

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL



JOVENS CINEASTAS

MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE
E COTIDIANO NA ESCOLA

GOIÂNIA, 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS

JOVENS CINEASTAS:
MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GOIÂNIA, 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS

3. Título do trabalho

JOVENS CINEASTAS: MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Maykon Rodrigues Dos Anjos, Discente**, em 06/07/2023, às 13:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 06/07/2023, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3873554** e o código CRC **50617D2F**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS

JOVENS CINEASTAS:
MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Arte e Cultura Visual.

Área de Concentração: Artes, Cultura e Visualidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Arte e Cultura Visual.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins.

GOIÂNIA, 2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Anjos, Maykon Rodrigues dos
JOVENS CINEASTAS [manuscrito] : MONTAGEM AUDIOVISUAL,
ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA / Maykon Rodrigues dos Anjos. -
2023.
195 f.

Orientador: Profa. Dra. Alice Fátima Martins.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Cinema. 2. Audiovisual. 3. Educação. 4. Cultura Visual. 5.
Montagem. I. Martins, Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 08/2023 da sessão de Defesa de Dissertação de **Maykon Rodrigues dos Anjos**, que confere o título de Mestre em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas e trinta minutos, realizou-se por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “JOVENS CINEASTAS: MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Alice Fátima Martins (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Lara Lima Satler (FIC/UFG), membro titular externo; Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Alice Fátima Martins, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lara Lima Satler, Professora do Magistério Superior**, em 01/07/2023, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimarães, Professora do Magistério Superior**, em 05/07/2023, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3846535** e o código CRC **A00879C3**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS

JOVENS CINEASTAS:
MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins
(Orientadora e Presidente da banca)
Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Leda Maria de Barros Guimarães
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Lara Lima Satler
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Carla Luzia de Abreu
(Suplente Interna)
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Marcelo Henrique da Costa
(Suplente Externo)
Universidade Estadual de Goiás

Em memória às vidas interrompidas
vítimas da pandemia do coronavírus
(COVID-19).

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Marinete, ao meu pai, Onofre, e à minha irmã, Thaís, pelo apoio familiar, sempre reunindo à minha volta amor, conforto e gestos de incentivo.

À parceria entusiasmada e afetuosa de minha orientadora, Professora Dr.^a Alice Fátima Martins, tecendo oportunidades de se pesquisar enquanto uma experiência poética-solidária.

À cada estudante que participou dessa aventura cinematográfica: Ana Beatriz Duarte Pereira, Analice de Oliveira Resende, Anatrícia Luz Tomaz, Antonio Gustavo de Sousa Silva, Emerson Araujo Costa, Emilly Batista Silva, Gabriel Isaque Torres de Souza, Henrique Marques Nunes, Jamilly Vitória de Paula Guedes, Jessica Carvalho dos Santos, Jheniffer Pereira Araujo, João Vitor Gomes da Silva, José Guilherme Moura da Silva, Karoline Silva Sousa, Lúcia Eulina Leão Borge, Pedro Henrique Nunes da Silva, Pryscilla Risomar dos Santos Lima, Steffany de Queiroz Apolinario e Talia Pinho Diogenes.

À toda a comunidade escolar do Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade pelo acolhimento e companhia festiva.

À confiança em mim e nesta pesquisa, e à oportunidade de ingressar na escola concedida cordialmente pelo diretor Professor Rui Fernandes e pela coordenadora pedagógica Professora Eliédina Fernandes.

À colaboração e cumplicidade do parceiro Professor Cleube Sergio ao acreditar nesta pesquisa, sempre permanecendo ao meu lado no desenvolvimento das atividades pedagógicas e contribuindo com ideias.

Às Professoras Dr.^a Leda Guimarães e Dr.^a Lara Satler por aceitarem compor a Banca Examinadora e pela cuidadosa qualificação de dissertação com sugestões importantes para a versão final deste estudo.

Ao Martins Muniz e Vagna Luiza Muniz pela cordialidade e conversas sobre cinema e sobre a vida.

Ao Professor Dr. Marcelo Costa e à Professora M.^a Júlia Mariano pela rede de suporte, motivação e por acreditarem em mim antes mesmo de descobrir-me pesquisador.

À Livia Patrícia, Maía Costa e Edmar Moura pelas amizades e contribuições técnicas com equipamentos.

À cineasta Lara Vitoria pela produção fotográfica, e ao cineasta Gleig de Souza pela produção audiovisual que compõem esta pesquisa.

À amizade da pesquisadora M.^a Glayce Kelly pelas conversas e por compartilhar suas experiências no campo da pesquisa.

Às memórias de convivências alegres com meu avô, Raul Almeida, durante a escrita deste trabalho nos últimos meses de sua vida.

Ao corpo docente, discente e administrativo do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Ao Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado da Educação, por autorizar o desenvolvimento das atividades pedagógicas deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa propõe a aproximação entre o cinema e a educação no âmbito da realização enquanto experiência de aprendizagens na escola. As discussões trazidas estão inseridas na perspectiva da cultura visual. O eixo das produções estudantis se estabelece na montagem audiovisual como instância articuladora do processo criativo, participando desde a concepção à finalização das obras. Buscamos compreender os desafios e as possibilidades da utilização do telefone celular para a captação de imagens visuais e na montagem dos filmes em sala de aula. Observamos o comportamento do cinema e as discussões da cultura visual em relação às contribuições narrativas de cotidiano, vivências urbanas e experimentações audiovisuais de estudantes. Durante as investigações, o conceito de montagem se ampliou para além do cinema, performando-se uma estratégia de construção de conhecimento. Além disso, durante o trabalho de campo da pesquisa, a pergunta “qual o sentido de aprender cinema?”, surgida em sala de aula, oportunizou a (re)organização das discussões aqui abordadas. Este trabalho orientou-se pela pesquisa-ação enquanto instrumento metodológico empregado, subsidiando a participação coletiva da comunidade escolar durante as atividades, visando alcançar uma cumplicidade com a experiência cinematográfica. As atividades pedagógicas foram desenvolvidas durante um semestre letivo, por meio de disciplinas eletivas, em uma escola pública da rede estadual de educação, o Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (CEPI Nova Cidade), na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás. Além disso, o campo de investigação se desenvolveu em contexto pandêmico provocado pelo coronavírus SARS-CoV-2. Por outro lado, as aprendizagens com experiências audiovisuais superaram as dificuldades impostas pela pandemia. Ao final, foram produzidas 10 obras audiovisuais utilizando o telefone celular, resultando em sessões públicas de cinema para a comunidade escolar durante o evento da Culminância das Disciplinas Eletivas.

Palavras-chave: cinema; audiovisual; educação; cultura visual; montagem.

ABSTRACT

The present research proposes the approximation between cinema and education in the scope of realization as a learning experience at school. The discussions are inserted in the perspective of visual culture. The axis of student productions is established in the audiovisual montage as an articulating instance of the creative process, participating from the conception to the finalization of the works. We seek to understand the challenges and possibilities of using cell phones to capture visual images and to montage films in the classroom. We observed the behavior of cinema and the discussions of visual culture in relation to the narrative contributions of everyday life, urban experiences and audiovisual experimentation by students. During the investigations, the concept of montage was expanded beyond cinema, performing a knowledge construction strategy. In addition, during the fieldwork of the research, the question “what’s the point of learning cinema?”, which arose in the classroom, provided the opportunity to (re)organize the discussions addressed here. This work was guided by action research as a methodological instrument used, subsidizing the collective participation of the school community during activities, aiming to achieve complicity with the cinematographic experience. The pedagogical activities were developed during a semester, through elective classes, in a state public school, the full-time High School Center Nova Cidade (Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade, or CEPI Nova Cidade, in Portuguese), in the city of Aparecida de Goiânia, Goiás. In addition, the field research was carried out in a pandemic context caused by the SARS-CoV-2 coronavirus. On the other hand, learning with audiovisual experiences overcame the difficulties imposed by the pandemic. In the end, 10 audiovisual works were produced using the cell phone, resulting in public cinema sessions for the school community during the Culmination of Elective Classes event.

Keywords: cinema; audiovisual; education; visual culture; montage.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Boas-vindas do CEPI Nova Cidade a estudantes durante o retorno às aulas.....	20
Figura 2. Ilustração sobre o palco de apresentações do CEPI Nova Cidade.....	28
Figura 3. Sala de aula 10.	70
Figura 4. Questionário e respostas ao formulário de consulta à turma.	80
Figura 5. Estrutura tradicional do desenvolvimento de um filme: as quatro etapas principais de uma produção cinematográfica.	89
Figura 6. Estrutura proposta para desenvolvimento de filmes na escola: as etapas de produção sistematizadas para uma condução estudantil concisa.....	89
Figura 7. Estudante Emerson Costa montando um de seus primeiros filmes utilizando o telefone celular.	104
Figura 8. Planos audiovisuais dos primeiros filmes estudantis.....	106
Figura 9. Gravações na escola de <i>2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar</i> com estudantes.	108
Figura 10. Cartaz de <i>2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar</i>	109
Figura 11. Captura de tela dos planos cinematográficos produzidos por diferentes cineastas em regime de aulas presenciais.....	111
Figura 12. Captura de tela dos planos cinematográficos produzidos por diferentes cineastas em regime de aulas remotas.	114
Figura 13. Cartaz do filme <i>Janelas</i>	115
Figura 14. Captura de tela da Linha de Tempo do aplicativo CapCut durante a montagem dos filmes coletivos <i>2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar</i> (à esquerda) e <i>Janelas</i> (à direita).....	119
Figura 15. Captura de tela dos espaços urbanos cotidianos de estudantes em seus filmes (horizontal).	123
Figura 16. Captura de tela dos espaços urbanos cotidianos de estudantes em seus filmes (vertical).	125
Figura 17. Cartaz do filme <i>7:30 AM</i>	131
Figura 18. Cartaz do filme <i>Saudades de Você que se Foi</i>	133
Figura 19. Cartaz de <i>Trajeto Cotidiano Até a Escola</i>	135
Figura 20. Cartaz do filme <i>A Beleza da Natureza</i>	135
Figura 21. Cartaz do filme <i>Sonho de Pintura</i>	140
Figura 22. Cartaz de <i>O Amor Tem Várias Versões</i>	142

Figura 23. Planejamento de gravações do filme <i>Lúcida</i>	145
Figura 24. Cartaz do filme <i>Lúcida</i>	147
Figura 25. Bastidores do filme <i>Lúcida</i> . Da esquerda para a direita: Maykon Rodrigues (operador de câmera), Emilly Silva e Jessica dos Santos.	149
Figura 26. Captura de tela da Linha de Tempo durante a montagem do filme <i>Lúcida</i> no aplicativo CapCut.	152
Figura 27. Corredor do Cinema Jovens Cineastas.....	156
Figura 28. Interior da sala de cinema com espaço dedicado às cineastas homenageadas.....	158
Figura 29. Montando os últimos detalhes luminosos na fachada da sala de cinema.	159
Figura 30. Após recepcionar as pessoas na sala de cinema, professor Cleube Sergio faz o discurso de abertura.....	161
Figura 31. A jovem cineasta Emilly Silva apresenta o projeto ao público, inaugurando as sessões de projeção.....	162
Figura 32. O público e os filmes no cinema.....	164
Figura 33. Jovens cineastas nos bastidores da sala de cinema. Da esquerda para a direita: Emilly Silva, Jamilly Vitória, Lúcia Eulina e Antonio Gustavo.	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. IMAGEM	25
1.1 UMA QUESTÃO EXISTENCIAL	26
1.2 CULTURA	30
1.2.1 ESTUDOS CULTURAIS	37
1.2.2 CULTURA VISUAL	43
1.3 CINEMA E EDUCAÇÃO	51
1.3.1 POR QUE ESTUDAR CINEMA?	52
1.3.2 ESCOLA E EDUCAÇÃO POPULAR	59
2. MONTAGEM	67
2.1 O QUE É MONTAGEM?	68
2.2 LUZ, CÂMERA... PESQUISA-AÇÃO!	72
2.2.1 PESQUISA QUALITATIVA	72
2.2.2 PESQUISA-AÇÃO	74
2.3. E... CORTA!	83
2.3.1 A MONTAGEM DE FILMES	85
2.3.2 A MONTAGEM DE AULAS	92
2.3.3 A MONTAGEM FINAL DA PESQUISA EM ESCRITA	96
3. EXPERIÊNCIAS	100
3.1 ARTE E COTIDIANO	101
3.2 PRIMEIROS FILMES	105
3.3 FILME 2021: UMA ODISSEIA NO ESPAÇO URBANO-ESCOLAR	107
3.4 FILME JANELAS	113
3.5 REUNIÃO DA TURMA E RECEPÇÃO COLETIVA AOS FILMES	116
3.6 IMAGENS URBANAS	120
3.7 AMPLIANDO PARCERIAS E REDES DE APOIO NA ESCOLA	126
3.8 PRODUÇÃO DOS FILMES FINAIS	128
3.8.1 7:30 AM	130
3.8.2 SAUDADES DE VOCÊ QUE SE FOI.....	132
3.8.3 TRAJETO COTIDIANO ATÉ A ESCOLA	134
3.8.4 A BELEZA DA NATUREZA	134
3.8.5 DIVERSÃO	136
3.8.6 SONHO DE PINTURA.....	139
3.8.7 O AMOR TEM VÁRIAS VERSÕES.....	141
3.8.8 LÚCIDA.....	144
3.9 CULMINÂNCIA DAS DISCIPLINAS ELETIVAS	154
3.9.1 MONTAGEM DA SALA DE CINEMA	155
3.9.2 SESSÕES PÚBLICAS DE CINEMA.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	182
APÊNDICE	191

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta elabora uma investigação referente aos processos criativos do cinema e audiovisual na educação. Trata-se, antes de mais nada, de compreender os componentes técnicos e culturais, especialmente, abrangendo as relações de aprendizagens e reciprocidade estabelecidas nas práticas pedagógicas e produções culturais na escola.

Neste trabalho há uma correspondência entre as discussões da área interdisciplinar/transdisciplinar da cultura visual e o campo do cinema. Nos situamos pelo contexto de que a visão e a imagem, dentre outras coisas, têm desempenhado papel relevante nas construções sociais e nas práticas culturais, no passado e no presente. Não que habitássemos ou estamos vivendo numa era unicamente visual (MITCHELL, 2006), mas basta lembrarmos como as pessoas historicamente interagem com as imagens visuais numa relação de significados, informação e desinformação, prazer, visibilidade e invisibilidade, veneração e profanação, configurações de identidades e representações simbólicas do mundo e do outro.

É sabido que, atualmente, vivemos e consumimos diariamente um emaranhado de imagens circulantes produzidas e visualizadas, sobretudo através de tecnologias visuais, cujo trânsito a escola não está imune. Nesse contexto visual saturado, a cultura visual enquanto a construção visual de um campo social (MITCHELL, 2006), juntamente com os aparatos móveis incorporados de câmeras e microfones, ao lado do cinema e audiovisual, comparecem na escola como uma oportunidade de compor novas relações de aprendizagens com as imagens, em diálogo e construção de conhecimento articulando a escrita, a fala, a escuta, as subjetividades, e a imaginação.

Enquanto jovens estudantes estão altamente submersos às imagens, os contextos formativos localizam-se como espaços de aproximação e debate, mas além. A escola pode se constituir um lugar para desenvolvimento da capacidade de análise crítica das imagens, ao mesmo tempo que perfaz, com efeito, uma capacidade de analisar e interpretar o mundo (COSTA, 2018).

Nesse sentido, o cinema tem emergido como potencial para jogar com as imagens de modo crítico, despertando interesses, sem subtrair o divertido, requisitando a imaginação e atendendo às curiosidades e interesses juvenis. Não condiz uma “alfabetização do olhar”, mas um pensar com/as imagens (COSTA, 2018).

Por outro lado, essa relação pedagógica com as imagens requisita um encontro para além do assistir, um encontro com a realização prática do cinema e audiovisual. Nesse processo, estima-se oportunidades de apreciar, analisar e interpretar criticamente o que é visto (COSTA, 2018). Além disso, incorporando possibilidades para produzir cinema, entendendo sua construção e sua linguagem, tão capaz de mediar “as relações com o cotidiano, preparando, fornecendo pistas, induzindo escolhas, sugerindo possibilidades, alimentando desejos” (MARTINS, 2017, p. 8).

Os espaços midiáticos tradicionais têm sido reconfigurados com a popularização e a expansão do acesso aos aparelhos de telefone celular (COSTA, 2018). Além de poderem se conectar à internet, produzem, editam, transmitem ao vivo, acessam e compartilham conteúdo audiovisual. São ferramentas de fluxo intenso e continuada de informação já em caráter comum e cotidiano na vida contemporânea.

Simultaneamente, o cinema se rendeu às tecnologias digitais multiplicando as nossas experiências com as narrativas filmicas, ora nas múltiplas maneiras de assistir, quanto de se produzir, saltando das caixas escuras para telas domésticas, aparatos móveis de diversas dimensões e recursos, em diversidade nos suportes, nos meios, nos circuitos de compartilhamento (MARTINS, 2017).

Na escola, as expressões visuais, cotidianos e narrativas compartilhadas e interagidas entre estudantes através dos aparatos móveis figuram possibilidades de se “colaborar com o processo educativo e de formação visual, de modo que essas narrativas se tornem fontes de expressão identitária” (COSTA, 2018, p. 39).

Oportunizar encontros do cinema com a educação pode ser entendido gradualmente como uma demanda emergente da escola, de estudantes, da vida social e comunicacional em um mundo conectado. Tomamos parte dos desafios iniciais que podem surgir entre equipe gestora e pedagógica, docentes e estudantes, questões, por exemplo, como: “por onde começar a produzir?”. À vista disso, nossa premissa para compreender os processos criativos baseados em etapas de produção do cinema partiu da pesquisa anterior, o qual este trabalho se origina.

Intitulada *Jovens Cineastas: Produção Audiovisual e Aprendizagens Possíveis em Ambiente Escolar*, a pesquisa desenvolveu-se em 2019, orientada pelo Professor Dr. Marcelo Henrique da Costa, no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás. Investigou-se, no âmbito da pesquisa, o desenvolvimento e o desempenho do cinema e audiovisual na escola, observando, no decurso, quatro principais etapas de produção cinematográfica para a condução das atividades.

Abordando o processo de realização de um filme, em linhas gerais, o cinema empregou etapas de produção. É uma modalidade de divisão de trabalho para equipes ou departamentos. Destacamos as principais: roteiro, pré-produção, produção cinematográfica, e a montagem e pós-produção.

Uma obra se inicia pela ideia e um roteiro; durante ou depois da elaboração do enredo dramático, a fase onde o planejamento das gravações e pós-produção (como formações de equipes, seleção de elenco, escolhas de cenários, ensaios e demais organizações) se dá na fase de pré-produção; sucede-se a produção cinematográfica enquanto a etapa de realização das filmagens; em seguida, a montagem do filme é instaurada com outros desenvolvimentos visando o desfecho da produção, também denominada de pós-produção, ao lado da adição de trilhas sonoras e musicais, de efeitos visuais, títulos e créditos, testes de audiência e finalização da obra audiovisual.

Essa estrutura tradicional de produção cinematográfica herdada do sistema de estúdios estadunidense, durante o começo do século XX, dividiu-se em funções muito bem delimitadas com controle rígido de cada etapa de desenvolvimento por seus profissionais, semelhante à uma linha de produção (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Desde então, esse modelo de produção vem sendo utilizado em produções audiovisuais de pequena e larga escala.

Entretanto, há bastante colaboração criativa entre as equipes, onde cada profissional pode contribuir com decisões para o resultado final da obra. Tal processo pode acontecer com pessoas ou departamentos participando criativamente de maneira ativa em sua função específica (produções em larga escala); e há casos em que determinada pessoa pode assumir posição em uma ou mais funções, fazer rodízio entre equipes, ou por vezes as linhas divisórias das funções podem se dissolver (produções de pequena escala) (BORDWELL; THOMPSON, 2013).

Independente da escala de produção ou tamanho do orçamento, muitas pessoas trabalham nos bastidores de uma obra narrativa. Ao se organizarem em etapas de produção, mesmo contribuindo de forma colaborativa com ideias, privilegia-se a figura central da/do cineasta nas decisões criativas do filme. Essa espécie de líder conduzirá a produção conforme a sua visão artística para a obra, associando a colaboração advinda de todos os departamentos e equipes de produção.

Nesses moldes operou-se a primeira edição da pesquisa Jovens Cineastas, em 2019. Propomos uma experiência de produção com o cinema, estimulando colaboração entre equipes de produção. Três produções audiovisuais foram

desenvolvidas e lideradas por cineastas de cada filme. O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino, o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI Nova Cidade), na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás.

Na ocasião, as equipes de seus respectivos filmes atuaram em cada etapa de produção. Embora o processo de criação tenha sido participativo entre as pessoas envolvidas, houve uma etapa de relevância para a colaboração criativa e percepção da linguagem audiovisual em sala de aula.

Desse modo, a etapa de montagem sinalizou-se enquanto subsídio para as provocações desta pesquisa. Isso porque, em 2019, a montagem potencializou as experiências da turma nas relações com seus filmes, com a disciplina e com o cinema. Além disso, a noção de filme e narrativa audiovisual ganhava consistência entre realizadores e realizadoras estudantis durante o processo de montagem.

A partir de então essa categoria deflagrou possibilidades para além de uma etapa isolada – via de regra deslocada para as extremidades do processo de desenvolvimento – à uma instância articulatória para impulsionar as produções estudantis. Sugeriu-se, mesmo sob aspectos de exercício demasiadamente técnico, uma perspectiva para incorporar a montagem não (apenas) entre equipes, mas, entre cineastas e suas identidades, subjetividades e suas relações de olhar a si e o mundo.

Finalmente, a presente pesquisa examinou de perto as atividades pedagógicas com o cinema e audiovisual em sala de aula enfatizando a montagem. A estrutura de produção baseada nas quatro etapas é desconstruída. Para o desenvolvimento das atividades conjura-se, destarte, duas instâncias: imagem e montagem.

Vale dizer que, de maneira geral, quando iniciativas buscam promover o cinema e audiovisual na educação escolar, consideramos desejável legitimar a autonomia para se desenvolver projetos sem subordinar-se às regras ou convenções de fórmulas prontas e dogmáticas nas produções práticas. Uma autonomia que favoreça docentes e estudantes encontrarem por si mesmos as experiências do fazer e nas descobertas. Por outro lado, o cinema oferece uma vasta linguagem das quais a montagem opera.

Justamente por não ser uma matemática exata, mas pela característica de cada filme ser uma obra única e não uma cópia de um protótipo (BORDWELL; THOMPSON, 2013), a linguagem viabiliza conexões inventivas e desafiadoras. Tanto quanto esse “exercício da linguagem é também um modo de apropriação dos recursos oferecidos por ela para ampliar as possibilidades de apropriação das narrativas propiciadas em seu âmbito, com assinatura de outros autores” (MARTINS, 2017, p. 14). Ou seja, ao

buscar maneiras de se contar a sua narrativa em um filme, cineastas em construção também compreendem sobre como são contadas as histórias no cinema através de sua respectiva linguagem.

A partir do contexto imagem-montagem enquanto etapas únicas de realização cinematográfica, buscamos abordagens pedagógicas não-tecnicistas com o cinema e audiovisual, mas construindo relações vinculadas aos lugares de estar no mundo de estudantes, seus percursos, sua vida na escola, compartilhando de suas perspectivas e saberes. Por isso, consideramos a relação entre imagens de cotidiano, representações, identidades e vivências urbanas dos sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo que se aprende e compartilha experiências. Nesse cenário, elegemos a montagem cinematográfica como articuladora desses domínios.

Emerge aqui, portanto, o problema de pesquisa: de que modo a montagem cinematográfica pode constituir eixo orientador das experiências pedagógicas do cinema na escola?

Precisamente, o objetivo geral busca investigar a montagem como um processo central de compreensão audiovisual suficiente para a construção narrativa e experimentação visual de estudantes do Ensino Médio. Para isso, os objetivos específicos são: a) entender o processo criativo e prático da montagem em contexto de escola pública, os seus desafios, possibilidades e perspectivas colaborativas; b) produzir filmes estudantis plurais do/no lugar em que vivem para devolver à comunidade escolar e local na qual pertencem, através da oportunidade de exibição.

Assumindo a realização audiovisual enquanto uma via para se alcançar a experiência e não um aspecto na qualidade de engrenagem técnica, mediamos a sua intervenção nas práticas escolares para disponibilizar uma interação para estabelecimento de relações de partilhas e trocas. Entendemos por experiência aquela que John Dewey (2010) considera o desfecho vivido de um percurso dinâmico, um fluxo de movimentos e interações com o seu meio, o seu contexto, participando ativamente durante o início, o desenvolvimento e o seu fim, ao encontro de uma conclusão transformadora, uma experiência humana marcante e recompensadora.

Híbrida de movimentos e fluxos contínuos, essa via rítmica – a realização audiovisual – coincide com os processos de viver, de projetar uma ação com demarcadores para desenvolvimento e alcance de seus objetivos. Como das Linhas

de Tempo ¹ dos editores de vídeo, tecendo plano a plano cinematográfico, vislumbrando seu percurso em movimento, partindo de um lugar ao outro, para alcançar uma obra final.

A construção das ações, a montagem de vivências, por assim dizer, durante o percurso do projeto pelas vias do fazer, ilustram o compromisso do projeto com a turma de jovens estudantes. Um compromisso propondo deflagrar processos artístico-culturais produzindo experiências e filmes na escola. Soma-se a isto a nossa responsabilidade em conduzir respectivos engajamentos em direção a um desfecho desse processo, sua conclusão, uma experiência sólida, transformadora e sensível – experiência humana, pedagógica e cinematográfica.

Estimando uma experiência singular (DEWEY, 2010), nesta pesquisa a buscamos na pluralidade. A pesquisa-ação vinculada como orientação metodológica fornece subsídios para empreender a investigação empírica em estreita relação com a participação coletiva. Nos desatamos da concepção tradicional de pesquisa fundamentada em observação distante. Tampouco o papel das pessoas participantes deve se limitar a um “objeto de testes”. Com a pesquisa-ação, pesquisador e sujeitos de pesquisa atuam em colaboração e participação ativa para desempenharem, com diálogo e decisões conjuntas, no processo de construção de conhecimento.

Nesse escopo, nos ajuda a pensar no tipo de ação científica intervencionista em determinado contexto social. Uma relação de aprender e descobrir coletivamente, buscar respostas imediatas para os desafios de campo, tanto quanto se investir esforços e cooperação para alcançar uma experiência transformadora. Nessa parceria de engajamento coletivo, nutrido pela pesquisa-ação, é também relevante se estender o convite para a comunidade escolar. Ela não apenas acompanha, mas colabora com o planejamento e a consolidação do projeto.

Essa pesquisa se voltou à escola pública da rede estadual de Ensino. A proposta foi acolhida pelo Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (CEPI Nova Cidade). Fundada em março de 1993, a escola foi inaugurada, à época, como

¹ Entendemos por Linha de Tempo neste trabalho a interface digital de um editor de vídeo que simula um espaço horizontal (ou área de trabalho) por onde os arquivos de filmes (planos cinematográficos) ficam dispostos, estes representados por fitas de filme em película. Quando essas “películas” de filme ficam estendidas em sua dimensão horizontal na Linha de Tempo, uma “agulha” a percorre. No instante em que a “agulha” se move e se dirige pelos fotogramas (ou quadros) do arquivo de vídeo (a “película”), a imagem referente aos quadros em movimento é reproduzida na tela de visualização do editor de vídeo. A “película” de filme poderá permanecer inalterada, da maneira como foi capturada na câmera; ou poderá ser cortada, reduzida, montada com outras “películas”, para compor um sentido visado.

Colégio Estadual Nova Cidade, no homônimo bairro de classe popular da cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás. Incorporou-se em 2019 aos CEPIs, iniciativa para escolas de tempo integral.

Mantida pelo Poder Público Estadual, representado pela Secretaria Estadual de Educação (a qual autorizou o desenvolvimento desta pesquisa) e suas Coordenações Regionais, a instituição possuía aproximadamente 250 estudantes matriculados em 2021. Na esfera do Ensino Básico, atende o Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, e o Ensino Médio da 1ª a 3ª série. O perfil socioeconômico de estudantes do Bairro Nova Cidade varia entre médio e baixo (ESTADO DE GOIÁS et al., 2021).

Além de seu compromisso ético-pedagógico em formar pessoas com pensamento crítico, cidadãs e cidadãos protagonistas e com autonomia, a escola de tempo integral se preocupava com o cotidiano juvenil. Na avaliação do Projeto Político Pedagógico do CEPI Nova Cidade (ESTADO DE GOIÁS et al., 2021, p. 11), estudantes eventualmente com poucas possibilidades de lazer e muitas vezes lidando com a ausência de familiares e responsáveis em suas rotinas de trabalho, crianças e adolescentes “têm na escola não apenas um espaço da aprendizagem de conteúdos, mas o espaço da convivência, da sociabilidade, da criatividade e participação”.

