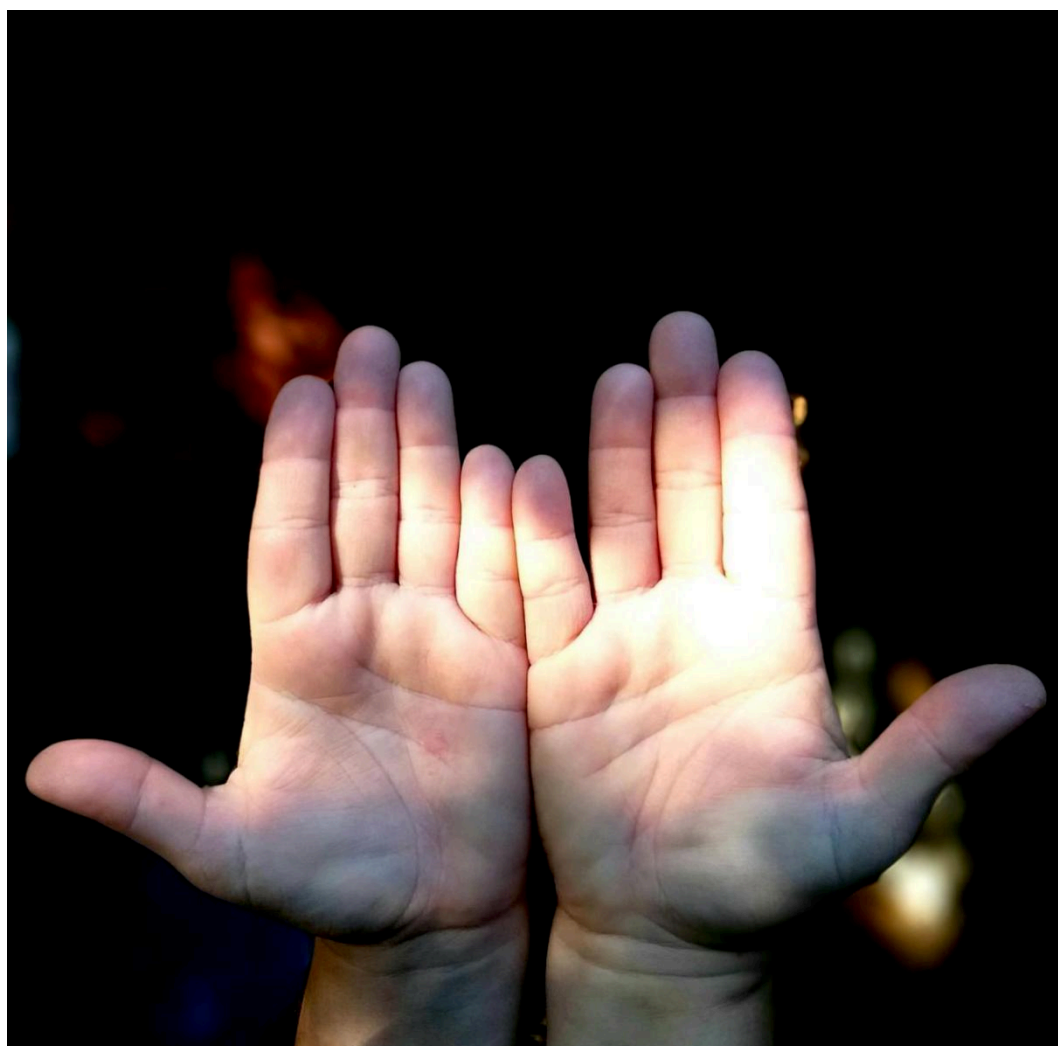


Imagem 31 • *Sou isso aí e um tanto mais*, fotografia de Patrícia Peruzzo

Fonte: *Oficina entre telas*, exercício de autorretratos (2021).

Em *Os catadores e eu (Les glaneurs et la glaneuse)*, Agnès Varda, 2000), a câmera digital tem um papel importante como objeto que enfatiza a afirmação da identidade de Varda enquanto “catadora de imagens”, não que esse gesto de “catar imagens” fosse recente em suas obras, pois guardar e retornar a essas imagens é um movimento muito presente em toda sua carreira. Entretanto, com a difusão da câmera digital, o processo torna-se muito mais simples e mais barato, o que facilita a experimentação solitária, como no projeto de “*filmar uma mão com a outra*” em que Varda apresenta enquanto mostra as texturas da própria mão.

Não se trata apenas de transformar a câmera em um espelho para filmar a si mesma ou colocar a câmera na frente do espelho, mas de uma possibilidade de apropriar-se da câmera (e da montagem) como ferramenta arqueológica para buscar, produzir e apresentar pistas sobre a constituição de si e de suas posições de olhar. Com esse material, na interação consigo e com o mundo, a cineasta ensaia/monta uma Varda em tela. Esse projeto se estende e se amplia em *As praias de Agnès (Les plages d’Agnès)*, 2008), no qual sua experiência de vida em imagens e em seu entorno é a matéria-prima do fazer cinematográfico.

A relativa popularização da câmera digital no final dos anos 1990 permitiu a Varda (e tantas outras cineastas) uma experimentação mais íntima, mas também uma entrada e difusão da prática de produção de imagens nos contextos educativos, conforme apresentamos na Introdução. Essa difusão, em contato com a diversidade de referentes culturais dos sujeitos que habitam esses espaços culminou em um amplo espectro de apropriações, que vão desde o registro do cotidiano e das práticas pedagógicas, passando pelo exercício de produção com cinema/audiovisual até experimentações vinculadas ao campo da videoarte.

Ainda que hoje as tecnologias de produção de imagens sejam praticamente ubíquas, as professoras que se dedicam a experimentar essa produção, especialmente com propostas em torno do cinema/audiovisual, podem encontrar resistência por parte da instituição e/ou do coletivo docente, conforme relata uma das participantes de nossa pesquisa. Assim, o trabalho segue muitas vezes solitário na trilha de caminhos de autoformação na busca por cursos, projetos e oficinas com parcerias dentro e fora das instituições. Por outro lado, essas professoras também encontram grande acolhida e entusiasmo por parte de crianças, jovens e adultos nas instituições educativas, que se transformam em parceiros e coautores na experimentação com a câmera.

Essas duas perspectivas que apresento aqui, o fazer cinematográfico de Varda e as trilhas ou trajetórias das professoras que produzem imagens, conectam-se na minha própria

experiência enquanto educadora audiovisual e cineclubista. A partir dessa conexão e dos estudos teóricos desenvolvidos, traçamos um caminho metodológico qualitativo com a apropriação dos filmes-ensaio de Agnès Varda como dispositivos pedagógicos para promover aberturas para o relato docente e a experimentação com as imagens em uma oficina no formato on-line.

Considerando nosso **objetivo geral**: “analisar como professoras de diferentes áreas de atuação se apropriam, refletem, ressignificam e compartilham suas experiências com o cinema a partir de uma oficina inspirada nos filmes-ensaio de Agnès Varda”, neste capítulo, apresentaremos esse caminho metodológico, o qual aproximamos da Pesquisa Baseada na Prática (CANDY, 2006; MOLINA, 2017). É preciso ressaltar que esta é uma leitura posterior à realização da dimensão empírica da pesquisa, uma posição de olhar construída/assumida após a reflexão sobre a apropriação e retornos das propostas já desenvolvidas e de uma experiência de expansão dos meus horizontes onto-epistemo-metodológicos com estágio no Programa de Artes e Educação da Universidade de Barcelona.

Em seguida, trataremos do processo de construção dos nossos grupos participantes e nos deteremos ao próprio espaço para realização dessa prática, apresentando referenciais e propostas em torno da concepção da *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação*. Por fim, nos dedicaremos à descrição do processo de Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006; VAISMORADI; SNELGROVE, 2019), abrindo e compartilhando os nossos “ensaios” a partir de todo o material produzido e acessado durante a pesquisa.

4.1 UMA PESQUISA BASEADA NA PRÁTICA

Nos permitimos trabalhar com uma obra tão fluida e dialética como os ensaios de Agnès Varda por compreender que na atualidade há aberturas onto-epistemo-metodológicas nas Ciências Humanas que acolhem perspectivas de outros campos, como das Artes e da Comunicação. A praia “Cinema e Educação” que apresentamos na Introdução se constitui, em sua maior parte, por essa porosidade de fronteiras entre os campos, algo que sempre aproveitei na prática visando a produção de aberturas para produzir metodologias fundamentadas nos diferentes contextos em que atuo. Como Paulo Freire (2015, p. 25) nos ensina, “não há docência sem discência”, assim preciso reconhecer que grande parte da minha formação é também composta pelas experiências que as minhas interlocutoras trazem para esses espaços formativos que eu proponho.

Por reconhecer a importância desse movimento, na arguição do processo seletivo para o Mestrado em Educação, lembro que uma das professoras que compunha a banca me questionou sobre o que não abriria mão em uma possível reformulação do projeto, ao que eu respondi: “a pesquisa de campo”. Algo que, mais tarde, traduziu-se numa prática de oficinas de cinema com crianças e jovens em escolas do Maciço do Morro da Cruz (MARTINS, 2017).

No interior e exterior à academia, segui trabalhando com as oficinas, sempre numa perspectiva de integrar as epistemologias do saber e da ação. Por isso, vejo a pesquisa de doutorado para além da formação como pesquisadora, mas para o desenvolvimento da minha própria prática docente, tanto em espaços formais quanto em espaços informais de educação, além de perceber uma necessidade emergente de reconexão contínua entre o conhecimento que se constrói no interior da Universidade e seu território. Dessa forma, nesta pesquisa desenvolvemos uma metodologia centralizada nos sujeitos que se mobilizam em torno das oficinas de cinema, bem como a própria oficina e as criações que derivam das relações estabelecidas nesse meio.

Em um primeiro momento, quando da construção do projeto, havíamos nomeado o campo ou a dimensão empírica da investigação como uma pesquisa-formação, cujo foco é tanto desvelar problemas do cotidiano docente quanto propor a produção de conhecimento no sentido de buscar, em conjunto, soluções práticas para problemas identificados nos contextos de atuação (LONGAREZI; SILVA, 2013; FANTIN, 2017). Entretanto, com o fazer on-line e um retorno para o ensino híbrido com muitos protocolos de distanciamento social, um momento muito específico e excepcional, esse horizonte de pensar sobre seu espaço de atuação ficou mais difícil. Por outro lado, a própria referência em Varda trouxe muito à tona a experiência de constituição das docentes em torno do cinema, ampliando nossa compreensão acerca da formação no sentido da construção de “técnicas de si” (FOUCAULT, 2004).

Com a finalização da oficina proposta, as contribuições da qualificação e um bom olhar sobre o planejamento e material produzido (obras e transcrição dos encontros), percebemos que o discurso e a estrutura da tese poderiam se recentralizar em torno dessa “prática” para tornar-se mais coerentes com o projeto executado. No estágio na Universidade de Barcelona, a partir de sugestões do professor Fernando Hernández, pude me aproximar de uma concepção multimetodológica aplicada principalmente nas pesquisas em Artes, mas também em Design, Saúde e Educação, intitulada “Pesquisa Baseada na Prática” (ou *Practice Based Research*, PBR).

Segundo Linda Candy (2007, p. 4), a Pesquisa Baseada na Prática começou a ser aplicada nos anos 1980 na Austrália, quando a Universidade de Tecnologia de Sidney iniciou

um programa de doutorado em Escrita Criativa. O conceito veio das instituições politécnicas que valorizavam a ênfase na prática e, quando aplicado às artes, incluía a possibilidade do estudante de doutorado incluir um artefato ou registro dele na sua tese. Trata-se, portanto, de uma noção ampla de orientação fundamentalmente qualitativa e indutiva que pode abarcar muitas formas de prática dentro de uma investigação.

Albert Molina (2017), a partir de suas leituras, lista algumas características da Pesquisa Baseada na Prática, as quais resumimos a seguir:

a) as perguntas são ecléticas, vindas de perspectiva experimental ou construtivista interpretativa. Em nosso caso, foi proposta uma questão que combina a experimentação de uma cineasta ensaísta com a experiência docente em torno das imagens;

b) o pesquisador aqui também é praticante, identifica problemas e os responde por meio dessa prática, da reflexão e discussão, ou é observador de outros, propondo a prática em outros contextos, tal como concebemos nosso campo de pesquisa;

c) é essencialmente qualitativa, naturalista e reflexiva no sentido de reconhecer a complexidade da experiência real em torno da prática, inclusive na revelação do erro e do ensaio. Os materiais que podem ser produzidos também são múltiplos, desde visuais, táteis a relatos de experiências; diversidade essa produzida/encontrada em nossa pesquisa;

d) os projetos podem ser interdisciplinares, promovendo conexões sensíveis entre campos distintos, algo que está no fundamento de nosso projeto como a interlocução entre os campos do Cinema e da Educação.

A Pesquisa Baseada na Prática envolve sujeitos, significados construídos, obras e o próprio processo criativo no sentido de conceitualizá-los como uma forma de conhecimento, não necessariamente passível de uma sistematização ou estruturação por uma lógica quantificadora, tal como ocorre em abordagens mistas quali-quantitativas. Molina (2017, p. 2, tradução nossa) enfatiza que “[...] o conhecimento surge quando o sujeito cognoscente conhece plenamente a si mesmo e seu ambiente através da comunicação interpessoal. E é essa visão da realidade que constantemente emerge ao pesquisador nas artes: o artista como praticante”.⁶⁷

Nessa metodologia, o pesquisador também é praticante e designer dos seus protocolos e isso significa que a prática carrega um aspecto dialético porque está completamente imersa na dinâmica de um contexto em transformação, realizando com ele trocas contínuas. Toda a

⁶⁷ Texto original: “[...] el conocimiento surge cuando el sujeto cognoscente se conoce enteramente a sí mismo y conoce a su entorno a través de la comunicación interpersonal. Y es esta visión de la realidad que sumerge constantemente al investigador en las artes: el artista como practicante.” (MOLINA, 2017, p. 2).

reflexão/*report* nasce dessas trocas sujeito-objeto-ambiente, o que inclui tanto quem propõe a prática quanto os praticantes. Esse conhecimento produzido a partir da reflexão constitui-se como um conhecimento que aprimora as práticas para além da investigação em curso.

Donald Schön (1995) e Angel Pérez Gómez (1995) trazem perspectivas teóricas sobre a reflexão na prática docente como reflexão-na-ação, conhecimento-na-ação e reflexão sobre a ação, apresentados como modelos que identificam docentes como práticos autônomos, que tomam decisões, criam e refletem sobre a prática durante a sua execução. É importante salientar que esta reflexão não é neutra, mas permeada por uma dimensão ética, que é fruto das relações sociais, históricas, políticas, culturais de cada sujeito e estéticas (considerando tal dimensão como presente em cada uma dessas relações).

Cada uma dessas perspectivas tem suas particularidades, mas partem de uma ideia de enfrentamento ou superação da “relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102, grifo do autor). São formuladas diante da análise de práticas de docentes na resolução de problemas complexos no cotidiano escolar. Assim, é possível compreender de que modo professoras e professores resolvem situações diversas/incertas, o uso que fazem do conhecimento científico, como formulam, reproduzem ou reinventam seu planejamento, como experimentam com ferramentas e técnicas conhecidas ou recriam estratégias e como elaboram/mobilizam seu conhecimento tácito.

A orientação qualitativa já permeava nosso pensamento. Não numa perspectiva mais clássica, que acaba retomando aspectos da pesquisa quantitativa, como aquela ideia baseada no positivismo de uma objetividade descorporificada, para validar o saber produzido. Buscávamos, ainda na etapa do projeto, uma orientação que desse conta da complexidade e espaço para a expressão da subjetividade de sujeitos envolvidos em processos formativos com cinema. Então, nos aproximamos de Robert Bogdan e Sara Bikley (1994, p. 16) que apresentam a orientação qualitativa com propostas que utilizam dados descritivos e detalhados de fenômenos que privilegiam “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Wendy Lutrell (2010) defende que a pesquisa qualitativa se defina pelos encontros sensíveis entre sujeitos para dar luz e oferecer uma interpretação das ações e significados criados por estes sujeitos para dar sentido ao mundo. Dessa forma, os pesquisadores qualitativos assumem *o seu lugar* de origem e estabelecem uma relação com o campo por meio de si e da *sua história*. É nesse sentido que a autora afirma a importância de reconhecer e relatar seu contexto social de origem, sua relação com o campo e suas orientações.

Estreitando o compromisso entre a pesquisa e a prática, entre a Universidade e a Educação Básica, nosso projeto previu um caminho metodológico que inclui de diferentes formas os sujeitos na produção e reflexão de dados em um movimento colaborativo.

Inspiradas em Donna Haraway (1995), compreendemos a importância de assumir e explorar nossa posicionalidade dentro desse campo ou em suas interlocuções. Nenhuma ciência é feita sem que haja um jogo de poder em torno do que se compreende como verdade, mas o discurso científico dominante não se preocupa em expor esse jogo e em “revelar o dispositivo” se recorremos novamente ao filme-ensaio como analogia, e essa é uma postura não apenas de uma perspectiva científica mais ligada às ciências exatas. Haraway (1995), por exemplo, critica também o marxismo humanista contaminado com um discurso de dominação sobre a natureza na autoconstrução do homem (e também em relação à centralização de todas as relações em torno do trabalho), ainda que tal campo tenha fornecido ferramentas para elaboração de teorias corporificadas e críticas ao pensamento hegemônico.

O que se critica é o discurso que prega a possibilidade de uma “objetividade científica” completamente descorporificada, que daria conta da produção de saberes totalizantes e onipresentes. Haraway (1995, p. 15) nos oferece pistas para um projeto feminista de ciência que se desenvolve crítica e reflexivamente em relação às práticas de dominação, reconhecendo os privilégios e opressões das posições que ocupamos. É uma proposta que nasce com as teorias críticas pós-modernas no sentido de compreender a constituição de corpos e significados, não para negá-los, mas para incluí-los nesses processos de investigação. Por isso, o saber produzido é um saber localizado que identifica sua origem e sua posição no mundo, mas também reconhece as limitações desse lugar. Para a autora (Ibid., p. 34).

O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar. (HARAWAY, 1995, p. 34).

Essa é uma questão que tem mais potencial a ser descoberta e trabalhada junto à ética e à política do que necessariamente a uma epistemologia da pesquisa, ainda que a escolha dessa última também demande uma coerência de postura nas relações que se estabelecem posteriormente. Percebemos essa ética não a partir de um modelo teórico romântico ou moderno centrado no “homem”, como uma capacidade criativa de discernir sobre as grandes

questões humanas ou numa racionalidade essencialista do “homem” que lhe permite “aceder” ao que é certo. Mas uma ética construída pela revisão desses modelos, no sentido de evitar um prescritivo a priori, que limita possíveis construções em torno da ética nos microcosmos sociais, tal qual um processo de pesquisa. Kenneth Gergen (2007) aponta que um dilema ético se dá a partir do encontro com o outro. A partir dessa afirmação, entende-se que há uma dimensão relacional da ética, que é dialógica e colaborativa, pois surge nesse encontro de sujeitos corporificados em interação.

Essa visão da ética relacional nos permite questionar certas convenções ou princípios universais metodológicos de pesquisa que desconsideram contextos específicos nos quais se desenvolvem, ao passo que nos permite também discutir as relações de poder e alteridade que se estabelecem nos processos de interação entre sujeitos (e objetos) ao longo da pesquisa. Agnès Varda, por exemplo, é “outra”, e aqui nos baseamos no prefácio de Ilana Feldman (2019) que faz esse apontamento em relação a uma história cinematográfica hegemônica que só muito recentemente passou a incluir algumas mulheres.⁶⁸

Se olharmos para os grupos de professoras que se constituíram para a pesquisa como uma "identidade coletiva", também sou "o outro". Todos eles compartilhavam uma certa identidade docente, dificuldades e vivências em salas de aula presenciais e remotas, mas eu venho de outro lugar – e é o que destaco – porque eu estava lá justamente pela curiosidade de investigar as relações que acontecem nesse lugar ao qual eu não pertencço. Essa “alteridade” também é destacada pelas professoras em ocasiões que afirmam que não podem fazer exercícios ou assistir a um filme porque as demandas de trabalho ocupam todo o seu tempo.

Entretanto, eu também tenho algo que elas precisam para aprimorar sua prática. Minha fala é validada, de certa forma, pelos lugares de onde venho: um programa de pós-graduação da Universidade, a formação superior em Cinema e os cursos técnicos que fiz. Algumas das professoras participantes já me conheciam desse lugar porque eu havia atuado como formadora em projetos, cursos e oficinas em Santa Catarina, estado em que se desenvolve a pesquisa. Então, já existia uma autoridade construída pela docência (ainda que pontual). Por mais construtivista que seja meu discurso/prática, há uma herança que me coloca em posição de autoridade que legitima minhas ações e discursos em torno do cinema. Portanto, as professoras também são “o outro” em minha pesquisa.

Além dessa identificação, há ainda duas outras questões que vemos como construção da ética relacional na pesquisa. A primeira delas é a preocupação de produzir uma pesquisa

⁶⁸ Por muito tempo Varda foi chamada de "a avó da Nouvelle Vague", apesar de ter a mesma idade dos expoentes masculinos do movimento.

não extrativista, ou seja, que não se constitua apenas como um processo de coleta de dados sem “devolver” algo para as participantes. Para além de tudo o que gostaríamos de investigar, em diálogo diretamente com o contexto, incluímos no desenho da pesquisa as demandas que nos chegavam a partir da nossa atuação no meio, no caso dimensões de linguagem e produção audiovisual fundamentais às modalidades de ensino remoto e híbrido.

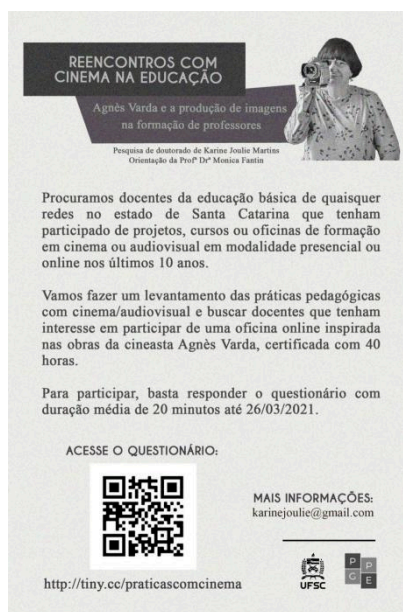
Quando da elaboração da *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação* enquanto campo empírico de uma investigação, considerei no planejamento metodológico essas experiências e demandas. Assim, planejamos pequenos grupos nos quais o encontro com os filmes-ensaio de Varda pudesse suscitar um retorno reflexivo, mas também prático, às suas próprias imagens, processos e experiências em torno delas, e aqui é importante considerar que estamos falando de professoras que já tinham no seu fazer cotidiano a prática de criar/propor trabalhos com imagens, bem como já tivessem passado por alguma formação, seja em curso, oficina ou projeto de cinema ou audiovisual na educação.⁶⁹

A seleção dessas professoras se deu por meio de um questionário com 34 questões abertas e fechadas⁷⁰ para identificar interessadas em retomar/aprofundar suas experiências estéticas em trajetórias formativas com cinema (Apêndice C). O questionário foi elaborado e disponibilizado na plataforma Google Forms no período entre 23 de fevereiro a 26 de março de 2021, e foi divulgado por meio de e-mail com um texto convite e um *flyer* em redes do Estado de Santa Catarina que já ofereceram oficinas, cursos e projetos na área: 1) Gerência da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME) que encaminhou e-mail para lista de diretores; 2) 13 diretores de campi do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) que repassaram o convite aos docentes; 3) lista com 543 participantes do Circuito de Cinema Catarinense, evento da mesma produtora da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis; 4) outros professores formadores e coordenadores de projetos que encaminharam a seus alunos; 5) lista de participantes de cursos e oficinas que eu ministrei como o *Cinema na Escola: Construindo Espaços de Cidadania, Inventar com a Diferença*, entre outros.

⁶⁹ Conforme mencionado na introdução deste trabalho, antes de iniciarmos o trabalho no campo, solicitamos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC), obtendo parecer favorável sob nº 4.444.706 emitido em 07/12/2020 (Apêndice B).

⁷⁰ Esse foi o número total de questões elaboradas. Algumas questões eram condicionadas às respostas positivas ou negativas, portanto, o número de questões não foi o mesmo para todas as pessoas.

Imagem 32 • Flyer digital utilizado para divulgação do questionário



Fonte: Produção da autora (2021)

A partir desse instrumento, foi possível conhecer um pouco do cenário após o encerramento dos projetos de cinema/audiovisual mencionados e também descobrir interesses e dificuldades para a construção de uma proposta metodológica realmente direcionada ao contexto. Todas as 55 respostas⁷¹ que obtivemos com o questionário demonstravam interesse em participar da continuidade da pesquisa. Para formar um grupo diverso de trocas ativas de experiências, utilizamos como critérios de inclusão a oficina/projeto/curso realizado, as práticas desenvolvidas, a área, a etapa e a rede de atuação, além da disponibilidade de horários. Inicialmente, selecionamos 24 professoras e professores, divididos em dois grupos de acordo com a disponibilidade das participantes.

Contudo, com o gradual retorno das aulas presenciais em formatos híbridos que demandavam não apenas o trabalho na escola como também a elaboração de atividades remotas e a necessidade de reposição de aulas por conta de uma greve,⁷² somados às dificuldades que já vinham se acumulando durante o primeiro ano de pandemia,⁷³ muitos docentes se viram sobrecarregados e desistiram da participação. Assim, reconhecemos que o “presente” para o qual planejamos a proposta em 12 encontros de 2 horas já não existia para todas as pessoas que demonstraram interesse em participar, e o futuro vivido não se

⁷¹ No Apêndice D apresentamos uma análise detalhada das respostas.

⁷² A greve chamada #EssencialéaVida foi deflagrada pelos servidores da Rede Municipal de Florianópolis (RME) no dia 24 de março em reivindicação por uma política de segurança sanitária para o retorno às aulas presenciais decretada pela Prefeitura. A greve terminou após 66 dias, em 28 de maio, período em que se iniciou a vacinação de profissionais da Educação na cidade.

⁷³ Por exemplo, adoecimento físico e psicológico, luto na família, a demanda de cuidado para com idosos e crianças da família, excesso de tela são fatores que contribuíram para essas desistências.

configurava como “o regresso à normalidade” senão como uma sobreposição de demandas (trabalho presencial e híbrido, tarefas domésticas, cobranças) e ausências (de recursos, de segurança sanitária, de afetos pelo luto e distanciamento social).⁷⁴

Como já haviam se passado 3 ou 4 encontros, a proposta já estava bem avançada, os grupos entrosados e participando muito ativamente, resolvemos então dar continuidade ao formato e não chamar novos participantes. Por fim, nos estabelecemos em um grupo de 8 pessoas e outro de 7 pessoas, totalizando 15 participantes na pesquisa empírica.

Antes de seguir, precisamos fazer uma ressalva. Apesar de adotarmos aqui o termo “professoras” para falar do coletivo que se formou, algumas delas não estavam ocupando o cargo de professora “em sala de aula” durante a pesquisa. Duas pessoas estavam afastadas para Doutorado, uma em cargo de supervisão, outra estava como assessora pedagógica de um Núcleo de Formação. Também contamos com a participação de uma arte-educadora que estava atuando exclusivamente em um Museu. Porém, todas tinham esse horizonte da docência na sua formação inicial e em seu histórico profissional. Ao longo da oficina, essa diversidade foi acrescentando outras dimensões e possibilidades de ampliação da reflexão. Abaixo, apresentamos dois quadros relacionando as participantes e algumas características relevantes para nossa pesquisa.

Quadro 2 • Relação de participantes do Grupo 1

Identificação	Formação inicial	Formação anterior em Cinema/Audiovisual	Atuação no momento da pesquisa	Local de atuação
Ana Carolina Vinholi	Ciências Sociais e Pedagogia	Secretaria de Educação. On-line/2020.	Professora da Educação Especial no Ensino Fundamental	Itajaí
Fabíola Julieta Maria	Pedagogia	Cinema na escola: construindo espaços de cidadania. Presencial/2017.	Professora Auxiliar na Educação Infantil	São José
Gerson Witte	Artes Visuais	TV Escola. Presencial/2014.	Professor de Artes no Ensino Médio (EM) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Chapecó
Jaqueline Teixeira	Pedagogia	Lume Produções Culturais/Secretaria de Educação. On-line/2020	Professora na Educação Infantil	Florianópolis
Lizyane Francisca Silva dos Santos	Pedagogia	Lume Produções Culturais. On-line/2020.	Assessora Pedagógica de Formação na Educação Infantil	Florianópolis

⁷⁴ Apesar de fazermos modificações a partir das sugestões dos grupos no planejamento, principalmente em relação ao conteúdo/atividades propostas, não poderíamos alterar a carga horária, pois a *Oficina entre telas* foi registrada como um Projeto de Extensão da UFSC (Apêndice E), o que nos ajudou a formalização da participação das professoras junto às suas redes de atuação, bem como a sua certificação ao final dos encontros.

Luiz de Vasconcellos Ferreira Sobrinho	Geografia	Cinema de Grupo/UFF. On-line/2020.	Professor de Geografia no Ensino Fundamental (com licença para doutorado)	Florianópolis
Maria Aparecida Fialho Fontanari Martinez ⁷⁵	Pedagogia	Lume Produções Culturais. On-line/2020.	Supervisora na Educação Infantil	Itajaí
Priscila Mesquita ⁷⁶	Artes Cênicas	Introdução à criação de vídeos/Secretaria de Educação. On-line/2020	Professora de Teatro no Ensino Fundamental (com licença para doutorado)	Florianópolis

Fonte: Produção da autora (2021).

Quadro 3 • Relação de participantes do Grupos 2

Identificação	Formação	Formação anterior em Cinema/Audiovisual	Atuação no momento da pesquisa	Local
Carolina Ramos	Artes Visuais	Especialização em Mídias na Educação. Presencial/2015.	Professora de Artes no Ensino Fundamental e Ensino Médio, Arte-Educadora em uma Fundação Cultural	São José
Maria de Fátima Maciel dos Santos	Biologia	Inventar com a Diferença/UFF. Presencial/2014.	Professora de Biologia no Ensino Fundamental e Médio	São José
Marivana Mafra	Pedagogia	Secretaria de Educação. On-line/2020.	Professora na Educação Infantil	Florianópolis
Patrícia Peruzzo	Artes Visuais	Inventar com a Diferença/UFF. Presencial/2014.	Arte-Educadora em um Museu	Florianópolis
Sandra Albuquerque Reis Fachinello	Artes Visuais	Inventar com a Diferença/UFF. Presencial/2014.	Professora de Artes no Ensino Médio e EJA	São José
Sislayne Aparecida dos Santos Amaral	Magistério	Lume Produções Culturais/Secretaria de Educação. On-line/2020.	Professora Auxiliar na Educação Infantil	Florianópolis
Rita de Cássia Silva	Pedagogia	Lume Produções Culturais/Secretaria de Educação. On-line/2020.	Professora Auxiliar na Educação Infantil	Florianópolis

Fonte: Produção da autora (2021).

Além de toda a nossa proposta de abertura e disposição ao diálogo com as demandas dos sujeitos e seus contextos, também consideramos que, por conta de nosso referencial, a

⁷⁵ Maria Aparecida iniciou sua participação no terceiro encontro.

⁷⁶ Priscila inicialmente estava no Grupo 2, mas por conta do retorno ao ensino presencial, solicitou a mudança de horário para continuar participando dos encontros.

prática faria emergir autorias individuais e coletivas na produção de conhecimentos/produção cultural. Isso mobilizou discussões sobre o pressuposto das pesquisas qualitativas de garantir o anonimato para preservação da identidade de participantes. De modo geral, as orientações e resoluções em torno da pesquisa com seres humanos nos leva a garantir o anonimato para preservar a integridade dos sujeitos. Entretanto, nesta pesquisa, promovemos um diálogo sobre o tema com todas as participantes e coletivamente ficou acordado pela identificação de nomes e imagens pessoais produzidas na oficina e dos arquivos de cada uma, pois, em nosso microcosmo, a preocupação ética está também na valorização autoral da produção/reflexão docente sobre sua própria experiência.⁷⁷

4.2 OFICINA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Manufatura. Augustín Cano (2012) faz uma genealogia do termo “oficina” levando-nos às manufaturas de trabalho artesanal, anteriores à Revolução Industrial, em que cada oficina contava com um mestre que compartilhava sua experiência a outros artesãos ou aprendizes realizando um trabalho específico de produção. Eram lugares de respeito com quem se trabalhava, pois “conservam sua unidade o trabalho intelectual e o trabalho manual, a produção artesanal e a criação artística, o interesse pessoal e o interesse coletivo, e a própria singularidade-identidade do artesão projetada na sua obra” (Ibid., p. 30, tradução nossa).⁷⁸ Outra dimensão que ele destaca é a etimologia francesa “*atelier*”, um espaço de trabalho do artista, que também recebe outros artistas e aprendizes para compartilhar técnicas de uma determinada prática.

Esse dinamismo que pauta o diálogo na criação, o trabalho intelectual e manual entre a reflexão teórica e a ação prática é transposto para a concepção do termo no campo da Educação. Geralmente, a oficina é associada a práticas de educação não-formal, educação popular, ensino livre, arte-educação, entre outras propostas, mas também está presente nas escolas, especialmente por inspiração na pedagogia de Freinet (1998), que propõe a organização dos espaços escolares por meio de oficinas. Elas podem ser de comunicação, expressão, artes, trabalhos manuais, imprensa, entre outras, numa perspectiva de observação,

⁷⁷ A autorização à identificação foi formalizada pelas participantes após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice F), ao final da Oficina em um aditivo gravado em vídeo.

⁷⁸ Texto original: “conservan su unidad el trabajo intelectual y el trabajo manual, la producción artesanal y la creación artística, el interés personal y el interés colectivo, y la propia singularidad-identidad del artesano proyectada en su obra”.

experimentação e trabalho como parte de uma política de enfrentamento à separação entre aula intelectualizada e o trabalho ativo.

A oficina também tem sido um espaço de busca coletiva para soluções de problemas pontuais dentro de um contexto específico. Vera Candau (1999), por exemplo, aponta a oficina como mecanismo da educação para os direitos humanos na América Latina, especialmente pelo formato gerar possibilidades de participação igualitária, sem desconsiderar as singularidades dos participantes.

[...] a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica. (BETANCOURT, 1991 apud CANDAU, 1999, p. 11).

Núria Aidelman e Laia Colell (2010, p. 24, tradução nossa), ao descrever o trabalho do Cinema en curs, definem oficina como um espaço de potências que se concretizam por meio do trabalho sobre a matéria:

A palavra oficina refere-se, em primeira instância, a um espaço. Um lugar povoado por elementos mais ou menos diversos ou díspares, onde tudo está sempre por acontecer. A oficina é o espaço no qual a criação, em suas diversas formas e modos, é possível. É também o lugar do ensaio, da experimentação, do trabalho e do deleite. Enfim, especialmente para a modernidade, a oficina é também um espaço íntimo, próprio, o lugar onde o artista se sente em casa. (Ibid., p. 24, tradução nossa).⁷⁹

O “sentir-se em casa” é uma dimensão que se constrói nas relações estabelecidas entre as forças do ambiente, objetos e sujeitos envolvidos nesse espaço e que proporciona então uma experimentação mais livre e pessoal/autoral que desafia tanto a especificidade do pensamento fragmentado em disciplinas quanto a divisão entre esse pensamento integrado e a ação prática. Assim, uma oficina de cinema pode constituir-se como o espaço que possibilita a “artesanaria digital” do projeto de “filmar uma mão com a outra”, já que é possível aqui estar envolvido em todo o processo desse fazer, desde a concepção até a finalização.

Trabalho há 10 anos com a proposição de oficinas de aproximação com cinema na Educação, mais recentemente com foco na formação de estudantes de pedagogia e professoras

⁷⁹ Texto original: “La palabra taller remite en primera instancia a un espacio. Un lugar poblado de elementos más o menos diversos o dispares, en el que todo está siempre aún por suceder. El taller es el espacio en el que la creación, en sus múltiples formas y modos, es posible. Es también el lugar del ensayo, de la experimentación, del trabajo y del deleite. Finalmente, en especial para la modernidad, el taller es también un espacio íntimo, propio, el lugar en que el artista se siente como en casa” (ALDMAN e COLLEL, 2010, p. 24).

da Educação Básica dentro de instituições formais de ensino (Universidade, Secretarias de Educação). Inclusive, durante a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação (MARTINS, 2017), também trouxe a dimensão das oficinas de aproximação com cinema, mas para dentro de escolas com foco nas relações de participação que poderiam ser construídas ou modificadas entre crianças e jovens tanto dentro quanto fora das oficinas.

A partir de tais experiências, percebo que essas oficinas são compreendidas tanto como um espaço de liberdade para experimentação com a linguagem quanto como um espaço de implosão de fronteiras burocráticas para o trabalho com temas não curricularizados. Para além do próprio pensar/fazer em torno das imagens e suas tecnologias, o tempo dedicado ao encontro e troca de experiências é potente para o desenvolvimento de metodologias de multiplicação das práticas nos contextos educativos. Assim, a oficina se concretiza como um espaço também de experimentação sobre a própria docência. Como aponta Alexandre de Carvalho (2014):

Experimentalizar é criar e colocar-se além de um domínio estabelecido. É particularizar e singularizar ações, práticas pedagógicas, ensaios de transformação, na certeza de que a realização bem lograda de um acontecimento em uma função-educador, em certo contexto, não representa sucesso para outro. O campo do experimentalismo é o revés de toda estrutura curricular: é o que não foi ainda contemplado, nem dado à visibilidade. (Ibid., p. 131).

Para Oliveira *et al.* (2015, p. 103), as experiências com cinema na educação, cada uma a seu tempo e modo, permitem despontar sensibilidades “numa esfera intuitiva, pessoal, subjetiva e intransferível”, algo que é perceptível especialmente nas soluções encontradas por docentes diante de situações que os desafiam durante as limitações técnicas e logísticas durante a produção de imagens com seus alunos, soluções essas que colocam em evidência as relações que estabelecem entre a racionalidade da sua formação acadêmica, o conhecimento tácito, intuitivo, mais ligado à prática empírica (SCHÖN, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995) e a singularidades da cultura desses alunos envolvidos.

Nessa perspectiva, compreendemos que o sujeito se forma no seu interior, buscando a percepção de seu desenvolvimento, a partir de seus próprios movimentos de busca, mudanças e transformação. No terreno da formação de professores, é possível visualizar essa perspectiva de não apenas associar a formação ao progresso e ao desenvolvimento numa óptica futura, mas, sim, de ser considerada a possibilidade de retrospectiva, na qual o indivíduo constrói sua própria formação, com base no balanço que faz de sua vida. (OLIVEIRA *et al.* 2015, p. 103).

Assim, para esta pesquisa planejamos uma oficina como encontro de docentes que experimentam e ensaiam em torno do tema da própria experiência com/por meio do cinema. Comprendemos que o sujeito se forma no movimento interior/exterior, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de suas próprias buscas, mudanças e transformação à medida que interage também com as forças que atravessam seu contexto sócio-cultural.

Na formação de professores, é possível visualizar essa perspectiva de não apenas associar a formação ao progresso e ao desenvolvimento numa ótica futura, mas de ser considerada a possibilidade de retrospectiva na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que faz de sua vida (OLIVEIRA *et al.* 2015). Durante a pesquisa, os filmes de Varda servem para construção de um repertório comum e como um dispositivo pedagógico para mobilizar as imagens das professoras, sua busca e criação.

Nesse sentido, as respostas ao questionário também nos ajudaram a compreender algumas das referências que mobilizam o olhar das participantes, que “bagagem” elas trazem para esse encontro com Varda. Quando questionamos sobre a inclusão de filmes no planejamento pedagógico e alguns dos títulos que as professoras utilizavam em suas práticas, recebemos uma grande diversidade de respostas que vão desde animações da Pixar até filmes modernos japoneses, demonstrando que, apesar de haver ainda um grande apelo aos filmes mais comerciais, há aberturas para uma ampliação.

Outro retorno do questionário que nos ajudou foi em relação à questão mais significativa nos projetos de formação anteriores. A resposta mais escolhida foi “ferramentas e técnicas para produção audiovisual”, o que nos leva ao encontro das dificuldades apontadas em outras perguntas do questionário. Para as formações, esse é um desafio metodológico, pois há um certo receio da instrumentalização em alguns nichos formativos ao passo que há também uma demanda que não é suprida pela formação básica docente ou pela formação continuada disponibilizada pelas redes de atuação, tampouco é uma dimensão simples de ser alcançada em formações de curta duração ou cuja prática depende apenas da infraestrutura da participante.

Acho que outra limitação foi eu não estar suficientemente preparada nesta linguagem para poder orientar os estudantes a terem um olhar mais sensível para a captação de imagens. Pois estou muito atrelada às artes cênicas, à apresentação ao vivo, a criação de personagens e cenas. Queria conseguir sair disso, pois sei que muitos não criam vídeos por terem vergonha de aparecerem diante da câmera. Mas eles podem fazer produções sem que eles apareçam. Então, preciso de mais ideias nesse sentido para poder orientá-los a produzir imagens, narrativas audiovisuais. Quero conseguir unir as artes cênicas e a produção audiovisual, pois também não posso sair da área em que atuo. (Priscila Mesquita, Questionário).

A resposta de Priscila direciona nossa atenção para outro aspecto que são as especificidades da interlocução entre o cinema e as áreas de atuação das professoras. Em formações de curta duração ou com muitas participantes, não há abertura para discussões como essa, que podem ser cruciais para o desenvolvimento/continuidade de práticas. Ainda que seja um trabalho muito particular de cada contexto/área, das trocas possibilitadas nesse espaço de objetivos comuns, podem emergir soluções ou ideias para superar tais desafios, e isso também significa reelaborar propostas ou deixar aberturas para que as professoras incluam/desenvolvam seus exercícios dentro das possibilidades do contexto e de ferramentas disponíveis.

Levando tudo isso em consideração, planejamos a *Oficina entre telas* a partir de três aspectos. O primeiro diz respeito à compreensão de que toda imagem parte de um ponto de vista, conceito basilar na educação audiovisual como bem nos ensina Marília Franco (1997). Tendo isso em vista, tratamos de como percebemos a localização desse ponto de vista nos filmes de Varda, mas também em nossas produções, considerando as marcas estéticas autorais. Outro aspecto foi o retorno à imagem como disparador de memórias em torno do cinema, acompanhamos os movimentos de Varda nos filmes e produzimos também relatos e outros materiais com essa proposta. O último aspecto foi de retomar a ideia do cinema como um gesto “artesanal”, tanto na atenção a gestos anteriores ao filmar (como a observação), quanto pensando possibilidades para a criação com os recursos possíveis em contextos educativos e domésticos.

Nas páginas seguintes, apresentamos um quadro-síntese do planejamento da *Oficina entre telas*. Enfatizamos que este foi um quadro inicial que se movimentou ao longo dos encontros, pois fizemos adaptações aos temas e exercícios de acordo com as possibilidades de cada grupo.

Quadro 4 • Síntese da proposta pedagógica para a *Oficina entre telas*

Tema gerador	Data do encontro	Descrição	Imagens que inspiram o diálogo	Proposta de exercício
1. Cinema, pesquisa, formação e memória	Grupo 1: 26/04 Grupo 2: 28/04	Apresentação da pesquisa, roteiro dos encontros, pastas compartilhadas e proposta de exercício em vídeo. Breve aproximação com vida e obra de Agnès Varda com ênfase no aspecto de narrar a si nas suas obras audiovisuais.	<i>As praias de Agnès</i> , de Agnès Varda (2008).	Buscar e selecionar imagens e/ou outros materiais (vídeos, fotografias, desenhos) nos arquivos pessoais (analógicos ou digitais) que representem de alguma forma a relação de cada um com cinema. Fazer um curto relato descritivo dessa busca para apresentar.
2. Ponto de vista: como eu me vejo	Grupo 1: 10/05 Grupo 2: 12/05	Compartilhamento de impressões iniciais de <i>As praias de Agnès</i> realizando aproximação com o processo de resgatar os materiais de arquivo pessoal e apresentação dos relatos. Discussão de aspectos formais da composição de um quadro fixo (luz, sombra, textura, perspectiva, movimento, manipulação, etc.).	<i>As praias de Agnès; Os catadores e eu</i> , de Agnès Varda (2000).	Produzir de 1 a 3 autorretratos associando a fotografia ou vídeo às técnicas que preferir. Atentar para os aspectos formais.
3. (De)compor uma imagem	Grupo 1: 24/05 Grupo 2: 26/05	Compartilhamento dos autorretratos e análise descritiva e reflexiva de fotografias na aproximação entre as referências visuais e nossas experiências pessoais inspirada na proposta de Varda em <i>Um minuto para uma imagem</i> (1983). Esse exercício foi escolhido principalmente para que cada pessoa possa refletir sobre possíveis maneiras de se inserir nas produções como uma marca, não apenas de autoria, mas de exposição/estabelecimento de ponto de vista.	<i>Os catadores e eu; Um minuto para uma imagem</i> ; coleção de fotografias (ao final deste roteiro).	Ressignificar um objeto fotografando-o com variação do ponto de vista e testando diferentes enquadramentos com foto ou vídeo.
4. Ponto de vista: como eu vejo o mundo	Grupo 1: 07/06 Grupo 2: 09/06	Revisão e aprofundamento de aspectos principais da linguagem cinematográfica, sua origem, conceitos básicos e convenções a partir de trechos de filmes <i>faroeste e faroeste spaghetti</i> (adotados pela menção das professoras nos relatos sobre experiências anteriores com cinema). O foco é despertar a percepção acerca da relação que se estabelece entre a câmera, as pessoas e as paisagens.	<i>Visages, Villages</i> , de Agnès Varda e JR (2017); <i>Sem cabimento</i> , de Júlia Juazeira, Luísa Giesteira e Pepe Rodrigues, RJ (2020); trechos de filmes dos gêneros <i>faroeste e faroeste spaghetti</i> .	Escolher uma cena de <i>Visages, Villages</i> e fazer uma análise plano a plano de enquadramento, profundidade de campo, movimento de câmera, etc.

Tema gerador	Data do encontro	Descrição	Imagens que inspiram o diálogo	Proposta de exercício
5. Montagem: a costura das imagens	Grupo 1: 21/06 Grupo 2: 23/06	Aspectos de continuidades e descontinuidades na edição a partir da análise de trechos do filme <i>Visages, Villages</i> . O objetivo é compreender quais as estruturas que regem a combinação/justaposição dos planos produzidos com diferentes enquadramentos. Referências de linguagem “construídas por repetição”.	<i>Visages, Villages; Nuvem</i> (Vanessa Sandre, SC, 2014).	Escolher um lugar e inserir um personagem para fazer uma ação que tenha princípio, meio e fim. Filmar essa ação em 5 planos diferentes. A ideia aqui é criar a noção de continuidade com o movimento e o olhar.
6. Roteiro e planejamento: da imagem às palavras	Grupo 1: 05/07 Grupo 2: 09/07	Discussão das relações entre tema, estrutura e materiais gravados/utilizados nos curtas-metragens selecionados. Apresentação do processo de desenvolvimento de uma ideia de obra audiovisual, mostrando as diferentes possibilidades de planejamento e roteiro para projetos autorais caseiros.	Seleção de curtas brasileiros contemporâneos: <i>Recife Frio</i> , (Kleber Mendonça, PE, 2009); <i>Meninos e Reis</i> , (Gabriela Romeu, CE, 2016); <i>Diários Daltônicos</i> (Patrícia Monegatto, SC, 2013); <i>Um lugar ao Sul</i> (Gianluca Cozza, RS, 2018); <i>República</i> (Grace Passô, SP, 2020).	Produzir a primeira versão do projeto de um vídeo, resgatando as experiências anteriores com o cinema/audiovisual. Retomar o relato apresentado no Encontro 2 e inserir uma entrevista com uma pessoa que tenha relação com essa trajetória.
7. Estruturando um projeto audiovisual	Grupo 1: 19/07 Grupo 2: 23/07	Apresentação das primeiras ideias dos projetos de vídeos individuais. Olhares coletivos sobre os projetos. Desafios e possíveis soluções.	Idem.	Transformar as ideias em um roteiro, <i>storyboard</i> ou decupagem detalhando cena a cena.
8. Aprofundar-se nas relações sujeito-entorno, parte I	Grupo 1: 02/08 Grupo 2: 06/08	Conversa com as cineastas Patrícia Monegatto e Viviane Mayumi. Foco nas relações desenvolvidas entre documentarista e personagens desde a pré até a pós-produção do filme. Estratégias de observação, aproximação e interação. Estratégias de escuta e criação de discurso sobre a alteridade. Questões éticas no tratamento da imagem e construção da narrativa.	<i>Oncle Yanco</i> (Agnès Varda, 1967); <i>Fotossensível</i> (Kike Kreuger, SC, 2009); <i>Nas curvas da estrada</i> (Viviane Mayumi, SC, 2018); <i>O jardineiro e o pirata</i> (Patrícia Monegatto, SC, 2009).	Produzir e editar uma entrevista curta (com duas ou três questões) com uma pessoa que faça parte da sua trajetória com cinema/audiovisual. Não é necessário utilizar a imagem, caso não seja possível gravá-la.

Tema gerador	Data do encontro	Descrição	Imagens que inspiram o diálogo	Proposta de exercício
9. Aprofundar-se nas relações sujeito-entorno, parte II	Grupo 1: 23/08 Grupo 2: 20/08	Apresentação e discussão do processo de produção das entrevistas. Construção coletiva de instrumento de análise para obras audiovisuais.	Idem.	Reservado para trabalho no audiovisual proposto para ser apresentado no final da <i>Oficina</i> .
10. Cinema no entorno da escola	Grupo 1: 30/08 Grupo 2: 17/09	Análise do filme <i>Daguerreótipos</i> buscando conexões e possibilidades da produção documental no entorno da escola. Diferentes projetos e metodologias de trabalho com fruição e produção de cinema no território.	<i>Daguerreótipos</i> , de Agnès Varda (1978).	Reservado para trabalho no audiovisual proposto para ser apresentado no final da <i>Oficina</i> .
11. Cineclubismo na educação	Grupo 1: 13/09 Grupo 2: Não houve	Breve apresentação histórica e de características do cineclubismo com foco no cenário brasileiro e suas potencialidades em diálogo com a educação, seguido de uma experiência de cineclube on-line.	<i>L'Opera Mouffe</i> , (Agnès Varda, 1958).	Reservado para trabalho no audiovisual proposto para ser apresentado no final da <i>Oficina</i> .
12. Trajetórias audiovisuais	Grupo 1: 27/09 Grupo 2: 01/10	Apresentação e discussão dos vídeos produzidos pelas participantes.	Vídeos produzidos pelas professoras.	-

Fonte: Produção da autora (2021).

Com o horizonte também em gerar uma ampliação de repertório, pensamos conexões entre os filmes-ensaios vardadianos, e as obras de fotógrafos e cineastas brasileiros. Esse material adiciona questões que recontextualizam a leitura dos filmes de Varda, por exemplo, a série de *Fotografias Híbridas* de Lilian Barbon, que trabalha com sobreposição de imagens e com criação de texturas a partir de outros materiais na produção de autorretratos, presentes em sua pesquisa acadêmica-artística por mais de 10 anos, ou o filme *República* de Grace Passô (2020), que ressalta a distopia que é o Brasil de maneira muito intimista, numa locação só, com planos próximos à própria Grace, que também atua.⁸⁰

A professora de artes e arte-educadora, Carolina Ramos e a professora de Educação Infantil, Marivana Mafra, descreveram diferentes sensações a partir de um estranhamento ao assistir ao curta-metragem, evocando a própria relação com o contexto atual e repertórios anteriores:

Pois então, que filme louco! E eu gostei muito porque ao mesmo tempo tu achava que quando ela gritava na janela ela olhava outra pessoa lá embaixo e no final tu percebes que a outra pessoa era ela. E, na verdade, o Brasil era um sonho. E o Brasil sendo um sonho, denota o fato de ela estar sonhando ela própria. [...] Não sei, daí viajei demais. E aí é a sensação de que ela acordando de novo no sonho, como se fosse um looping. (Carolina em 23/07/2021).

Pra mim me lembrou foi o Matrix. E eu tive a mesma sensação da Carol, a princípio dá a impressão que é uma coisa... depois tu vê que é a mesma coisa. Daí nessa coisa de “eu tô sonhando”, então “eu não tô sonhando” [...] Ali ela deu entender que não era um sonho, era um pesadelo chamado Brasil. (Marivana em 23/07/2021).

A força do encontro com os filmes que se dá em uma *Oficina* está justamente no “choque” e no seu potencial estranhamento. Deleuze (1976), quando se refere à fricção entre a obra e o espectador/leitor, descreve o encontro como um abalo, uma força inventiva que nos faz experimentar variações nos sentidos, estranhamentos que nos despertam para o exercício do pensamento não pré-determinado. Em entrevista à Claire Parnet (1997), Deleuze explica que “os encontros não são com pessoas, mas com coisas, obras, ideias; eles convocam um estado animal de estar à espreita, isto é, manter-se aberto para ser afetado, nesse caso, pelas

⁸⁰ Em dado momento do curta, ela descobre que “o Brasil é um sonho”, mas depois de refletir aliviada sobre a descoberta, se interrompe com uma olhada para a câmera e uma segunda voz, “Cara, foi bem difícil de foco”. Grace conversa com ela sobre o *take* enquanto a câmera dança e finalmente para de frente para uma fotografia de uma mulher negra, ainda rodando. Pelo som, percebemos que outro personagem entra gritando: “O teu Brasil acabou e o meu nunca existiu!”. Essa construção, desconstrução e reconstrução da trama em cena aproxima o filme de um exercício-ensaio estético com um profundo comprometimento político individual e coletivo por ser uma mulher negra falando de um Brasil que nunca foi capaz de produzir reparação histórica e esperança para essa população.

obras de arte” (DELEUZE, PARNET, 2020). No encontro, quando se estabelece a relação entre obra e leitor/espectador, o tempo é suspenso para a reinvenção a partir do choque dessas subjetividades em processo.

Esse encontro é potencializado pela busca de obras que “fazem pensar”, nos remetendo a Ismail Xavier (2008a), obras que provocam esses deslocamentos e desconfortos pela forma-conteúdo distante de um repertório comum que nos chega facilmente pela televisão ou plataformas de *streaming* populares. Não estou desconsiderando que possa haver potencial dialógico nesses filmes *com* uma mediação crítica e problematizadora de seu contexto de produção. Porém, assumindo que há uma dimensão necessária de ampliação de experiências que muito provavelmente não se darão por outra via e, que eu tenho acesso a essa diversidade de modos de ver o mundo, promover esse encontro torna-se também um compromisso ético.

Creio que caminhamos aqui na mesma direção de combate ao clichê, aquele tipo de agenciamento das imagens e sons que induz a uma leitura pragmática geradora de reconhecimentos do já dado e do que não traz informação nova, ou seja, do combate àquela forma de experiência na qual não se vê efetivamente a imagem e não se percebe a experiência, ou, se quisermos, não se captura o que acontece na imagem, pois a mobilização de protocolos de leitura já automatizados define a priori “do que se trata” quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa. Para mim, o que vale – estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este “do que se trata” e lança o desafio para explorar terrenos não-codificados da experiência. Tanto melhor se o próprio filme se estrutura para impedir o conforto de reconhecimento do mesmo, de confirmação do que se supõe saber (Ibid., p. 17).

Ao longo do processo, houve um esforço por essa “desestabilização” de certezas em torno da produção de imagens, e isso se deu justamente pela inclusão de subjetividades e experiências das participantes em um fazer artesanal, pelas suas mãos, que se materializa em imagens com as quais o grupo também se choca, se identifica ou se distancia. Em *História(s) do Cinema – 4*, Godard menciona que “a verdadeira condição do homem é pensar com as mãos” (apud LEANDRO, 2001, p. 35). O cineasta reforça que por meio do ato artesanal se garante propriedade/autoria, o que lhe extrai o rótulo de um produto, e essa é a dinâmica sob a qual tenho efetivado minha prática, pois acredito também no poder da abertura, da “novidade” desse repertório e no poder de gerar deslocamentos em torno de um tema a partir do “encontro” voluntário de sujeitos dispostos a operar esse gesto criador/reflexivo.

As mãos que agem sobre a matéria para transformá-la também são as “mãos que pensam”. A imagem que inicia este capítulo é de Patrícia Peruzzo, arte-educadora, professora

de artes e fotógrafa. Duas mãos que se tocam e são iluminadas por raios de sol, num simbolismo quase divinamente humano: as mãos “perseguem a luz” para dar vida à fotografia.

A professora narra:

[...] na verdade foi uma experiência que eu fiz. Eu queria fotografar partes do meu corpo que representassem ou que mostrassem aquilo que eu mais uso como artista, como fotógrafa, que é o meu olhar e são minhas mãos, né? Por isso a fotografia das mãos, da palma das mãos. [...] É um dia lindo, uma fotografia feita às 8 e pouco da manhã e uma luz linda. Então eu ficava perseguindo essa luz, na verdade. [...] Eu queria mostrar as mãos e o olhar, que na verdade eram essas as minhas ferramentas de trabalho (Patrícia em 09/06/2021).

Ao longo da *Oficina entre telas*, as professoras “perseguiam a luz” para também exercitar a produção de algumas imagens que também se tornaram matéria de reflexão do grupo. Nem todas conseguiram realizar todos os exercícios, mas houve uma dedicação especial para realizar a última proposta, um vídeo autoral com referencial nos filmes que trabalhamos, não necessariamente os filmes-ensaio de Varda.⁸¹ Consequentemente, o resultado foi tão diverso quanto o próprio grupo: ensaios que utilizam apenas fotografias e narração, como *Memórias Campesinas* (Prof^a Ana Carolina Vinholi, 2021), ensaios que adotam um tom anedótico, como *O porquê de fazer um filme ruim* (Prof. Gerson Witte, 2021), vídeos-relatos mais simples que apresentam algumas dimensões da trajetória docente com cinema como *O que fica das sobras: entre audiovisuais* (Prof^a Sandra Albuquerque, 2021), entre outros.

No último encontro, compartilhamos⁸² e discutimos esses vídeos notando aproximações e distanciamentos no processo de produção de cada uma. Por todas essas relações que se estabeleceram durante a oficina é que vemos o formato como um lugar da dissolução de oposições entre “epistemologias de saberes” e “epistemologias da ação”, um lugar que nos provoca a repensar relações entre corpos, materialidades e espaço, mesmo com todos os condicionamentos de estar entre as telas.

⁸¹ Uma lista com os vídeos produzidos neste exercício está disponível no Anexo B.

⁸² Também apresentei um ensaio, a *Carta para alçar novos vôos com cinema na educação*, um agradecimento às participantes reunindo algumas imagens de formações anteriores e dos próprios encontros, refletindo sobre a minha experiência como professora-formadora e marcando o fim dessa etapa da pesquisa.

4.3 ANÁLISE TEMÁTICA DE RELATOS E IMAGENS

Toda a *Oficina* foi realizada e gravada por meio da plataforma Google Meet.⁸³ Ao fim dos encontros, que totalizaram 12 para o primeiro grupo e 11 para o segundo, nos deparamos com quase 44 horas de gravação, além de fotografias e vídeos produzidos e compartilhados e relatos escritos a partir dos exercícios propostos. A transcrição de cada encontro, realizada com a plataforma Transkriptor, gerou, em média, 22 páginas. Diante dessa quantidade de material produzido e percebendo as diferentes apropriações da proposta, temi colocar todo esse material em categorias prévias que pudessem me fazer perder de vista algumas questões não antecipadas teoricamente no projeto. Então, dentro do Programa de Artes e Educação na Universidade de Barcelona, pude dedicar-me a outras leituras e discussões que me permitiram vislumbrar um método diferente de olhar e evidenciar questões que estavam latentes nesse material.

Visto que iniciei o Estágio no Exterior logo após o encerramento da pesquisa empírica, foi contaminada por essas novas perspectivas que fiz um primeiro exercício de leitura da transcrição de um encontro, buscando sistematizar índices que identifiquei. Esse exercício ganhou o rigor de um “método” quando, por sugestão do professor Fernando Hernández, me aproximei da Análise Temática (*Thematic Analysis*). Por se tratar de um protocolo simples, que não leva à quantificação dos dados como outros métodos de análise qualitativos mais comuns, como aqueles que empregam a análise de conteúdo descrita por Bardin (1977)⁸⁴, a Análise Temática acaba muitas vezes sendo utilizado por pesquisadores iniciantes sem necessariamente ser nomeada. Para esta tese, foi uma maneira muito produtiva de ter a experiência corpo-a-corpo com as transcrições e outros materiais, de “me sujar com os dados”, como sugeriu a professora Ramayana Lira durante a qualificação, sem me perder, criando “limites” com aquilo que o próprio material me mostrava.

Conforme Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que aplicam a Análise Temática em pesquisas na Psicologia, trata-se de um método interpretativo usado para identificar,

⁸³ Em 2020, a UFSC disponibilizou ao corpo estudantil e docente algumas ferramentas da Plataforma G Suite for Education. Relutamos em utilizar uma plataforma corporativa diante de um cenário que cada vez mais nos faz refém das políticas de controle de dados, entre outras questões éticas que envolvem a compreensão da Educação pública como espaço para exploração privada. Entretanto, fizemos essa opção porque esse pacote disponibilizado pela UFSC permite a gravação das reuniões e maior espaço de armazenamento em nuvem sem custos financeiros. Consideramos também a facilidade de acesso para as professoras baixarem os filmes e compartilharem seus exercícios, uma vez que algumas redes de Santa Catarina também utilizam essa plataforma.

⁸⁴ Em *Análise de conteúdo*, Bardin (1977) também apresenta um protocolo ou metodologia nomeada de “análise temática de um texto”, porém sua proposta ainda conduz para uma quantificação do conteúdo e aplicação de estatísticas, gerando um processo quantitativo.

analisar e descrever padrões temáticos que permitem a sistematização de dados de forma sintética em *storylines*. O método pode ser utilizado em diálogo com diferentes paradigmas epistemológicos, como fenomenologia, realismo crítico ou construcionismo social e com dados produzidos por diferentes instrumentos metodológicos, tais como diários de campo, entrevistas, grupos focais, etc. “Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, quanto para analisar ou desvendar a superfície da ‘realidade’” (Ibid., p. 9) e assim fornecer um complexo e singularizado relato de dados.

Um tema não precisa necessariamente representar uma grande quantidade de dados, podendo aparecer muito em um conjunto de dados e pouco em outro, mas necessariamente estará relacionado à questão geral da pesquisa. Nessa perspectiva, “tema” pode ser definido como um fio de significados manifestos e latentes, capaz de enredar dados que apresentem certa semelhança. Assim, a Análise Temática permite combinar análise dos significados culturais com o contexto específico da pesquisa (VAISMORADI; TURUNEN; BONDAS, 2013, p. 401).

Mojtaba Vaismoradi e Sherrill Snelgrove (2019, p. 7), que aplicam o método em pesquisas na área da Saúde, descrevem o tema como “o significado subjetivo e a mensagem cultural-contextual dos dados”. O seu desenvolvimento tem início com as delimitações do foco da pesquisa, mas são efetivamente construídos a partir de códigos destacados dos dados como “pontos de referência” comuns com potencial de unir ideias. A partir dessa codificação, tem início um trabalho que nos remete a um gesto ensaístico: a combinação/comparação entre códigos por similaridade ou diferenciação até que se adaptem sob uma mesma definição coerente: o guarda-chuva de um tema.

Consequentemente, o método implica em um papel ativo do pesquisador que atua na identificação de padrões e em seu julgamento, o que evidencia a subjetividade e as posições assumidas por quem conduz a narrativa. Por conta disso, Braun e Clarke (2006, p. 5) criticam o discurso de que algo “emerge” espontaneamente dos dados, como se ali residissem os temas esperando para serem encontrados. Ao contrário, sua perspectiva demonstra que há sim interesses, filtros e experiências em nós, pesquisadores que guiam nossa ação e conexão para gerar e/ou identificar os temas.

Para chegar aos temas, a Análise Temática demanda um “processo exaustivo e ininterrupto de abstração” (VAISMORADI; SNELGROVE, 2019), marcado por uma descrição densa. Como consequência dessa abstração, “tanto a terminologia estética quanto a criativa podem ser utilizadas na apresentação e estrutura do tema” (Ibid., p. 7) para assim despertar o próprio leitor a criar suas próprias relações entre os excertos que são apresentados.

Esse processo de abstração não é linear, não se avança etapas sem retorno, mas é permeado por revisões frequentes. Além disso, Vaismoradi, Turunen e Bondas (2013, p. 403) descrevem que “o resultado deve ser a identificação de uma história, que o pesquisador conta sobre os dados em relação à questão ou questões de pesquisa”.

Trata-se de uma metodologia que pode ter aproximação indutiva (*bottom up*) ou dedutiva/teórica (*top down*). Na Análise Temática indutiva, o processo de codificação deve estar fortemente vinculado ao *data set*, sendo conduzido por ele e pelas questões que mobilizaram a pesquisa. Nessa perspectiva, não há um “*pré-set*” de códigos e a teoria pode ajudar a estreitar a nossa percepção para encontrar sutilezas nos dados, porém não será a condutora do processo. Já na aproximação dedutiva, o pesquisador se deixa conduzir pela teoria ou por seus interesses analíticos, o que pode acarretar em uma descrição mais detalhada de um aspecto específico que se deseja conhecer com a pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Nesta pesquisa, seguimos os passos indicados por Braun e Clarke (2006, p. 87) por meio da aproximação indutiva, iniciando com a “**familiarização com os dados**”, que consiste na transcrição – em nosso caso, a revisão das transcrições realizadas no Transkriptor – e leituras ativas do material, fazendo anotações iniciais e destaques no texto. Eu já tinha alguns caminhos teóricos traçados e também estava orientada pelos objetivos da pesquisa, mas em consonância com a abordagem escolhida, não fui pautada apenas por essas dimensões. Para além disso, encontramos outras dimensões que demandaram novas leituras teóricas.

Então, segui para a **codificação inicial**, extraíndo trechos destacados desse material, selecionando também algumas imagens produzidas. Então, criei uma planilha na qual coloquei as extrações e ali nomeei cada excerto, descrevi o contexto e relacionei participantes para facilitar meu trabalho de localização e combinação. Na primeira “extração”, a partir de todas as transcrições, obtive 203 excertos destacados. Fiz ainda duas revisões para garantir que os excertos tinham relevância dentro dos objetivos da pesquisa, reduzindo-os a 93 excertos, variando de 3 a 7 por encontro, dependendo do conteúdo e discussões abordadas.

De cada excerto obtive de 1 a 3 códigos semânticos ou manifestos nas falas das participantes, como “Docência como experimentação”; “Audiovisual sempre presente”, para serem trabalhados na fase seguinte. Esses códigos são “o segmento mais básico, ou elemento, dos dados brutos ou informações que podem ser avaliados de forma significativa sobre o fenômeno.” (BOYAZIS, 1998 apud BRAUN; CLARKE, 2006, p. 18).⁸⁵ A título de exemplo,

⁸⁵ Texto original: “the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon”.

apresentamos um fragmento da planilha criada para a codificação e que também serviu de suporte durante todo o processo de análise.

Quadro 5 • Fragmento da planilha criada para codificação

Data Set/ Data Item	Nº Excerto	Excerto narrativo/descritivo	Contextualização *	Professora envolvida	Códigos semânticos (1ª codificação)
20210512 E02_GRUPO 02	G02E02_4	[...] Porque eu tenho uma certa aversão com a tecnologia, pois é, coisa minha, bem louco mesmo. Até a própria pesquisa no computador eu faço... Se eu estou na frente do computador, 2 horas de pesquisa, eu sou obrigada sair da frente do computador e ir pro jardim, mexer na minhas plantas, sabe? Ver a minha natureza, depois eu retorno, porque se não isso me irrita, uma coisa assim que... quase que irreconhecível, né? A Rita sabe que eu estou sempre de bom humor, e isso me faz isso. A tecnologia né? Ficar enfiada. Assim quando eu estou lendo as mensagens no celular que eu olho que eu já vi 1 hora, que eu fiquei 1 hora da minha vida perdendo... olhando mensagem no celular “Meu Deus, Senhor!” Então, assim tem que ser trabalhado em mim. Mas a própria pandemia fez isso com a gente, né? Vem aqui para a tecnologia, ter que conversar com as famílias via ? de Facebook, via Meet, então assim... É uma Nova Era. Temos que nos adaptar! E eu principalmente. A tecnologia para mim é receita de bolo. As pessoas me ensinam, eu faço isso na hora. Fiz tudo. O ano que vem, quando for fazer, alguém vai ter que me ensinar novamente.	Aqui elas começam a apresentar suas imagens e seus relatos de busca. Marivana insiste na sua "aversão à tecnologia" já exposta no primeiro encontro e essa será uma linha narrativa que vai cruzar praticamente toda a Oficina.	Marivana	Aversão à tecnologia; Ter que conversar com as famílias;
20210512 E02_GRUPO 02	G02E02_5	E também foi o período que eu ia muito no cinema. Eu ia pelo menos umas 2 vezes por semana no cinema, lá em São Paulo. Aí lembrei das salas antigas de cinema, lá na Avenida Paulista, que era era uma delícia, né? E aí eu fui também percebendo que eu gostava de assistir uns filmes que às vezes não tinha na videolocadora, de assistir os filmes diferentes. Mas o chefe não comprava porque não tinha muita saída, né? A galera queria alugar mais os filmes mais Hollywood assim, né? E aí eu fui percebendo também essa subjetividade ali que foi sendo atravessada pela indústria cultural, né? Pelo que tinha ali à disposição, né? Não tinha a internet, as coisas era um pouco mais... O acesso era um pouco mais difícil. E aí na hora que eu fui...	Priscila trabalhava em uma locadora dentro de uma fábrica em São Paulo e, com o tempo, aprendeu a indicar filmes conforme o perfil dos funcionários. Ela relata que assistia a muitos filmes lá.	Priscila	Subjetividade atravessada pela indústria cultural;

Fonte: Produção da autora (2022).

A sequência do processo de análise é a **busca pelos temas** por meio da combinação dos códigos, e esse processo resolvi realizar de modo mais artesanal. Imprimi todas as linhas de códigos obtidas na fase anterior e fiz alguns ensaios combinatórios levando em consideração os códigos que apareciam juntos (por exemplo, índices de identificação com a Agnès Varda aparecem junto a códigos como “registro como prática pedagógica/pesquisa” e também junto a relatos sobre trabalho de campo antropológico, pelo código “aproximação sociocultural”). Alguns códigos ainda se repetiram na fala das participantes do início ao fim dos encontros, como “a fotografia como registro no trabalho de campo”, o “fazer coletivo na docência”.

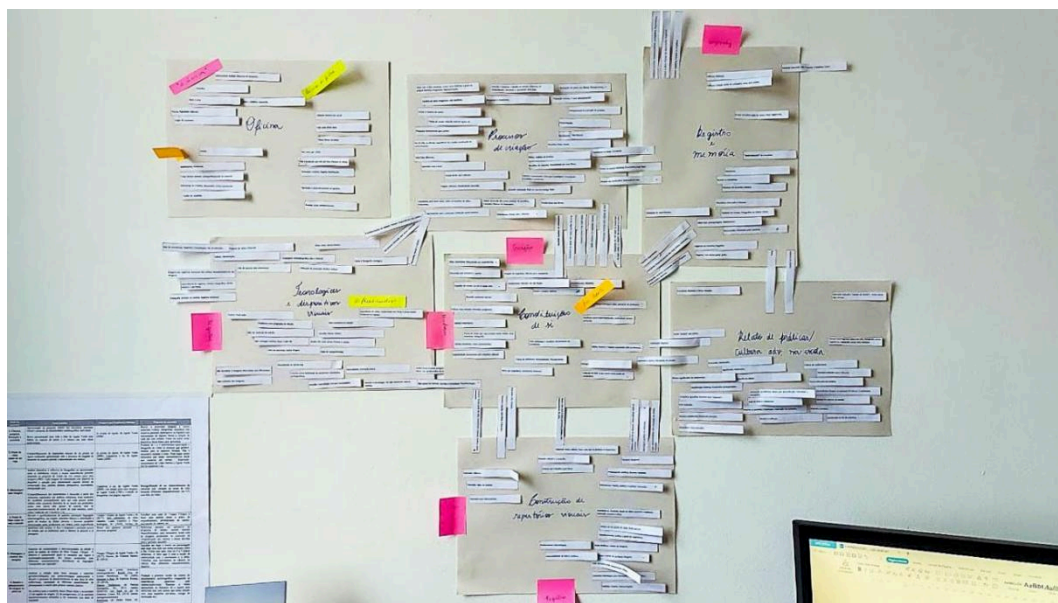
Com esse primeiro exercício, cheguei a sete “subtemas”: relação com tecnologias e dispositivos visuais; constituição de si; construção de repertórios visuais; relatos de práticas e cultura do audiovisual na escola; registro e memória; processo de criação, e; oficinas. Com esses códigos, percebi, por exemplo, pelo modo que as professoras apresentavam suas imagens relacionando-as à sua história e prática, que o processo de produção dos exercícios tinha uma maior relevância do que as imagens em si.

Imagem 33 • Processo "artesanal" de construção de mapa na busca por temas



Fonte: Arquivo da autora (2022).

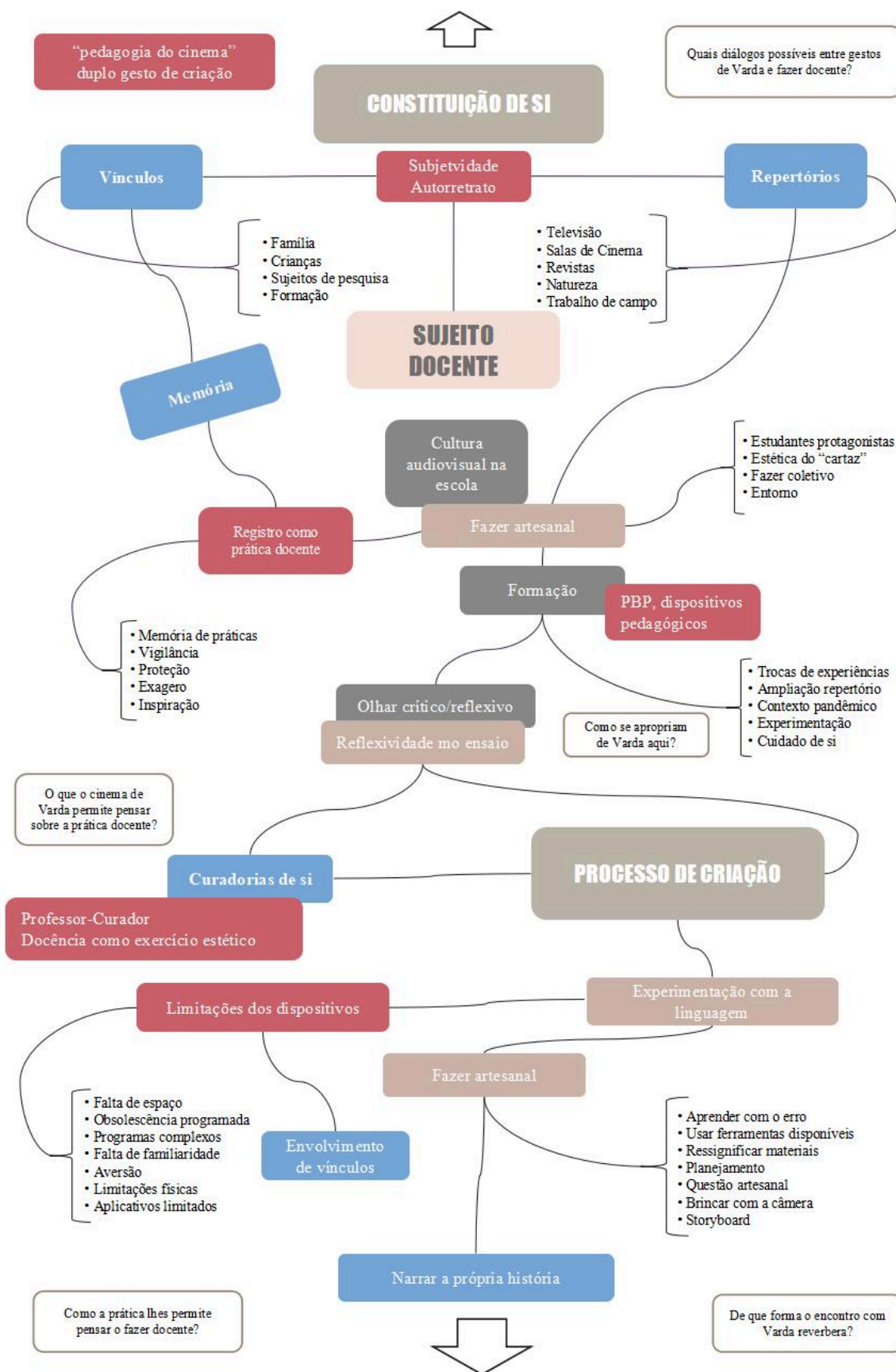
Imagem 34 • Primeiro mapa com todos os códigos semânticos extraídos da planilha



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Quando me deparei com este grande mapa montado com sete temas lado a lado, percebi que alguns deles eram intrínsecos a outros, por exemplo, considerando o referencial em torno da obra de Varda, me pareceu impossível separar a construção de repertório da constituição de si. Então, seguindo o processo, fiz outro ensaio, agora digitalmente, um mapa combinando os códigos que mais se repetiam como àqueles em torno do “registro como prática docente” com os subtemas encontrados. Com esse exercício, cheguei apenas a dois possíveis temas: a constituição do sujeito de si e processo de criação, que apenas se consolidaram como tal na próxima etapa.

Infográfico 1 • Segundo mapa com códigos latentes e subtemas

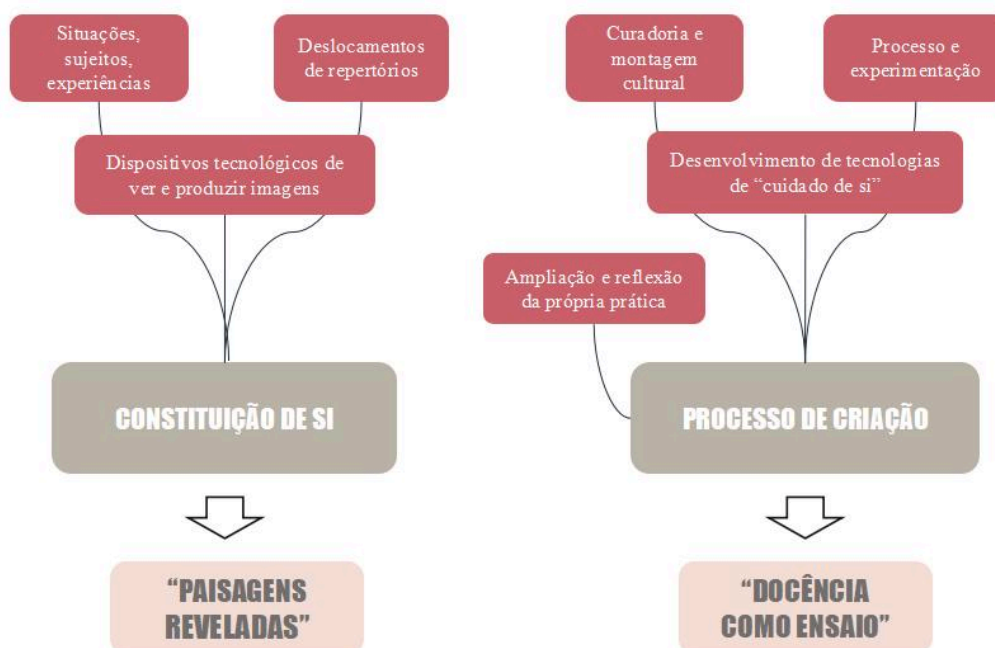


Fonte: Produção da autora (2022).

Há ainda duas últimas fases nesse processo que estão imbricadas. A primeira é a **descrição dos temas**, que diz respeito à busca/seleção de referencial teórico que dê suporte a eles. Em nosso caso, nesse momento do processo, retomamos alguns dos referenciais, em especial nossas *praias vardadianas*, e trouxemos outros autores para o diálogo para dar conta de temas que apareceram não diretamente relacionados àquilo que já havíamos discutido.

Em decorrência dessa escritura, houve um rearranjo dos códigos e subtemas levando-nos a um mapa-síntese com apenas dois temas principais. O primeiro, “constituição de si”, reuniu subtemas e códigos em torno da memória da construção de repertórios, incluindo sujeitos e dispositivos, além de práticas desenvolvidas nas instituições educativas. Já o segundo, “processo de criação”, reuniu códigos referentes a gestos e relatos em torno de imagens retomadas ou produzidas durante a *Oficina entre telas*.

Infográfico 2 • Mapa temático final



Fonte: Produção da autora (2022).

A narrativa, assim como a produção dos mapas, pode ser vista como um instrumento que nos permite olhar e relacionar o fenômeno ao próprio método de análise. Aproveitei aqui também para inserir algumas das minhas experiências como estudante e como docente, que demarcam algumas posições que assumi ao longo do percurso de pesquisa. Esse conjunto de imagens e relatos codificados e combinados em narrativas me permitiram acessar realidades, por vezes, distantes de mim. De uma maneira semelhante à que faz Varda em seus filmes,

nossa produção narrativa partiu dessas memórias individuais para promover um olhar sobre o contexto social, levando-me a olhar para a realidade da entrada do cinema/audiovisual na escola de modo mais complexo e enredado com sujeitos, espaços, tempos, dispositivos e suas imagens.

Após algumas revisões, a escritura tomou corpo, levando-nos à última fase: a **produção do relato** que nesta tese dá origem aos dois próximos capítulos. Para esta produção voltamos à planilha, trazendo os excertos correspondentes aos códigos para o texto em um exercício de combinação e interpretação, movimentado pelo referencial teórico. Em um exercício estético de criação narrativa, fomos descobrindo uma nova possibilidade temática que nos permitia manter centralizado o foco na docência. Ao fim, renomeamos os dois temas, relacionando-os com Agnès Varda, nosso ponto de partida, por meio de metáforas.

Assim, a “constituição de si” tornou-se “paisagens reveladas”, que diz respeito ainda às memórias de experiências que nos constituem em torno cinema, considerando sujeitos, situações, experiências e dispositivos; e “a docência como ensaio”, no qual refletimos sobre relato e reflexões dos processos de criação das participantes vividos em contextos educativos, inclusive dentro da própria oficina.

5 “PAISAGENS” REVELADAS

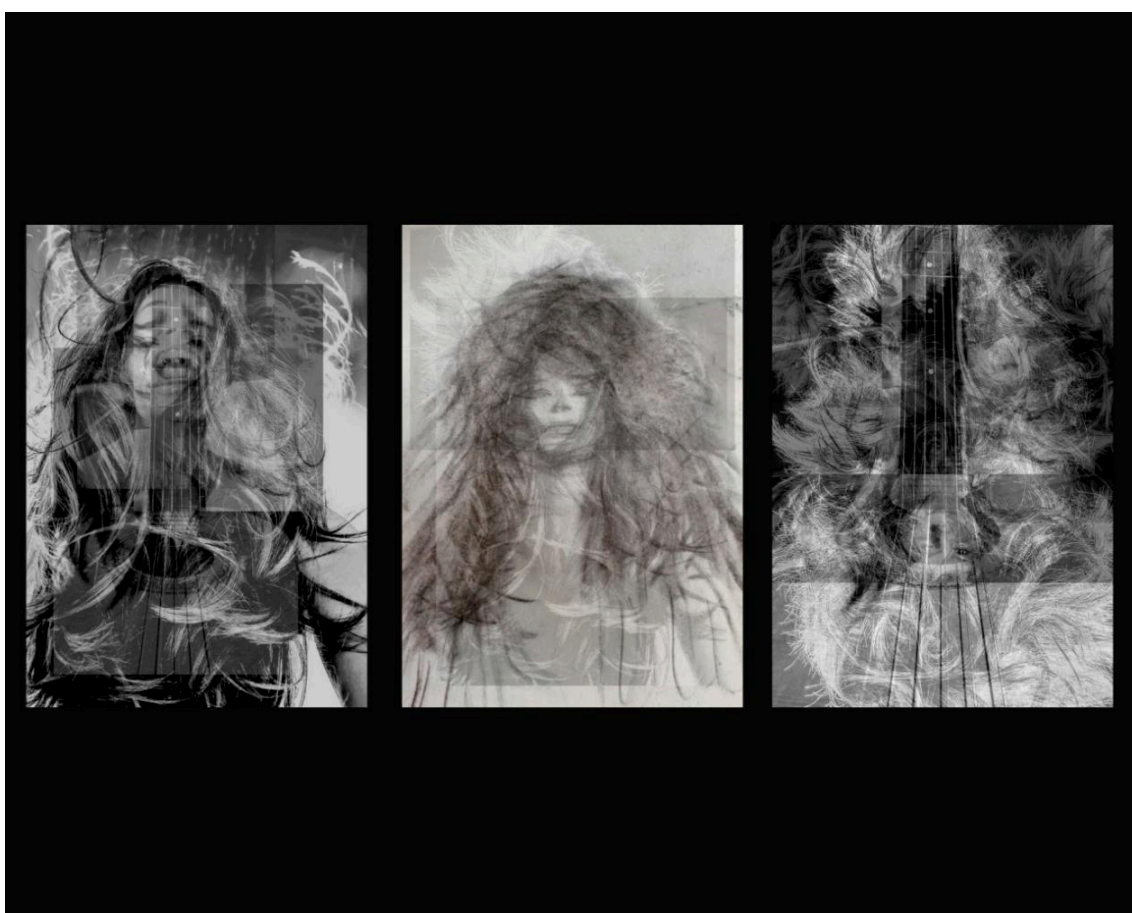


Imagem 35 • *Soul*, de Priscila Mesquita

Fonte: *Oficina entre telas*, produção de autorretrato (2021).

As paisagens são muito presentes na cinescritura vardadiana. Sejam as paisagens urbanas e rurais da França, uma Havana pós-revolução ou o território de “resistência” ao *american way of life* na Costa Oeste dos Estados Unidos. Varda se incorpora a essas paisagens, ainda que seja uma viajante/imigrante e alguém que intervém ali com uma câmera, inquirindo sobre aquilo que vê. O que lhe interessa não são os grandes planos gerais, mas aquela paisagem que pode construir com os detalhes, com os planos médios, com o movimento da câmera que imita o olhar curioso.

O conceito de paisagem, dependendo do período histórico, lugar, suas aplicações e interações com outros campos, sofre múltiplas transformações, por exemplo, a apropriação da visão dos jardins por pintores e poetas que desenvolviam/inspiravam vínculos subjetivos e emocionais na interação com o ambiente natural, ligavam-na a um campo puramente estético.

Em 1925, Carl Sauer (1998) descreveu a “paisagem cultural”, incorporando no conceito a ação do humano, o que mais tarde foi especificado como “o homem organizado em sociedade” (BOBEK; SCHMITHÜSEN, 1949, 1998) que adiciona sua marca no ambiente ocupado. Com a perspectiva contemporânea da Geografia Cultural, podemos considerar que uma paisagem pode exprimir as dinâmicas culturais, sociais e econômicas, além de ecológicas, biogeográficas e físicas. Entretanto, o que a faz se tornar paisagem é o olhar humano (MAXIMIANO, 2004, p. 87). O modo de olhar do observador interfere na configuração (e na representação) dessa paisagem, cuja definição se amplia, incluindo também o registro visual (e/ou descritivo) produzido a partir dessa observação.

Giuliana Andreotti (2012, p. 6) argumenta que o conceito de paisagem é “elusivo, fugidío: isto porque, especificamente, a paisagem não pode ser separada do homem, do seu espírito, da sua imaginação e percepção”. A relação humano-paisagem é de mútua influência, uma vez que a paisagem “marca o homem do qual é marcada, reflete-o, dele é a história” (Ibid., p. 8). Por um lado as paisagens podem “narrar” os eventos humanos em diferentes épocas pelos traços de nossa intervenção, do cotidiano, dos mitos, das guerras. Por outro, nós também as carregamos em nossa constituição e podemos narrá-las: os lugares das descobertas na infância, da nossa afirmação na juventude, dos afetos da vida adulta, da luta política coletiva, etc.

O homem inventou-a [a paisagem] para falar de si mesmo através da imagem. Somos nós mesmos na nossa paisagem. E isso porque nós modificamos o ambiente com todos os seus elementos naturais através das nossas atividades

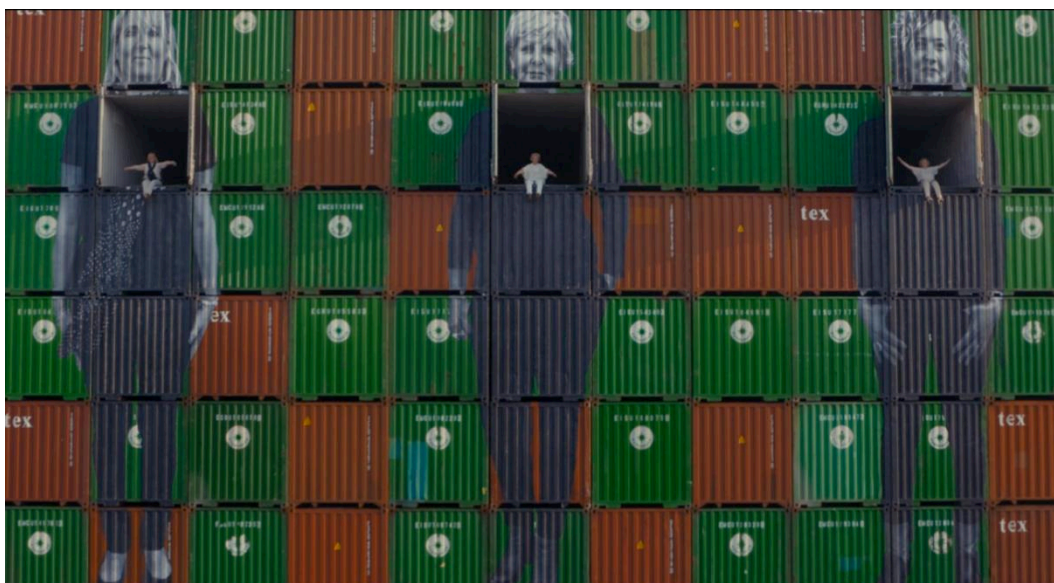
materiais, das necessidades políticas, das instâncias econômicas, dos ordenamentos jurídicos, mas sobretudo depositamos a nossa cultura e a nossa concepção de mundo (*Weltanschauung*), o nosso modo de pensar e viver, as nossas crenças religiosas, a nossa pulsão espiritual, os nossos símbolos e valores (Ibid., p. 6, grifo da autora).

Na sequência inicial de *As praias de Agnès* (*Les plages d'Agnès*, 2008), a cineasta comenta: “*Se abrissemos as pessoas, encontraríamos paisagens*”.⁸⁶ Para promover aberturas e encontrar paisagens, é preciso observar de longe e de perto, de diferentes ângulos e perspectivas, mas também voltar-se para si e para seu lugar nessa paisagem. A frase reverbera nos processos de reencontro com a experiência em torno das imagens da nossa pesquisa que revelou situações, lugares, sujeitos e dispositivos que tiveram e têm papel importante no desenvolvimento da relação entre o cinema e a docência. As paisagens que serão evocadas neste capítulo foram construídas a partir da análise temática dos relatos e imagens retomadas e produzidas durante a *Oficina entre telas*. Essas paisagens compõem uma narrativa de subjetivações *em processo* que extrapolam a formação e atuação institucional, sobrepondo vida, cinema e docência.

5.1 COLAGENS DE “OLHARES, LUGARES”

Em *Visages, Villages* (Agnès Varda e JR, 2017), traduzido em Portugal como *Olhares, Lugares*, Agnès Varda divide a direção com o artista e fotógrafo francês, Jean René (ou JR), conhecido por suas intervenções na paisagem urbana com impressões fotográficas em preto e branco de rostos em grande formato. Neste filme, os dois viajam pela França parando em algumas cidades para fotografar, escutar e documentar a história de pessoas anônimas. Seu meio de transporte é um pequeno caminhão cujo interior guarda uma cabine fotográfica e uma grande impressora, usada para imprimir as fotografias que são tiradas pelo caminho. Essas imagens em grande formato são coladas em construções relacionadas aos relatos que coletaram das pessoas. Tudo isso ainda é permeado pela conversa da dupla de diretores sobre o próprio processo de produção do filme e as memórias que evoca em cada um.

⁸⁶ Excerto de *As praias de Agnès*, 00:00:14 a 00:00:53.

Imagem 36 • Containers com fotografias em *Visages, Villages*

Fonte: Reprodução do filme *Visages, Villages* (2017).

Na *Oficina entre telas* assistimos a *Visages, Villages* no quinto encontro, fazendo uma análise plano a plano para compreendermos um pouco da lógica da produção de continuidade de ação em uma montagem. Neste texto, evoco o filme para falar sobre o interesse em ouvir e registrar a história das professoras que participaram da pesquisa, aproveitando para apresentar algumas delas como “paisagens” que guardam lugares, pessoas que, de diferentes maneiras, ao longo da vida conectaram cinema à sua docência. A fotografia aqui, assim como em *Visages Villages*, é potência de criação e de encadeamentos entre diferentes memórias, momentos e referências, especialmente nos autorretratos, segunda proposição que fiz às participantes.

Na mesma semana em que propus a produção de autorretratos, pedi às professoras que assistissem ao filme *Os catadores e eu (Les glaneurs et la glaneuse, Agnès Varda, 2000)*. Também trouxe alguns exemplos de autorretratos com as fotografias da artista brasileira Lilian Barbon, que experimenta diferentes exposições e sobreposições de materiais, além de uma fotografia intitulada “Autorretrato”, do artista catalão Joan Fontcuberta, na qual uma colagem fotográfica coloca uma mão estendida para um cumprimento diante de um tronco humano vestido de fraque com uma cabeça de peixe no lugar das mãos.⁸⁷ A diversidade dos exemplos que foge do figurativo objetivou o distanciamento do gesto automático de fazer uma *selfie* e incentivar o exercício da composição estética, independente do suporte escolhido.

⁸⁷ Varda faz uma análise desse autorretrato em *Um minuto para uma imagem (Une minute pour une image, 1983)*.

Imagem 37 • Autorretrato, fotografia/colagem de Joan Fontcuberta (1972)



Fonte: Reprodução de *Um minuto para uma imagem* (1983).

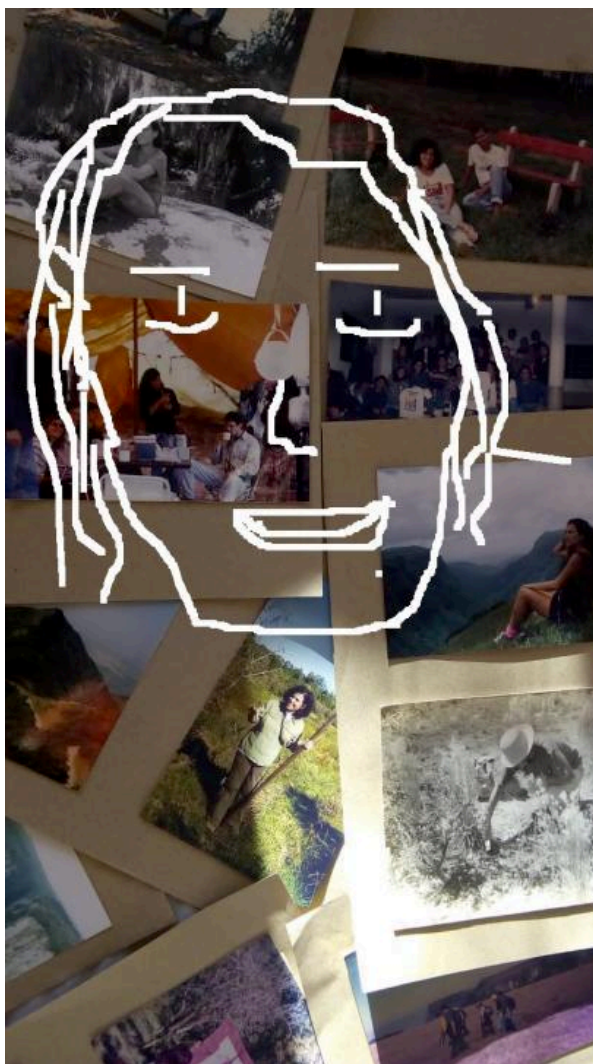
O autorretrato é uma elaboração estética em torno de si, uma espécie de instrumento de corte para iniciar um processo de revelação da “paisagem interior” de cada um, como se fosse a expressão da subjetividade *em processo* por meio de analogias com objetos, de colagens de foto-memórias ou até mesmo da projeção sobre a imagem do outro. Historicamente, o autorretrato herda uma ideia do “artista-herói” dos pintores modernos e ganha dimensões mais conceituais e políticas com a chegada da fotografia. Já com os dispositivos digitais é apropriado de modo a possibilitar o controle sobre a própria imagem, tanto do que é revelado e exposto, como das conexões que são possíveis dentro de uma comunidade de significados (MIRZOEFF, 2015).

Os resultados foram os mais diversos, tanto em questão de suporte, estilo, formato, mas também em relação ao conteúdo latente, o que estava por trás daqueles autorretratos que foram se revelando nos discursos sobre sua produção. No gesto de criação, começa a se manifestar um desejo pela inclusão de um certo tipo de experiência e de sujeitos que são vistos como constituidores dessa persona que ocupa a tela. Se aqui o cinema não aparece diretamente no exercício, ao longo dos encontros percebemos que alguns dos elementos presentes entram em convergência com outras dimensões para culminar na narrativa que conecta algo anterior e/ou paralelo à docência e às práticas com cinema nos contextos educativos.

Reunindo algumas fotografias de suas andanças pessoais e profissionais, a professora de Biologia, pesquisadora e ativista ambiental, Maria de Fátima, cujo relato “*cinema é*

aventura visual” ajuda a mobilizar o capítulo 3, nos apresenta três autorretratos, sendo um deles uma fotografia de várias outras fotografias suas coladas sobre papéis. Sobre essa fotografia, a professora desenhou um rosto com traços brancos usando o software Paint. “*Eu me desenhei através das minhas atividades. São várias fotos de atividades. [...] Grande parte das minhas atividades até ser professora, foram junto da natureza*”, narra (em 09/06/2021).

Imagem 38 • *Linha da vida*, de Maria de Fátima dos Santos



Fonte: *Oficina entre telas*, produção de autorretrato (2021).

Ao longo dos encontros, Maria de Fátima relata suas pesquisas etnográficas junto às reservas naturais do Sul de Santa Catarina, a participação na elaboração de leis de proteção ambiental, as ações educativas sobre preservação. Relata também que, como pesquisadora e residente no Parque Nacional, auxiliou na escrita de um roteiro para o Programa Globo Repórter sobre os cânions do Sul do Brasil. Além disso, também participou de outro documentário da cineasta Marcia Paraíso (Plural Filmes) sobre a mesma reserva, dessa vez

também concedendo entrevista. A professora (re)faz uma leitura da sua trajetória centralizando o cinema como dispositivo de um processo de subjetivação com a natureza, transformando ou ampliando seu projeto de vida, o que, na sua perspectiva, mais tarde refletiu na sua condição docente, emergindo em práticas que envolvem, por exemplo, organizar e mediar a visita de estudantes na aldeia indígena para produzir documentação visual. Todo esse relato é retomado no vídeo autoral, também intitulado *Linha da vida*, que a professora compartilha no encerramento da *Oficina*.⁸⁸

No décimo encontro, discutimos o filme *Daguerreótipos* (*Daguerreotypes*, Agnès Varda, 1975), em que Varda apresenta seus vizinhos, os moradores-comerciantes da *Rue Daguerre* no 14º *arrondissement* de Paris. Embora não se inscreva em imagem e voz, há planos dentro das pequenas lojas em que a câmera acompanha o movimento, os pequenos gestos e falas dos clientes habituais numa perspectiva que se assemelha à “mosca na parede”.⁸⁹ O filme evoca memórias de algumas professoras pelo cenário semelhante ao seu contexto de infância e também da experiência etnográfica da observação e do registro junto ao meio ambiente das professoras Maria de Fátima e Ana Carolina. Essas questões nos levam à discussão sobre a produção de imagens no trabalho docente. Maria de Fátima comenta sobre seu processo de treinar o olhar para chegar à imagem de fato. Essa dimensão da observação, do exercício do olhar sobre a paisagem e as interações que ali se dão, também é levada à sua prática docente e mobilizada por imagens que ela mesma produz.

Então, vivenciar a natureza, texturas cores, cheiros... Antes de fazer o clique ou deslizar o dedinho, tu tem que ter aquele instante da observação. Eu faço alguns registros, tenho fotos, enfim, várias e tal. Mas sempre penso naquele registro. Demoro muuuuuuuuito pra fazer uma foto. Assim como eu demoro muuuuuuuuito pra desenhar, porque eu vou pensando naquele registro. Vou elaborando aquele registro mentalmente. Acho que esse instantâneo, essa atomização, essa velocidade faz com que pessoas não tenham esse tempo da observação e observar o detalhe, né? (Maria de Fátima em 17/09/2021).

Maria de Fátima participou em 2014 da primeira edição do projeto Inventar com a Diferença (ID), que propunha abordar direitos humanos na escola por meio do cinema (e no

⁸⁸ Nesse vídeo de 7 minutos, ouvimos chuva e trovões ao fundo e a professora produz algumas reflexões unindo sua vida ao contexto da Cultura Visual enquanto vemos fotos de salas de cinema, imagens de filmes e registros de atos políticos ao lado de fotografias pessoais e do seu trabalho em campo enquanto pesquisadora e também como professora.

⁸⁹ Termo que os documentaristas estadunidenses que defendiam o Cinema Direto utilizavam para descrever a não intervenção junto aos sujeitos filmados com o intuito de “apresentar a verdade como ela é”, questão que é muito discutida e refutada por outras vertentes do documentário. No caso de *Daguerreótipos*, não se trata exclusivamente desse modo de filmar, senão de uma apropriação pontual que, no conjunto do filme, transforma-se num modo de olhar/escuta ativos para conhecer em profundidade os personagens da *Rue Daguerre*.

qual atuei como mediadora). A câmera não servia apenas para registro de ações, mas como intercessora de relações que se estabeleciam dentro e, especialmente, fora da escola. Assim, o propósito, para além de uma educação audiovisual, foi estabelecer vínculos com quem estava tão perto e distante de nosso território ao mesmo tempo, como uma feira que acontecia na esquina ou uma aldeia indígena do município vizinho. Durante a *Oficina entre telas*, a professora comenta sobre esses exercícios de produção de imagens com os estudantes, lembrando também da experiência:

No ano de 2019 eu levei os meus alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental para eles passearem ali no bairro no entorno de Tijuquinhas. E tem uma gravação de vídeo deles observando, deles anotando coisas da paisagem. [...] Depois eles foram pra atividades de campo. A última atividade de campo com ensino médio que eu fiz foi num lugar chamado Ribeirão, na propriedade de um aluno, onde tinha um rio. Eles fizeram lá observação das plantas, anotaram as formações. [...] E a gente fez né, Karine? No Inventar também. Tem uma parte do documentário em que os alunos fizeram uma visita nas feiras populares, entrevistaram os feirantes. [...] Só pra finalizar, também a gente fez uma atividade na pedreira aqui de São José. São José tem uma pedreira e tem uma vontade na região de tornar aquela pedreira um parque. E os alunos também foram comigo até lá, acharam que eu não ia ter coragem de ir na pedreira, aí eu fui com eles. Fizeram todo um levantamento e apresentaram na feira de ciências sobre como ela poderia ser um parque. (Maria de Fátima em 12/05/2021).

Os exercícios que desenvolvemos no ID se assemelhavam muito ao projeto de Varda em *Daguerreótipos*. Em *As praias de Agnès*, a cineasta contextualiza a produção desse filme com a limitação de se distanciar de casa durante muito tempo por conta do seu filho pequeno. Ela faz uma analogia entre o cabo de força que puxava de sua casa para alimentar os equipamentos e o cordão umbilical. Dessa limitação territorial, ela conseguiu aprofundar-se na observação de um cotidiano tão próximo que não é visível aos olhos desatentos que se deslocam no ritmo da grande cidade. Sua observação inclui também um exercício de escuta atenta na qual se revela uma paisagem interna de cada comerciante: os campos do interior do país, de onde vieram e aonde deixaram suas famílias, sua avaliação desse tempo presente de trabalho incessante e dos sonhos que ainda têm ou não lugar na vida desses sujeitos.

É na montagem do filme que essas imagens do cotidiano e gestos de trabalho ganham outros sentidos pela justaposição de planos de um show de mágica que reúne os vizinhos, conferindo um sentido poético ao projeto de “filmar a vizinhança”. Por esse jogo metafórico que constrói com as imagens, Varda assume-se como um território de passagem dessas vidas, torna-se paisagem da presentificação/atualização dessas histórias. A sua subjetividade que põe em curso pela montagem um projeto poético da *Rue Daguerre*.

Tanto essa dimensão de ser “paisagem da presentificação de histórias” quanto a questão da natureza apareceram na trajetória apresentada por Ana Carolina Vinholi, socióloga, pedagoga e professora dos anos iniciais. Ana reconhece sua primeira aproximação com o cinema com viés pedagógico na exibição do filme brasileiro *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, 2003) em uma experiência de etnografia na Fazenda Tamanduá, na Paraíba. Sua intenção foi estabelecer vínculos com a comunidade para iniciar um trabalho no qual ela mesma precisou produzir fotografias e vídeos dos sujeitos em interação com o meio. Assim como Maria de Fátima, suas produções também evocam uma forte relação entre questão ambiental, porém com o fator humano mais presente.

Além desse relato, o autorretrato que Ana Carolina apresenta na *Oficina entre telas*, intitulado *Progresso é mato*, revela dimensões da construção de si e do olhar a partir dessa e de outras experiências e conhecimentos relacionados ao meio ambiente. Ana aproxima seu fazer criativo ao político localizado, sendo que o cinema de Varda, em certa medida, ativa essas conexões. *Os catadores e eu*, por exemplo, é frequentemente mencionado pela professora por despertar relações com seu próprio percurso etnográfico a partir da observação, (auto)questionamentos, entrevistas e intervenção nos espaços. Além disso, também mobiliza o relato sobre como ela inclui essa experiência etnográfica no seu cotidiano dentro da escola e em seu entorno.

O que eu gostei da Varda? Porque ela se envolve no trabalho de campo. É uma coisa antropológica! Então eu me vi muito nela também nessa coisa do diálogo com a comunidade local. Ela valoriza o local, ela registra a partir daquela prática do cotidiano. Então, ela não altera a paisagem, ela se insere naquela fotografia. E eu tenho muito isso das Ciências Sociais, Antropologia, trabalho de campo. Então, eu tento trazer isso também para Educação. Se eu vou falar de trabalho, como eu disse, “vamos ver quem a gente tem aqui dentro da escola de trabalhadores, né?” [...] O que ficou para mim foi a questão do registro, da parte da pedagogia, a importância do registro, do trabalho de campo, essa coisa da valorização do saber local. E daí entra que o que Varda faz. (Ana Carolina em 10/05/2021).

Imagem 39 • *Progresso é mato*, de Ana Carolina Vinholi

Fonte: *Oficina entre telas*, produção de autorretrato (2021).

[...] Eu coloquei o chale como situação de sufocamento, que é o sentimento que eu tenho hoje. Eu acho que a questão da invisibilidade, da impotência que, às vezes, eu sinto diante de tudo que a gente tá vivendo. [...] E aí pra mim a questão ambiental é muito latente. Eu acho que tudo me dói muito. [...] Esse desenvolvimento com anulação dos saberes tradicionais, dessas comunidades que estão sendo extintas, invadidas por garimpeiros. [...] O progresso é mato, no sentido da gente ainda tentar se agarrar a tudo que são dos nossos antepassados. Dessa natureza rica, desses povos milenares e do respeito, porque eles são os grandes guardiões. (Ana Carolina em 24/05/2021).

O vídeo autoral da professora Ana, *Memórias Campesinas*, é um ensaio que inicia com a frase de Varda “*se abrissemos as pessoas, encontraríamos paisagens*” e apresenta apenas fotografias de seus projetos, narração e uma entrevista que promove uma reflexão teórica aportada em Foucault sobre a importância da fotografia como registro histórico. Ana pontuou (23/08/2021) que não associava inicialmente a possibilidade de produzir cinema com fotografia, visão que se transformou ao longo da *Oficina*, tanto no contato com as obras de Varda quanto com outros repertórios e discussões.⁹⁰ Seu exercício de retorno a essas imagens de trabalhos etnográficos acrescenta também uma dimensão ética relacional, no sentido de trazer à luz essas pessoas com as quais estabeleceu vínculos profissionais e afetivos.

⁹⁰ Vale mencionar a sugestão/discussão proposta no sexto encontro de *Um lugar ao Sul* (Gianluca Cozza, 2018) que, assim como *Saudações, Cubanos!* (*Salut les Cubains*, Agnès Varda, 1963) é um documentário produzido apenas com fotografias sobre um personagem negro, imigrante que vive no Sul do Brasil em busca de oportunidades. O filme é montado com fotografias desse personagem e o áudio de uma entrevista realizada pelo diretor.

Tá meio ruim assim a resolução,⁹¹ mas eu quis mesmo usar nesse formato pra mostrar o chão de fábrica. Como se faz mesmo com o que se tem. E tentei colocar um pouco o meu coração, assim, ao longo do tempo . [...] E aí tentei nesses três minutos, que eu acho que foi o limite ali pra passar essa ideia temporal dessa memória campesina. Que é essa minha história pessoal em torno das pessoas, dos laços que eu fui fazendo ao longo do tempo. [...] Então, quis trazer um pouco essa lembrança, das paisagens. [...] E muitos que estão ali eu tenho vínculo até hoje. Os velhinhos lá de Luiz Alves, já faz dez anos e todo ano eu vou lá levar uma cesta básica, alguma coisa. (Ana Carolina em 23/08/2021).

Esse vínculo que a gente tem com essas pessoas não é ficção. É vida real, são pessoas que tu entra nas residências, tu toma café. Compartilham dramas, então vai além desse vínculo aí de de registro. São vínculos pra vida. (Ana Carolina em 27/09/2021).

Imagem 40 • Ana Carolina Vinholi na Fazenda Tamanduá (PB)



Fonte: Reprodução de *Memórias Campesinas*, vídeo autoral de Ana Carolina Vinholi (2021).

Luiz, professor de Geografia, fez o primeiro comentário após assistirmos ao ensaio: “com poucos traços representa um universo” (em 27/09/2021). O universo que Ana nos apresenta envolve a organização da memória de uma relação estabelecida com comunidades que vivem a resistência à monocultura. Se seu autorretrato reconhece um “eu” constituído pela experiência e pelos vínculos criados, seu ensaio leva esse tema adiante, nos apresentando a essas pessoas como uma maneira de reivindicar o olhar para esses sujeitos que “estão no caminho” daquele progresso desenfreado o qual critica com a colagem dos tratores. Uma das dimensões mais interessantes revelada pelas criações e processo da professora é o

⁹¹ O ensaio tem 2’50” e foi editado pela versão gratuita do aplicativo Inshot. A professora enfrentou um problema: após salvar, perdeu o arquivo de edição e não foi possível retomá-la para exportar uma segunda versão sem a marca d’água do aplicativo. Essa questão será abordada na próxima seção junto a outras questões acerca da relação com os dispositivos.

reconhecimento de que essas experiências profissionais são primordiais na constituição da sua subjetividade e do seu olhar sobre o mundo.

Há uma inseparabilidade nesses dois relatos, das professoras Maria de Fátima e Ana Carolina, entre a “história pessoal em torno das pessoas”, a produção da imagem e a própria docência. Em outros exercícios e relatos, essa dimensão dos vínculos também aparece com muita intensidade, mas abordada a partir dos laços familiares e das relações de cuidado que se estabelecem no interior desses laços. O exemplo mais direto nesse sentido talvez seja o de Patrícia Peruzzo, professora de artes e arte-educadora, que enquanto “autorretrato” além de produzir a fotografia das mãos que estão no início do capítulo anterior, também ressignifica uma fotografia da infância com os avós maternos, apresentando-os como referências para sua aproximação com a Fotografia como profissão e campo de pesquisa. Ela reflete:

Eu acho que não é só uma forma de dizer “que saudades”, mas dizer da importância do que constitui a gente como sujeito. Quem somos nós, da onde a gente vem, de onde a gente parte. Quem são as pessoas que nos influenciaram? Se não são pessoas da nossa família, quem são essas pessoas? São fotógrafos? São cineastas? São educadores? São pensadores? Então eu acho que a gente é um pouquinho de tudo isso que de todas as pessoas que já passaram pela nossa vida e que de certa forma são parte da nossa vida. (Patrícia em 09/06/2021).

Imagem 41 • Patrícia Peruzzo com os avós maternos (1978)



Fonte: Arquivo de Patrícia Peruzzo, fotografia apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Essa perspectiva se estende não apenas aos autorretratos, mas também a outros exercícios das professoras ao longo da *Oficina*. Jaqueline Teixeira, professora da Educação Infantil, após assistir *As praias de Agnès*, faz um paralelo com a própria vida, percebendo um potencial sentido autobiográfico nos registros que fez de si e dos outros. Em suas palavras, “quando eu vi o filme eu vi que ela dá um valor imenso a toda a construção e a quem participa dessa construção” (Jaqueline em 10/05/2021). No último encontro da *Oficina*, a professora nos surpreende apresentando um vídeo intitulado *Conversa entre Irmãos*, feito a partir de desenhos que retomavam as primeiras experiências de seu irmão no cinema, experiências essas que eram compartilhadas com Jaqueline, ainda criança, por meio dos seus relatos.

Imagem 42 • Homem entrando em uma sala de cinema, desenho de Jaqueline Teixeira



Fonte: Reprodução de *Conversa entre irmãos*, vídeo autoral de Jaqueline Teixeira (2021).