A Matriz Curricular era organizada de modo que contemplasse as áreas de conhecimento do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado. No Núcleo Comum, eram trabalhados os seguintes componentes curriculares no Ensino Médio: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

O Núcleo Diversificado, por sua vez, tinha uma perspectiva de práticas coletivas no desenvolvimento de habilidades e competências em ambiente de experimentações, juntamente com ações de envolvimento, autoconhecimento individual e planejamentos de objetivos de vida, além de estímulo ao protagonismo juvenil; nessa categoria estão as disciplinas eletivas, onde o projeto Jovens Cineastas está inserido. O Projeto Político Pedagógico (ESTADO DE GOIÁS et al., 2021, p. 7) definia que as disciplinas eletivas consistiam em:

possibilitar ao estudante: a construção do seu próprio currículo; a ampliação, diversificação e/ou aprofundamento de conceitos; o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão para o mundo do trabalho, dentre outras. Sua estrutura: oferecidas semestralmente, compulsórias para o estudante, porém de livre escolha, com a presença de no mínimo 2 professores de áreas distintas, culminância no final do semestre, de caráter essencialmente prático, com eixo interdisciplinar.



Figura 1. Boas-vindas do CEPI Nova Cidade a estudantes durante o retorno às aulas.
Fonte: acervo da pesquisa, agosto de 2021.

A turma de estudantes correspondia à faixa etária dos 16 aos 18 anos de idade. Frequentavam o 2º ano do Ensino Médio. A primeiro momento, participavam das aulas em duas turmas distintas, distribuídas entre aulas presenciais e remotas.

Dentre a diversa equipe escolar, em síntese, a gestão da escola era dirigida pelo Prof. Rui Carlos Fernandes de Almeida². A Coordenação Pedagógica estava aos cuidados da Prof.^a Eliédina Fernandes³. Em sala de aula, estiveram conosco durante o desenvolvimento do projeto, o Prof. Cleube Sergio Ribeiro da Cunha⁴, e o Prof. de Apoio da Educação Especial Inclusiva, Divino Ferreira da Silva⁵.

A estrutura física era constituída sobretudo de placas cimentícias. Na 10ª e última sala de aula se instalou a disciplina de cinema e audiovisual. O ambiente era equipado com projetor de vídeo fixado ao teto, com espaço e quantidade satisfatória de conexões de energia que nos possibilitaria recriar o laboratório de edição de vídeo informatizado. Todavia, não houve condições para que estudantes em sua quantidade integral se acomodassem em companhia na sala de aula, mediante os riscos da pandemia.

² Licenciado em Física e Matemática, começou a lecionar no ano de 1994 na Escola Estadual Marsomilto Alves Oliveira. No ano de 1996, Rui Fernandes lecionou Física e Matemática no Colégio Estadual Colina Azul. Em 2000, passou a atuar como Secretário Geral da respectiva instituição de ensino. No ano de 2009, foi eleito gestor do Colégio Estadual Colina Azul até o mês de março do ano de 2015. A partir de então, atuou como Tutor Educacional. No ano de 2016, Rui assumiu a gestão escolar do Colégio Estadual Nova Cidade, que se transformou em Centro de Ensino em Período Integral no ano de 2019. Por lá, permaneceu na direção durante a pesquisa, em 2021.

³ Graduada em Letras e pós-graduada em Psicopedagogia. Eliédina também foi professora da Secretaria Estadual de Ensino de Educação do Estado de Goiás há mais de 20 anos. Atuou na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desde o ano de 2018, desempenhou atividades como coordenadora pedagógica no CEPI Nova Cidade.

⁴ Licenciado em Letras pela PUC GOIÁS, se formou em 2002. Iniciou a carreira como professor em Língua Inglesa e, com o passar do tempo, permaneceu em Língua Portuguesa, desde então. Lecionou, de 2015 a 2016, no CEPI Cecília Meirelles; de 2017 a 2018, no Colégio Militar Nader Alves dos Santos. E desde 2019 esteve no CEPI Nova Cidade como professor de escola em tempo integral.

⁵ Se licenciou em Pedagogia no ano de 1998, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). É pós-graduado em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, em 2002, e em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, em 2018. Se graduou no ano de 2023 em Geografia, pela respectiva instituição de ensino. Iniciou sua carreira lecionando para as séries iniciais, em 1994, na Escola Estadual Marsomilto Alves de Oliveira, onde permaneceu por 14 anos. Modulado por 7 anos na Subsecretaria de Aparecida de Goiânia, exerceu a função de Tutor Educacional em 7 unidades jurisdicionadas. Modulado por 6 anos no Colégio Estadual Colina Azul (atualmente Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Unidade Colina Azul) desenvolveu o trabalho com alunos da Educação Especial Inclusiva. No Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Darcy Ribeiro (atualmente Escola Municipal em Tempo Integral Darcy Ribeiro), exerceu os cargos de Diretor, Secretário e Professor Alfabetizador, entre o período de 2012 a 2015. Desde 2018, permaneceu desenvolvendo o trabalho na Educação Especial Inclusiva no CEPI Nova Cidade.

Esta pesquisa convive com elevada adversidade. Incertezas técnicas e tecnológicas, os desafios do contexto de escola pública, os dias de barbáries políticas diante da ascensão da extrema-direita com ataques à educação pública e à ciência, e principalmente o avanço da pandemia do coronavírus. Desde a sua notícia, em 31 de dezembro de 2019, o coronavírus (SARS-CoV-2) provocou a morte, em 2020, de 1.909.149 pessoas pela COVID-19 em todo o planeta. Diante da velocidade de contágio, em 2021 as mortes⁶ chegaram a 5.438.194. No Brasil, até o último dia do ano de 2021, infelizmente ocorreram 618.817 óbitos de pessoas por COVID-19.

Em rápida disseminação, elevando ao limite os atendimentos em hospitais e a disponibilidade de leitos, logo, no primeiro semestre de 2020, os países decretaram isolamento social, incluindo o Brasil. Suspenderam-se as atividades presenciais no comércio, serviço público, esporte, educação pública e privada, etc. Nesse período, a rede estadual de Educação de Goiás implementou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Perdurou até meados do segundo semestre de 2021.

Visando a continuidade do acesso à educação durante o isolamento social, esse modelo de aulas não presenciais estabeleceu as atividades do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado através dos recursos tecnológicos Google Classroom, Zoom Meeting, Google Forms, entre outras ferramentas (ESTADO DE GOIÁS et al., 2021). Com o avanço da vacinação contra a COVID-19, em agosto de 2021 o semestre letivo retornou em regime híbrido no CEPI Nova Cidade. De maneira desafiadora conduzimos a disciplina de cinema e audiovisual em ambiente presencial e remoto.

A própria essência deste projeto com o audiovisual é uma proposta desafiadora para estudantes, que também nos desafiaram com questões provocadoras. “Qual o sentido de aprender cinema?”, nos perguntaram. Nesta pesquisa, nos reportamos a Paulo Freire, reiterando práticas pedagógicas questionadoras e críticas do mundo, convocando comunidades e lugares nos quais nós e a escola estão inseridos. Com Hernández (2018), acreditamos numa escola apaixonante, plural, inventiva, em relações de reciprocidade e cúmplice de experiências.

No primeiro capítulo nos dedicamos aos referenciais teóricos pelo conceito de cultura, cujo componente medeia as convenções sociais, a noção de arte, percepções humanas, e está entre a imagem e o olhar; conseqüentemente abordamos os estudos

⁶ Dados obtidos no Painel de Emergência da Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://covid19.who.int>. Acesso em: 02 de fev. 2022.

culturais até chegarmos ao cerne da discussão, a cultura visual. A partir disso, seguimos pelo capítulo buscando entender as convergências e os objetivos entre o cinema e a educação. O contexto social e as configurações econômicas, as relações entre comunidades, escola, educação e estudantes, é debatido.

No segundo capítulo revelamos os bastidores da realização da pesquisa. Partimos dos instrumentos metodológicos utilizados, a pesquisa-ação. Em seguida, fundamentamos o conceito de montagem e sua parceria com a imagem enquanto meios simplificados de produção audiovisual na escola. Descrevemos a metodologia pedagógica usada para desenvolvimento da disciplina em sala de aula, além de descrições do contexto de pandemia e a dinâmica escolar durante esse período. A sequência de organização de dados, montagem de escrita e colaborações durante essa fase de compilação e condensação do estudo encerram o segundo capítulo.

No terceiro e último capítulo apresentamos o processo de realização das obras cinematográficas estudantis. Detalhamos desde os primeiros encadeamentos de planos cinematográficos, perpassando pelas obras coletivas resultado do engajamento de estudantes em sala de aula, até os últimos filmes da turma. Dissertamos as parcerias estabelecidas para além da sala de aula, convidando outras pessoas da escola a ingressarem conosco e participarem do projeto. Adiante, revelamos o processo de construção da sala de cinema para o evento da Culminância das Disciplinas Eletivas. E finalmente, a apresentação das obras estudantis para a comunidade escolar em sessões públicas de cinema.

Textos curtos realizam a abertura de cada capítulo. São reflexões e fatos sublinhados do campo de pesquisa. Ao longo deste trabalho, a leitura será acompanhada de muitas fotografias. A capa da Dissertação e seus capítulos são compostos de imagens visuais referentes aos momentos da festiva Culminância das Disciplinas Eletivas, capturada pelas lentes da cineasta e fotógrafa Lara Vitoria⁷. Registros audiovisuais também foram produzidos no mesmo dia do evento pelo cineasta Gleig de Souza⁸, conferindo-nos um acervo visual a esta pesquisa.

⁷ Lara Vitoria de Oliveira Caetano Guimarães, bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), começou como fotógrafa still em 2018. Desde então permaneceu na área de audiovisual no campo de fotografia e edição. Participou de projetos como (Re)Existência, Mergulho, DIGO, Morce-Go, Jovens Cineastas, entre outros. Produziu e editou materiais para a UEG TV e Rádio UEG Educativa. Participou da elaboração do livro Visibilidade do Esporte e Atleta Paralímpico - Coleção Inclusão. Produziu obras audiovisuais como clipes e curtas universitários.

⁸ Gleig de Souza e Silva é diretor de fotografia associado à Associação Brasileira de Cinematografia e diretor atuante no mercado desde 2016. Iniciou a carreira como iluminador cênico no teatro, em 2012. Após ingressar no curso de Cinema e Audiovisual da UEG, em 2016, trabalhou como assistente de

A quem possa ler este trabalho, lhes dirigimos na primeira pessoa do plural. Entendemos por pesquisa como uma produção artesanal (MINAYO, 1994), construída a muitas mãos e vozes. Companhias de jornada desde aquela enquanto eixo desta pesquisa atuando em todas as fases da pesquisa, através da orientação da Prof. Dr.^a Alice Fátima Martins; até as parcerias estabelecidas conosco durante o campo de investigação com docentes em sala de aula e corpo gestor da escola.

Este estudo recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), no Programa de Concessão de Bolsas de Formação de Mestrado e Doutorado/2021.

elétrica, maquinaria, e câmera, no mercado audiovisual de Goiânia e Região Metropolitana. Devido aos trabalhos com luz no teatro, compreendeu a necessidade de continuar contando histórias como diretor de fotografia. Desde então, adquiriu experiência com curtas-metragens, filmes institucionais, produção de DVDs musicais, videoclipes, videodança, documentários e direção. Coordenou o Núcleo Audiovisual da Associação Sociocultural Cidade Livre.



1. IMAGEM

1.1 UMA QUESTÃO EXISTENCIAL

Intervalos podem articular ideias. Quando Dziga Vertov, cineasta soviético, formulou sua definição de montagem e imagem no cinema, teorizou sobre o intervalo não como um hiato ou uma dimensão espacial, mas o fator culminante de sua experimentação técnica com ritmos e agenciamento de sentidos. Para ele, a montagem encontraria nos intervalos um encadeamento, não uma distância mas uma correlação entre imagens longínquas, analisou Deleuze (2018).

Durante transições entre aulas regulares na escola, fazíamos a montagem dos equipamentos de projeção de áudio e vídeo em sala de aula, ocupando intervalos na intenção de ganhar tempo quando precisássemos trabalhar com imagens projetadas durante a disciplina de cinema; com parceria harmonizada, eventualmente os instantes finais da aula de Matemática e o início da aula de cinema, a professora da primeira concedia-nos lugar para montagens técnicas dos equipamentos eletrônicos.

Intervalos escolares (recreios) eram momentos possíveis de serem usados por estudantes e docentes para estabelecer convivências entre si, embora de maneira cautelosa diante da tempestuosa ascensão da pandemia. Ora, esta atuava como uma força contrária que, num contexto de retorno parcial das aulas presenciais após longo período de isolamento social, estudantes inclinavam-se a se reaproximar socialmente. Contudo, a pandemia exercia afastamento do outro mediante protocolos de distanciamento social. Questões como habilidades sociais comprometidas e ausência de comunicação por parte de estudantes conosco, em sala, foram fatores observados durante semanas nas aulas presenciais e no regime de aulas remotas.

E havia determinados intervalos para refeições matinais que ocorriam durante as nossas aulas. Estes intervalos também funcionavam de maneira similar aos instantes pós-términos das aulas: quem preferisse não se manifestar durante a aula se sentia mais confortável a se aproximar para conversar individualmente. Dúvidas eram trazidas ou mesmo novidades. Era um estreito espaço de interlocução também usado para encadeamento de ideias. Exemplo de como intervalos, logo, cortes na condução das aulas – uma variação de ritmos, podemos assim dizer à maneira de Vertov – não eram vazios de sentidos; num desses intervalos, em manhã de sol vasto, uma importante questão nos foi dirigida via estudante da turma.

Perguntas acompanharam a pesquisa desde seus primórdios. No gérmen de seu desenvolvimento, nos primeiros cabeçalhos e cenas do roteiro pedagógico que

antecederam as atividades de campo, questões nos rodeavam como: na pandemia, deveríamos prosseguir com a proposta de pesquisa na escola? Seria o momento de viabilizar o cinema com estudantes em sala de aula, ou deveríamos esperar? Aprender cinema seria inconveniente dada a ocasião de luto no contexto pandêmico? Como trabalhar com conceitos complexos do cinema de maneira simples? Como lidar com imagens diante do cansaço visual impulsionado pelas telas digitais e *pixels*?

Quando o projeto foi acolhido pela escola, fomos ao encontro dessas respostas e outras perguntas. Naquele inverno seco e pálido, estação do ano inaugural das atividades de campo, novas questões surgiram de estudantes do regime de aulas remotas, como demonstração de interesse durante a apresentação da disciplina intitulada Jovens Cineastas para a turma: questionou-se a montagem possível de ser feita somente pelo computador ou viável também no telefone celular; recebemos a preocupação de estudantes com seus colegas ao nos explicarem que algumas pessoas poderiam não ter computadores, além da prévia sensação compartilhada conosco de que produzir filmes no celular talvez seria um pouco difícil.

Essas eram questões nossas também. Então como seria montado o laboratório informatizado para edição de filmes voltado para cada estudante das aulas presenciais pelas manhãs? E como alunas e alunos do regime de aulas remotas montariam seus filmes em suas residências? Dessas perguntas empreendidas em sala, nos bastidores das aulas as discutíamos em colaboração com a escola. Nelas nos deteremos no capítulo 2 deste trabalho em detalhes.

Ao mesmo tempo, também propúnhamos à turma perguntas para estimular o debate: “o que vocês já aprenderam com o cinema?” – suscitou-se nos primeiros dias de aula. Mas até aqui estas dúvidas são em alguma medida previstas durante as aulas, roteirizadas. Por outro lado, havia uma questão mais profunda que oscila entre uma conclusão indefinida ou muitas respostas. Estava flutuando despercebida nas temáticas das imagens longínquas até ser encontrada por alguém para o seu encadeamento. A importante questão existencial, que tentaremos discuti-la neste trabalho, foi trazida por um(a) estudante que se aproximou durante um dos intervalos matinais dentro da aula. Portanto, inesperadamente, assim nos foi feita: “professor, qual o sentido de eu aprender cinema? Em que eu usarei isso na minha vida?”.



Figura 2. Ilustração sobre o palco de apresentações do CEPI Nova Cidade.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.

Neste capítulo trataremos das questões das imagens, como em sala de aula de onde, em primeiro lugar, partimos. Em outras palavras, propomos aqui um convite para se pensar as práticas pedagógicas encadeadas com imagens visuais. Dessa relação, buscamos posicionar o cinema numa perspectiva que não se iniciasse pela escrita, mas, como sugere W. J. T. Mitchel (2015, p. 186), enfatizar o “campo social do visual, nos processos cotidianos de olhar e ser olhado”.

Essa viria a ser uma maneira de estabelecermos oportunidades articulando imagens com a montagem, para juntos, estudantes e docentes, pensarmos o mundo e a nós mesmos como sujeitos (HERNÁNDEZ, 2011). Nosso ponto de vista vai na esteira da compreensão da cultura visual de que as imagens não são reflexos do mundo, uma janela da realidade. São imbricadas de um complexo contexto de significados, posições e discursos que operam, entre outras coisas, com cultura, identidade e subjetividade.

Desse modo, a primeira parte do capítulo é contextualizada por significados de cultura, suas dinâmicas, as influências em identidades perante as transformações culturais. Antes de pisarmos na arena da cultura visual, apresentamos brevemente outro campo de investigação que a antecede, os estudos culturais. A segunda parte deste capítulo é dedicada às discussões do cinema com a educação. De maneira bastante ampla, abordamos a construção de experiências com produções de filmes na escola, mediações, colaboração. Das experiências coletivas, aprofundamos a nível subjetivo as relações que sujeitos podem estabelecer consigo e com seus contextos de vida através dos processos criativos com imagens visuais. E em cenário local, dialogamos com Paulo Freire sobre educação libertadora e educação popular, responsabilidades éticas e estéticas, além de pontes de diálogo com a comunidade.

Pessoas que trabalham com a montagem no cinema lidam, especialmente, com imagens; é necessário visualizá-las, reassisti-las, organizá-las antes da operação de montá-las efetivamente. Pois, lançando ser este um recurso pedagógico na escola e no audiovisual, o que se entende por montagem cinematográfica? Justamente pela capacidade das imagens de habitar o cotidiano da vida cultural contemporânea que essa pergunta foi levada para estudantes numa fase posterior da disciplina Jovens Cineastas, onde igualmente a retomaremos no capítulo 2. Primeiro, é necessário tentarmos entender que compomos uma condição de produzir e montar imagens em meio ao fenômeno de também sermos “montados” culturalmente por elas.

1.2 CULTURA

Estudiosos têm buscado entender como as teorias atuais percebem as identidades e subjetividades diante da circulação frenética de informações nos últimos tempos. Esse contexto atribuído ao chamado capitalismo tardio ganha contornos atualizados mediante, entre outras coisas, a manifestação global da midiatização impulsionada pela tecnologia móvel e computacional. É como se o mundo moderno se transformasse conferindo a sua própria instabilidade em fragmentação.

Esse comportamento vem desafiando as distinções entre social, econômico e político, posicionando a cultura cada vez mais no eixo das discussões. Para o professor e teórico britânico de origem jamaicana, Stuart Hall (2006), nossas identidades estariam indissociáveis da cultura juntamente com suas periódicas transformações, quando este (moderno) *sujeito fragmentado* seria inerente a uma identidade cultural.

Cultura vem sofrendo transformações em seu significado durante diferentes momentos. Hall em seu livro *Cultura e Representação* (2016), descreve o quanto é complexo tal conceito, e são muitas as maneiras de defini-lo. O professor britânico Terry Eagleton se dedicou em seu livro, *A Ideia de Cultura* (2005), a organizar diferentes versões culturais em seus diferentes contextos e nas diversas perspectivas de autores com quem dialoga. Entende-se que, no pensamento do mundo moderno, segundo ele, cultura avança para além das concepções clássicas ligadas a natureza e tradição.

Por muito tempo a cultura serviu-se de fronteiras e contradições. Eagleton parte da natureza como surgimento dessa definição, resgatando a lavoura e o trabalho no campo, para apontar que somente quem pertencia a vida urbana tinha tempo para cultivar a si mesmo, diferentemente de quem na natureza estava, sem tempo, trabalhando para construir cultura. Cultivar é uma expressão recorrente no livro de Eagleton para designar quem a autoidentidade buscava. O autor segue, resgatando a palavra latina *cultus*, no sentido religioso do culto, para uma cultura que buscava proteger as tradições de um povo e venerar as artes e a religião.

O conceito continuou se ampliando no conjunto do entendimento filosófico ocidental. A noção do movimento realista, por exemplo, previa cultura ligada ao mundo natural sendo transformado pela ação humana, um entendimento que fazia relação com o movimento construtivista no sentido da natureza ou matéria-prima serem

modeladas para gerar significados segundo a forma humana (EAGLETON, 2005). Não obstante, a cultura desloca seu sentido e cultiva-se, então, na natureza humana, sendo encontrada no mundo à nossa volta e na dimensão do nosso ser.

Logo, a política começa a se aproximar pela integração com a cidadania. A capacidade individual de se automodelar estaria agora condicionada a um sistema de cumprimento de regras onde Estado agiria politicamente para também moldar sujeitos segundo uma noção de um eu ideal, baseado em valores e práticas nacionais unificadoras e continuadas. Essas representações nacionais constroem discursos, normas e convenções e regulam as práticas e condutas individuais: identidades, que não estão impressas em nossos genes mas são construídas segundo essa sensação de pertencimento a determinada cultura (HALL, 2016).

Para o iluminismo, a busca individual pelo progresso intelectual, espiritual e material postula um sentido de “civilização” ao conceito de cultura, numa perspectiva universal eurocentrista e unilinear humana, dos costumes e morais (masculinos) e, de modo geral, imperialista, durante o século XVIII. Stuart Hall, em seu livro *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* (2006), traça a figura do sujeito iluminista como centrado na própria identidade, unificado e contínuo desde o nascimento, sendo reduzidamente um *sujeito individualista*. Até então, a ligação entre cultura e política, mediada pelo Estado, mitigaria as internas diferenças culturais universalizando seus costumes e hábitos conforme as suas tradições históricas e homogêneas. Ao mesmo tempo, dá-se início, nesse período também, a debates entre tradição e modernidade (EAGLETON, 2005).

Eagleton (2005) prossegue sua análise apresentando o deslocamento do significado de cultura do individual para o social no século XIX. A incompatibilidade da classe média europeia em exercer as suas ditas boas maneiras – o refinamento da personalidade, do intelecto e da moral – com o modo de vida isolado entra em conflito. O autocultivo, cuja busca só seria possível em condições sociais, ganha dimensões políticas envolvendo o Estado. As complexas relações humanas tomam parte do comércio; há um distanciamento do sentido rural.

Hall (2006) atribui a noção de *sujeito sociológico* a essa nova fase cultural. As identidades estão centradas em uma nação fechada, contínua, onde a identidade cultural, seus símbolos e sentidos compartilhados entre sujeitos são formadas e produzidas em um sistema de representação cultural, a nação, que Hall chama de *comunidade simbólica* (HALL, 2006). Mas o autor alerta que tanto quanto “as

identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (2006, p. 48), também a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (2006, p. 13).

A partir do momento que as sociedades vão se modernizando e se tornando mais complexas, ganham forças sociais e coletivas. Na incapacidade de exercer a autonomia interior como indivíduo, mas em proximidade com outras pessoas que compartilhavam consigo vínculos, o sujeito era mediado por “valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2006, p. 11). E este sentido de cultura é, prossegue Stuart Hall (2016, p. 22), aquilo “constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte”.

O pensamento marxista emerge como fundamento filosófico que desloca o então sentido iluminista de essência universal de “homem”, empirismo e idealismo individual para as relações sociais, tanto na análise das formas econômicas quanto na filosofia. Em suma, o indivíduo racional perde espaço para uma interpretação moderna: o *sujeito sociológico* estaria em determinada posição a agir segundo as consequências históricas, materiais e culturais que lhes foram dadas por outros antes dele.

Surgem as ciências sociais. Se o marxismo expulsa a ideia de universalismo por uma nova abordagem das relações sociais, Stuart Hall (2006) traz as contribuições de Michel Foucault que analisa, em seus estudos voltados para o decurso do século XIX, a aplicação de um *poder disciplinar* das instituições do Estado sobre o indivíduo e seu corpo para vigiar e punir com controle e disciplina. Hall (2006, p. 43) ressalta como essas técnicas reguladoras, segundo sua interpretação em Foucault, “envolvem uma aplicação do poder e do saber que ‘individualiza’ ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo”. Identidade e cultura entram em paradoxo; no capitalismo o indivíduo imerso na sociedade moderna, coletiva e social fica “isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal” (HALL, 2006, p. 32).

A antropologia cultural crescerá sob a atração do Romantismo pelo anticolonialismo. Por outro lado, a ideia de cultura se torna relevante quando “proporciona os termos em que um grupo ou um povo procuram a sua emancipação política; e quando um poder imperialista é obrigado a transigir com a forma de vida daqueles que subjuga” (EAGLETON, 2005, p. 40).

A acepção de cultura entra em contradição; é carregada de sentidos como desenvolvimento humano, obras, arte e inteligência; mas traz heranças históricas onde pressupõe significados como “civilização”, cuja característica normativa foi usada para colonizar sociedades consideradas “primitivas”, posicionando a cultura numa ofensiva europeia como superior a outras culturas diferentes, sua sórdida licença para a escravidão.

Em meados do século XX, as correntes pós-colonialistas e movimentos de libertação nacional trazem a preocupação com minorias e os países sobreviventes às lutas coloniais. As migrações de povos de seus territórios, antes colonizados, fugindo da fome e da pobreza, para outros países historicamente colonizadores e considerados atualmente potências econômicas, desencadearam misturas étnicas (HALL, 2006). É a modernidade, período na qual a cultura ganhou significados plurais para atender as múltiplas culturas sociais e econômicas de uma mesma nação e os diferentes períodos e nações em escala global (EAGLETON, 2005). Cultura se estabeleceu também como uma possibilidade de crítica política do presente.

Contudo, as respectivas mudanças que sacudiram a cambaleante modernidade sólida a partir da metade do século XX, entraram em propulsão ao final do século. Essas transformações parecem atingir o seu ápice década após década desde então. “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). Assim, também, vem “mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2006, p. 9). Essa ideia de superação do passado, da continuidade e das identidades culturais e nacionais centralizadas na modernidade ganham a debatida categoria de pós.

Antes de prosseguirmos, tentamos mapear a cultura em diferentes contextos. Evidentemente que é uma simplificação bastante reduzida de uma palavra ampla que continuará se deslocando. É preciso reforçar cinco pontos essenciais neste breve resumo:

- Cultura pode se referir a obras artísticas, intelectuais, arquitetura, entretenimento, atividades de lazer e outras modalidades; mas Stuart Hall (2016) define o significado mais atual como um conjunto de práticas, compartilhamento de significados entre seus membros de um grupo, sociedade e nação. Terry Eagleton (2005) traz também o entendimento

recente de cultura como modo de vida social: cultura são as outras pessoas, que compartilham os mesmos valores, arte, hábitos, linguagens e costumes.

- Cultura foi se ampliando para além da noção de tradição do passado, religião e natureza. Flutua cada vez mais entre política, economia, filosofia e identidade. São os discursos de cultura produzidos que compõem uma nação ou uma identidade cultural.
- Identidades culturais não são definidas biologicamente, mas historicamente (HALL, 2006). São construídas pelos sentidos produzidos dentro de um sistema de representação cultural ligado a uma comunidade ou nação. “O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem ‘pertencemos’” (HALL, 2016, p. 21). Portanto, Stuart Hall afirma que nossas identidades não são imunes à cultura, são por ela moldadas.
- Podemos deduzir que as sociedades modernas ainda carregam discursos coloniais, estereótipos e representações imperialistas produzidos historicamente pelas culturas pré-modernas de matriz europeia e de características etnocêntricas até hoje.
- Ao longo desse desenvolvimento histórico, a cultura compilou contradições e fronteiras dentro de seu próprio conceito. Um dos exemplos mais clássicos é a divisão entre alta cultura (ou cultura de elite) e cultura de massa (ou cultura popular). É sabido que o confronto de ambos se enquadra em um julgamento de valor normalmente atribuído entre refinado e vulgar. Como Hall (2016) esclarece, as obras clássicas da literatura, pintura, música e filosofia de uma época normalmente são nomeados enquanto alta cultura; música popular, publicações, arte, design e literatura, atividades de lazer e entretenimento do cotidiano das “pessoas comuns”, são a cultura de massa ou cultura popular.

Não é nossa intenção avaliar qual conceito de cultura é correto, mas evidenciar que nossas práticas artísticas, olhar e identidades por ela são construídas. Cada modo de expressão constitui as características de cada período histórico, como literatura, música, imagens em esculturas, arquitetura, cinema, etc. São nesses termos que

Estados, nacionalidades, linguagem, produção intelectual e, conseqüentemente, sujeitos, compartilham sentidos entre si.

Terry Eagleton (2005) se refere à década de 1960 para argumentar as mudanças radicais na palavra cultura. Em um giro sobre o seu próprio eixo, cultura passa a significar o oposto; emerge, dentre outras manifestações, o movimento de contracultura. Parte disso se equivale com as “revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do ‘Terceiro Mundo’, os movimentos pela paz” (HALL, 2006, p. 44), mas sobretudo pelo movimento feminista. As estruturas culturais e identitárias contínuas, centralizadas e sólidas, são fragmentadas. A cultura politizada e o tempo pós-colonial inauguram um marco, intitulado por estudiosos de *virada cultural*.