Ainda nesse conjunto de exercícios que trazem pessoas próximas e a ideia do cuidado como parte de uma ideia de representação de si ressignificadas no exercício de autorretrato, Sislayne Amaral, professora auxiliar na Educação Infantil apresenta *Minhas inspirações* em três imagens. A primeira delas é uma colagem digital feita no aplicativo Picsart da filha fantasiada de Emília (personagem do *Sítio do Pica-pau Amarelo*) em um jardim. A segunda é uma fotografia sua com a sobrinha, impressa e colorizada a lápis, que havia sido produzida no Ensino Médio. São crianças que lhe inspiram a busca pela formação em Pedagogia. A terceira é outra colagem digital feita com Picsart, dessa vez, ela mesma inserida numa paisagem.

Imagem 43 • *Minhas inspirações* (1/3), de Sislayne Amaral



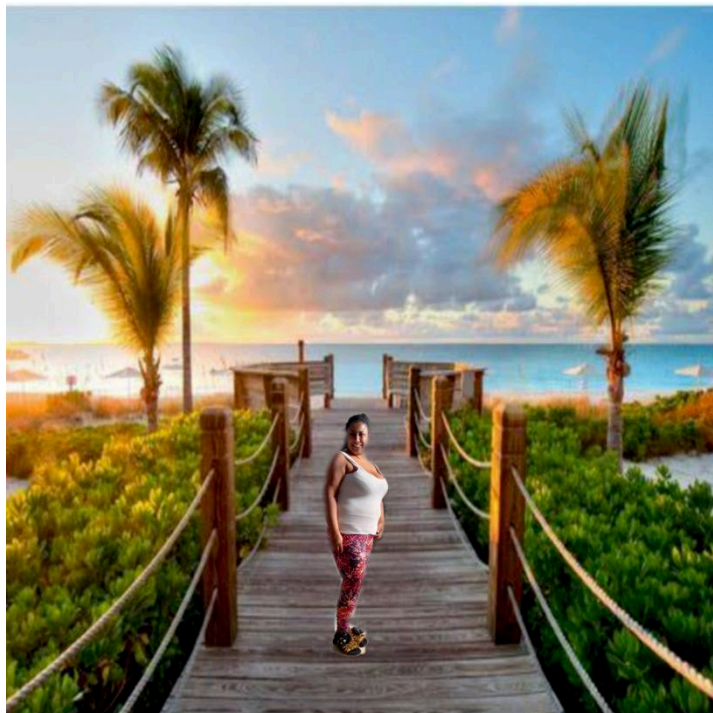
Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021).

Imagem 44 • *Minhas inspirações* (2/3), de Sislayne Amaral



Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021).

Imagem 45 • *Minhas inspirações (3/3)*, de Sislayne Amaral



Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021).

Esta perspectiva de ver-se em relação às pessoas que estão sob seus cuidados atravessa a série de fotografias que compõem o autorretrato *Mãos que...* da também professora auxiliar de Educação Infantil Rita de Cássia. São quatro fotografias muito simbólicas do cuidado que permeia seu cotidiano. Cada fotografia traz um par de mãos que: a) seguram um livro infantil e duas fotografias com crianças; b) aparecem em um quadro com outro livro infantil, cadernos com anotações e um martelo; c) aparecem sobre uma mesa amarela com forminhas de plástico enquanto do outro lado mãos de criança brincam com massinha de modelar; e d) se apoiam nos ombros de duas pessoas idosas.

Fiquei pensando... um autorretrato? Eu, assim... Aí, pensei nas minhas mãos, que estão ali. Que criou os filhos, que trabalha, que constrói, que brinca na escola, que cuida das mães,... Da mãe e da tia. Então, são as mãos que fazem parte de um corpo, assim. [...] A minha vida, que foi criar os filhos, que é o trabalho. E tem até os cadernos que eu usei em toda a pandemia. Porque se eu ouço, eu escrevo. Eu vejo, eu escrevo. (Rita de Cássia em 09/06/2021).

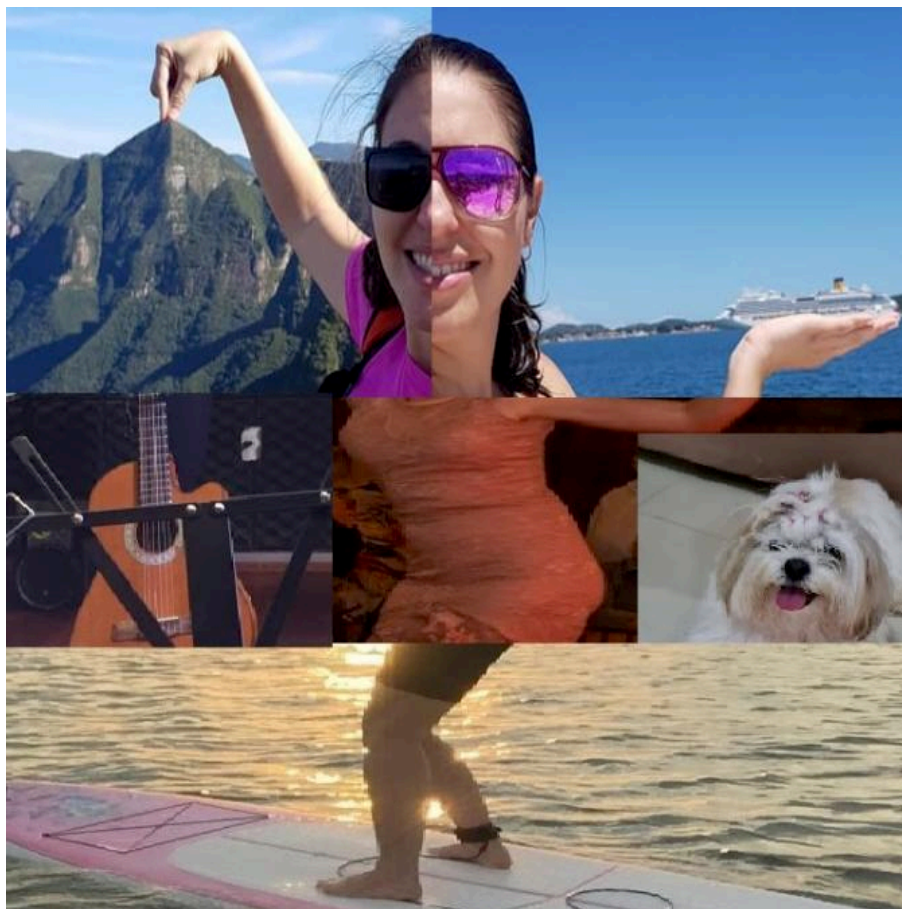
Imagem 46 • *Mãos que...*, de Rita de Cássia Souza

Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021).

Se nas séries de Sislayne e Rita encontramos uma paisagem repleta de pessoas, o autorretrato de Lizyane, professora da Educação Infantil, ilustra a fala de Varda “se abrissemos pessoas encontraríamos paisagens” com lugares aonde passou. A professora “se divide” enquanto corpo sensível para construir um mosaico de paisagens que visita, também agregando elementos que representam seus afetos e a multiplicidade de formas de ser-estar no mundo que não se apagam quando entra em cena a docência:

Separando algumas fotos e tentando fazer uma composição, eu ri muito assim comigo mesmo, brincando ali. E que elementos trazer pra mostrar? Mas é um pouco isso, é o brincar, é a distorção, é não ter padrão, né? É tudo isso junto e misturado. Acho que as pessoas são assim. Ninguém é uma coisa única, ninguém é só uma coisa na vida. Eu acho que é a composição das experiências, das vivências e é tudo junto, misturado. Acho que nesse tempo que a gente vive [em referência à pandemia], a gente tem se percebido mais ainda. O que nos limita e o que nos faz respirar mais profundo, o que nos faz bem que nos deixa leve. (Lizyane em 24/05/2021).

Imagem 47 • Autorretrato s/ título, de Lizzyane dos Santos



Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021). Colagem digital.

Hernández (2007, p. 31-32) destaca o papel fundamental das representações visuais “para a constituição de maneiras e modos de ser”, pois as subjetividades se constituem de maneiras “reflexivas e corporificadas” já que fazem parte das práticas culturais das crianças e jovens (e também de professores e professoras). Conforme o autor,

As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Estas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento (agency) (HERNANDEZ, 2007, p. 31).

Varda enreda sua experiência aos movimentos de fotografar, escrever e filmar num ciclo contínuo, porém em constante renovação. Ainda que isso não seja enunciado explicitamente por mim, enquanto proposição, o que se produz e se compartilha na *Oficina* são movimentos de criação cuja matéria-prima são as próprias experiências, memórias e

histórias. Os vínculos revelados nessas paisagens “interiores” e “anteriores” das professoras demonstram uma impossibilidade de separar as experiências ao longo da própria trajetória e das pessoas próximas, bem como a origem do desejo pela aproximação com o cinema e com as práticas desenvolvidas nos seus contextos de atuação. Para Ellsworth (2005),

A aprendizagem nunca ocorre na ausência de corpos, emoções, lugar, tempo, som, imagem, autoexperiência, história. Sempre faz um desvio pela memória, pelo esquecimento, pelo desejo, pelo medo, pelo prazer, pela surpresa, pela reescrita. E, como o aprendizado sempre ocorre em relação, seus desvios nos levam até e, às vezes, além das fronteiras do hábito, do reconhecimento e das identidades socialmente construídas dentro de nós mesmos. A aprendizagem nos leva até e além das fronteiras entre nós mesmos e os outros e através do lugar da cultura e do tempo da história (Ibid. p. 55, tradução nossa).⁹²

Esse exercício, modulado pela percepção, permite percursos singulares a ritmos individuais, recentralizando e singularizando o sujeito como protagonista da própria formação. Ellsworth (Ibid.) enfatiza que, se pensamos na pedagogia como uma estrutura de endereçamento, não se tem controle sobre de onde ou quando essa proposta pedagógica chega ou como será apreendida, especialmente porque a percepção se desdobra em diferentes direções que não podem ser previstas.

Nesse sentido, há muitos autores (BREZOLIN *et al.* 2017; JOSSO, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2008) que chamam a atenção para a reflexão sobre a trajetória de vida como potencial para a formação de adultos, pois permite colocar em evidência saberes subjetivos, relações e experiências que não fazem parte de um rol de conhecimentos curriculares abordados na educação formal.

Ainda que não estejamos falando de professor-pesquisador, conceito para o qual caberia outra abordagem, trazer Varda para uma oficina implica em rever posturas estratificadas acerca da ideia de neutralidade na comunicação visual. Varda assume, especialmente em *As praias de Agnès*, que há uma “paisagem” anterior e interior que lhe molda o olhar, as escolhas de cenários modulam o gesto de empunhar a câmera. A ideia que foi se construindo em torno da proposta do autorretrato foi a definição de que experiências compõem essa “paisagem”, a localização dessas observadoras e a criação de uma espécie de marca visual pessoal que desse conta da manifestação dessas duas primeiras dimensões.

⁹² Texto original: “Learning never takes place in the absence of bodies, emotions, place, time, sound, image, self-experience, history. It always detours through memory, forgetting, desire, fear, pleasure, surprise, rewriting. And, because learning always takes place in relation, its detours take us up to and sometimes across the boundaries of habit, recognition, and the socially constructed identities within our selves. Learning takes us up to and across the boundaries between our selves and others and through the place of culture and the time of history” (ELLSWORTH, 2005, p. 55).

Maria de Fátima compartilha sua experiência como pesquisadora no encontro em que discutimos *Os catadores e eu*, especificamente no momento em que comentei da cobrança sobre Varda por uma neutralidade a partir das leituras que inscreveram o filme numa categoria de documentário social. A professora enfatiza que, ainda que haja um discurso de neutralidade, a influência do sujeito-pesquisador sempre estará na pesquisa: “*Você nunca vai conseguir abarcar toda a realidade, né? Tem um olhar sim, totalmente influenciado pelas tuas experiências. E é isso, tu faz a tua observação do mundo a partir das suas experiências*” (Maria de Fátima em 26/05/2021, grifo nosso).

Para além dos vínculos com outros sujeitos, também fazem parte desse rol de aprendizagens os próprios sentidos e significados que foram construídos com o cinema (e fotografia também) ao longo da sua constituição enquanto sujeito e enquanto sujeito docente. Aqui, a partir do que nos foi trazido pelas participantes, podemos evidenciar tanto a dimensão do repertório visual construído quanto da relação que se desenvolveu com os dispositivos de exibição, em especial a sala de cinema e a televisão. Com o processo de produção, podemos também compreender um pouco sobre como se dá a relação com esses dispositivos hoje, quando as professoras também passam a ocupar a função criativa na produção de imagens.

5.2 ALGUNS DESLOCAMENTOS COM NOSSOS REPERTÓRIOS

O primeiro exercício que propus na *Oficina entre telas* foi a apresentação de uma imagem ou objeto referente ao início da sua relação com cinema na educação junto com o relato, ou seja, a descrição do caminho que fizeram para chegar nela. Nessa mesma semana, sugeri que assistissem ao filme *As praias de Agnès*. No encontro seguinte, em ambos os grupos, começaram a aparecer relatos da infância e juventude, sobre as primeiras salas de cinema frequentadas, sobre a televisão (que era a única forma de acessar aos filmes para as mais jovens), homenagem a pessoas que estiveram presentes e “viraram chaves” para que essa relação com cinema pudesse se consolidar.

Gerson Witte, professor de Artes do Ensino Médio e ilustrador, foi quem justificou a escolha do seu relato quando apresentou sua imagem, uma memória materializada em um desenho que representa a emoção, o medo sentido na sua primeira ida ao cinema:

É claro, pensei assim em muitas histórias relativas a isso. Mas também, influenciado ali pela Varda, foi essa busca pela infância, do que traz a gente aqui, pelo que é o mais primitivo, do que nos leva a essa construção. Porque antes de sermos artistas, somos consumidores de arte. De alguma maneira nós somos encantados por isso. Então, acho que em outro momento eu posso

falar da minha da construção, dos filmes do qual eu tenha participado. Mas acho que neste momento é um pouco dessa busca pela origem,... pelo original no sentido da busca pela origem. E eu sempre fui muito encantado por ler histórias, por criar histórias e eu faço isso com desenhos, faço isso com quadrinhos e acho que um filme também é uma forma diferente, é uma forma única. (Gerson em 10/05/2021).

Há duas expressões que Gerson usa nessa fala que sintetizam o conteúdo que surgiu nesses relatos (e que atravessaram toda a oficina), nos levando a uma compreensão muito mais ampliada de formação para muito além da que se dá nas instituições formais: “*Antes de sermos artistas somos consumidores de arte*” e “*busca pela origem*”. Gerson está falando justamente sobre as emoções despertadas com a experiência do cinema, mas também sobre a construção desses repertórios visuais e como essa construção vai influenciar em nosso fazer, seja artístico, seja educador. Para a construção desse repertório, são mencionados alguns dispositivos (a sala de cinema, a televisão), mas também sujeitos (pais, interlocutores de pesquisa) cujos vínculos marcam uma relação que futuramente reflete na sua constituição como professor que trabalha com imagens.

A origem desses repertórios diversos vai se revelando com os exercícios na *Oficina entre telas* à medida que são apresentadas essas primeiras experiências com cinema. Tais memórias que nascem com esse relato no primeiro encontro e ao longo dos próximos tornam-se também matéria para outras criações visuais das participantes. O próprio Gerson produz uma ilustração para apresentar seu relato. Quando criança, seu irmão mais velho o levou ao cinema para assistir *Tubarão* (*Jaws*, Steven Spielberg, 1975). Ele narra: “*Minha primeira relação foi de grande emoção, medo. [...] De qualquer forma eu tive várias emoções e até hoje eu tenho, busco ter, com essa linguagem*” (Gerson em 10/05/2021).

Imagem 48 • Primeiras lembranças do cinema, de Gerson Witte



Fonte: Ilustração produzida para a *Oficina entre telas* (2021).

Conforme tratamos na introdução, autores como Almeida (2017) que abordam a interlocução entre Cinema e Educação, reconhecem o poder do filme tanto como uma forma de conhecer o mundo e produzir sentidos a partir de certos elementos reais e também de compartilhar conhecimentos específicos. Esses fundamentos criam uma “caldo afetivo”, nas palavras de Marília Franco (2010), como mobilização de desejos e pertencimentos do sujeito espectador que pode tanto ser usada para uma abordagem crítica e de ampliação estética quanto para uma naturalização de determinadas formas de ver, compreender e de (desejar) estar no mundo.⁹³ A autora (Ibid., p. 12) cita, por exemplo, um presidente estadunidense que enfatizou em um discurso: “onde entram nossos filmes, entram nossos produtos”, uma vez que,

O filme favorece mecanismos psicológicos de identificação/projeção e o cinema, como fenômeno social, favorece mecanismos de pertencimento quando as emoções proporcionadas pelos filmes são socializadas por meio de um sem número de modos oferecidos pelo cinema-negócio e pelas ações culturais que se aprofundam em várias formas de cinefilia. (Ibid., p. 12).

⁹³ Faço essa ressalva do desejo pensando, por exemplo, no caso de Hollywood. Seus filmes produzem um discurso de enaltecimento de um *american way of life*, com sua fundamentação carregada de princípios neoliberais como a meritocracia, a defesa da propriedade privada, o Estado mínimo, etc. Por conta da ampla difusão (e nas últimas décadas também em outros formatos), sujeitos muito distantes geograficamente, social e culturalmente dos Estados Unidos percebem e almejam esse estilo de vida como única possibilidade de realização pessoal e política.

No capítulo 3, tratamos de construir uma perspectiva que nos permite olhar as imagens, em especial os filmes, como dispositivos de subjetivação que, ao unirem-se a outras referências e discursos, constituem um aparato que dá (ou retira) sentido em nosso olhar sobre nós e sobre o mundo. Retomando a referência na Cultura Visual, é preciso considerar ainda que, quando falamos em consumo de imagens, estamos lidando com um conjunto de tecnologias, dispositivos, práticas sociais, suportes e meios pelos quais interagimos com elas. É no interior dessa rede que nos percebemos enquanto educadoras e com esses nós simbólicos que trabalhamos ao propor uma prática com um conjunto de obras que fogem ao que é de comum acesso e pretensamente universalizante em nosso contexto cultural.

No que concerne a seus pressupostos teóricos, de um lado, entende-se que é incontestável a força da imagem e da linguagem visual nas estruturas simbólicas das sociedades contemporâneas, com implicações sobre processos de socialização e de construção pessoal e profissional dos indivíduos. Por outro, entende-se que associado a diferentes fatores, as práticas e os consumos culturais dos/as professores/as dialogam e reverberam – mais ou menos, com maior ou menor intensidade – sobre a forma como eles/as realizam, entendem e significam o trabalho docente. Influenciam seus modos de ser professor/a e de exercer a docência, sendo essa uma das razões que confere relevância aos estudos das práticas e consumos culturais docentes (AZEVEDO et al. 2017, p. 28-29).

Além do professor Gerson, para as professoras Maria de Fátima e Rita de Cássia, que têm idades próximas, as salas de cinema de rua também foram palco de muitas dessas emoções, não apenas pela situação de pretensão isolamento sensorial que potencializa o dispositivo cinema, mas enquanto uma prática social que confere um sentido ao mesmo tempo singular e plural à experiência de ver filmes. Ambas mencionam alguns desses locais que fizeram parte da sua rotina na juventude, em Porto Alegre/RS e na Grande Florianópolis/SC, respectivamente.

*Depois [de ter contato com os filmes de faroeste] fui para salas, vamos dizer, mais especializadas: fui no [Instituto] Goethe, onde eu vi o Festival de Obenhauser, que é cinema de animação. Isso lá em 1990, né? Eu vi no festival de Obenhauser a primeira filmagem de “O Senhor dos Anéis”, que era um filme de animação, “O garoto do espaço”... Então, o cinema depois começou a fazer parte da minha vida. Me lembro que eu **matava aula, ia pro cinema** de manhã. Tinha o cinema Bristol, em Porto Alegre, que dava as sessões desde a manhã e só parava à tarde. Então, matava aula, ia pro cinema, só saía de tarde. Então, assim, era incrível! (Maria de Fátima em 12/05/2021, grifo nosso).*

Eu assim, eu comecei também pensando “eu e cinema, nas minhas primeiras lembranças”. Então, uma das primeiras lembranças é também com TV, né? Anos 60, 70. Eu lembro que o pai tinha comprado uma televisãozinha. Na vila, era uma das únicas que tinham. A gente tinha os vizinhos que vinham ver as

novelas. Eu lembro de que era preto e branco, claro, do homem chegando à Lua. [...] E os meus irmãos assim, a gente era,... a gente sempre foi muito pobre, mas era muito criativo, né? A minha irmã gostava de escrever história e gente interpretava, fazia aquelas histórias [...] Também nessa época, 1970 por aí, eu lembro muito que o pai, apesar dele ser também... A mãe, analfabeta, o pai estudou até a quinta série. Mas eu lembro de quando ele nos levava no Adolfo Melo, isso em São José [...] Nos anos 1980 que aí lembro assim, que nós tínhamos ali no Centro de São José o Ritz, o Coral e o Cecomtur, que eram as salas de cinema. O Ritz e o Coral, se não me engano, eram os mais interiores, que passava mais filme pornô e na época ainda nós estávamos em ditadura, né?⁹⁴ Aí depois já em 1987 e 1990, que aí eu já começo mais a ver outros filmes. Um filme que eu vi no cinema que fiquei muito impressionada foi o Blade Runner, que eu saí de lá, assim, impressionada com tudo aquilo que passava no filme. Também perdi ano, perdi o semestre matando aula para ver Hair, isso no cinema, né? E depois, já, eu meu marido, a gente ia muito pro CIC. Que aí a gente tinha uma sessão de cinema lá do Herzog, do Pasolini, do Fellini, do Scorsese. (Rita de Cássia em 12/05/2021).

Maria de Fátima e Rita de Cássia nos apresentam a consolidação de um hábito em torno desse espaço atrelado a um panorama bem amplo da sua formação cultural com filmes de diferentes lugares do mundo, mas Rita adiciona outro nó à nossa rede: a televisão. Esse itinerário é ampliado no ensaio que nos apresenta no último encontro, *O respigar da Rita* (título que remete a tradução em Portugal do filme *Os catadores e eu*). Nesse vídeo ensaio, a professora faz uma retomada de sua primeira aproximação com cinema marcada por uma televisão, conforme seu relato apresentado. Ela faz esse retorno à infância, à casa dos pais e traz sua mãe como intercessora, que já havia sido mencionada em seu autorretrato. Ao final, conecta essas experiências com suas propostas de produção com audiovisual com as crianças, iniciadas durante a pandemia. Rita admite sua inspiração na obra de Varda:

É que é muito assim o cotidiano, o local ali... Os filmes dela me chamam atenção isso, né? Que eu até coloquei no vídeo assim, é uma simplicidade, uma produção que é simples [...] porque aquilo que ela faz ali de contar, de ver assim, é muito caseiro, parece filme caseiro aquela coisa dela. Eu não sei assim, parece que o trabalho que eu fiz me remeteu muitas coisas que ela faz. Aprendi um monte com essa Agnès Varda. A forma dela gravar, de fazer, de ver. (Rita de Cássia em 17/09/2021).

⁹⁴ Na verdade, Ritz, Coral e Cecomtur eram salas de cinema no Centro de Florianópolis, no entorno da Praça XV de Novembro (RAMOS, 2018).

Imagem 49 • Rita de Cássia conversa com sua mãe em *O respigar da Rita*



Fonte: Reprodução de *O respigar da Rita*, vídeo autoral de Rita de Cássia Souza (2021).

Mesmo que olhemos a história das mídias de uma maneira menos hierarquizada, ainda podemos tecer algumas linhas que atravessam o cinema e que influenciam a construção de uma comunicação audiovisual por meio da tecnologia que configura um formato de registrar histórias. Sandra, professora de Artes, também menciona a televisão nos anos 1980 como uma das poucas possibilidades de ampliar um repertório de imagens, aqui especialmente relacionadas à natureza assistindo ao Globo Repórter e ao Globo Rural (em 01/10/2021).

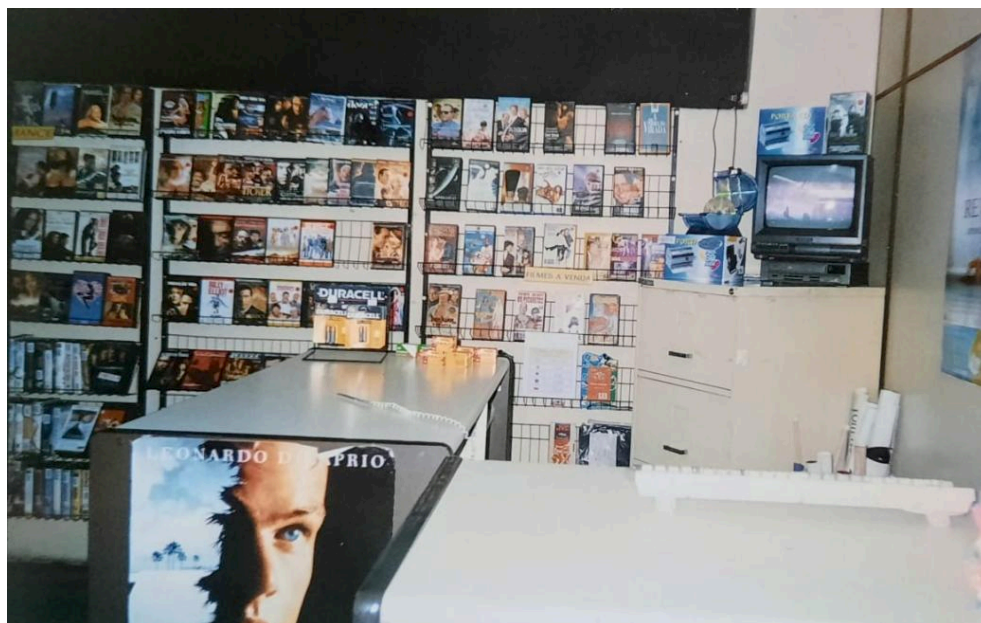
Se, nesses relatos a televisão aparece ainda em paralelo ao cinema, nos anos 1990 esse cenário já muda completamente a partir de uma conjunção de fatores que vão desde o desenvolvimento tecnológico até o discurso de controle social. A popularização da televisão, a chegada do videocassete, o surgimento dos *multiplex*, as salas de cinema de shopping com um sistema de programação agregada à distribuidoras de produção *hollywoodiana* associados a um discurso alarmante que vincula espaço público da rua à violência cumulativamente ao longo das décadas de 1980 e 1990 faz com que os cinemas de rua sejam praticamente “extintos” das cidades brasileiras, perdurando poucos espaços nas grandes capitais.

Priscila Mesquita, professora de Teatro no Ensino Fundamental, relata que trabalhou durante uma época, no início dos anos 2000, em uma videolocadora que ficava dentro de uma fábrica de automóveis, na região do ABC Paulista. Nessa época, ela assistia a filmes todos os dias, mas esse alto consumo não lhe saturava, pelo contrário. Ela narra:

E também foi o período que eu ia muito no cinema. Eu ia pelo menos umas duas vezes por semana no cinema, lá em São Paulo. Aí lembrei das salas

antigas, lá na Avenida Paulista, que era uma delícia. E aí eu fui também percebendo que eu gostava de assistir uns filmes que às vezes não tinha na videolocadora, de assistir aos filmes diferentes. Mas o chefe não comprava porque não tinha muita saída. A galera queria alugar os filmes mais Hollywood assim, né? E aí eu fui percebendo também essa subjetividade ali que foi sendo atravessada pela indústria cultural. Pelo que tinha ali à disposição. Não tinha a internet, as coisas eram um pouco mais... O acesso era um pouco mais difícil. (Priscila em 12/05/2021).

Imagem 50 • Locadora em que Priscila Mesquita trabalhava



Fonte: Arquivo de Priscila Mesquita (2001), apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Ainda que Priscila tivesse um bom número de filmes à sua disposição, ela reconhece que há uma homogeneidade nesse material que não lhe fornece os referentes necessários para ampliar seu repertório. Reconhece também que, mesmo nos anos 2000, teve acesso a salas de cinema com uma programação diversificada, algo já muito raro fora dos grandes centros urbanos nessa época, o que lhe permitiu desenvolver parâmetros críticos para avaliar, inclusive, àquilo que consumia na videolocadora em que trabalhava.

Se, por um lado, televisão e videocassete facilitavam e promoviam acesso a filmes na esfera privada, coexistindo e complementando a experiência pública da sala de cinema, por outro também limitava o consumo a certo tipo de produção. Aqui eu me incluo aos relatos da professora auxiliar Syslaine e da arte-educadora e professora de artes Carolina Ramos. Importante destacar que, para nós, que já nascemos nos anos 1990, tivemos nossas infâncias na mesma região (Grande Florianópolis/SC) e origem social na classe trabalhadora, a visita às salas de exibição não está em nossas primeiras memórias com cinema.

O meu primeiro contato com os filmes foi com as faixas das tardes na televisão aberta. Eu fui ao cinema pela primeira vez aos 13 anos, já nos anos 2000. Era um cinema de shopping o qual eu passei a frequentar com certa assiduidade nos anos seguintes, sempre para assistir a filmes comerciais, o que estava disponível. Tanto Syslaine quanto Carolina recordam das televisões de tubo e videocassetes como primeiro contato com os filmes. Logo no primeiro exercício, a busca de uma imagem da relação com o cinema na educação, Carolina recupera uma fotografia da sua infância na qual aparece a televisão da sua família, uma televisão de tubo, no canto, como a que aparece na foto de Priscila. Em seu relato, ela associa a sua construção de repertório com a visão crítica que desenvolve com/sobre o repertório das crianças e jovens com quem atua.

Imagem 51 • Carolina Ramos em sua casa de infância com a primeira televisão



Fonte: Arquivo de Carolina Ramos (1994), apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Essa daqui foi uma foto que ela achou [sua mãe] que era no Natal, porque a gente tem árvorezinha feliz ali e aquela televisão lá em cima, bem no cantinho, quase escondida que é uma televisão com vídeo cassete, que eu me lembro muito de ver os desenhos no videocassete. Assim, ela locava também um videocassete por mês e a gente via aquele desenho, que eram normalmente desenhos que hoje a gente poderia comparar, sei lá, com Galinha Pintadinha, que os meus alunos assistem. [...] E quando eu penso nesses desenhos, eu como professora de artes, eu sempre tento trazer para os meus alunos (eu dou aula no Fundamental 2), eu trago desenho para eles

para a gente problematizar sobre os estereótipos do desenho. Ah, eu amo passar Mulan, sou fissurada por Mulan, e passo para eles pra gente começar a discutir sobre como a gente não conversa sobre o Oriente, a arte do Oriente e como a Mulan também é representada enquanto o estereótipo oriental em alguns processos. E daí tem o dragão... Então acho que nesse sentido o cinema entrou pra mim, pelo desenho. (Carolina em 12/05/2021).

Bergala (2008, p. 51-52), ainda que demonstrasse preocupação em sobrecarregar o professor com uma educação audiovisual que desse conta de uma linguagem que seria exclusiva da televisão, evidencia a “abordagem crítica” das imagens em movimento como objetivo do trabalho com cinema em contextos educativos. A preocupação de Bergala (Ibid.) ainda é válida se pensarmos que esse leque referencial se ampliou atualmente com a internet e seus diversos suportes e formatos de produção/reprodução de imagens em movimento. Por outro lado, como o próprio autor propõe e seus interlocutores (AIDELMAN; COLLEL, 2010; FRESQUET, 2013, 2014; MIGLIORIN, 2015) reforçam, é possível pensar uma educação que tenha como base não um formato ou suporte específico, mas a educação para a expressão artística que inspire experiências singularizantes com potencial estético para tornarem-se repertório e filtro na percepção de novas referências.

Problematizar estereótipos e questionar determinadas representações, como relata Carolina, talvez seja um primeiro passo para pensar a ampliação de repertórios, o que consiste em um processo de “desaprender”. Fresquet (2007) o define como um processo de refutar conceitos, significados e valores estéticos que são percebidos como espontâneos no senso comum, mas que na verdade são construídos pela reiteração em imagens pretensamente universais sobre determinado corpo, território ou população. Não é um processo simples, pois envolve a desconstrução de certos filtros que são construídos em nossa percepção para que possamos, então, desenvolver um pensamento crítico em relação ao que temos acesso, mas também para buscar imagens que proponham outros modos de ver o mundo, o que nem sempre é acessível em qualquer contexto, para qualquer público.

O próximo passo, nesse sentido, está relacionado com os relatos de Maria de Fátima e Rita de Cássia: “*matava aula, ia pro cinema*”. Não que estejamos pregando a ida ao cinema em detrimento da escola (apesar de que me parece uma postura que seria aplaudida por Varda ou Godard), mas sim a instauração de um hábito que lhes permite a expressão da subjetividade em determinado meio social. Nesse caso descrito pelas professoras, aproximamos o conceito a uma adesão subjetiva e de uma participação ativa na busca pela construção desse repertório, dessa (auto)formação com cinema para transformar/ampliar nossos esquemas referenciais.

O meu “desaprender” (e meu desejo de cursar a graduação em cinema) tem como intercessora uma professora de História no Ensino Médio. Ao abordar a Revolução Russa, ela exibiu *O homem com uma câmera* (*Chelovek s kino-apparatom*, Dziga Vertov, 1929). Lembro do encantamento de ver os planos angulados, as grandes paisagens urbanas cortadas por planos detalhes, ao mesmo tempo que a ausência de um texto me deixava inquieta. O que eu deveria fazer com essas imagens “que não falam”?, me perguntava aos 16 anos. A referência do filme do Vertov ficou guardada em mim por algum tempo como algo em efervescência que julgo ter emergido apenas mais tarde, já na graduação, quando tive aulas de fotografia e acesso a uma câmera com liberdade para me aproximar da paisagem e produzir os meus próprios planos detalhe.

A instauração desse hábito de consumo de um cinema de vanguardas também se deu nesse momento, mas com grande esforço em superar essas barreiras estéticas tão bem moldadas por um repertório comercial. Para além dessa referência pontual, a grande transformação do meu repertório, no sentido de reconstruir um rol de referências que pautam minhas escolhas estéticas de forma mais sólida, aconteceu principalmente de forma individual, baixando e assistindo filmes no computador, que se relacionavam com os planos de ensino das disciplinas da graduação. É preciso ressaltar que em todos esses movimentos sempre houve alguns mediadores institucionais, como o curso e o currículo, por exemplo, além dos professores e meus colegas de turma que compartilhavam também seus gostos.

Mais tarde, passei a frequentar (e organizar) os cineclubes, onde sempre há uma mediação para propor uma discussão ao final do filme. O cineclubismo é uma prática social que surge na França, na década de 1920, para reunir interessados em assistir e discutir o cinema produzido para além dos filmes distribuídos comercialmente. Ao longo da história, os cineclubes instigaram também a experimentação e construção de uma linguagem cinematográfica contra-hegemônica, com cunho político e intelectual, para se contrapor às produções que subestimam o público pela repetição de formatos e apelos comerciais.⁹⁵

Veruska Anacirema Santos da Silva (2009) defende que o cineclubes é também um espaço onde se constroem processos de significação por meio dos filmes, atuando numa formação cultural que se pauta pela experiência que se tem com o filme exibido a partir de um

⁹⁵ Movimentos como o Cinema Novo, no Brasil, surgem a partir de cineclubes para reivindicar o “direito à diferença” e a busca por uma identidade social da imagem no sentido de ser mais representativa da condição do povo do próprio país. Dados diferentes contextos culturais e sociais, hoje o cineclubes se configura pela diversidade de condições de existência locais (de grupos particulares, projetos sociais, iniciativas públicas, espaços culturais, escolas, universidades, praças) e também de objetivos. Entretanto, conforme pontua Felipe Macedo (2004), sua organização mantém um viés emancipatório e democrático de amplo acesso e gratuito e o compromisso ético-cultural de promover acesso a um repertório cinematográfico que contemple as diferentes formas de ser e estar no mundo.

olhar coletivo sobre ele. As discussões “disparam aprendizados processuais, realizados nos próprios ambientes de produção e consumo dos filmes, sem sistematizações específicas” (Ibid., p. 140). O ambiente do cineclube, aberto à participação do público na discussão dos conceitos que permeiam o filme, é frutífero à produção de pertencimentos por meio de identificações e de uma leitura mais ampliada de mundo, o que ressoa nos consumos culturais que ocorrem fora desse espaço.

O horizonte dessa experiência me trouxe segurança para superar minha reticência quanto à inclusão de *Ulysse* (Agnès Varda, 1982) no planejamento da *Oficina entre telas*, em especial por conta da cena em que a cineasta entrega a fotografia (com um homem e uma criança nus) para que outras crianças façam uma leitura da imagem. Elas descrevem a fotografia com naturalidade: “*Não é durante as férias, porque não há muita gente*”, “*O senhor tirou os calções e vai tomar banho*”. Depois veem o desenho-reprodução que o próprio Ulysse havia feito e comentam: “*Não sei o que é esta coisa amarela... É areia?*”, “*Não, é a planície*”, “*Há um cão*”, “*E uma corça*”, “*Uma vaca morta nos seixos*”, “*Acho que tem uma barriga muito grande, parece estar à espera de um bebê*” (ULYSSE, 1982).⁹⁶

Por não ser tão próxima da maior parte das pessoas que participavam da *Oficina entre telas*, debati-me durante muito tempo com as possíveis repercussões do gesto de Varda nos grupos. É preciso considerar que nossos repertórios não são apenas condicionados pelos dispositivos e materiais aos quais temos acesso, mas também por outras dimensões do convívio social, como a política, a religião, a formação e seus atravessamentos. Nos últimos anos, vimos uma crescente vigilância sobre a docência, em especial a docência em Artes, tão potente em ser “fermento de anarquia”, como bem nos lembra Bergala (2008, p. 29). Esse par vigilância-intolerância ganhou repercussão com a difusão descontextualizada de obras em museus e galerias de arte, carregando interpretações pautadas em preconceito, especialmente de gênero, sendo talvez o caso mais expoente o *Queermuseum*.⁹⁷

Beccari (2020, p. 372) afirma que “todo modo de olhar, seja ele dominante ou subjugado, é histórico, isto é, condicionado a uma dada conjuntura que o possibilita. Mas nada nos autoriza a crer que essa conjuntura seja insuperável”. A repercussão desses casos alimenta a política de controle da experiência possível dentro das instituições educativas e dos espaços culturais. Introjeta em seus sujeitos produtores, dotados de poder para superar tal

⁹⁶ Excerto de *Ulysse*, respectivamente, 00:12:21 a 00:12:29, 00:12:55 a 00:13:10.

⁹⁷ *Queermuseum - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* foi uma exposição sobre gênero e diversidade sexual na arte moderna e contemporânea que aconteceu em Porto Alegre, no Santander Cultural, em 2017. Foi encerrada antes da data prevista por conta de protestos nas redes sociais que a acusavam de apologia à zoofilia e à pedofilia (MENDONÇA, 2017)..

condição, uma autocensura que se transforma em censura quando eles ocupam lugares de decisão: que imagens trazer para não incitar interpretações dúbias? Com quais artistas posso dialogar sem abrir espaço para temas polemizados?

Dentro de nossa perspectiva crítica, que percebe nos sujeitos da educação (mas não apenas) o poder de transformação das estruturas de dominação do olhar, superar essas questões é o cerne do nosso trabalho com cinema. Provocar o estranhamento diante de uma imagem nos leva a discutir e conviver com o contraditório. O cinema pode ser espelho ao promover identificação, mas também um espelho que localiza nossas diferenças estéticas, culturais e sociais. Fui percebendo isso ao longo dos encontros, ensaiando aproximações com um repertório mais denso com filmes como o *República* (Grace Passô, 2020), ouvindo muito também sobre a maneira como lidavam com esse repertório diverso e como criavam um laço afetivo com Varda, filme a filme, quadro a quadro.

Por fim, decidi exibir *Ulysse*, propondo ao Grupo 1 (no dia 13/09/2021) um encontro aos moldes de um cineclube no penúltimo dia da *Oficina*.⁹⁸ Assistimos ao filme juntos introduzido por um vídeo em que a própria Varda o comenta. A conversa despertada tocou diversos temas, mas a nudez não chegou a ser mencionada nos sentidos que eu temia. Há sim um estranhamento, mas um estranhamento direcionado à composição da fotografia. “*Não fazias belas paisagens*”, diz o homem que era o adulto nu na fotografia. O choque de um novo referencial desperta outros esquemas de percepção, extrapolando aquilo que compreendemos por “belo”. Abaixo, reúno alguns excertos da conversa que se estabeleceu:

E a Varda, “meu Deus, né?” O que é aquele início, aquela foto! Gente, aquela cabra! Misericórdia, aquilo ali... assim é uma coisa que incomoda. Aquele olhar da cabra ali. E é muito louco porque o homem virado pro oceano, de costas. Então, eu li como se fosse o futuro, ele olhando o futuro, o menino na caminhada parou e olhou pra trás, olhou pro passado, sabe? Uma coisa meio louca mesmo, psicanálise. Mas ela, meu Deus! A Varda é uma coisa que dá vontade de apertar, né? Porque é de vó, assim porque ela faz uns links assim fantásticos. É o tipo da pessoa que a gente gostaria de sentar numa varanda e conversar. Aprendi demais com ela. Então eu amei, assim como todos os demais. Eu acho que, como tu falou, é curto de tempo, em duração, mas muito profundo. Eu acho que dá pra fazer, dá pra tirar muita coisa ali. (Ana Carolina em 13/09/2021).

Pra mim é um dos melhores vídeos exemplos de leitura de imagem. Porque ela faz toda uma leitura do que significa aquele momento, o que significou e não só aquela imagem, mas também o contexto em que ela estava. Então assim, ela tá fazendo uma leitura de imagens de uma imagem que ela mesma produziu, explicando... Mas aí criando também em cima. (Gerson em 13/09/2021).

⁹⁸ Por conta de uma viagem que precisei fazer e da incompatibilidade de agendas das professoras, não consegui realizar esse encontro com o Grupo 2.

É uma fotografia que causa estranhamento porque ela tem vida, ela tem morte, ela tem olhares. Mas ela tem análises que são feitas a partir do repertório que as pessoas tem, e que vivenciam. Então, quando eu vejo uma imagem, eu acho que é um pouco isso, a gente acaba significando da forma como a gente... a partir dos nossos repertórios. A partir da nossa história. E a própria Varda deu um significado na época, depois ela estava ressignificando a foto, que eu acho que é esse movimento que ela faz, quando ela faz esse filme. E ressignificando, dizendo os propósitos, até justificando o porquê da produção, porque aquilo ali acho que incomodava ela também naquele momento. Então, acho que é isso, assim, a partir dos momento que a gente vive, dos tempos que a gente vive, dos repertórios que a gente tem, das pessoas com a quem a gente convive, eu acho que as coisas mudam. Os olhares mudam a respeito de um determinado objeto, de uma mesma produção. Eu mesma acho que assisto filmes de uma forma diferente agora do que eu assistia antes. E toda vez que eu reassisto algum curta, alguma coisa, eu já capto outra coisa. Capto um outro olhar porque depende muito da tua sensibilidade do dia. Então, é isso, acho que é um pouco por esse caminho. (Lizyane em 13/09/2021).

[...] Mas é muito da arte, né? A arte, a emoção que não está em quem produz a imagem, tá em quem vê a imagem. A expressão tá no espectador. Em como a obra vai se recriando, ela vai ganhando significados conforme as pessoas vão dando novas referências, vão criando novas conexões, a obra de arte ela cresce com o tempo. (Gerson em 13/09/2021).

Essas falas apontam diversas aberturas de modo a acolher o estranhamento como um processo de aprendizagem aqui intercedido por Varda, a “avó” (aqui de modo carinhoso) que produz leituras de imagem com amplitude o suficiente para se conectar com nossos referenciais. O professor Gerson faz também seu gesto de apropriação e ressignificação da imagem da cabra, aproximando-a do personagem Bode Orellana, do cartunista Henfil, e produz uma ilustração durante o encontro. O personagem, um bode intelectual, é inspirado nas narrativas do músico Elomar sobre a vida na Caatinga. Gerson explica, fazendo a relação com o gesto das cabras em *Ulysse*:

*A história é baseada em fatos reais. Teve um bode que comeu o livro dele mesmo. Alguém tava levando... tentando levar a luta pro sertão, levou o livro pra um sertanejo lá. O sertanejo deixou do lado e daqui a pouco o bode tava comendo ali *O capital*, o livro do Marx. Daí deu a ideia do personagem. Mas é exatamente essa questão do... absorve, interpreta. Então, tem muita coisa que fala ali sobre isso... (Gerson em 13/09/2021).*

Imagem 52 • *Agnès Varda e o Bode*, de Gerson Witte

Fonte: Ilustração de Gerson Witte produzida durante a *Oficina entre telas* (2021).

Mastigar, comer. Absorver, interpretar. O Bode Orellana come e “descome o livro para a comunidade”, conforme apresenta Henfil (ITAÚ CULTURAL, 2022). O paralelismo proposto por Gerson entre a cabra que come a fotografia da cabra no filme e o Bode Orellana, que come *O capital*, me faz perceber que o primeiro gesto guarda a dimensão metafórica do filme: a imagem que consome ela própria. Como evidencia Lins (2007, p. 153) “O filme [*Ulysse*] nos mostra com vigor essa verdade simples; que, apesar de todas as insuficiências, é possível arrancar dela aprendizado, associando-a com outras imagens, outros depoimentos, outras percepções de mundo, em suma, trabalhando-a na montagem”. O grande aprendizado para mim, enquanto educadora e pesquisadora, é a compreensão do poder dessa montagem para fora do quadro, do amplo sentido que se constrói pela justaposição de referências cinematográficas, de um caminho planejado baseado na própria experiência.

Esses deslocamentos entre repertórios construídos nas salas de cinema de rua, em casa com a televisão e o videocassete, na escola e junto à *Oficina entre telas* com uma obra de Varda nos faz perceber o poder de pôr esses referentes em relação, seja o próprio filme, seja os hábitos construídos em torno do cinema. Esse processo relacional potencializa a educação para/com o cinema em diversos sentidos, críticos e também criativos no sentido de singularizar-se como experiência estética. Conforme nos aponta Fantin (2018a):

No espectador, a experiência estética como intuição inicial também pode permanecer de alguma forma e se transformar. E isso ocorre quando aparece o desejo de refazer ou repetir o caminho “apenas” pelo prazer provocado ou de recompor o percurso para captá-lo melhor. Quando há interesse em uma elaboração maior, o juízo intervém e ativa impressões e intencionalidades que podem ir além, analisar e conhecer. Essa forma de apropriação pode se manifestar como interpretação, opinião e possível (re)criação, fruto da ambigüidade e da dinâmica do percurso estético que envolve também a identificação-negação do espectador que utiliza e nega, e a interpretação-recriação que o espectador avalia e da qual se apropria. (Ibid., p. 38).

Fantin (Ibid.) discute essa dimensão estética no cinema e na formação, sendo que tal recriação se faz pela permanência/retomada da experiência. Para seguirmos em direção a essa proposta, nos aproximamos também de Dewey (2010, p. 83), que considera toda experiência cotidiana e universal como potência de uma experiência estética, pois consiste em uma “troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos”. Toda experiência é, portanto, relacional e reconecta o corpo humano ao que esta sensibilidade recebe, elabora e transforma com outras experiências. Assim, as múltiplas possíveis relações que se estabelecem com Varda, na interação também com esse repertório diverso das professoras, afeta profundamente esse gesto de (re)criação, como vemos com o exemplo de Gerson.

5.3 MEMÓRIA E DESAFIOS COM TECNOLOGIAS DE VER E CRIAR IMAGENS

Logo no primeiro encontro da *Oficina entre Telas*, a professora da Educação Infantil Marivana Mafra se apresenta como uma professora “à moda antiga, que gosta de levar as crianças para a rua, subir em árvore, correr e estar na relação com a natureza” e que tem “uma certa aversão” (em 28/04/2021) à tecnologia. Durante a pandemia, sentiu-se obrigada a aprender a trabalhar com elas pela necessidade de comunicação com as crianças e suas famílias, aventurando-se na produção de vídeos de contação de histórias. No segundo encontro, a professora revela-se uma “catadora de imagens”, pois possui entre 1.200 e 1.500 fotos de registro das práticas com as crianças e fotografias realizadas pelas próprias crianças nas saídas pelo entorno da Unidade Educativa. No sétimo encontro ela revela que, ao contrário das outras professoras que ressaltam o aspecto de deslumbramento na sala de cinema, não gostou da experiência:

Eu fui a primeira vez aos doze anos de idade, assistir ao filme dos Trapalhões e, ao contrário dos amigos, dos colegas, eu detestei porque eu não gostei do

lugar escuro, a sensação de mofo. Eu não gosto de lugar fechado, eu sou do tipo que gosta de andar ao ar livre, descalça. (Marivana em 23/07/2021).

Marivana justifica sua “aversão” por sentir uma desconexão com a natureza quando está mediada pela tecnologia e que isso a afetou muito durante a pandemia (12/05/2021). Ainda assim, a professora permaneceu até o final da *Oficina*, participando de todos os encontros e realizando todos os exercícios propostos com uma estratégia que revela com mais detalhes em seu ensaio final: a parceria com familiares. Para realizar um exercício de montagem, por exemplo, contou com a ajuda do neto.

No vídeo, gravado na vertical, vemos um menino entrando em um bosque e observando pássaros. Há então uma transição para um plano em que vemos o menino de costas, a câmera se aproxima imitando um *travelling in* e, no próximo plano, “ocupamos” o lugar do personagem numa tomada subjetiva. O menino então “avista” um tucano e senta para desenhar. Essa imagem do tucano na verdade é um plano que outra pessoa gravou e lhe enviou, coincidindo com o desenho que o menino tinha feito. Para marcar o início da narrativa, Marivana inseriu no início duas páginas de um livro sobre a ave.

Quando discutimos *Visages, Villages* com foco na relação entre os planos, Marivana (em 23/06/2021) manifestou que essa relação lhe passava despercebida ao ver um filme. Então, propôs-se a estudar os cortes e produziu esse vídeo, que traz sutileza na justaposição das imagens. Além de envolver seus entes queridos na produção, trata-se de um vídeo junto à paisagem natural que tanto enaltece em sua fala, ou seja, em um ambiente em que se sente confortável e livre. As pequenas insatisfações, como o som que seus pés fazem ao caminhar com o smartphone atrás do menino, são incorporadas como parte do processo. Afinal, é um exercício para a reconstrução de uma relação com a produção de imagens.

Então, nós fizemos o roteiro assim combinando o que nós íamos fazer. [...] O tucano veio depois. [...] Então até o próprio desenho também é dele [do neto]. Assim, a maior dificuldade ali, como é uma trilha dentro de um bosque, é o barulho, gente. É aquela coisa, assim porque não tem como andar no mato sem fazer barulho! [...] Tinha que andar quase que na ponta dos pés, prestando atenção no caminho e segurando o celular sem sacudir, sem fazer o barulho, né? Mas foi bem legal. E eu achei legal também porque eu ia gravar novamente, mas eu disse: “Não! Vou deixar!”. Ele realmente estava olhando pro binóculo e teve uma cena ali que dá pra ver que ele diz, “ai que legal”, porque ele se encantou. [...] O tucano, na realidade, foi depois. Eu tenho essa árvore aqui de açaí dentro do quintal, então meu ex-marido bateu a foto do pássaro e mandou pra mim. Eu disse pra ele “que legal, tu filmasse?” [sic], ele disse “não”. Dois dias depois ele filmou. Daí foi que eu encaixei o livro. O livro e o tucano vieram depois, mas por coincidência o meu neto já tinha desenhado um tucano. (Marivana em 09/07/2021).

Imagem 53 • Quadros de *Em busca dos tucanos*, de Marivana Mafra



Fonte: Reprodução de *Em busca dos tucanos*, de Marivana Mafra (2021).

Em *Eu e a tecnologia*, um vídeo de 4'57" que nos apresentou no último encontro, Marivana reforça essas questões que vinha comentando desde o primeiro encontro. Ela mesma aparece e introduz sua fala sobre a primeira relação que estabeleceu com a televisão diante de um cenário verde, um bambuzal. O som dos pássaros é muito presente, mesmo quando ela muda de cenário para um local fechado e segue narrando sua primeira ida ao cinema, conectando-a à aversão e à falta de paciência com as tarefas diante do computador. Ela traz sua filha para o diálogo, que conta muito orgulhosa da sua transformação nos últimos anos com a construção de autonomia no fazer com esses dispositivos tecnológicos. Ao final, vemos em velocidade rápida alguns dos vídeos que realizou na pandemia.

Ainda que o trabalho de Marivana não se aproxime tanto da forma ensaio, a construção desses gestos e relações com os dispositivos e imagens do seu arquivo demonstram uma postura-ensaio que incorpora o fazer artesanal, o que não saiu como esperado, as experiências que vai acumulando pelo processo e também aquilo que lhe constitui, que é expressão da sua subjetividade.

Sandra Fachinello, que acordava cedo aos domingos para ver as paisagens do Globo Rural, já foi professora em todas as etapas, da Educação Infantil até o Ensino Superior, na graduação em Artes Visuais (inclusive, foi professora de Carolina Ramos, participante da pesquisa no mesmo grupo). “Assim, o vídeo, ele sempre teve comigo. Audiovisual sempre teve comigo. Em todos os momentos, desde os VHS, sem edição, né? Onde o planejamento ele é

muito importante assim, pausa, grava, pausa, grava. Microsystem na sala de aula...” (Sandra em 28/04/2021).

Junto com seus diferentes exercícios com imagens, a professora acumulou experiências e práticas com os diversos tecnologias de visualização e criação que marcaram sua vida pessoal e docência, como um projetor de slides pertencente ao pai. No vídeo-relato *O que fica das sobras: entre audiovisuais*, de 11’40”, que nos apresentou ao final da *Oficina*, Sandra conta um pouco da sua relação com o audiovisual na vida e na docência. Em uma tela vertical, a professora aparece nos relatando como buscava referências fotográficas durante a infância na revista National Geographic, trazendo a voz do intercessor, seu pai, que narra a história do projetor de slides.

Ela então tira de uma caixa dois desses dispositivos que atravessaram sua história com o audiovisual. O primeiro é uma fita VHS de um trabalho sobre violência com adolescentes que foi gravado com uma filmadora emprestada. O segundo é um DVD com trabalhos de alunos da graduação no formato videoarte, num período relativamente recente, mas que ainda não era possível enviar um arquivo de vídeo e som por e-mail. O terceiro dispositivo que ela destaca na fala (mas não mostra) é o material didático no *Projeto Inventar com a diferença*, já citado anteriormente, pois apesar de trabalhar com sons e imagens, nunca antes havia participado de uma formação específica como aquela.

Sandra ainda fala sobre a potência do que está “entre-imagens”, citando o livro de Bellour (1997) e trazendo um rolo de filme para mostrar o espaço vazio entre os quadros impressos na película, “*que é tempo também [...] um espaço de possibilidades*”, comenta a professora no vídeo. Depois mostra outros suportes, disquete, CDs, DVDs, pontuando que esses deixam as coisas “*com a sua cara*”, ou seja, que há uma marca na imagem inerente de cada suporte. Mostra um gravador de som e evidencia sua atração significativa pelos cliques do botão de gravar e pausar, associando também ao som do projetor de slides e ao som do obturador da câmera fotográfica analógica. Também tira da caixa um dos primeiros celulares com câmera e a câmera fotográfica digital que lhe trouxe autonomia na sua produção, especialmente no seu trabalho com as transparências, efeito que norteia parte de sua pesquisa/prática/produção com imagens. Ao fim, ela acrescenta, “*disso aqui [a caixa] eu não me desfazo, as minhas sobras são permanentes*”.

E a ideia das sobras,... Na verdade a minha ousadia eram as caixas de Duchamp.⁹⁹ Ah, porque era aquela coisa... só que eu não quis citar também, né? Mas se eu for escrever sobre isso, a minha ideia é pensar nisso, nessa coisa que concentra muitas coisas diferentes no período em que as coisas estavam se hibridizando, tal. Só que assim, a minha caixa, ela já foi uma caixa de geladeira, passou pra uma de fogão e hoje tá no tamanho de uma caixa de sapato. Então, são essas sobras. (Sandra em 01/10/2021).

Imagem 54 • Quatro-título de *O que fica das sobras*, de Sandra Fachinello



Fonte: Reprodução do vídeo autoral *O que fica das sobras*, de Sandra Fachinello (2021).

⁹⁹ La Boîte-en-valise ou caixa-valise eram produções manufaturadas de Marcel Duchamp que consistiam em caixas dobráveis com suas obras reproduzidas em série em seu interior. Entre 1936 e 1941, o artista produziu mais de 300 caixas (STEINMETZ, 2015).

Imagem 55 • *La Boîte-en-valise*, de Marcel Duchamp (1941)

Fonte: Uniandes (2017).