Todavia, as modificações globais ocorridas a partir dos anos 80 é um ponto a se atentar. A expansão e evolução das tecnologias de mídia e informação em circulação subitamente veloz, culturas em contato umas com as outras no mundo, e a ascensão do capitalismo, tudo isso atuantes numa escala global, é a coalizão de processos que “atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectada” (HALL, 2006, p. 67): esse fenômeno é entendido como globalização.

A propagação da tendência do livre mercado a nível mundial, do cinema, da TV, publicidade, a inovação de computadores, a partir dos anos 80 e 90, encaminhou o que muitos estudiosos entendem como terceiro estágio multinacional do capitalismo ou capitalismo tardio. Esse quadro, segundo Stuart Hall (2006), forneceu a aceleração intensa de fluxos e trocas de informações e significados entre nações. Ocorre um encurtamento do espaço e de escalas temporais. Emerge, portanto, o movimento da pós-modernidade. Essa estrutura cultural, observa o teórico Fredric Jameson em seu livro *A Cultura do Dinheiro* (2001), está quase sempre intrinsecamente associada à globalização.

Se a noção clássica de sociedade tinha antes um sistema de representação regidas por coordenadas em tempo e espaço, ocorrerá na vida pós-moderna o que Hall (2006) chama de compressão de espaço-tempo. Segundo ele, essa aceleração dos processos globais “de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2006, p. 69), vem criando

identidades culturais híbridas, pautadas pela diferença e fragmentação de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Sobrepõe-se, com efeito, a sociedade de consumo que quanto mais mediada pelo mercado global de:

estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2006, p. 75)

Hall (2006) considera, precisamente, a compressão espaço-tempo um dos aspectos principais da globalização nas identidades culturais; e temos ainda que lidar com esse fenômeno onde tudo é rápido, um sinônimo de mudanças, efemeridade que Zygmunt Bauman (2001) intitula de *Modernidade Líquida*. Em seu livro, *A Virada Cultural* (2006), Jameson faz uma observação sobre o que chama de hiperespaço da pós-modernidade, ou seja, um atual espaço hiperbólico, de mudanças demasiadas. Segundo ele, estamos desnorteadamente despejados nesses lugares na “incapacidade de nossas mentes, ao menos por enquanto, de mapear a grande rede de comunicação global, multinacional e descentralizada, na qual nos encontramos presos como sujeitos individuais” (JAMESON, 2006, p. 37).

Nesse mundo onde ligeiramente cada vez mais a mutação do espaço conseguiu “transcender as capacidades do corpo humano individual de se localizar, de organizar pela percepção o seu entorno imediato e de mapear cognitivamente a sua posição em um mundo exterior mapeável” (JAMESON, 2006, p. 37), não é difícil imaginar uma imagem da ficção científica cinematográfica *Blade Runner* de uma metrópole exaurida: híbrida de culturas e identidades, indivíduos mergulhados em pessimismo e isolamento na multidão, numa movimentação incessante, em vertigem visual de outdoors e propagandas publicitárias, cores, estilos, comércios na rua, luminosos neon, múltiplas nacionalidades e uma overdose tecnológica no inflamado trânsito populacional que não se comunica pessoalmente; seu presente é tanto o futuro quanto o passado simultaneamente. Seria quase impossível nos orientarmos por esses espaços.

Todos os fragmentos do mundo globalizado em perpétua transformação da pós-modernidade, nas diversas luzes neon tecnológicas, refletindo inovações e contradições capitalistas, compõem o nosso painel de imagens que operam nessas circunstâncias através da montagem cinematográfica. E nossas identidades, nessa ação, não seriam indiferentes em um pensar inerente às paisagens culturais,

montando fragmentos numa relação que pode nos oportunizar a construção ou a desconstrução. Seria à maneira em que novas relações espaço-tempo foram, no começo do século XX, definidas pelo “uso de técnicas de montagem nos primeiros filmes de Vertov e Eisenstein” (HALL, 2006, p. 71).

Então, Terry Eagleton (2016, p. 87) escreve: “o pós-modernismo decola quando já não se trata mais de ter informação sobre o mundo, mas de ter o mundo como informação”. A definição de cultura em aberto permeando toda a sociedade, irá ser, após a *virada cultural*, a partir dos anos 60, interesse de um campo de estudo que ganhou proeminência nessa efervescência de movimentos culturais durante a metade do século XX, e investiga as estruturas da pós-modernidade e seus fenômenos cotidianos na vida social e suas práticas cotidianas.

1.2.1 ESTUDOS CULTURAIS

Sendo seres culturais, produzimos e compartilhamos significados o tempo todo; nossas práticas cotidianas são repletas de sentidos que damos às coisas; esses objetos são representados em palavras, imagens, que passam a expressar conceitos e valores através da linguagem (HALL, 2016). Assim nos expressamos sobre algo no mundo, bem como nos comunicamos com as pessoas em uma comunidade.

A linguagem tem caráter central nos estudos culturais para entender como compreendemos e somos compreendidos pelo outro. Esse campo de investigação interdisciplinar com enfoque nos processos de mudanças culturais, relações de poder, nas práticas culturais cotidianas de massa, tem como estudiosos notórios os britânicos Raymond Williams e Stuart Hall, por exemplo.

Hall é um dos autores escolhidos para dialogar conosco neste trabalho porque sua abordagem de cultura está localizada em conceitos de produção de sentido, representação e, sobretudo, linguagem. Ele parte da ideia de que em um sistema de representação, onde produzimos sentidos — permitindo-nos cultivar a nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos em uma cultura — são elaborados pela linguagem; porque para nos comunicarmos entre pessoas e compartilhar significados precisamos *falar a mesma língua* (HALL, 2016). E isso se traduz em reconhecer que “acima de tudo os significados culturais não estão somente na nossa cabeça — eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20).

De modo geral, a ênfase na linguagem por Hall é uma demonstração do enfoque que os teóricos desse campo têm pela linguística e literatura para interpretar e conceituar os fenômenos culturais. Terry Eagleton, outro pensador cultural, dirá que a cultura é instável tanto quanto as bases da linguagem, porque, segundo ele, as culturas funcionam em características indeterminadas e inconsistentes, o que ele denomina de contornos difusos (EAGLETON, 2005).

Mas nem tudo é consenso entre as perspectivas de autores dos estudos culturais. Embora seja reconhecida a pós-modernidade como diagnóstico acadêmico das dinâmicas do mundo global, não há amplo aceite, sobretudo pela dubiedade em reconhecer o marxismo, porque a ênfase está no capitalismo e suas transformações econômicas, políticas e culturais.

Por exemplo, em suas análises sobre identidade e cultura na pós-modernidade, enquanto Stuart Hall é mais favorável a concepção de descentramento dos sujeitos – a fragmentação de identidades nacionais na era pós-moderna pela conexão entre diferentes culturas, onde estruturas tradicionais e valores fechados estariam tendo suas fronteiras dissolvidas – Terry Eagleton (2016, p. 68) é mais cético a esse dinamismo ao afirmar que, comparando natureza e cultura, “provou-se muito mais fácil remover uma montanha do que mudar valores patriarcais”.

Seja como for, supõe-se que há compatibilidade dos estudos culturais na ideia que Frederic Jameson, professor estadunidense, chama, em seu livro *A Virada Cultural* (2006), de “a morte do sujeito”. Isso significa dizer que o fim do individualismo destacável, do sujeito de estilo único, dotado das capacidades autorais mais refinadas, estaria em declínio e testemunharia a superação da modernidade clássica pela pós-modernidade. Haveria um esgotamento do modelo de identidade particular, um eu único, uma personalidade singular capaz de criar estilos novos, inconfundíveis.

Isso porque, segundo Jameson, a pós-modernidade a partir dos anos 80, evidenciou um sintoma o qual “os autores e artistas do presente não serão mais capazes de inventar novos estilos e mundos — eles já foram inventados” (2006, p. 25). O que viria então em um mundo onde a inovação estilística estaria escassa? A imitação de antigos estilos, um escape ao nostálgico para continuar atendendo a sociedade de consumo do presente na incapacidade de projetar o futuro.

Noutro sentido, Jameson descreve a característica do desaparecimento das fronteiras entre alta cultura e cultura de massa nos estudos culturais. Tanto porque, por exemplo, cada vez mais pós-modernistas têm se interessado por produções

intelectuais e populares, cinema *cult* e ficção científica, seriados, novelas e publicidades urbanas. Mas também, como apontou Eagleton (2005), o cinema é uma amostra de como tem contribuído para abolir a fronteira entre cultura refinada e popular produzindo uma variedade de filmes e gêneros, conseguindo agradar a praticamente todo perfil de público.

Mas as categorias da pós-modernidade — tanto quanto sua caracterização por Jameson como o fim de algo — não são absolutas e a urgência do presente traz releituras, ressignificações, sobretudo com as recentes presenças do pós-estruturalismo. Então, muitos dos conceitos dos estudos culturais são compostos por correntes influenciadas pela tendência da linguagem, pelo discurso, numa abordagem particularmente “textual”.

Nessa perspectiva de produção cultural em contexto social, os teóricos soviéticos da montagem, também conhecidos como *operários da cultura* (STAM, 2003, p. 54), atuaram nas primeiras décadas do século XX com forte apelo social e político. A ênfase dos teóricos-cineastas estava pautada pela técnica, a construção e o experimento, conforme assinala o professor estadunidense Robert Stam (2003).

Montagem ao mesmo tempo que significa edição, compartilha em seu vocabulário, tanto na Rússia quanto nas línguas latinas, uma conotação manual e industrial de linha de montagem (STAM, 2003). Muitos dos cineastas soviéticos estariam em diálogo direto com a população trabalhadora em condição política de luta de classes da época, teorizando sobre as possibilidades de produção e de interpretação das imagens no espectador.

Stam afirma que os teóricos soviéticos poderiam ser considerados também estruturalistas, “pois entendiam o plano cinematográfico como destituído de um sentido intrínseco antes de sua inserção em uma estrutura de montagem” (2003, p. 55). O autor continua, ao dizer que o plano cinematográfico somente “adquiria sentido apenas em relação, como parte de um sistema maior. Parafraseando Saussure, no cinema, como na linguagem, ‘existem apenas diferenças’” (STAM, 2003, p. 55).

Denis Arkadievitch Kaufman, mais conhecido como Dziga Vertov (1896-1954) — ou Viértov, nas grafias mais recentes — foi um desses cineastas soviéticos, e esteve em intensa atividade com o cinema experimental e documental durante os anos 20 e 30 do século XX. Foi considerado um artista ligado ao modelo construtivista. Por um lado, Stuart Hall (2016) ressalta o construtivismo na linguística como sendo de grande impacto sobre os estudos culturais, especificamente em duas abordagens,

a semiótica, influenciado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, e a abordagem discursiva, representado pelo filósofo e historiador Michel Foucault. Por outro lado, embora Vertov tenha operado no movimento de vanguarda do construtivismo cinematográfico, ambas vertentes do modelo construtivista compartilham de uma ênfase de teorias voltadas para o mundo material e social.

Ao mesmo tempo que produzia um cinema experimental com imagens despretensiosas com a narrativa, Dziga Vertov escreveu complexas teorias focadas principalmente na imagem cinematográfica e na montagem. O cineasta constitui parte importante para se pensar este trabalho, mas não a única. Nossa principal influência se localiza na cineasta francesa Alice Guy. Sem ela, provavelmente não haveriam *vertovs*, *eisensteins*, *chaplins*, ou mesmo o cinema como o vivenciamos hoje. Entretanto, precisamos reconhecer que nos orientamos por algumas ideias de Vertov, mas que em algum momento estas contribuições caminham para compor uma teoria do cinema mais formalista, cuja abordagem iremos nos distanciar posteriormente para acompanhar as discussões propostas pela cultura visual.

Por conseguinte, Vertov compunha os *planos* de seus filmes de imagens urbanas, transitando sua câmera por diferentes lugares da cidade, na vida cotidiana, nas ruas “longe dos estúdios, a fim de mostrar as pessoas sem máscaras ou maquiagem e de revelar o que se oculta sob a superfície dos fenômenos sociais” (STAM, 2003, p. 61). Propunha uma poética sensorial através das imagens que não precisasse da narrativa dramática, tanto que polemizava o cinema estadunidense, ora pelas histórias de “contos de fadas”, ora pelo uso do cinema como instrumento de consumo comercial.

Seu cinema era um chamado à população trabalhadora, à classe proletária. Saudando a velocidade, os movimentos, do ritmo das imagens e dos objetos em cena, Vertov representou a dinâmica do trabalho nas fábricas, de camponeses, maquinistas e carpinteiros à luz das transformações sociais de seu tempo. A noção de autor, escreve o professor François Albera (2019), pode ser algo a ser reconsiderado em Vertov, que ocupou vários lugares na produção; coordenou atividades e se autodenominava “muitas vezes ‘instrutor’, ‘guia de filmagem’, ‘coordenador de trabalhos’” (ALBERA, 2019, p. 28).

As características cinematográficas de Vertov, embora conhecida como documental, nos interessa a potência para além dessas categorias. Estabelece uma contribuição pedagógica, nos colocando como espectadores e espectadoras numa

posição que preenche de nós mesmos nessas imagens, na descontinuidade dos fragmentos imagéticos, mas também de maneira outra que estabelecemos relação com os processos técnicos e criativos incorporados nas imagens visuais pelo cineasta. Sua experimentação, nesse sentido, flutua pelo agenciamento imagético de um ponto do universo ao outro, em qualquer ordem temporal; experimentando a câmera lenta, a aceleração, sobreposição, desaceleração: convergindo, dessarte, na montagem (DELEUZE, 2018).

O sentido de montagem de Vertov está na teoria do intervalo. Novamente, trazemos Deleuze para explicar que os intervalos não como um hiato vazio, e muito menos um “distanciar entre duas imagens consecutivas, mas sim, ao contrário, um correlacionar-se entre duas imagens longínquas” (DELEUZE, 2018, p. 134). Dziga Vertov (1983, p. 250) então irá dizer: “uma obra é feita de frases, tanto quanto estas últimas são feitas de intervalos de movimentos”. Nessa perspectiva de “escrever” o filme, ganha centralidade os intervalos, como ele mesmo explica:

intervalos (passagens de um movimento para outro), e nunca os próprios movimentos, constituem o material (elementos da arte do movimento). São eles (os intervalos) que conduzem a ação para o desdobramento cinético. A organização do movimento é a organização de seus elementos, isto é, dos intervalos na frase. Distingue-se, em cada frase, a ascensão, o ponto culminante e a queda do movimento (que se manifesta nesse ou naquele nível). (VERTOV, 1983, p. 250)

Não por acaso, nessa tendência textual da linguagem, simbolicamente utilizamos desse artifício como estratégia pedagógica, inicialmente, em sala de aula. Nas primeiras aulas, uma introdução às propriedades técnicas da imagem cinematográfica, durante a disciplina Jovens Cineastas, explicar o conceito de plano cinematográfico, cena e sequência poderia ser robusta: um *plano* diz respeito à operação de capturar uma imagem com a câmera desde o momento em que é ligada e começa a filmar, até o instante em que é desligada e a gravação interrompida (MARTINELLI, 2006); é a menor unidade narrativa de um filme. O *plano* é a imagem entre dois *cortes* (RODRIGUES; SANTOS, 2007).

Em seguida prosseguimos: o conjunto de *planos* que acontecem em um mesmo espaço e tempo determinado constitui a cena (MARTINELLI, 2006). O conjunto de cenas, com início, meio e fim (RODRIGUES; SANTOS, 2007), uma parte não muito grande do filme, envolvendo um trecho completo de ação é a sequência; muitas das vezes também entendida como uma cena em filmes narrativos (BORDWELL; THOMPSON, 2013).

Mas, como mencionado anteriormente, uma aproximação foi estabelecida entre a estrutura do filme e a estrutura de um livro. A correlação proposta por Chris Rodrigues e Nelson Pereira dos Santos (2007, p. 26) foi abordada em sala de aula na tentativa de simplificar esse entendimento. “[...] mal comparando com um livro, podemos dizer que: a) um *plano* é uma palavra; b) um conjunto de *planos* (cena) é uma frase; c) um conjunto de cenas (sequência) é um capítulo”.

Até aqui, partindo da ideia de cultura e identidade, apresentamos um breve panorama dos estudos culturais. Há uma compreensão dos autores sobre a maneira como os sentidos são produzidos através da representação, compartilhados e comunicados pela linguagem dentro de um contexto social. Essa análise perpassa por uma perspectiva mais textual e as relações com os fenômenos culturais do/no mundo, especialmente em como o poder regula as práticas sociais e as tensões relativas à classe, gênero, raça e sexualidade (STAM, 2003). De modo geral, os estudos culturais rejeitam o culto ao autor, e rompe com as fronteiras entre alta cultura e cultura popular.

Consequentemente, chegamos a uma parte considerável do percurso que integra este trabalho e os componentes que operam em sua dimensão. Estas questões como cultura, identidade, globalização, sujeitos na pós-modernidade, se encontrarão em nosso caminho momento ou outro. Adicionamos a atitude experimental de descontinuidade espaço-temporal no cinema do teórico-cineasta Dziga Vertov, seu diálogo social e a metrópole, o cotidiano das pessoas e suas vidas, a ênfase na montagem para compor sentidos às imagens descompromissadas com o roteiro literário. Desde então, os primeiros desdobramentos para nossa formulação de cinema se formaram.

Por estas escolhas evitamos o purismo cinematográfico de Vertov. Adotamos o seu distanciamento do cinema clássico e suas hegemonias de produção, e nos posicionamos com os estudos culturais numa abordagem mais ampla do cinema através da cultura. Entre interlocuções e distanciamentos, entre linguagens textuais e características técnicas do cinema, descrevemos como foi explicado em sala de aula a propriedade da imagem cinematográfica em palavras, frases e parágrafos.

Mas esse estágio simbólico de flerte da linguagem textual para explicar os processos da imagem visual no cinema, isto é, o *plano*, a cena e a sequência, antes do encontro com a montagem, se caracterizou temporário durante a disciplina. É um exemplo de como a abordagem textual não daria conta unicamente de todo o processo

que desenvolveríamos com o cinema adiante, incluindo também a premissa do roteiro literário. Nos dedicamos às imagens e sua relação com a cultura.

Não somente mas também, Robert Stam (2003) confirma que os estudos culturais, como um campo de estudo interdisciplinar, por outro lado não se interessa tanto pela linguagem cinematográfica. A ênfase está em investigar a “cultura como um domínio no qual a subjetividade é construída” (STAM, 2003, p. 250). Nesse campo, “a subjetividade contemporânea está inextricavelmente entrelaçada com as representações midiáticas de todas as espécies” (STAM, 2003, p. 250).

Tanto para o cinema, quanto para a História da Arte, a estética, as práticas artísticas (e não-artísticas) e a subjetividade, a imagem (e as relações da visualidade no mundo pós-moderno) é examinada com ênfase por um contexto interdisciplinar/transdisciplinar emergente, dilatando as disciplinas acadêmicas e seus limites, indo além da linguagem para tentar definir a cultura. Ou seja, a imagem é assumida por um campo de estudo que lhe dá a devida importância em todas as representações midiáticas, inclusive o cinema.

1.2.2 CULTURA VISUAL

Finalmente chegamos ao centro de nossas discussões acerca do termo cultura. Se Stuart Hall (2016) costumeiramente concede cultura como significados compartilhados entre membros de uma sociedade ou de um grupo, a professora Gillian Rose (2001) sugere que muitos desses significados são concentrados em imagens visuais; significados que podem ser transmitidos e interpretados em discursos cotidianos através de novelas, filmes, fotografia, vídeo, gráficos digitais, interpretando-os e gerando sentido ao redor de si e sentidos de mundo.

A professora e historiadora Anna Maria Guasch (2003), com a ajuda de outras autoras e autores, reúne as principais características emergentes do campo que queremos tratar na pós-modernidade, dentre as quais extraímos duas. Primeiramente, entende-se o *significado* cultural de uma obra à frente de seu valor histórico e/ou estético. E isso significa afastar-se ou ir de encontro à disciplina da História da Arte justamente cruzando criticamente as obras canônicas da alta cultura. Por conseguinte, Ella Shohat e Robert Stam (2002) defendem, em um artigo⁹, um endereçamento para

⁹ Ver: SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Narrativizing Visual Culture: Towards a Polycentric Aesthetics. Em: MIRZOEFF, Nicholas (org.). **The Visual Culture Reader**. 2. ed. Londres: Routledge, 2002.

se assumir outras perspectivas que não somente a cultura europeia, contemplando as diversas práticas culturais pelo mundo, coexistindo movimentos híbridos globalmente.

Para a segunda característica, antecipamos a colocação precisa de Gillian Rose (2001, p. 6, tradução nossa)¹⁰ de que as “[...] imagens nunca são janelas transparentes para o mundo”. Isso condiz mencionar a dupla capacidade do ato de olhar; a primeira, a mais óbvia, diz respeito à capacidade fisiológica do olho humano em ver. Todavia, teóricos contemporâneos não estão convencidos unicamente dessa modalidade, e, desse modo, a segunda capacidade de olhar está localizada numa construção cultural do olhar, conceito denominado de visualidade. Nicholas Mirzoeff (2002) irá dizer então que as imagens nunca são inocentes, estão carregadas de uma intersecção de poder com representações visuais, portanto, a visualidade.

Estas características levantadas – a relevância do significado cultural de uma obra de arte e a construção cultural do olhar ao visualizar uma imagem – e diversos outros elementos componentes, é entendido por Anna Maria Guasch (2003, p. 8, tradução nossa)¹¹ como “uma mudança fundamental nos estudos da história tradicional da arte”. Segundo ela, o conceito de “‘história’ é substituído pelo de ‘cultura’, e o de ‘arte’ pelo de ‘visual’” (2003, p. 8, tradução nossa)¹²: emerge a cultura visual.

Propriamente pela necessidade de interpretar a globalização pós-moderna do visual como parte da vida cotidiana, que Nicholas Mirzoeff coloca a cultura visual como campo de estudo que preenche as distâncias entre a riqueza da experiência visual e a necessidade de analisar esses fenômenos culturais da pós-modernidade. Em seu livro, *Una Introducción a la Cultura Visual* (2003), Mirzoeff classifica o fracasso do período moderno do século XX em lidar com o visual, crise que originaria o período da pós-modernidade. Assim, “a crise visual da cultura é o que cria a pós-modernidade e não seu conteúdo textual” (MIRZOEFF, 2003, p. 20, tradução nossa).¹³

À maneira da virada cultural ocorrida nos anos 60 despontando os estudos culturais, o professor estadunidense William John Thomas Mitchell formulou, em seu livro *Teoría de la Imagen* (2009), a intitulada virada imagética (ou virada pictórica).

¹⁰ No original: “[...] images are never transparent windows on to the world” (ROSE, 2001, p. 06).

¹¹ “[...] un cambio fundamental en el estudio de la historia tradicional del arte” (GUASCH, 2003, p. 8).

¹² “[...] el concepto “historia” es substituido por el de “cultura”, y el de “arte” por lo “visual” (GUASCH, 2003, p. 8).

¹³ “[...] la crisis visual de la cultura es lo que crea la posmodernidad y no su contenido textual” (MIRZOEFF, 2003, p. 20).

Essa tomada de posição considerada “rebelde” recebeu diversas críticas e resistências por parte de disciplinas e teóricos acadêmicos inicialmente.

Mitchell, entretanto, justifica dizendo que lidar com as pinturas artísticas ocidentais, com a linguística e a textualidade já não seria o suficiente para as artes visuais na pós-modernidade. Segundo o autor, necessitaria uma investigação mais ampla e interdisciplinar que incluísse outros esforços paralelos como, por exemplo, a “longa luta dos estudiosos do cinema para obter uma mediação adequada entre modelos linguísticos e imagéticos para o cinema, e para situar o meio cinematográfico no contexto da cultura visual” (MITCHELL, 2009, p. 22, tradução nossa).¹⁴

Precedente dos estudos culturais, a cultura visual nasce da emergência de uma área transdisciplinar de estudo, diz Éverly Pegoraro (2011) citando Mirzoeff, diante da efervescência das tecnologias digitais e as possibilidades abertas pelo multimídia. O próprio Mirzoeff irá dizer que as características interdisciplinares deste corpo de estudo são bastante abrangentes contemplando questões de gênero, raça, identidade e sexualidade, indo além dos limites das disciplinas acadêmicas tradicionais. Nesse sentido, Alice Fátima Martins (2021, p. 239) define que:

a cultura visual não constitui uma disciplina, ou área de conhecimento específica, mas um campo, ou melhor, uma orientação epistemológica que estabelece interfaces com diversas áreas de conhecimento, buscando problematizar as bases sobre as quais se assentam as produções, veiculações e processos de legitimação das artes e das visualidades contemporâneas.

Justamente por ser um campo tão amplo e abrangente, a cultura visual sofre críticas e polêmicas pela sua dificuldade em estabelecer demarcações dos limites teóricos e conceituais (PEGORARO, 2011). Guasch (2003) considera este um paradoxo, pois, se revela um ponto forte e fraco ao mesmo tempo. De todo modo, a capacidade inclusiva da cultura visual tanto na perspectiva cultural (valores, identidades e questões de classe), quanto no visual (seja nas Belas Artes como a pintura, escultura, desenho; como nas artes de massa, isto é, o design, filme, fotografia, publicidade, vídeo, televisão ou internet) consegue incorporar todas as formas de expressões e práticas artísticas que normalmente são ignorados pelos historiadores da arte e design (GUASCH, 2003).

¹⁴ “[...] como la larga lucha de los estudiosos cinematográficos por obtener una mediación adecuada entre los modelos lingüísticos e imagísticos para el cine, y por situar el medio cinematográfico en el contexto de la cultura visual” (MITCHELL, 2009, p. 22).

Irit Rogoff assinala, em seu artigo *Studying Visual Culture* (2002, p. 24, tradução nossa)¹⁵, todo um potencial de trabalho na cultura visual que se abre para uma “intertextualidade em que imagens, sons e delineamentos espaciais são lidos uns para os outros e através deles”, articulando com as dinâmicas identitárias, acrescentamos, ao emprestar “camadas sempre crescentes de significados e de respostas subjetivas a cada encontro que possamos ter com o cinema, a TV, a publicidade, obras de arte, edifícios ou ambientes urbanos” (2002, p. 24, tradução nossa).¹⁶

Nesse circuito visual híbrido, transitando faixas de sons, trilhas sonoras e musicais, imagens com ou sem movimento, linguagens escritas e faladas, projeções, desenhos, luz e sombra, compõem um conjunto de elementos cinematográficos e um entendimento neste trabalho alinhavado por imagens visuais. Em sua Tese de doutorado, Juan Sebastián Ospina Álvarez (2018) classifica, portanto, imagens visuais como parte de uma divisão onde estão as imagens materiais, ou seja, aquelas produzidas por um conjunto de tecnologias e ferramentas gráficas e óticas, percebidas do ponto de vista fisiológico pelo nosso globo ocular.

Na outra ponta, as visualidades se encontram no imaterial. Assim, “refere-se ao registro visual no qual a imagem e o significado visual operam”, a capacidade do olhar em sua “dimensão cultural” (PEGORARO, 2011, p. 47). Na perspectiva da professora estadunidense Irit Rogoff (2002, p. 26, tradução nossa)¹⁷, “as imagens transmitem informações, proporcionam prazer e desprazer, influenciam o estilo, determinam o consumo e medeiam as relações de poder”.

Finalmente, resgatando um dos cinco pontos essenciais a respeito do significado da palavra cultura (páginas anteriores deste trabalho, seção 1.2), argumentamos que “as sociedades modernas ainda carregam discursos coloniais, estereótipos e representações imperialistas, produzidos historicamente pelas culturas pré-modernas de matriz europeia e de características etnocêntricas até hoje”.

Nesses cruzamentos, Shohat e Stam (2002) enfatizam a ruptura da cultura visual com o eurocentrismo e a noção conservadora de “bom olho” da História da Arte. Mitchell (2009) então posiciona a cultura visual e a visualidade como uma análise da

¹⁵ No original: “intertextuality in which images, sounds and spatial delineations are read on to and through one another” (ROGOFF, 2002, p. 24).

¹⁶ “Ever-accruing layers of meanings and of subjective responses to catch encounter we might have with film, TV, advertising, art works, buildings or urban environments” (ROGOFF, 2002, p. 24).

¹⁷ “Images convey information, afford pleasure and displeasure, influence style, determine consumption and mediate power relations” (ROGOFF, 2002, p. 26).

vida cotidiana. Nesses termos, nos interessamos (e dialogamos adiante) por algumas perguntas levantadas por Rogoff (2002, p. 25, tradução nossa)¹⁸: “quem vemos e quem não vemos; quem é privilegiado no regime da specularidade; quais aspectos do passado histórico realmente têm representações visuais circulantes e quais não?”.