O que Sandra nomeia como “sobras” são materialidades que carregam a memória de uma docência que foi atravessada por transformações tecnológicas, o que demandou uma contínua adaptação e (auto)formação para incorporá-las em suas práticas. Entretanto, novamente é necessário fazer a ressalva de que se trata também de uma questão de ter acesso não apenas ao dispositivo ou à possibilidade formativa, como também a um conjunto de condições estruturais que lhe permitam operar esse dispositivo na prática pedagógica em seu contexto educativo.¹⁰⁰ A permanência das sobras por meio da memória da docência também depende desse esforço individual, mas também da construção e difusão de um pensamento que evidencie não a substituição de uma tecnologia por outra, mas da atualização, hibridização e complementariedade entre formatos e suportes.

A arte-educadora Patrícia aponta a importância dessa memória em sua fala sobre *Q* que fica das sobras:

É mais pra um baú de memórias do que uma caixa de sobras, porque a gente às vezes não se dá conta, como educadora, do quanto é importante falar desses suportes, dessas bases aonde a gente armazena essas memórias. Eu digo isso porque eu trabalhei por dez anos no MIS [Museu de Imagem e do

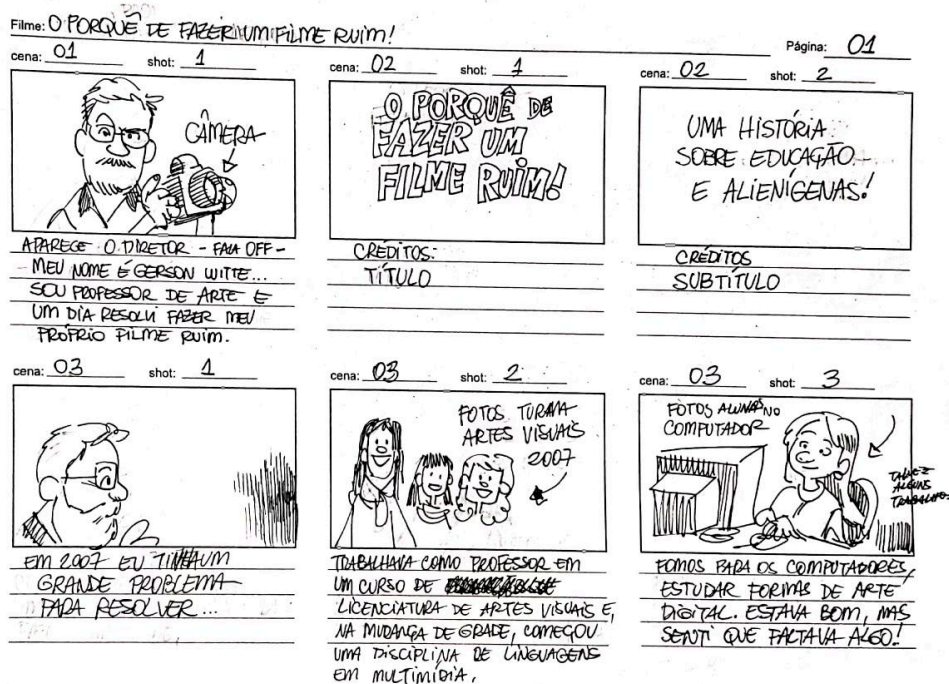
¹⁰⁰ Essas condições podem ser tempo, investimento financeiro e emocional, os quais professoras e professores são cobrados em seu exercício docente. Ademais, ainda há tensões geradas pelas lacunas geracionais, econômicas, tecnológicas, culturais e ideológicas que colocam esses profissionais diante de grandes desafios, muitas vezes sem o apoio institucional para superá-los. Diante de tantas cobranças, no quadro nacional, por exemplo, os docentes têm remuneração abaixo da média das profissões com mesmo nível de escolaridade, têm poucas horas remuneradas disponíveis para formação e uma cultura da individualidade que deixa pouco espaço para a busca por formação por conta ou a criação de vínculos e parcerias. Dados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2020 demonstram que, em média, uma professora ou um professor de Educação Básica com Ensino Superior recebe R\$ 3.823,00 ao mês, 69,8% do que profissionais de outras áreas com o mesmo nível de escolaridade. Há ainda diferenças regionais muito expressivas, com diferenças salariais de 7 vezes entre o Sul e o Nordeste.

Som de Santa Catarina] e o mais impactante era quando a gente recebia as crianças nas exposições do Museu e falava justamente pra ela desses suportes, dessas bases. E que talvez os teus alunos também tenham passado por isso, no sentido de pensar como esses suportes, essas bases, mudam constantemente. Como essas bases são atualizadas, essas tecnologias são atualizadas e o quanto é importante eles conhecerem essa história do equipamento de onde você grava, onde você filma, onde você registra a tua memória, a tua ação. Então, eu acho isso incrível, eu acho que deveria existir uma disciplina sobre isso, sabe? Uma disciplina, sei lá, na escola, na faculdade, no curso técnico, falando sobre essa trajetória dessas tecnologias, dessas bases, desses suportes. Porque isso é tão importante quanto falar da história da fotografia, da história do audiovisual, da história do cinema. Eu gostaria muito de poder dar uma aula sobre isso, porque é a base de tudo. (Patrícia em 01/10/2021).

Ainda nessa questão da memória em torno do dispositivo, há outra dimensão para discutirmos quando falamos de Cinema na Educação, mas que geralmente fica tangenciada nas discussões por ser mais associada ao discurso da técnica, quando na verdade é um dos fundamentos do que se entende por cinema: a montagem ou edição.¹⁰¹ Nesse sentido, gostaria de elencar a experiência compartilhada pelo professor Gerson Witte quando fizemos uma rodada de ideias para os ensaios. Ele nos apresentou um *storyboard* descrevendo seus planos para *O porquê de fazer um filme ruim*, narrando o processo de produção do seu primeiro filme em uma sala de aula com uma turma de licenciatura em Artes Visuais em 2007, que foi incentivado pela descoberta do software de edição de vídeos Movie Maker. Em seu relato, ele aborda a dificuldade das experiências anteriores:

Primeiro, eu já filmava com aquelas VHS, como você colocou. E assim, eu já eu tentava fazer a edição juntando dois videocassetes, e era uma desgraça. [...] Você sabia que não ia conseguir contar uma boa história daquele jeito. Porque grande parte da ideia do cinema é edição! É quase tudo edição, é o timing! Acertar o timing gravando no videocassete não dava, era assim... impossível. Só que daí, nisso, anos 2000, começou a chegar as primeiras câmeras compactas [tipo cybershot] que filmavam. Mas aí eu também, [...] tá legal, filma, mas e daí? Aí um amigo me apresentou... “olha, o que eu fiz aqui no Movie Maker!”. E eu estava, então assim [gesto de surpresa], quando eu descobri o Movie Maker que dava pra editar... Tô falando isso, 2007, daí eu pensei “pô, agora eu vou fazer meu filme!”. (Gerson Witte em 19/07/2021).

¹⁰¹ No cinema analógico, montagem, do francês *montage*, referia-se ao processo artesanal realizado na moviola, já edição foi trazido do inglês, *editing*, para dar conta do processo de combinação de imagens no vídeo. No Brasil, alguns teóricos ainda fazem diferenciação entre montagem e edição, considerando que há uma diferença no que seria uma imagem “de cinema” ou uma imagem de/para outros meios, ainda que hoje se utilize das mesmas ferramentas digitais para esse processo.

Imagem 56 • Página 1/3 do storyboard de *O porquê de fazer um filme ruim*

Fonte: Produção de Gerson Witte na *Oficina entre telas* (2021).

Identifico-me com essa narrativa, pois enquanto aluna do Ensino Médio que se aventurava na produção de vídeos, a conjunção entre a câmera digital amadora e o Movie Maker não só facilitou nossas empreitadas audiovisuais como também nos incentivou a buscar mais espaço para nossas produções dentro do currículo das disciplinas. É claro que nossos filmes não tinham refinamento técnico ou estético, mas a partir do momento em que assumimos essas ausências nos roteiros e passamos a brincar com isso, o processo e compartilhamento tornou-se mais divertido.

Assim também foi o processo de Gerson, que incluiu essa dimensão cômica em seu relato para a produção do vídeo-ensaio que ele nos apresentou ao final da *Oficina entre telas*. O professor narra que não fez uma proposta aos alunos, mas convocou a turma “*próxima aula nós vamos fazer um filme! E vai ser o trabalho final, vai ser a avaliação final da disciplina, vai valer nota!*” (Gerson em 19/07/2021). Sabendo que não tinha equipamento para captação de imagem e som e atores profissionais, ele recorreu aos filmes *trash*, inspirando-se especialmente em *Ed Wood* (Tim Burton, 1994).¹⁰² Assim, a escassez de recursos transformou-se em possibilidades estéticas. O preto e branco resolveu questões de contraste

¹⁰² Filme *trash* é um estilo que surge na década de 1950 nos Estados Unidos com produções de baixo e baixíssimo orçamento no qual se assumem as limitações técnicas e estéticas, geralmente trabalhando dentro dos gêneros de ficção científica e terror. Populariza-se nos drive-ins e ganha algumas revisões mais caras recentemente com Quentin Tarantino e Robert Rodriguez (OLIVEIRA, 2018).

entre as cores, a dublagem que troca vozes entre os personagens e os efeitos especiais produzidos artesanalmente (pois trata-se de uma história de invasão alienígena) adicionam uma camada cômica e vinculam o filme ao gênero *trash*. O professor relembra sua proposição aos estudantes:

Então, vamos fazer tudo exagerado, tudo ao contrário e vamos trabalhar com isso. Acho que o Luiz falou um pouco sobre a questão dos equipamentos, né? Se eu chegasse lá com equipamento de filmagem, como foi esse do Besourinha,¹⁰³ com um equipamento mais profissional, iam travar tudo, não iam conseguir fazer, não iam conseguir nem entrar. Então, é a coisa mais simples, descompromissada. E o resultado final depois se tornou muito legal, sabe? Muito divertido. (Gerson em 27/09/2021).

O mais importante é que naquele momento consegui fazer o primeiro filme. Depois as outras turmas começavam a exigir fazer filme também! Os alunos do médio, as outras turmas de Artes... E tem uns filmes! Fizemos os filmes de terror, faroeste, fomos entrando assim... Porque o pessoal ficava sabendo e dizia “não, queremos fazer também, queremos entrar”. A turma se divertiu horrores. [...] É melhor fazer um filme ruim do que não fazer nenhum filme. É, essa é a minha questão. (Gerson em 19/07/2021).

O Movie Maker, incluído no sistema operacional Windows desde a versão ME, foi descontinuado a partir da versão 10, lançada em 2015. Durante minha experiência como educadora audiovisual, vi muitas professoras se apropriarem da ferramenta de forma autônoma, assim como o fez Gerson. Para as oficinas que promovi durante a pandemia, testei muitos aplicativos e softwares gratuitos com equipamentos de desempenho mediano, por exemplo, um computador sem SSD e sem placa de vídeo dedicada. Dentre algumas opções, selecionei o Inshot para dispositivos móveis e o Openshot para computadores por serem gratuitos e sem limitações que comprometam a estética do vídeo, por se adequarem a diferentes sistemas operacionais, serem relativamente leves e possuírem interface simplificada.

Obtive alguns retornos muito positivos anteriormente, e foi isso que me mobilizou a sugerir a produção individual de um ensaio ao final da *Oficina entre telas*. Empolguei-me em preparar um encontro apenas para analisarmos os detalhes da montagem em *Visages, Villages*, analisando quadro a quadro e demonstrando princípios de continuidade de ação e movimento. Após uma conversa e indicação dos aplicativos e softwares de edição, fizemos um breve exercício de montar uma ação em 5 planos. Aqui a maior parte das participantes foi bem sucedida, porém começaram a aparecer alguns desafios com respeito aos dispositivos que se mostraram limitantes à elaboração de ideias mais complexas para a forma dos ensaios.

¹⁰³ Filme que realizou em 2014 com alunos do Ensino Médio por meio de edital da TV Escola que lhes proporcionou formação para todas as etapas da realização e disponibilizou equipamentos profissionais.

A professora Maria de Fátima, que gravou os planos com sua câmera semiprofissional, não conseguiu editar o material em seu notebook, pois os arquivos estavam muito pesados. Testamos diferentes programas e conversores de vídeo livres e gratuitos, mas o computador seguia travando durante a edição. Ela chegou a formatar, instalar uma versão mais recente do Windows, mas o problema persistiu. Quando seguimos para o planejamento do ensaio, a professora de Biologia planejou retomar alguns vídeos de seu arquivo, o que não foi possível por conta dessa questão. A solução que a professora encontrou foi o uso do Inshot para a criação utilizando apenas fotos e narração, uma vez que os vídeos eram arquivos muito grandes para o seu celular que estava com pouco espaço de armazenamento e uma baixa taxa de processamento. Mesmo assim, Maria de Fátima encontrou dificuldades por conta da tela pequena que cansa a visão e não traz muita acuidade para os cortes.

Nesse mesmo sentido, Rita de Cássia também comentou sobre a dificuldade de edição no smartphone: “*Os meus dedos são meio duros. Então, tu não conseguia alinhar pra fazer os cortes direito*” (em 09/07/2021). Patrícia não conseguiu entregar nenhum vídeo ao final por conta da falta de espaço de armazenamento no smartphone. Ana Carolina perdeu o arquivo editável na sua segunda versão de *Memórias Campesinas*, restando apenas a versão pronta com a marca d’água do aplicativo. Carolina Ramos, no seu vídeo ensaio *Televisor*, também teve suas escolhas estéticas condicionadas pela disponibilidade do software que utilizou:

A minha ideia era ir fazendo um zoom na televisão porque na única foto que a gente tinha, a televisão tá no cantinho esquerdo lá em cima. Só que o OpenShot não tinha essa possibilidade de fazer o zoom, então tive que ir fazendo aquela transição de Fade Out, e daí o primeiro em preto e branco.
(Carolina em 01/10/2021).

Os desafios enfrentados pelas professoras revelam as pontas soltas e as contradições da relação que construímos com as tecnologias, em especial no que tange à educação num período de extrema dependência desses dispositivos como foi a pandemia de COVID-19. Professoras e professores tiveram pouco ou nenhum suporte para a continuidade das atividades on-line e acabaram trabalhando com seus próprios equipamentos. “*Esse mundo meu é esse computador, assim, sabe? E todo dia eu agradeço que ele não pifou, porque há uns anos atrás ele andou pifando e bem na pandemia ele está funcionando*”, comenta Sandra quando apresenta seu exercício de montagem (em 09/07/2021). Para não endossarmos o discurso de “*gap geracional*” que culpabiliza individualmente professores por não se “*atualizarem*” às tecnologias correntes, é preciso compreender todas essas funções e limitações dos dispositivos, softwares e aplicativos como uma questão social e política.

Aqui podemos mencionar a obsolescência programada, muito comum quando se trata de dispositivos móveis. Segundo Slade (2007 apud MARTARELLO, 2020, p. 25), trata-se de “um termo geral que descreve uma variedade de técnicas usadas para limitar artificialmente a durabilidade de um bem manufaturado, com objetivo de estimular o consumo repetitivo”. Essas técnicas englobam tanto a pesquisa que permite manipular a taxa de falha dos produtos que levam a uma diminuição gradativa da capacidade técnica quanto o desenvolvimento e a publicidade de um produto levemente melhorado que convencem o consumidor da “necessidade” de substituição, nesse caso alterando o valor social do produto (CESAR, 2013 apud MARTARELLO, 2020, p. 25). No caso dos smartphones, por exemplo, temos aplicativos que ao serem atualizados perdem a compatibilidade com versões anteriores do sistema operacional.¹⁰⁴

Compreendemos que falar sobre esses desafios pode parecer uma digressão de nosso foco, mas assim como Patrícia enfatizou em sua fala a importância de manter a memória dos suportes que registraram nossa história, também faz parte pontuar aquilo que não pôde ser registrado/produzido por conta das limitações dos “novos” suportes. Autores como Henry Jenkins (2008) pautaram parte do debate em torno das novas mídias na educação criando uma espécie de “ciber-utopia” (BUKINGHAM, 2019 apud PEREIRA, 2021, p. 26) com a perspectiva de que a convergência dos meios, na qual os usuários poderiam fazer diferentes atividades em um mesmo dispositivo tecnológico, facilitaria também a produção de conhecimento e informações por parte dos consumidores, que inclusive receberam a alcunha de *prosumers*.¹⁰⁵

Esse discurso centrado na tecnologia parte da observação de diferentes condutas e ações dos consumidores na internet, como a produção de *fanfictions* pelo *fandom* de Harry Potter que desafiava prerrogativas de direitos autorais da Warner, produtora dos filmes da saga (JENKINS, 2008).¹⁰⁶ Ações como essa demonstrariam uma recusa do consumidor em aceitar aquilo que lhe é destinado, fazendo com que ele assuma um papel mais ativo. Outro

¹⁰⁴ Poderíamos falar ainda do modelo de compartilhamento de imagens no WhatsApp que sobrecarrega o espaço de armazenamento, da necessidade de aquisição de serviços de nuvem para ampliação desse espaço, das incompatibilidades entre formatos e sistemas operacionais, dos preconceitos em torno do uso do software livre e das suas limitações na interface ou até mesmo da falta de produção de aplicativos para pessoas que têm diferentes graus de problemas de visão ou nas articulações.

¹⁰⁵ Sara Pereira (2021) explica que o termo *prosumer* tem origem nos anos 1980 quando Alvin Toffler o utilizou para falar do esmaecimento de uma fronteira entre quem era produtor e consumidor na sociedade agrícola.

¹⁰⁶ *Fanfictions* ou simplesmente *fanfics* são textos narrativos publicados em blogs ou sites específicos que utilizam personagens (ou personalidades conhecidas) e cenários de séries, filmes, livros, etc., criando novos enredos para abranger temas que os fãs desejam explorar com maior profundidade ou para dar visibilidade a personagens secundários.

exemplo interessante, que vai mais na perspectiva de democratização do conhecimento, são as plataformas Wiki, que permitem a produção, revisão e publicação colaborativa de conhecimentos gerais. Com o advento das redes sociais, essa possibilidade tomou certa proporção a ponto de termos hoje a expressão de identidades sociais e culturais múltiplas por meio da internet, que não estariam em pauta se não houvesse um espaço para sua reivindicação.

No entanto, mais de dez anos e uma pandemia depois, quando consideramos o que de fato se produz, como e que alcance isso tem, percebemos que nos falta ponderar sobre essa visão da convergência dos meios como central nessas relações. Sara Pereira (2021, p. 26) aponta que perspectivas tecnologicamente centradas correm “um certo risco de determinismo tecnológico, ao assumir que o acesso aos meios irá, de alguma forma, estimular a expressão dos jovens, conferindo-lhes deste modo algum poder”, como se a tecnologia por ela mesma fosse capaz de produzir transformações sociais. Há necessidade de nos questionarmos, por exemplo, o que é de fato “criar conteúdo” e o que é apenas uma nova maneira de consumo, algo que David Buckingham (2015) pondera.

As novas mídias podem oferecer novas oportunidades de participação, de comunicação criativa e de geração de conteúdo, pelo menos para algumas pessoas em alguns contextos. No entanto, as competências de que as pessoas precisam para aproveitar essas oportunidades não são distribuídas igualmente e não surgem simplesmente porque as pessoas têm acesso à tecnologia. Além disso, seria errado supor que a participação é sempre uma coisa boa, ou que é necessariamente democrática, contracultural ou libertadora. A produção criativa pode ser um poderoso meio de aprendizado – seja envolvendo remixagem de vários tipos, apropriação e adaptação de textos existentes, ou criação de textos totalmente novos, ou simplesmente explorando o potencial da comunicação em rede. No entanto, tudo isso precisa de reflexão crítica, e precisa ser combinado com análise crítica – embora como essa combinação acontece seja uma questão genuinamente difícil (Ibid., p. 12, tradução nossa)¹⁰⁷.

É importante considerar também o papel das grandes empresas que controlam as mídias. Nesse sentido, José van Dijck (2009), que estuda agência na produção de conteúdo por usuários criticando a dicotomia entre consumidores passivos e ativos das mídias enquanto

¹⁰⁷ Texto original: “New media can offer new opportunities for participation, for creative communication and for the generation of content, at least for some people in some contexts. However, the competencies that people need in order to take up those opportunities are not equally distributed, and they do not arise simply because people have access to technology. Furthermore, it would be wrong to assume that participation is always a good thing, or that it is necessarily democratic, counter-cultural or liberating. Creative production can be a powerful means of learning – whether it involves remixing of various kinds, appropriating and adapting existing texts, or creating wholly new ones, or simply exploiting the potential for networked communication. However, all of this needs critical reflection, and it needs to be combined with critical analysis – although how that combination happens is a genuinely difficult question”. (BUCKINGHAM, 2015, p. 12).

propõe um espectro muito mais amplo para dar conta dos comportamentos com/nas mídias. Outra dimensão que enfatiza como fundamental nesse campo é a superioridade da visão sobre o usuário como um produtor de dados em detrimento a seu papel de produtor de conteúdo. No chamado “capitalismo digital”, os cidadãos são seus dados e a pandemia, que nos condicionou a realizar todas as atividades por meio dessas plataformas, salientou essa dimensão.

Essa é uma visão mercadológica que garante o prevaecimento de determinados formatos de reprodução sobre a criação, por exemplo, as recentes funções de microvídeos nas redes sociais, orientam também os aplicativos de edição. Em consequência, suas funções são voltadas para esse tipo de conteúdo, sem contemplar outras que seriam importantes para uma produção mais complexa, como o zoom para o corte ou a visualização paralela entre *timelines* de imagem e som para edição não linear.

Assim como fazíamos quando não tínhamos acesso a softwares de edição e boas câmeras, as professoras encontraram sim soluções, “gambiarras” como costumamos chamar no cinema, para sua criação. Porém, esses deslocamentos e adaptações geram certo desgaste e frustração por haver um considerável avanço de repertório que lhes permitiu ampliar o planejamento de um exercício estético e no momento da execução depararam-se (mais uma vez) com a limitação e escassez de recursos tecnológicos. Podemos equiparar essa questão com as barreiras de acesso ao “espaço público” da experiência estética, uma experiência interrompida, nesse caso momentaneamente, por condicionamentos tecnológicos.

Imanol Aguirre (2020) retoma a problemática da “partilha do sensível” de Rancière (2009) definindo-a como uma herança da modernidade equivalente a um estatuto que consiste em segregações de “tempos e espaços, do visível e do invisível, de palavra e ruído, do que define ao mesmo tempo o lugar e o dilema da política como forma de experiência” (AGUIRRE, 2020, p. irr. 1019). Sendo assim, a partilha do sensível é um alinhamento do estético, do artístico e do político, atuando na distribuição do acesso tanto da dimensão material quanto da simbólica. Podemos estender essa reflexão para além dessas dificuldades com a edição, retornando a questão dos repertórios, do não acesso às salas de cinema de rua e a filmes que não constituem um catálogo comercial.

Diante desse cenário, o Aguirre (2020) propõe uma “pedagogia da sensibilização e do empoderamento” tanto no nível pessoal quanto social como complementares. Para isso, considera fundamental o entrelaçamento da dimensão emocional à educação estética, pautando-se pela combinação de fatores que convergem para enriquecer “1) como princípio e motor do conhecimento; 2) como elemento constituinte da conformação do social; 3) como

elemento conformador do juízo (ético-estético); 4) como elemento básico do prazer e do desejo” (Ibid., p. irr. 1251).

Para pôr em prática essa “pedagogia da sensibilização e do empoderamento” talvez seja necessário resgatar criticamente aquela visão da “ciber-utopia” que percebe a todos como potenciais produtores. O que não implica na desvalorização daquilo que as professoras produzem, desafiando as condições da própria mídia, colocando-se no mundo como um corpo sensível que guarda uma paisagem composta por repertórios e experiências, sendo capaz de sensibilizar esteticamente *com* essa paisagem. É nesse sentido que percebemos então a cinescritura de Varda como dispositivo pedagógico que inspira projetos de experimentação singulares, pessoais, sim, mas com capacidade de ir até o outro (seja um companheiro professor, seja uma criança, um jovem estudante) e inspirá-lo a desafiar essa “partilha do sensível”.

6 A DOCÊNCIA COMO ENSAIO



Imagem 57 • *Offline*, de Ana Carolina Vinholi

Fonte: *Oficina entre telas*, exercício de ressignificação do objeto (2021).

Em *Os catadores e eu* (*Les glaneurs et la glaneuse*, 2000), Varda explora as figuras dos catadores nos campos do interior da França a partir de obras de arte do século XIX que conferem uma atmosfera idílica ao gesto de catar. Não se trata, porém, de uma visão também idílica sobre os catadores contemporâneos, uma vez que o gesto não é mais (ou apenas) uma tradição, mas de sobrevivência e combate à lógica capitalista de consumo-desperdício. Inclusive presente no meio urbano, com personagens que catam comida e outros objetos por necessidade ou por uma posição ética contra esse mesmo sistema.

Em *Catadores de cultura visual*, Fernando Hernández (2007) se apropria desse filme como uma metáfora e também como uma proposta para aproximar a perspectiva dos Estudos da Cultura Visual à educação em diferentes sentidos: a) de trazer à tona a complexidade dos problemas em torno do ver na educação, ao invés de simplificá-los em dicotomias; b) para abordar a cultura visual na educação como uma forma de discurso e investigação “pós-disciplinar” a partir de diferentes campos para abordar “quem vê”, colocando a subjetividade no centro da reflexão; c) para apresentar a ideia de que catadores contemporâneos não apenas “recolhem os fragmentos” na cultura visual, como os colocam em novas narrativas passando por diferentes formatos; e d) para discutir a ideia de que catar os “restos” para construir algo novo no sistema capitalista de obsolescência programada e consumo exacerbado é uma subversão por romper padrões estabelecidos.

Retornando ao filme, ainda que não seja uma visão idílica, existe uma composição estética (e que o extrapola, transformando-se na instalação *Patatutopia*) que se dá justamente com aquilo que Varda cata por suas andanças, tanto imagens que passam a ser matéria-prima de experimentos visuais, quanto objetos. Há na sequência do filme que se passa em Paris uma situação em que Varda acompanha um amigo em sua busca semanal por objetos descartados e encontra um relógio sem ponteiros. A cineasta leva este relógio para casa e o coloca diante de uma janela, compondo um quadro com dois bibelôs em formato de gato. Em off, ela narra: “Um relógio sem ponteiros... Isso me convém. A gente não vê o tempo passar”.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Excerto de *Os catadores e eu*, 01:09:42 a 01:09:51.

Imagem 58 • Relógio sem ponteiros em *Os catadores e eu*

Fonte: Reprodução do filme *Os catadores e eu* (2000).

Inspirada nesse gesto, propus um exercício na *Oficina entre telas* com o propósito de pensar tanto a composição do plano fixo com a ressignificação de um objeto quanto as diferentes possibilidades de ângulos e direções possíveis para se olhar esse objeto. A imagem que inicia esse capítulo, um telefone vermelho com fio suspenso entre galhos de árvores, é derivada desse exercício. Trata-se de uma das fotografias produzidas pela professora Ana Carolina Vinholi para uma série que intitula *Offline*, reforçando a ideia também de suspensão da função do objeto telefone, hoje preterido em detrimento dos smartphones.

A imagem chama atenção pelo desenvolvimento de uma composição de contraste entre as cores – o vermelho gritante do telefone contra os galhos de um marrom pálido e o verde das folhas ao fundo – e o próprio objeto representante de uma tecnologia de comunicação fabricada em grande escala, em meio a “elementos naturais”. Esse contraste coloca em evidência um processo criativo que se descola do cotidiano, buscando rupturas e subversões na expressão estética. O que esse gesto de produzir imagens criando rupturas no cotidiano pode nos fazer pensar sobre a docência?

No capítulo 5 desta tese, trouxemos um pouco daquilo que foi apresentado por meio de relatos e produções visuais (autorretratos, exercícios de montagem, vídeos autorais), que também guardavam situações-sujeitos-lugares anteriores ou paralelos à própria docência.

Essas produções revelaram um conjunto de realidades que tornaram possível, necessário e desejável pensar uma condição docente com cinema. Então, o que trazemos neste capítulo são narrativas que podem nos ajudar a compreender esse encontro entre essas “professoras-paisagens” dentro dos seus diversos espaços de atuação.

A partir da reflexão de Inês Teixeira (2007), nos aproximamos da condição docente tanto como um *status* – ser docente na sociedade – como enquanto um gesto de criação. A condição docente seria então “a situação na qual o sujeito se torna professor” (Ibid., p. 429), mas esse tornar-se não é um dado fixo. Pelo contrário, é um ato contínuo e inacabado que se dá na construção de relações complexas entre sujeitos em suas diversidades, condições materiais, simbólicas e institucionais em agenciamentos e interações. Ainda para a autora,

Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires (Ibid., p. 430).

Esta definição já nos impõe um desafio de antemão, mas também uma potência que se conecta com o referencial que mobilizamos anteriormente: pensar a docência como um processo que acontece no encontro, no fazer. Aqui, no encontro e no fazer com as imagens a partir de um referencial cinematográfico. Assim, nestas páginas, a partir do exercício de análise temática, exploraremos quatro eixos narrativos em torno dos processos de criação de imagens: a) a docência que “cata” as imagens e os objetos e os ressignifica na montagem e produção de sentidos com seus interlocutores; b) o processo e a experimentação em torno do cinema nos processos formativos em que atuam; c) os sentidos de cuidado evocados no gesto criativo dentro da *Oficina entre telas*; e, por fim, d) como vejo a minha própria condição docente que forma professoras a partir de práticas para a produção de imagens e pesquisa sobre esse tema.

6.1 PROFESSORAS CATADORAS E CURADORAS DE IMAGENS

Como já mencionamos, foi o digital que permitiu que o cinema entrasse em muitas instituições educacionais como uma possibilidade de criação, como bem pontuou Bergala (2008) em sua hipótese-cinema. A popularização das câmeras digitais nos anos 2000 e a posterior inclusão das câmeras em dispositivos móveis permitiu que a produção de imagens ganhasse certa familiaridade nos terrenos da educação, talvez não logo espontaneamente

como uma abertura artística, mas com referência em uma atitude etnográfica de registro vinculado ou não a pesquisas. Por atitude etnográfica me refiro a uma postura de observação com interesse epistemológico no tema, com objetivo pré-estabelecido de retomar a imagem para buscar algo das relações estabelecidas entre sujeitos, objetos e território. A professora Ana Carolina, que tem formação em Ciências Sociais e prática com etnografia, comenta:

*Vendo o documentário [As praias de Agnès], eu vi que a fotografia é algo que é intrínseco ao nosso trabalho. Na fase ali de desenvolvimento da criança, do adolescente, o **registro é uma prática docente**, não é? Hoje ainda estava passando lá, fazendo atividade, a criança tá na frente do quadro, aí falei para minha colega que estava fazendo a mediação: “cadê teu celular”, eu falei: “tu me empresta aqui, rápido que nós temos que registrar”. Aí nisso ela disse: “ah, mas eu não sou muito do registro”. Eu falei: “nós estamos em outro tempo”, eu falei: “agora a questão do registro ela vai se intensificar”. A gente já fazia o registro, mas acho que agora com o audiovisual abriu um portal de possibilidades que, até então, a gente não explorava, não tinha esse olhar mais sensível para o registro. Então, eu fiquei assim, linkando com o trabalho da Varda. Eu me apaixonei por ela, por esse viés, que é cinema [...] E eu acho que a fotografia é algo assim que diz muito! (Ana Carolina em 10/05/2021, grifo nosso).*

Em *As praias de Agnès (Les plages d’Agnès, Agnès Varda, 2008)*, a cineasta é catadora de imagens da própria história. Por ser uma cineasta de vasta produção que “ensaia com a própria vida”, possui um imenso arquivo não apenas com os próprios filmes, mas também com imagens de registro da produção dessas obras. Para *As praias*, essas imagens são revistas, selecionadas, montadas, amarradas numa narrativa autobiográfica e compartilhadas, adquirindo também (mas não apenas) um status de registro de um determinado momento de sua vida.

O exercício que Ana faz, de trazer essa ressignificação para o próprio trabalho e enfatizar essa prática, me chamou a atenção para aspectos que estão tangenciando o cinema e o audiovisual na educação, mas que utilizam sua linguagem como referência. O objetivo dos registros fotográficos no cotidiano docente são diversos: acompanhar o desenvolvimento das crianças, compartilhá-lo com as famílias, fazer uma memória das práticas, fazer avaliação (e autoavaliação) das propostas pedagógicas, fazer prestação de contas, obter vigilância e, até mesmo, proteção contra descontextualizações que possam gerar as perseguições político-ideológicas.

Algumas dessas dimensões apareceram também quando discutíamos o filme *Daguerreótipos (Daguerreotypes, Agnès Varda, 1975)*, a partir de um comentário sobre o modo não interventivo de observação de Varda dentro das lojas, onde acompanha a ação das pessoas em “tempo real”, sem cortes. A professora de Artes, Carolina, comenta o

estranhamento dessa dimensão e, depois, Marivana (professora da Educação Infantil), Rita de Cássia (professora auxiliar na Educação Infantil) e Maria de Fátima (professora de Biologia) fazem uma aproximação entre esse gesto e a prática de fotografar no cotidiano docente.

A minha sensação é que essa preocupação com o registro das coisas se tornou exagerada no início dos anos 2000, porque a gente começou a querer salvar tudo quando a gente começou a ter o processo de aumento das mídias. “Ah não, agora a gente tem um disquete, depois o pen drive, agora o HD”. [...] Se tornou algo excessivo assim. As pessoas não conseguem mais vivenciar a vida sem necessariamente aquele “eu preciso fazer a foto do pôr do sol hoje” e não olham o pôr do sol. [...] Embora a Agnès tenha feito aquela imagem ali, eu fico com essa sensação de que hoje, se a gente fizesse essa imagem, seria aquela imagem que não seria vista. É aquela imagem que tu pega, bota no HD, faz um backup e some. Tu só registrou ela e não a viu mais. (Carolina em 17/09/2021).

Eu na realidade percebo isso na própria exigência do nosso trabalho. Eu sou uma que me esqueço de bater foto, de registrar. Tanto que eu tenho vários registros escritos e digo, “não tenho foto pra comprovar!”. Mas tem essa cobrança, principalmente na nossa área [Educação Infantil]. Mas assim ó, o que eu percebo, diante de todos os acontecimentos, é que nós somos obrigados a registrar tudo não só no cotidiano da criança, mas até o que acontece no entorno, em relação aos pais, porque senão, se tu não registra nós passamos por mentirosos. [...] Pra provar que aquilo aconteceu. Então, a própria sociedade já tá cobrando isso da gente. (Marivana em 17/09/2021).

E perde a naturalidade da coisa, né? Tu estás fazendo, aí que tem que parar, pra pegar, pra registrar. E aí meio que já se perde a continuidade daquilo. De repente, até tu pegar [o celular] tu perde alguma coisa do que as crianças tão falando, fazendo. (Rita de Cássia em 17/09/2021).

Já Maria de Fátima tem uma relação diferente com o registro, construída tanto na formação quanto na prática em produzir registros documentais e desenhos nas reservas naturais enquanto método de investigação, mas também como forma de proteção – dimensão que ela estende ao próprio ato de registrar uma atividade na escola hoje. “*Quanto mais apurado [o registro], mais segura que a pessoa vai estar*” (Maria de Fátima em 17/09/2021), comenta. Ela ainda aponta um problema na exigência dessa produção na docência sem a oferta de uma formação que dê direcionamentos, inclusive para a devida categorização e salvaguarda desse material.

A professora ainda chama atenção para a duração de seu processo, pois considera que demora muito para produzir uma fotografia ou desenho porque elabora mentalmente antes da ação: “*acho que esse instantâneo, essa atomização, essa velocidade faz com que as pessoas não tenham esse tempo da observação e observar o detalhe*” (Maria de Fátima em 17/09/2021). Na sequência da nossa discussão, Patrícia, que é a arte-educadora e já trabalhou com preservação de dispositivos tecnológicos audiovisuais, destaca alguns aspectos da fala de Maria de Fátima:

Eu acho que isso é muito um retrato, Maria de Fátima, desse mundo contemporâneo que a gente vive. Porque até um tempo atrás, quando eu comecei a lecionar lá no início dos anos 2000, tu não tinhas essa necessidade desse registro, como vocês estão colocando: tem que gravar, tem que filmar, da ética. Não existia esse compromisso! E transpondo isso um pouco pro campo da arte também... O que você realmente tinha que gravar, né? Qual era a necessidade de gravar isso, de ter esse registro, de ter esse arquivo. [...] Na tese eu trabalho um pouco essa questão do conceito da experiência e eu retomo Benjamin, também o quanto é importante você viver aquilo, aquele momento, aquela coisa única. Porque aquele tempo passa e assim você não vive mais aquilo. Um segundo. Um piscar de olhos, uma tomada da câmera e você não tem mais aquela experiência. Então, nesse sentido, da gente como educador, da gente como artista, como... enfim, cineasta, de viver o momento, de viver a experiência, de viver o aqui e o agora. Não estou dizendo que não é importante o registro. Longe disso. Mas falo da necessidade de viver esse agora, de estar presente. (Patrícia em 17/09/2021).

A observação de Patrícia ao final da conversa perpassa os comentários das outras professoras para reconectar-se e ampliar o próprio gesto de fotografar na educação dentro de um espectro das redes sociais derivadas de um sistema que induz a produção de imagens à exaustão. A preocupação em capturar a prática em imagem não pode ser maior do que a preocupação em singularizar a experiência. Se, por um lado as câmeras integradas aos smartphones, conectados à nuvem para armazenamento estendido e à internet para compartilhamento, facilitam a captura de uma fotografia ou vídeo, por outro, a reflexão sobre o gesto, o pensamento sobre a construção do olhar, a seleção, a conservação e a retomada dessas imagens são temas que acabam esquecidos nesse cotidiano, especialmente se essa produção de imagens está atrelada a uma “exigência” burocrática. Aqui nos perguntamos se é possível repensar essa relação no contexto educacional a partir/com o cinema.

No filme *Os catadores e eu*, Varda assume o título de “catadora de imagens”, conectando o gesto de catar em um campo de trigo na pintura *La glaneuse*, de Jules Breton com a captura de imagens com sua câmera digital. Esse paralelismo entre o gesto de catar no meio agrícola e na cidade e “catar imagens” no filme pode ser lido como uma estética da sobrevivência tanto de Varda, que passou praticamente toda sua vida adulta fotografando e filmando, quando das imagens, que são encontradas, tomadas como referência e depois retomadas em outras relações quando Varda assume/expressa uma nova posição subjetiva de olhar. Segundo Francisco Teixeira (2019), essa é uma prática comum no filme-ensaio.

[...] a apropriação de materiais, tanto do próprio arquivo quanto de outrem, sua transformação e reposição num novo ciclo criativo, está fortemente implicada no ato de pensar diferentemente do que se pensava antes, um reforço à inscrição em processo da subjetividade do ensaísta. (Ibid., p. 31-32).

Assim como interpreta Maria de Fátima sob o viés da cultura visual, essas imagens produzidas dentro das instituições educativas não são isoladas pelos muros concretos ou conceituais. A “necessidade de registro” reflete a cultura contemporânea do excesso da produção e perda de controle no armazenamento e difusão, mas essas imagens também suscitam interpretações críticas e gestos criativos, especialmente quando envolvidas numa construção interpretativa em relação não somente a outras imagens, como também com seus artefatos de produção e visualização. Para Hernández (2007, 2020), a relação crítica e performativa da/com a cultura visual na educação traduz-se em aprender a interpretar esses artefatos visuais com os quais convivemos dentro e fora do ambiente educacional, e isso nos faz questionar sobre as posições que as docentes ocupam nas práticas em torno dessa perspectiva.

Esses sentidos construídos por Hernández (2007, 2020) na interlocução com Varda nos ajudam a pensar possibilidades ante as complexidades do registro apontadas pelas professoras. Para isso, gostaria de retomar a fala de Ana Carolina (em 10/05/2021) de que o audiovisual pode despertar “*esse olhar mais sensível*” para a fotografia enquanto registro na prática docente. Não se trata de colocar mais uma exigência sobre as docentes para que produzam filmes ao invés do que já se faz, mas de trazer também para essa prática algumas dimensões que perpassam o entorno de um filme no sentido de transformar esse registro também numa potencial experiência estética. Um caminho possível seria desenvolver a consciência do gesto de produzir uma imagem (onde colocar a câmera, quando começar uma gravação ou tirar uma foto), tal qual Dewey (2010) nos explica acerca da experiência estética do pintor, que “sofre” cada gesto do pincel para planejar o próximo.

Nessa perspectiva, abordamos fotografias e relatos compartilhados por Lizyane, professora da Educação Infantil no segundo encontro, quando pedi que fizessem uma busca por uma imagem ou objeto que as conecta-se com o início de sua história com o cinema na Educação. Mesmo na produção de registros no seu cotidiano, Lizyane não deixa de pensar em sua docência, especialmente durante a pandemia, quando passou a coletar imagens e vídeos para apresentá-los às crianças que não tinham acesso e oportunidade de estar junto à natureza: “*eu acho que professora é um pouco disso assim quando trabalha com produção audiovisual ou quando decide trabalhar com fotografia ou com algum material assim a mais. A gente vai acumulando*” (em 10/05/2021), e complementa sua ideia abordando a forma de “olhar o mundo” que produz ao criar esse registro para se converter em repertório para as crianças:

Então, para uma criança, como se fosse uma criança visualizando o mar, essa era a ideia inicial, né? Ai tem aqui foto da lua, aqui de casa é aqui, aqui

de uma araucária, bem alta, porque aqui eu pensei uma criança olhando de baixo para cima. (Lizyane em 10/05/2021).

Imagem 59 • Araucária fotografada por Lizyane dos Santos



Fonte: Arquivo de Lizyane dos Santos, fotografia apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Imagem 60 • Caranguejo “maria-farinha” fotografado por Lizyane dos Santos



Fonte: Arquivo de Lizyane dos Santos, fotografia apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Em certo sentido, quando estamos falando em produção com uma câmera/smartphone, estamos falando em assumir que o corpo da professora e sua posição no espaço também fazem parte da produção desse registro, assim como Varda assume ao “filmar uma mão com a outra” ainda em *Os catadores e eu*. O excesso e a exigência de produzir imagens apontados pelas professoras refletem um contexto marcado pela cultura visual enquanto um movimento cultural em que imagens são pilares da comunicação e sua produção exaustiva é a regra. “Catar” as imagens, retomá-las e ressignificá-las é uma ação subversiva nesse cenário. Desenvolver esse “retorno” passa por repensar o discurso que se constrói em torno dessas imagens, algo que percebemos ao retomar o relato de Marivana:

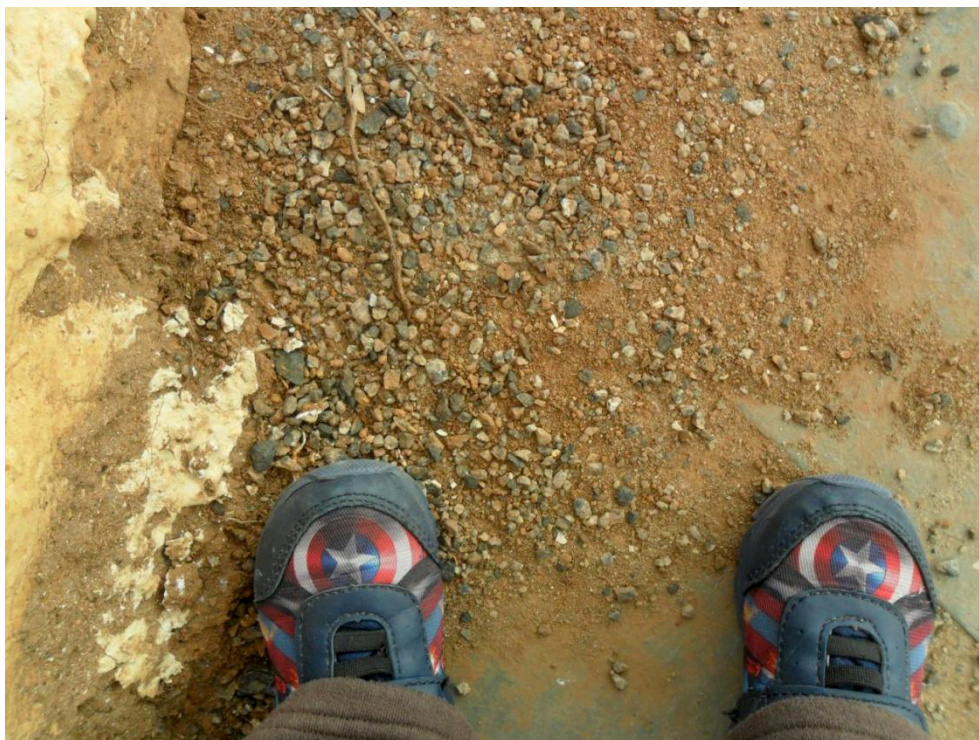
*Tenho 1200, 1500 fotos. Trabalho de vários anos conforme o grupo. Eu tenho que selecionar, tenho que tirar. Eu vou guardar para eliminar, está tudo gravado em meus pen drives. Mas depois tu dizes assim: “ai não, né?” É resgate de memória. As crianças passaram, mas não deixa de ser... é a **minha história**, história vivenciada com as crianças. (Marivana em 12/05/2021, grifo nosso).*

Imagem 61 • Crianças olhando o mar, fotografia de Marivana Mafra.



Fonte: Arquivo de Marivana Mafra, fotografia apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Imagem 62 • Pequenos pés fotografados por uma criança



Fonte: Arquivo de Marivana Mafra, fotografia apresentada na *Oficina entre telas* (2021).

Ao contrário das professoras que buscaram as experiências de “origem”, como a primeira ida ao cinema ou a primeira televisão, Marivana associa essa primeira aproximação do cinema na sua prática docente com o próprio ato de produzir registros. Mesmo afirmando que não gosta de tecnologias e, posteriormente, que esquece de tirar as fotos, admitiu que tem um bom volume de material guardado, pois atrela esse registro das crianças como memória da própria vida. Há outro dado aqui que permite repensar o lugar dessas imagens na docência, e esse é um movimento que envolve também outras posturas e ações.

Ao comentar sua busca pelos seus registros, a professora Lizyane aponta tanto uma dificuldade da inseparabilidade entre docência e vida pessoal, mas também um caminho possível para repensar a maneira de lidar com essa dificuldade:

*Então, a experiência de buscar coisas, por um lado ela é boa, mas por outro lado é meio agonizante. Porque eu acho que tenho bastante coisa no Google Fotos. Acho que eu **preciso fazer mais curadorias**. E organizar coisas, não é? Porque estava misturado ali coisa do meu trabalho com coisa pessoal e, quem me conhece sabe que eu gosto bastante de fazer trilhas e passeios, assim, na natureza. Então, eu acabo produzindo bastante foto de muitos lugares. Mas aí eu tentei criar um critério do que buscar. (Lizyane em 10/05/2021, grifo nosso).*

A professora evoca outra dimensão que dá sentido às imagens coletadas: a curadoria. A etimologia do termo remete ao latim *curare*, o que historicamente fez emergir diferentes interpretações da curadoria na arte, mas conforme aponta Hans Obrist (2014, p. irr.), “o trabalho do curador contemporâneo permanece surpreendentemente próximo ao sentido em *curare* de cultivar, cultivar, podar e tentar ajudar as pessoas e seus contextos compartilhados a prosperar”.¹⁰⁹ Assim, o “cuidar de uma obra” não é apenas zelar por sua integridade física, mas garantir a sua permanência, circulação e acesso ao circuito cultural. Muito atrelado ao processo de produção de exposições artísticas ou históricas em galerias e museus, mais recentemente o termo “curadoria” tem sido apropriado e discutido por outros campos, como o cinema. O termo também vem ganhando qualificações como a “curadoria educativa”, que nos interessa aqui para pensar a relação das professoras com seus arquivos de imagens e levá-la um pouco além em direção à própria docência.

O curador dedicado a montar qualquer tipo de exposição ou mostra vai buscar obras/objetos dentro de um universo pré-estabelecido com alguns critérios, por exemplo, fotografias de artistas franceses em 1968 ou a filmografia de Agnès Varda para propor diálogos conceituais entre esse material. Esses diálogos se estendem ao espaço onde serão expostos ou projetados, determinando a localização de cada um numa sala ou a ordem de programação em um evento, e também se estende às pessoas, pois também faz parte da função a produção de textos que orientam a relação que é estabelecida com o público na divulgação e mediação.

Dado o alcance e dimensão do trabalho curatorial em estabelecer a “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009) na sociedade, há um movimento recente que propõe uma reflexão mais crítica e ampliada sobre essa atividade, que em certos setores da arte ainda é muito restrita a uma elite de especialistas. Para Robson Loureiro (2008, p. 148), “a necessidade de uma intervenção intencional é fundamental para um projeto que vise abalar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural, de forma geral, e do cinema em particular”.

Cíntia Langie Araujo (2020, p. 265) propõe que “um curador seria, então, aquele que vasculha, que intervém na ordem do discurso hegemônico, ao expandir o universo de obras disponíveis”. Ao analisar a curadoria de salas de cinema universitárias no país, a autora (Ibid., p. 280) faz uma analogia entre a curadoria desses filmes e a montagem, pois envolve “a forma

¹⁰⁹ Texto original: “Different kinds of caretaking have sprung from this root word over the centuries, but the work of the contemporary curator remains surprisingly close to the sense in *curare* of cultivating, growing, pruning and trying to help people and their shared contexts to thrive”. (OBRIST, 2014, p. irr).

de apresentar; o modo de oferecer um conjunto de filmes; as conexões entre as obras em mostras temáticas; as combinações entre curtas e longas; os debates”. Há nesse processo o recorte baseado em um ponto de vista escolhido para desencadear uma construção de sentidos pela justaposição de filmes visando consensos ou dissensos, impulsionando o debate estético-político, não apenas em torno do filme, mas dos modos de se olhar determinada realidade abordada no programa curatorial.

A perspectiva da “curadoria educativa” também partilha dessa visão crítica. Conforme descreve Luiz Guilherme Vergara (2018, p. 42), quem propôs o termo nas discussões em arte-educação no Brasil, a curadoria educativa tem como objetivo “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”. Busca-se com essa proposta desenvolver uma “perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural.” (Ibid., p. 42), o que significa torná-la acessível ao público diversificado para dinamizar a relação entre arte/indivíduo/sociedade.

Um aspecto fundamental para se caracterizar a curadoria educativa é a “consciência do olhar” para compreender as escolhas que se faz e por que se faz. Esse exercício de “expandir o universo de obras disponíveis” apontado por Araujo (2020) está no cerne do processo de uma curadoria educativa. Segundo Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012b, p. 115), na curadoria educativa, professoras e professores devem ter um olhar “escavador de sentidos” para ultrapassar o fim utilitário das imagens e o senso comum. Para isso, faz-se necessário transformar nossas referências, abrindo possibilidades de percepção que podem estar encobertas por filtros culturais.

Para as autoras (Ibid.), a curadoria educativa está entrelaçada à mediação cultural, compreendida como um encontro direto no qual as trocas fluem em aproximações e distanciamentos, identificando diferenças e similaridades nos pontos de vista, transformando o familiar em “exótico” e vice-versa. A mediação cultural tem como propósito desencadear experiências estéticas com as obras sem criar cerceamentos em seu entorno (definindo apenas “um” modo de olhar, de escutar), sem reduzi-la em simplificações, mas promovendo novas escavações de sentidos pelos sujeitos por meio das tramas tecidas na curadoria. Trata-se então de superar dicotomias discursivas que contrapõem obra e fruidor:

Ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. (MARTINS, 2012, p. 18).

Pensar a mediação como um processo de comunicação complexo no qual os significados são criados e transformados por meio dos discursos amplia potencialmente as aproximações entre esse fenômeno e os processos formativos com tecnologias de produção e difusão de imagens. Para Silverstone (2005), a própria mídia consiste num processo de mediação, pois envolve uma produção de materiais para serem consumidos continuamente em um movimento de um contexto a outro, o que leva a uma constante “transformação de significados” (Ibid., p. 33). Um exemplo atual nesse sentido são as notícias que, dependendo do meio em que são veiculadas, são mediadas por diferentes lógicas de interface com o leitor/consumidor, gerando distintas formas de engajamento.

Em diálogo com essa ideia de que os significados vão se transformando, Ortiz (1999) estende a mediação a diferentes universos, desde relações sociais até a indústria cultural. Aqui podemos pensar a própria relação que se estabelece entre filme-espectador como uma mediação em si, considerando tanto dispositivo (montagem, sala de exibição, museu, ambiente doméstico, escola, etc.) quanto a, mediação com a intervenção de um interlocutor, seja uma professora, um agente cultural ou cineclubista. A questão é que cada uma das situações configura-se de forma diferente não apenas por aquele que assume a mediação como também pelo grupo que participa da ação.

Considerando que a mediação envolve trocas e negociações, podemos pensar, como propõe Fantin (2020, p. 8), a mediação também como parte de um “processo formativo”, mas um processo formativo que instigue uma atitude investigativa, curiosa e inquieta para levar o olhar para além do que já se diz/se conhece sobre o objeto, como enfatiza Martins (2012). Não para chegar a respostas – especialmente não a respostas únicas e universais – mas a perguntas que ressoem para além da experiência proposta. Talvez seja por esse caminho que possamos nos aproximar do relato de Lizyane, que “cata” materiais nas trilhas da vida para promover experiências com as crianças.

Porque eu defendo que o professor é um pouco curador. Que o professor nesse movimento, não só na pandemia, mas acho que pra vida. A constituição do docente é um pouco ser curadora assim, porque a gente está sempre selecionando coisas, escolhendo. E essas escolhas, às vezes, nos afetam. [...] Porque a gente escolhe e opta por formação, a gente escolhe uma produção audiovisual em detrimento de outra e isso tem tudo a ver com a nossa experiência de vida, nossas experiências pessoais, as pessoas com quem a gente convive, com quem a gente interage, o que as crianças nos movem a pensar, né? [...] Se eu fosse criança, sempre penso: “Eu ia gostar de fazer isso?” “Ah, eu ia”. Então, tá, legal. “Ah, eu não ia gostar de fazer isso”. Então, eu acho que tenho que mudar [...] Eu penso muito nas crianças que entram no G1 com a gente e vão até o G6. Elas entram com quatro meses na unidade educativa e vão embora com seis anos. Imagina tu ficar seis anos da tua vida dentro do mesmo espaço, doze horas por dia, cinco dias por semana,

muitas delas sem férias. Cara, o que elas querem ter dentro da unidade de educação? Elas querem ser instigadas, elas querem coisas diferentes, elas querem conhecer outros mundos, elas querem que abram as portas e as janelas pra que elas possam sair, que elas possam se aventurar. (Lizyane em 10/05/2021).

Assim como Marivana entrelaça sua história a das crianças, Lizyane entrelaça sua produção de imagens e sua ação de catar nas trilhas da vida a uma docência comprometida com a curadoria e mediação cultural. Esse foi também um tema presente na pesquisa que a professora desenvolveu durante o Mestrado em Educação. Em *Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil*, Lizyane (2020) discute os repertórios disponibilizados às crianças numa pesquisa exploratória em diálogo com 68 professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Se, por um lado, Lizyane deparou-se com a diversidade de formatos (produções audiovisuais, contação de histórias, teatro, dança, manifestações folclóricas, etc.), por outro, encontrou uma grande quantidade de materiais vinculados às mídias de massa “com conteúdo discutível e que demandam certa mediação e intencionalidade” (Ibid., p. 224).

Em *Nas trilhas do cinema*, vídeo autoral produzido por Lizyane ao final da *Oficina entre telas*, a professora comenta que o Mestrado lhe fez lançar um olhar diferente para o cinema. Esse olhar se expandiu com o Cineclube Infância, Cultura e Arte, organizado entre 2018 e 2019 pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), grupo do qual eu também faço parte.¹¹⁰ Em 2020, ainda numa perspectiva cineclubista, Lizyane, Douglas Alves e Tainá Mesquita desenvolveram o projeto Curtas em Diálogo, com *lives* mensais para discussão de curtas-metragens para um amplo público de professoras de todas as áreas de atuação.¹¹¹ Ao defender que “*o professor é um pouco curador*”, Lizyane (em 10/05/2021) também relembra do seu exercício de curadoria e mediação nesse projeto.

Ao comentar sobre a necessidade de seleção de filmes para o contexto educativo mediante a profusão de possibilidades disponíveis na internet, Gilka Girardello (2015, p. 187) amplia a perspectiva da “curadoria educativa” para todo o trabalho em torno da educação: “todo educador é também, de certo modo, um curador, já que um de seus papéis é o de escolher alguns textos, entre tantos, e tramá-los criativamente de alguma forma inspiradora e pertinente a seus objetivos pedagógicos. Alimentar a imaginação das crianças”. Nesse sentido,

¹¹⁰ No cineclube, organizávamos uma sessão fixa mensal na Fundação Cultural Badesc, onde recebíamos um público muito diverso, de todas as faixas etárias, de escolaridade e renda. Também organizávamos sessões em parceria com outros eventos, como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, para atender crianças das escolas do entorno da UFSC.

¹¹¹ As *lives* acontecem dentro do programa Redes de Saberes transmitidas pelo canal no Youtube do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Florianópolis.

professoras e professores estão em contínua ativação cultural de textos, imagens e filmes, potencializando as experiências que se dão nos espaços educativos para que se singularizem e se constituam em experiências estéticas, como o fez Lizyane com as imagens que “catou” durante a pandemia para depois ressignificá-las em práticas.

Quando eu penso em repertórios, quando eu penso em produções, o que a gente tá diversificando? Ou a gente se mantém sempre nas mesmas produções, as mesmas condições [...] E assim, por exemplo, quando eu olho pra trás e vejo as minhas experiências de infância e de escola, o que me marcou nesse caminho, nessa caminhada, nessa trilha? O que eu lembro lá da minha escola? De quem que eu lembro? Quais são os professores que eu lembro? Quais são as experiências que eu lembro? (Lizyane em 10/05/2021).

Considerando que a professora produz, “cata” e combina imagens e outros objetos como referentes culturais e desenvolve estratégias de mediação, podemos levar a compreensão de seu exercício didático também como montagem e como duas dimensões que se sobrepõem. A primeira é a dimensão cinematográfica, como propôs Araujo (2020) no sentido de criar conexões pela justaposição desses referentes, costurados ou não por uma narrativa, que promoverão juntas um sentido diverso no contato com o espectador. A segunda é a dimensão da didática/docência como montagem cultural adotada por Rivoltella (2013) no contexto italiano e discutido por Fantin (2018b) no contexto brasileiro, encarando a escola como uma oficina na qual se entende o trabalho do professor como um fazer artesanal em torno da construção/desconstrução/reconstrução de possibilidades a partir de fragmentos culturais.

No capítulo 5, tratamos dos sujeitos, repertórios, espaços e dispositivos que nos formam, criando nossos filtros de percepção que são acessados no momento de “catar” imagens e de curadoria. Aqui, Lizyane (em 10/05/2021) menciona como essas experiências, associadas a toda uma trajetória formativa e de práticas, transforma-se em uma importante ferramenta para “escavar sentidos” na Educação Infantil, ou seja, a professora se coloca como sujeito dessa montagem cultural, assumindo sua costura realizada com as memórias da própria experiência de infância e estudante, bem como com esses registros de trilhas culturais que nos apresenta.

Para trazer outro exemplo, podemos retomar o caso de Maria de Fátima, que atua como professora de Biologia de jovens e adultos, com a montagem cultural que propõe levando em consideração o registro das próprias práticas enquanto pesquisadora e ativista ambiental, bem como de outras experiências docentes anteriores. Assim, as professoras vão promovendo esses novos significados culturais dentro da sua docência, sem desconsiderar a

sua própria subjetividade e as posições que já ocuparam no mundo em um processo de montagem que envolve a experimentação constante e os deslocamentos até *o outro*, crianças, jovens e adultos que são interlocutores de suas práticas.

6.2 PROCESSO E EXPERIMENTAÇÃO EM TORNO DO CINEMA

Imagem 63 • *Poéticas do processo*, de Sandra Fachinello



Fonte: *Oficina entre telas*, produção de autorretrato (2021).

Um autorretrato sem corpo, mas inundado pela percepção de si construída ao longo de uma intensa carreira na docência em Artes. O exercício que Sandra nos apresenta no terceiro encontro é a fotografia de uma lupa que ocupa o primeiro plano, dando ênfase a um título em uma estante de livros: *Poéticas do processo* (FREIRE, 1999). O que lhe interessava compartilhar, segundo seu relato, não era o conteúdo do livro em si, mas a expressão do título como uma definição da forma como encara sua docência em Artes em diferentes contextos de atuação, colocando-se sempre como “observadora de mim” (Sandra em 23/07/2021). Essa narrativa reflexiva atravessou toda sua trajetória na *Oficina entre telas*, desde a apresentação que fez no primeiro encontro:

Eu percebo que eu sempre enfrentei a sala de aula, a docência com um espaço de experimentação. Hoje eu estou com um aluno de pós-graduação fazendo uma experiência em sala de aula comigo, agora em pandemia [...] A gente está analisando os resultados e eu percebo que é bem isso. Embora eu tenha um planejamento, ele nunca é a longo prazo, sabe? A longo prazo é muito uma previsão. Mas o que realmente vai acontecer, eu vou planejando aos poucos. (Sandra em 28/04/2021).

Uma docência que se constitui “em processo” deixa aberturas para não apenas fazer alterações contextuais – como uma adaptação ao fazer on-line –, mas principalmente para essa experimentação que inclui sujeitos, dispositivos e linguagens em diferentes recortes e combinações, como num exercício de montagem cultural. Inês Teixeira (2007, p. 436) percebe a sala de aula como um campo efervescente onde se “se cruzam, se interpelam, se interpretam e interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver”. Fatores simbólicos, materiais e institucionais se conformam e se confrontam com as perspectivas individuais e coletivas para construir novos e variados sentidos nos e com os sujeitos. Para a autora, “este elenco de fatores e aspectos faz de uma aula uma possibilidade mais do que uma garantia, uma hipótese mais do que uma certeza. Uma edificação, mais do que uma obra acabada.” (Ibid., p. 436).

Pensar a sala de aula como espaço de experimentação só é possível em diálogo com perspectivas críticas, como a de Paulo Freire (2015, p. 24), que consolida a definição de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para que se compreenda, se amplie e se aprofunde tais possibilidades de ensino-aprendizagem, é necessário pensar na formação como um processo contínuo e permanente que relacione/reconecte teoria e prática em reflexão: “quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Ibid., p. 25).

Ensinar e aprender são processos que estão historicamente interligados, pois foi aprendendo socialmente que mulheres e homens perceberam a possibilidade de desenvolver métodos de ensinar: “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Ibid., p. 26). Portanto, a docência não pode ser separada da discência e tampouco podem dar uma a outra a condição de objeto, pois os processos de ensinar e aprender são concomitantes. Ensinar é também ensinar sobre o próprio processo de aprendizagem, o que evidencia o caráter (auto)investigativo da docência, a necessidade de colocar-se como “observadora de si”.

Freire afirma ainda que “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (Ibid, p. 46), nos deixando pistas para aproximar esse duplo gesto ensinar-aprender de um movimento em direção a rupturas com uma suposta neutralidade do

processo formativo. Entendemos que, em uma perspectiva crítica, a prática docente pode ser um ensaio *estético* porque envolve muito mais do que conhecimentos adquiridos em instituições formais, mas a construção e ampliação da percepção de si mesma enquanto autora/disparadora de processos de percepção no/com o mundo. Já a *ética* para Freire se configura como “marca da natureza humana” (Ibid., p. 20) por sua presença no mundo – que ao reconhecer a presença do outro reconhece a si.

Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Ibid., p. 20).

Há uma inseparabilidade aqui do par ética-estética no que tange à própria experiência. Quando nos aproximamos da concepção de experiência estética em Dewey (2010), nos deparamos com uma ideia de consciência permanente do gesto, com o exemplo de um pintor que percebe cada pincelada para produzir a próxima estabelecendo uma conexão. Segundo o autor (Ibid., p. 140), “a cada momento, têm de preservar e resumir o que se deu antes como um todo e com referência a um todo que virá. Caso contrário, não há coerência nem segurança em seus atos sucessivos”. Cada gesto é seguido por uma percepção que prepara o pintor para o próximo gesto. Apesar de Dewey (Ibid.) não tratar diretamente da ética, essa consciência perceptiva do gesto de criação pode nos colocar em estado de “observação de si”, o que é propício para levar a uma reflexividade na e sobre a ação.

O ensaio é a operação da forma experimental em que o ensaísta inscreve a sua subjetividade: “no limiar de movimentos e processos de pensamento que martelam uma matéria caótica para dela extrair forma e, com tal ato, ultrapassar-vencer a resistência ou impossibilidade de pensar constitutiva do próprio pensamento”. (TEIXEIRA, 2022, p. 11). Essa é uma compreensão que gostaríamos de estender à docência como possibilidade de ultrapassar a resistência de um fazer que se prende a um resultado esperado, que se pauta pela transmissão de um saber e que não possui aberturas para os encontros outros. Pelo contrário, a docência-ensaio abre “as portas e as janelas” (como disse Lizyane em 10/05/2021) para novas aventuras visuais no mundo à medida que o conhecimento teórico vai de encontro à realidade concreta. Por ser confluência dessas duas dimensões a oficina é um espaço tão propício para essa prática.

Ser uma “observadora de si” e do seu processo é compreender-se como presença atuante no mundo das imagens, reconhecendo seu papel como catadora, curadora e

“montadora” dos fragmentos de imagens, combinando-os em experimentações com dispositivos e tempos-espaço da educação, sem impor um resultado pré-determinado. Nessa perspectiva e retomando nosso referencial, arrisco um olhar sobre essa docência como um ensaio realizado a partir de montagens com recortes de olhares sobre o mundo, atravessados pela subjetividade da professora sem se fechar em si. Ensaio este que vai até o outro expressando formas-convite ao olhar, à atenção e à criação.

Se considerarmos “catar imagens” e produzir fotografias e vídeos como um modo de olhar e conhecer o mundo, podemos fazer outra leitura dos relatos aqui discutidos, ressaltando os movimentos entre as professoras que trabalham com cinema e audiovisual em subverter a lógica de um sistema educativo tradicional que se impõe sempre em direção à produção de resultados já esperados. Esses movimentos estão presentes tanto quando se dedicam aos cursos, projetos e oficinas, como a própria *Oficina entre telas*, mas também no desenvolvimento dessas posturas experimentais em sala de aula, como Sandra se propõe, de acolher o não-saber aonde se vai chegar. Gerson, também professor de Artes, traz um relato numa linha semelhante ao falar da sua experiência com cinema na escola:

Falei pros alunos assim, arte tem que meter a cara e fazer. E arte é muito disso. [...] A gente tem que produzir primeiro, vai aprendendo com o processo. A única maneira de ficar bom é fazendo. A gente acha que tem que fazer um filme, que tem que ser o melhor do mundo. Não! A gente só tem que fazer um filme. O processo vai trazendo uma melhoria, a gente vai aprender o que funciona e não funciona. Mas eu acho que é algo que tem que ter coração. É algo que tem a ver com trabalho como professor. Porque, na verdade, eu sempre consegui produzir filmes como professor. (Gerson em 19/07/2021).

Imagem 64 • Quadro de *O porquê de fazer um filme ruim*, de Gerson Witte



Fonte: Reprodução do vídeo *O porquê de fazer um filme ruim*, de Gerson Witte (2021).

Em *O porquê de fazer um filme ruim*, ensaio de 8'36", o professor Gerson Witte nos reconta a história de suas produções com seus estudantes. Ele mesmo faz a narração e, nas imagens, combina fotografias e vídeos de making off e trechos de dois filmes pontuais para sua carreira: o primeiro que realizou com estudantes da licenciatura em Artes Visuais, o qual comentamos no último capítulo, e *Besourinha*, realizado em 2014 por estudantes do Ensino Médio a partir de um Edital da TV Escola, o que lhes permitiu ter melhores condições técnicas. Em seu vídeo-ensaio, o próprio Gerson aparece em planos breves, nos quais faz alguma gesticulação e expressões ilustrativas da narração, adicionando um tom cômico. Após assistirmos ao filme no último encontro, Lizyane comenta sobre a importância do engajamento promovido.

Mas sabe o que eu tava pensando, olhando assim, analisando essas produções que o Gerson se propõe, essa coisa do "filme ruim", né? Na verdade eu acho que ele acrescenta muito mais na formação desses futuros profissionais, desses alunos porque eu acho que essa veia meio sarcástica, comediantes, às vezes, até eu acho ela muito mais difícil de fazer assim. E aí tem um fator assim, motivação. e um outro fator que eu acho que você relaxa mais porque você não tá naquela obrigação de "ah, tem que ser perfeito", sem um fio fora do lugar. [...] E aí eu acho que fica muito mais verdadeiro, acho que fica uma coisa bem mais assim... outra pegada, que foge um pouco do que a gente tá acostumado a ver assim dos grandes dos estúdios. Aquela coisa do "tem que ter aquele tipo de enredo, com aquele tipo de figurino, com aquele tipo de luz, com aquele tipo de corte". (Lizyane em 27/09/2021).

Esse processo apresentado por Gerson me faz lembrar ainda a minha própria experiência como estudante de Ensino Médio que experimentava o cinema com anuência e incentivo das professoras para entregar alguns trabalhos em formato de vídeo. Não tínhamos pretensões estéticas de alcançar uma produção profissional, sendo que o máximo que tínhamos no início era a experiência de sermos espectadores, uma filmadora Mini Dv emprestada e dois videocassetes para fazermos a edição. O resultado sempre tinha um quê de paródia, que assim como o "filme ruim" da turma do professor Gerson atraía a atenção dos colegas.

No semestre seguinte, a professora de Língua Portuguesa tornou a linguagem audiovisual (e o teatro) como formatos de um seminário de Literatura, afinal, na produção do roteiro tínhamos um grande trabalho de adaptação: estudávamos as personagens, o contexto, desconstruíamos e reconstruíamos toda a narrativa. Ainda que as professoras não estivessem conosco no momento do fazer, sua escuta, acolhimento e flexibilidade no planejamento eram uma forma de contribuir ativamente com nossa expressão.

Havia também um engajamento de todo o grupo na hora de produzir que passou a ser estimulante para muitos de nós. Ainda que alguns tirassem notas mais altas do que outros em

algumas disciplinas, durante as produções não havia uma hierarquização por competências curriculares, uma vez que os saberes mobilizados (e construídos naquele momento da produção) eram outros. Fazendo um filme entre a gente, o sentido de “trabalho em grupo” se concretizava, porque não havia o movimento de “deixar o trabalho para os “CDFs”, todo mundo tinha um interesse ali. Essa dimensão do engajamento, quando há uma liberdade criativa nesse processo, é uma das temáticas discutidas por Alain Bergala (2008) na sua Hipótese-Cinema sobre a experiência de inserção do cinema sob a perspectiva da Arte nas escolas francesas.

Além de Gerson, há outros dois professores que incluem a produção de filmes no seu cotidiano docente com frequência regular na perspectiva de promover aberturas para outras formas de engajamento no contexto educativo. Um deles é Luiz de Vasconcellos, professor de Geografia do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Como sua primeira aproximação entre cinema e educação, o professor narra que em uma aula sobre pesca com uma turma de oitavo ano “*daquelas assim mais agitadas e tal com aquela energia ali borbulhando*” na qual “*os alunos se colocavam muito*” (em 10/05/2021), ele sugeriu a produção de um documentário e a turma logo aceitou. Com apoio institucional, conseguiram fazer entrevistas e imagens da pesca artesanal em Florianópolis e também ir à cidade de Itajaí para documentar a pesca industrial. O resultado foi um documentário de 8’50” intitulado *Vai ter peixe amanhã?*, do qual trouxe um frame para apresentar seu relato.

Imagem 65 • Pescadores entrando no mar em *Vai ter peixe amanhã?*



Fonte: Reprodução do documentário *Vai ter peixe amanhã?* realizado por alunos do 8º ano do E. B. M. Maria Tomázia Coelho com coordenação do professor Luiz de Vasconcellos (2013).

O professor ressalta que, mesmo sem ter uma boa qualidade técnica, com as parcerias institucionais conseguiram certa divulgação do documentário, que reverberou dentro e fora da escola. Professores de Artes, Língua Portuguesa, História e outros estudantes se interessaram em dar continuidade à experimentação com cinema de modo integrado ao currículo e assim surgiu o Núcleo de Cinema da E. B. M. Maria Tomázia Coelho, em 2013. Além de serem disponibilizadas em canais do YouTube do Núcleo e dos professores, as produções são exibidas em Mostras de Cinema regulares na própria escola e, por vezes, fazem parte da programação de outras mostras de filmes infantis e estudantis. Luiz comenta sobre como percebe essas produções em relação aos objetivos do projeto:

*Então, eu costumo dizer que os filmes que a gente faz se equiparam àqueles cartazes que eles fazem na cartolina. Outra linguagem. Ele não tem que ficar com cara de superprodução, porque nós não temos essa condição e não é o nosso objetivo. Ao contrário, o lance que eu acho que é o mais importante, para finalizar, é que a nossa proposta não é eles fazerem um audiovisual para ficar bonitinho, sabe? “Ah! olha só!” Não! É para eles aprenderem os princípios básicos de uma linguagem, que aí gente chama de audiovisual. O cinema é a referência inicial, mas hoje nós temos publicidade, nós temos essa deep fake, né? [...] O objetivo final é trabalhar com uma **educação midiática informacional**. Essa é a ideia: que eles não sejam consumidores passivos de imagens, mas que eles produzam essas imagens e aí a partir dessa produção eles comecem a questionar todo esse bombardeio, toda essa profusão de*

imagens que a gente está exposto todos os dias. (Luiz em 10/05/2021, grifo nosso).

Há duas dimensões na fala de Luiz para as quais gostaríamos de chamar a atenção. A primeira delas é o que o professor nomeia como “educação midiática informacional”, algo que vai de encontro a uma perspectiva que partilhamos em outros trabalhos/pesquisas: a mídia-educação. Segundo Belloni (2009, p. 2), a Mídia-Educação surge no diálogo entre os campos da Educação e Comunicação numa perspectiva sócio-político-cultural de apropriação das mídias como “instrumentos de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais”. Algo que é fundamental no contexto atual em que as mídias organizam os sentidos culturais, mediando as interações coletivas e a construção de significados sobre o mundo (FANTIN, 2011).

A mídia-educação se insere na escola com o objetivo de garantir uma educação *para, sobre e com* as mídias, o que vai muito além do simples uso da mídia pelo professor. Seu papel central se dá na criação desses espaços para a ampliação de repertório das crianças para então juntos questionarem o que se consome e construir novos significados a partir disso. Fantin (2011) considera a mídia-educação uma postura ativadora de capacidades de expressão e relação, que vão atuar tanto na reflexão ética e estética da forma-conteúdo das mídias, quanto no encorajamento da criatividade na produção autoral. As professoras, sob essa perspectiva, atuam de uma maneira próxima à curadoria e mediação que “escavam sentidos” no processo de aproximação com as mídias para despertar posturas autônomas e multiplicadoras nas crianças, jovens ou adultos com quem atuam.

A segunda dimensão é a ideia de uma “estética do cartaz”, que vai em direção às experiências já relatadas ao longo desse texto como um “fazer artesanal” no sentido de produzir, ainda que não se tenha todos os recursos, utilizando criativamente aquilo que está disponível nos contextos educativos. Algo que também envolve a “educação midiática”, pois se trata de uma perspectiva que visa ampliar repertórios, conhecer obras que propõem diálogos intermediáticos e experimentações com a linguagem e narrativa. Nesse sentido, podemos pensar que os filmes-ensaio de Varda nos ajudam a ampliar conceitos estéticos e a desconstruir expectativas de produção a partir dos nossos consumos culturais

Por exemplo, no filme *Os catadores e eu*, Varda admite estar se aventurando na produção com câmera digital. Há uma sequência em que vemos a cineasta se aproximando com sua câmera enquanto filma catadores em um vinhedo; na sequência, vemos o plano que

produziu: uma “dança de tesouras” de poda e, depois, um outro plano do chão com a tampa da lente entrando e saindo de quadro. Sua voz, em off, comenta: “*Nesse dia, filmei estas tesouras que dançam e esqueci de desligar a câmera, pelo que aqui vemos: a dança da tampa da objetiva*” (OS CATADORES, 2000).¹¹² Varda não apenas incorpora a imagem produzida “sem querer”, como também adiciona uma leitura poética da mesma.

Isso não quer dizer que não se deva buscar um desenvolvimento técnico e melhores equipamentos para as instituições educativas, mas significa compreender que a imperfeição de uma imagem em baixa resolução, desfocada ou instável, faz parte do processo de conhecer com os dispositivos de produzir imagens. Entender a docência como ensaio significa incorporar esse imprevisto, o erro, e com ele refletir sobre esse processo. Luiz também faz uma fala nesse sentido no último encontro da *Oficina entre telas* para uma professora que fazia alguns comentários autocríticos sobre seu processo de produção, demonstrando certa frustração pela expectativa não alcançada, especialmente diante dos problemas com dispositivos tecnológicos e do tempo limitado.

A primeira coisa: isso é aprendizado constante. A gente faz, tá pronto e aí começa a ver os problemas e os defeitos. Mas isso a gente trata lá [no E. B. M. Maria Tomázia Coelho] de uma maneira muito natural. Então é isso mesmo, vai com defeito, eu acho até que torna-se mais real, menos abstrato, sabe? É um trabalho de escola, é dentro duma escola, somos professores, são os nossos alunos. Então, eu acho que é isso, saber conviver com esse erro e aproveitar o erro pra aprender. (Luiz em 27/09/2021).

Além disso, também faz parte do processo desenvolver estratégias de aproximação a esses dispositivos, descobrir e produzir afinidades para entender-se catadora de imagens e atuar na multiplicação do projeto de “fazer filmes na escola”. Isso é algo que envolve também desconstruir posturas automáticas de produção, como quando trabalhamos com um smartphone, o mesmo que utilizamos para produzir imagens para as redes sociais, e repensar também nossa forma de perceber os filmes não-apartados de seu processo de produção. Para Migliorin e Pipano (2019):

Olhar os filmes feitos nas escolas, portanto, nos engaja em um evento que é simultaneamente a forma de uma atualidade – daquilo que é materialmente mobilizado para que o filme exista: a escola, as lógicas de poder, o lugar das narrativas, a relação com o outro e como conhecimento. E, também uma virtualidade, um não-sei-o-quê de experiências sensíveis que se abre pelo filme como objeto estético. É como um evento entre o dizível e o experienciável que os filmes podem existir, nem separados do lugar que a

¹¹² Excerto de *Os catadores e eu*, 00:46:45 a 00:46:54.

educação lhes reserva, nem excluídos de suas potências estéticas. (Ibid., p. 60-61).

O duplo atualidade-virtualidade nos lembra novamente que o filme produzido nesse espaço educativo é também veículo de trocas entre o dentro e o fora, entre o que se passa no processo de construção do “mundo novo” e os referentes culturais de um “mundo velho” (ARENDR, 2016). Esse espaço educativo com todos os seus sujeitos e dispositivos sempre estará imbricado como um extracampo dos filmes. Para os autores, “se assistimos a esses filmes apenas como filmes e não como operações no campo da educação, isolamos e destruimos todo potencial disruptivo que a arte pode ter” (Ibid., p. 65). Disruptivo no sentido de ter uma compreensão de que há outro par presente nos processos de produzir filmes nas instituições educativas: a subversão-invenção. Com a invenção de recursos, de linguagens e de gestos com um dispositivo que não foi feito para estar na escola, há uma subversão da hierarquia de saberes, da autoridade pautada pelo livro, até mesmo do próprio espaço e do que se entende sobre educação.

Esse duplo subversão-inversão também apareceu na dimensão empírica da pesquisa que desenvolvemos no Mestrado também no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Tínhamos como foco as relações de participação que poderiam ser construídas ou modificadas na escola entre crianças e jovens a partir de oficinas de aproximação com cinema também sob a perspectiva da Mídia-Educação. A partir da pesquisa empírica, emergiram situações que demonstram a complexidade das relações que são tecidas/reestruturadas a partir da inserção da câmera na escola.

Aqui chamo atenção para duas questões nas quais percebemos um deslocamento nessas relações. A primeira delas foi uma flexibilização da hierarquia estudante-professor encontrada em situações como uma aluna de 9 anos que ensinou a professora a manusear os equipamentos e orientou a produção de um plano cinematográfico ou quando um jovem entrevistou seus professores e gestoras escolares questionando sua percepção do impacto da escola sobre a vida dos estudantes. Já a segunda foi com relação a uma flexibilização no espaço-tempo da escola a partir da entrada da câmera. A oficina permitia às crianças acessarem a espaços que comumente não poderiam, desde uma horta até a sala de outra turma de estudantes mais velhos para propor uma gravação em conjunto (MARTINS, 2017; MARTINS, 2020; MARTINS; FANTIN, 2018).

Imagem 66 • Quadro do vídeo-processo *Oficinas de cinema na escola*

Fonte: Martins (2017).

A terceira professora que tem experimentado frequentemente o cinema na docência é Maria Aparecida Martinez, pedagoga e, no momento da pesquisa, Supervisora Educacional na Educação Infantil. A professora conseguiu estabelecer uma continuidade no seu trabalho com a produção de filmes nas instituições educativas, em diferentes localidades, ampliando o espectro de multiplicação. Suas primeiras experiências de produção foram adaptações literárias.¹¹³ Maria Aparecida confessa “*eu gosto muito dessa parte de imaginário com a realidade*” (em 19/07/2021), e isso esteve sempre presente em sua trajetória de professora, estimulando seu trabalho com cinema. No sétimo encontro, quando partilhamos ideias sobre o projeto de vídeo a ser apresentado no final da *Oficina entre telas*, ela nos conta que seu interesse por produzir filmes na escola surgiu ainda durante o curso de graduação em Pedagogia:

Eu apresentei à professora uma ideia de fazer alguma coisa de audiovisual, na época na disciplina de pedagogia de projetos. E a professora adorou [...] Aí eu fui pra escola e a gente fez um trabalho bem legal. Primeiro, fizemos um curta-metragem, foi bem ousado, foi do “O tempo e o vento” [livro de Erico Veríssimo]. A gente trabalhava com crianças do quinto ano, então nós estávamos trabalhando com a temática de lá do Rio Grande do Sul. E aí “nossa!” foi muito bacana, o pessoal adorou e aí emendamos e já fizemos outro. A gente conseguiu autorização do autor pra reproduzir o livro dele, que é “A lenda do tesouro Farroupilha” de um escritor famoso lá do Rio Grande do Sul [Luís Dill]. [...] Depois a gente colocou os dois filmes no festival de cinema ali em Santa Maria. A gente ganhou um prêmio de melhor

¹¹³ A professora narra (em 19/07/2021) também já escreveu um livro inspirado em uma visita à Casa de Cultura Mário Quintana, no qual o próprio Mário Quintana criança é encontrado por outras crianças em uma biblioteca.

fotografia no festival com o nosso “O tempo e o vento”. E então foi se desenrolando, a gente conseguiu influenciar outras pessoas. Hoje em dia lá o pessoal já está fazendo bastante trabalho nesse sentido, sabe? [...] Ah! Eu dei algumas oficinas lá pro pessoal de Pedagogia e também do curso do magistério, pra tentar influenciá-los e mostrar alguns caminhos do cinema e da educação. (Maria Aparecida em 19/07/2021).

A professora ainda comenta sobre outros quatro projetos relacionados à preservação ambiental e à inclusão de crianças com neurodiversidades que desenvolveu em diferentes escolas e unidades de Educação Infantil em Santa Catarina. No seu relato, a Maria Aparecida enfatiza ainda dois aspectos: o fazer “*bem artesanal*” (em 19/07/2021) por conta dos escassos recursos de equipamento e a integração interna entre crianças e docentes, e externa, envolvendo famílias e comunidade. Por vezes, esses dois aspectos andam juntos, pois a unidade educativa procura as famílias em busca de pessoas que possam contribuir com essas produções, por exemplo, na construção de um cenário, na composição ou gravação de uma música.¹¹⁴

Imagem 67 • Matéria do Jornal Fronteira Oeste sobre produção *O tempo e o vento*

FRONTEIRA OESTE

Cinema e literatura em sala de aula

Os alunos Vinícius Battanoli Ziegler, 12 anos, e Emily Melo Rodrigues, 11 anos, se transformaram em Capitão Rodrigo e Bibiana Terra, personagens de *O Tempo e o Vento*, em Alegrete, na Fronteira Oeste.

A experiência como atores faz parte do projeto Literatura e Cinema na Escola, que busca criar curtas-metragens a partir de livros no colégio estadual Alexandre Lisboa.

Os estudantes da 6ª série já produziram filmes baseados nas obras *O Tempo e o Vento*, de Erico Veríssimo, e *A Lenda do Tesouro Farrroupilha*, de Luís Dill. Foram dois meses de trabalho para cada produção, nos quais alguns períodos de aula foram substituídos por leitura, ensaios e filmagens.



Emily e Vinícius interpretaram Bibiana Terra e Capitão Rodrigo

De acordo com uma das professoras responsáveis, Maria Aparecida Fontanari Martinez, as histórias são escolhidas pela lição que transmitem. Os ensinamentos são aproveitados em mais de uma disciplina.

– O mais legal é estudar a história do Rio Grande do Sul e produzir arte ao mesmo tempo. As aulas estão mais legais – conta a aluna Emily.

O projeto existe desde junho deste ano, e o interesse das crianças fez com que a ação se tornasse permanente na escola. Seis estudantes são responsáveis pela interpretação, enquanto o restante da turma contribui com ideias. A professora Maria, que dirige o filme com a colega Jussara Vaz, faz a filmagem, o roteiro, a edição e a escolha das músicas.

– Eles estão se encantando pela leitura e sendo mais responsáveis e sociáveis – conta a educadora.

O período de férias não paralisará o projeto. *Um garoto chamado Rorabeto*, de Gabriel Pensador, será abordado em sala de aula neste mês. As filmagens devem seguir mesmo após o término do ano letivo.

Fonte: Reprodução de *Cinema e educação: Autobiografia*, de Maria Aparecida Martinez (2021).

Inês Teixeira (2007) explica que a condição docente se dá pela ocupação desse tempo/lugar de geração que vai receber os “chegantes”, as crianças, jovens ou adultos que representam uma alteridade total. O docente tem a responsabilidade de “acolher, apresentar e interrogar o mundo” (Ibid., p. 431), construir bases para a instituição do mundo novo e para a

¹¹⁴ No vídeo autoral *Cinema e Educação: autobiografia* (2021), Maria Aparecida narra toda sua trajetória nessa “praia”, trazendo também alguns trechos dos filmes que produziu.

reinvenção das crianças, responsabilizando-se e zelando pela memória cultural. Para tanto, o “exercício da docência envolve escolhas e projetos de homem e de sociedade”, segundo Teixeira (2007, p. 432), reafirmando sua natureza política. Por meio dos relatos no contexto da pesquisa, temos visto essas escolhas – ou curadorias, se retomamos a fala de Girardello (2015) – completamente contaminadas pelo desejo de instaurar e multiplicar uma cultura cinematográfica nos espaços educativos.

Uma questão apontada por algumas professoras como impulso para a continuidade dessa prática, mesmo quando não há um apoio institucional ou um senso de coletividade da parte dos colegas, é reencontrar esses “chegantes” e perceber o impacto que sua proposta gerou. Já havia comentado anteriormente que a professora Carolina Ramos foi aluna de Sandra Fachinello quando essa atuou como professora substituta na licenciatura em Artes Visuais.¹¹⁵ No último encontro da *Oficina entre telas*, Sandra comenta que reconhece uma espécie de marca de estilo no trabalho de Carolina, e essa recorda como Sandra despertou novos interesses da sua turma na graduação: “*daí vem tu e dá tipo todo o gás mostrando que a gente enquanto produtor de cinema, produtor de audiovisual, produtor de videoarte também tem potência na escola*” (Carolina em 01/10/2021).

Teixeira (2007, p. 431) afirma que “a relação docente/discendente contém sempre a esperança”, pois existe com base na crença da relevância do conhecimento que a prática pedagógica carrega, de um devir sentido na vida de cada criança, jovem ou adulto a partir da novidade apresentada. “Na textura da relação docente estão, pois, imbricados o velho e o novo, o projeto e a memória, o havido e o devenir, o atrás e o adiante” (Ibid., p. 431). Essa é uma reflexão que acolhe os reencontros narrados por Maria Aparecida e por Gerson Witte em diferentes momentos:

A gente ali na escola, principalmente no que se faz com os alunos diretamente, a gente intenciona muito em mostrar pra eles outras possibilidades, sabe? Então, pelo menos pra mim, enquanto pedagoga eu enxergo muito isso, quando eu proponho alguma coisa. E assim, desde lá do primeiro [filme] que a gente fez que eu vi a evolução de muitas crianças que na época tinham onze, doze anos, entende? Eu acho que aquilo impulsiona a gente a continuar. (Maria Aparecida em 19/07/2021).

Essas coisas vão indo. Às vezes, parece que não dá certo, na hora que a gente faz não funciona, às vezes dá uma baqueada, mas de vez em quando você tem algum momento, tem um aluno, tem alguém, alguma coisa que vai dizer:

¹¹⁵ Uma das muitas coincidências da formação desses grupos é que, em um dos primeiros encontros, Carolina Ramos revelou que Sandra Fachinello foi professora na graduação em Artes Visuais. Após assistirmos aos vídeos, Carol comenta que sente influências de suas aulas na sua produção e lembra de um vídeo experimental que fez como exercício numa perspectiva minimalista: um quadro fixo no qual ela ligava os sinais nas costas de sua mãe para ser exposto em um dispositivo MP4.

“olha, valeu a pena, continue, vai em frente!” Eu acho que é isso que também coloca a Varda, né? Ela ficou desde 1954 fazendo filmes. Agora que eu fui saber o nome dela. A gente não sabe quando, não sabe como, não sabe por quê o que a gente faz vai impactar alguém, mas pode impactar. (Gerson em 13/09/2021, grifo nosso).

Agnès Varda vai até o outro (seu público) com a força de uma subjetividade que se mostra em constante construção, de um dispositivo revelado no próprio corpo-câmera e da poética da sua cinescritura. Assim, seus filmes guardam o presente do processo e a esperança futura de um devir afeto promovido pelas aberturas deixadas na sua montagem, como o que nos atravessa nessa pesquisa. A partir dessas experiências (e esperanças) trazidas pelas professoras nessa relação com Varda, percebemos que a docência também pode ser lida como um ensaio no processo de catar, combinar e retornar às imagens, paisagens e também dispositivos audiovisuais para a produção de uma montagem cultural a fim de promover caminhos múltiplos em direção ao outro. São caminhos de experiências com potencial estético, que demandam uma consciência ativa de si enquanto sujeito no processo de ensinar-aprender.

6.3 OFICINA COMO PRÁTICA DE CUIDADO DE SI

Iniciei o capítulo 2 comentando que Varda não apenas me inspira, mas legitima, de alguma forma, meus experimentos filmicos. Ao longo dos encontros da *Oficina entre telas*, as professoras experimentaram diversos exercícios baseados nos filmes-ensaio da cineasta que propunham um olhar para sua experiência e memória de modo reflexivo, buscando a identificação do seu próprio ponto de vista e seu deslocamento por meio de processos criativos de análise/produção/discussão de imagens, sempre em uma perspectiva do possível dentro das nossas condições pandêmicas de distanciamento social. Eis que esse “algo” de Varda que me legitima a produzir também é reconhecido pela professora Maria de Fátima quando discutimos o filme *Tio Yanco* (*Oncle Yanco*, Agnès Varda, 1967) e pela professora Rita de Cássia, quando discutimos *Daguerreótipos*:

Eu achei muito legal também isso dela [de Agnès Varda], de não fazer uma super produção e, mesmo assim, ter um super-resultado. Te cativa muito o filme, bem cativante. É que eu achei que todo material ali parece ser bem simples. Mas todo bem pensado, bem detalhado, sei lá. E ela, como já foi falado aqui, essa questão da fotografia nela é o que também mais me chama atenção. Domínio dessa cor, desta tonalidade, dos enquadramentos, essa exploração toda, essa questão artesanal. É bem o que torna pra gente, assim, inspirador! Porque, poxa, também pode ser que eu consiga fazer! É, só queria comentar assim, a gente tem essa possibilidade de estar fazendo. Esses encontros mesmo, estão dando um poder de escolha, né? Esse poder de

escolha do teu processo criativo. [...] Então, esse poder de tu direcionar teu processo criativo, algo que pra mim acho que se perde muito nas escolas. Ter isso no dia a dia é uma imensa possibilidade! Quando eu vi esse vídeo da Agnès, desse fazer artesanal, eu me identifiquei bastante. Traz pra gente um domínio. Entendi a tua escolha dessa cineasta, ela te mostra que muitas coisas são possíveis. Alguns registros são preciosos. Algumas coisas não ocorrem nunca mais, outras coisas estão escondidas na paisagem, outras coisas estão escondidas nas comunidades, nas pequenas comunidades. Coisas preciosas que a gente, às vezes, não está tendo tempo pra olhar. Mas quando tu pega um olhar e coloca ali, por exemplo, não quero dizer enquadrar no sentido de deixar a coisa estática, mas de tu focar esse olhar. Tu vai descobrindo, descobrindo, descobrindo. Isso é fantástico, é um alento! (Maria de Fátima em 23/07/2021).

É que é muito assim o cotidiano, o local ali... Os filmes dela me chamam atenção por isso, né? Eu até coloquei no vídeo assim, é uma simplicidade, uma produção que é simples [...] porque aquilo que ela faz ali de contar, de ver assim, é muito caseiro, filme caseiro parece. Aquela coisa dela. Eu não sei assim, parece que o trabalho que eu fiz me remeteu muitas coisas que ela faz assim. Aprendi um monte com essa Agnès Varda. A forma dela gravar, de fazer, de ver (Rita de Cássia em 17/09/2021)

Percebo na fala de Maria de Fátima muito daquilo que a professora veio apresentando nos encontros anteriores acerca da sua dedicação em observar. Já a fala de Rita de Cássia demonstra que esta identificação pela “produção caseira” já levou a uma apropriação para produzir seu vídeo autoral, *O respigar da Rita*. Então, a identificação com Varda se dá por essa via e se estende à possibilidade de uma produção “artesanal”, mas bem pensada e planejada, e isso lhe inspira a olhar para o próprio processo de criação, levando-a a vislumbrar mais possibilidades com os mesmos (escassos) recursos e valorizando mais a materialidade de sua memória. Uma volta ao processo analógico, como diria Patrícia (em 26/05/2021). Não no sentido de abandonar dispositivos tecnológicos, mas de estabelecer a intencionalidade de ter um maior domínio sobre o processo criativo e o planejamento da imagem, tal como o faz Varda.

Nesse sentido, retomamos brevemente Núria Aidelman e Laia Colell (2010) na descrição que fazem sobre o processo criativo como maneira de aproximar-se do mundo e, inclusive, de si. Esse processo emerge diretamente do sujeito que age sobre si, propiciando a expressão de abstrações em formas. A partilha e a percepção sobre a própria criação permite colocá-la em relação à criação do outro, possibilitando nesse encontro a transformação do nosso olhar sobre a realidade. Para as autoras, “a criação artística devolve nossa condição de sujeitos. Não apenas nos faz ver coisas que antes passavam despercebidas como também nos

fazem tomar consciência da nossa própria (e única) sensibilidade” (Ibid., p. 26, tradução nossa).¹¹⁶

Como exemplo desse processo criativo desenvolvido na *Oficina*, proponho que nos aproximemos de *Sou um fantasma de mim*, autorretrato de Carolina Ramos. No reflexo do vidro é difícil distinguir os nuances entre o celular e a pessoa que se fotografa. Metade dela está nas sombras; na outra metade, vemos em um primeiro plano mãos com os nós dos dedos bem aparentes por segurarem firmes o celular que, por sua vez, cobre parte do rosto, já parcialmente encoberto por máscaras. A pessoa veste uma blusa de listras pretas e brancas. Metade de uma janela de madeira pintada de branco já descascando servem de moldura à direita da foto e também corta o reflexo no vidro na metade do peito.

Imagem 68 • *Sou um fantasma de mim*, de Carolina Ramos



Fonte: *Oficina entre telas*, produção de autorretrato (2021).

¹¹⁶ Texto original: "La creación artística nos devuelve a nuestra condición de sujetos. No sólo nos da a ver cosas que antes nos pasaban desapercibidas; también nos hace tomar conciencia de nuestra propia (y única) sensibilidad." (AIDELMAN; COLLEL, 2010, p. 26).

Assim Carolina apresenta seu autorretrato:

O que eu sinto às vezes? Tanto como professora, como enquanto mediadora, às vezes eu sinto como se a Carol deixasse de ser a Carol e ela virasse a Carol professora, a Carol mediadora. Como se não me fosse permitido ser a Carol quando eu sou professora, como se não me fosse permitido ser Carol, quando estou mediadora. Que existem coisas que a gente precisa botar uma máscara e agir diante daquela situação sem sermos nós mesmos, sem agir do jeito que a gente quer. Isso também vem da questão de como, às vezes, na escola onde eu estou, ou no lugar onde eu estou recebendo visitas, a gente se sente inibido de falar as coisas que a gente pensa, porque se eu falar a gente pode sofrer retaliação, ou pode sofrer perseguição. E acho que esse meu reflexo... é a imagem que eu passo nos lugares onde eu trabalho. (Carolina Ramos em 09/06/2021).

Encaro esse autorretrato como uma metáfora do encerramento das recordações-referência, dos repertórios, das histórias de vida e das práticas com imagens dentro de um corpo que exerce a docência. Encerramento esse que se dá tanto a nível institucional e social quanto a nível pessoal por meio da instauração de uma autocensura decorrente dessas forças. Ao mesmo tempo em que vejo a imagem das máscaras sobrepostas como esse encerramento (claro, na pandemia evocam a proteção), o reflexo assombreado me aponta esse devir, um processo em busca de um espelho, como um caminho para ver a si, encontrar suas posições éticas, estéticas e políticas no meio de tantas pressões para a não manifestação de uma subjetividade.

O espelho carrega ambiguidades: encarna um desejo de exploração e autoconhecimento diante da própria imagem, mas ao mesmo tempo proporciona um reflexo, uma imagem que pode ser associada a aparência que pode ser enganosa, duplamente incerta, à estranheza de si. (SERRAT, 2012, p. 233, tradução nossa)¹¹⁷.

Proponho que pensemos os dispositivos pedagógicos propostos na *Oficina entre telas* com os filmes de Varda como a criação desses espelhos que colocaram as professoras diante da sua própria paisagem em uma busca pelos detalhes sobre a sua própria constituição enquanto docentes que se aventuram no universo do cinema. Ao criar e colocar-se diante desse espelho, as professoras se aproximaram, descobriram uma linha tênue entre formação, experiência e prática, e se distanciaram, a ponto de perceber esses estranhamento e tensões entre a complexidade da subjetividade e aquilo que se espera da docência dentro dos diferentes contextos enquanto uma postura de assujeitamento.

¹¹⁷ Texto original: “El mirall arrossega ambigüitats: encarna una voluntat d’exploració i d’autoconeixement en afrontar-se a la pròpia imatge, però a la vegada aporta un reflex, una imatge associable a l’aparença que pot ser enganyosa, al doble incert, a l’estranyesa d’un mateix” (SERRAT, 2012, p. 233).

A criação desses espelhos se dá em movimentos que geram interrupção ou desvios nos automatismos cotidianos – pela escolha e direcionamento do próprio processo criativo, como disse Maria de Fátima (em 23/07/2021). Nesse sentido, Alexandre Filordi de Carvalho (2014) discute a criação na perspectiva da emancipação do sujeito, especialmente do sujeito docente como algo que não pode se encerrar na estabilidade de uma força correndo o risco de perder seu caráter inovador, tendo em vista que “a criação é um constante macular no sujeito constituído para desconstruí-lo e novamente abrir outra constituição, não de reposição, mas de efetivação, cuja potência é elevada ao infinito.” (Ibid. p. 115).

Pensando na não limitação dessa potência criativa, gostaria de voltar à televisão de Carolina, ou melhor, agora vamos à ausência de uma televisão no seu presente da oficina. O vídeo autoral que a professora nos apresenta tem 2’50” e inicia com uma fala de sua mãe, narrando como teve o primeiro contato com uma televisão em 1968, e sobre a compra da sua primeira televisão em 1989 (aquela que aparece na fotografia que Carolina apresentou no segundo encontro). No ensaio, essa mesma fotografia é revelada num longuíssimo fade-in que acompanha o ritmo da fala de sua mãe. Logo após, Carolina passa a uma narrativa que especula sobre possíveis locais para se colocar uma hipotética televisão nova no seu pequeno apartamento. O que vemos são planos das paredes brancas com parte dos móveis nos cantos do seu apartamento. O ensaio é inspirado no curta-metragem *Sem cabimento*, de Júlia Juazeira, Luísa Giesteira e Pepe Rodrigues, RJ (2020), o qual eu havia indicado para os grupos.¹¹⁸

¹¹⁸ *Sem cabimento* é também um experimento audiovisual pandêmico no qual uma mulher tenta caber em pequenos espaços de seu apartamento enquanto a câmera assume diferentes perspectivas para fazer esse corpo, em relação com o mobiliário, caber no quadro.

Imagem 69 • Quadros de *Televisor*, de Carolina Ramos

Fonte: Reprodução de *Televisor*, vídeo autoral de Carolina Ramos (2021).

Trata-se de uma criação muito simples no que tange à produção, mas que demonstra domínio do processo criativo, especialmente sobre a narrativa, enquadramento e composição que enfatizam a “estética do branco”, como analisou Sandra (em 01/10/2021). É uma proposição estética já menos intuitiva com uma referência assumida para contextos domésticos, individuais e distanciados geograficamente por uma pandemia que afetou a todas nós. Ainda que a inspiração não tenha sido diretamente algum gesto de Varda, *Televisor* é um ensaio que traz uma intimidade e uma autoria singulares, reconhecidas pelas colegas, e um final de tom anedótico. No entanto, o principal motivo para fazer ecoar *Televisor* nesse texto é essa máxima exploração dos recursos mínimos que revela um grande gesto criativo. Carolina cria possibilidades para contar a sua história, que pode não ser de um direto enfrentamento à realidade que descreve junto ao processo do autorretrato, mas que dá conta de expressar o sujeito que está por detrás da máscara.

Mirar-se nesse espelho construído ao longo da oficina só é possível com o desenvolvimento dessas técnicas para observar, refletir, compreender a si e recriar a relação entre o conhecimento adquirido e a própria existência. Essas trajetórias apresentadas ao longo do texto nos colocam em direção à ideia exposta por Aidelman e Colell (2010, p. 26) de que o processo criativo atua na devolução da nossa condição de sujeito, ou seja, permite expressões

subjetivas no sentido de combater os processos de assujeitamento que se dão pelo controle estético-político em nossa sociedade contemporânea. A partir da prática de pequenos deslocamentos do olhar para tornar visível aquilo que estava invisibilizado, “o sujeito opera uma inversão importante: criar e exercer um tipo de força que sirva como instrumento – *um abridor de horizontes* – para *suas* escolhas no modo de ser no mundo, cujos horizontes já foram escolhidos para ele.” (CARVALHO, 2014, p. 134-135, grifo do autor).

Foucault (2004, p. 323-324) apresenta as “tecnologias de si” enquanto síntese filosófica de “técnicas que os seres humanos utilizam para entender a si próprios”: operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los. Interlocutores de Foucault (GALLO, 2006; CARVALHO, 2014, entre outros) apontam que sua analítica não é propositiva, mas também não é estática. Por isso, não nos impede de nos apropriarmos da teoria como uma “caixa de ferramentas”, como propõe Veiga-Neto (2006), ampliando possibilidades de mobilizar pensamentos em torno da prática, não no sentido metodológico como utilizamos, mas numa Filosofia da Prática que dispensa qualquer “a priori”, exceto o histórico, totalidades ou a “realidade objetiva externa e acessível apenas pelo uso da razão.” (Ibid., p. 85).

Essa perspectiva nos permite fazer uma apropriação do conceito para ler os processos criativos desencadeados pela prática proposta na *Oficina entre telas* como o desenvolvimento de práticas para o “cuidado de si”. Com essa concepção, vemos a cinescritura vardadiana como uma técnica de si que permite à cineasta conhecer (pela prática) os meios para produzir modos de subjetivação feministas como uma reação ético-política a um poder que assujeita mulheres pelo olhar masculino. Aqui é preciso lembrar que, conforme mencionamos no capítulo 3, “o cuidado de si” não se encerra no sujeito individual à medida que tem por propósito a formação que visa garantir o saber para a vida social. Além disso, é produzido tanto individualmente quanto em grupos (FOUCAULT, 2004). Ainda para o filósofo,

O preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Quando tratamos de um filme e, nesse caso, de um conjunto de filmes de amplo alcance geracional e territorial, parafraseando Gerson (em 13/09/2021), “*a gente não sabe*

quando, não sabe como, não sabe por quê o que a gente faz vai impactar alguém, mas pode impactar". Isso significa que uma "técnica", o filme-ensaio/cinescritura, pela mediação de uma prática-oficina, tem o potencial de impactar ou inspirar o desenvolvimento de técnicas de si em uma alteridade completamente alheia ao contexto de produção original. Assim, reconhecemos que o conjunto dessas relações entre as obras de Varda, a mediação e a partilha de experiências produziram um estado sensível para que emergissem princípios de (auto)formação que levam ao conhecimento e a produção estética em torno de si, na perspectiva do cuidado de si.

Para ilustrar essa reflexão, vamos nos aproximar de mais alguns autorretratos. A professora Marivana, por exemplo, produz uma série de três imagens a qual intitula *O reflexo de quem eu sou*. O primeiro é uma colagem manual digitalizada, feita com recortes de revista e uma foto sua com efeito de pontilhismo em meio a gotas, letras, uma flor amarela e laranja e um beija-flor recortados e colados ao redor do seu rosto. O segundo é uma fotografia que coloca em evidência (numa espécie de zoom) seu sorriso com um pedaço da flor que, por não estar revelada enquanto forma, lembra fogo. O terceiro é uma colagem digital de um desenho que parece ter tido a mesma foto como referência, só que agora duplicado: de um lado com efeito blueprint sobre pedras e de outro o desenho de lápis sobre uma textura que lembra água.

Imagem 70 • *O reflexo de quem sou*, de Marivana Mafra

Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021).

Acho assim ó, eu prefiro fazer a minha imagem porque quando as crianças me desenhavam na creche, acontecem três coisas, que é bem interessante. Como eu tenho 1,80 m, elas faziam aquela coisa beeeeeem comprida. E eu uso muito brincão. Agora na pandemia com a máscara, não. Então, eram três coisas bem distintas: a altura, aquele sorriso enorme e o brincão [Ela ri] Aquele ali [o segundo autorretrato] é o meu sorriso, porque é muito difícil alguém me ver triste. Se alguém me vê triste, é muito desamor. Então, aí [no terceiro] eu escolhi o Ying Yang. Porque nós temos essa oscilação de humor [...] Para mim foi legal porque é a primeira vez que eu mexi em todas essas parafernâlias do computador [para produzir os autorretratos]. Porque geralmente, é como eu falei, eu sou a pessoa do papel. Eu sou a pessoa que ó, me dê 8 livros para ler, mas não me coloca na frente do computador. É engraçado porque assim, meus trabalhos de TCC, todos os trabalhos, eu lia tudo fazia, um resumo todo escrito e aí dava para alguém digitar, para

alguém formatar. Então, é a primeira vez que eu fiz isso. Gostei do processo. Da coisa de brincar com imagem, né? (Marivana em 09/06/2021).

Me parece que aqui há uma dupla relação ou uma espécie de narrativa que se dá com a sua imagem. A primeira, evidencia a uma espécie de função-educadora de uma maneira bem figurativa, trazendo as letras. A segunda, por sua vez, evidencia a maneira como ela gostaria de poder ser representada. Já a terceira a leva para a expressão do que passa a ser sua visão sobre si na pandemia, como se as três imagens constituíssem então uma espécie de narrativa de construção de uma visão de si, sobre si. Mas principalmente, para Marivana, o movimento de fazer o autorretrato a fez experimentar das tecnologias que tanto evitava em busca de uma maneira também de ter controle sobre a própria imagem, de entender e assumir *como* quer ser vista.

Essa busca da Marivana se conecta também à busca de Fabíola, professora auxiliar na Educação Infantil. Ela produz duas fotografias de si deitada sob o sol sem nenhuma intervenção. Confesso que quando recebi as imagens, fiz uma leitura que ia justamente ao encontro do automatismo da *selfie* numa perspectiva individualizante, mas guardei essa leitura e deixei que o próprio grupo comentasse a respeito. Logo Ana Carolina ressignificou as fotografias lembrando de um trecho da letra da música *Toda forma de poder* (do projeto Pouca Vogal): “*deve ter alguma coisa que ainda te emocione*”. Com isso, Ana Carolina fala em emocionar-se com os detalhes das cores “*com o verde que tu tem de fundo, com esse céu*” (em 24/05/2021). Quando Fabíola comenta sobre seu processo, as leituras se complementam:

No momento sim estou vivendo uma fase que eu preciso me descobrir que eu estou com saudade de tudo porque estamos um ano já em casa. [...] tem coisas que, às vezes, a gente olha para os outros e acaba não olhando para dentro. E, às vezes, a gente tem uma beleza tão linda por dentro que precisa botar pra fora, né? E nessa pandemia eu me descobri. Então, eu ganhei dois ensaios [fotográficos] e aprendi a me amar, não importa o padrão, não importa o corpo, não importa quem está me olhando, mas como eu me amo. Então, às vezes, a gente precisa de um toque para isso. (Fabíola em 24/05/2021).

Imagem 71 • Fotografia de Fabíola Maria



Fonte: Produção de autorretrato na *Oficina entre telas* (2021).

Pensar a produção de imagens de si como uma “*coisa que ainda te emocione*” diante de um contexto social que nos impede de fazer esse exercício de “olhar para si” adiciona outra camada a essa imagem. As “práticas de si” não se encerram no sujeito ele mesmo, mas correspondem a uma relação social de ir até o outro e convocá-lo de forma que passe também a buscar suas técnicas para tornar-se também um “abridor dos próprios horizontes” (CARVALHO, 2014, p. 135). A professora precisa se emocionar consigo para despertar a emoção dos alunos, pois ela precisa “conhecer a si mesma” para ser intercessora no processo das crianças com quem atua. Foucault (2004) aponta que, na Grécia, cuidar-se de si era um imperativo para poder realizar um bom trabalho de governo para aqueles que estavam sob seu comando e proteção.

O outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. Esta é a fórmula geral. (Ibid., p. 158).

Outra dimensão importante nesse sentido é a cultura de grupo que se estabeleceu entre as participantes, o que despertou um olhar com a mesma atenção para a imagem produzida pelas companheiras, como o faziam com os filmes de Varda. Surgem então longas conversas

com muitas trocas de experiências na docência, como as estratégias para garantir a participação de todos os estudantes numa produção, dicas para produção audiovisual caseira ou como lidar com a falta de parceria no espaço institucional para colocar em prática os projetos de cinema. Trocas que são mobilizadas principalmente pelas diferenças: de contexto (local, rede) e de faixa etária de atuação, e que ao longo da própria oficina são enaltecidas pelas participantes.¹¹⁹ Sobre suas prática, Lizyane comenta:

Por exemplo, eu tenho utilizado muito do que a gente conversa aqui nas formações que eu tenho ministrado ou participado pra pensar nas estratégias. Então, chamar a atenção das pessoas pra algumas questões. Por quê? Porque as mídias e as tecnologias, as produções audiovisuais, os repertórios culturais é algo que a gente ainda precisa debater no âmbito da nossa rede. E olhar com o olhar mais crítico pra esse movimento que a gente faz enquanto profissionais que fazem a curadoria, que escolhem os materiais ou que produzem nesse processo de autoria. Então, cada vez mais a gente tem discutido autoria. Isso vem muito do que tu fala assim, porque tu traz a Varda como um exemplo de autoria, aquela mulher é a autoria em pessoa! Porque ela é formidável, ela é incrível na forma como ela pensa. E aí a partir disso inspira a pensar em como nós professores, olhando as autorias de Varda e olhando toda essa proposição que tu tem feito, como nós temos sido autores desse processo e como a gente tem crescido a partir das discussões, eu acredito que pela a variedade de experiências profissionais que a gente tem aqui na roda, né? O Luiz com a experiência dele, a Ana Carolina, a Jaque, a Fabiola, o amigo que é ilustrador [Gerson], a Pri. Então acho que assim, como as coisas que eles vão produzindo, vão mostrando acrescentam no meu aprendizado e no meu conhecimento. (Lizyane em 30/08/2021).

Acho importante enfatizar que o fato de ter conhecido previamente algumas das professoras em projetos, cursos e trabalhos anteriores foi também um fator de grande relevância para que houvesse uma concepção da *Oficina* como um espaço seguro para essas trocas e também da expressão de suas posições éticas, estéticas e políticas, tanto para as participantes quanto para mim – ainda que eu tenha hesitado em compartilhar *Ulysse* em um primeiro momento. Diante de todo esse contexto que enfrentávamos, por mais que estivéssemos cada uma em sua casa, cada uma tendo seu encontro individual com Varda e produzindo sozinhas suas imagens, instaurou-se um sentimento de coletividade e acolhida que permitiu emergir experimentações muito importantes para pensar a docência e a escola, como o autorretrato de Carolina Ramos.

¹¹⁹ Para usar um exemplo que foi além do entorno do cinema, Maria de Fátima compartilhou que estava testando pigmentos naturais com vegetais em líquidos com pH diferentes e as professoras da Educação Infantil colocaram em prática. Rita de Cássia comentou: “*Eu quero aproveitar até falar para a Maria de Fátima que ela deu uma dica muito legal. Esse curso tá sendo maravilhoso pelo aprendizado, pelas trocas. Ela tinha comentado sobre o repolho. Fiz a experiência com as crianças. Como a gente tá trabalhando no campo da arte, trabalhei os pigmentos naturais. Gente! Vocês não tem ideia de como foi maravilhosa a reação das crianças!*” (em 17/09/2021).