Todavia, W. J. T. Mitchell compartilha em seu trabalho *O que as Imagens Realmente Querem?* (2015) o quanto se sente tentado (e concorda por vezes) em assumir um posicionamento unicamente político e crítico em relação às imagens. O autor, conduzindo uma curiosa (talvez lírica) interlocução com as imagens enquanto um organismo vivo, recua em partes seu posicionamento provocador ao observar o julgamento excessivo ao “poder” e “dominação” destrutivos que se busca nas imagens, justificando haver um risco de utilizar-se da cultura visual numa orientação que poderia beirar iconoclasta ao confrontar, expor, ou aclamar as imagens. E conclui, entre lá e cá, dizendo que ainda “é tempo de puxar as rédeas dos argumentos acerca das consequências políticas da crítica à cultura visual e de moderar nossa retórica sobre o ‘poder das imagens’” (MITCHELL, 2015, p. 171).

Mudando a perspectiva da pergunta *o que as imagens fazem para o que elas querem*, Mitchell situa o conceito adequado para a cultura visual: a ênfase no campo social do visual, nos processos cotidianos de olhar e ser olhado (MITCHELL, 2015). E sim, mesmo residindo a importância da análise crítica sobre as influências negativas e fetichistas das imagens no campo social e cultural, entretanto, como Mitchell se queixa, entendemos como um potente campo aberto para as experiências visuais que “abrangem maneiras de ser, ver e experienciar dentro de diferentes formas de subjetividade. Implica compreender as variadas posições do sujeito que emergem através de relações visuais” (PEGORARO, 2011, p. 48). E além, prosseguimos, a cultura visual almeja contemplar as experimentações (não somente) visuais, mas também sonoras, táteis e sensoriais de sujeitos no mundo contemporâneo.

O professor e pesquisador Marcelo Henrique da Costa (2018) buscou, com estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de Goiânia, trabalhar a produção de sentidos e significação através de narrativas audiovisuais. *Olhares Móveis*¹⁹, então,

¹⁸ “Who we see and who we do not see; who is privileged within the regime of specularity; which aspects of the historical past actually have circulating visual representations and which do not [...]?” (ROGOFF, 2002, p. 25)

¹⁹ COSTA, Marcelo Henrique Da. *Olhares móveis: narrativas audiovisuais, aparatos móveis e experiências cartográficas*. 2018. Tese - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9066>. Acesso em: 2 abr. 2021.

é uma pesquisa pautada pelo prisma da cultura visual, dedicada a valorizar as relações de identidade e pertencimento de estudantes com sua comunidade através dos processos coletivos e da construção de aprendizagens manuseadas pela linguagem cinematográfica e aparatos móveis, este último o telefone celular.

Interessado na confluência das tecnologias móveis com a internet entre jovens, Costa (2018) salienta as distinções entre espectador e produtor de conteúdos audiovisuais em intersecção na cadeia midiática. Para ele, esses efeitos se intensificam sobretudo com as capacidades de reprodução e captura dos telefones celulares. Um maior número de público passa a ter uma resposta menos passiva em frente à televisão. Mas a internet amplia o alcance e as pessoas passam a ter contato com diversas possibilidades de ver, produzir e distribuir imagens visuais. Formam-se novos modos de vida contemporâneos multiplicando olhares sobre o mundo e seus acontecimentos. Por conseguinte, evidencia-se, com efeito, no cotidiano de jovens.

Recepção e produção de imagens em larga escala colocam o celular como ferramenta com múltiplas funcionalidades de fácil acesso possibilitando “a construção de narrativas que permeiam o urbano, o trivial, o particular, a intimidade” (COSTA, 2018, p. 74). Isso significa dizer o quanto o universo de jovens se aproxima ao contato com a arte cotidiana e particular de suas vidas, se expressando pelas imagens visuais e ao mesmo tempo refletindo, por meio do audiovisual, o contexto histórico e cultural de sua época. Portanto, “tornam-se grandes diários audiovisuais do cotidiano e da vida privada, em que não só a intimidade de seus usuários é revelada, mas também, imagens que testemunham fatos históricos” (COSTA, 2018, p. 74).

A cada novo instante estaríamos construindo narrativas, conscientes ou inconscientes disso. Imagens passam a integrar parte do repertório de se comunicar, expressar e representar significados e vivências. As narrativas interpretadas ou produzidas podem criar discursos, que formam, reforçam e modificam características identitárias (COSTA, 2018).

A primeira parte da pergunta oportunamente bem colocada via estudante da disciplina Jovens Cineastas, apresentada na abertura deste trabalho, “qual o sentido de eu aprender cinema?”, é um convite para pensarmos sobre as dinâmicas em processo do regime visual a qual estamos inseridos, mas também sobre nós mesmos. E vale apreender o cinema aqui não como uma arte distante, um evento das salas comerciais de projeção, mas numa ótica contemporânea pela cultura visual apreciando o cinema um fenômeno cotidiano e não seu valor estético. Em outro

direcionamento além, não existiria mais (se é que existiu) um cinema essencialmente puro no aspecto tradicional da arte pois, conforme destaca Pegoraro (2011, p. 51) citando David Rodowick, “é um meio híbrido que não se encaixa confortavelmente dentro da história filosófica da estética”.

Uma das maneiras de responder à pergunta estudantil (que se torna nossa também, desde quando formulada) é reagindo com uma outra questão provocada por Jean-Claude Carrière (2006, p. 194): “será que nos conhecemos melhor do que antes do nascimento do cinema?”. É preciso reconhecer que, antes de quisermos montar imagens, somos antes montados por elas. Em seu livro²⁰, Carrière reconhece o quanto o cinema nos configura na maneira de se vestir, em nosso comportamento, nossas ideias e desejos, nossos temores. Ante ao nosso próprio desconhecimento interior, “milhões e milhões de imagens nos enviam desordenados reflexos de nós mesmos. Onde estamos? Que visão de nós é a mais precisa?” (CARRIÈRE, 2006, p. 195). Portanto, aprender sobre o cinema seria aprender sobre nós mesmos.

Imagens cinematográficas, porém, são apenas uma parcela de múltiplos suportes e contextos pela qual as vemos, não as vemos, transitamos por elas, transitam por nós e transitam entre nós. As assistimos em diversas telas de tamanhos diferentes; mas as imagens nos assistem, em câmeras de vigilância, exames de imagem e satélites no espaço. O professor Hal Foster, em seu livro *O que vem depois da farsa?* (FOSTER, 2021) se dedica, em alguns momentos, a analisar as tecnologias de imagem na cultura.

O autor parte da crítica das imagens feitas por máquinas para máquinas, em como atravessam o nosso meio coletivo e a nossa cultura sem que nos demos conta delas. Imagens que deixam de representar o mundo e passam a servir de ativação: banco de dados de corporações e governos, imagens que servem propósito aos códigos e algoritmos. Munido dessa problemática, Foster cita obras visuais de alguns artistas, dentre eles Trevor Paglen, utilizando-se de fotografias de paisagens que, visivelmente ou invisivelmente, sofreram intervenção das instalações físicas onde carregam propósitos confidenciais de mercado e governo.

É em todo esse circuito de imagens onde estamos inseridos. Pós-modernidade, globalização, engendram a era de processos inconstantes, desenvolvimento tecnológico, construção de representações e significados. Relações com as imagens

²⁰ CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 2006.

são os novos enfoques a qual é colocado em voga nosso encontro ou afastamento com elas, quais as representações de nossas comunidades no circuito midiático, o que nos é impelido e impedido a ver e, num mundo em fragmentação e compressão espaço-temporal, como as identidades e subjetividades estariam expostas. São questões complexas que a cultura visual tem buscado investigar. Mas, por fim, voltamos nossa atenção para a escola: nesse contexto saturado pelo visual, como lidar com os aparatos digitais e as imagens na educação?

E retornamos à pesquisa *Olhares Móveis* (2018), porque Marcelo Henrique da Costa já havia feito a sua deixa: na escola, as imagens precisam ser mediadas, impulsionadas e redirecionadas para um olhar crítico de estudantes, sobretudo a respeito dos conteúdos audiovisuais hegemônicos consumidos diariamente. Estas questões tanto quanto inúmeras outras, bem como pesquisas científicas voltadas ao campo em questão foram e são desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, da Universidade Federal de Goiás.

Este trabalho está situado na Linha de Pesquisa C, Educação, Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, na qual estabelece seus estudos de experiências estéticas e visuais, seus significados e interpretações em contextos educativos formais, não-formais e informais. Evidencia, por conseguinte, a investigação de práticas culturais em contextos de formação, aprendizagem e recepção de visualidades.

Apresentamos o campo da cultura visual e seus estudos após percorrermos um longo caminho. Antes de prosseguirmos neste trabalho, seria possível fazer um breve resumo trazendo a observação de Éverly Pegoraro em Irit Rogoff (2011) a partir de pelo menos três elementos que compõem essa arena chamada cultura visual: “primeiro, as imagens; segundo, o aparato visual que é guiado por modelos culturais, como narrativas ou tecnologias; e terceiro, as subjetividades de identificação, desejo, negação ao que vemos” (PEGORARO, 2011, p. 49).

Nesse eixo, a seguir, na segunda parte deste capítulo nos dedicamos ao desenvolvimento do cinema com a educação, enfatizando as experiências nesse encadeamento. Mas antecipamos para um balanço que evidencia uma tensão estabelecida nos atravessamentos experimentais e experienciais com o audiovisual na pós-modernidade, durante a crise pandêmica e capitalista, nas identidades e comunidades, que ganharão as próximas páginas.

1.3 CINEMA E EDUCAÇÃO

Chegamos até aqui, neste trabalho, dizendo que encontraríamos pelo caminho questões como compressão de espaço-tempo, identidades, globalização e pós-modernidade. Posto isso, é perceptível encontrar no cinema, desde o seu desenvolvimento acentuado durante o século XX, talvez uma espécie de catalisador desses fenômenos. Ambos resultam nas mais recentes manifestações da, sempre aberta, palavra cultura.

Se vivemos tais evidentes contextos, nos parece cada vez mais improvável insistirmos em evitar o cinema na escola. A professora argentina-brasileira Adriana Fresquet (2013) abre em seu livro²¹ o encontro do jovem cinema com aquela considerada tão velha quanto a própria humanidade: a educação. Suas palavras celebram as inebriantes possibilidades de projetos, estímulos, sensações e emoções em vínculos poéticos entre aprender e ensinar, perfazendo novos rumos na construção de conhecimento.

No início deste capítulo, narramos as circunstâncias de uma pergunta inaugural sugerida, realizada por nós em sala virtual a estudantes: “o que vocês já aprenderam com o cinema?”, na ocasião, roteirizada para os primeiros dias de aula da disciplina eletiva Jovens Cineastas. “O cinema mostra muitas culturas e costumes diferentes, dependendo da região que o filme se passa”, resposta enviada a nós, naquela tarde na escola, pelo chat²² da transmissão online – característica comum da outra parcela da classe, a turma B, que frequentava as aulas em casa durante a pandemia. A resposta podemos considerar assim um chaveamento das discussões levantadas aqui até então acerca da globalização.

Nossa pesquisa é também pautada pelo interesse em observar de perto, participar, criar e viver a interlocução entre educação e cinema. Propomos conversar, adiante, com autoras e autores interessados em conceber esse encontro em dimensões como vivências, imaginação, afetos, alteridade e identidades. Neste

²¹ FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** 1ª edição ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

²² Essa era uma prática comum. Embora tivéssemos estudantes que dialogavam conosco através de áudio, ainda era mais usual a turma conversar conosco pelo chat (diálogos escritos) durante as aulas. Nesse ambiente virtual de aprendizagem, ainda não conhecíamos visualmente a turma, pois não nos era possível ver as pessoas pela câmera. Presumimos uma série de explicações para isso, desde dificuldades técnicas dos equipamentos de estudantes, até o próprio desconforto em abrirem as câmeras e microfones durante transmissões online. Portanto, a turma era composta por *avatares* nos perfis de cada estudante na plataforma de videoconferências.

sentido, Alice Fátima Martins, em seu artigo intitulado *Sobre Aprender com o Cinema* (2017, p. 8), diz: “é assim que a experiência com os filmes estabelece marcas no percurso de vida das pessoas, interagindo com suas aprendizagens, com a configuração de suas próprias identidades”. Este artigo originou a nossa pergunta realizada a estudantes em sala de aula, “o que vocês já aprenderam com o cinema?”, e cruzam ambas com a pergunta estudantil trazida até a nós, “qual o sentido de eu aprender cinema?”, para juntas, comporem a próxima seção deste capítulo.

1.3.1 POR QUE ESTUDAR CINEMA?

Há uma diversidade de pesquisas e estudiosos buscando entender a importância de se estudar cinema no âmbito da Educação Básica. É necessário compreendermos de antemão a ideia de que *estudar* abrange assistir filmes, debater, analisar, sentir, mas não somente; é um convite, especialmente, para se criar, experimentar, produzir, inventar filmes. O por que estudar cinema, portanto, tem sido nossa procura contínua até aqui e adiante.

As reflexões propostas sobre o tema não são respectivamente totalizantes ou não se almejam esgotar suas possibilidades. Sublinhamos, brevemente, dentre muitas viabilidades, alguns pontos em evidência com nossas discussões. Além disso, é desejável a cada estudante e docente descobrirem suas próprias motivações e novas possibilidades de experiências estudando cinema e audiovisual.

As experiências diversas de/com vivências cinematográficas tem sido nosso enfoque. Retornemos às observações da professora Adriana Fresquet. Alguns dos seus trabalhos têm abordado com frequência a experiência com o cinema. Mas antes, ela se deterá nas observações acerca da infância. Fresquet (2013, p. 52) escolherá, então, espaços e tempos concedidos ao cinema, em contexto escolar, algo de suma importância para o encontro “do cinema com a infância, da criança com o adulto, e do adulto com a criança que, escondida, ainda o habita.”

Para esclarecer melhor seu argumento e ressaltar sua importância, é preciso ampliar nossas leituras em outro trabalho seu, o artigo intitulado *Cinema, Infância e Educação* (FRESQUET, 2017). Em suas páginas, a autora demonstra preocupação com o que denomina de desaparecimento da infância na sociedade atual. Fresquet narra como as mídias eletrônicas, a partir do século XX, vêm contribuindo para a dissolução das linhas divisórias do ser criança e adulto.

A fusão de conteúdos midiáticos entre diferentes faixas etárias, combinado com estilos de vida e pensamentos, levariam a uma crise da infância, condição angustiante agravada pela “falta de diálogo, de espaço e tempo para brincar” (FRESQUET, 2017, p. 6). Essas crianças-adultos estariam condicionadas a um escapismo alienante: o consumismo. De modo que “isto condiciona a existência de crianças e adultos solitários” (FRESQUET, 2017, p. 6).

Para lidar com a solidão infantil, a professora propõe alcançar uma experiência da infância. Para tal, um meio viável estaria na linguagem e na imaginação. Assim sendo, “privilegiar a imaginação na educação talvez seja um caminho para aproximá-la à experiência” (FRESQUET, 2017, p. 12). Logo mais, Adriana Fresquet (2017, p. 12) complementa dizendo que a “imaginação como base de toda atividade criadora manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, artística, científica e técnica”. E então, o encontro com o cinema é eleito instância sintetizadora destes aspectos operando as notas de sentimentos, das sensações e da subjetividade.

Experiências como estas são parte de um processo, segundo Fresquet (2017), responsáveis por combinar imaginação, mobilizando emoções, resultando em vivências. A infância com o cinema estaria preservada ao passo que a infância perdida da vida adulta atuaria em vias de restauração. Mas para a professora, o que seria considerado vivências? A capacidade pedagógica do cinema em proporcionar experiências de aprender, desaprender e reaprender. Em suma, isso significa dizer que novos conhecimentos são mediados, coexistindo também o confronto individual de saberes preexistentes.

Voltando ao seu livro *Cinema e Educação* (FRESQUET, 2013), vinculamos ao argumento da professora argentina a necessidade de visitar e sentir a infância na escola entre estudantes, mas também entre docentes. Cineastas, artistas, professores e professoras, foram crianças antes de tudo. Com o cinema, uma ponte é criada nessa relação entre estudantes e docentes: “a ponte nasce da necessidade de buscar a criança que habita nele [docente] para que experimente o prazer do cinema” (FRESQUET, 2013, p. 52); mas também marca uma ruptura, que “é geracional e guarda relação com a escolha dos objetos culturais preferidos pelas crianças ou pelos adolescentes (FRESQUET, 2013, p. 52).

Se para Adriana Fresquet (2017) poucas experiências são tão significativas para a educação e para a infância como aquelas as quais conseguimos torná-las vivências, tão logo, espaços escolares, contextos educativos formais, não-formais e

informais podem se qualificar lugares para vivenciar experiências diversas com o cinema. O cineasta Martins Muniz vivenciou o cinema em sua infância e conseguiu transformar estas experiências em modalidade de vida e construções de aprendizagens.

Como parte significativa de cineastas e artistas, os primeiros contatos na infância com a arte deixam marcas. Foi assim, desde as primeiras sessões de cinema visitadas enquanto criança, em salas de projeção durante os anos 50, que Muniz vem aprendendo sobre o cinema, fazendo-o (MARTINS, 2019). O cineasta goiano fundou, ao lado de parcerias e amizades, o seu cinema-escola: o coletivo Sistema CooperAção Amigos do Cinema. Desde então, universos e personagens foram criados, escritos, forjados pelo mestre artesão em inúmeras obras audiovisuais, mesmo com tão poucos recursos financeiros. E a produção das obras, desenvolvidas ao lado de pessoas com ou sem experiência, juntas, fazendo filmes através de descobertas e compartilhamento de saberes.

Em vasta escala de trabalho ao longo de décadas, Martins Muniz e as pessoas à sua volta no Sistema CooperAção exerceram e revisitaram as suas próprias infâncias na vida adulta com o cinema. Martins Muniz, em sua breve e potente passagem pelo projeto Jovens Cineastas, a convite, descrito neste artigo²³, aproximou à turma a ideia de cineasta, afastando a noção de profissional do cinema inalcançável ou conceitualmente distante; e além, Muniz representou à turma de jovens estudantes que cada pessoa naquela sala de aula poderia se tornar também jovem cineasta.

Quando Marcelo Henrique da Costa (2018) conduziu a pesquisa de doutorado *Olhares Móveis* onde trabalhou com o cinema e audiovisual na escola pública, era evidente a preocupação com as vivências de indivíduos com seu lugar de estar no mundo, identidades e subjetividades de estudantes. Em suas palavras, o professor reflete o papel da escola em oportunizar a produção de narrativas e a manifestação da criatividade estudantil dizendo o quanto o “leva a pensar que as narrativas visuais são formas de compreensão da experiência e também o locus onde essas micro-histórias individuais e coletivas podem ser depositadas” (COSTA, 2018, p. 34).

²³ ANJOS, Maykon Rodrigues Dos. De mestre artesão para jovens cineastas: uma correspondência de Martins Muniz para estudantes de cinema e audiovisual. Em: MARTINS, Alice Fátima; GUIMARÃES, Denise; MARGADONA, Laís; BORDIM, Lilian; VIOLA, Natalia; FREIXA, Pere (org.). Sobre as artes. Aveiro, Portugal: Ria Editorial, 2022.

Permitindo a infância exercer seu lugar das vivências de experiências em diferentes lugares e tempos, imagens e sons, a criança, na liberdade de criar com o cinema, é quem pode inventar seu universo para si mesma, desconstruindo ou refazendo as divisões de poderes do mundo adulto, como coloca o professor Cezar Migliorin (2015) em seu livro²⁴. Essa apropriação ficcional da tempestuosa existência adulta contrastaria, inclusive, com o lugar de regras e vigilância que as crianças constantemente estão submetidas na escola.

Mas no mundo real, outra característica de notável potencial do cinema na escola é a possibilidade de habitar uma dinâmica mais horizontal na relação entre estudante e docente ao experimentarem, em parcerias, o processo criativo de produção de filmes (MIGLIORIN, 2015). Nas palavras de Costa (2018) com a ajuda de Ana Iara Silva de Deus, a escola aproxima, com o cinema, outros modos de aprender, descentralizando o papel docente, isto é, reduzindo ou desarticulando hierarquias em sala de aula, abrindo espaço para parcerias de modo igualitário.

Um ponto de convergência recorrente nesta conversa sobre cinema entre trabalhos de Adriana Fresquet (2013), Cezar Migliorin (2015) e Marcelo Henrique da Costa (2018), é a construção da importância do outro. Sentir, se emocionar, se identificar com personagens e se colocar em seus lugares, em seus mundos, suas jornadas, questionar e criticar suas ações, vivenciá-las. Mas, sobretudo, do lado de trás da câmera, experimentando o processo de produção, trabalhando com parcerias, equipes, escolhas, tomadas de decisões criativas, assumindo responsabilidades, abrindo diálogo com docentes e colegas. Isso significa, aos olhos de Costa (2018, p. 60), um fazer cinema na escola que “propicia pensar sobre as relações de alteridade e constitui uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial das crianças e jovens”.

Logo mais, dessa maneira, o cinema começa a frequentar outras veredas muitas das vezes incomuns quando se encontra com a educação. Antevemos que esse sentido, inevitavelmente, leva para perspectivas de desconstruções e problematizações de paradigmas. Esses sintomas se amplificam quando colocamos essas questões sob as lentes da cultura visual. A começar pelo convite do cinema à subjetividade na escola.

²⁴ MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azogue, 2015.

Há pouco, situamos brevemente as novas dinâmicas horizontalizadas nas relações entre estudantes e docentes propostas pelo cinema, desafiando hierarquias. Pois, ora, o cinema parece se sentir à vontade em jogar com as categorias tradicionais do ensino, que Fresquet (2017, p. 45) compreende muitas das vezes na escola ainda como “lugar da regra, da ordem e da transmissão de determinados saberes considerados essenciais para a formação das crianças e dos adolescentes”. O cinema nesses espaços da instituição não se contenta com os horários regulares das aulas, aos quatro cantos da sala, às explicações de conteúdos escritos no quadro da parede. Em oposição aos saberes excessivamente objetivos e traduzidos, explicados e “mastigados”, Adriana Fresquet (2013) irá propor o encontro com o cinema uma experiência da subjetividade como alternativa complementar.

Tanto quanto Costa (2018) propõe uma mediação das imagens na escola, Fresquet (2013) também, ao seu turno, sugere algumas maneiras de apresentar obras cinematográficas a estudantes. A autora recusa a análise formal e técnica do filme, em primeira instância. E, então, propomos além: desassociar interpretações baseadas nas intenções autorais de cineastas e roteiristas com a obra, códigos de linguagem cinematográficas internas ao filme ou símbolos que podem levar a crer determinada mensagem ou ideia discursiva ou artística.

Nossa intenção foi oportunizar uma aproximação ao campo da subjetividade de cada sujeito em seu contato com a obra, numa relação semelhante ao que Fresquet (2013) denomina de travessia do filme. Ao assistir um filme, estudantes e docentes estariam não frente a frente, numa demarcação de quem tem a posse do saber e quem recebe, mas de frente para a imagem (ou atrás da câmera) de maneira igualitária, subjetividade aberta para aprendizagens correntes de pensar, sentir, emocionar. Essa contaminação do conhecimento formal pela experiência sensível, “se torna visceral, que é possível subjetiva-lo em experiências de alteridade” (FRESQUET, 2013, p. 24). Cada indivíduo, em seu encontro com a imagem, faria seu recorte particular considerando suas experiências de vida para projetar novas vivências com o cinema.

Walter Benjamin (2012), filósofo judeu alemão, problematizou a condição sagrada da arte enquanto um instrumento de magia. Estudar cinema, afinal, talvez possa pressupor ser uma arte de valor culto, venerada diante de supostos efeitos milagrosos; todavia, seguindo o rastro de Benjamin, não entendemos assim. Alguns autores como Migliorin (2015) tendem a privilegiar o cinema na escola em relação ao

audiovisual, propondo uma distância entre ambos para se sobressair uma experiência da sala de cinema sem se misturar com a internet, a publicidade, a televisão. Optamos por menor genuinidade. Nesta pesquisa seguimos na contramão para justamente com o cinema se contaminar pelo audiovisual e seus hibridismos.

Escolhido por Benjamin para romper com a aura²⁵ das obras de artes e seus rituais fincados na originalidade e genuinidade, o cinema ganhou status de agente da reprodução revolucionária para acesso das massas perfazendo um importante papel social. A capacidade do cinema em se dispor da tecnologia para reproduzir suas obras em inúmeras cópias, demonstra sua intenção emancipatória e comprometimento com a difusão ao se revoltar contra o tradicionalismo e o sagrado (BENJAMIN, 2012).

Quando falamos de cinema na escola, nos referimos à multiplicidade de se produzir e reproduzir filmes; na riqueza de telas, formatos, suportes, aparatos técnicos e tecnológicos, microfones, luzes, plataformas e mídias digitais; tudo o que está ao alcance e interesse de jovens e da comunidade como parte de seu cotidiano e consumo. Essa diversidade de meios vai na mão do fragmentado e acelerado mundo contemporâneo, do conhecimento de jovens estudantes. Antever outras maneiras de fazer, distribuir e assistir obras audiovisuais é também uma experimentação social, podendo ir além das intenções homogêneas e tradicionais que a indústria cinematográfica tanto buscou impor para se delimitar ao longo da história.

Alicerçando na imagem pós-moderna, portanto, nossas experimentações fogem à padronização e se inspiram no hibridismo, proposto pelas professoras Mirela Ribeiro Meira e Ursula Rosa da Silva (2013) no expressivo artigo publicado na *Revista Visualidades*²⁶. Negando hierarquizações e convenções, essas imagens híbridas “rompem com uma forma única de representação, combinam possibilidades, diversificam atributos visuais, como mixagens de fotos com desenhos, impressos, gravuras etc.” (MEIRA; SILVA, 2013, p. 46). As autoras estendem essa multiplicidade, simbolicamente, para a ordem social, imaginária e cotidiana.

²⁵ O conceito de aura, formulado por Walter Benjamin entre 1935 e 1936, diz respeito à unicidade de uma obra de arte, sua tradição, autenticidade, ritual, para fins de exclusividade ao acesso de poucos, elitizando seu valor.

²⁶ Ver: MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa Da. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos. *Visualidades*, [S. l.], v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30684. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30684>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Por isso, em simultaneidade, esta pesquisa privilegiou os filmes estudantis com ou sem gêneros e narrativas, filmes “diferentes”: imagens visuais sem definição e distorcidas, fora de foco, com deficiências sofridas pelas próprias limitações técnicas do processamento de dados na montagem e das câmeras de aparelhos celulares. Este cinema feito na escola, sem recursos financeiros, fundado nas influências e intervenções do real, mas, sobretudo, centrado na experimentação, no processo criativo destituído de acabamento estético visando o resultado técnico final.

Todo esse entrelaçamento visual aliado à proximidade do cineasta Martins Muniz ao projeto, puxaram o cinema do pedestal da arte para o alcance cotidiano. A ideia de cineasta ser algo fadado a celebridades inalcançáveis, e o conceito de cinema comedido à produção por câmeras profissionais, deixou de existir em sala de aula. O cinema manifestou-se cotidiano na escola.

Nos mesmos parâmetros dos estudos culturais onde se coloca em jogo as linhas divisórias da alta cultura e cultura de massa, as fronteiras da arte e não-arte estão sendo esmaecidas pela cultura visual. Martins (2021) atribui essa ocorrência ao questionamento pós-moderno das estruturas de poder, da universalização e ao individualismo na figura do artista, heranças do eurocentrismo de séculos passados. A cultura visual, nas artes visuais, há posicionamento desejável da escola do mundo contemporâneo na luta anticolonial, nas práticas culturais articuladas com a comunidade local, questionando o sistema da arte, rompendo padrões hegemônicos, permeando fazeres artísticos e sentidos nas demandas de olhar e ser visto.

“Por que estudar cinema?”, pode nos dizer muito sobre os tempos atuais e próximos na educação das artes visuais em diálogo com crianças e adolescentes na escola. Estamos cruzando horizontes onde o cinema não é mais uma novidade na educação, mas uma demanda das presentes gerações de estudantes. Oportunizando trabalhar com as tecnologias digitais de áudio e imagem, a escola se abriria para novas experiências de ensinar e aprender. Momento ou outro, o cinema transcende os muros da escola. Logo, a comunidade, a família, a vida cotidiana estão enredadas a colaborar com as narrativas cinematográficas de estudantes.

Nos propusemos, em alguma medida, a responder à pergunta título desta seção sob alguns aspectos. Com toda sorte, talvez tenhamos também conseguido atender à questão central, “qual o sentido de eu aprender cinema?” de autoria estudantil da turma. Mas há uma força opressora tencionando as respostas em discussão, obstruindo a infância na escola, enfraquecendo as possibilidades de

experiências com o cinema na educação, podendo ser interpretada na segunda parte da respectiva pergunta estudantil: “em que eu usarei isso na minha vida?”.

1.3.2 ESCOLA E EDUCAÇÃO POPULAR

É impraticável pensarmos uma educação distante da objetiva realidade social em um mundo de desigualdades. Em Paulo Freire (2019), reforçamos que não há, portanto, educação como prática a objetividade sem a subjetividade, bem como subjetividade sem objetividade, e teoria sem prática.

Incompatível é, do ponto de vista ético na educação, ignorarmos as dificuldades que debilitam nossas comunidades, escolas, nossos modos de ver, e nossas vidas, sem as desvelarmos; cujos conflitos foram herdados historicamente por ação humana e não uma condição natural como se supõe. Freire postula, nas primeiras páginas da célebre obra *A Pedagogia do Oprimido* (2019), sua preocupação tão evidente: a injustiça, a exploração pelas estruturas do poder – a desumanização imposta, ou melhor dizendo, a humanidade das pessoas sendo lhes suprimida.

Enquanto teóricos e estudiosos contemporâneos tendem a exaltar as interconexões da globalização, as tecnologias da comunicação, a expansão das corporações transnacionais e o avanço do livre mercado global, as relações humanas e sociais se fazem, com efeito, historicamente mais materiais. A dominação e sobreposição cultural estadunidense e europeia frequentemente voltam aos debates. “Com a pós-modernidade, finalmente dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural” (JAMESON, 2001, p. 22).

As utopias revolucionárias são trocadas pelo fetiche do lucro. As mercadorias, erotizadas, são compradas “tanto por sua imagem quanto pelo seu uso imediato” (JAMESON, 2001, p. 22). Surge a cultura do consumo. Stuart Hall (2006) considera a globalização um processo desigual com suas próprias estruturas de poder. Cita, por exemplo, as ondas de migração decorrentes de países afetados pela fome e pela colonização, pelo subdesenvolvimento econômico de países considerados parte do denominado Terceiro Mundo, suas dívidas com o mercado externo em países ocidentais, entre outros motivos.

Hall demonstra esse duplo trânsito da interdependência global: o movimento de exportação (mercadorias, entretenimento, identidades consumistas), e as consequências da desigualdade ao forçar o deslocamento de pessoas das periferias

para o centro. Por conseguinte, essas pessoas em situação de vulnerabilidade social, “em grande número, acabam por acreditar na ‘mensagem’ do consumismo global e se mudam para os locais de onde vêm os ‘bens’, e onde as chances de sobrevivências são maiores” (HALL, 2006, p. 81).

Na configuração sistêmica dessa paisagem econômica – na qual a pós-modernidade opera – as estruturas sociais, as políticas econômicas, e as esperanças de mundo estão desestabilizadas. Sobretudo, nas regiões distantes dos núcleos ou centros de poder – regiões do ponto de vista de sua totalidade, nos referindo aos países da América Latina, por exemplo. Mas também em dimensões menores, localizados nos arredores, periferias, fronteiras, regiões metropolitanas, entornos. Estes lugares compõem a maior parcela territorial e populacional, todavia, com menor alcance de recursos e distribuição de renda.

Essas contradições econômicas não são condições determinadas, ou seja, uma “condenação do destino ou da natureza” a pessoas ou grupos desfavorecidos. É um processo histórico da exploração capitalista do “homem” pelo “homem”, e, conseqüentemente, de uma nação por outra (MARX; ENGELS, 2010). Desponta aí, a dominação de poucos sobre muitos. O filósofo István Mészáros (2005) também acrescenta a capacidade capitalista em gerar um senso de conformidade na sociedade, reproduzindo tal assentimento através, inclusive, da educação formal.

Walter Benjamin (1987), esteve convencido de que as narrativas produzidas ao longo da história eram sobre os vencedores – nunca da perspectiva dos vencidos – privilegiando somente os dominadores. Essa afirmação nos leva a pensar sobre o processo colonizador dos dominadores e o rastro de destruição deixado na América Latina, quando Eduardo Galeano a descreveu uma região das *veias abertas*. Segundo ele, “do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder” (GALEANO, 2010, p. 18).

Dentre as críticas de Terry Eagleton (1995) à pós-modernidade, está o conformismo com as contradições capitalistas mediante a empolgação com seus processos culturais. Além disso, o autor desaprova a posição de abolição e superação da história, da desesperança e do abandono das utopias, da permanência abrupta e infindável da pós-modernidade no presente sem vistas para o futuro.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (2020), ao se colocar “insatisfeito com o mundo de injustiças” faz uma leitura consistente da história como lugar de

possibilidade e não uma história de determinismo. Freire, logo, se dá a chance de sonhar uma utopia da denúncia e do anúncio: denuncia o presente intolerável (a história que continua) e anuncia o futuro a ser criado politicamente, esteticamente e eticamente. Para Benjamin (1987, p. 224):

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Karl Marx e Friedrich Engels (2010) já antecipavam que os governos são organizações para gerir os negócios comuns e capitais da classe social dominante. Imagens vistas atualmente, narrativas preponderantes, reforçam as postas estruturas de poder. Recorrentes conspirações à nossa democracia reaparecem; a extrema-direita se reorganiza globalmente; a desinformação contamina os cenários políticos e sociais; tornam-se mais frequentes os ataques de ódio às comunidades historicamente marginalizadas; o mercado financeiro influencia, senão determina, as políticas econômicas de Estado; e a acumulação de capital, indiferente à fome e ao crescimento contínuo da pobreza, permanece feroz buscando maneiras de drenar o tempo e os direitos trabalhistas da população.

Excedem sobre as comunidades urbanas distantes tais patologias. A consciência coletiva é vandalizada, o isolamento e o abandono individual na população urbana se transformam em um modo de vida. Quem não conseguir ser autossuficiente financeiramente nesse sistema econômico estruturalmente inoportuno e comprometido, é considerado descartável pelo neoliberalismo, avalia Judith Butler (2018). Essas pessoas deveriam ser, pelo moralismo neoliberal da desigualdade, responsáveis por si mesmas e não pelos outros.

A pergunta, “qual o sentido de eu aprender cinema?”, nesse emaranhado quadro de (o)pressão social do global agindo a nível individual, recai sobre “em que eu usarei isso na minha vida?”, uma incidência preocupante que requer observação

da questão em suas múltiplas camadas de leitura. Sob essa lente do contexto social, espelha na educação e na juventude riscos de cisões e efeitos colaterais.

A seu turno, o professor Fernando Hernández (2018) critica o modelo de escola aos moldes das relações econômicas e dos sistemas produtivos. Ele argumenta os caminhos da educação sendo entregue à desapropriação da experiência de aprendizagem. Esse processo é constituído por narrativas da displicência escolar, da submissão e, sobretudo, à lógica de mercado.

Apontando algumas características desse modelo, Hernandez (2018) problematiza, por exemplo, as recorrentes avaliações de desempenho; estruturas de conhecimento coloniais herdadas de tradições europeias – subalternidade e dominação cultural, reflexo de séculos passados; delimitação de comportamento; e um esfriamento do processo de aprendizagem resumido a livro-texto, exercícios de repetição e o espaço fechado da sala de aula (HERNÁNDEZ, 2018). A essas características, o professor associa acentuadas taxas de abandono escolar e o desinteresse de estudantes pelos estudos.

Desde logo cedo, alunas e alunos brasileiros estão sendo levados a avaliar quais componentes curriculares serão cursados na escola visando o mercado de trabalho. À proporção em que questões como “qual o sentido de eu aprender isso” ou “quando usarei isso em minha vida” ascendem, e o sujeito individual da pós-modernidade muito possivelmente pode encontrar-se isolado e sozinho em um mundo mercantil hiperbólico, sem nem antes ter alcançado a vida adulta. Em estudantes, especialmente de escola pública, perguntas como estas sugerem insegurança, medo, responsabilidades precoces com o trabalho. Neste sentido, retomamos mais uma vez a reflexão de Fernando Hernández (2018), em como a educação vem sendo entregue à desapropriação da experiência de aprendizagem.

Recuperamos também a reflexão de Adriana Fresquet, adicionada a este trabalho nas páginas anteriores, sobre a crise da infância. Na ausência de condições de serem crianças, a solidão infantil encontra no consumismo seu escapismo alienante. Fresquet, prossegue: “esquizofrenicamente, nossa sociedade prepara a infância para ‘produzir’ enquanto a obriga a ‘consumir’ de modo compulsivo” (FRESQUET, 2017, p. 6). Da escola para seus lares, a família é desmantelada pelo processo de desumanização em curso. Marx e Engels (2010, p. 55) queixavam-se:

O palavreado burguês sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho.

Do sistema precário do capital ruminam crises cíclicas e históricas, eclodindo atômicas patologias globais. No desenvolvimento desta pesquisa, a pandemia do coronavírus foi mais uma demonstração letal dessa ofensiva. O capital predatório a nível global é apontado como o grande responsável sobretudo pelas profundas “degradações ambientais e imensas concentrações populacionais que, combinadas, estão na origem dessa e de outras pandemias recentes causadas por patógenos oriundos de animais como porcos, aves, cobras e morcegos” (SILVA; DANTAS, 2020).

A educação pública, mesmo com deficiências de investimentos e de políticas públicas, em grande parte conseguiu suportar ao período de grave crise sanitária e humanitária. Antes da pesquisa desenvolver-se em campo, a partir de agosto de 2021, o Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (CEPI Nova Cidade) permaneceu de março de 2020 a julho de 2021 sem aulas presenciais²⁷.

O isolamento social e a quarentena levaram estudantes para condições extenuantes de afastamento e individualização. Com estudos sendo conduzidos em domicílio, as pessoas participavam de salas virtuais em plataformas de videoconferência. As aulas eram frequentadas e assistidas através de telas eletrônicas de computadores e telefones celulares.

Os relatos da turma de estudantes ao descreverem esse período foram de dificuldades e superação. A distância e a saudade entre colegas e docentes foram citadas por quase toda a turma. O período de confinamento foi considerado por um(a) estudante o pior momento de sua vida, quase levando ao abandono escolar. Dificuldades técnicas com equipamentos eletrônicos (celulares, computadores) e com a conexão à internet foram comuns à parcela significativa da turma.

A concentração nos estudos foi requerida de modo redobrado durante as aulas e transformaram o processo de aprendizagem mais desafiador para algumas pessoas. O convívio com o luto familiar e a ausência de pessoas próximas, vítimas da pandemia, foi uma realidade compartilhada conosco por um(a) estudante. Conseqüentemente, desenvolveu-se ansiedade, angústia, insegurança e medo.

²⁷ A volta efetivamente integral, ou seja, parte das turmas que mantiveram o isolamento em agosto e setembro e retornaram para a sala de aula, ocorreu em outubro de 2021.

Em seus lares, a turma de estudantes sentiu os impactos do regime de aulas remotas durante o isolamento social. Mesmo com acolhimento, acompanhamento e monitoramento realizado pela escola, seguindo o Protocolo de Biossegurança, alguns efeitos colaterais foram inevitáveis. Cansaço, indisposição, desentusiasmo, exaustão, resquícios do longo período longe das salas de aula. Ouvimos um relato estudantil sobre dificuldades em se reconhecer, alternando de uma personalidade comunicativa para introspectiva, gerando desencontros com a própria identidade. Outra pessoa da turma também relatou mudanças em si, do isolamento social herdou o isolamento comunicacional e sentimental.

Esses aspectos adversos nos interlocutores da pesquisa ecoaram persistentemente de seus lares e permaneceram por algum período durante a volta parcial das aulas presenciais. Traços de cansaço foram percebidos na turma. Entretanto, cada jovem estudante do CEPI Nova Cidade se disponibilizou para o encontro conosco e com o cinema. Os espaços escolares, antes tomados pela pandemia, foram devolvidos pela ciência com o avanço da vacinação: e novamente (re)ocupados.

A luta, a sobrevivência, a resistência dessas pessoas em tempos hostis estão engendradas de uma potência tão característica das comunidades populares e da educação pública. O capital se interessa pelo coletivo apenas visando a sustentação das condições de produção pela força de trabalho. Para tal sistema, não é interessante as pessoas se organizarem coletivamente com autonomia de pensamento. A individualidade é o caminho imposto. Para este ideário capitalista, a comunidade precisa se manter dividida, distante, apagada, alienada (FREIRE, 2019).

A educação ocupando os lugares distantes, juntamente com as classes populares se inserindo criticamente na realidade social para ela desvelar, da práxis esperançosa com diálogo e liberdade para criar e construir, assim sugeriu Paulo Freire (2019), se reúne em uma educação popular que nos inspirou neste trabalho: uma prática humanizada.

Trabalhar com a montagem cinematográfica, partindo da inserção social de Vertov, para propor e impulsionar vivências culturais com a escola e as imagens, foi um campo magnético para, inevitavelmente, aproximar experiências cotidianas com o cinema. Daí por sua vez, indica um ensino crítico e criativo para jovens pensarem o mundo e pensarem a si mesmos como sujeitos (MARTINS; TOURINHO, 2011).

Reivindicamos neste trabalho a autonomia de sermos vistos nas comunidades e nos bairros da classe trabalhadora não apenas aos olhos seletivos do Estado, mas nos circuitos de comunicação e circulação de imagens – quando tanto acontece de sermos vistos, reforçam os regimes de visualidade. Com o cinema as produções audiovisuais estudantis restauraram a recriação de seus cotidianos. Isto porque a cultura visual oferece meios para trabalharmos com atividades em diversos campos sobre:

presenças e ausências, invisibilidade e estereótipos, desejos, reificações e objetivizações dos campos disciplinares — história da arte, estudos de cinema, mídia de massa e comunicações, articulações teóricas de visão, espectadorialidade e as relações de poder que animam a arena que chamamos de domínio da visão – que primeiro articulou seu status como textos e objetos. (ROGOFF, 2002, p. 27, tradução nossa)²⁸

Como encadeamos essas questões, bem como imagens (visuais), imaginação, vivências, cotidianos, identidades e culturas fragmentadas, experimentações híbridas, apresentadas até esta etapa da pesquisa? No próximo capítulo, desenvolvemos o conceito de montagem enquanto construção de conhecimento.

²⁸ No original: “presences and absences, invisibility and stereotypes, desires, reifications and objectifications from the disciplinary fields — art history, film studies, mass media and communications, theoretical articulations of vision, spectatorship and the power relations that animate the arena we call the held of vision — which first articulated their status as texts and objects”.

2. MONTAGEM



2.1 O QUE É MONTAGEM?

Houve um momento de passagem. Partiu-se da imagem para outra categoria; uma narrativa adicional; diálogos foram correspondentes, mas a sequência avançara. Na metade do trabalho em curso, essa passagem, o intervalo entre dois instantes, era o anúncio do capítulo seguinte. O texto subiu na tela revelando a pergunta escolhida para selar a transição: “o que é montagem?”

A chegada da 8ª aula da disciplina Jovens Cineastas entrelaçou o encerramento do mês de setembro e a inauguração de outubro. Antes dessa transição, nas aulas anteriores, já havíamos estudado as estruturas da imagem cinematográfica (plano, sequência e cena); a turma de jovens estudantes conheceu o trabalho do cineasta Martins Muniz; e em sala de aula se apresentou o conceito de *corte* do filme. Nos meses de agosto e setembro, gradativamente foram desenvolvidos os estudos da imagem para encontrar o assunto seguinte, a passagem a uma outra categoria: a montagem cinematográfica.

A pergunta-título simbolizou a passagem das seções. A turma já sabia a resposta e assim a respondeu sem dificuldades. Alguns primeiros filmes estudantis já estavam surgindo pela montagem na escola. Mas, embora a resposta pareça simples do ponto de vista da técnica cinematográfica, da perspectiva de possibilidades qualificou-se mais ampla e divertida com o passar do tempo. Assim, a montagem foi sendo percebida como dimensões se desdobrando a partir de dois principais eventos.

O primeiro evento, diz respeito ao primeiro dia de aula da disciplina Jovens Cineastas em agosto. Quando chegamos ao CEPI Nova Cidade para apresentar o projeto de cinema à turma, estávamos com muitas novidades e entusiasmo. Queríamos mostrar uma diversidade de imagens visuais. A proposta era fazer projeções de filmes estudantis da primeira edição do projeto no CEPI Nova Cidade, ocorrida em 2019, na ocasião. Quando a aula começou, demos início à montagem dos equipamentos eletrônicos. Cabos de energia elétrica, cabos de vídeo e adaptadores foram sendo conectados. Alunas e alunos aguardavam pacientemente em seus lugares enquanto o tempo corria.

Mas os equipamentos não respondiam com sinal de vídeo adequado. Requereu idas e vindas de cabos e projetores de vídeo, tentativas de conexões e reconexões manuais, testes e retestes de portas conectoras de diferentes notebooks e diferentes formatos. A descoberta de um cabo adaptador de vídeo defeituoso do computador da

pesquisa solucionou o enigma. Trocamos o computador e reestabelecemos o sinal de vídeo. Mas já era tarde demais: a aula estava chegando ao fim.

O segundo evento, meses depois, em uma fase já próxima ao encerramento da disciplina na escola, os filmes da turma estavam em processo de montagem. A exibição final para o público era aguardada em poucos dias. As obras tinham sido produzidas de modo individual, e uma delas produzida em equipe. As filmagens já haviam sido feitas. Um destes filmes estudantis em equipe – uma das maiores produções desenvolvidas em termos de engajamento de pessoas e em quantidade de planos cinematográficos capturados na disciplina – sofreu uma falha geral no aplicativo de montagem. Todo o projeto finalizado se perdeu. A comoção entre a equipe criadora, que viu o filme ir de pronto a desmoronado, era enorme.

A primeira aula de cinema do projeto Jovens Cineastas precisou ser novamente realizada na semana seguinte. O filme da equipe de estudantes passou por uma nova montagem. O primeiro evento marcou o início da passagem de estado da montagem, enquanto o segundo resultou em sua virada. Com o passar do tempo a montagem ampliou horizontes para além das questões técnicas do cinema.

O que é montagem então? Amparadas em ambos acontecimentos, a falha da primeira aula do projeto e a falha técnica no processo de montagem do filme, com a ajuda da orientação de pesquisa as respostas transitaram para: desfazer e refazer, montar e remontar, construir e desconstruir. Mas, essa não é uma celebração da falha. É uma reflexão sobre o processo. Reside a possibilidade de tomada de outras direções, perspectivas. É a experimentação de novas escolhas livres que possibilitem frequentar diferentes lugares reflexivos dos habituais durante o processo criativo.



Figura 3. Sala de aula 10.
Fonte: acervo da pesquisa, agosto de 2021.

Freire tinha uma concepção de educação alinhada com o mundo vivido. Ele dizia que a ciência desenvolvida nas universidades precisava estar relacionada com a consciência das classes populares. Em suma, seu desejo se voltava para um conhecimento científico preocupado com as necessidades fundamentais da sociedade; e esse trabalho deveria começar pela valorização de docentes e de pesquisas. A partir de então, se teria condições de viabilizar um compromisso crítico com a realidade (FREIRE, 2020).

A construção da realidade perpassa pela pesquisa, entende a professora Minayo (1994). Para ela, como aspecto de indagação, a pesquisa é a atividade básica da ciência. Nesses termos, nossa construção de conhecimento, em primeira instância, permaneceu cercada de companhia coletiva. Como pesquisa, estivemos onde precisávamos estar: perguntando com curiosidade, aprendendo com as pessoas à nossa volta para, somando ou confrontando com nossos conhecimentos teóricos, ensinar e, em união, produzir conhecimento (FREIRE, 2020). A pesquisa, enquanto envolve teoria, é um vínculo de pensamento e ação (MINAYO, 1994).

Em sua fase coletiva mais colaborativa, durante o desenvolvimento das atividades de campo na escola, a composição da pesquisa se empreendeu por muita produção. À medida que nos aprofundamos em experiências criativas e humanas, as conexões foram nos demandando bastante trabalho, embora se construindo de modo realizador. Nessa conjuntura, gerou-se muito material: conversas, fotografias, vídeos, relatos, gravações de áudios, gravações de aulas virtuais, conteúdos pedagógicos, e diários de campo.

É digno de nota a numerosa quantidade de personagens, protagonistas, e reviravoltas surgindo durante esse processo. Cada pessoa trouxe suas ideias, criatividade, sugestões, habilidades, limitações, sentimentos, personalidades, suas histórias de vida. Houve também o cenário escolar e urbano, e como as pessoas estabeleciam relações com esses ambientes. Mas não menos importante, como as pessoas articulavam suas próprias identidades. E desse modo, a narrativa gerou ramificações conduzindo para direções outras. Em segunda instância, portanto, as manifestações coletivas se concentraram na condução dos trabalhos através do pesquisador e orientadora da pesquisa. Como lidar com tudo isso?

Minayo (1994) entende uma pesquisa como um trabalho artesanal. Para ela, essa modalidade de construção de conhecimento é particular ao seu próprio processo, ritmo e linguagem. É um espiral de proposições, conceitos, técnicas e métodos

(MINAYO, 1994). E assim, seu conjunto de técnicas é a metodologia, onde versa este capítulo.

Para articular todas as demandas desta pesquisa, evitando riscos de se perder o seu problema norteador, foram utilizados instrumentos metodológicos compostos de três camadas. Transitam entre o pesquisar, a produção cinematográfica e a prática pedagógica. Na primeira parte deste capítulo, abordaremos o método científico de pesquisa. Na segunda parte, a técnica de produção audiovisual na escola como perspectiva de criação e ensino/aprendizagem. E por fim, a subsequente consolidação da pesquisa em arranjos de pensamentos e escrita.

2.2 LUZ, CÂMERA... PESQUISA-AÇÃO!

Há duas classificações para se mensurar dados em estudos científicos: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Bauer, Gaskell e Allum (2008) se dedicaram a definir essas modalidades.

A pesquisa quantitativa é a interpretação baseada em números, modelos estatísticos para analisar e explicar fatos. Essa modalidade clássica obtém uma interpretação mais mecanizada, principalmente quando se considera fatos sociais enquadrados em padrões numéricos substancialmente. Em vista disto, a realidade social ganhou outras maneiras de ser investigada adequadamente com maior abertura para diferentes compreensões.

2.2.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa então conquistou espaço na ciência por integrar um caminho que reconhece as dinâmicas comunicacionais, podendo levar a diferentes métodos em diferentes situações sociais, diferentes tipos de informações e problemas sociais (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Se o mundo como o vivenciamos, ou seja, o mundo representado e não o mundo em si mesmo, é um mundo montado de processos de comunicação, a pesquisa qualitativa busca nos dados sociais o seu “interesse na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 21).

A pesquisa não-numérica, isto é, a pesquisa qualitativa, abrange as representações da realidade social em suas maneiras de se comunicar. Desde

conversas informais e entrevistas, até textos, imagens e materiais sonoros, tudo é considerado importante (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Enquanto a pesquisa quantitativa é constituída da quantificação de fenômenos investigados – e portanto exerce um distanciamento entre a observação e os dados – a pesquisa qualitativa “deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta dos dados” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 24).

São os interesses e as circunstâncias socialmente estabelecidas, para Minayo (1994), as razões e objetivos do real como questões suscetíveis de investigação. Numa pesquisa, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p. 17). Nessa operação da investigação, para a autora, a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16).

Os autores Bauer, Gaskell e Allum (2008) defendem uma ênfase nas relações sujeito/objeto quando a pesquisa for de natureza social, e portanto qualitativa. Seus acontecimentos, relações e experiências vivenciadas pelas pessoas requerem muitos dados que podem necessitar uma diversidade de métodos. Nessas circunstâncias, a investigação empírica (campo de pesquisa) exige:

- a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-)observações dos atores e dos espectadores exige
 - b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige
 - c) uma análise sistemática.
- (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 18)

Atribui-se, também, o rigor metodológico e seus procedimentos uma prestação de contas pública da ciência com respeito à evidência (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Baseando-nos nas reflexões iniciadas pela autora Maria Minayo (1994), como posicionamos os instrumentos metodológicos no recorte da realidade social, viabilizando intersecções entre relações de sujeitos em sua comunidade escolar/urbana com ações objetivas e sentidos produzidos pela subjetividade?

Nos dias atuais, a produção científica é vista cada vez mais uma necessidade real de ação prática no mundo. Isso significa dizer que é desejável às pesquisas suas contribuições para o campo científico, filosófico e intelectual, mas, em alguma medida, rompa as fronteiras acadêmicas e teóricas e contribuam para a vida cultural, política e social. Acreditamos no papel da universidade pública na liderança dessas contribuições. Em Freire (2020), reforçamos: o conhecimento precisa estar à disposição, sobretudo, dos interesses populares.

Mas há questões imediatas que podemos solucioná-las em escalas locais. Lacunas passíveis de serem trabalhadas em menor espaço de tempo e em dimensão microsocial. Esta pesquisa teve consciência dos desafios vivenciados pelas pessoas em seu tempo, planejando propostas para engajar a participação e a ação da comunidade escolar nas respectivas circunstâncias.

2.2.2 PESQUISA-AÇÃO

Nas encostas da pandemia que se erguia, o protagonismo vislumbrava, quieto, arriscar-lhe sua restauração à disponibilidade da experiência do cinema com a educação. Este projeto, como em uma grande obra cinematográfica, não se desenvolveria sem a coletividade. A vinculação da pesquisa-ação como método no planejamento e organização, bem como no envolvimento participativo de seus agentes durante a fase de desenvolvimento, faria da odisseia na escola que se apresentava diante de nós um projeto estrategicamente viável.

Isto porque a pesquisa-ação privilegia a investigação empírica com ampla participação das pessoas envolvidas. Aciona a tomada de posição dos sujeitos de pesquisa em comum trabalho na busca pelas respostas das questões propostas. A coletividade e o contexto da realidade social são intrínsecos. Neste sentido, na companhia do livro de Michel Thiollent (2018), discorreremos nesta seção sobre como a pesquisa-ação sustentou nosso trabalho em situações concretas orientadas durante intervenção no campo da educação.

É importante lembrar que o tema desta pesquisa não surgiu de maneira deliberada. Ocorreu de um desdobramento da primeira edição da pesquisa Jovens Cineastas, em 2019. Na ocasião, uma investigação prática se desenvolveu com estudantes do CEPI Nova Cidade. Concluiu-se, naquele ano, a potencialidade do cinema como experiência na escola; mas uma das etapas técnicas, a montagem, deixou pistas de que poderia amplificar a aproximação do cinema com a experiência. Desde então, o problema de pesquisa da segunda edição do projeto Jovens Cineastas germinou-se: de que modo a montagem cinematográfica pode constituir eixo orientador das experiências pedagógicas do cinema na escola?

Sabíamos desde o princípio que desenvolver uma disciplina de cinema na escola não seria unicamente um exercício técnico, mas um compromisso com as relações humanas e sociais através da experiência. Entretanto, antes de tudo, a

pesquisa precisaria estar tecnicamente bem estruturada e todos os pontos organizados para garantir a participação orgânica e segura de todas as pessoas envolvidas no processo.

A fase exploratória constituiu-se o ponto de partida para debater a viabilidade do projeto. Nos parâmetros da pesquisa-ação, estabelecemos os primeiros contatos com a escola convidada. Não levamos diretrizes de execução da pesquisa para o corpo gestor e nem propomos condições ideais para desenvolvê-la. Ao longo de um ano de antecedência, o planejamento do desenvolvimento da disciplina de cinema se realizou em estrita parceria com a escola.

Comparando a uma pré-produção de um filme, iniciamos o planejamento em diálogo, visualizando com a escola os percursos, discutindo ideias para viabilizar a proposta da pesquisa respeitando as condições da realidade local. Isso incluía buscar parcerias para compor o laboratório de edição de vídeo na escola, através de eventuais doações de computadores novos e/ou usados com o objetivo de estudantes os utilizarem na montagem de seus filmes. A escola sugeriu restaurar computadores antigos em desuso nas suas instalações e ofertá-los ao laboratório.

Durante essas primeiras reuniões, a eclosão da crise sanitária fechou as escolas deslocando as aulas para o ambiente virtual. Discutíamos os protocolos de segurança preventiva contra a pandemia e as maneiras possíveis de desenvolver a pesquisa em condições seguras. Em outras palavras, conversávamos com a escola, buscando sugestões, analisando as normas técnicas dos órgãos competentes vigentes naquele momento de pandemia, em relação à condução das aulas de cinema e a produção de filmes em contexto pandêmico: ora ocorresse em regime de aulas remotas, ora em eventual regime não-presencial ou aulas híbridas, com protocolos de segurança sanitária.

Para a pesquisa-ação, essa fase de planejamento é importante porque emana o caráter convidativo entre as partes envolvidas e fomenta os primeiros traços de trabalho colaborativo. Trata-se também de listar materiais, equipamentos, meios de atuação, e grupos interessados em participar. Além disso, sugere a definição de todos os pontos, de maneira a não ficar dúvidas acerca das atividades práticas, esclarecendo cuidadosamente o potencial transformador visado. Para nós, são oportunidades de planejamento coletivo com compartilhamento de ideias e decisões parceiras na resolução das questões investigativas com a instituição escolar.

A comunicação com o corpo gestor da escola seguiu acontecendo inclusive nos meses que antecederam o campo prático. Com o Plano de Ensino montado, recebemos o convite para apresentar o projeto ao corpo administrativo e docente. Era 28 de junho de 2021, encerramento do primeiro semestre. A ideia sugerida pela escola era debater, naquele momento, a proposta da disciplina eletiva de cinema que seria ofertada no semestre seguinte. Havia uma previsão de retorno híbrido das aulas, em agosto de 2021, ou seja, uma mescla de aulas presenciais com regime de aulas remotas, mediante a pandemia. Todas as fases de desenvolvimento da pesquisa foram apresentadas e a iniciativa bem recebida pelas pessoas presentes na reunião.