Começamos a *Oficina* em abril de 2021 e apenas um mês depois é que a primeira dose da vacina contra COVID-19 foi disponibilizada para professores e professoras no estado de Santa Catarina.¹²⁰ Cada rede havia se organizado de uma maneira diferente, retomando aulas de modo híbrido, gerando uma demanda dupla na docência com as aulas presenciais e a produção de materiais para quem não poderia ou não queria voltar ao presencial. Assim, as professoras estavam completamente sobrecarregadas depois de mais de um ano de “fazer on-line” sem o devido suporte de equipamentos e formação, e isso também se refletiu em algumas dimensões da participação na *Oficina*, especialmente na experimentação dos exercícios. Jaqueline explica seu dilema, que acaba sendo representativo também do grupo:

Mas tem hora que a gente vai ter que abrir mão de alguma coisa pra estar se cuidando também. Então, esse momento de muitas escolhas é difícil. O que eu vou abrir mão pra tá ali, né? Então, às vezes quando a gente fala de muitas tarefas nos cursos é justamente isso, tem que fazer escolha e tudo é importante. É desconfortável, porque afinal de contas eu quis participar. Então, depois que eu fiz a escolha, eu também tenho que dar o retorno. Afinal de contas, tu também se esforça pra fazer um monte de coisa pra nós, pra trazer esse movimento. (Jaqueline em 30/08/2021).

Na pandemia, mesmo com o agravamento das vulnerabilidades já existentes no cenário brasileiro e a sobreposição do trabalho com o trabalho doméstico, cobrou-se muita resiliência das professoras, na maior parte das vezes sem dar-lhes o devido suporte estrutural ou formação complementar. Juana Sancho Gil, em uma entrevista à Simone da Silva, enfatiza: “Uma pessoa não pode ensinar a ninguém e nenhuma pessoa pode aprender de ninguém se não se sente respeitada e cuidada, se não se sente valorizada como um legítimo outro” (SANCHO GIL; SILVA, 2022, p. 273), e isso também diz respeito aos recursos materiais e intelectuais que (não) foram e (não) são dedicados a essa docência para que exerça seu trabalho sem inconveniências. A autora faz uma analogia muito didática sobre essa situação: “Mas é como se você fosse um engenheiro que precisa construir uma estrada e não te dão os materiais, não te dão o tempo e nem as pessoas que você precisa. Então que estrada se quer construir?” (Ibid.,p. 273).

Pensar a educação que queremos construir no contexto contemporâneo envolve repensar os espaços e perspectivas não só da formação inicial, mas também de acolhimento a essas questões que vão surgindo no processo da docência, seja o desejo de trabalhar com cinema, seja a necessidade de produzir um audiovisual porque é a única alternativa de

¹²⁰ A título de informação, tivemos um encontro com quatro faltas por conta da professora ou familiares estarem com COVID-19, como outras faltas por conta da sobrecarga de trabalho, não liberação de alguma atividade extra ou da delegação do cuidado da família.

comunicação com as crianças e famílias. Aqui, a fala de Jaqueline quase ao final da *Oficina entre telas* me fez repensar a maneira como eu encarava o nosso espaço. No princípio, enquanto pesquisadora, acreditava que deveria haver uma aplicação nos contextos educativos daquilo que estávamos discutindo/exercitando, porque deveria fazer sentido na prática pedagógica, porém, para elas, o mais importante era ter um espaço para “*ir com calma*” (Jaqueline em 30/08/2021) em contraponto ao ritmo acelerado das atividades do retorno ao presencial.

Nesse sentido, Sancho Gil nos chama a atenção para a necessidade de criar conexões com os estudantes a partir de uma noção mais flexível e aberta de conhecimento que “nos permita aprender sobre nós mesmos, sobre os demais e sobre o mundo que nos rodeia.” (SANCHO GIL; SILVA, 2022, p. 275). Isso passa por aquela revisão da ideia de formação evocada anos antes por Sancho Gil e Hernández (2016) no movimento contínuo de rever-se, transformando essa criação (de si) em uma obra inacabada com aberturas para (re)encontros com aspectos culturais e experiências também do coletivo docente e das crianças e jovens com quem se atua. A *Oficina* nos ajuda a nos conectar com essas possibilidades, a (auto)formar-se com o registro das experiências vividas. Essa dimensão é identificada logo no segundo encontro. Quando comentamos o filme *As praias de Agnès*, a professora Jaqueline percebe que poderia também fazer sua autobiografia:

Com o filme [As praias de Agnès] se vê como a gente é diretor do filme, da nossa vida. Ela foi incrível, mas então eu também poderia fazer um roteiro, com filmagem, pegar todas as coisas que eu tenho acesso e fazer da minha história um filme, uma autobiografia. Se a gente for registrar desde o momento das primeiras conquistas, dos desafios... E eu fico imaginando como é importante a gente ter esse registro da nossa vida, porque você faz tantas coisas importantes que te levam até o que você é agora. Quando eu vi o filme, eu vi que ela dá um valor imenso à toda a construção e quem participa dessa construção (Jaqueline em 10/05/2021).

Essa argumento é fundamental para nos lembrar que os efeitos desses processos criativos não são delimitados pelo espaço da oficina, mas o extrapolam temporal e espacialmente à medida que se multiplica a perspectiva de transformar-se em “abridor de horizontes” (CARVALHO, 2014, p. 135). O movimento de retorno às imagens *que vieram antes* da docência, que envolveram outros sujeitos nos exercícios demonstraram a potência desses elementos da história de cada uma também como fonte de conhecimento, como ressalta Sandra (em 01/10/2021): “*Algumas experiências foram significativas e acabam contribuindo e de como a minha defesa de que passar pela experiência de criação constitui a construção do conhecimento, eu defendo isso até hoje no ensino médio*”.

Tudo isso fez-me repensar a minha própria condição de docência num espaço que tem caráter investigativo e formativo, também no sentido de um ensaio que une as experiências (minhas, inclusive) e processos criativos que iam sendo partilhados nos grupos *em um contexto pandêmico*. Tomar consciência disso, também modificou a maneira de me relacionar com todo o material gravado e produzido, movendo minha atenção para muito além do que eu considerava inicialmente uma “trajetória formativa com cinema” para tudo isso que apresentamos. Zé Poeta, companheiro de Maria de Fátima, que observava¹²¹ seu envolvimento não apenas nossos encontros, como também nos exercícios de produção de imagens, fez um comentário que sumariza essa perspectiva “*vocês conseguiram construir um lugar de encontro nesse desencontro todo*” (Zé Poeta em 17/09/2021, grifo nosso).

Imagem 72 • Ilustração *Oficina entre telas*, de Gerson Witte



Fonte: Produção de Gerson Witte no último encontro do Grupo1 (27/09/2021).

¹²¹ Essa é outra condição pandêmica que atravessa a nossa Oficina, bem como outros espaços formativos, pois a “sala de aula” adentra a casa das pessoas e a voz da professora passa a ser conhecida por toda a família.

6.4 PERMANECER NA PRAIA E (RE)VER MINHAS PRÁTICAS

Ao longo da tese, expus como esta pesquisa surgiu entrelaçada com minha trajetória profissional e acadêmica nos campos do Cinema e da Educação, inclusive dialogando diretamente com a perspectiva metodológica da Pesquisa Baseada na Prática (CANDY, 2006; MOLINA, 2017). Nas narrativas apresentadas, a prática concretizada na *Oficina entre telas* foi apresentada através de imagens e relatos junto ao próprio processo de planejamento e à alguns desvios no qual inclui também memórias pessoais em torno dos meus deslocamentos com cinema.

Nesta última seção, a reflexão vai um pouco além, no sentido de demonstrar como aspectos dessa experiência de pesquisa (e da cinescritura vardadiana) também estiveram, estão e estarão presentes em outras práticas profissionais e desejos de pesquisa, combinados a outros saberes adquiridos ao longo do doutorado, como as discussões em disciplinas e grupos de pesquisa, as sessões de cineclubes, e a experiência de viver em Barcelona e participar dos seminários no Programa de Artes Visuais e Educação durante o estágio no exterior.

A primeira delas é um projeto que assumi em paralelo com o período de conclusão desta tese, e o fiz especialmente porque vislumbrei a possibilidade de mobilizar algumas questões que desenvolvi ao longo do Doutorado, bem como retomar minha atuação como produtora cultural e realizadora. Trata-se do piloto da Mostra Cultural dos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis (NEIMs) proposto pela Diretoria de Educação Infantil (DEI) e Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME), concebido coletivamente entre todos os envolvidos.

A Mostra Cultural envolveu mais de 20 professoras, supervisoras e diretoras de 7 NEIMs de diferentes regiões da cidade, além das assessoras da DEI e da arte-educadora do Museu. O objetivo desse projeto foi visibilizar os processos e produções dos NEIMs de modo a explorar as singularidades que perpassam e ampliam os entornos do brincar. Como tenho atuado junto à RME por algum tempo por meio de parceria com o NICA e outros projetos, já tinha certa afinidade com os princípios norteadores do trabalho na Educação Infantil, bem como uma aproximação com as professoras por conta dos cursos de formação que ministrei.

Todo o projeto foi desenvolvido em pouco menos de três meses dentre formação, pré-produção, produção, avaliação e planejamento da divulgação dos resultados. A Mostra aconteceu durante o mês de outubro de 2022 no Museu de Florianópolis (Sesc) em quatro ciclos que envolviam dois ou três NEIMs por vez e duravam uma semana cada: *Relações*

étnico-raciais: passado e futuro; As infâncias dos territórios e suas materialidades; Tessituras entre cultura e natureza, e; Arte e expressão cultural. Em cada ciclo, montamos uma sala com objetos utilizados ou produzidos nos próprios NEIMs, além de vídeos editados pelas professoras e por mim, oferecemos oficinas, realizamos rodas de conversa e sessões comentadas (especificamente com o documentário *Antonieta de Barros: brincadeiras, saberes e enredos literários* produzido pelas professoras e crianças do NEIM Morro da Queimada).

Imagem 73 • Mostra Cultural, 2º Ciclo, Infância das materialidades e dos territórios



Fonte: Arquivo de Simone Cintra (2022).

Todas as etapas de concepção e planejamento aconteceram a partir do curso *Arte, Estética e Cotidiano Pedagógico*, planejado e ministrado por mim em seis encontros nos quais apresentei e experimentamos um pouco do que é essa transformação do objeto e do discurso pedagógico que saem de um espaço educativo para ocupar um espaço cultural, nesse caso, o museu. No planejamento desse curso, tentei trazer um pouco de fundamentação teórica enredada em propostas práticas bem pontuais para ajudar as professoras a visualizarem quais seriam os passos do nosso trabalho. Também tivemos um tempo nesse curso para discutir um pouco das singularidades de cada NEIM, buscar afinidades e, assim, construir

coletivamente a programação.

Conectei-me novamente com alguns dos autores que reuni nesta tese, nas reflexões sobre a singularização da experiência cotidiana, como vimos em Dewey (2010), e do potencial (auto)formativo nessa experiência, como abordamos em Ellsworth (2005). Tratamos da curadoria como um cuidado ético-estético no sentido de escavar sentidos e propor narrativas com as materialidades que dessem conta de expor as práticas estabelecidas nos NEIMs, mas também promover novas experiências potencialmente estéticas, fundamentando-nos em Vergara (2018). Considerando que a curadoria tem sua continuidade na mediação, dedicamos todo um encontro a esse tema com base no livro de Martins e Picosque (2012).

Pensamos também especificamente no objeto e em sua matéria para ampliar as possibilidades de curadoria e mediação para além do relato pedagógico, exercitando outras formas de relação entre esses objetos. Aqui pude trazer e exercitar referenciais que tive contato no Programa de Artes Visuais e Educação (UB) e que não entraram nesta tese, em especial os novos materialismos no ensino de Artes.

Aprofundi essa perspectiva com aquilo que “coletei” em minhas visitas aos muitos museus de Barcelona, como a exposição de uma mostra no Museu Histórico de Barcelona (MUHBA) que dispunha de uma frase em torno do objeto, como um balão de história em quadrinhos, com uma fala sobre o seu papel social na história da cidade. Sob esta perspectiva, nos aproximamos de um olhar sobre o objeto não mais pela passividade em relação à ação humana, mas para entendê-lo como condicionante/modificador de nossos hábitos, costumes, desejos, demandas e também para o político, histórico e social que sua materialidade também guarda.

Imagem 74 • Fotografia de telefone público no Museu Histórico de Barcelona



Fonte: Arquivo da autora (2021).¹²²

Outra dimensão significativa desse projeto foi o trânsito das ações por diferentes espaços da cidade. Fiz visitas aos NEIMs para conhecer objetos, materiais e propostas, gravar e fotografar o cotidiano. Durante o curso, tivemos uma saída para um exercício fotográfico cujo objetivo era criar um conceito para uma série coletiva de imagens. Também organizei visitas com o grupo ao Museu de Florianópolis para reconhecimento, ao Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina, onde tivemos uma mediação com a museóloga responsável, Lúcia Valente, falando sobre a relação entre objetos, materialidades e público a partir da proposta expográfica; e ao Museu Histórico de Santa Catarina, onde as professoras participaram de uma mediação e de uma conversa com a coordenadora do Núcleo Arte Educação (NAE) sobre o desenvolvimento de estratégias para a visita, mas também sobre o antes e o depois desse momento no Museu.

Para além de um referencial teórico comum com a experiência e reverberação da *Oficina entre telas*, pude observar com maior atenção “gestos ensaísticos” no experimentar das professoras nos exercícios durante o curso, mas especialmente na montagem da Mostra

¹²² Na tradução do catalão: “Há quem pense que em outro museu eu estaria melhor. Não vejo assim! Tenho muito a dizer da cidade e de seu lugar no mundo. Se não, faço o mapa das conversas telefônicas”.

Cultural. Houve uma atenção em criar conexões não apenas temáticas, mas de materialidades que dialogavam em seus usos, por exemplo, no ciclo *Relações étnico-raciais: passado e futuro*, as professoras usaram o fio de malha como uma trama que interrelacionava as obras em torno da Antonieta de Barros e do Afrofuturismo. No ciclo *Infância das materialidades e dos territórios*, a madeira, elementos da natureza e artesanais eram pontos de contato entre as instalações, apesar de não se resumirem a elas.

Imagem 75 • Mostra Cultural, 1º Ciclo, Relações étnico-raciais: passado e futuro



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Por ser um projeto piloto, todas estávamos testando, refazendo e incorporando elementos do processo e da nossa própria reflexão desde os exercícios no curso até a mediação com o público na Mostra. Senti-me também “montando” um ensaio em tempo real, no qual precisei acessar cenas de muitas experiências anteriores em diferentes campos (Cinema, Arte, Produção Cultural, Educação, Sociologia da Infância) para criar sentidos potenciais dentro de um espaço: abrir essas possibilidades de reconhecimento e pertencimento para as crianças dos NEIMs participantes, mas também despertar a contemplação, curiosidade e a memória dos visitantes que não conhecem a rotina da Educação Infantil na atualidade.

Nesse sentido, eu me permito uma digressão metafórica. Em *As praias de Agnès*, Varda comenta sobre suas passagens por galerias e bienais de arte, sendo uma delas a exposição *Patatutopia* (2003), ideia que surge com as batatas fora do padrão que são

coletadas em *Os catadores e eu*, em especial uma batata em formato de coração. Na Bienal de Veneza, Varda se fantasia de batata e passeia pelo espaço para despertar a curiosidade e atrair visitantes à sua instalação. Carolina, que é professora de Artes e arte-educadora, atraiu-se por essa imagem. Quando comentamos o filme na *Oficina entre telas*, ela explicou:

Eu até falei para a Karine na época [pois ela assistiu ao filme na Mostra que havia organizado em 2019] que era a meta de vida, assim. Porque eu acho que no exercício de ser professora e ser mediadora a gente é um pouco um personagem. Às vezes eu me sinto um pouco personagem na frente da sala. E, dependendo do tema, alguns personagens mudam. (Carolina em 12/05/2021).

Imagem 76 • Agnès Varda com fantasia de batata



Fonte: Weiss (2019).

Falo em “digressão metafórica” porque também me sinto vestindo essa fantasia de batata nas etapas de formação e mediação, como se o corpo-batata de Varda, do qual me aproximei nesta tese, me mostrasse a possibilidade de construir uma postura outra, não apenas ao ensaiar com as imagens, mas com meu próprio corpo que pesquisa e ensina-aprende. Vestir a fantasia, ainda que metaforicamente, me dá o poder de me dispor para brincar com as teorias, as materialidades, as histórias e os espaços, além de propor um jogo para o envolvimento dos sujeitos. Olhar para esse corpo-batata de Varda me inspira – assim como o fez com Carolina Ramos – a explorar essas conexões não esperadas e a permitir que minha subjetividade inacabada esteja expressa no processo e no resultado.

Junto com a “disposição ao jogo”, esse projeto também me fez reencontrar três professoras que já haviam sido minhas alunas em formações com ênfase em cinema e audiovisual em 2016, 2017 e 2018, que seguem produzindo e se aprimorando na área aplicada ao seu fazer docente. Uma delas foi Kamila Bittencourt, quem participou do Cinema na escola, e na Mostra Cultural participou do 1º Ciclo. Dentre as produções que a professora trouxe para o evento, estavam fotografias que produziu com as crianças, inspiradas por referências do Afrofuturismo.

Imagem 77 • Crianças do NEIM Irmão Celso, fotografia de Kamila Bittencourt



Fonte: Arquivo de Kamila Bittencourt (2022).

Esse reencontro me fez lembrar a fala de Gerson (em 13/09/2021) de que “*A gente não sabe quando, não sabe como, não sabe porque o que a gente faz vai impactar alguém, mas pode impactar*”. Hoje, vejo essas professoras também impactando não apenas as crianças com quem atuam, mas também seus colegas e supervisores numa perspectiva de multiplicação. Ver suas imagens e acompanhá-las dar outro significado a elas na Mostra Cultural ampliou a curiosidade que já havia surgido na *Oficina entre telas* com as professoras catadoras de imagens: “revirar” os arquivos de registros das professoras. Essas duas dimensões junto a uma demanda que foi expressa nos entremeios desse último curso, “qualificar esteticamente os registros”, me levou a iniciar a elaboração de outra oficina com enfoque nesse material.

Inspirando-me na seção deste capítulo, *Professoras catadoras e curadoras de imagens*, projeto uma oficina de encontros e momentos de orientação individual para supervisoras, professoras e auxiliares da Educação Infantil. Nos primeiros encontros, trabalharemos a retomada dos arquivos pessoais das docentes, envolvendo uma fundamentação sobre cinema de arquivo apresentando *As praias de Agnès* como um disparador de possibilidades e fazendo conexão com outras cineastas brasileiras que trabalham com o próprio arquivo incluindo na tela o seu processo de subjetivação com esse achado, como Petra Costa.¹²³ Com isso, objetivo também despertar outro olhar para um cinema que está culturalmente mais próximo de nós, mas que igualmente encontra barreiras para chegar ao público geral.

Nessa mesma perspectiva é que proponho um segundo momento nessa oficina de exploração de uma dimensão estética da imagem, com encontros em torno da (auto)curadoria e produção de narrativas que conectem esses registros com seu processo de busca, a retomada da memória em torno das práticas e a reflexão possível a partir de suas experiências, o que envolve falar também da técnica, de fundamentos da fotografia, de composição, de linguagem cinematográfica e de edição tanto para a criação de critérios na curadoria quanto para a produção dessas narrativas audiovisuais. Aproximar o registro docente ao filme de arquivo tem como objetivo a valorização da potência poética na sua autoria, qualificando também o viés comunicativo e pedagógico desse material. Para além de olharmos a imagem que se resgata do arquivo, é importante demarcar de onde a olhamos agora e que história vamos contar sobre/com ela.

Enquanto o relato da Mostra Cultural e plano da oficina sobre arquivos docentes vão em direções mais sistemáticas, gostaria de fazer um último movimento de uma forma mais ampla. A reflexão sobre todo o processo da *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação* me fez pensar na possibilidade de refazê-la considerando tanto alguns aspectos que ficaram para trás por conta da pandemia nessa primeira edição dentro da pesquisa quanto alguns interesses investigativos que surgiram já no processo da escrita a partir da análise temática.

Por conta das dificuldades técnicas que à distância são mais difíceis de resolver, a maior dificuldade em promover práticas coletivas e pela rápida saturação que as telas nos provocam, estou muito mais inclinada a transformar as pequenas telas da oficina em um

¹²³ Desde seu primeiro curta-metragem, *Olhos de ressaca* (2009), Petra Costa faz um exercício de revirar os arquivos familiares, construindo uma espécie de “diário cinematográfico” no qual tece considerações afetivas entre as imagens e seu olhar sobre elas.

espaço de troca entre a tela única de projeção e as telas dos smartphones para produção de exercícios.

Quero ressaltar que isso não significa uma descrença no fazer on-line e no que foi realizado, até porque foram os preciosos encontros entre pessoas de diferentes lugares que me permitiram mobilizar o pensamento em torno do cinema da/na docência, mas como inicialmente essa pesquisa havia sido pensada para o presencial, ficou latente um desejo de ver como funcionaria essa presencialidade, podendo ter acesso a diferentes dimensões do corpo que não puderam ser alcançadas pela câmera dos nossos dispositivos de conexão.

Outra questão nessa perspectiva é que a primeira vez que pensei em Varda dentro da pesquisa de doutorado, como já relatei aqui, foi numa Mostra dentro de um cineclube. Assim, também havia uma intenção de realizar a pesquisa em uma sala de projeção para podermos assistir juntos aos filmes, conversando logo na sequência. Adicionar essa dimensão “cineclubista” ao trabalho também significa ampliar um pouco o papel dos filmes como referência comum.

Entre a seleção de filmes, manteria os mesmos, incluindo os curtas-metragens brasileiros, acrescentando outros dois curtas que mencionei no capítulo 2: *L’Opera Mouffe* (Agnès Varda, 1958) e *Resposta das mulheres: nosso corpo, nosso sexo* (*Réponse de femmes: Notre corps, notre sexe*, 1975), para ampliar um pouco o espectro do que percebemos com a subjetividade em processo de Varda. Assim, seria mais fácil garantir que as participantes tivessem acesso aos filmes, o que me permitiria gerar mais aberturas do que delimitações em torno dos exercícios. Proporia, então, após discutir cada filme, que nós criássemos um exercício coletivamente inspirado no que discutimos e foi mobilizado de experiências. Em seguida, proporia que fôssemos realizar o exercício juntos, compartilhando os resultados na tela no encontro seguinte. Com isso, esperaria diluir um pouco da centralidade no que eu posso compartilhar enquanto técnica e valorizar mais o que se pode construir de autonomia em torno da produção de imagens com um repertório ampliado.

É por isso que eu não mudaria a forma como o grupo foi constituído. Ter alguma experiência de produção ou prática com/para as crianças e estudantes, ainda que breve e/ou “pandêmica”, foi fundamental para que pudéssemos partir de um ponto mais além para a criação de uma consciência crítica dirigida à própria produção e ao desdobramento de experiências. Mesmo que algumas pessoas tenham menos afinidade com determinado aspecto da produção, a presencialidade facilita as trocas e, por conseguinte, a construção de coletividade. Desse modo, também optaria por manter a diversidade de formação e atuação, algo que não é tão simples de propor em práticas desenvolvidas junto a instituições de

formação, pois há demandas e necessidades específicas que geralmente precisam ser exploradas.

No fruir com Varda, a cineasta nos mostra que a subjetividade pode se conectar ao social e ao político por meio da estética, ou seja, a estética aqui não se trata somente de experimentar uma beleza na ordenação das coisas, mas em conhecer/compartilhar sentidos que guiam as posições que assumimos no mundo. Como pesquisadora, sinto que essa experiência – não apenas da tese, mas do Doutorado como um todo – preparou uma caixa de ferramentas onto-epistemo-metodológicas que me ajudam, por um lado, a complexificar a realidade dos meus entornos de atuação, e por outro a desenvolver um olhar mais sensível para as professoras para além desses entornos, o que me faz querer permanecer um tempo mais na praia, nesse meio entre terra e mar, entre o cinema e a educação com a companhia de Agnès Varda.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

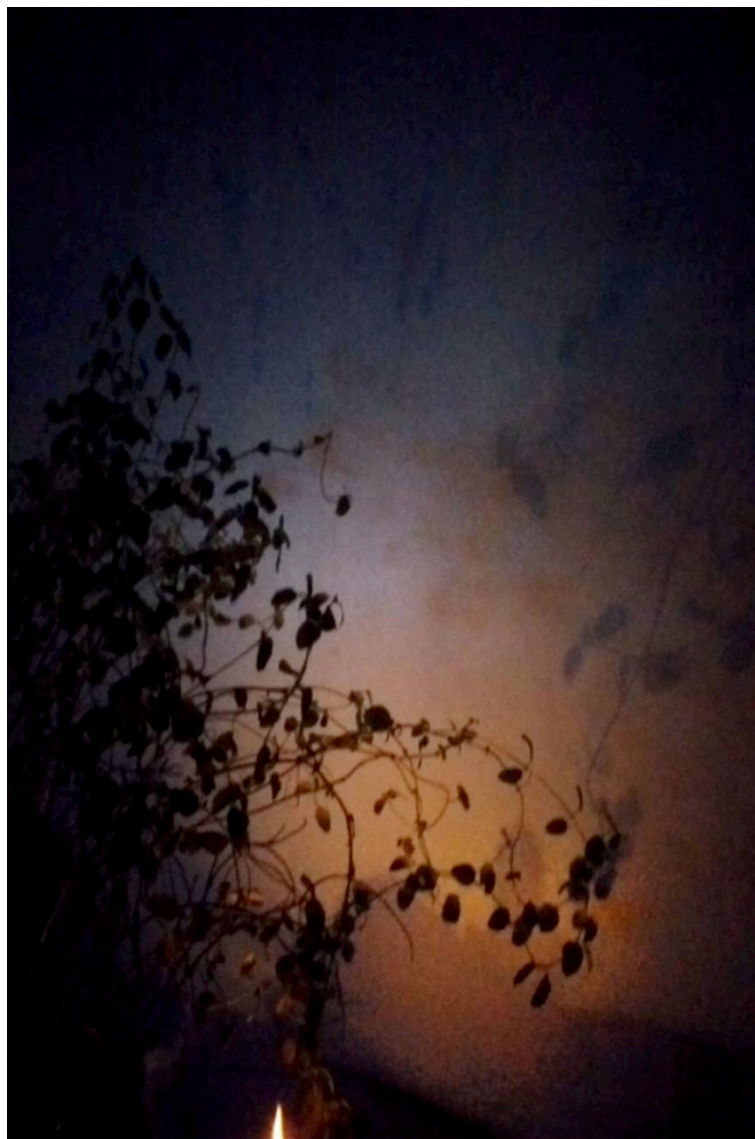


Imagem 78 • Fotografia de Jaqueline Teixeira

Fonte: Oficina entre telas, exercício de ressignificação do objeto (2021).

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto das linhas traça a imagem do seu rosto. (BORGES, 1999, p. 254).

Na introdução deste trabalho, apresentei alguns deslocamentos traçados desde a elaboração do projeto até aqueles realizados na própria escrita, quando realmente se concretizam (ou não) os planos, as relações e as possibilidades imaginadas a partir de uma perspectiva teórica. Esses movimentos são produtores e também resultantes de encontros que se deram entre mim e Agnès Varda, uma cineasta que desde suas praias, rompe fronteiras entre ficcional, documental e experimental ao passo que cria relações entre real e fabulação em um exercício atravessado por uma subjetividade sempre em processo. Varda foi um dos objetos de reflexão desta pesquisa, além de referência e dispositivo para a prática proposta enquanto percurso formativo e investigativo. Consequentemente também foi referência para as professoras interessadas em experimentações estéticas, que na *Oficina entre telas* desenvolveram processos autorais para criar ou ressignificar suas imagens.

A pesquisa em si foi (e é) um movimento do olhar que teve início muito antes do próprio projeto proposto, com experiências profissionais e acadêmicas que me inquietavam, especialmente com relação à ampliação do repertório docente com cinema e às limitações e potencialidades nos gestos de criação possíveis em torno das imagens na Educação. Com o horizonte em qualificar essas inquietações, as transformamos em questões de pesquisa: “de que forma os encontros com os filmes-ensaio de Agnès Varda podem reverberar na maneira como professoras percebem e compartilham suas experiências com o cinema na vida e na educação? Quais os diálogos possíveis entre o ensaio de Agnès Varda e o fazer docente/prática docente em torno das imagens?”.

Antes de chegar efetivamente às respostas ensaiadas com a pesquisa, é importante situar um deslocamento conceitual que fizemos a partir de uma sugestão feita no momento da qualificação, no sentido de olhar a cinematografia de Varda a partir da perspectiva do filme-ensaio, o que implicou diretamente em uma mudança de perspectiva sobre o material produzido. Isso nos permitiu compreender melhor o diálogo entre referências, contextos, mídias e expressões artísticas que atravessaram as produções da cineasta ao longo de toda a sua carreira. Mesmo em filmes que não são necessariamente classificados dessa forma, como *Visages, Villages* (Agnès Varda e JR, 2017), sua “premissa ensaística” está presente, tanto

pela sobreposição do processo às histórias que apresenta quanto pelo reflexivo retorno às suas imagens, a partir dessa nova posição de olhar construída no processo de produção de um filme com/sobre outras imagens, como no caso de *Ulysse* (Agnès Varda, 1983).

O deslocamento de “si mesma” é evidenciado a cada filme com aquilo que Varda encontra: paisagens, pessoas, arquivos e, para isso, Varda desenvolve práticas que colocam esses elementos como intercessores, bem como a inscrevem (seu corpo, sua voz) como território de onde parte seu *ponto de vista*. Percebemos nesse movimento em diálogo também uma leitura feminista que traz outra subjetividade à tela, construindo possibilidades de levar essa experiência até mulheres que se identifiquem e utilizem o filme como uma ferramenta para produção de novas práticas de si.

Essa reentrada nas *praias vardadianas* pelo viés do ensaio nos fez buscar também uma aproximação teórica-conceitual com o cinema, não para estabelecer limites entre expressões visuais, mas para situá-lo como dispositivo em meio a um movimento de cultura visual e buscar potencialidades criativas a partir das suas unidades fundamentais: o plano e a montagem. A nossa reaproximação com a Educação passa por um olhar perspectivo de alguns autores que percebem em cinematografias e textos um conjunto de saberes e práticas que articulam discursos em torno do cinema, nomeando-o como uma pedagogia. Foi possível, assim, pensar também o deslocamento desse dispositivo cinematográfico como uma possibilidade formativa pela experiência estética de criação com as imagens.

Entretanto, para além de pensar essa “reentrada” do cinema no espaço institucional, essa perspectiva de uma “pedagogia do cinema” em entrelaçamento com os “lugares de aprendizagem” de Ellsworth (2005) também expande a responsabilidade da formação/emancipação dos sujeitos a espaços culturais e espaços informais que não estão submetidos às mesmas regras, aos mesmos padrões da escola, cujas resistências e sujeições são distintas. Essa multiplicidade de experiências que o cinema pode despertar com seu duplo gesto de criação enquanto permanece “semente de anarquia”, como recomenda Bergala (2008, p. 30), tem potencial de provocar rachaduras nas certezas, não apenas na instituição tradicional, mas também na maneira como se encara a experiência de construção de conhecimento nas relações de ensinar-aprender.

Se tínhamos um olhar anteriormente mais voltado para uma formação pautada ainda nos problemas do território das instituições educativas, com a ampliação de repertório que se deu em meu Estágio no Programa de Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona pude lançar um novo olhar sobre todo o material registrado e produzido durante a *Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação*. Percebemos a necessidade de

recentralizar e conceituar metodologicamente a própria oficina no âmbito de uma Pesquisa Baseada na Prática. Aqui havia um duplo enfoque: as professoras refletindo por meio da prática e eu também refletindo sobre a minha própria prática enquanto educadora audiovisual e pesquisadora.

Para analisar os materiais produzidos, buscamos uma metodologia que permitisse um mergulho sem estarmos pautados por categorias pré-determinadas, acolhendo dimensões que poderiam não estar previstas em nosso planejamento, mas que emergiram das propostas contidas. Assim, nos dedicamos à Análise Temática, abordando o material sem nos pautarmos pela cronologia dos encontros ou separar tipos de produção, mas considerando o conteúdo semântico e latente trazido pelas professoras. Entendendo que a realidade da pesquisa passa e é construída por nós, pesquisadoras, a partir da codificação, produzimos subtemas e, depois, dois temas dos quais derivaram as narrativas que ensaiam respostas às nossas perguntas mobilizadoras: **constituição do sujeito docente**, abordado no capítulo 5, e **processos de criação**, tratado no capítulo 6.

Encontro. Essa foi uma palavra geradora que guiou a estrutura e sistematização daquilo que queríamos conhecer. “Encontro” enquanto um choque estético e de pensamento. Havia em mim um desejo latente de acompanhar e entender o que aconteceria em encontros entre a cineasta e as professoras que já tinham alguma experiência com cinema (em formações e práticas pedagógicas anteriores), entre essas professoras e suas próprias imagens produzidas, entre suas imagens e uma nova oficina de cinema. Essas questões nos guiaram para o objetivo geral: “analisar como professoras de diferentes áreas de atuação se apropriam, refletem, ressignificam e compartilham suas experiências com o cinema a partir de uma oficina inspirada nos filmes-ensaio de Agnès Varda”, o que, por sua vez, se desdobrou em três objetivos específicos.

O primeiro deles, “desenvolver uma proposta metodológica para formação docente com cinema a partir de obras da cineasta Agnès Varda com ênfase na reflexividade na/com as imagens” nos lançou a um desafio de mergulhar na cinematografia de Varda para construir/transformar seus filmes em dispositivos pedagógicos. Transitei por algumas das obras de Varda, ainda muito contaminada por um vínculo ao documentário, mas já evidenciando sua “reinvenção da linguagem”, seus gestos de produção/inscrição da subjetividade nos filmes e o retorno reflexivo às suas próprias imagens.

Assim, transformamos esses operadores encontrados nos filmes de Varda em dispositivos pedagógicos para promover encontros com essas imagens e experiências anteriores com cinema na *Oficina entre telas*. Pensando-a também como um projeto de

extensão, estávamos atravessadas pela perspectiva de uma ética relacional em que seria possível desenvolver a pesquisa, mas também possibilitar a partilha de conhecimentos específicos acerca da produção audiovisual, tão necessários no momento pandêmico de ensino remoto, que também condicionou nossa pesquisa ao fazer on-line.

A diversidade do grupo formado por professoras e auxiliares da Educação Infantil, professores de Geografia, Biologia, Sociologia, Teatro e Artes Visuais no Ensino Fundamental e Médio, além de arte-educadoras atuantes em diferentes redes, de diferentes cidades e com diferentes formações e práticas em torno do cinema nas suas instituições educativas contribuiu para que a *Oficina* fosse um espaço de escuta, trocas e reflexões sobre o cinema, mas principalmente sobre a condição docente na pandemia. Em conjunto com os dispositivos pedagógicos propostos a partir dos filmes de Varda, o aspecto formativo da *Oficina* esteve muito além do cinema enquanto linguagem, aproximando-se de uma perspectiva foucaultiana de produção de técnicas para o “cuidado de si”.

No grupo, essa diversidade refletiu na amplitude das “paisagens reveladas” a partir do segundo objetivo: “identificar, nas produções e relatos em torno das propostas de “retorno” às imagens dos arquivos das professoras as dimensões que constituem suas experiências formativas com cinema”. A partir do encontro com *As praias de Agnès (Les plages d’Agnès, Agnès Varda, 2008)* que inspirou um exercício de busca pela origem das relações com cinema, as professoras passaram a construir relatos e trazer imagens que incluíam situações-sujeitos-experiências como constituidores dos seus repertórios com cinema e fotografia, inclusive, trazendo nesse relato as potencialidades e limitações dos dispositivos de ver e produzir imagens.

Muitas dessas memórias não estão diretamente atreladas à docência ou a uma formação institucional, mas constituem parte de uma (auto)formação mediada pelas experiências estéticas que inspiraram a busca por cursos, projetos e oficinas para colocá-las em relação com outros referenciais técnicos. Tudo isso compõe “paisagens” da docência com cinema na educação, demonstrando posições subjetivas que cada uma ocupou e de onde cada professora olha o mundo e de onde também produz suas imagens.

Por fim, o terceiro objetivo, “compreender as possíveis aproximações entre os ensaios de Agnès Varda e o fazer docente com cinema nos diferentes contextos educativos a partir dos relatos de memória de práticas anteriores e os processos de criação na oficina”, direcionou nosso olhar para processos e relatos de criação com as imagens. Uma definição de obra de arte proposta por Luiz Guilherme Vergara (2018, p. 44) é a “materialização de uma consciência ativa (do artista) que se faz multiplicada em cada tempo/experiência no sujeito

que se abre para essa experiência”. Na *Oficina entre telas*, os encontros com as obras, os filmes de Varda, tornaram-se um meio, um lugar de encontro como “espaço metafórico de experiência” (Ibid., p. 41), invocando um olhar ativo, presente e consciente das professoras participantes.

Aqui evoco três movimentos de identificação das professoras com os ensaios vardadianos. O primeiro movimento parte de sua rotina, nos gestos de “catar”, colecionar, subverter, tensionar o presente dos seus contextos educativos para promover suas práticas com cinema. O segundo movimento foi nomeado pela professora Lizyane dos Santos durante a *Oficina* como uma necessidade de fazer “curadorias”, o deparar-se com um grande arquivo de registros e extrair narrativas que permitam a reflexão sobre a sua prática. Por fim, o terceiro movimento consiste na descoberta de um “fazer artesanal” no cinema de Varda, o que constitui um novo repertório para as participantes. Essa “dimensão caseira” que envolve assumir muitas funções na produção, fazer adaptações com poucos recursos, combinar referências de origens distintas, revelar o próprio processo no resultado, são características muito presentes nas práticas desenvolvidas pelas professoras nos contextos educativos. Assim, o cinema de Varda, de certa forma, permite tanto a identificação das professoras, como “legítima” essa experimentação e/ou amplia possibilidades de produção criativa mesmo sem um grande desenvolvimento técnico ou com poucos recursos disponíveis.

Essas reflexões em conjunto com os relatos de práticas e proposições em torno do audiovisual nos contextos educativos nos permitiram pensar a própria docência, que não se propõe apenas pela transferência de conhecimento, como um ensaio, no sentido de concebê-la como um processo em aberto de experimentação com a articulação entre diferentes meios e referentes para criar possibilidades de pensamento, reflexão e produção ética-estética no/com o mundo. A docência-ensaio sempre vai presumir um sujeito docente constituído pelo seu repertório e experiências, mas também em subjetivação pelo próprio exercício reflexivo da retomada, ou seja, que sempre está retornando àquelas “caixas de sobras”, aos registros audiovisuais para produzir novas relações entre memória, contexto e práticas.

Assim, a tese defendida aqui é a de que os encontros com Agnès Varda nos jogam outra luz sobre as interlocuções entre cinema e educação, permitindo a produção de outro relato acerca da formação docente no trabalho com as imagens. Esse relato nos permite ver que a formação não é resumida apenas a um projeto ou a uma prática, mas envolve um somatório de experiências e relações estabelecidas com o duplo gesto criativo em torno do cinema: assistir filmes e produzir imagens. Incorporando os filmes-ensaio de Varda como dispositivos pedagógicos, as professoras puderam ensaiar alguns exercícios visuais, inclusive

com a sua própria inscrição na imagem, desenvolvendo assim suas próprias ferramentas em direção a uma emancipação para produção estética.

Há muitos fatores que desencorajam essas profissionais a incluir o cinema na sua docência como as próprias participantes expuseram: a escassez de recursos, a falta de coletividade nas instituições, as limitações tecnológicas. No entanto, esses encontros com um cinema que está para além do repertório da indústria cultural mobiliza nos sujeitos reflexões que os fazem rever o lugar das imagens dentro e fora do seu contexto de atuação, ampliando o que se entende por uma expressão estético-artística e mostrando que há outras possibilidades de criação mesmo com essas descontinuidades.

Ao comentarmos o filme *As praias de Agnès* na *Oficina entre telas*, a professora Priscila retoma sua pesquisa de mestrado, na qual abordou a História do Teatro sob a perspectiva feminista, e enfatiza a importância de deixar essa marca: “*se nós não escrevemos nossas histórias, se nós não contarmos as nossas histórias, quem é que vai contá-las?*” (em 12/05/2021). Assumir *as praias vardadianas* como uma “pedagogia do cinema” é valorizar a história e permeabilidade do cinema como um dispositivo de subjetivação em permanente transformação no movimento da cultura visual, o que permite a invenção e reinvenção em qualquer contexto em que se possa produzir uma imagem, inclusive uma imagem de si e imagens que permitam às professoras narrarem sua própria história.

É preciso ressaltar ainda que não é qualquer fazer/perceber artístico que se constituirá uma experiência estética, pois o fazer pode ser só técnico e o “vivenciar”, o perceber podem ser um devaneio. O trabalho do artista precisa ser perceptivo também na busca por coerência com as mudanças do seu desenvolvimento – e aqui evoco o recorrente retorno às imagens e Varda – que revisita a obra com as transformações da própria subjetividade, e esse movimento só é possível porque existe uma relação de afeto. Dewey (2010, p. 127) nos lembra: “Para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser “amorosa”; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” e essa amorosidade em relação às imagens e à própria experiência nos conecta à cineasta.

Para escrever uma tese é preciso viver o mundo com os instintos aguçados, transformando cotidianamente nossa curiosidade ingênua em uma curiosidade epistemológica, como diria Freire (2015), e precisamos também de tempo e silêncio para que ela se configure no seu caminhar, ouvir o entorno do caminhar pela praia. Compreendi que o elemento fundamental de uma pesquisa é o tempo, para viver experiências e decantar as leituras, para transformar a anestesia das experiências inenarráveis de uma pandemia agravada pelo contexto político, em práxis estética, pulsão para abrir novos horizontes. E também silêncio

para refletir, para escutar os dados, para não impor, não colocar em formas o que é fluído. Não me arrependo de ter levado quase cinco anos fazendo esse trabalho, que na verdade é também uma curadoria da minha própria vida: de todo o lido e o vivido nesse período.

Assim como o personagem de Jorge Luis Borges (citado na epígrafe) percebe que ao desenhar o mundo estava na verdade desenhando um autorretrato, descubro que ao me aproximar dessa “pedagogia vardadiana” também acabei contando a minha história, mostrando minha posição no mundo, minha prática e as relações que desenvolvi com as professoras. Pois trata-se de um processo de (auto)criação de uma pesquisadora e docente, pois tive a liberdade de (me) inventar e reinventar ao longo desses quase cinco anos, tanto por conta das oportunidades quanto pelas limitações.

A tese também me permitiu exercitar esse jogo de olhar entre mim mesma, o outro e o mundo, retornando a mim numa escritura reflexiva entre o passado da experiência, o presente da pesquisa e o futuro do planejamento das novas práticas em torno de algumas dimensões que não couberam na tese. Ao fim, enquanto pesquisadora que se forma no interior desse processo, compreendi que as ferramentas do meu trabalho não estão/estarão dadas e nunca serão as mesmas, ainda que “caminhe pela mesma praia”. Para cada sujeito, objeto e território é preciso aprender de novo a olhar, é preciso adquirir um novo vocabulário para nomear suas relações. Passo a entender a pesquisa também como um ensaio, aberto e em processo, pois se adiciono um ponto final, interdito o caminho para possíveis novos diálogos.

A professora Maria de Fátima, no último encontro da *Oficina entre telas*, expressou um desejo que talvez possa me ajudar a delinear um novo caminho: “*Eu sonho que alguém produza ainda um longa-metragem ou um curta-metragem sobre o percurso do professor*” (em 01/10/2021). O meu sonho, que me mobiliza também enquanto pesquisadora-educadora dessa praia entre o cinema e a educação, é provocar/convidar as próprias professoras e professores a produzirem filmes sobre seus percursos em diferentes contextos, montando paisagens que retomam suas memórias, envolvendo sujeitos do seu entorno, contando suas histórias plurais, deixando sua própria marca no mundo, tal como o fez Varda. É ver também esse filme circular por circuitos de cinema mostrando não apenas a relevância da docência na sociedade em narrativas plurais, mas também sua inventividade estética em ensaiar formas outras de fazer cinema, ampliando assim possibilidades dentro do próprio campo do cinema.

Tudo isso porque com a pesquisa que resultou nessa tese, pude perceber a relação entre o cinema e a educação com muito mais entrelaçamentos. São campos que encharcando-se um no outro, projetam ao mesmo tempo mundos novos, mundos possíveis e impossíveis a partir do desejo, da curiosidade e da esperança.

REFERÊNCIAS

- A BAO A QU. **Presentació**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.abaoaqu.org/ca/presentacio>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. *In.*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2020. *E-book*. Paginação irregular.
- AIDELMAN, Núria; COLELL, Laia. De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2010. p. 23-33. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1613>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6Vq6DszHrBT887CBk/>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- ANDRADE, Paula Deporte de. Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivadas. *In.*: X ANPEd Sul, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/671-0.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.
- ANDREOTTI, Giuliana. O senso ético e estético da paisagem. Tradução de Beatriz Helena Furlanetto. **RA'E GA**, Curitiba, v. 24, p. 5-17, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v24i0.26191>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/26191>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- ARAUJO, Cíntia Langie. **Cinescrita das salas universitárias de cinema no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7577>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- ARENDDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ASTRUC, Alexandre. Nascimento de uma nova vanguarda: a câmera-stylo. **Foco**, 2012, Traduzido por Matheus Cartaxo. <https://www.focorevistadecinema.com.br/FOCO4/stylo.htm>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria *et al.* Cenas da docência: o cinema entre professores/as da educação básica. *In.*: NUNES, Célia Maria Fernandes *et al.* (org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 27-43.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

- BARBOSA, Weynna Elias. **O que pode o espectador?** Políticas do documentário autobiográfico. 2015. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/958110>. Acesso em: 8 abr. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUDRY, Jean-Louis. Cinema: “efeitos ideológicos do aparelho de base”. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**: antologia. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 309-323.
- BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Cosac Naify, 2018.
- BECCARI, Marcos Namba. O direito de olhar a partir de Foucault, Spivak e Mbembe. **ARS**, n. 40, v. 18, p. 345-388, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/169553>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BELLOUR, Raymond. **Entre-imagens**: foto, cinema, vídeo. Campinas: Papyrus, 1997.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. v. 1. p. 165-196.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. v. 1. p. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994c. v. 1. p. 197-221.
- BENSE, Max. **Pequena estética**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD, 2008.
- BOBEK, Hans; SCHMITHÜSEN, Josef (1949). A paisagem e o sistema lógico da geografia. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.) **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 75-83.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. O Fazedor (1960). In: BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas II**. São Paulo: Globo, 1999. v. 2. p. 173-254.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRANDÃO, Alessandra Soares; SOUSA, Ramayana Lira de. Cassandra Rios e o cinema erótico brasileiro: autoria e performatividade. *In: HOLANDA, Karla; TEDESCO, Marina Cavalcanti (org.). **Feminino e plural**: mulheres no cinema brasileiro.* Campinas: Papirus, 2017. p. 131-144.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043060>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BREZOLIN, Caroline Ferreira *et al.* Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. *In: NUNES, Célia Maria Fernandes et al. (org.). **Telas da docência**: professores, professoras e cinema.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 119-130.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: o “Ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado. **Travessia**, n. 33, ago./dez. 1996. p. 11-41. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/16568>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BUCKINGHAM, David. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. *In: LIN, Tzu-Bin; CHEN, Victor; CHAI, Ching Sing (ed.). **New Media and Learning in the 21st Century**: A Socio-Cultural Perspective.* Singapore: Springer, 2015. p. 1-18.

CALDERON-SANDOVAL, Orianna; SANCHEZ-ESPINOSA, Adelina. Feminist Documentary Cinema as a Diffraction Apparatus: A Diffractive Reading of the Spanish Films, Cuidado, resbala and Yes, We Fuck! *In: REVELLES-BENAVENTE, Beatriz; ROGOWSKA-STANGRET, Monika; ERNST, Waltraud. **Feminist New Materialisms**: Activating Ethico-Politics Through Genealogies in Social Sciences.* Basel: MDPI, 2019. p. 7-20.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/34268>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. *In: CANDAU, Vera Maria, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**.* Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

CANDY, Linda. Practice Based Research: a guide. **Creativity & Cognition Studios**, University of Technology, Sydney, v. 1, p. 1-19, nov. 2006. Disponível em: <http://www.creativityandcognition.com>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CANO, Agustín. La metodología de taller en los procesos de educación popular. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 2, n. 2, p. 22-52, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26946>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 32, p. 71-94, 2003. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie320925>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/925>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CINEAD. **O grupo CINEAD do LECAV**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cinead.org/1-4/>. Acesso: em 10 ago. 2022.

CINEMA EN CURS. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.cinemaencurs.org/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CINÉ-TAMARIS. Agnès Varda. Paris, [s. d.]. Disponível em: <https://www.cine-tamaris.fr/agnes-varda/>. Acesso em 04 nov. 2022.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação Audiovisual popular no Brasil: panorama da experiência 1990 – 2009**. 2010. 361p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-19112010-113739/pt-br.php>. Acesso em: 18 out. 2016.

COMOLLI, Jean-Louis. Sob o risco do real. In: **Forumdoc.bh.2001**, Belo Horizonte, 2001.

CONWAY, Kelley. **Agnès Varda**. Illinois City: University of Illinois, 2015.

CONWAY, Kelley. Varda at work: Les Plages d’Agnès. **Studies in French Cinema**, v. 10, n. 2, p. 125-139, 2010.

CONWAY, Kelley. Visages Villages: documenting creative collaboration. **Studies in French Cinema**, v. 19, n. 1, p. 22-39, 2019.

COOPER, Sarah. Looking back, looking onwards: selflessness, ethics, and French documentary. **Studies in French Cinema**, v. 10, n. 1, p. 57-68, 2010.

COSTA, Flávia Cesarino. As ruidosas mulheres do cinema silencioso. In: HOLANDA, Karla (org.). **Mulheres de cinema**. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2019. p. 25-36.

CURSINO, Adriana; LINS, Consuelo. O tempo do olhar: arquivo em documentários de observação e autobiográficos. **Conexão: Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, p. 87-99, jan./jun. 2010. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo565715-o-tempo-do-olhar-arquivo-em-document%C3%A1rios-de-observa%C3%A7%C3%A3o-e-autobiogr%C3%A1ficos. Acesso em: 22 maio 2021.

DANEY, Serge. **A rampa: Cahiers du cinéma, 1970-1982**. Tradução de Marcelo Rezende. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és um dispositivo? *In*: CANGUILHEM, Georges (ed.). **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Alberto Luis Bixio. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema I**. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema II**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **L'abécédaire de Gilles Deleuze: A comme Animal (HD)**. Publicado pelo canal SUB-TIL. [Paris: *s. n.*], 2020. 1 vídeo (22 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SINYVnCUvVg&list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0IPIS2>. Acesso em: 22 set. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIODATO, Roberto. Sobre o sentido da experiência estética. Tradução de Monica Fantin. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 15-24, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4511>. Acesso em: 14 out. 2022.

EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002a.

EISENSTEIN, Sergei. **O Sentido do Filme**. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002b.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

ELSAESSER, Thomas. **Cinema como arqueologia das mídias**. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88793>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação e Cinema na Escola. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-13, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008>. Acesso em: 13 out. 2016.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e educação, além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.

FANTIN, Monica. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DFYS6g5qkrH84NnpPNLYhbj/>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/161>. Acesso em: 4 set. 2021.

FANTIN, Monica. Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. **Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 2, p. 33-55, jul./dez. 2018a. DOI: <http://dx.doi.org/10.30905/ded.v2i2.92>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/92>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FANTIN, Monica. Conhecimento estético, tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 26, p. 39-54, jul./set. 2018b. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8834>. Acesso em: 4 set. 2021.

FANTIN, Monica. O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14226, jan./dez. 2020. p. 1-17. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14226>. Acesso em: 4 set. 2021.

FAULKNER, William. **Palmeiras Selvagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

FELDMAN, Ilana. “Ela é um outro”: por uma outra história do cinema. *In*: HOLANDA, Karla (org.). **Mulheres de cinema**. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2019. p. 9-12.

FERREIRA NETO, João Leite. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 3, p. 7-25, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/76339>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwbgs4c3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2290>. Acesso em: 9 jan. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cine-autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados da memória. *In*: DIAS, Cleuza Maria Sobral.; PERES, Lúcia Maria Vaz. (org.).

Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si, v. 7. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 141-159.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>. Acesso em: 1 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Juliana Cardoso. **Eu sou uma imagem:** práticas autorreferentes no cinema – as estéticas de si. 2010. Dissertação (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/756874.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

FRANCO, Marília. Linguagens audiovisuais e cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 91, p. 32-35, maio/ago. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36302>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema: Múltiplos diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 8-23, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v5i9.1597>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1597>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Cristina. **Poéticas do processo:** arte conceitual no museu. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. *In:* 30ª Reunião Nacional da ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-16. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

FRESQUET, Adriana. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. *In: 31ª Reunião anual da ANPEd, 31., 2008, Caxambu. Anais eletrônicos [...].* Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4996-int.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

FRESQUET, Adriana. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. *In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org.). Escritos de alfabetização audiovisual.* Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 68-85.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *In: KOHNA, Walter O.; GONDRA, José (org.). Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GERGEN, Kenneth. **Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica.** Tradução de Angela María Estrada Mesa e Silvia Diazgranados Ferráns. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/>. Acesso em: 27 maio 2019.

GIRARDELLO, Gilka. Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria. *In: Adriana Fresquet. (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas.* Rio de Janeiro: Universo Produção, 2016. Disponível em: http://redokino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 16 ago 2018.

GRIERSON, John. Princípios iniciais do documentário. *In: PENAFRÍA, Manuela (org.). Tradição e reflexões: contributos para a teoria e estética do documentário.* Covilhã: Labcom, 2011a. p. 7-18.

GRIERSON, Jonh. A poética de Moana, de Flaherty. *In: PENAFRÍA, Manuela (org.). Tradição e reflexões: contributos para a teoria e estética do documentário.* Covilhã: Labcom, 2011b. p. 19-21.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 20 set. 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Corrêa. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 28 fev. 2020.

HENFIL. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. [S. l.]: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5430/henfil>. Acesso em: 5 nov. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Tradução de Danilo de Assis Clímaco. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2020. *E-book*. Paginação irregular.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores de cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INEP. **Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acesso em: 12 nov. 2022.

INVENTAR COM A DIFERENÇA. **Apresentação**. [S. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/apresentacao/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11140/1/Dissertacao_Rosane%20de%20Jesus.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. Escola e documentário: uma relação antiga. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 233-242, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5410/art17_32.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KIERNIEW, Jannini Gautério; MOSCHEN, Simone Zanon. Cinema e literatura: a cinescrita de Agnès Varda. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 19, p. 49-60, set. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/30715>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LATHER, Patti; PIERRE, Elizabeth. Post-qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, n. 26, v. 6, p. 629-633, 2013.

LE MONDE. Agnès Varda se souvient de sa photo de Fidel Castro, et de Cuba. *In: Le Monde*. [S. l.], 2016. Disponível em: https://www.lemonde.fr/arts/article/2016/11/29/agnes-var-da-se-souvient-de-sa-photo-de-fidel-castro-et-de-cuba_5040336_1655012.html. Acesso em: 23 jun. 2022.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 21, 29-36, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36974>. Acesso em: 27 jun. 2022.

LINS, Consuelo. O ensaio no documentário e a questão da narração em off. *In: FILHO, João Freire; HERSCHMANN, Micael (org.). Novos rumos da cultura da mídia: indústrias, produtos, audiências*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 143-157.

LINS, Consuelo; REZENDE, Luiz Augusto; FRANÇA, Andréa. A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 21, p. 54-67, jun. 2011.

LONGAREZI, Andrea; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 9 mai. 2017.

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 135-154, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6691>. Acesso em: 3 set. 2021.

LUTRELL Wendy. (org.). **Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice**. New York & London: Routledge, 2010.

MACEDO, Felipe. **O que é cineclube?** [S. l.], 2004. Disponível em: <http://www.culturadigital.br/cineclubes/cineclube/rtigos/o-que-e-cineclube/>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MACHADO, Arlindo. O filme-ensaio. **Concinnitas - Revista do Instituto de Artes da UERJ**, v. 2, n. 5, p. 63-75, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42804>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MARTARELLO, Rafael de Almeida. Avançando sobre os entendimentos acerca do fenômeno de obsolescência programada. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 16, n. 45, p. 21-35, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/11482>. Acesso em: 9 out. 2022.

MARTINS, Karine Joulie *et al.* Cinema na escola: práticas de formação docente com o audiovisual. *In: BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa da (org.). Competências*

mediáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019. p. 177-193.

MARTINS, Karine Joulie. “A gente quer ver nosso filme”: espaços de reconhecimento com cinema na escola. *In:* GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea:** infância, comunicação, cultura e arte. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 1. p. 531-549.

MARTINS, Karine Joulie. **Oficinas de cinema:** olhares e participação de crianças e jovens na escola. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188269>. Acesso em: 2 fev. 2018.

MARTINS, Karine Joulie; FANTIN, Monica. Espaços de participação na produção audiovisual de jovens estudantes na escola. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 44, p. 130-151, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4532>. Acesso em: 10 out. 2018.