Nesse cenário das primeiras interações coletivas é oportuno que, antes do desenvolvimento de uma disciplina de cinema, o processo não se faça nebuloso para a escola tanto quanto a ideia de montagem cinematográfica geralmente aparenta ser. É importante todas as partes inteiradas estiverem. Essa visão detalhada é do ponto de vista da pesquisa-ação desejável, mas também essencial se interpretada na perspectiva do campo de cinema. Pressupõe-se uma colaboração consciente, como explica o artigo intitulado *Colaboração Escolar no Audiovisual: Uma Abordagem Pedagógica para o Cinema*²⁹ (ANJOS; MARTINS; ARAÚJO, 2022).

Voltando a comparar o método de pesquisa com a realização de um filme, a etapa da produção chegou, isto é, a disposição da equipe no cenário de gravação para articular o registro de imagem e som – o nosso modo de entender o desenvolvimento do campo de pesquisa e o registro (coleta) dos dados. O primeiro dia de aula da disciplina de cinema, portanto, veio a acontecer na segunda aula, após a falha no computador da pesquisa comprometendo a projeção de imagens para a turma, como relatado no início desta seção (ver 2.2.1). Na segunda aula, então, decidimos recomeçar pela devida apresentação do projeto Jovens Cineastas. Essa

²⁹ Em uma pesquisa de cinema e educação com produção audiovisual na escola, o conceito de Colaboração Escolar no Audiovisual vigora como uma parceria dialógica entrelaçada à pesquisador docente e corpo dirigente e administrativo, encontrando soluções práticas para um projeto de cinema na escola. Esse pacto firmado para o avanço da proposta projetada atividades em etapas iniciais, durante e depois. Originalmente elaborado nas observações do campo de pesquisa em 2019, o conceito detalhado pode ser encontrado em: ANJOS, Maykon Rodrigues dos; MARTINS, Alice Fátima; ARAÚJO, Bruno Eduardo Morais De. COLABORAÇÃO ESCOLAR NO AUDIOVISUAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O CINEMA. In: (Re)existências: anais do 30o encontro nacional da ANPAP. Anais... João Pessoa (PB) ANPAP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/383600-COLABORACAO-ESCOLAR-NO-AUDIOVISUAL--UMA-ABORDAGEM-PEDAGOGICA-PARA-O-CINEMA>. Acesso em: 25/03/2022 16:17.

apresentação formal aconteceu para a turma A, presencialmente em período matutino, e novamente para a Turma B, remotamente em período vespertino.

Tanto quanto o projeto havia sido apresentado à escola no semestre anterior, entendemos necessário a mesma apresentação formal para a turma de jovens estudantes no semestre vigente. Em linguagem simplificada, explicamos o conceito de pesquisa acadêmica. Em seguida, revelamos quem éramos, de onde viemos, quais eram as etapas de produção de um filme, e compartilhamos imagens e histórias da primeira experiência com a nossa iniciativa de cinema no CEPI, realizada em 2019.

A compreensão da importância do envolvimento e participação de cada estudante era uma posição democrática tão cara a esta pesquisa, sobretudo pelo nível de participação ativa que teriam na pesquisa e sua atuação como cineastas. A informação precisa de cada tópico da disciplina foi detalhada para não haver ambiguidades sobre a proposta. Com o convite estendido para se juntarem conosco na equipe de produção, sendo produtores e produtoras da pesquisa, a ideia de sermos um grupo de trabalho em vias de parcerias, mesmo à distância, na pandemia, ganhou consistência e projeções.

Talvez possa parecer tempo investido em demasia apresentando, fazendo consultas e convites entre instituição escolar e participantes na pesquisa. Contudo, a pesquisa-ação consiste basicamente em uma linha de pesquisa essencialmente empírica e participativa. Michel Thiollent (2018, p. 17) afirma que “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. De modo mais preciso, sua definição para a pesquisa-ação diagnostica a natureza coletiva deste método, descrita como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2018, p. 16)

Enquanto o planejamento, a organização colaborativa e a equipe de pessoas se reúnem em volta do objetivo comum, o campo de pesquisa, o papel do pesquisador, à semelhança do cineasta na articulação do funcionamento da produção cinematográfica, não se resume à observação participante do desenvolvimento. Na pesquisa-ação, desempenha um papel ativo na “própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2018, p. 18). Embora esse cineasta da pesquisa tenha papel relevante e autônomo na condução, na intervenção e análise da produção, deve

haver reciprocidade entre as pessoas participantes, inclusive nas decisões das situações durante a investigação (THIOLLENT, 2018).

Na pesquisa-ação, “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (THIOLLENT, 2018, p. 24). Em pesquisas convencionais, pesquisadores e participantes são colocados em separação na conveniência da quantificação dos dados e da objetividade. Para Michel Thiollent (2018, p. 24), por outro lado, “o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos”.

Segundo o autor, a objetividade não é abstraída, e a observação não é o único princípio científico na pesquisa-ação; a escuta e o diálogo acompanham o pesquisador no processo de construção de conhecimento onde, em uma situação real de muitas variáveis, não é operada unilateralmente: o grupo de participantes, ao atuarem diretamente na realidade concreta, desempenham uma aprendizagem coletiva e ao mesmo tempo contribuem com informação significativa para a pesquisa (THIOLLENT, 2018).

As características qualitativas que permeiam a comunicação entre pesquisadores e participantes enquanto “compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes” (THIOLLENT, 2018, p. 26), instituíram elos sistemáticos no desenvolvimento da pesquisa. Ou melhor dizendo, em determinado momento a pesquisa somente prosseguiu através destes procedimentos dialógicos da pesquisa-ação.

No decorrer das primeiras aulas da disciplina Jovens Cineastas, a seção dos estudos da imagem cinematográfica constituiu o momento teórico que precisávamos. Era um intervalo entre o início da produção dos filmes. Ocorria a preparação da construção do laboratório informatizado para montagem cinematográfica. Esta era circunstância do principal planejamento primário da pesquisa com a escola. Reuniões aconteciam ao longo das semanas para efetivar a organização dos computadores a serem ofertados a turma de estudantes. Mas estávamos diante de uma “bifurcação”.

No anseio de promover uma experiência proximamente cinematográfica com a montagem, nossa expectativa se concentrava em proporcionar computadores e softwares de edição de vídeo a estudantes. Sustentamos esse prévio objetivo à maneira das notáveis experiências observadas em sala de aula durante a primeira edição da disciplina em 2019. Mas, em 2021, qual seria a preferência da nova turma? Computadores ou telefones celulares? Decidimos levar a problemática para a classe.

A orientação qualitativa ampara o pesquisador em uma diversidade de técnicas. Para lidar com a dimensão coletiva no alcance de respostas, a consulta à turma sobre qual decisão seria tomada definiria os rumos da disciplina a seguir. Dispomos da utilização do formulário como técnica apropriada nesta situação pontual. A pesquisa-ação por si mesma agrega “vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2018, p. 28).

Nossos planejamentos foram readequados após as conclusões da turma. Conforme é possível visualizar na figura 4, houve ampla preferência pelo uso do telefone celular na disciplina em relação ao computador. No formulário respondido por cada estudante, também conseguimos chegar a alguém da turma sem acesso ao telefone celular. Essa informação última se constatou importante para prestarmos suporte visando a participação integral da turma nas atividades.

Com referência ao consenso coletivo do uso de telefones celulares em todas as atividades, demonstra o potencial colaborativo da pesquisa-ação entre pesquisadores e participantes na resolução conjunta de problemas. Mas não apenas, o conjunto de estudantes nos propôs uma ruptura com o pensamento anterior acerca da natureza do cinema. Sua produção enquanto arte com aparatos móveis se tornou, para nós, mais cotidiana, menos burocrática e mecanizada.

Ademais, refizemos as coordenadas. Até então estávamos sob condições “confortáveis”, considerando-se montar filmes em computadores, tido como opção preponderante até então. Após as novas escolhas da turma, estivemos em aproximada posição de igualdade acerca das descobertas com as novas plataformas de montagem de filmes, agora móveis. Assim, por incentivo, nos abrimos às novidades, às descobertas coletivas. Não sabíamos se conseguiríamos montar filmes em celulares, mas a turma nos indicou que aquele era o momento ideal para descobrir, para experimentar, para tentar e errar, para romper com as (in)certezas.

Esse processo coletivo para discutir questões e alcançar soluções não se entregam ao acaso. Se estipula numa experimentação em condições reais e resulta em desdobramentos científicos. Michel Thiollent (2018, p. 24) credita esse contexto a:

uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

Pergunta Respostas dos alunos

Participe desta enquete / 2 min

⋮

Maykon Rodrigues dos Anjos · 10 de ago. de 2021 Editado às 3 de set. de 2021

Olá!

Desejamos boas-vindas a você na disciplina eletiva de cinema e audiovisual Jovens Cineastas. Antes de começarmos, responda ao breve questionário nos informando quais dispositivos eletrônicos você utiliza (ou não) diariamente. A sua resposta é importante para entendermos as plataformas a serem mais utilizadas na classe e se alguém precisará de suporte com equipamentos ao longo do semestre. Afinal, é desejável que você e seus colegas tenham a oportunidade de experimentar as atividades que preparamos. Vamos começar?

Quais destes equipamentos você prefere utilizar nas aulas da disciplina?

- Celular
- Computador / notebook
- Celular e computador / notebook
- Não conseguirei utilizar um celular
- Não conseguirei utilizar celular e computador / notebook

Comentários da turma

Adicionar comentário para a turma...

▶

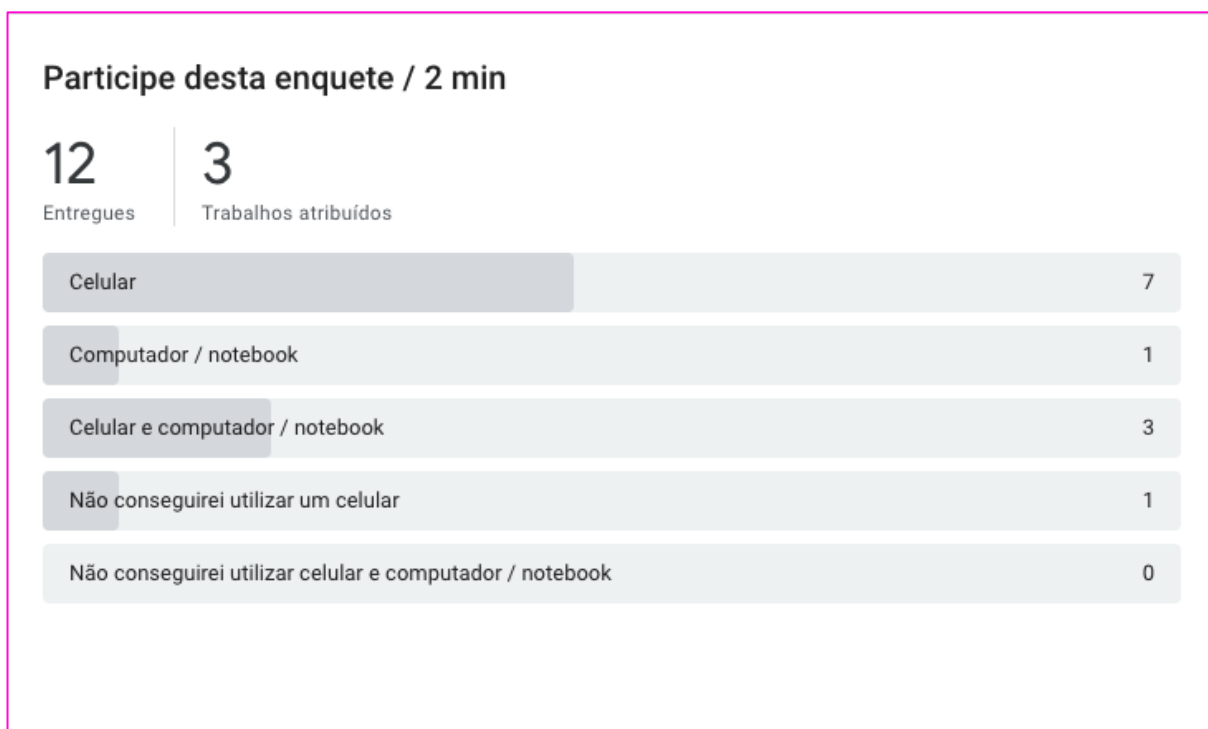


Figura 4. Questionário e respostas ao formulário de consulta à turma.
Fonte: Google Classroom, setembro de 2021.

O fator conhecimento é um dos dois objetivos elencados por Thiollent (2018) na especificidade da pesquisa-ação. Para o autor (2018, p. 20), as relações de conhecimento obtêm “informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.).”

Afetando, mudando, refazendo e experimentando situações reais, quanto em uma produção cinematográfica em curso, nossas práticas não ocorreram apenas em cenários de variáveis. Também se fizeram nas interlocuções do trabalho cooperativo em produções dos filmes, nas decisões de montagem das obras, nas escolhas criativas das faixas musicais e sonoras, na articulação subjetiva ao selecionar narrativas, ambientações urbanas e identidades em composição de imagens visuais, e na montagem da sala de cinema na escola (ver capítulo 3 deste trabalho, item 3.9.1).

Destas nossas experimentações registrando conhecimento, metamorfosearam para o objetivo remanescente da pesquisa-ação, o qual Thiollent (2018) define objetivo prático. Se até então descrevemos nesta seção as especificidades com que opera a pesquisa-ação, doravante há de se enunciar a capacidade emergente que corrobora este método diferente de outros ante a sua finalidade: reunir os instrumentos de trabalho, informações coletadas e a construção de conhecimento, dando a pesquisadores e participantes “meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2018, p. 10).

Por vincular as interações coletivas como eixo impulsionador da pesquisa-ação, sua configuração devolve prioritariamente ações para responder ou solucionar os problemas da situação investigada. Como Thiollent (2018) coloca, não são ações triviais, mas de ordem social vivida pelas próprias pessoas imersas nesses contextos. A pesquisa-ação é comumente reconhecida em projetos como ação emancipatória de classes populares, por exemplo, um modo de engajamento sócio-político em países da América Latina ou regiões do chamado Terceiro Mundo (THIOLLENT, 2018).

Sob seus domínios, a pesquisa-ação legitima aquelas e aqueles que metodologicamente desejam não apenas pesquisar sobre o mundo, mas nele interferir com propostas transformadoras (THIOLLENT, 2018). Quando regida com ética e compromisso, bem como construída de muitas mãos populares e de saberes espontâneos das pessoas envolvidas, concebe a intervenção da ciência em determinada comunidade uma iniciativa de responsabilidade com retribuição.

Esse trabalho artesanal, construído com muito esforço coletivo, não quer apenas pesquisar para argumentar. Com os instrumentos conduzidos com rigor, quer participar e propor ações qualitativas a curto prazo com o objetivo prático de:

contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”. isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo. (THIOLLENT, 2018, p. 20)

Se “com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2018, p. 45), é necessário a pesquisa definir o escopo de suas ações e transformações propostas. Michel Thiollent (2018) explica o quanto precisar o alcance das contribuições pode evitar uma generalização dos efeitos ou ocultar a proposta de real transformação da pesquisa-ação.

Seguindo uma perspectiva com objetivos a nível factível, se propôs com esta pesquisa contribuições partindo de ações de caráter técnico, isto é, definindo e desenvolvendo a montagem cinematográfica para produção de filmes em determinado contexto social dos sujeitos da pesquisa. Mas ao mesmo tempo, há uma mescla enquanto proposta de ação cultural e educacional, aquela descrita por Thiollent sendo uma intenção mais difusa em seus efeitos e resolução dos problemas.

Não obstante isso, a proposta transformadora foi justamente configurada para o nível dos comportamentos de pequenos grupos ou de indivíduos, mas os efeitos se expandiram, com o desenvolvimento da pesquisa, para o campo intermediário, ou seja, da instituição. Isso porque o impacto da investigação reverberou da turma estudantil (grupo ou indivíduos) para o engajamento amplo da instituição escolar.

Entretanto, essa pesquisa esteve destituída do signo da presunção pela transformação a nível da sociedade. Entendemos não haver alcance ilimitado no campo social que este trabalho pudesse se propor a alcançar. Todavia, embora a abordagem da análise de Michel Thiollent priorize os aspectos sociopolíticos de grupos e organizações na pesquisa-ação em detrimento da realidade psicológica e existencial dos sujeitos envolvidos, nosso ponto de vista apreende a importância da observação nas menores sutilezas sociais: as relações interpessoais. São as unidades, as pessoas e suas contribuições pela tomada de consciência individual, as responsáveis por compor um corpo social nutrido de ação transformadora.

Recorremos para técnicas de registro dessa grande obra cinematográfica utilizando diários de campo, gravações das aulas em ambiente virtual na plataforma de videoconferência (regime de aulas remotas), além de registros fotográficos e audiovisuais. As atividades produzidas na escola e o formulário de consulta à turma a respeito do tipo de montagem foram depositadas na plataforma educacional denominada Google Classroom, utilizada com frequência na disciplina.

Mas, para nos localizarmos na real situação vivenciada pelas pessoas da pesquisa durante o devastador colapso sanitário, e dimensionar a escala da crise a nível individual e coletiva, recorreremos precisamente a entrevistas individuais. Thiollent (2018) reconhece na pesquisa-ação o uso de questionários e entrevistas como meio de informação complementar. Momentos antes do encerramento das atividades empíricas, os depoimentos foram colhidos e analisados para compreender os efeitos da pandemia sobre as pessoas, e o alcance das ações e transformações após o desenvolvimento do projeto.

Qual a ação transformadora se dedicou esta pesquisa? Na mesma proporção que na prática buscamos responder “qual o sentido de aprender cinema?”, fulgura-se em: experiência. Tomando a pesquisa-ação como método condizente para atuação em campos de enormes variáveis, nos propomos ao alcance da experiência com o cinema em resposta direta à adversidade detectada, o contexto de fragilidade e descrença durante a crise pandêmica; mas, sobretudo, enquanto uma experiência pedagógica transformadora para a construção de conhecimento.

Ao propormos uma ação cultural intervencionista na escola para aproximá-la à experiência cinematográfica, as atividades não poderiam ser dispersas. O controle metodológico direcionou a ação enquanto condutora de outra instância para desdobramento da produção audiovisual: a montagem cinematográfica. Personagem central, a montagem articulou linguagem do cinema aos modos de expressão de jovens, cadenciando confiança em maior grau sobre as produções e libertando o domínio sobre o processo criativo. Sua concepção enquanto elemento de linguagem, mas também metodológico, é o que veremos a seguir na próxima seção.

2.3. E... CORTA!

Quando se trabalha com o cinema na escola, não é raro que a equipe de produção, formada de estudantes, considere a montagem a parte mais

“desinteressante”, “difícil”, “desafiadora”, no processo de criação de um filme. É fácil encontrar membros da equipe se esquivando da incumbência de analisar todas as gravações e montá-las. Delega-se essa função para alguém na garantia de o filme ficar pronto. Ou, posterga a importância da montagem até o momento em que é preciso encontrar, desesperadamente, outra pessoa que aceite terminar o filme.

Há quem, das pessoas mais “entendidas” da turma em edição, ache incrível a sensação de montar um filme. Normalmente se prontifica imediatamente durante a divisão de equipe para empregar essa parte técnica. Pode haver uma leve disputa entre duas ou mais pessoas pela função. Elas normalmente tranquilizam os outros membros da equipe na garantia de constituir um filme. Pode acontecer de terem a sua habilidade notadamente nomeada de “genialidade”, “maestria da edição”, ou outros adjetivos atribuídos após a exibição do filme montado. Na mais remota das situações, a diretora ou o diretor se coloca no controle criativo de montar o próprio filme.

Similar assim foi durante a primeira edição da disciplina Jovens Cineastas, em 2019. Essas dinâmicas no processo de montar filmes nos chamou a atenção. É fato que a ausência da montagem, ou melhor dizendo, o não saber montar, pode limitar a produção de um filme ou até determiná-lo. É facilmente perceptível projetos deixarem de sair do papel – ou da imaginação – por não saberem lidar com a finalização; ou entusiastas de filmes se frustrarem por não saberem editar.

Há de se ressaltar a dependência da montagem de equipamentos. Computadores de alto desempenho, softwares de edição, domínio da técnica. São imperativos consideráveis ao se pensar arriscar na empreitada. Na escola, circula-se a montagem entre estudantes e docentes como uma entidade rodeada de mistérios.

Na segunda edição da disciplina Jovens Cineastas, decidimos não começar produzindo. Partimos da imagem, em sala de aula, com olhar de análise, de observação. Estudamos a estrutura da imagem através de planos cinematográficos, sequências, cenas. Desafiamos a turma a levantar quantidades de *planos* em determinadas sequências, compreender ritmos e as dinâmicas dos *cortes*. Involuntariamente, esse mapeamento visual engendrou as primeiras montagens visuais e imaginárias.

Um editor ou uma editora de cinema lida, antes de tudo, com a imagem visual. Isso equivale a organizar todo o material gravado, assisti-lo, reassisti-lo, sentir o ritmo, discutir, fazer anotações de *planos*, cenas. Todo esse trânsito antes de se chegar ao *corte*, o ponto determinante (MURCH, 2004). Nos pareceu mais razoável começar

pela imagem, elemento familiar para estudantes. Adiante, chegara, então, o momento da apresentação da montagem, na oitava aula da disciplina. “O que é montagem?”, perguntamos. Começamos, dali em diante, as experimentações com o cinema.

2.3.1 A MONTAGEM DE FILMES

É plausível conceber o cinema um aporte para modos e oportunidades do saber de si e do mundo, mediante imagens e narrativas no exercício da arte, a princípio que “o cinema é registro, é visão e também narração” (MOURÃO, 2006, p. 234).

Derivaram-se amplas análises e estudos acerca da montagem cinematográfica. Diversas correntes abordam a sua compreensão e estilos, principalmente o campo da teoria cinematográfica. Em linhas gerais, destacamos que as primeiras experiências com a montagem são vistas em trabalhos de artistas pioneiros como Alice Guy, George Méliés, Edwin S. Porter, entre outras pessoas; mas os escritos iniciais produzidos sobre, datam durante a década de 20 no cinema soviético.

Robert Stam (2003) apresenta o fundador da primeira escola de cinema do mundo, Lev Kulechov, nos anos 20. Seu entendimento de montagem cinematográfica estava na articulação de *planos* fragmentados, dispersos em respectivas sequências, podendo gerar emoções e sentido narrativo. Seu aluno, Vsevolod Pudovkin, sucedeu seu cinema naturalista e formalizou os princípios da montagem narrativa e espaço-temporal do ponto de vista do realizador.

No movimento russo construtivista, Dziga Vertov entendia a montagem como um processo que atravessava todas as etapas da produção cinematográfica. Ocorria durante e depois da observação, durante e depois da filmagem, no processo de se buscar *planos* fragmentados durante a edição e, logo, a sua culminância na finalização da obra (STAM, 2003). Compartilhamos da mesma ideia de montagem neste trabalho.

Um dos mais conhecidos cineastas e teóricos soviéticos foi Sergei Eisenstein. Desenvolveu vastos conceitos de montagem cinematográfica antinaturalista, tecnicista, e baseada em manifestos políticos. Em suma, resgatamos as suas duas importantes variações teóricas.

A primeira, a montagem de atrações, utilizava-se do choque entre *planos* de filmes para provocar metáforas, sensação de surpresa e conflito no espectador, estimulando pensamento e interpretações sobre determinados temas; e a montagem dialética, influenciado pela dialética hegeliana e marxista, Eisenstein idealizava um

encadeamento desarmônico entre som e imagem. Na montagem dialética, “privilegiava a descontinuidade artística, percebendo cada fragmento de filme como parte de uma poderosa construção semântica baseada nos princípios de justaposição e conflito, e não na continuidade orgânica” (STAM, 2003, p. 59).

Eisenstein repercutiu como um influenciador para o movimento dos formalistas russos, grupos de poetas, roteiristas e linguistas que se interessavam pela linguagem cinematográfica e pela montagem. Esse movimento sustentou as bases para o campo da teoria cinematográfica.

De *planos* longos e sem efeitos particulares durante o neorrealismo italiano, a montagem seguiu para uma estética do fragmento, no movimento cinematográfico francês *Nouvelle Vague*. Essa importante escola experimentou os limites da montagem no uso ousado do descontínuo e o *corte* abrupto durante os *planos*, resultando em sequências fragmentadas do filme. Ficou marcado por técnicas de montagem como os *jump-cuts*, a inserção de cartelas, arquivos de filmes, programas de televisão, quadrinhos, pinturas, materiais documentais e outros elementos que compunham uma montagem ágil e conceitual (MASCARELLO, 2006).

Em seu livro, o montador estadunidense Walter Murch (2004) pontua a montagem como meio de desenvolvimento e construção da estrutura do filme, a cor, a dinâmica, a reprodução de estado de espírito e a manipulação do tempo. Ademais, suas discussões estão centradas em uma concepção de montagem que privilegia o exercício do *corte* como essência e enfatiza a natureza dessa arte na construção narrativa. Seus argumentos incluem admitir que parte dessa prática envolve uma constância em identificar e cortar “partes ruins” nos fragmentos da estrutura do filme.

Há um consenso que permite conceber a evolução do cinema a partir do advento da montagem. O filósofo Gilles Deleuze traz essa afirmação como uma dentre as conquistas do cinema, em seu livro *A Imagem-Movimento* (2018). Embora possa transparecer uma função demasiadamente técnica e, eventualmente, um hiato entre entusiastas iniciantes, a professora Maria de Fátima Augusto (2004) afirma que a montagem antecede o próprio cinema. É uma instância articulatória de significados encontrada em outros universos como o da literatura, pintura, teatro e da fotografia.

Simultaneamente, para além de significados, sugerimos evidenciar o ato de montar a uma relação milenar da humanidade com a criação artística: a condição de se colocar como expectador, diz a filósofa Maria José-Mondzain (2015) ao se referir às práticas gestuais durante as inscrições das artes rupestres. O nascimento dessas

primeiras imagens, para a autora, independe de seus significados, mas reside em seu sentido: da escuridão, produzi-las com gestos das mãos e da boca, ligando essas primeiras pessoas artistas às paredes da caverna numa autonomia que condiciona ao ato de ver. Estariam, portanto, incumbidas em uma tarefa singular de humanizar-se: entre ver a si e o mundo numa relação de alteridade.

A montagem, Augusto (2004) explica, pode ser considerada como uma das vertentes mais importantes para o entendimento e a construção da natureza estética do cinema: diferentes texturas são pensadas e selecionadas. Antes de qualquer equipamento de *corte* de películas ou arquivos digitais, teclas, botões, sistemas e telas, as ferramentas de um montador são as suas mãos, e do escuro de sua ilha de edição requisita o seu olhar e a sua humanidade.

E através do cinema a montagem tece uma relação contemporânea com sons e, sobretudo, as imagens: construção, política, filosofia, discurso, ou nada disso. Deleuze esboçou que “com o cinema, é o mundo que se torna sua própria imagem e não uma imagem que se torna o mundo” (DELEUZE, 2018, p. 96).

Ainda que o conceito de montagem possa parecer complexo, há maneiras de simplificá-lo. Para isso, começamos não falando de conceitos nas primeiras aulas. Após desenvolvimento gradativo e cuidadoso, abordamos o seu significado técnico e cinematográfico na oitava aula da disciplina. “O que é montagem?” levantamos a pergunta para precisá-la. A disciplina Jovens Cineastas estava no intervalo entre dois capítulos, o encerramento de *Imagem* e o início de *Montagem*. A resposta veio na definição de autores da escola teórica de cinema, corrente advinda de precursores soviéticos importantes como Sergei Eisenstein, abordado no início desta seção.

Em seu livro, *A Estética do Filme* (2012, p.62), o teórico Jacques Aumont diz que a montagem é “o princípio que rege a organização de elementos fílmicos visuais e sonoros, ou de agrupamentos de tais elementos, justapondo-os, encadeando-os e/ou organizando sua duração.” No livro *A Arte do Cinema – Uma Introdução*, David Bordwell & Kristin Thompson (2013, p. 350) especificam que:

pode-se pensar na montagem como a coordenação de um plano com o seguinte. Como vimos, na produção cinematográfica, um plano é um ou mais quadros expostos em série em uma extensão contínua de película. O editor cinematográfico elimina o material filmado não desejado geralmente escolhendo o melhor plano e excluindo os outros. O editor também corta quadros supérfluos, como os que mostram a claquete, no começo e no fim dos planos. Ele então junta os planos desejados, o fim de um ao início do outro.

Mas, sendo a montagem o princípio que organiza os elementos fílmicos e rege a articulação da estética e da condução do espectador sob o conceito básico da aproximação entre dois *planos*, é um processo que ainda é encarado como a fase terminal nas etapas de finalização. O cinema comercial de natureza clássico-narrativo herdou um modelo de produção em massa com divisões de equipes muito bem delimitadas; via de regra é comum o roteiro inaugurar todo o curso de desenvolvimento da produção e conseqüentemente sua organização tradicional em volta de si.

A produção de um filme possui muitas etapas de desenvolvimento. Em projetos maiores, podemos considerar quatro etapas principais: roteiro, pré-produção, produção, e a montagem e pós-produção (ver figura 5). Essa ordem pode sofrer variações, não sendo fixa; um filme pode estar em produção, ou seja, com as gravações sendo realizadas enquanto a montagem já tiver sido iniciada. Ou, após a montagem, pode perceber-se a necessidade de gravar cenas adicionais. Certamente, não deixa de ser uma estrutura tradicional, bastante comum em projetos comerciais; requer amplo envolvimento de equipes, assistentes e departamentos de produção.

Na escola, esse modelo de produção em quatro etapas é uma alternativa para trabalho em grupos, com divisões de funções e atuação de equipes em cada área de produção. É uma modalidade ideal para uma liderança conduzi-la – normalmente uma diretora ou diretor do filme – onde há um elenco que contracena em tela. Essa estrutura foi utilizada na primeira edição do projeto Jovens Cineastas, em 2019. Nessas bases, foram produzidos três curtas-metragens. A sala de aula se organizou em grupos de trabalho para cada filme produzido, respectivamente três equipes de produção atuando em suas produções.

Propusemos uma simplificação com este trabalho. De quatro etapas de produção para duas: imagem e montagem (ver figura 6). Das grandes equipes de produção, para uma proposta contemporânea de experimentação individual e intimista com o cinema.

Em sala de aula, estudamos a imagem visual para a compreensão de sua montagem. Mas também, estudamos a montagem para a compreensão da captura de imagens visuais e suas respectivas montagens. A estrutura de produção de filmes na escola deixou de ser linear para constituí-la cíclica. A montagem audiovisual foi deslocada do fim dos processos de produção para desempenhar uma cúpula no processo criativo das obras estudantis.

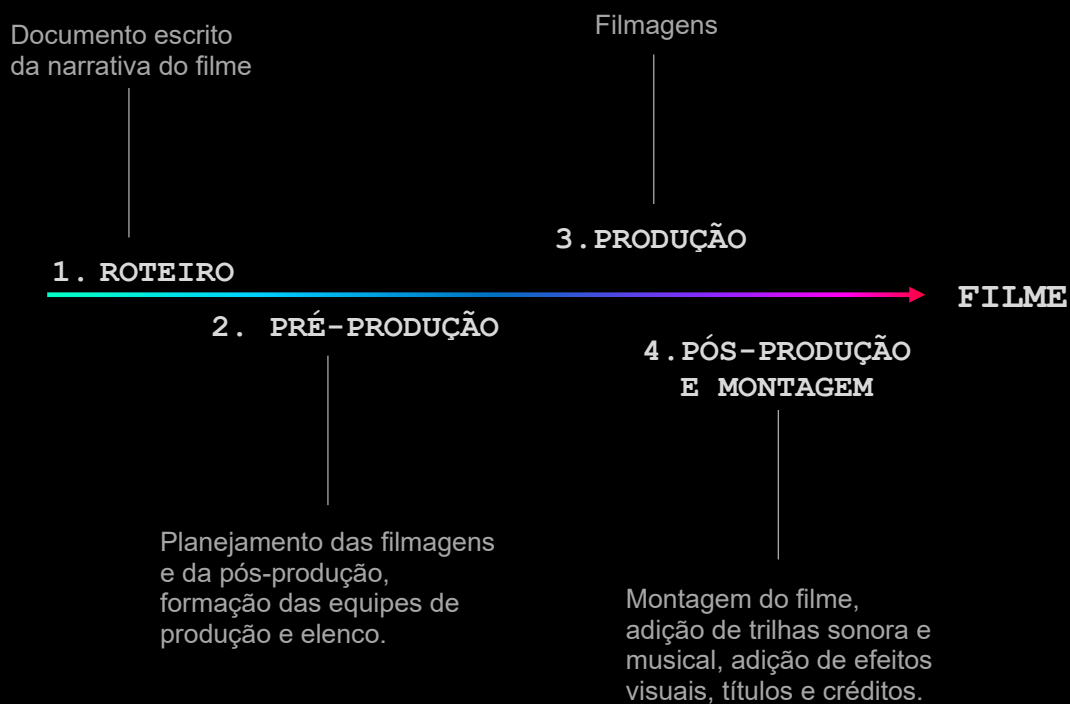


Figura 5. Estrutura tradicional do desenvolvimento de um filme: as quatro etapas principais de uma produção cinematográfica.

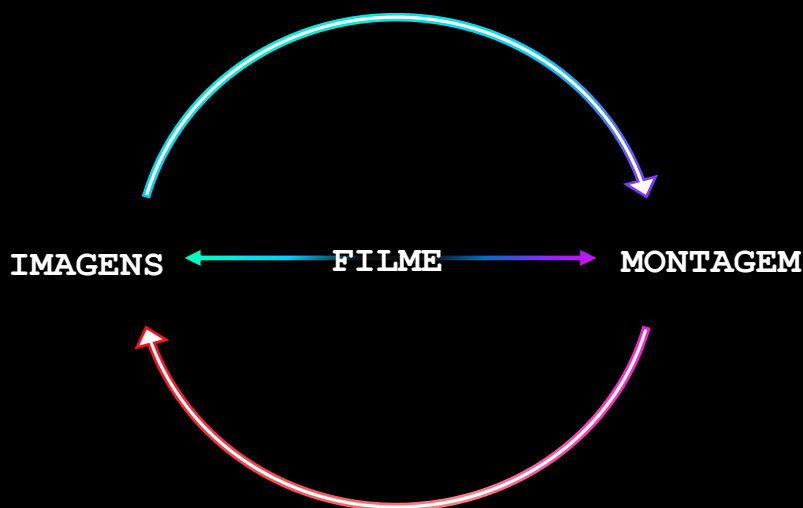


Figura 6. Estrutura proposta para desenvolvimento de filmes na escola: as etapas de produção sistematizadas para uma condução estudantil concisa.

Preferimos não classificar a montagem, neste trabalho, uma etapa isolada, uma função. É precisamente uma arte de contar histórias e significados por meio de um processo criativo que demanda da montadora e do montador uma visão panorâmica de todo o filme através das imagens, um acesso privilegiado à linguagem cinematográfica. Essa “técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como este” (CARRIÈRE, 2006, p. 16).

A linguagem cinematográfica pode trazer compreensão, mas também pode ser limitante. Uma narrativa audiovisual não precisa necessariamente começar pelo roteiro. Migliorin (2015) tece um afastamento do roteiro na abordagem inicial da experiência cinematográfica na escola, porque segundo ele pode criar delimitações reforçando, em estudantes, práticas e ideias fixadas na ficção clássica. Em contraposição, opta por deixar o roteiro em segundo *plano* porque, em suas palavras, “queríamos focar em uma relação com o mundo que não precisasse da mediação da palavra escrita em primeiro lugar” (MIGLIORIN, 2015, p. 177).

A professora de cinema, Maria Dora Genis Mourão (2006, p. 232), reforça a montagem como um processo criativo de papel central e significativo na realização de um filme, na qual “pode ser considerada como a base para pensar e fazer cinema”. E finalmente, seguindo este argumento, “a montagem não é apenas a etapa inicial de um processo, mas também a modalidade articulatória que participa do conjunto, indo do roteiro até o resultado/produto” (LEONE; MOURÃO, 1987, p. 15).

Já postulada por Dziga Vertov a ubiquidade da montagem, atravessando todos os processos produtivos de uma obra, cuja potencialidade ganhou posição de destaque neste trabalho, examinamos mais de perto. Seria possível, então, que a montagem audiovisual fosse um processo inicial de compreensão da linguagem suficiente para a reflexão de cotidiano, identidades e pertencimento urbano de estudantes em suas construções narrativas e expressões visuais?

Performando uma metodologia de produção de cinema, novas possibilidades no ensino/aprendizagem com o cinema e audiovisual na escola se efetivaram tendo em vista que, a montagem pode se valer como um potente mecanismo para a compreensão estética e narrativa cinematográfica em contribuição à realização, pois, “a função principal da montagem [...] é a função narrativa” (AUMONT, 2012, p. 64).

Por outro lado, antes de tudo, para validar a autonomia da montagem, precisou-se assegurar-lá a estudantes em sala de aula em sua completude. Trata-se da exigente

operação técnica em equipamentos tecnológicos. Contudo, é digno de nota o êxito da montagem em telefones celulares.

Presenciamos fluxos de trabalhos inteiros, em áudio e vídeo, com desempenho satisfatório nas plataformas móveis. Edição, reprodução e exportação de curtas-metragens estudantis em diferentes durações de tempo foram executadas com relativo sucesso. A simplificação e a organização da interface gráfica do usuário de editores de vídeo facilitaram a prática artística nos dispositivos móveis. Em síntese, a realização da montagem, que historicamente sempre dependeu exclusivamente de um enorme (estruturalmente e financeiramente) laboratório de equipamentos e computadores, estava disponível em aplicativos de celulares.

Parte disto está acompanhado da facilidade de acesso por uma parcela da população aos aparatos de captura e reprodução de imagens. Permite que mais pessoas produzam suas próprias narrativas e modos autônomos de consumo de materiais audiovisuais. Esse processo é parte do contexto da globalização. A corrida das tecnologias de informação pelo aprimoramento dos aparatos de imagens visuais está engendrada no tecido comunicacional da pós-modernidade.

A crescente proliferação de imagens na contemporaneidade, a facilidade de acesso a novos conteúdos audiovisuais na TV e na internet, encorajam mais pessoas, de diversos lugares, a se experimentarem realizadoras. Bem como abre perspectivas de produção e difusão de conteúdos alternativos nas redes por organizações coletivas, iniciativas populares, instituições de ensino e afins. Essa demanda sucessiva justifica acentuados interesses por pesquisadoras, pesquisadores e programas de pós-graduação para tratarem destas questões.

Não há mais espanto na capacidade das imagens de se reproduzirem. Miríades de imagens visuais convivendo na escola não são mais novidades. Há dúvidas nos processos técnicos e etapas de produção de filmes: roteiro, pré-produção, filmagens, montagem; tipos de câmeras, microfones, escolhas de cenários de gravações, levantamento e configuração de computadores para edição de filmes; tipos de gêneros cinematográficos, estilos artísticos, elementos de linguagem. Questões estas podem ser desgastantes para se propor aprendizagens minimamente divertidas.

Não descartamos essas abordagens. Mas neste trabalho propusemos a montagem como alternativa suficientemente simples. Principalmente quando os horários escolares são tão dinâmicos quanto os seus semestres voláteis. Quando apresentamos o funcionamento da montagem cinematográfica em sala de aula como

elemento central para produção de filmes, a formação de estudantes a jovens cineastas foi célere. Uniu-se a tarefa comum do cotidiano da turma (registros de imagens visuais) com a construção elementar filmica (a montagem), para organicamente se expressarem de modo visual e narrativo.

Eliminamos, de início, a fase mais enigmática e misteriosa da produção de cinema na escola. A montagem, quando deslocada para os requisitos básicos de aprendizagem primária, antes mesmo das gravações, qualifica estudantes de capacidade técnica e criativa e assegura o controle da produção de modo mais confiante. Ou seja, oportuniza a cada pessoa da turma se constituir diretora e diretor de seus próprios filmes. Fazem a operação da câmera, a articulação da ideia e da narrativa, e a respectiva conclusão do filme na montagem. Cada jovem estudante, em vias de se tornarem jovens cineastas, são em si sua própria equipe criativa.

Por isso o atalho à linguagem cinematográfica pela montagem de filmes se mostrou tão suficiente como metodologia de produção neste trabalho. Libertando a montagem do fim para flutuar por todas as etapas do processo criativo, escapou para outras instâncias da pesquisa.

Maria de Fátima Augusto (2004, p. 53) proclama que “a arte é construção, e não uma mera imitação da natureza, e todo pensamento na sua origem é montagem”. Assim, pois, toda montagem cinematográfica pressupõe construção, mas não somente ela. A visualidade é um olhar construído. As relações sociais são historicamente construídas pela ação humana. Uma pesquisa é um trabalho artesanal em construção. A ciência é construída em amplo encadeamento consciente. E nossas atividades pedagógicas na escola foram pautadas pela organização para seu exercício possível. Uma construção que luziu a montagem para uma nova ordem metodológica: a montagem pedagógica.

2.3.2 A MONTAGEM DE AULAS

Quando ingressamos na escola, em agosto de 2021, a instituição montou o quadro das disciplinas eletivas. Ao todo, desenvolvemos o projeto em 15 aulas efetivas durante o semestre, uma aula por semana. A Jovens Cineastas era uma entre diversas disciplinas eletivas disponíveis no CEPI Nova Cidade.

Havia propostas desde robótica, a experimentos com criptografia, xadrez, culinária com produtos da cesta básica, propostas de qualidade de vida e hábitos

saudáveis, estudos sobre preservação de águas e jardinagem. Estava agendado, em dezembro de 2021, o encerramento dos projetos. A Culminância das Disciplinas Eletivas consistiria no esperado evento onde os trabalhos seriam apresentados à comunidade local.

Com adequações e ajustes na primeira semana, as disciplinas eletivas precisaram ser divididas em duas turmas nas semanas seguintes, em decorrência da pandemia. Sempre às terças-feiras, as aulas tiveram dois ambientes: presencial e remoto. No turno matutino, eram desenvolvidas aulas com a turma presencial. No turno vespertino, as mesmas aulas seriam desenvolvidas para a turma que estava em suas residências, em ambiente virtual através de uma plataforma de videoconferência.

A escola prezou pela segurança das pessoas, e as diretrizes de distanciamento social e baixa lotação das salas foram rigidamente seguidas. Embora os CEPs fossem escolas de tempo integral, durante a pandemia as aulas presenciais, pela manhã, duravam até o horário do almoço.

Após a refeição do meio-dia, as turmas matutinas de estudantes deixavam as instalações da escola, cujos espaços voltavam a ficar vazios. À tarde, a segunda parte pedagógica dava lugar a outras alunas e alunos do regime de aulas remotas. Nesse turno, as salas de aula eram ocupadas apenas por docentes e seus computadores. Estudantes ocupavam salas virtuais nas plataformas de videoconferência para participarem das aulas.

Posto isso, para título de simplificação, denominamos neste trabalho de Turma A o período matutino do regime de aulas presenciais. E Turma B o período vespertino do regime de aulas remotas. Entretanto, a divisão era por motivos de segurança e ambas as turmas, A e B, as consideramos Jovens Cineastas uma apenas.

Essa organização se sustentou até a 8ª aula. Nesse formato, as disciplinas eletivas eram comportadas em aproximadamente 45 minutos de aula por turno para o desenvolvimento dos projetos. Então, pela manhã (Turma A), tínhamos disponível 45 minutos de aula; a Turma B, pela tarde, dispunha da mesma quantidade de tempo.

Apesar de 45 minutos de aula parecer uma quantidade de tempo relativamente suficiente, há algumas objeções. Nosso encontro com a turma de jovens estudantes era semanal. O referido tempo totalizava uma aula, mas também era a medida semanal. Em consequência disso, percebemos uma camada de resistência nas conexões humanas conosco e com a turma, imposta pelo distanciamento temporal, e, sobretudo, pelo distanciamento social advindo da pandemia. Há de ser citado que, ao

início de cada aula, dedicávamos uma parcela do tempo lembrando pontos importantes das aulas de semanas anteriores, para prosseguirmos.

Se tratando da turma dividida em duas, precisávamos manter o compasso do conteúdo desenvolvido entre elas. O conteúdo programático apresentado à Turma A, pela manhã, necessitava corresponder-se na mesma medida à Turma B, pela tarde, sem adiantar ou atrasar estudos/atividades. Assim permaneceu durante as oito aulas.

Esse balanço precisou ser calculado rigidamente prevendo se manter até duas eventuais situações: primeira, o encerramento da disciplina com a apresentação dos trabalhos das turmas divididas (A e B), no evento da Culminância das Disciplinas Eletivas; segunda situação, considerávamos um eventual retorno das atividades escolares às aulas presenciais com as turmas se reintegrando em uma. Em ambas situações, independente se fosse no percurso ou no final, ocorreria uma culminação. E para tal, o conteúdo entre as turmas precisava estar em sintonia.

De outubro a dezembro, as turmas foram (re)unidas. Exatamente da 9ª à 15ª aula. Possibilitada pelo avanço da vacinação freando a mortalidade da COVID-19, as turmas A e B reintegraram-se numa única. A quantidade de tempo para as aulas dobrou; eram duas aulas seguidas para o desenvolvimento das atividades. A disciplina coube melhor nesse espaço de tempo, proporcionando fluidez na condução das aulas.

A instabilidade do contexto adverso nos exigiu alta adaptação no planejamento pedagógico. A relação dialógica entre CEPI Nova Cidade e a pesquisa verificou-se determinante. A pandemia instaurou incertezas durante todo o semestre escolar. Mas a montagem das aulas da disciplina estava alicerçada em três capítulos, denominados de módulos.

No Plano de Ensino, apresentado na reunião do dia 28 de junho de 2021 e apresentado à turma no início das aulas em agosto, está descrita a organização da disciplina envolta da montagem. O documento pode ser consultado no final deste trabalho.

O primeiro módulo consistiu em uma abordagem conceitual e histórica da imagem e da montagem; apresentou as contribuições desta técnica para a consolidação da linguagem cinematográfica. O micro detalhamento da imagem cinematográfica até a menor unidade do filme foi estudado. Essa premissa esteve orientada a chegar ao *corte do plano* e ao sequenciamento narrativo.

O segundo módulo propôs a manipulação do tempo e o controle do espaço na montagem. Essa ação significava expressar o domínio dos planos cinematográficos

na experimentação imagética de sentidos e narrativas. A ideia era pensar a orquestração de *planos* para a compreensão da linguagem audiovisual na captura de imagens pelo telefone celular. Em suma, o objetivo era criar maneiras coletivas de fazer filmes para incentivar ideias e possibilidades na produção individual de cada estudante da turma.

O terceiro e último módulo se concentrou na finalização dos filmes estudantis. Para isso, sugeriu-se explorar os recursos da plataforma de edição de vídeo, adicionando elementos na montagem audiovisual para a colaboração artística. Ou seja, ampliando experimentos com sons, músicas, fotografias e textos, na composição dos *filmes finais* da turma.

É notável o quanto existe uma simbiose da montagem com as inscrições metodológicas deste trabalho. A metodologia cinematográfica atravessou-se ao campo da pedagógica, em organização, planejamento, mas também em prática. Numa realidade pandêmica de muitos riscos, realizar um projeto de cinema na escola somente se viabilizou porque a montagem cinematográfica oportunizou meios.

Sem poderem ter contatos próximos, estudantes aprenderam sobre o cinema e suas imagens visuais experimentando a montagem para a realização de seus filmes. Essa relação deslocou as várias etapas de uma produção audiovisual – tradicionalmente conduzida por equipes atuando em conjunto – para um modelo de produção possível de realizar-se por apenas uma pessoa. Por conseguinte, estudante/cineasta poderia expressar sua produção artística em casa ou na escola, isto é, no regime de aulas não-presenciais ou presenciais – sobretudo em segurança.

Há, também, a simultaneidade na condição de pesquisador enquanto docente. Ambas posições se revezam, ou atuam juntas, na organização e planejamento da pesquisa em relação às aulas na escola. O fato é que mapear as fronteiras desse entrelaçamento é tão exíguo para nós quanto aferir a duração exata de um *corte* entre dois planos cinematográficos.

Todavia, ocasiões quando, por exemplo, o primeiro dia de aula da disciplina falhou em sua realização, requereu a tomada de posição que nos assemelhou a uma pessoa da montagem de filmes: decisões – sejam elas adotadas individualmente ou em conjunto de pessoas. Mas, efetivamente, suas marcas, enquanto montagem, precisaram ser deixadas para a narrativa continuar.

2.3.3 A MONTAGEM FINAL DA PESQUISA EM ESCRITA

É chegado o momento em que uma obra incorpora elementos suficientes para sua montagem, seja ela cinematográfica ou científica. Quando todas as ações de protagonistas e coadjuvantes realizaram suas contribuições, os registros são encadeados cuidadosamente para endereçamento final ao público de modo compreensível.

Produzindo estudo qualitativo, via orientação metodológica da pesquisa-ação no preparo do aparato da observação, pelas lentes objetivas se registraram os dados no cenário sob o risco do real – mas a ação coletiva gerou reação transformadora. Nesse espetáculo poético, obras cinematográficas foram compostas e montadas pelas pessoas em cena. Durante essa sequência estudantil de fragmentos narrativos de aprendizagens, descobertas, perdas e conquistas, registraram uma variedade de informações de toda sorte: histórias de vida, imagens visuais, sons, projetos fotográficos e atuações brilhantes. Enquanto isso, essas pessoas produziram suas próprias obras de arte, ao montá-las e reproduzi-las para sua comunidade.

Fragmentos em camadas diversas de dados registrados deste estudo foram conduzidos ao pesquisador para analisar e extrair sentidos. Toda essa odisséia precisou ser montada. Essa tarefa lhe é conduzida para concluir a obra. Tudo, ao final, se transformou em uma metalinguagem: das pessoas que se dedicaram a montar seus filmes, compartilhou adiante com a pesquisa o mesmo ofício artesanal.

Já atuando na condição de cineasta durante o campo, o pesquisador logo adicionou em si a personificação de uma pessoa responsável pela montagem cinematográfica. Nesses termos, assomou-se a estruturação do pensamento, a organização dos dados e a consolidação da escrita. Mas com a produção encerrada, ou seja, o campo de pesquisa, sua jornada se apresentou diferente desde então.

A montadora de cinema, Mirella Martinelli (2006), compartilha a característica de diretor(a) que a pessoa responsável pela montagem também carrega. Mas ela reconhece o quanto o cotidiano da montagem pode ser solitário. Por outro lado, não há sensação de solidão maior que as páginas ermas de uma pesquisa em construção.

Os parágrafos densos de informação produzida, porém, acompanharam o pesquisador em sua montagem. Linhas de palavras selecionadas para descrever os espaços e tempos preenchidos por atividades em círculos comunitários, foram companhia do montador durante esse processo singular. Diálogos, fotografias, obras

cinematográficas, retornaram à montagem da pesquisa ponderados de recortes narrativos e organizados nos acordos de escrita.

Quanto à composição nesse processo de montagem, ela nunca esteve desacompanhada. Arranjos de escritas estiveram enredadas em parceria da orientação de pesquisa também nessa fase. Irrompiam das salas de montagem e salas de estudos doses frescas de ideias e conselhos nas orientações, acompanhadas de conversas ao ar livre; em parques da cidade e bosques do campus da universidade, pássaros e bichos presenciaram nossos assuntos das reuniões; decisões a respeito da montagem da escrita eram vivenciadas pelas cores das árvores e aromas das plantas à nossa volta. A orientação de pesquisa impulsionou este trabalho sugerindo reflexões, especialmente, à própria concepção de montagem.

Prescindindo de reuniões orientadas, quando a pergunta feita no início deste capítulo ganhou novos desdobramentos. “O que é montagem?”, atravessou-se de significados outros durante o campo de pesquisa, como já relatados respectivamente, encontrando-se em um dos diálogos da orientadora deste trabalho, a professora Alice Fátima Martins. Ela expressava que parte do percurso de nosso trabalho incluía “desaprender para aprender novamente”. Esse marco simbólico alternou o significado de montagem para as compreensões entre desfazer e refazer, montar e remontar.

Tão logo esse entendimento de montagem estava se integrando perceptível, durante o desenvolvimento das atividades de campo e na análise dos dados, pois, enquanto montagem de pesquisa sua integração veio em seguida. Podemos conjecturar, com efeito, o quanto não se deve subestimar a potencialidade de um teste de audiência no cinema ou uma oportunidade de qualificação na pesquisa.

A ideia de desfazer e refazer por aperfeiçoamento do processo não é de todo caso uma ação radical ou uma categoria desconhecida. Pelo contrário, é parte importante de uma pesquisa, tanto quanto recorrente para áreas criativas, em particular da montagem cinematográfica.

Na graduação de Cinema e Audiovisual, da Universidade Estadual de Goiás, por exemplo, era comum e esperado que docentes e pessoas da área de montagem e direção se reunissem durante as primeiras fases de uma produção audiovisual em curso. Era o momento de discutir o que se chamava de *primeiro corte*, quando a montagem principal do filme, ou parte dela, estivesse disponível para as primeiras visualizações da equipe.

Nessa reunião, avaliava-se *planos*, desenvolvimento narrativo das cenas, os ritmos, *cortes*, sons, entre outros elementos audiovisuais. Desfazer e refazer determinadas cenas e sequências na montagem era um processo construtivo na avaliação da condução narrativa aliada à concepção artística das obras.

O cinema comercial intensifica esses princípios ao organizar projeções-teste com um grupo de audiência durante a pós-produção. Avalia-se a recepção do público, desde a condução da narrativa, construção de personagens, ao aspecto técnico e elementos da linguagem cinematográfica. Seja, então, para avaliar o material já construído na edição, seja para encontrar no público sugestões para eventuais lacunas nas obras (MURCH, 2004). Normalmente, é comum ocorrerem testes como estes em algum estágio do desenvolvimento da montagem.

Tomemos o caso da qualificação de uma pesquisa. Embora de nenhum modo possa existir pesquisa sem perguntas a se investigar, tampouco um estudo consiga perdurar sem receber indagações. No sentido acadêmico de projeções-testes, a qualificação pode ser considerada o intervalo do percurso de produção para trocas de perspectivas. Ora, intervalos articulam ideias. Há uma dialética, em contrapartida. Para a pesquisa se sustentar, sua montagem precisará ser questionada. Portanto, o momento para as primeiras percepções da produção é a qualificação.

Nos bastidores deste trabalho, a qualificação se firmou uma etapa decisiva para nos localizarmos e questionarmos sobre o percurso em si. Nessa estadia, nos aprofundamos em diálogos sensíveis conduzidos pela banca de qualificação, composta pelas professoras Leda Maria de Barros Guimarães e Lara Lima Satler.

Apesar da pesquisa percorrer seus próprios destinos de modo autônomo entre pesquisador(a) e orientador(a), determinado momento precisará de pensamento colaborativo com outras pessoas externas ao processo criativo interno (ou bastidores, por assim dizer). Diferente disto, contrariaria a própria lógica de montagem. Ou, resgatando as ideias formuladas por Georges Didi-Huberman, descritas pela pesquisadora Daniela Queiroz Campos (2017, p. 269), pois, “as imagens não falam de forma isolada, precisamos colocá-las em relação”.

Contribuições pontuais podem ingressar da qualificação. Mas também podem reposicionar a pesquisa em outros campos de raciocínio. Nessa estação de prismas diversos, durante apresentação dos primeiros esboços de montagem deste trabalho à banca, recebemos sugestões capazes de reorganizar nossa estrutura de pesquisa.

Diante de outros rumos naquela ocasião não vislumbrados por nós, as coordenadas foram refeitas. A pesquisa oportunizou-se uma remontagem.

Redefinir percursos, permitir-se recomeços, reescritas e reconstruções, é uma jornada que não partiu do pressuposto de refazer para fazer perfeito. É um caminho de autoconhecimento. Marquard Smith (2012) foi categoricamente cético com referenciais acadêmicos apontados para uma etiqueta de excelência. Segundo ele, tais abordagens soberbas partem de critérios suspeitosos para se alcançar uma excelência, cujo conceito precisa se comparar a algo em juízo de valor (ruim e melhor). Ou, são referenciais que sustentam suas ideias e atividades em critérios predominantemente avaliativos, caindo em problemáticas acadêmicas na qual Smith define como parte de uma burocracia oca e sem significados.

Em estimas que processos profícuos como os nossos possam se reverberar, compartilhamos das mesmas reivindicações de Smith para uma regularidade dos estudos visuais (e nossas pesquisas) sem nos resignarmos à retórica burocrática dos “resultados de excelência”; mas assentados em experiências críticas, autorreflexivas, questionadoras, desafiantes, éticas, radicais, e transgressivas (SMITH, 2012).

Destarte, a prática pedagógica, a prática da montagem e a prática da escrita são atos políticos. Na condição de seres inconclusos (FREIRE, 2019), através da montagem nos propusemos a articular fragmentos nossos e do mundo, inventando com as diferenças e com a pluralidade.

A proposição da *Pedagogia da Montagem*, concebida pela pesquisadora Luciana Dilascio Neves (2022), conjura a educação freireana sob os pilares da transformação, do movimento, da dialética e do devir; estaria na montagem uma dialética para estabelecer contato com o mundo e com o outro. Por isso, pegando emprestado esta perspectiva, a montagem da nossa escrita se lançou à função substancial e concreta do pensamento em diálogo com o mundo cultural e social.

Buscamos refletir nossa concepção de montagem enquanto instância capaz de atravessar todas as artérias artísticas, pedagógicas e metodológicas deste trabalho. Portanto, a montagem não diz respeito apenas às imagens. Corresponde à organização das ideias, estruturação do pensamento, nas relações coletivas de ação, nas coordenadas das práticas, na construção de argumentos, e no desenvolvimento de atividades. Contudo, sublinhamos, seguindo de mãos dadas com a orientação deste trabalho e a banca de qualificação, a ideia de montagem corroborou um processo de construção e, especialmente, de desconstrução.