MARTINS, Mirian Celeste *et al.* Curadoria educativa: inventando conversas. *In:* MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 61-76.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. *In:* MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 9-22. MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012a.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Professor: escavador de sentidos. *In:* MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012b. p. 115-122.

MAUERHOFER, Hugo. A psicologia da experiência cinematográfica. *In:* XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema:** antologia. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 303-308.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RA'E GA**, n 8, p. 83-91, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3391>. Acesso em: 01 out. 2022.

MENDONÇA, Heloísa. Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. **El País**, São Paulo, 13 set. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html. Acesso em: 12 nov. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova psicologia. *In:* XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema:** antologia. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 303-308. p. 87-100.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Eliane Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. **Revista Significação**, v. 43, n. 46, p. 15-28, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.11532. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323>. Acesso em 14 mai. 2020.

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

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do Inventar**: Cinema, Educação e Direitos Humanos. Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. **Eu sou aquele que está de saída**: dispositivo, experiência e biopolítica no documentário contemporâneo. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação da Escola da Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

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

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz. *In*: MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac (org.). **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019. p. 45-54

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. A ética da imagem. *In*: MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac (org.). **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019. p. 125-135.

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to Visual Culture**. London: Routledge, 1999.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo**: una nueva introducción a ala cultura visual. Tradução de Pablo Hermida Lazcano. Barcelona: Paidós, 2015.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768 out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MOLINA, Albert Antonio Colmenárez. Investigación basada en la práctica: Un enfoque procesual en las artes. **Revista REDINE**, v. 9, n. 1, p. 13-19, enero/jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/766>. Acesso em: 9 fev. 2022.

MÜLLER, Juliana Costa *et al.* Cinema na escola: construindo espaços de cidadania. *In*: PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel (org.). **Literacia, Media e Cidadania**: Livro de Atas do 4.º Congresso. Braga: CECS, 2017. p. 363-374. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_%20ebooks/article/view/2687/. Acesso em: 12 jan. 2018.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. *In*: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**: antologia. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 355-370.

MÜNSTEMBERG, Hugo. A atenção. *In*: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**: antologia. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 25-32.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2005.

NOVAES, Adauto. Artepensamento: ensaios filosóficos e políticos. *In: Artepensamento IMS*. [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes *et al.* (org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OBRIST, Hans-Ulrich. The life and times of international treasure Agnès Varda. **Interview Magazine**, [S. l.], 5 set. 2018. Disponível em: <https://www.interviewmagazine.com/film/the-life-and-times-of-international-treasure-agnes-vara>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OBRIST, Hans-Ulrich. **Ways of Curating**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014. *E-book*. Paginação irregular.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *et al.* Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Douglas Silva Rosa de. **O Cinema Trash: de Ed Wood à Sam Raimi**. 2018. Monografia (Graduação em História) – Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Pereira da Silva *et al.* (org.). **Cadernos de dispositivos de cinema na Educação Infantil**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação; Programa Cinema e Educação, 2022.

ORTIZ, Renato. O caminho das mediações. *In: MELO, José Marques & DIAS, Paulo Rocha*. (org.). **Comunicação, cultura, mediações: o percurso intelectual de Jesús Martin-Barbero**. São Bernardo do Campo: Umesp: Cátedra da Unesco, 1999, p. 70-73.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. *In: MACIEL, Katia* (org.) **Transcineas**. Rio de Janeiro: Travessa, 2009. p. 23-47.

PEREIRA, Sara. **Crianças, Jovens e Media na Era Digital: Consumidores e Produtores?** Braga: Uminho Editora; Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/45>. Acesso em: 9 nov. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António* (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Portal da Educação. **Programa Cinema e Educação**. Campinas, [20--]. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-e-educacao>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL. **Cinema negro na escola**. Porto Alegre, [20--]. Disponível em: <https://alfabetizacaoaudiovisual.poa.br/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

RAMOS, Átila. **Cinemas (de rua) de Floripa**: a história dos cineams de rua de Florianópolis (mudos e sonoros) desde 1900. Florianópolis: [s. n.], 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Fare didattica con gli EAS: Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola, 2013.

RONNA, Giulianna Nogueira. **Rastros de uma voz**: a instância gráfica na cinescrita de Agnès Varda. 2019. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15352>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SANCHO GIL, Juana Maria Sancho; HERNÁNDEZ, Fernando. Dos “porquês” e “comos” por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente no ensino fundamental. In: _____. (orgs.). **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-28.

SANCHO GIL, Juana Maria Sancho; SILVA, Simone Bueno Borges da. Educação contemporânea e as tecnologias para pensar: uma entrevista com a professora Juana Sancho Gil. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 58, p. 270-281, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7062>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos. **Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219390>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SAUER, Carl Ortwin. A morfologia da paisagem. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.) **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 12-74.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SERRAT, Imma Merino. *Subjectivitat i autorepresentació en el Cinema d’Agnès Varda*. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação) – Departament de Comunicació, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2012. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/20556>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqHqYyw4mmn5m8pw/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2020.

SILVA, Tatiana Levin Lopes da. A “**cinescrita**” de Agnès Varda: a subjetividade incorporada ao campo do documentário. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Culturas Contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/1149>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. Cinema e cineclubismo como processos de significação social. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 2, n. 4, p. 137-148, maio 2009. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2009v3n4p137>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19320>. Acesso em: 7 ago. 2018.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. O Tempo, a pandemia e a desigualdade. *In: INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS*. São Leopoldo, 25 mar. 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/607784-o-tempo-a-pandemia-e-a-desigualdade-artigo-de-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SOUZA, Tainah Negreiros Oliveira de. **A vida e a obra de Agnès Varda em *As praias de Agnès* (2008)**. 2018. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002911787>. Acesso em: 7 mar. 2020.

STEINMETZ, Angela. Marcel Duchamp: boîte-en-valise. *In: Smart Museum of Art: The University of Chicago*. Chicago, 2015. Disponível em: <https://smartmuseum.uchicago.edu/blog/marcel-duchamp-boite-en-valise/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Filme-ensaio e formas de inscrição da subjetividade. **Doc Online**, Covilhã, n. 26, p. 25-35, nov. 2019. DOI: 10.25768/fal.doc.26.ar02. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7167087>. Acesso em: 28 jan. 2021.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Do experimental ao filme-ensaio: passagens. **Significação - Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, v. 49, n. 58, p. 1-17, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2022.190928. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/190928>. Acesso em: 29 out. 2022.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* Apresentação. *In: NUNES, Célia Maria Fernandes et al. (org.). Telas da docência: professores, professoras e cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 17-23.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRAMONTIN, Beatriz Kesting. **Autorreflexividade, autorretrato e mosaico-retrato em As praias de Agnès**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3236>. Acesso em: 23 ago. 2021.

TYRER, Ben. Digression and return: Aesthetics and politics in Agnès Varda's *Les Glaneurs et la glaneuse* (2000). **Studies in French Cinema**, v. 9, n. 2, p. 161-176, 2009.

UNIANDES. **La caja-maleta**. [s. l.] 2017. Disponível em: <https://arte.uniandes.edu.co/sitios/arteportatil/la-caja-maleta/>. Acesso em 25 nov. 2022.

VARDA, Agnès; LEVITIN, Jacqueline. Mother of the New Wave: na interview with Agnès Varda (1974). In: KLINE, Jefferson (ed.). **Agnès Varda: interviews**. Jackson: University Press of Mississippi, 2014. p. 53-63.

VARDA, Agnès; UYTTERHOEVEN, Pierre. Agnès Varda from 5 to 7 (1962). In: KLINE, Jefferson (ed.). **Agnès Varda: interviews**. Jackson: University Press of Mississippi, 2014. p. 3-16.

VARDA, Agnès. **Agnès Varda apresenta Ulysse**. 2020 (480p). Publicado pelo canal Aluno Livre. [Paris: s. n.], 2020. 1 vídeo. (1 min 27 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mydsvOjUINI&ab_channel=AlunoLivre. Acesso em: 28 mar. 2021.

VAISMORADI, Mojtaba; SNELGROVE, Sherrill. Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. **Qualitative Social Research**, v. 20, n. 3, Sept. 2019. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3376>. Acesso em: 9 fev. 2022.

VAISMORADI, Mojtaba; TURUNEN, Hannele; BONDAS, Terese. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. **Nursing and Health Sciences**, v. 15, p. 398-405, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23480423/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

VAN DIJCK, José. Users like you? Theorizing agency in user-generated content. **Media, Culture & Society**, v. 31, n. 1, p. 41-58, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443708098245>. Acesso em: 9 nov. 2022.

VEIGA, Roberta. Imagens que sei delas: ensaio e feminismo no cinema de Varda, Akerman e Kawase. In: HOLANDA, Karla (org.). **Mulheres de cinema**. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2019. p. 337-355.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-92.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. *In*: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (org.). **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018. p. 39-45.

VERTOV, Dziga. Nascimento do cine-olho (1924). *In*: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**: antologia. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 201-215.

VINCENDEAU, Ginette. La Pointe Courte: How Agnès Varda “Invented” the New Wave. *In*: **The Criterion Collection**. [S. l.], 21 jan. 2008. Disponível em: <https://www.criterion.com/current/posts/497-la-pointe-courte-how-agnes-var-da-invented-the-new-wave>. Acesso em: 17 nov. 2022.

WEISS, Hannah. Well-wishers pay tribute to the seminal French filmmaker, who recently passed away aged 90. *In*: **Dazed**. [S. l.], 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.dazeddigital.com/film-tv/article/43888/1/heart-shaped-potatoes-left-in-a-shrine-outside-agnes-var-da-s-paris-home>. Acesso em 25 nov. 2022.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 14 jan. 2020.

XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano, 1988. *In*: ARTEPENSAMENTO. [S. l.], 1988. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/cinema-revelacao-e-engano/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

YAKHNI, Sarah. **Cinensaios de Varda**: o documentário como escrita para além de si. 2011. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.850664>. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/76145/cinensaios-de-var-da-o-documentario-como-escrita-para-alem-d>. Acesso em: 14 mar. 2019.

FILMOGRAFIA

Filmes de Agnès Varda citados

AS DUAS faces da felicidade (*Le Bonheur*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, 1965. HD video (82 min.), son., color, 35mm.

AS PRAIAS de Agnès (*Les plages d'Agnès*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, Arte France Cinéma, Canal +, 2008. HD video (112 min.), son., color, Vídeo DV.

CLÉO das 5 às 7 (*Cléo de 5 à 7*) Direção: Agnès Varda. França: Parc Film, 1961. HD video (90 min.), son., p&b, 35mm.

DAGUERREÓTIPOS (*Daguerréotypes*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, INA, ZDF, 1975. HD video (80 min.), son., color, 16 mm.

DOIS ANOS depois (*Deux ans après*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, CNDP, CNC, Canal +, 2002. HD video (64 min.), son., color, Beta.

L'OPÉRA-Mouffe. Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, 1958. HD video (18 min.), son., p&b, 35mm.

LA POINTE Courte. Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, 1955. HD video (80 min.), son., p&b, 35mm.

MUR Murs. Direção: Agnès Varda. França, EUA: Ciné-Tamaris, 1981. HD video (82 min.), son., color, 16mm.

OS CATADORES e eu (*Les glaneurs et la glaneuse*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, 2000. HD video (82 min.), son., color, DV Cam, Mini DV.

OS PANTERAS Negras (*Black Panthers*). Direção: Agnès Varda. França, EUA: Ciné-Tamaris, 1968. HD video (31 min.), son., color, 16mm.

RESPOSTA das mulheres: nosso corpo, nosso sexo (*Réponse de femmes: Notre corps, notre sexes*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, A2, 1975. HD video (8 min.), son., color, 35mm.

SAUDAÇÕES, Cubanos! (*Salut les Cubains*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, Société Nouvelle Pathé Cinéma, 1963. HD video (30 min.), son., p&b, 35mm.

SEM TETO, nem lei (*Sans toit ni loi*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, A2, Ministère de la Culture, 1985. HD video (105 min.), son., color, 35mm.

TIO Yanco (*Oncle Yanco*). Direção: Agnès Varda. França, EUA: Ciné-Tamaris, 1967. HD video (18 min.), son., color, 35mm.

ULYSSE. Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, 1982. HD video (22 min.), son., color, 35mm.

UM MINUTO para uma imagem. Direção: Agnès Varda. França: Garance, 1983. video (2 min.), son., p&b, 35mm. 170 episódios.

VARDA por Agnès (*Varda par Agnès*). Direção: Agnès Varda. França: Ciné-Tamaris, ARTE, 2019. Full HD video (119 min.), son., color, HD video.

VISAGES, Villages. Direção: Agnès Varda e JR. França: Ciné-Tamaris, Social Animals, Rouge Internacional, 2017. Full HD video (94 min.), son., color, Digital (2K).

Outros filmes citados

A FADA do repolho (*La fée aux choux*). Direção: Alice Guy. França: Gaumont, 1896. Vídeo. (1 min.), sil., p&b. 70 mm.

CARTA de Sibéria (*Lettre de Sibérie*). Direção: Chris Marker. França, Rússia: Argos Filmes, Procine, 1958. HD video (119 min.), son., p&b, color. 35 mm.

COMO vejo minha escola. Direção: Felipe Diniz. Brasil, RS: Modus, UFRGS, Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014. HD video (11 min), son., color. Digital video.

DIÁRIOS Daltônicos. Direção: Patrícia Monegatto. Brasil: Exato Segundo, 2014. Full HD video (17 min.), son., color. Digital video.

DOMÉSTICA. Direção: Gabriel Mascaro. Brasil: Desvia, 2012. 1 DVD (75 min.), son., color. Digital video.

ENREDOS da vida, telas da docência: os professores e o cinema. Direção: Macelle Khouri e Rogério Luiz Oliveira. Brasil, BA: ProCine, UESB, 2015. Full HD video (18 min.), son., color. Digital video.

EU, um negro (*Moi, un noir*). Direção: Jean Rouch. França, Costa do Marfim: Les Films de la Pléiade, 1957. HD video (70 min.), son., color. 35 mm.

FOTOSSENSÍVEL. Direção: Kike Kreuger. Brasil, SC: Prod. independente, 2009. HD video (9 min), son., color. Digital video.

HISTÓRIA(S) do cinema (*Histoire(s) du cinéma*). Direção: Jean-Luc Godard. França: Gaumont, Canal+, La Sept, France 3, 1989 - 1999. HD video (262 min.), son., p&b, color. Digital video.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Brasil: Copacabana Filmes, Dueto Filmes, 2001. HD video (73 min.), son., p&b, color. 35 mm.

LA RÉGION Centrale. Direção: Michael Snow. Canadá: Prod. independente, 1971. HD video (180 min), son., color, 16 mm.

LUZ, Câmera, Educação. Direção: Felipe Diniz. Brasil, RS: Modus, UFRGS, Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014. HD video (14 min), son., color. Digital video.

MENINOS e Reis. Direção: Gabriela Romeu. Brasil, CE: Veredas Estúdio, Infâncias, 2016. Full HD video (16 min.), son., color. Digital video.

NAS CURVAS da estrada. Direção: Viviane Mayumi. Brasil, SC: Prod. independente, 2018. Full HD video (23 min.), son., color. Digital video.

OLHOS de ressaca. Direção: Petra Costa. Brasil, BH: Aruac, 2018. HD video (21 min.), son., color. Digital video.

O JARDINEIRO e o Pirata. Direção: de Patrícia Monegatto. Brasil, SC: Esquizo Filmes, Dedo-de-Moça Produções, 2009. HD video (15 min), son., color. HD cam.

RECIFE Frio. Direção: Kleber Mendonça Filho. Brasil, PE: CinemaScópio, 2009. HD video (24 min.), son., color. Digital video.

REPÚBLICA. Direção: Grace Passô. Brasil, SP: Prod. independente, 2020. Full HD video (15 min.), son., color. 16 mm.

SEM CABIMENTO. Direção: Júlia Juazeira, Luísa Giesteira e Pepe Rodrigues. Brasil, RJ: Prod. independente, 2020. Full HD video (7 min.), son., color. Digital video.

UM LUGAR ao sul. Direção: Gianluca Cozza. Brasil, RS: UFPel, 2018. Full HD video (11 min.), son., color. Digital video.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA

Para compreender de que forma nossa pesquisa se situava em relação aos trabalhos já realizados na mesma temática, realizamos uma revisão de literatura com o termo “Agnès Varda” em 11 plataformas/bancos de dados de teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em congressos que o citassem no título ou corpo do resumo. Não determinamos restrição em relação ao idioma, áreas ou período pesquisado, pensando na possibilidade de encontrar trabalhos contemporâneos às suas produções mais antigas, visto que a cineasta teve uma carreira extensa e muito produtiva entre 1955 e 2019.

Assim o número que obtivemos é o número de trabalhos disponíveis nas plataformas no período de acesso (7 a 10 de abril de 2020). Apenas no caso dos anais de eventos que as buscas ficaram restritas ao período em que os arquivos estavam disponibilizados on-line. Encontramos ao todo 496 trabalhos, um significativo número, sendo 385 teses e dissertações, 105 artigos e 6 trabalhos completos apresentados em eventos. A maior recorrência dos trabalhos nos últimos 10 anos, algo que vai ao encontro do movimento de retomada ou redescoberta das cineastas mulheres antes pouco ou não mencionadas pela teoria, crítica e pesquisa no cinema, como apontam Costa (2019) e Feldman (2019).

Tivemos retorno de trabalhos em português, inglês, francês, espanhol, holandês, alemão, coreano, entre outros idiomas com apenas um exemplar – geralmente apresentando resumos em inglês ou francês. Aqui é necessário ressaltar que houveram muitas repetições, especialmente de teses e dissertações nas plataformas nacionais e internacionais, mas nem todas as plataformas oferecem ferramenta de importação, o que dificultou a comparação dos resultados. Nosso objetivo aqui não foi analisar a quantidade dos trabalhos e sim buscar trabalhos que dialogassem com o campo da Educação ou, ao menos, com os temas que abordaríamos na tese.

No quadro a seguir, apresentamos a configuração da busca e resultados.

Quadro 6 • Sistematização da revisão de literatura

Plataforma	Tipo	Modo	Limitações	Resultados	Selecionados
NDLTD ¹²⁴	Teses e dissertações	Ferramenta de busca avançada	Não	26	6
CAPEL ¹²⁵	Teses e dissertações	Ferramenta de busca avançada	Não	22	5
BDTD ¹²⁶	Teses e dissertações	Ferramenta de busca avançada	Não	11	0
OATD ¹²⁷	Teses e dissertações	Ferramenta de busca avançada	Não	22	0
PROQUEST ¹²⁸	Teses e dissertações	Ferramenta de busca avançada	Termo no corpo do texto/teses e dissertações	254	2
BASE ¹²⁹	Teses e dissertações	Ferramenta de busca avançada	Teses e dissertações	50	2
CAPEL ¹³⁰	Artigos	Ferramenta de busca avançada	Termo no assunto	76	0
SCIELO ¹³¹	Artigos	Ferramenta de busca avançada	Não	2	0
SCOPUS ¹³²	Artigos	Ferramenta de busca avançada	Não	56	4
ANPED ¹³³	Trabalhos completos	GTs 08, 16, 17 e 23 nos Anais da 32 ^a à 39 ^a edições	Termo no título	0	0
SOCINE ¹³⁴	Trabalhos completos	Todos os STs nos Anais da 13 ^a à 23 ^a edições	Termo no título	6	1
11 plataformas	-	-	-	496	20

Fonte: Produção da autora (2020).

Para realizarmos a seleção dos trabalhos fizemos a leitura do título e resumo dos mesmos com o auxílio do Google Tradutor para alguns idiomas. É preciso ressaltar que nenhum trabalho apresentou no título ou resumo disponível o termo “educação”. Assim,

¹²⁴ Network Digital Library of Theses and Dissertations.

¹²⁵ Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹²⁶ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

¹²⁷ Open Access Theses and Dissertations.

¹²⁸ Database da empresa de conteúdo e tecnologia da informação homônima.

¹²⁹ Bielefeld Academic Search Engine.

¹³⁰ Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹³¹ Scientific Electronic Library Online.

¹³² Base de dados da Elsevier, empresa de informações analíticas.

¹³³ Anais digitais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹³⁴ Anais digitais dos encontros da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual.

selecionamos trabalhos a partir de termos que pudessem estar relacionados ao exercício reflexivo de criação nas obras de Varda, tais como escritura cinematográfica, intertextualidade, subjetividade, intersubjetividade, autorrepresentação, autorrefênciã, estética de si, política, autobiografia, performatividade. Termos estes que nos chamaram a atenção também por conta das discussões geradas e referências apresentadas.

Por outro lado, a maior parte dos trabalhos que apareceram nas buscas, tratavam-se de análises de aspectos pontuais nos filmes como fotografia, música, relações históricas ou culturais na França, a *Nouvelle Vague*, o formalismo de movimentos artísticos, cinefilia, corporeidade, movimentos feministas, relação com outros autores e/ou diretores, influência de movimentos estéticos sobre sua obra, etc. Com a exclusão destes trabalhos chegamos a **20 trabalhos** nos quais buscamos referências e elementos que nos auxiliam no desenrolar desta pesquisa.

Dentre os artigos, nesse momento nos aproximamos de dois trabalhos de Kelly Conway¹³⁵ “**Varda at work: *Les Plages d’Agnès*” (2010) e “**Visages Villages: documenting creative collaboration**” (2019); o artigo de Ben Tyrer “**Digression and return: aesthetics and politics in Agnès Varda’s *Les glaneurs et la glaneuse* (2000)**” (2009), e; o artigo de Sarah Cooper “**Looking back, looking onwards: selflessness ethics, and French documentary**” (2010). Os artigos nos ajudaram principalmente a encontrar outras referências trabalhadas em cenários internacionais e algumas leituras possíveis de seus filmes.**

Dentre as teses e dissertações encontradas, nesse momento dialogamos com cinco trabalhos, os quais apresentamos brevemente abaixo. Mas ressaltamos que, como se trata de uma pesquisa ainda em processo, não desconsideramos a possibilidade de nos aproximarmos de outros trabalhos posteriormente.

(1) a dissertação de Juliana Cardoso Franco “**Eu sou uma imagem” - Práticas autorreferentes no cinema: as estéticas de si**” (UFRJ, 2010) que investiga as tendências relacionadas às práticas autorreferentes ou autobiográficas do cinema moderno e contemporâneo a partir das estratégias desenvolvidas em filme-diário de Jonas Meksenas, filme ensaio de Agnès Varda e filme de família (ou caseiro) de Naomi Kawasi aproximando-as de uma ideia de “estética de si” inspirada em Foucault;

(2) A tese “**Cinensaios de Varda: o documentário como escrita para além de si**” de Sarah Yakhni (Unicamp, 2011) que se aproxima da vida e obras da cineasta, analisando

¹³⁵ Conway é historiadora do cinema e também tem um livro sobre a cineasta publicado na série “Contemporary film directors” (2015).

procedimentos estilísticos para a construção narrativa em documentários reflexivos, performáticos e poéticos referenciando-se à sistematização de Nichols (2005);

(3) A tese “**A vida e a obra de Agnès Varda em *As praias de Agnès* (2008)**” de Tainah Negreiros Oliveira de Souza (USP, 2018) que se detém aos gestos de criação e à costura narrativa de memórias, histórias e contatos apresentados no filme que dá título ao trabalho;

(4) A dissertação “**O que pode o espectador? Políticas do documentário autobiográfico**” de Weynna Elias Barbosa (Unicamp, 2015) que utiliza os documentários autobiográficos *As praias de Agnès* e *Elena* (Petra Costa, 2013) para explorar a experiência do espectador buscando aproximações com a construção de “olhares sobre o mundo” a partir do cinema;

(5) A dissertação “**Rastros de uma voz: a instância gráfica na cinescrita de Agnès Varda**” de Julianna Nogueira Ronna (PUC, 2019) que *As duas faces da felicidade* (*Le bonheur*, 1965), *Sem teto nem lei* (*Sans toit ni loi*, 1985) e *As praias de Agnès*, para refletir sobre as estratégias que configuram rastros gráficos da “voz” de Varda nesses filmes.

A ausência de retornos de trabalhos nessas plataformas que relacionasse Varda à educação demonstrou uma lacuna que pode caracterizar a singularidade no projeto de promover esse encontro entre a cinematografia específica de Varda e a formação docente. Entretanto, é preciso ponderar que há todo um universo de publicações fora desse conjunto de banco de dados, como coletâneas de artigos, livros, catálogos, entre outros, que podem trazer fazer essa interlocução. Um exemplo ao qual tivemos acesso logo no início da pesquisa foi o artigo *Cine-autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados da memória* (FISCHER, 2012). Outro fator a se considerar é que, pelo longo período em que se desenvolve uma pesquisa de doutorado, outros trabalhos são publicados.

Nesse sentido, trouxemos ainda para o diálogo com a nossa tese outros dois trabalhos publicados após o início da pesquisa. A dissertação “**Autorreflexividade, autorretrato e mosaico-retrato em *As praias de Agnès***” de Beatriz Kesting Tramontin (Unisul, 2020), na qual a autora se concentra nas estratégias e gestos de produção de si desenvolvidos pela cineasta no processo de interlocução com a alteridade. E a tese de Cíntia Langie de Araujo, “**Cinescrita das salas universitárias de cinema no Brasil**” (UFPel, 2020), que foi defendida em 2020. A autora, que estava vinculada a um programa de Educação, se apropria do processo de cinescritura de Varda enquanto metodologia de análise de uma cartografia realizada pelas salas de cinema mantidas por universidades no Brasil, promovendo reflexões acerca das dimensões formativas, afetivas e estéticas que atravessam essas salas.

APÊNDICE B – PARECER CEP SH/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reencontros com cinema na educação: Agnès Varda e a produção de imagens na formação de professores

Pesquisador: MONICA FANTIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40488820.5.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.444.706

Apresentação do Projeto:

Conforme indicado pela pesquisadora no resumo adicionado ao formulário base da PB:

Este projeto de pesquisa explora outras possíveis relações entre a produção da cineasta Agnès Varda e a formação continuada de professores da educação básica com cinema, no sentido de aprofundar saberes e experiências na área e refletir sobre como se inscrevem numa dimensão éticoestética da educação. Partimos de uma problemática que se refere à continuidade dos processos formativos docentes com cinema. Propomos investigar sobre a possibilidade de tais experiências com o fazer cinema se articularem com a produção de “outros saberes e fazeres” nos modos de se relacionar com o mundo, com o conhecimento, com o outro na escola e fora dela. Quais os diálogos possíveis entre o processo de produção de Agnès Varda e o fazer docente/prática docente? De que forma um (re) encontro com as obras de Varda pode reverberar na maneira como as professoras significam ou ressignificam e compartilham suas práticas pedagógicas com cinema? Assim como a formação, essa experiência pessoal de ampliação do imaginário pode reverberar de diferentes formas na sua prática docente, dependendo da mediação que ocorre (ou não) e do diálogo com a experiência de cada sujeito na sua trajetória singular e contexto de atuação. Como referencial teórico trazemos autores como André (2011), Arendt (2014), Aumont e Marie (2003, 2011), Fischer e Hilgert (2016), Hermann (2005), Mondzain (2015), Ostrower (1998), Schön (1995), Yakhni (2011), entre outros. Com análise dos filmes, elaboraremos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.444.706

um conjunto de propostas para inspirar a produção de imagens no contexto de pesquisa-formação para professoras da educação básica que já tenham o cinema incluído em suas práticas pedagógicas. Desse modo, propomos através deste projeto de pesquisa uma experiência ético-estética que possam não apenas ampliar o repertório cinematográfico dos sujeitos participantes, retomando e/ou criando novas relações entre o cinema e sua prática pedagógica, mas oferecendo uma nova perspectiva para reflexão sobre as experiências anteriores e/ou em curso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as possibilidades de apropriação, ressignificação e compartilhamento de uma experiência de aproximação com as obras da cineasta Agnès Varda em práticas pedagógicas (com cinema) de professores da educação básica.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar projetos de formação de professores em diferentes localidades do Brasil com foco nas metodologias, abordagens e filmografias trabalhadas e possíveis desdobramentos;
- 2) Analisar obras da cineasta Agnès Varda buscando chaves de diálogo com conceitos e práticas relacionados ao exercício da educação ético-estético para desenvolver uma proposta metodológica para formação de professoras inspirada em seu modo de produção;
- 3) Mapear as práticas docentes de professores que participaram de projetos com cinema e educação em Santa Catarina e que continuam trabalhando com esta interlocução;
- 4) Observar o processo e a produção de imagens de professores identificados através da etapa anterior, bem como seus desdobramentos nas práticas pedagógicas em seus espaços de atuação a partir da proposta metodológica inspirada em Agnès Varda;
- 5) Compreender de que forma(s) as professoras estabelecem relações (de apropriação, reinvenção ou reprodução, por exemplo) com a proposta metodológica no espaço de formação e na reflexão de suas práticas pedagógicas com a produção de imagens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos adotados na pesquisa não trarão quaisquer danos à saúde dos participantes. Todos os participantes terão suas identidades preservadas ao longo de todas as etapas. Como em qualquer pesquisa com coleta/produção de dados com seres humanos, há um risco involuntário e não intencional de quebra de sigilo das informações prestadas, caso haja roubo de equipamentos (notebook, HD) ou invasão à conta privada da pesquisadora na plataforma de armazenamento de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.444.706

dados online. Outros possíveis riscos, ainda que mínimos, a partir da participação na pesquisa, são: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário (no caso dos professores) ou ao responder às questões da entrevista (no caso dos coordenadores dos projetos pedagógicos); desconforto pela gravação de vídeo (na entrevista e pesquisa-formação); situações de constrangimento ao se expor nas apresentações e discussões nos encontros online com o grupo de professores participantes da pesquisa-formação; cansaço ou aborrecimento na realização das leituras e exercícios audiovisuais propostos na pesquisa-formação; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, alterações de visão de mundo durante a pesquisa-formação. No entanto, esses riscos serão minimizados a partir do esclarecimento e mediação de possíveis situações de risco e do respeito aos sujeitos em querer ou não dar continuidade à participação na pesquisa. Ressalta-se que a produção/divulgação de imagens dos participantes para fins científicos será resguardado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (três modelos anexo) específicos para cada etapa da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa pode contribuir para o conhecimento generalizável sobre a interlocução entre cinema e educação. Para a sociedade em geral, em uma visão global sobre os resultados desta pesquisa é a geração de dados que podem subsidiar políticas públicas e práticas de formação continuada inovadoras com cinema na educação. Para o professor que apenas responde ao questionário e coordenador de projeto que participa da entrevista individual, a curto prazo, não existem benefícios mensuráveis. Já os professores que participarem da pesquisa-formação, podem ter benefícios diretamente relacionados à pesquisa como a ampliação do repertório cinematográfico; o aprofundamento e exercício de técnicas para a produção/edição de imagens; a construção de uma postura mais crítica e reflexiva na produção e consumo de imagens; o desenvolvimento de um projeto pedagógico com cinema para ser utilizado na sua docência, caso assim a participante deseje. O projeto pedagógico da pesquisa-formação encontra-se anexo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa para tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Será uma pesquisa qualitativa em educação com foco na formação de professores para o trabalho com cinema numa dimensão de aprofundamento e ampliação do repertório cinematográfico e das experiências possíveis de produção de imagens a partir de uma cinematografia específica. Além da revisão de literatura e análise de filmes, a

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.444.706

pesquisa empírica envolvendo seres humanos se desenha através de três etapas, sendo estas: a) identificação de desdobramentos e metodologias utilizadas em projetos de formação de cinema e educação com entrevistas online (por meio da plataforma Google Meet) com os coordenadores destes projetos; b) levantamento de práticas pedagógicas com cinema a partir de um questionário online (por meio do Google Forms) direcionado a professores da educação básica que tenham passado por formação anterior com cinema em

oficinas ou cursos em Santa Catarina (o questionário não será direcionado a redes ou escolas específicas, poderá ser respondido por qualquer professor) e; c) uma pesquisa-formação para professores também online (utilizando Google Meet e Google Drive como suporte para atividades) com propostas de fruição e produção de imagens a partir da cinematografia da cineasta Agnès Varda. Os participantes desta etapa serão convidados a partir da participação na etapa anterior (questionário) e os critérios de inclusão serão o interesse, a disponibilidade de tempo e a diversidade das práticas pedagógicas com cinema. Ressaltamos que todas as etapas da pesquisa empírica serão realizadas online por conta da necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia de COVID-19. Para cada uma dessas etapas que envolvem seres humanos há um documento de planejamento (questionário, roteiro de entrevista e projeto pedagógico) e um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexos a este sistema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a resolução CNS 510/16.

Recomendações:

Embora se entenda que, do ponto de vista jurídico, o TCLE represente um contrato entre o participante de pesquisa e o pesquisador/patrocinador, o TCLE tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa e não propriamente de se estabelecer vínculo contratual entre as partes. Informações adicionais, além do nome e data de assinatura, não são considerados essenciais do ponto de vista bioético. Sendo assim, a Conep tem solicitado que informações como RG, CPF, endereço, entre outras sejam removidas do campo de assinatura

(<http://plataformabrasil.saude.gov.br/> > Manuais da Plataforma Brasil > Pendências Frequentes em Protocolos de Pesquisa Clínica > pág. 33 > item 1.19.c)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 4.444.706

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela Aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1653263.pdf	20/11/2020 19:51:08		Aceito
Outros	resposta_as_pendencias_documentais.pdf	20/11/2020 19:49:33	Karine Joulie	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_anuencia_Marista.pdf	20/11/2020 19:07:53	Karine Joulie	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_anuencia_ifsc.pdf	20/11/2020 19:07:34	Karine Joulie	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario_online.pdf	20/11/2020 19:06:18	Karine Joulie	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesquisa_formacao.pdf	20/11/2020 19:06:04	Karine Joulie	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista_individual.pdf	20/11/2020 19:05:50	Karine Joulie	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_online.pdf	20/11/2020 19:05:26	Karine Joulie	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_do_pesquisador.pdf	28/10/2020 10:42:28	Karine Joulie	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_karine_joulie.pdf	28/10/2020 10:13:20	Karine Joulie	Aceito
Outros	ROTEIRO_entrevista.pdf	23/10/2020 14:47:19	Karine Joulie	Aceito
Outros	PESQUISA_FORMACAO_projeto_pedagogico.pdf	23/10/2020 14:44:00	Karine Joulie	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.444.706

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 07 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

Saudações,

Este questionário é destinado a docentes da educação básica que lecionam em quaisquer redes no estado de Santa Catarina e que tenham participado de projetos/cursos/oficinas de formação com cinema ou audiovisual nos últimos 10 anos no formato presencial ou online.

Caso você se enquadre nesses critérios e tenha interesse em participar desta pesquisa, clique em "sim" e leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ter acesso ao questionário.

Agradecemos a sua atenção desde já.

***Obrigatório**

1. *

Marcar apenas uma oval.

Sim, me enquadro nos critérios descritos.

Não me enquadro nos critérios descritos.

Pular para a seção 12 (Agradecemos a sua participação!)

Pular para a pergunta 2

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

Prezada professora // Prezado professor,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa de doutorado intitulada: "Reencontros com cinema na educação: Agnès Varda e a produção de imagens na formação de professores", coordenada pela pesquisadora responsável Dr^a Monica Fantin e conduzida por Karine Joulie Martins, aluna/pesquisadora do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Este questionário é composto por questões objetivas e abertas para uma breve descrição. O número de questões varia de acordo com suas respostas. A duração média para responder é de 20 minutos. O objetivo é conhecer um pouco mais suas referências e experiências com a participação em projetos/cursos/oficinas de formação em cinema/audiovisual, presenciais ou online, bem como as práticas docentes derivadas desse processo.

Dentro da pesquisa, as respostas nos auxiliarão na construção de um levantamento de práticas pedagógicas com cinema e audiovisual, bem como na organização de um processo de formação que considere essa trajetória e amplie suas possibilidades de trabalho com imagens e sons.

1. O objetivo dessa pesquisa é "analisar como docentes da educação básica se apropriam, refletem, ressignificam e compartilham suas práticas pedagógicas com cinema e audiovisual a partir de suas experiências formativas e do diálogo com as obras da cineasta Agnès Varda". (Se quiser conhecer mais sobre a cineasta que nos inspira, leia a matéria do portal "Valkírias": <https://bit.ly/3pnyxbr>)

2. A coleta de informações ocorrerá através deste questionário e, posteriormente, aquelas(es) que demonstrarem disponibilidade e interesse em continuar na pesquisa poderão ser convidadas(os) a participar de oficinas de formação. Para tanto deve-se marcar a opção correspondente na última seção deste instrumento. Caso haja grande número de interessadas/os, faremos uma seleção a partir das respostas desse questionário. Outro procedimento será realizado como entrevistas a coordenadores de projetos/cursos/oficinas citados por vocês nesse questionário;

3. Em curto prazo não são esperados benefícios diretos aos participantes que apenas participarem desta etapa da pesquisa;

4. As pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto quanto à identidade dos participantes e das informações sob sua responsabilidade, podendo sofrer as sanções previstas na Lei brasileira. As informações pessoais prestadas durante o preenchimento deste questionário (nome/e-mail/telefone/cidade de residência) servirão apenas para convidar interessadas(os) para participarem das oficinas de formação;

5. Não há despesa prevista advinda da sua participação na pesquisa. A participação na pesquisa é livre, não resulta em quaisquer prejuízos pessoais e não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou compensação financeira;

6. Esta pesquisa está pautada nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e nº 510/16.2, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa;

7. Conforme as resoluções citadas, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial ou sofra qualquer dano em resultante da participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte das pesquisadoras, de acordo com a legislação vigente;

8. Os procedimentos adotados na pesquisa não trarão quaisquer danos à

Termo de
Consentimento
Livre e
Esclarecido
(TCLE)

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

saúde das(os) participantes. Os possíveis riscos, ainda que mínimos, ao responder esse questionário são: situações de constrangimento em relação às temáticas abordadas e desgaste em relação ao tempo para responder às questões. Há ainda um risco comum a todas às pesquisas, que é involuntário e não intencional de quebra de sigilo das informações prestadas;

9. Você poderá a qualquer momento desistir de responder este questionário, sem qualquer responsabilização e assim nós não poderemos fazer uso das suas respostas;

10. Essa pesquisa obteve autorização junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) com o parecer nº 4.444.706 de 07/12/2020. O CEPESH-UFSC é um órgão criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPESH está disponível aos participantes desta pesquisa através do e-mail cep_propesq@contato.ufsc.br ou do telefone (48) 3721-6094.

Caso surjam dúvidas, sugestões ou você precise de mais informações, você poderá se dirigir à aluna/pesquisadora através do e-mail: karinejoulie@gmail.com a qualquer momento.

2. Declaro li este termo de consentimento (ou que ele foi lido para mim por uma pessoa de confiança) e que obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar, por livre e espontânea vontade, participar desta pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

- Li, aceito os termos e quero responder ao questionário. *Pular para a pergunta 3*
- Não aceito os termos e quero sair da página.
Pular para a seção 10 (Agradecemos a sua participação!)

Pular para a pergunta 3

Dados
para
contato

Esses dados não serão divulgados. Servem apenas para entrarmos em contato caso haja interesse em dar continuidade à pesquisa.

3. Nome completo *

4. E-mail para contato *

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

5. Telefone para contato *

Formato: (DDD) X XXXX-XXXX

6. Município de residência *

Formato: Município/UF

Pular para a pergunta 7

Área de atuação

7. Formação inicial *

Marque todas que se aplicam.

- Pedagogia
- Magistério
- Licenciatura em Artes Visuais
- Licenciatura em Letras (Português, Inglês, etc.)
- Licenciatura em LIBRAS
- Licenciatura em Sociologia ou Filosofia
- Licenciatura em Matemática, Física ou Química
- Licenciatura em Educação Física

Outro: _____

8. Possui pós-graduação *

Selecione o maior nível completo

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

9. Área de atuação: *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Contraturno Escolar
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Projeto Social

Outro: _____

10. A(s) instituição(ões) em que atua é(são) parte de Rede(s): *

Marque todas que se aplicam.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada

Outro: _____

11. Localidade da(s) instituição(ões) *

Formato: Município/UF

12. Cargo(s) atual(is): *

Marque todas que se aplicam.

- Professora/Professor
- Auxiliar
- Gestor
- Supervisor escolar
- Assessor
- Orientador educacional
- Coordenador pedagógico

Outro: _____*Pular para a pergunta 13*

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

Formação com
cinema/audiovisual

Considerar oficinas, cursos, projetos de formação sejam presenciais ou online.

13. Qual o nome do projeto de formação em cinema/audiovisual que você participou? *

14. Qual a instituição responsável por ele? *

Caso não esteja listada, descreva em Outros...

Marque todas que se aplicam.

- Secretaria Municipal de Educação
 Secretaria Estadual de Educação
 UFSC
 Udesc
 IFSC
 Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis / Circuito de Cinema Infantil

Outro: _____

15. Qual a carga horária total da formação que você participou? *

Caso não lembre a carga horária, aponte a duração em dias, semanas ou meses e a frequência dos encontros

Marque todas que se aplicam.

- menos de 12 horas
 de 12 a 20 horas
 de 20 a 40 horas
 de 40 a 60 horas
 mais de 60 horas

Outro: _____

16. Qual ano e local de realização da formação? *

Apontar Município/Estado se foi presencial ou plataforma se foi online (p. ex.: Youtube, Meet, Zoom, etc.)

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

17. Quanto ao espaço que o cinema/audiovisual ocupou no projeto, você considera que: *

Marcar apenas uma oval.

- Cinema/audiovisual foi o principal conteúdo do projeto
- Cinema/audiovisual foi um módulo do projeto
- Cinema/audiovisual foi utilizado apenas como meio ou ferramenta para tratar de um tema principal (Direitos Humanos, p. ex.)
- Outro: _____

18. Qual ou quais atividades foram desenvolvidas durante o projeto? *

Marque todas que se aplicam.

- Aulas teóricas sobre cinema/audiovisual (sobre linguagem, história, crítica, etc.)
- Exibição, análise e discussão de filmes
- Realização de exercícios de produção com câmeras digitais ou smartphones
- Produção e edição de filme/vídeo pelo grupo docente participante
- Produção e finalização de filme/vídeo envolvendo crianças/estudantes
- Elaboração de projeto de cineclube na sua instituição de ensino
- Elaboração e desenvolvimento de outros projetos de cinema/audiovisual na sua instituição de ensino

Outro: _____

19. Qual ou quais aspectos do projeto você considera que foram mais significativos para a sua formação? *

Selecione até 3 opções

Marque todas que se aplicam.

- Repertório audiovisual apresentado
- Discussões e debates sobre filmes/vídeos exibidos
- Ferramentas e técnicas para produção audiovisual
- Trocas de experiências entre participantes
- Exercícios propostos pelos docentes formadores
- Orientação e mediação dos docentes formadores

Outro: _____

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

20. O projeto contribuiu para a elaboração do seu planejamento das atividades docentes? Especifique. *

21. Houve continuidade das práticas pedagógicas com cinema/audiovisual após a participação no projeto? *

Considere práticas tanto de exibição quanto de produção audiovisual anteriores ou durante o ensino remoto.

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 23*
- Não *Pular para a pergunta 22*

22. Descreva brevemente o principal motivo para a não continuidade das práticas pedagógicas com cinema/audiovisual? *

Pular para a pergunta 30

Sobre suas práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

Considere também práticas desenvolvidas durante o ensino remoto

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

23. Liste brevemente as principais facilidades encontradas na continuidade das práticas pedagógicas com cinema/audiovisual. *

24. Agora, liste brevemente as principais dificuldades encontradas na continuidade das práticas pedagógicas com cinema/audiovisual. *

25. Com qual frequência você inclui a exibição de filmes em seu planejamento pedagógico? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Uma por semestre
- Mais de uma por semestre
- Uma por mês
- Mais de uma ao mês
- Uma por semana

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

26. Caso inclua filmes no seu planejamento, liste os três filmes mais utilizados.

27. Caso inclua filmes no seu planejamento, na maioria das vezes, você propõe atividades após a exibição? Quais? *

Marque todas que se aplicam.

- Não costumo propor atividades
- Debate ou roda de conversa
- Texto escrito
- Desenho
- Produção de fotografia ou vídeo

Outro: _____

28. Você inclui a produção audiovisual ou de fotografias nas suas práticas pedagógicas? Caso positivo, descreva brevemente uma atividade realizada. *

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

29. Especificamente durante o ensino remoto, você incluiu práticas pedagógicas com cinema/audiovisual? Quais? *

Marque todas que se aplicam.

- Não inclui cinema/audiovisual no ensino remoto
- Realizei aulas/orientações por meio de videoconferência
- Produzi vídeos para famílias, crianças/estudantes
- Enviei vídeos de terceiros para famílias, crianças/estudantes
- Enviei ou sugeri que assistissem a filmes
- Promovi conversas sobre filmes
- Solicitei que as famílias, crianças/estudantes produzissem vídeos

Outro: _____

Pular para a pergunta 30

Consumo/produção audiovisual

30. Para conhecermos um pouquinho do seu consumo audiovisual, selecione os tipos de produção que você MAIS COSTUMA assistir: *

Selecione até 3 opções

Marque todas que se aplicam.

- Não costumo consumir audiovisual
- Séries ou filmes de gênero (comédia, drama, suspense, etc.)
- Séries ou filmes documentários
- Filmes experimentais, videoarte, ensaios audiovisuais
- Reality Show (Big Brother Brasil, Masterchef, etc.)
- Novelas
- Programas jornalísticos
- Programas de variedades ou de auditório (Mais Você, Encontro, etc.)
- Vídeos no Youtube (tutoriais, listas, comentários, etc.)

Outro: _____

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

31. Selecione os equipamentos/serviços que você possui: *

Marque todas que se aplicam.

- Smartphone
 Tablet
 Câmera digital
 Notebook
 Computador de mesa com Webcam
 Internet Banda Larga

Outro: _____*Pular para a pergunta 32*

Interesse em dar continuidade à participação na pesquisa

32. Você tem interesse em participar de uma oficina de formação online certificada com 40 horas, entre março e setembro 2021, para aprofundar conhecimentos sobre cinema/audiovisual nas práticas pedagógicas? *

Conforme TCLE, caso haja um grande número de interessadas/os, haverá seleção dos participantes a partir das respostas deste questionário.

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 33*
 Não *Pular para a seção 10 (Agradecemos a sua participação!)*

Agradecemos a sua
participação!

Caso tenha alguma dúvida, você pode entrar em contato comigo através do e-mail: karinejoulie@gmail.com

Interesse em dar continuidade à participação na pesquisa

05/04/2021

Levantamento de práticas pedagógicas com cinema/audiovisual

33. Qual sua disponibilidade para encontros online? *

Selecione até 2 dias em que você tenha disponibilidade

Marque todas que se aplicam.

- Segundas-feiras
 Terças-feiras
 Quartas-feiras
 Quintas-feiras
 Sextas-feiras

34. Nos dias selecionados, qual melhor turno para sua participação? *

Marcar apenas uma oval.

- Manhãs
 Tardes
 Noites

Pular para a seção 12 (Agradecemos a sua participação!)

**Agradecemos
a sua
participação!**

Entraremos em contato na segunda quinzena de março para comunicar se você foi selecionada/o para participar das oficinas de formação.

Caso tenha alguma dúvida, você pode entrar em contato comigo através do e-mail: karinejolie@gmail.com

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

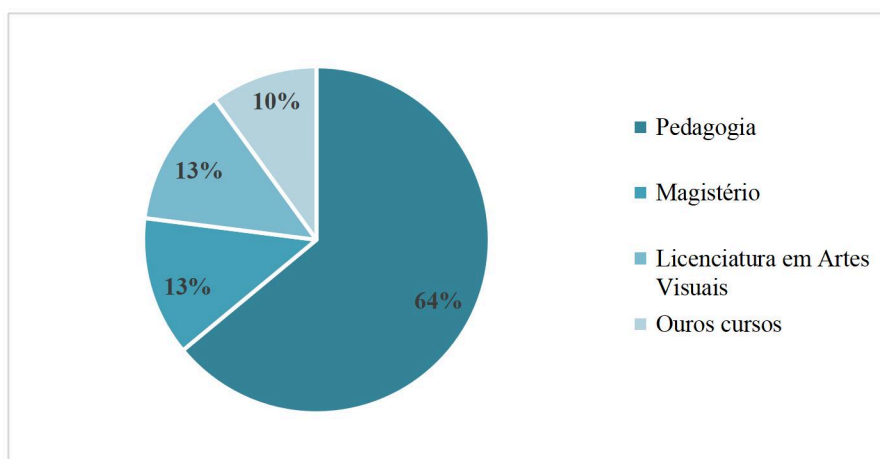
Google Formulários

APÊNDICE D – ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

PERFIL DAS PARTICIPANTES

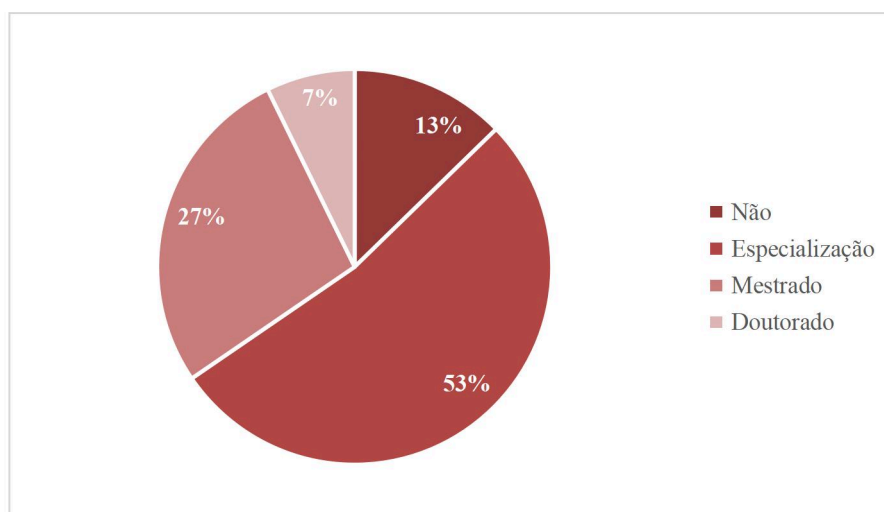
Para traçar um perfil das participantes fizemos questões relacionadas à formação e atuação profissional. A maior parte das participantes tem **formação inicial** em Pedagogia (64,3%), seguida por Magistério (12,5%) e Licenciatura em Artes Visuais (12,5%). Outros cursos mencionados apenas uma vez são Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Química, Física, Jornalismo, entre outros. Quanto à **pós-graduação**, 53% possui especialização, 27% possui mestrado, 7% possui Doutorado e 13% não possui pós-graduação.

Gráfico 1 • Formação inicial das participantes



Fonte: Produção da autora (2021).

Gráfico 2 • Nível de escolaridade das participantes



Fonte: Produção da autora (2021).

Quanto à **atuação profissional**, 78% respondeu que exerce a **função** de Professora e 13% como Auxiliar de Sala, 4% como Coordenadora Pedagógica, 2% (1 pessoa) como Supervisora Escolar, 2% como Bibliotecária e 2% como diretora executiva. Quanto à **área** de atuação, Educação Infantil foi a maior parte das respostas (40%). 19% das participantes indicaram que atuam em mais de uma área, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 • Relação da área de atuação das participantes

Área de atuação			
Apenas uma área	Educação Infantil	40%	22
	Ensino Fundamental	27%	15
	Ensino Médio/Ensino Médio Técnico	4%	2
	Núcleo Educativo de Museu/Galeria de Arte	4%	2
	Contraturno Escolar/Projeto Social/Terceiro Setor	5%	3
Mais de uma área	Educação Infantil e Ensino Fundamental	5%	3
	Ensino Fundamental e Ensino Médio	5%	3
	Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA	2%	1
	Ensino Médio e EJA	5%	3
	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Contraturno Escolar	2%	1

Fonte: Produção da autora (2021).

Quanto às **redes** às quais as participantes estão vinculadas, 65% (36 pessoas) respondeu que é funcionária de uma rede municipal, 15% (8 pessoas) da Rede Estadual de Santa Catarina, 9% (5 pessoas) da Rede Federal e 7% (4 pessoas) de uma rede privada. Uma pessoa respondeu que possui vínculo mútuo com uma Rede Municipal e a Rede Federal e uma pessoa respondeu que possui vínculo com uma rede municipal e a rede estadual de educação. E ainda quanto ao **local** de atuação, 75% das participantes são de Florianópolis. Outros locais que apareceram foram São José (7%), Garopaba (5%), Itajaí (4%), Chapecó, Caçador, Blumenau, Capivari de Baixo e Brusque (2% cada).

É preciso considerar aqui que o perfil predominante são pedagogas que atuam na Educação Infantil em Florianópolis. Isso se deve pela ampla divulgação em seu meio, uma vez que esse público tem maior possibilidade de participação nos projetos desenvolvidos na região, como os projetos de extensão da UFSC e Udesc, as oficinas que tenho ofertado em parceria com professoras dos cursos de Pedagogia da UFSC, FMP, licenciatura em Química da UFSC, além dos eventos formativos da Lume Produções Culturais, como Encontros e Oficinas da Mostra de Cinema Infantil, Circuito de Cinema e Cineclube nos quais tenho atuado como professora-formadora.

CURSOS, PROJETOS E OFICINAS CITADOS

Algumas das respostas à questão “Qual o nome do projeto de formação em cinema/audiovisual que você participou?” não foram precisas, por vezes, mencionando parte do título ou fazendo referência à instituição responsável por ele como “O curso de áudio visual da pmf em 2020” (sic). Ainda na questão sobre a instituição responsável pelo projeto, houveram respostas que associaram determinados projetos com as instituições que os divulgavam ou diretamente aos professores formadores.

Foram citados 15 diferentes projetos ou cursos de formação, 2 cursos universitários de Cinema (UFSC e Unisul) por duas pessoas que são professoras de cinema, 1 produtora audiovisual (Usina da Imaginação) e oficinas relacionadas à Mostra de Cinema Infantil. Destes, estive envolvida direta ou indiretamente em 6 projetos.¹³⁶ Portanto, quando uma menção era incompleta, foi possível rastrear o projeto ao qual foi feita referência. Algumas pessoas mencionaram participação em mais de uma oficina/projeto. Abaixo organizamos no quadro abaixo informações coletadas no questionário sobre os cursos, projetos e oficinas.

Quadro 8 • Cursos, projetos e oficinas citados nas respostas do questionário

Título	Formato	Entidade Responsável	Duração (horas)	Ano	Menções
Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos	Presencial	Laboratório Kumã/UFF	De 40 a 60 horas	2014	6
Cinema na Escola: construindo espaços de cidadania	Presencial	NICA/UFSC	Mais de 60 horas	2016/2017	6
Infância em Tela	Presencial	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/UFSC/Udesc	De 20 a 40 horas	2018	2
O Audiovisual na Cultura Digital e Profissão Docente: Repertórios, Mediação e Produção	Remoto	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	De 12 a 20 horas	2020	9
Ações comunicativas não-presenciais na educação infantil	Remoto	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	Menos de 12 horas	2020	2
Práticas de produção e mediação audiovisual para contextos educativos (Círculo de Cinema Catarinense para Crianças e Jovens)	Remoto	Lume Produções Culturais	De 12 a 20 horas	2020	6

¹³⁶ Inventar com a diferença: Cinema e Direitos Humanos (UFF, 2014); Cinema na Escola: construindo espaços de cidadania (UFF/UFSC, 2016-2017); Infância em Tela (SME/PMF/Udesc, 2018); Ações comunicativas não-presenciais na educação infantil (SME/PMF, on-line, 2020); Práticas de produção e mediação audiovisual para contextos educativos (Círculo de Cinema Catarinense para Crianças e Jovens/Lume Produções Culturais, on-line, 2020); O audiovisual na cultura digital e profissão docente: repertórios, mediação e produção (SME/PMF, on-line, 2020).

Conversas sobre cinema e educação (Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis)	Remoto	Lume Produções Culturais	Menos de 12 horas	2020	1
Mostra de Cinema Infantil, Cineclube e Circuito citados de forma genérica	Remoto	Lume Produções Culturais	De 12 a 20 horas	-	13
Cinema de Grupo	Remoto	Laboratório Kumã/UFF	De 20 a 40 horas	2020	1
Cinema na rede pública	Presencial	UFSC	De 12 a 20 horas	-	1
Contação de histórias via produção de vídeos com música ¹³⁷	Remoto	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	De 12 a 20 horas	2020	1
Esporte para todos: Meu Roteiro de Inclusão	Presencial	TV Escola/MEC	De 20 a 40 horas	2014*	1
Formação para Olimpíadas Brasileira de Língua Portuguesa	Presencial	IFSC	De 12 a 20 horas	-	1
Introdução a criação de vídeos	Presencial	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/ Udesc	Menos de 12 horas	2020	1
Oficina AudioVisual Pangeia	Remoto	Secretaria Municipal de Educação de Itajaí	Menos de 12 horas	2020	1
Sala Ambiente	Presencial	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	Menos de 12 horas	-	1
Mídias na Educação (Especialização)	Híbrido	IFSC	Mais de 60 horas	2014/2015	1
Curso de Cinema da Unisul (graduação)	Presencial	Unisul	Mais de 60 horas	2000/2006	1
Curso de Cinema da UFSC (graduação)	Presencial	UFSC	Mais de 60 horas	2006/2010	1
Espaços de formação e produção audiovisual	Presencial	Usina da Imaginação	Mais de 60 horas	Desde 2008	1

Fonte: Produção da autora (2021).

A maior parte das participantes indicou a participação em oficinas on-line em 2020. É preciso relacionar o maior retorno desse público à divulgação do questionário entre as listas os e-mails de participantes das instituições promotoras dessas formações. Há de se considerar também que com o fechamento das escolas, em março de 2020 por conta da pandemia de COVID-19, o audiovisual tornou-se uma demanda importante para a formação docente, pois seria uma das principais maneiras de interagir com as crianças/estudantes e suas famílias.

¹³⁷ É possível que a professora tenha se referido a um dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis mencionados anteriormente, uma vez que não foi identificado curso ofertado com esse título.

Então, a procura por esse tipo de formação tanto pelas docentes quanto pelas redes também aumentou.

Muitas redes de ensino passaram a organizar diretrizes para essa interação on-line com audiovisual, como a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que desenvolveu um portal para compartilhamento de “ações educativas” para a educação básica. Nesse caso, as formações ofertadas como Ações comunicativas não-presenciais na educação infantil e O Audiovisual na Cultura Digital e Profissão Docente: Repertórios, Mediação e Produção tinham como foco principal o uso do audiovisual para essa demanda, e não o cinema especificamente como ocorreu em projetos como Inventar com a Diferença e Cinema na Escola.

Outra menção que merece destaque são as ações formativas voltadas aos docentes da Educação Básica promovidas pela Lume Produções Culturais em Santa Catarina desde 2001, como as palestras, encontros e oficinas ofertados durante a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, Circuito de Cinema Infantil e Cineclube Infantil – este último, interrompido durante a pandemia. Essa oferta contínua de processos formativos informais reforça que há também uma preocupação com a diversidade de repertórios por parte de agentes que não vem do campo da educação, mas que também contribuem para despertar interesses e inspirar práticas pedagógicas.

Os aspectos do projeto que as participantes **consideraram mais significativos para a formação** estão principalmente as “ferramentas e técnicas para produção audiovisual” (67,9%), o que denota a importância dessa dimensão na formação, “repertório audiovisual apresentado” (53,6%), “trocas de experiências entre participantes” (51,8%), “discussões e debates sobre os filmes” (39,3%), “orientação e mediação dos docentes formadores” (23,2%) e “exercícios propostos pelos docentes formadores” (12,5%).

A questão mais significativa nos projetos para as participantes, “ferramentas e técnicas para produção audiovisual”, vai ao encontro das dificuldades apontadas tanto por aquelas que não deram continuidade às práticas pedagógicas, quanto pelas participantes que o fizeram. Para as formações, esse é um desafio metodológico, pois há um certo receio da instrumentalização em alguns nichos formativos, ao passo que há também uma demanda que não é suprida pela formação básica docente ou pela formação continuada disponibilizada pelas redes de atuação. Tampouco é uma dimensão simples de ser alcançada em formações de curta duração ou cuja prática depende apenas da infraestrutura da participante.

É preciso considerar que, como propõe pesquisadores da Mídia-Educação (BELLONI, 2009; FANTIN, 2006, 2011, 2017, 2018, entre outros), a instrumentalização é necessária, mas

não com um fim em si mesma. Com foco em uma educação mais ecológica *para, com e sobre* as mídias, a partir apropriação de técnicas e de dimensões reflexivas, compreendemos que é possível aprimorar criativamente e ampliar possibilidades de produção, bem como apreender lógicas estruturais de determinados formatos midiáticos para a realização de análises mais criteriosas e críticas, direcionando a um consumo mais consciente.

A ideia de acessibilidade promovida pela difusão de aplicativos de edição, por exemplo, esbarra em obstáculos como a obsolescência programada dos aparelhos que os incompatibiliza com os aplicativos, o pouco espaço de armazenamento disponível off-line nos aparelhos, a internet de baixa velocidade, as restrições das versões gratuitas ou até mesmo as limitações próprias das lógicas dos aplicativos que não dão conta da dimensão estética prevista no planejamento.

Além de metodológico, esse também é um desafio político. Pois não *deveríamos* delegar aos docentes que utilizem seu próprio equipamento/serviço no trabalho, seja remoto ou não. Porém, como as unidades educativas (creches e escolas) não dispõem de infraestrutura para o trabalho com as mídias/tecnologias, professoras e professores tiveram que recorrer aos recursos próprios para elaborar propostas para as crianças/famílias. Na pesquisa desenvolvida por Santos (2020) sobre as produções culturais ofertadas às crianças na Educação Infantil na RME – durante a pandemia, inclusive – algumas professoras descreveram o cenário.

No início do ano [em 2020] até chegou os computadores para utilizarmos, mas não chegamos a usar por conta de tudo isso; mas chegamos a ouvir que esses computadores é para apenas fazer a chamada e para registro no sistema, por isso que eu digo que falta uma política de educação infantil para termos mais acesso aos recursos tecnológicos! Na pandemia estamos fazendo todo um trabalho que não fomos formados para isso, pelo menos não na minha faculdade; eu tive apenas uma disciplina de mídias que não me ensinou isso, tive que aprender várias coisas, inclusive editar vídeos. Tivemos dificuldades, por exemplo, agora na pandemia, com professores que não conseguem participar de uma reunião no whats e a gente tinha que tentar dar um jeito pra todo mundo conseguir participar, outras têm dificuldades para gravar vídeos, a gente vai se ajudando, mas não temos esse suporte. Talvez as formações ofertadas pela PFM, depois dessa situação, sejam mais voltadas para essas questões tecnológicas (I. S. S. O., EC, 2020 apud SANTOS, 2020, p. 208).

Outra preocupação revelada na pesquisa de Santos (2020) que vai ao encontro de muitos relatos que ouvi e li durante os cursos de formação que realizei em 2020, é a falta de recursos das crianças, famílias, jovens e adultos estudantes para acessar aos vídeos e outros materiais produzidos pelas professoras. Enquanto estas buscavam alternativas nas formações

para diminuir o tamanho dos arquivos, produzir colagens de fotos ou produzir um podcasts ao invés de vídeos, as políticas públicas não acompanharam a essa disposição.¹³⁸

A questão de ampliação do “repertório audiovisual” envolve a dimensão da mobilização do olhar para um repertório não comercial, filmes de baixo e baixíssimo orçamento, experimentações com a linguagem, maior diversidade na construção/escolha dos personagens e histórias. Ainda que esse exercício seja produtivo e desperte novos interesses, esbarramos no obstáculo da difusão. Mesmo com uma grande quantidade de plataformas que disponibilizam filmes gratuitamente, quando se opta por trabalhar com um repertório específico, por exemplo, “filmes africanos”, por vezes o único acesso possível é por vias alternativas, como download via Torrent, pois estes filmes sequer são distribuídos no Brasil.¹³⁹

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESCRITAS

Quando questionadas se **houve contribuições do curso/projeto/oficina para planejamento de atividades docentes**, as respostas foram variadas, tanto no sentido de (a) inspirar novas práticas: “A partir das oficinas, coloquei em prática uma proposta de produção de documentários nas 3a.s séries do Ensino Médio. Dei um primeiro passo”; (b) aprimorar práticas anteriores: “Sim, pois utilizo muito a câmara fotográfica nas minhas praticas pedagógicas, o registro do momento em fotografia é algo importante para os meus planejamentos” e, (c) despertar interesse dos alunos: “O projeto contribuiu para a formação e auxiliou os alunos e aluna a desenvolverem o senso crítico e a paixão pelo cinema” (R. M.)¹⁴⁰ e “principalmente para inclusão de elementos audiovisuais interativos na sala de aula – ultrapassando o ato de apresentação de filmes/vídeos de forma passiva em relação aos estudantes” (C. R.).

¹³⁸ A nível federal foi aprovado pelo Congresso apenas no início de 2021 o Projeto de Lei nº 3.477/20, que previa a destinação de recursos para estados e municípios garantirem o acesso à internet para alunos e docentes das redes públicas. Mas o PL foi vetado pela presidência com alegação de que os recursos necessários para execução infringiriam Lei de Responsabilidade Fiscal.

¹³⁹ Essa possibilidade, sequer faz parte do universo da maioria das docentes, pois depende de um conhecimento específico para encontrar os arquivos, evitar vírus e de uma internet de boa qualidade para fazer o download. Além disso, a prática também esbarra em barreiras legais, ainda que a legislação no Brasil não verse especificamente sobre o compartilhamento de arquivo de mídia via Torrent para uso privado, a difusão pública desse material constitui em infração.

¹⁴⁰ Como nesta etapa da pesquisa não houve contato direto entre a pesquisadora e as participantes para discutir a questão do anonimato vs. autoria que apontamos no início do capítulo, optamos por identificar as professoras apenas pelas iniciais do nome.

Apesar da maior parte das participantes serem oriundas de cursos ofertados durante o ensino remoto, a menção à pandemia apareceu apenas três vezes na resposta a essa questão. Esse caso especifica o uso do audiovisual a partir da nova demanda.

Sim, ele contribuiu na organização e efetivação de ações comunicativas com as famílias nesse período pandêmico enquanto o contato presencial com as crianças não se possibilita. Acredito que dar continuidade a esse tipo de formação permitiria ampliar minha prática nas ações cotidianas. (R. V. P.).

Uma das respostas chama a atenção pela sinalização de um desenvolvimento contínuo das práticas pela inclusão do Cinema no currículo da disciplina de Artes do Ensino Médio Integrado ao técnico. Algo que não é tão comum pelas dificuldades encontradas conforme descreveremos adiante.

Sim, como professora de artes visuais, além de utilizar vídeos como apoio às aulas, eu inseri o conteúdo "linguagem do audiovisual" no currículo das turmas de segundo ano do ensino médio, independente da formação técnica (alunos da administração, informática e plásticos tem a mesma exposição ao conteúdo) os alunos tem ao final do curso, uma série de teorias sobre breve história do cinema, como construir roteiro, aulas sobre enquadramento e depois exercícios de escrita narrativa coletiva e produção dessas histórias em vídeo (P. N. M., sic).

Dentre as participantes, apenas 25% indicaram que **não deram início/continuidade às práticas com cinema** após a formação. As razões explicitadas são as mais variadas: troca de turma, de setor ou escola; dificuldades em relação à tecnologia; falta de parceria entre os colegas de escola; necessidade de aprofundamento, e; a pandemia e o conseqüente trabalho remoto.¹⁴¹

As participantes que **indicaram a continuidade das práticas pedagógicas** após o encerramento dos projetos (75%) foram automaticamente direcionados para uma próxima seção no questionário na qual descreviam brevemente essas práticas. Dentre estas, duas pessoas responderam que não tem dificuldades. Dentre as que apontaram dificuldades, a pandemia (e o conseqüente ensino remoto) foram citados como a principal delas, especialmente pela escassez de recursos (equipamentos e internet) tanto pela parte das

141 No contexto brasileiro, com índices de desigualdade abissais durante a pandemia de COVID-19, é preciso considerar que há muitos outros fatores que podem estar implícitos nessas respostas. Por exemplo: a falta de apoio das redes com estrutura tecnológica para produção das aulas/materiais; a sobrecarga de trabalho, especialmente para aqueles que tiveram de atuar em um ensino híbrido, com aulas presenciais e elaboração de material para os alunos que não estavam indo à escola; o adoecimento das professoras e suas famílias, ou; a ênfase dos serviços domésticos e do cuidado delegado às mulheres das pessoas idosas, dos próprios filhos, que também precisavam ficar em casa.

docentes quanto dos alunos, a não disponibilidade de filmes para envio aos alunos, a pouca interação durante o trabalho remoto, e o atraso no cronograma.

Porém, outras dificuldades que já existiam anteriormente também foram mencionadas: a falta e obsolescência de recursos tecnológicos como equipamentos para gravação, edição, projeção e internet de boa qualidade; falta de infraestrutura para projeção na escola; pouco domínio do processo de edição; insegurança no uso de aplicativos e programas; inacessibilidade dos filmes, em especial para exibição em sala de aula; insegurança no uso de materiais de terceiros por incompreensão das leis de direitos autorais; falta de prática; falta de tempo para estudo, planejamento e execução; ausência de parcerias nas instituições; ausência de discussão coletiva sobre as produções; curta duração dos projetos; falta de apoio, investimento e reconhecimento das entidades responsáveis.

Uma das respostas chama atenção para a reflexão que busca avançar no seu fazer pedagógico a partir da conexão entre sua formação inicial e o cinema.

Acho que outra limitação foi eu não estar suficientemente preparada nesta linguagem para poder orientar os estudantes a terem um olhar mais sensível para a captação de imagens. Pois estou muito atrelada as artes cênicas, a apresentação ao vivo, a criação de personagens e cenas. Queria conseguir sair disso, pois sei que muitos não criam vídeos por terem vergonha de aparecerem diante da câmera, mas eles podem fazer produções sem que eles apareçam. Então preciso de mais ideias nesse sentido para poder orientá-los a produzir imagens, narrativas audiovisuais. Quero conseguir unir as artes cênicas e a produção audiovisual, pois também não posso sair da área em que atuo (P. A. M. sic).

A resposta de P. A. M. direciona nossa atenção para outro aspecto que são as especificidades da interlocução entre o cinema e a área de atuação da professora. Em formações de curta duração ou com muitas participantes, não há abertura para discussões como esta, que podem ser cruciais para o desenvolvimento/continuidade de práticas. Ainda que seja um trabalho muito particular de cada contexto/área, as trocas possibilitadas nesse espaço de objetivos comuns podem emergir soluções ou ideias para superar tais desafios.

Quando questionadas sobre as **facilidades na continuidade das práticas pedagógicas**, o **interesse dos estudantes** foi uma das respostas mais recorrentes, desde a educação infantil, como expõe a professora F. M.: “para a minha prática em sala de aula me ajudaram mostrar aos alunos uma maneira alegre e divertida de repassar conhecimentos, as crianças até 6 anos foi muito bom elas se verem na telinha” (sic), até no Ensino Médio, área de atuação da professora M. F. S.,

Envolvimento dos estudantes e desenvolvimento no seu protagonismo com temas variados e conteúdos. Desenvolvimento coletivo da criatividade. Solidariedade e união entre os participantes. Desenvolvimento do foco entre os estudantes na execução de projetos (M. F. S.).

Ainda que tratem de diferentes contextos, ambas as respostas remetem a questões que extrapolam a própria prática com cinema, como a constituição de espaços de participação efetiva nos processos de ensino-aprendizagem. O “se ver na telinha”, ou “o desenvolvimento do protagonismo”, por exemplo, são maneiras de criação de espaços de pertencimento e identificação no qual a cultura das crianças e dos jovens pode ser incluída, discutida e expressada (MARTINS, 2017, 2020; MARTINS, FANTIN, 2018).

Ainda nesse espectro de aproximação à cultura dos jovens, elencamos a resposta “Facilidade com tecnologia, principalmente nas redes sociais com potencial de maior interação com os estudantes (Instagram e YouTube)” (C. R.). É preciso destacar que essa professora C. R. fez uma especialização na área de mídias na qual o cinema foi um módulo e no questionário indica o cinema/audiovisual como um caminho para superar barreiras de diálogo com estudantes. Essa dimensão também é apontada pela professora P. N. M.: “é uma linguagem muito próxima dos alunos do ensino médio” (P. N. M.).

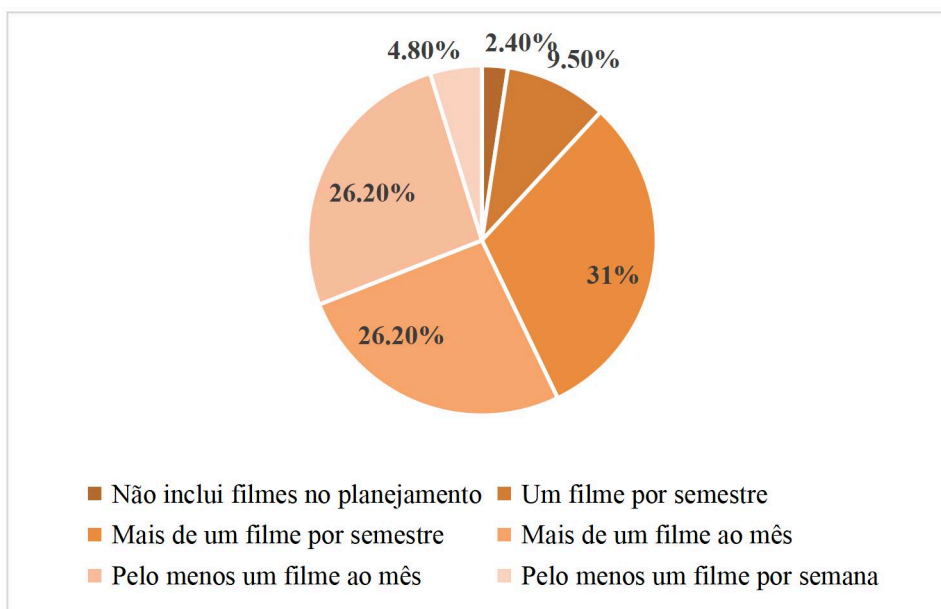
Para muitas participantes também, o cinema/audiovisual foi o meio que facilitou o desenvolvimento de materiais e aulas durante o ensino remoto: “Possibilidade de troca de informações com mais facilidade e clareza nas ações comunicativas com as famílias; possibilidade de interação a partir do envio de vídeos e imagens neste período pandêmico” (R. V. P.). O que reafirma a questão apontada entre as contribuições da formação, porém evidencia também o êxito do uso do audiovisual e a necessidade de se expandir essas formações em uma perspectiva contínua e com outros horizontes para além do uso em uma situação pontual.

O que nos leva a outras dimensões que “facilitam” a continuidade desse trabalho com cinema/audiovisual, como responde o professor G. W.: “Apoio da comunidade escolar, porque o audiovisual faz parte da cultura do Campus, principalmente no Ensino Médio Integrado” (G. W.). Essa fala, em conjunto com algumas dificuldades apontadas, como a falta de apoio e reconhecimento dentro e fora das instituições, demonstram que a formação docente não deveria ser isolada do discurso/ação pela coletividade das práticas nas instituições.

Também questionamos especificamente sobre **a inclusão de filmes no planejamento pedagógico**. Dentre todas as pessoas que responderam que deram a continuidade das práticas, apenas uma (2,4%) não inclui filmes no seu planejamento pedagógico. A frequência com que

os filmes são incluídos varia bastante: 9,5% indicam uma por semestre, 31% indicam que inclui mais de uma exibição de filmes por semestre, 26,2% uma ao mês, outros 26,2% indicam mais de uma ao mês; e 4,8% indicam uma por semana.

Gráfico 3 • Frequência da inclusão de filmes no planejamento pedagógico



Fonte: Produção da autora (2021).

Há uma grande diversidade de repertório citado quando perguntamos quais os três filmes mais utilizados. Desde longas-metragens de ficção comerciais como *Escritoras da Liberdade* (*Freedom writres*, de Richard LaGravenese, 2007), *As aventuras de Pi* (*The life of Pi*, de Ang Lee, 2012), *A invenção de Hugo Cabret* (*Hugo*, de Martin Scorsese, 2011), *Mulan* (de Tony Bancroft e Barry Cook, 1998), *Divertida Mente* (*Inside out*, de Pete Docter e Ronnie Del Carmen, 2015), passando por filmes autorais como *Meu tio* (*Mon oncle*, de Jacques Tati, 1958), *Ladrões de Bicicleta* (*Ladri di biciclette*, de Vittorio de Sica, 1948), *Dersu Uzala* (de Akira Kurosawa, 1975), e *Kiriku e a Feiticeira* (*Kirikou et la sorcière*, de Michel Ocelot e Raymond Burllet, 1998), filmes da origem do cinema de George Meliès, dos Irmãos Lumière e curtas-metragens catarinenses para crianças como *Nuvem* (de Vanessa Sandre, 2014), *O Samba Daqui* (de Melina Curi, 2011), *Campeonato de pescaria* (de Luiza Lins, 2009).

Os documentários são citados de modo mais genérico como na resposta: “*Mas filmes e documentários com histórias de origem africana sempre são utilizados*” ou ainda “*Costumo levar documentários e musicais*”, “*Documentários que falem sobre poluição*”. O documentário *Lixo extraordinário* (*Waste Land*, de Lucy Walker, Karen Harley e João Jardim, 2010) é citado três vezes por professoras de artes. Além dele são nomeados: *Koyaanisqatsi*

(de Godfrey Reggio, 1982), e os curtas *Vidas no Lixo* (de Alexandre Stockler, 2008) e *Baracho: A história da ciranda* (de Eduardo Homem, 1985). Duas pessoas enfatizaram que fazem a exibição da produção dos próprios professores e crianças/estudantes também.

Pesquisa e análise de filmes clássicos, principalmente os que marcaram os primórdios do cinema como uma linguagem artística independente, como os irmãos Lumière, irmãos Marx, George Méliès, entre outros. Apesar de ser utilizado como suporte ilustrativo para a contextualização estética, o programa de ensino prevê que o cinema seja estudado como Arte independente, com suas especificidades (G. W.).

Questionamos também se e qual atividade é proposta após a exibição. Os participantes podiam apontar mais de uma alternativa. “Debate ou roda de conversa” foi apontada 83,3%, “desenho” ficou em segundo lugar sendo apontada por 50% das respostas, “texto escrito” foi apontada por 35,7% das respostas e “produção de fotografia ou vídeo” foi apontada 33,3% das respostas. Outras respostas que não reafirmavam a questão como “texto coletivo com o professor escreva modificando o final” foram “apresentação teatral” e “após a exibição de algum filme, vários pequenos projetos inspirados no filme”.

Quando questionadas sobre a inclusão de práticas pedagógicas com audiovisual **durante o ensino remoto**, 7,1% responderam que não incluíram. Dentre as práticas incluídas (e cada pessoa poderia selecionar até três), a principal foi produção de vídeos para as crianças e famílias (73,8%), seguida da sugestão de filmes para as famílias (50%) e da solicitação que as famílias e estudantes produzissem vídeos (45,2%). Outras opções eram relativas à realização de aulas/orientações por meio de videoconferência (40%); envio de vídeos de terceiros para as famílias, crianças/estudantes (31%) e a promoção de conversas sobre filmes (26,2%).

Santos (2020) ressalta em sua dissertação que, durante a pandemia, além das tentativas de videochamadas para conhecer a situação das famílias, obter retorno das atividades e promover interação entre as crianças, a maior parte das profissionais se dedicou às produções audiovisuais como possibilidade de acessar às crianças e famílias. E então lista algumas propostas desenvolvidas:

contação de histórias; teatros; poemas; fantoches e palítoches; propostas de brincadeiras variadas; incentivo a cantar, dançar, desenhar, pintar; fazer atividades físicas e cotidianas na companhia de suas famílias em casa; propostas que propõem a reflexão sobre olhar as coisas no entorno da casa, como plantar sementes de flores, temperos e hortaliças; atividades culinárias; receitas de massinha caseira e tintas naturais etc. (Ibid., p. 210).

Muitas dessas atividades são voltadas à construção de práticas pedagógicas na casa das crianças, como o trabalho com horta ou massinha.¹⁴² O que nos leva a outro fator do trabalho com o audiovisual (e as mídias, de modo geral) que é o tempo de exposição às telas, uma vez que outras atividades como jogar, assistir a desenhos animados, por exemplo, já são realizadas diante delas. Para a professora E. M. L., EC:

também corroboro com a ideia que precisamos pensar que estamos atingindo um público infantil, e que eles precisam ter acesso à informação, ao conhecimento, mas de uma forma sem se expor a este meio e a este recurso de forma exagerada. Então, nós temos que ter essa sensibilidade, esta prudência, mas também saber o que fazer, né, e estudar (Ibid., p. 211).

Quando questionadas sobre a **inclusão de práticas de produção com fotografia ou vídeo**, apenas duas pessoas responderam negativamente. Também pedimos a descrição breve de uma atividade realizada. Dentre as práticas com **fotografia**, o registro de brincadeiras e do cotidiano para a criação de portfólios pessoais e para as famílias foi mencionado 3 vezes por docentes da Educação Infantil. Também foi apontado o uso de fotografias como dispositivo para outras atividades: “Utilizo a fotografia como motivação para a produção de textos” (G. H. B.), “Utilizo fotografias em papel como suporte para ativar memórias e fomentar discussões acerca dessa temática” (P. P.).

Outras atividades mencionadas foram propostas em que os estudantes “fotografam os espaços artísticos de nossa cidade”, como as propostas a seguir:

Fotografia eu utilizo muito com a EJA por ser mais acessível para eles, pois a maioria tem celular e é rápida a inserção (já fiz o tema o “IFSC por seu olhar”). Outra foi na época do início da pandemia, onde solicitei que usassem a janela de casa como enquadramento para a rua pensando e adicionando uma palavra sobre o que espera para o dia. Para o ensino médio utilizamos a fotografia como uma das opções de linguagem na hora dos estudos de arte contemporânea, conforme a temática dos alunos. Gostaria de fazer um projeto com física e química para criar um lab [laboratório] de foto analógica no Campus, pois meus alunos não tem ideia da experiência, mas a pandemia adiou (P. N. M.).

A fotografia tende a ser uma ferramenta mais acessível, especialmente para driblar a escassez de recursos tecnológicos e a pouca familiaridade com especificidades do audiovisual, como a edição. Além disso, confrontar-se com a imagem fixa é também uma forma de se

142 Em 2020 a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou um Portal Educacional baseado em Plataformas Google for Education para que as unidades educativas pudessem postar de forma organizada atividades, produções autorais e outros materiais para as crianças, jovens e famílias durante a pandemia. A partir de então, a SME organizou diretrizes e ofertou oficinas voltadas a produção de materiais autorais, ou “ações comunicativas” como foram denominadas.

aproximar com atenção de questões de composição e enquadramento, fundamentos para a linguagem audiovisual.

As propostas de produção de vídeo foram as mais variadas, envolvendo desde a produção dos próprios docentes com distintas intencionalidades, como por exemplo, “produção de vídeos de histórias infantis e poemas” (D. C.), “filmar as crianças e reproduzir para o autoconhecimento, entre outros” (J. T.) Dentre as propostas em que os estudantes produzem vídeos, as respostas demonstram uma tendência à experimentação estética, como “Em exercícios rápidos, para retorno durante a aula, para pesquisas estética de um tema/elemento visual, ou ainda para a pesquisa poética dos próprios alunos.”

Aparecem ainda propostas mais específicas de técnica como o “Minuto Lumière” (K. N. O.),¹⁴³ ou “stop-motion usando aplicativos de celular” (A. B.) e de tema, como “gravação em espaços ao ar livre com situações relacionadas a natureza, fotos, entre outros” (R. P. M.) e a descrita abaixo:

No ensino remoto a produção de vídeos foi a principal proposta. No presencial eu propus raras vezes este tipo de produção, como quando fizemos um "horário eleitoral", no qual eles criavam partidos e políticos e apresentavam suas propostas. Para isso também propus um estudo do horário eleitoral, isto é, observar como os candidatos falavam e se comportavam diante das câmeras, para que eles tentassem perceber como tudo é uma construção (P. A. M.).

Dentre as respostas ao questionário é possível identificar uma diversidade nas trajetórias docentes, mas que apresentam similaridades de repertório/práticas entre as áreas de atuação e a partir das formações que participaram. Para muitas professoras, que não tiveram acesso a formação na área anterior à pandemia, o ensino remoto acelerou a necessidade de se apropriar do audiovisual como uma ferramenta mais objetiva de comunicação com as crianças e famílias. Já em contextos em que o audiovisual já fazia parte da cultura escolar, fica mais evidente a dimensão da experimentação e da liberdade estética na construção de estratégias para a participação das crianças/estudantes nas propostas.

143 Exercício criado/descrito por Bergala (2008) que consiste na reprodução das limitações impostas pelas condições técnicas que os Irmãos Lumière dispunham quando produziram seus primeiros filmes. São propostas algumas regras para a gravação: a câmera deve estar fixa, deve-se gravar sem som e o vídeo deve ter até um minuto. Hoje há a algumas variações desse exercício a partir de outros pioneiros e pioneiras do cinema como o Minuto Meliès e o Minuto Alice-Guy (SILVA, 2020).

APÊNDICE E – PROJETO DE EXTENSÃO (SIGPEX)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação

Tipo: Ação de Extensão

Forma de Extensão: Curso de Extensão

Número: 202106004

Data de 15/04/2021

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Dados Gerais

Resumo:

A ação de extensão consiste em um projeto para formação de/com docentes da educação básica do Estado de Santa Catarina por meio de 12 oficinas de cinema realizadas de forma remota (online) entre abril e novembro de 2021. O objetivo da ação é fomentar a reflexão acerca do consumo e produção audiovisual no contexto escolar. A metodologia é inspirada nas obras da cineasta belga-francesa Agnès Varda, com ênfase em documentários nos quais há predominância da diretora como narradora da própria história. O projeto integra a pesquisa de doutorado intitulada: "Reencontros com cinema na educação: Agnès Varda e a produção de imagens na formação de professores", coordenada pela pesquisadora responsável Dr^a Monica Fantin e conduzida por Karine Joulie Martins, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Ressalta-se ainda que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEPESH-UFSC sob parecer nº 4.444.706.

Palavras Chave:

Cinema e Audiovisual; Oficinas; Formação Docente; Agnès Varda.;

Período:

26/04/2021 até 12/11/2021

Público Alvo:

Docentes que atuam nas redes da educação básica no Estado de Santa Catarina que já participaram de oficinas, cursos e projetos de formação com cinema/audiovisual presencial e desenvolvem ou desenvolveram práticas pedagógicas nessas áreas. Tais docentes foram identificadas e selecionadas a partir de um questionário online aplicado entre fevereiro e março de 2021. Como a ação está integrada a um projeto de pesquisa, para a participar os docentes leem e assinam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Classificação do Curso:

Formato: A distância

Carga Horária: 31 - 180 horas

Tipo: Atualização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO
SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educaç ...

Número: 202106004

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Participantes								
Nome / CPF / Email	Função	Período de Participação	Depto/Curso	Tipo	Valor Mensal (Bolsa, RPA, CLT)	Carga Hora.	Paad	Situação
579.269.059-68 Monica Fantin monicafantin2008@gmail.com	Professor (Coordenador) Coordenador	26/04/2021 à 12/11/2021	MEN/CED - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO / MEN/CED		Mensal: R\$ 0,00 Total: R\$ 0,00	20211: 2.00h / 20212: 2.00h	Sim	Aprovado
064.246.119-83 Karine Joulie Martins karinejoulie@gmail.com	Aluno Pós	26/04/2021 à 12/11/2021	Programa de Pós- Graduação em Educação - DO	Voluntário	Mensal: R\$ 0,00 Total: R\$ 0,00	20211: 8.00h / 20212: 8.00h		



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO
SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educaç ...

Número: 202106004

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Caracterização

Área Temática Principal:

Educação

Área Temática Secundária:

Cultura

Grande Área do conhecimento:

CIENCIAS HUMANAS

Linha de Extensão:

Mídias-artes

Está vinculado a um programa?

Não

Tem limite de vagas?

Sim Número de 30

Entidades envolvidas:

PPGE/UFSC

Carga Horária:

60.0

Locais de Atuação

País	Estado	Município
Brasil	Santa Catarina	.Florianópolis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO
SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educaç ...

Número: 202106004

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Descrição

Justificativa:

As imagens que nos cercam no cotidiano, nas artes e nas mídias atuam na definição das relações que são estabelecidas entre sujeitos (e com ele próprio) a partir do estabelecimento de um imaginário convergente. A maneira como cada um olha para essas imagens também traz uma marca cultural que se transforma através de processos de socialização na família, na comunidade, na escola e na mídia (BELLONI, 2007).

Diante disso, é necessário que professoras e professores tenham ferramentas para trabalhar crítica e criativamente essas questões relacionadas à construção do olhar. Uma destas possibilidades é o trabalho com cinema na escola, que também atua como dispositivo da formação (FANTIN, 2018) e cujas práticas se efetivam desde a exibição de filmes na sala de aula, passando por eventos mais organizados como os cineclubes, até a produção de filmes pelas crianças e jovens em coautoria ou sob orientação dos docentes.

São as possibilidades de experiência e mediação que nos permitem perceber o potencial do cinema de uma dimensão ético-estética da educação. Para Oliveira et al. (2015, p. 102) "a experiência ético-estética constitui um dispositivo impulsionador de inquietações, de (des)acomodações, uma possibilidade de ampliação de repertóri

Objetivo Geral:

Desenvolver um espaço de reflexão, criação e compartilhamento de imagens (fotografias e vídeos) inspirado nas obras da cineasta belga-francesa Agnès Varda para docentes da educação básica em diálogo com suas experiências formativas e práticas pedagógicas com cinema/audiovisual.

Objetivos Específicos

Linha	Objetivo Específico
1	• Aprofundar, desenvolver e exercitar linguagens e recursos para a produção/edição de imagens (fotografias e vídeos);
2	• Ampliar o repertório cinematográfico apresentando obras da cineasta Agnès Varda, bem como obras de outros artistas brasileiros e latino-americanos que dialogam com suas escolhas formais e temáticas;
3	• Resignificar e compartilhar práticas pedagógicas com cinema a partir de suas experiências formativas e do diálogo com as obras da cineasta Agnès Varda;
4	• Promover reflexões sobre a construção do olhar sobre si e sobre o outro por meio de discussões acerca da dimensão ética envolvida na produção, difusão e consumo de imagens.

Metodologia:

As oficinas compreendem atividades síncronas por meio de plataforma de reunião com: (a) apresentações expositiva-dialogadas online com recursos audiovisuais; (b) discussões a partir de textos lidos, filmes assistidos anteriormente e de exercícios audiovisuais realizados; (c) orientação das propostas de exercícios audiovisuais a partir das obras da cineasta Agnès Varda, e; (d) apresentação das participantes do progresso do desenvolvimento dos seus exercícios audiovisuais, fotografias e outros materiais

solicitados. Por tratar-se de um momento de pesquisa, todas as atividades síncronas serão gravadas com consentimento dos participantes.

A ação também prevê atividades assíncronas a serem realizadas individualmente ou em pequenos grupos que consistem: (a) na realização dos exercícios propostos; (b) em assistir filmes indicados, e; (c) na leitura de textos complementares. Além da orientação nos encontros, essas atividades contarão com orientações por escrito e materiais complementares de apoio, tais como textos e vídeos tutoriais.

Estas atividades são inspirados em obras documentais e ensaios audiovisuais de Agnès Varda previamente selecionadas em um processo de curadoria amparada por trabalhos encontrados na revisão de literatura, biografias, entrevistas e textos críticos da pesquisa. Esse material nos ajuda a compreender mais sobre seu modo de produção e as posturas éticas que permeiam suas escolhas estéticas.

Tais obras são pontos de partida para adentrarmos em temáticas como ponto de vista, ficcionalização do real, narração de si, ética na produção de imagens etc. A partir das obras selecionadas também buscamos outras referências visuais no Brasil e América Latina para garantir uma ampliação de repertório que contemple vivências também próximas a nosso contexto. Por fim, as obras também inspiram exercícios de produção de imagens para o trabalho com aspectos formais da linguagem cinematográfica.

Metas e Indicadores

Linha	Meta	Indicador
1	Elaborar reflexões dos percursos formativos e práticas pedagógicas com cinema;	Relatos coletados ao longo dos encontros;
2	Aperfeiçoar a produção/edição de imagens com referenciais diversos;	Produções audiovisuais realizadas ao longo das oficinas;
3	Fomentar a multiplicação de ações com cinema nos contextos escolares;	Elaboração de Projeto Pedagógico com cinema desenvolvido nas oficinas.

Resultados esperados:

A formação continuada com essa especificidade do cinema/audiovisual tem sido uma grande demanda de docentes da educação básica para o desenvolvimento de atividades à distância durante o período de isolamento social, decorrente da pandemia de COVID-19. Espera-se que esta ação de extensão contribua para o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho com cinema na formação docente para despertar autonomia e reflexões sobre questões éticas na produção e consumo de imagens.

No âmbito cultural/artístico a metodologia que desenvolvemos visa a formação de um público mais crítico, que faça escolhas conscientes do repertório que vai consumir e ofertar para as crianças e jovens. Isso implica em formar “docentes-curadores”, que tenham autonomia para ampliar seu repertório e suas práticas pedagógicas, envolvendo tanto o consumo de obras com origens diversas como de valorizar os artistas locais, que tem pouco impacto no circuito comercial.

Controle da frequência dos alunos:**Referências Bibliográficas:****Forma de avaliação de aproveitamento:**

- BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.
- BERGALA, A. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD – LISE-FE/UFRJ, 2008.
- CIRELLO, M. T. Educação Audiovisual popular no Brasil – panorama da experiência 1990 – 2009. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. 2010. 361p.
- FANTIN, M. Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. Devir Educação, 2(2), 33-55., 2018. <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.92>
- FISCHER, R. M. B; HILGERT, A. V. Educação estética, cinema e alteridade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p.1234-1257, out./dez. 2016.
- NICHOLS, B. Introdução ao documentário. Campinas: Papirus, 2005.
- OLIVEIRA, V. F. et al. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015.
- VEIGA, R. Imagens que sei delas: ensaios e feminismos no cinema de Varda, Akerman e Kawase. In.: HOLANDA, K. (org.). Mulheres de cinema. Rio de Janeiro: Numa, 2019.
- YAKHNI, S. Cinsaiais de Varda: o documentári



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educaç ...

Tipo: Ação de Extensão

Forma de Extensão: Curso de Extensão

Número: 202106004

Data de 15/04/2021

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Financeiro

Não recebe aporte financeiro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO
SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educaç ...

Número: 202106004

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Check-List			
Aba	Item	Sim / Não / Não se Aplica	Fundamento Jurídico
Participantes	2/3 da equipe executora é da UFSC? Obs: docentes e TAE's não podem estar afastados ou em gozo de licença no período do projeto.	Sim	Decreto nº 7423/2010, Art. 6º, § 3º Resolução 13/CUn/11, Art. 10º, IV, § 4º Resolução 88/CUn/16, Art. 22º
	Foi incentivada a participação de estudantes?	Sim	Decreto nº 7423/2010, Art. 6º, § 7º
	Este projeto produz Resíduos de Serviços de Saúde (RSS)?	Não se Aplica	
	Este projeto produz Resíduos de Construção Civil (RCC)?	Não se Aplica	
	Você está ciente das orientações da Coordenadoria de Gestão Ambiental da UFSC sobre descarte de RSS e RCC?	Não se Aplica	Resolução Anvisa RDC nº 222/2018 Resolução CONAMA nº 348/2004 Resolução CONAMA nº 370/2002 Gestão e Gerenciamento de Resíduos na UFSC
	A utilização de recursos humanos e materiais da instituição (laboratórios e equipamentos) prejudica ou conflita diretamente com as atividades fins (ensino, pesquisa e extensão)?	Não se Aplica	Art. 4º, Lei n. 8.958/94 Art. 8º, § 1º e § 4º; Art. 17; Art. 20 RN n. 88/CUn/2016 Art. 5º, § 1º, RN n. 13/CUn/2011

Declaro que as informações acima foram por mim conferidas e são verdadeiras.

 Monica Fantin

Coordenador(a) do Projeto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

SIGPEX

Curso de Extensão

Oficina entre telas: reflexões e gestos com cinema na educação

Tipo: Ação de Extensão

Forma de Extensão: Curso de Extensão

Número: 202106004

Data de 15/04/2021

Situação: Aprovado (16/04/2021 - Ad-referendum)

Movimentações				
Data	Responsável	Ação	Notificados	Comentários
15/04/2021 - 17:20h	Monica Fantin	Criou a atividade de extensão		
15/04/2021 - 17:20h	Monica Fantin	Enviou a atividade de extensão para aprovação	Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	
16/04/2021 - 18:12h	Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	Aprovou a atividade de extensão	Monica Fantin	

APÊNDICE F – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos você a participar da pesquisa de doutorado intitulada: *Reencontros com cinema na educação: Agnès Varda e a produção de imagens na formação de professores*, coordenada pela pesquisadora responsável Dr^a Monica Fantin e conduzida por Karine Joulie Martins, aluna/pesquisadora do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Esta pesquisa pretende *compreender as possibilidades de apropriação e compartilhamento de uma experiência de aproximação com as obras da cineasta Agnès Varda em práticas pedagógicas com cinema na educação básica*.

Os objetivos da pesquisa são: a) Selecionar e analisar obras da cineasta Agnès Varda relacionadas à experiência ético-estética na educação; b) Identificar práticas de docentes da educação básica que participaram de projetos com cinema/audiovisual; c) Identificar metodologias, abordagens e filmografias trabalhadas nesses projetos; d) Analisar como docentes estabelecem relações com a proposta metodológica, na reflexão sobre suas práticas e formação anterior.

A participação nesta pesquisa pode contribuir com os estudos de interlocução entre Cinema e Educação no desenvolvimento de metodologias para despertar autonomia docente com o aprofundamento na reflexão acerca da produção e consumo de imagens.

Esta etapa da pesquisa se dará pela realização de **oficinas de formação com cinema on-line** a partir de uma metodologia inspirada nas obras da cineasta Agnès Varda compreendendo 12 encontros síncronos quinzenais entre 26 de abril e 13 de outubro de 2021 e atividades assíncronas.

Esta pesquisa está pautada nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e nº 510/16.2, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Com base nestas resoluções, ficam estabelecidas as seguintes condições para participação nesta etapa da pesquisa:

1) Os procedimentos de coleta de informações ocorrerão nesta etapa por meio da gravação de áudio e vídeos das oficinas on-line síncronas e por meio de fotografias, vídeos, textos e outros materiais produzidos pelos docentes participantes;

2) Os benefícios esperados pelos participantes são: ampliação do repertório cinematográfico; aprofundamento e exercício de técnicas para a produção/edição de imagens; construção de uma postura mais crítica e reflexiva na produção e consumo de imagens e; certificação com 40 horas de trabalho para participantes que obtiveram no mínimo 75% de frequência nas oficinas;

- 3) Em acordo com a legislação citada, as pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto quanto à identidade dos participantes e das informações sob sua responsabilidade, podendo sofrer as sanções previstas na lei brasileira;
- 4) A participação na pesquisa é livre, não resulta em quaisquer prejuízos pessoais e não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou compensação financeira;
- 5) Não há despesa prevista advinda da participação na pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, a/o participante terá direito a ressarcimento;
- 6) Conforme as resoluções citadas, caso a/o participante tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente;
- 7) Durante as atividades de participação na pesquisa, caso seja necessário, as pesquisadoras proporcionarão assistência imediata (emergencial e sem ônus de qualquer espécie para a/o participante da pesquisa em situações que venha necessitar) e assistência integral (visando o atendimento decorrente de maneira direta ou indireta da pesquisa);
- 8) Os procedimentos adotados na pesquisa não trarão quaisquer danos à saúde das/dos participantes. Como em qualquer pesquisa com coleta/produção de dados com seres humanos, há um risco involuntário e não intencional de quebra de sigilo das informações prestadas. Outros possíveis riscos a partir da participação na pesquisa, ainda que mínimos, são: situações de constrangimento ao se expor nas apresentações e discussões nos encontros on-line; cansaço ou aborrecimento na realização das leituras e exercícios audiovisuais propostos; desconforto pela gravação de vídeo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, e; alterações de visão de mundo pelas discussões propostas. No entanto, esses riscos serão minimizados a partir da mediação de possíveis situações e do respeito aos sujeitos da pesquisa em não participar do encontro ou realizar determinadas as atividades;
- 9) Participantes desta pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante da participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte das pesquisadoras envolvidas de acordo com a legislação citada;
- 10) As pesquisadoras divulgarão publicamente os resultados da pesquisa por meio de tese de doutorado, publicação de relatórios acadêmicos, artigos, apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza;
- 11) Os participantes poderão, a qualquer momento, desistir da participação, e as pesquisadoras não poderão fazer uso do material obtido com os desistentes, assim como essa desistência não implica na responsabilização, ou no cancelamento dos serviços oferecidos pela instituição;
- 12) A qualquer momento os participantes desta pesquisa terão direito de se dirigir às pesquisadoras através dos contatos abaixo para esclarecimentos sobre dúvidas que por ventura surgirem, obtendo, portanto, o direito a todas as informações que necessitar

Profª Drª Monica Fantin (pesquisadora responsável)

Telefone: (48) 3721-4507

E- mail: monica.fantin@ufsc.br

Karine Joulie Martins (doutoranda)

Telefone: (48) 98443-4643

E-mail: karinejoulie@gmail.com

13) As pesquisadoras se comprometem em enviar para o e-mail informado pela/pelo participante uma cópia assinada deste documento;

Garantimos que a realização desta pesquisa foi aprovada sob parecer nº 4.444.706 no CEPESH-UFSC, um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPESH-UFSC está localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br, estando disponível para os participantes da pesquisa.

Florianópolis, 20 de abril de 2021.

Profª Drª Monica Fantin
Pesquisadora Responsável

Karine Joulie Martins
Doutoranda

Caso esteja de acordo com todos os termos acima descritos, preencha e assine a declaração abaixo.

Eu, _____, inscrito CPF sob nº _____, DECLARO que li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa. Por meio deste, AUTORIZO também a gravação de minha imagem e voz para uso restrito das pesquisadoras.

Local:

Data: / /2021.

Assinatura

ANEXO A – SINOPSES DOS FILMES DE AGNÈS VARDA

Para facilitar a aproximação com a cinematografia de Agnès Varda citada ao longo da tese, reunimos aqui sinopses dos filmes extraídas do site da sua produtora, Ciné-Tamaris.

As duas faces da felicidade (*Le Bonheur*), França, 1965, 82 min.

Um carpinteiro ama sua esposa, seus filhos e a natureza. Então, ele conhece outra mulher, uma funcionária do correio, que “acrescenta felicidade à sua felicidade”. Ainda muito apaixonado pela esposa, ele não quer se privar, se esconder ou mentir. Num dia de piquenique em Ile-de-France, o drama se mistura com as delícias: a esposa se afoga em um lago. O carpinteiro e a funcionária do correio viverão juntos e criarão os filhos. Eles vão fazer um piquenique, mas é outono.

As praias de Agnès (*Les plages d’Agnès*), França, 2008, 112 min.

Voltando às praias que marcaram sua vida, Varda inventa com *Les Plages d’Agnès* uma forma de “auto-documentário”. Agnès interpreta si mesma em meio a trechos de seus filmes, imagens e reportagens. Ela compartilha com humor e emoção seu início como fotógrafa de teatro, depois como cineasta inovadora na década de 1950, sua vida com Jacques Demy, seu compromisso feminista, suas viagens a Cuba, China e Estados Unidos, sua carreira como produtora independente, sua vida familiar e seu amor pelas praias.

Cléo das 5 às 7 (*Cléo de 5 à 7*), França, 1961, 90 min.

Cléo, bela e cantora, aguarda o resultado de um exame médico. Da superstição ao medo, da Rue de Rivoli ao Café de Dôme, da elegância à angústia, de sua casa ao Parc Montsouris, Cléo conhece pessoas que abrem seus olhos para o mundo.

Daguerreótipos (*Daguerreotypes*), França, 1975, 80 min.

Daguerreótipos não é um filme sobre a *Rue Daguerre*, uma rua pitoresca do 14º Arrondissement. É um filme sobre um pedacinho desta rua, entre o número 70 e o número 90, um documento modesto e local sobre alguns pequenos comerciantes, um olhar atento sobre a maioria silenciosa. É um álbum de bairro, são retratos estereotipados, são arquivos para os arqueosociólogos do ano de 2975. Como na *Rue Mouffetard*, onde filmei minha *Opéra-Mouffe*, *Daguerreotypes* é minha *Opera-Daguerre*¹⁴⁴.

Dois anos depois (*Deux ans après*), França, 2002, 64 min.

Enquanto muitos documentários em torno de um filme (ou making ofs) oferecem, para nosso maior prazer ou para nossa informação, imagens antes do filme, preparação, testes de atores, locações, imagens de filmagem ou anedotas de produção, nós optamos por um “conte o pós-filme”, de *Os catadores e eu*. O que aconteceu com aqueles conhecidos filmados em 2000 e os efeitos do filme neles ou em outros. As cartas recebidas por Agnès e como ela reagiu. Os novos encontros com os “catadores” originais, torna *Dois anos depois* a segunda parte do primeiro filme. E, de novo, batatas em forma de coração.

L’Opéra-Mouffe, França, 1958, 18 min.

A *Opéra-Mouffe* é o caderno de uma grávida do *Quartier Mouffe* (*Rue Mouffetard*, em Paris). O mercado, os vagabundos e os bêbados. Imagens em que talvez sintamos a ternura de quem observa e filma as pessoas.

¹⁴⁴ Texto assinado por Agnès Varda.

La Pointe Courte, França, 1955, 80 min.

Em Sète, no bairro que margeia o Lago de Thau e que se chama La Pointe Courte, um homem volta de férias aos lugares de sua infância. Ele espera compartilhar seu amor por essas paisagens com sua jovem esposa. O casal, minado pelos maus-entendidos, pouco se interessa pela existência e pelos problemas dos moradores do bairro.

Mur Murs, França, EUA, 1981, 82 min.

Um documentário sobre os “muraís” de Los Angeles, ou seja, as pinturas nas paredes da cidade e quem os pinta, quem os paga, quem os observa. Como esta cidade, que é a capital do cinema, se revela sem efeitos especiais, com os seus habitantes através das suas “paredes murmurantes”. As paredes californianas falam com uma francesa que as descobre.

Os catadores e eu (*Les glaneurs et la glaneuse*), França, 2000, 82 min.

Por toda a França, Agnès conheceu catadores e catadoras, pessoas que descobrem, coletam e recuperam coisas. Por necessidade, acaso ou escolha, eles estão em contato com os restos de outros. O universo deles é surpreendente. Estamos muito longe dos catadores de antigamente, que colhiam as espigas de trigo após a colheita. Batatas, maçãs e outros alimentos descartados, objetos sem dono e relógios sem ponteiros, eis a “coleta” do nosso tempo. Mas Agnès também é a catadora do título e seu documentário é subjetivo. A curiosidade não tem idade. A filmagem também é coleta.

Os Panteras Negras (*Black Panthers*), França, EUA, 1968, 31 min.

Preto é lindo. Preto é preto, e a História ondula de movimento em movimento. 1968. Na França, desde maio, demandas e esperanças foram expressas com violência. Nos Estados Unidos, a comunidade negra está ativa em torno do julgamento do líder dos Panteras Negras. Este partido, este movimento, quer agir e estabelecer teorias e práticas: “Mind and Body Theory”. Pascal Thomas consegue que filmemos uma entrevista na prisão de Huey Newton. Venho de Los Angeles assim que há uma manifestação, uma reunião ou uma passeata. [...] As lideranças fazem seus discursos: Bobby Seale, Eldridge Cleaver... As mulheres também expressam sua vontade de agir, de tomar decisões e seu orgulho de serem negras. Já as crianças dançam ao som de: “Tens de libertar o Huey! Livre Huey! “. Acredito que este curta-metragem testemunha um momento preciso e curto na atormentada história dos negros americanos.¹⁴⁵

Resposta das mulheres: nosso corpo, nosso sexo (*Réponse de femmes: Notre corps, notre sexes*), França, 1975, 8 min.

1975: Ano da Mulher. O Canal de televisão Antenne 2 pede a sete cineastas que respondam à pergunta “O que é uma mulher?” em sete minutos. Agnès Varda responde com um “cine-panfleto”: *Resposta das mulheres (Nosso corpo, nosso sexo)*. Mulheres falam sobre sexo, desejo, publicidade e filhos (sobre tê-los ou não).

Saudações, Cubanos! (*Salut les Cubains*), França, 1963, 30 min.

Quatro anos após a chegada de Fidel Castro, Agnès trouxe de volta de uma viagem a Cuba 1.800 fotos e as transformou em um documentário educativo e divertido.

Sem teto, nem lei (*Sans toit ni loi*), França, 1985, 105 min.

Uma jovem errante é encontrada congelada até a morte: é uma consequência do inverno! Foi uma morte natural? É uma questão de policial ou sociólogo? O que poderíamos saber dela e como reagiram aqueles que cruzaram seu caminho? Este é o tema de *Sem teto, nem lei*.

¹⁴⁵ Texto assinado por Agnès Varda.

Podemos retratar uma garota que é difícil compreender e cuja atitude é de recusa? A câmera focaliza Mona, contando os últimos dois meses de sua peregrinação. Ela monta sua barraca perto de uma garagem ou cemitério. Sobretudo, ela caminha até o fim de suas forças.

Tio Yanco (*Oncle Yanco*), França, EUA, 1967, 18 min.

Nos subúrbios aquáticos de São Francisco vive um grego em uma barça. Ele pinta cidades celestiais e bizantinas. Ele navega em um barco com uma vela latina. Ele recebe hippies e manifestantes em sua casa flutuante. Eu descobri que ele era meu tio da América e que cara maravilhoso ele era.¹⁴⁶

Ulysse, França, 1982, 22 min.

Junto ao mar, uma cabra, uma criança e um homem. É uma fotografia tirada por Agnès Varda em 1954: a cabra estava morta, a criança chamava-se Ulysse e o homem estava nu. A partir dessa imagem parada, o filme explora o imaginário e o real.

Um minuto para uma imagem (*Une minute pour une image*), França, 1983, 2 min.

Um minuto para uma imagem é um comentário curto dito por uma voz anônima para cada fotografia. Só ficamos sabendo no final os nomes de fotógrafos famosos ou anônimos e de vários comentaristas, Marguerite Duras, Yves Montand, Delphine Seyrig, Yves Saint Laurent,... Cada programa foi transmitido na FR3 de 31 de janeiro a 22 de julho de 1983.

Varda por Agnès (*Varda par Agnès*), França, 2019, 119 min.

É possível “contar” o cinema de Agnès Varda, figura do cinema francês, ex *Nouvelle Vague*? [...] Neste documentário, vemos ela falando sobre suas 3 vidas: fotógrafa, cineasta e artista. Agnès é uma boa contadora de histórias e as explicações teóricas que dá sobre a sua “cineescritura” são acompanhadas por excertos dos seus filmes e comentários espontâneos. Oferece uma leitura enriquecida com suas referências e experiências. Muitas vezes a encontramos onde menos esperamos.

Visages, Villages, França, 2017, 94 min.

Agnès Varda e JR têm coisas em comum: paixão e questionamento sobre as imagens em geral e mais especificamente sobre os lugares e dispositivos para mostrá-las, compartilhá-las, exibi-las. Agnès escolheu o cinema. JR optou por criar galerias de fotografia ao ar livre. Quando Agnès e JR se conheceram em 2015, quiseram logo trabalhar juntos, fazer um filme na França, longe das cidades, viajando com o pequeno caminhão fotográfico (e mágico) de JR. Encontros aleatórios em que o planejado os levavam a outras pessoas que eles ouviam, fotografavam e, por vezes, exibiam. O filme também conta a história da amizade que foi crescendo durante as filmagens, entre surpresas, provocações e risadas das diferenças.

¹⁴⁶ Texto assinado por Agnès Varda.

ANEXO B – LISTA DOS VÍDEOS AUTORAIS REALIZADOS NA OFICINA

Cinema e educação: Autobiografia, de Maria Aparecida Fialho Fontanari Martinez
<https://youtu.be/tQSocI22Y6M>

Conversa entre irmãos, de Jaqueline Teixeira
<https://youtu.be/YHezeyrJTNA>

Entre linhas, de Ana Carolina Vinholi
<https://youtu.be/W3QUzsTcWkw>

Em busca dos tucanos, de Marivana Mafra
<https://youtu.be/-B379J-JfwE>

Eu e a tecnologia, de Marivana Mafra
<https://youtu.be/ZconsuewaxY>

O porquê de fazer um filme ruim, de Gerson Witte
<https://youtu.be/wNECQsWSz2Y>

Linha da vida, de Maria de Fátima Maciel dos Santos
<https://youtu.be/pmQb-Zn3CsM>

Memórias Campesinas, de Ana Carolina Vinholi
<https://youtu.be/XLwrJ8qz9Fk>

Nas trilhas do cinema, de Lizyane Francisca Silva dos Santos
<https://youtu.be/VXiK2OUX3jc>

Núcleo de Cinema do E. B. M. Maria Tomázia Coelho, de Luiz de Vasconcellos Ferreira Sobrinho ¹⁴⁷
<https://youtu.be/KGaifzuDlpA>

O abacateiro do meu quintal, de Lizyane Francisca Silva dos Santos
<https://youtu.be/fQVyLdCCAbw>

O que fica das sobras: entre audiovisuais, de Sandra Albuquerque Reis Fachinello
<https://youtu.be/VYEsVIk8y5g>

O respigar da Rita, de Rita de Cássia Silva
<https://youtu.be/VdRVBgSxaNQ>

Televisor, de Carolina Ramos
<https://youtu.be/DAZKW4dayzo>

¹⁴⁷ O professor Luiz, enquanto participava da *Oficina entre telas*, também estava no doutorado (em Geografia). Por estar com pouco tempo para se dedicar a mais um projeto audiovisual, compartilhou no último encontro um documentário que havia editado nos meses anteriores para apresentar o Núcleo de Cinema na Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP) 2022.