3. EXPERIÊNCIAS

3.1 ARTE E COTIDIANO

Variadas de movimentos correspondem o mundo. Transformações acompanham a natureza. E ritmos em alternância tecem vivências. Embora a vida enquanto mudança constante seja compreendida por John Dewey (2010) como parte dos processos da experiência, adicionamos que esses fluxos não são indiferentes à confecção de obras cinematográficas. A montagem marca esse compasso.

Uma experiência direta não parte da estagnação. Para alcançá-la, deve-se considerar o ritmo em desenvolvimento. Dewey reforça que, bem como na natureza móvel e estável, tal movimento deva ser encarregado de um propósito útil, uma culminância. Mas respectivo engajamento do ritmo (cultural) precisa começar nos acontecimentos e nas cenas da vida cotidiana; e não reforçando posições de poder.

É por isso que a alta arte (ou alta cultura) não valida nossos parâmetros de trabalho. A arte produzida por grandes organizações, recolhida e armazenada para poucas pessoas, segregada da sociedade, é controversa. Por essa razão, Dewey revela que a maioria das pessoas escapam daquilo considerado clássico e erudito para desfrutarem ao seu modo de músicas, filmes, quadrinhos e outras manifestações ordinárias, muitas das vezes compreendidas como não-arte.

Nesse sentido, as obras de arte ou as produções artísticas deveriam acompanhar as experiências comuns, refletir a vida social de seu povo. Seguindo o pensamento de Dewey, uma experiência reside nas minuciosas práticas cotidianas, nos menores afazeres da vida das pessoas; movimentos estes que projetam automaticamente para tensões e conflitos, mas a realização pela restauração da harmonia do próprio movimento, sua culminância, entre frustração e superação, engendram as experiências da vida comum em arte e valores culturais.

Montagem em sua concepção é movimento. Mas não é uma categoria exclusiva do cinema. Eduardo Leone e Maria Dora Mourão (1987) já diziam que a montagem se inaugura na infância manuseando cubos coloridos, também nos primeiros anos de aprendizagens montando letras, e mais tarde seguindo nas brincadeiras com quebra-cabeças. Na escola, propomos a experimentação com imagens visuais. Portanto, após o fechamento da fase teórica na disciplina Jovens Cineastas, era o momento das realizações artísticas da turma de estudantes se mobilizarem.

Quando apresentamos a ferramenta *corte* para a turma, o eixo da montagem, quais fontes de imagens visuais utilizamos em sala de aula? Explicamos a operação de montá-las a estudantes partindo de registros próprios do mundo cotidiano e seus detalhes muitas das vezes despercebidos: árvores, céus e nuvens, a luz do sol tocando as folhas das plantas, cortinas de chuvas sopradas pelo vento, pássaros e quintais de nossas residências; uma noite alegre na última sexta-feira de setembro, o Sarau Literário do CEPI, também se transformou em imagens sortidas para demonstrações práticas na disciplina. As encadeamos na montagem, e as primeiras composições de filmes eram reveladas para alunas e alunos em sala de aula.

Ritmos e movimentos voluntariamente percorrem as Linhas de Tempo nos editores de vídeo. Cada mudança de quadro para outro, transições de imagens, a manipulação do tempo – o esticando ou o comprimindo –, as dinâmicas inerentes às próprias ações dentro dos planos cinematográficos, o movimento da agulha na Linha de Tempo percorrendo as imagens visuais justapostas projetando sua própria reprodução. Cada instante apreendido em filme se transforma em um sentido.

Estudantes, então, no momento de montagem das obras, estavam diante de seus mosaicos de imagens visuais dispersas nos aparatos móveis. A estruturação do pensamento é um dos requisitos mais potentes enquanto ação criativa. Mas a criatividade, diferente do que foi historicamente difundido através da figura do “sujeito talentoso e individualista”, não é uma característica dotada de genialidade ou uma condição determinante de modo seletiva. Para nós, se revelou no exercício de entrega à prática, na busca incessante pela experimentação e no ímpeto da tentativa. O próprio deslocamento cognitivo de cada jovem cineasta pela montagem de suas obras significava um movimento, um ritmo e mudança, um fluxo em vias da experiência.

Podemos tão somente olhar para o corte cinematográfico, a representação de um intervalo. Sua dimensão constitui o espaço para articulação de conhecimentos. O *corte* antevê a responsabilidade da escolha: a tomada de decisões entre uma imagem e outra durante as produções; presume, a partir da perspectiva de jovens estudantes, a característica do controle e da decisão que cineastas têm ao dizer “corta” durante as gravações, ao momento do “corte final” da obra – quando o filme concluído é entregue aos cinemas e, em seguida, ao público por um(a) profissional da montagem.

O corte cinematográfico libertou os filmes da continuidade espaço-temporal. As câmeras de alunas e alunos puderam transitar em muitos lugares e tempos diferentes; suas imagens visuais foram encadeadas na montagem para a produção de sentidos.

Ao mesmo tempo, os enquadramentos das lentes de câmeras recortaram o olhar, o mundo e seus espaços; e a montagem se encarregou do recorte do tempo, o fragmentando na apreensão do presente, corroborando em experimentações visuais.

Esses instrumentos artísticos foram deflagradores da linguagem audiovisual. Estudantes exerceram suas escolhas criativas para seus caminhos e decisões se encontrarem durante a montagem. Numa dinâmica de trabalho mais intimista, as produções não dependeram de uma equipe, elenco e equipamentos em larga escala. Abriu margem para oportunidades individuais de aprender errando. A ideia era a de que os filmes poderiam ser inventados sem a pretensão de narrativas mirabolantes; embora histórias lúdicas nutridas de reviravoltas também foram contadas.

Cineastas estudantes, em filmes subjetivos, também produziram e se incluíram protagonistas de suas próprias obras. Dirigiram e estrelaram seus respectivos universos inventados. Em conformidade, as atividades exerceram a manutenção do domínio cotidiano. Reportar a uma ideia de ligação entre experimentação e experiência, e jogar contra a separação da arte em relação a vida comum, reivindicando-nos uma modalidade de produção com telefones celulares cuja dimensão estética pulsa, evocando o pensamento de Alice Fátima Martins (2008, p. 102), “à revelia das instituições oficiais legitimadoras das obras de arte”.

Se o capitalismo sucumbiu as experiências e as obras de artes da vida comum, conforme colocou John Dewey (2010), na escola favorecemos a confecção da experiência em arte e cotidiano, mas também em significados culturais compartilhados entre si e a comunidade.

Quando a disciplina inaugurou seu laboratório de expressões culturais para a turma produzir, deflagrou seus cotidianos às vivências representadas em imagens despretensiosas ao estatuto da arte. Projetaram-se cenas da vida comum: estudantes em seus percursos até a escola, retratos das ruas da cidade, a convergência artística das cores de pinturas e ilustrações com filmes, as formas dos espaços da escola, as interações afetivas, a vinculação de identidades. Favoreceu nas pessoas um intervalo de encontro não apenas com o cinema, mas consigo mesmas através das imagens.



Figura 7. Estudante Emerson Costa montando um de seus primeiros filmes utilizando o telefone celular.
Fonte: acervo da pesquisa, setembro de 2021.

3.2 PRIMEIROS FILMES

Na primavera de 2021, a primeira terça-feira de outubro inaugurou a oitava aula da disciplina. Nas aulas anteriores já havíamos apresentado o conceito de *corte* na montagem. Com isso, quando respondemos para a turma a pergunta “o que é montagem?”, durante a aula de número 8, já floresciam as primeiras imagens visuais montadas (figura 8); estudantes se arriscaram nos experimentos iniciais com três ou mais *planos* e os adicionaram na plataforma do Google Classroom.

Como vimos no primeiro capítulo, *Imagens*, a montadora Mirella Martinelli (2006) disse que um *plano* é a operação de ligar a câmera e gravar uma imagem desde o momento em que ela começa a filmar, até o instante que é desligada e a gravação interrompida. Em outro ângulo de vista, Chris Rodrigues e Nelson Pereira dos Santos (2007) também assevera o *plano* como a imagem entre dois *cortes*. Portanto, nesse sentido, as primeiras tentativas de alunas e alunos em justapor um *plano* em sequência de outro para criar sentidos ou sensações havia começado.

As imagens visuais foram cortadas, movidas e organizadas em relação umas com as outras utilizando o CapCut. Este aplicativo de edição de vídeo para telefone celular foi amplamente utilizado nas aulas, das primeiras às últimas produções audiovisuais. Embora o tenhamos sugerido para montar filmes, considerando-se alguns critérios³⁰, era uma opção de escolha aberta a estudantes. Uma aluna da Turma B, por exemplo, já montava imagens, muito antes da disciplina de cinema, utilizando outro aplicativo de sua preferência. E assim ela continuou.

Ferramentas específicas e suas organizações desenvolvidoras eram de importância efêmera para o projeto, pois a relevância estava em preservar a experiência dos processos manuais e sensíveis com o cinema durante a montagem; tampouco nos interessava as marcas de celulares, recursos e efeitos de imagens, ou configurações técnicas dos aparatos. Consideramos as relações mediadas

³⁰ Naquele ano, o CapCut se destacou entre as diversas opções de editores de vídeos no mercado. Os critérios de nossa escolha foram embasados em testes primários de estabilidade e compatibilidade entre diferentes marcas e sistemas operacionais de telefones celulares. Entretanto, outro referencial importante para a sua escolha se deu pela disponibilidade gratuita nas lojas de aplicativos. Fez-se coro à sua simplicidade de uso com recursos avançados de edição e montagem de imagens, além da interface gráfica do usuário organizada semelhante aos editores de vídeo para computadores, ou seja: uma Linha de Tempo onde ficam dispostas as imagens visuais, com uma agulha que se desloca sobre os planos cinematográficos e uma tela de visualização para as respectivas imagens reproduzidas diretamente da Linha de Tempo. O Capcut ainda dispunha de faixas para áudio, biblioteca de efeitos sonoros, adição de textos e cartelas aos filmes.

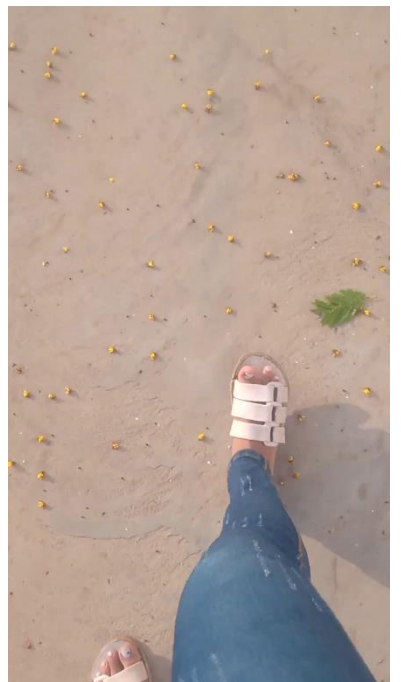
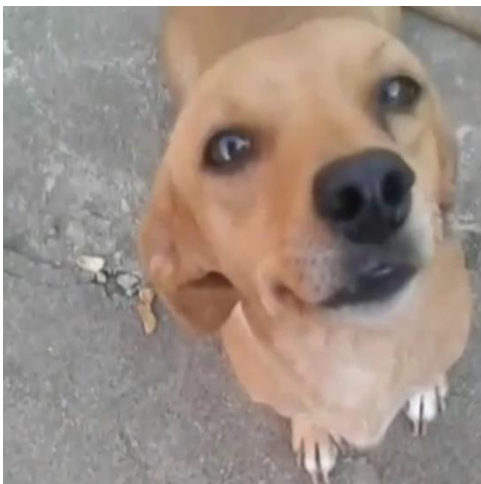
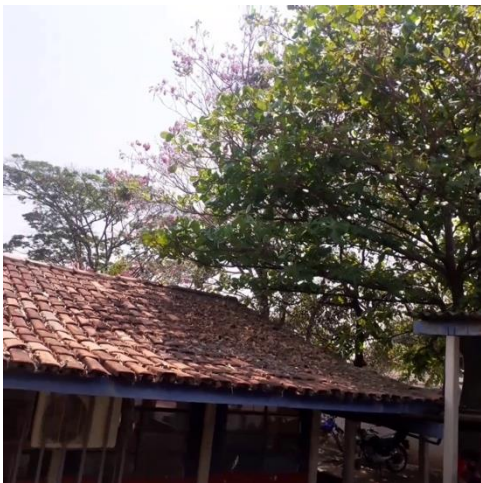
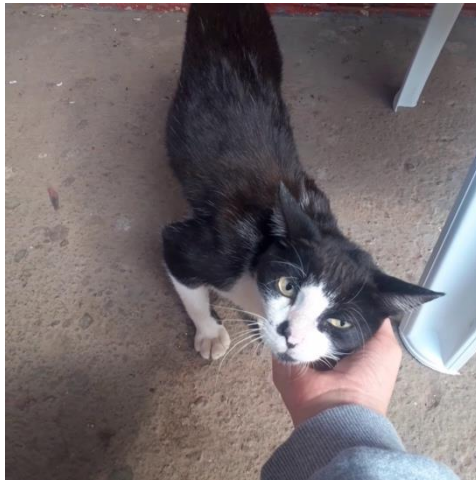
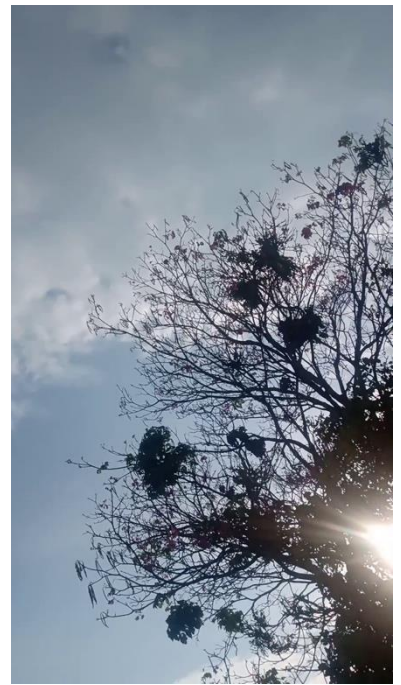
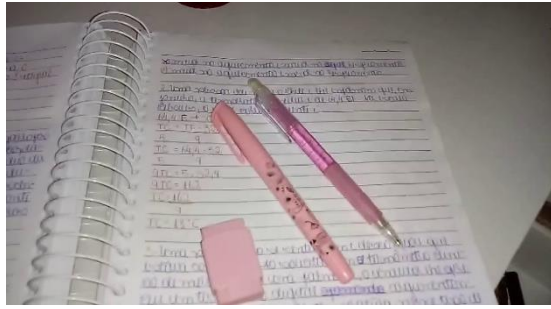


Figura 8. Planos audiovisuais dos primeiros filmes estudantis.
Fonte: compilação de fotogramas de filmes da turma, setembro de 2021.

entre imagens e cineastas, entre a montagem e as dimensões subjetivas de estudantes e seus lugares no mundo.

Assim, as primeiras sequências simplificadas de filmes individuais foram realizadas regularmente. Sem finalidades narrativas, contemplou-se o exercício de brincar com a localização dos espaços, a invenção e a inversão da linearidade temporal, fragmentando todo o tipo de ordem com o domínio das imagens visuais no editor de vídeo. Diante da proposta com boa resposta quanto ao nível de dificuldade, logo, na oitava aula da disciplina, levamos a montagem para outras direções.

Convidamos a turma para descobrir a que proporção a montagem audiovisual convocava alcançar em potencial de trabalho, encadeamento de imagens, construção de narrativas e colaboração. Esse chamado à turma era uma provocação levantada para se pensar imagens visuais, identificar novos campos de expressões e experimentações viáveis com a linguagem cinematográfica. O convite era sinônimo de participação com imaginação. Para resumir: propomos um filme coletivo para cada turma construir juntas. Envolveria a participação de todas as pessoas da disciplina.

3.3 FILME 2021: UMA ODISSEIA NO ESPAÇO URBANO-ESCOLAR

Como produzir um filme de modo coletivo quando a equipe é composta por estudantes que, por razões de segurança, não poderiam se reunir ou terem qualquer tipo de aproximação física durante uma pandemia? No primeiro momento, as pessoas da turma A, em sala de aula, ficaram confusas com a proposta. De que maneira um filme poderia funcionar a partir das filmagens de uma bolinha em cena? Mas a classe sabia que a atividade coincidiria na montagem.

A narrativa foi explicada antes das gravações se iniciarem. Consistiu numa história simples: estudantes brincam com uma bolinha pequena no intervalo de uma aula, dentro da sala. Com a chegada do professor, a bolinha é arremessada para fora pela porta. Daí em diante, ela se move incessante pelos espaços da escola sem ser interrompida: pátios, salas, biblioteca. Em movimento constante, a bolinha cai nas ruas da cidade.

O objetivo final da história era devolvê-la ao seu dono. Para que isso acontecesse, durante a produção do filme, cada pessoa da turma foi convidada a gravar um *plano* de poucos segundos da bolinha em sua jornada na escola (figura 9).



Figura 9. Gravações na escola de 2021: *Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar* com estudantes.
Fonte: acervo da pesquisa, outubro de 2021.

31



Figura 10. Cartaz de *2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar*.
Fonte: acervo da pesquisa.



³¹ 2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar. Direção: Jovens Cineastas. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/jBiBnOr1BFc>. Acesso em: 24 dez. 2022.

As filmagens começaram em sala de aula, o primeiro cenário filmado. A turma contracenou entre si. Depois, estudantes, pesquisador e o professor tutor entraram em cena com a dinâmica da bolinha, a protagonista lúdica da história. Vários *planos* foram capturados, envolvendo alguns erros de gravação, mas acertos também. Houve rodízio entre estudantes na operação da câmera do aparato móvel.

Após as gravações na sala de aula, pessoa a pessoa da turma foi convidada a gravar uma imagem visual nos outros ambientes da escola. De maneira individual, cada estudante nos direcionava ao lugar de sua preferência. Algumas pessoas nos encontravam decididas de um cenário que lhes agradava, e outras em dúvida ora pensavam, ora passeavam conosco pelos pátios à procura de um cenário.

Em seguida, era o momento de gravar a ação da bolinha se movendo pelo local. A aluna ou aluno posicionava a câmera de seu próprio celular, fazia os ajustes que achasse necessário (ângulo, luz, enquadramento), e a gravação começava. O pesquisador lançava a bolinha pelo cenário, cruzando a imagem de um lado ao outro. A gravação, interrompida, completava o ciclo de um plano cinematográfico.

O deslocamento da bolinha durava poucos segundos de *plano*, mas já era o suficiente para gerar sentido em relação aos outros *planos* em produção. Após a conclusão de sua parte, a aluna ou o aluno retornava à sala de aula para que a próxima pessoa da turma filmasse a sua versão. Essa mobilização durou toda a manhã na escola. Ao final, a produção do filme (em equipe) nos resultou 13 planos cinematográficos. Todos de uma mesma ação do objeto em diferentes cenários.

As gravações contaram com planejamento prévio, em parcerias com a Coordenação Pedagógica. Não obstante, a coordenadora da instituição, professora Eliédina Fernandes, se juntou à proposta artística e, durante a tarde, gravou 1 plano cinematográfico para o filme na quadra esportiva da escola. Em seguida, o diretor do CEPI aceitou o nosso convite e integrou a equipe. Professor Rui Fernandes gravou 3 planos cinematográficos do lado de fora das instalações escolares, nas ruas paralelas às imediações.

Com a boa aceitação da proposta, estendemos novos convites para mais docentes do CEPI. Dois dias depois, as gravações continuaram pela tarde. Gravaram conosco quatro professores e professoras de áreas como Língua Portuguesa, Matemática, História e Língua Inglesa. Suas ideias e escolhas de espaços da escola ajudaram a compor um acervo diversificado de planos cinematográficos (figura 11).

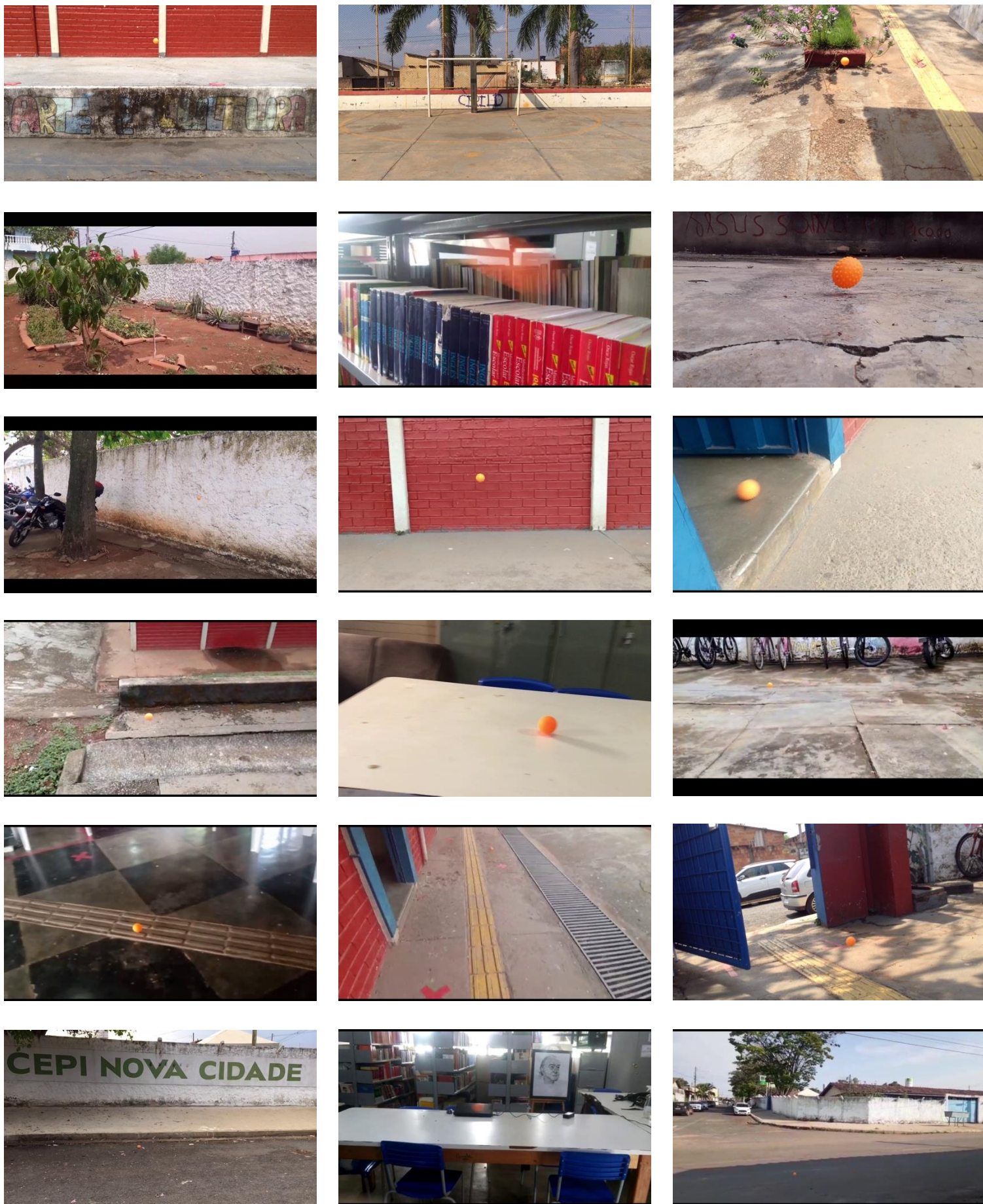


Figura 11. Captura de tela dos planos cinematográficos produzidos por diferentes cineastas em regime de aulas presenciais.
 Fonte: 2021: *Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar* (2021).

Após as gravações na escola, o pesquisador complementou a narrativa com imagens visuais captadas por ele nos perímetros da cidade de Aparecida de Goiânia. Por conseguinte, as sequências de imagens foram montadas no telefone celular, permitindo a bolinha se deslocar pelos *planos* da sala de aula pela escola; da escola pelas ruas da cidade; da cidade para o alcance do dono da bolinha. A versão completa, com todos os planos cinematográficos montados, foi exibida em sala para a turma nas duas aulas seguintes, 9 e 10.

A proposta da atividade talvez possa soar demasiadamente simples. Escolher cenários por onde um objeto será lançado, por exemplo, e filmá-lo, não é de todo inocente. Desperta algumas questões. De imediato, nos ocorre uma capacidade de requisitar em cada pessoa o pensar, visualizar e, sobretudo, imaginar.

Acessar a capacidade da imaginação talvez não seja simples, assim como não foi para algumas pessoas durante as filmagens. Há muitas razões que explicam essa obstrução criativa. Entretanto, criar pontes para horizontes poéticos e sensíveis era parte inerente ao convite. A atividade compreendeu as reflexões da professora Adriana Fresquet (2017), ao conceder devida atenção à importância da imaginação na educação para uma aproximação à experiência.

Das imagens visuais capturadas pelos espaços escolares para a atividade, transbordaram ideias divertidas de estudantes. A bolinha esteve em uma jornada pelos espaços da escola direcionada por artistas nos bastidores que a fez viajar por acíves e declives dos pátios; diferentes texturas de pisos, ambientes internos de salas e biblioteca; percorrendo a superfície de móveis; além de pular e rebater nos livros das estantes da biblioteca, saltitar na árvore do pátio e na horta orgânica da escola.

Consideramos parte dessa diversão uma chance ao olhar lúdico a respeito da escola, seus espaços. Pensar em fazeres culturais com imagens visuais das/para as instalações escolares enquanto espaços de arte. É possível apropriar de cantos e lugares, muitas das vezes repletos de histórias compartilhadas entre estudantes nos intervalos, e transformá-los em narrativas audiovisuais. Ou quem sabe, tomar espaços ignorados ou considerados triviais e dar-lhes novos sentidos.

Finalmente, cada pessoa era deslocada de seu lugar de estudante na sala de aula, isto é, uma cadeira disposta em fila, numa zona segura, atrás da linha de quem ensina. Ao contribuir democraticamente com a produção do filme, essa pessoa não apenas esteve numa posição horizontal de aprendizagens, de decisão e criação, quanto nos oportunizou um momento de encontro. Assim, a construção de

conhecimento se viu ambientada de processos relacionais estabelecidos em diálogos, a partir de conversas, para desenquadrar uma experiência de se aprender vinculada ao percurso do desenvolvimento da atividade, e não seu resultado; uma experiência semelhante às brincadeiras de infância.

3.4 FILME JANELAS

Como produzir um filme de modo coletivo entre as pessoas da turma online? Além disso, de que maneira viabilizamos um filme estrelando janelas residenciais enquanto personagens únicas da obra?

Propomos com a atividade audiovisual tematizar instâncias comuns da vida diária. Detalhes despercebidos para a construção de conhecimento tanto quanto à confecção artística. As janelas sempre foram cotidianas, e na pandemia consistiram-se indispensáveis passagens de luz do mundo exterior em residências e hospitais durante o isolamento social e quarentena. Em nossas câmeras, através da janela, a luz adentra a caixa escura dos aparatos e imprime o mundo exterior em imagens visuais diariamente.

Na aula vespertina, em formato de modalidade remota de ensino, convidamos estudantes da Turma B para capturarem imagens visuais da janela de seus lares. A sugestão contemplava um *plano* de aproximadamente 10 segundos de duração. À medida que alunas e alunos estavam assistindo a aula em suas residências pela plataforma de videoconferências, conseguiram fazer as gravações no respectivo horário da disciplina eletiva. Em seguida, cada jovem nos encaminhou as suas imagens visuais pela internet instantaneamente para composição da nossa biblioteca.

Dois dias após a aula, uma das professoras de Matemática do CEPI Nova Cidade integrou a equipe de produção. O convite realizado a ela, à tarde, foi aceito com o envio de 4 planos cinematográficos gravados horas depois, à noite, de uma residência. Logo, a biblioteca constituiu-se de 8 planos cinematográficos (figura 12). A montagem do fragmento de imagens visuais realizou-se pelo pesquisador, e a versão finalizada do filme foi exibida na sala para a turma, nas aulas 9 e 10 respectivamente.



Figura 12. Captura de tela dos planos cinematográficos produzidos por diferentes cineastas em regime de aulas remotas.
Fonte: *Janelas* (2021).

32



Figura 13. Cartaz do filme *Janelas*.
Fonte: acervo da pesquisa.



³² JANELAS. Direção: Jovens Cineastas. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/SxTB4FskDio>. Acesso em: 24 dez. 2022.

Tem a ver com a montagem a compilação dessas diferentes linguagens em um resultado capaz de ser entendido também uma poesia. Não se pode desconsiderar, de antemão, a possibilidade de a escola manifestar experimentações híbridas, sem se sujeitar às prescrições estético-visuais e formais do cinema comercial ou nas demarcações de gêneros audiovisuais fechados e lineares.

O corte cinematográfico e a montagem abrem espaço para uma reflexão. Demonstra que uma imagem única e solitária talvez não seja o suficiente para compor uma obra narrativa. Se durante as experimentações na escola podemos conjecturar que cada imagem visual é representada por seus sujeitos artistas que a produziram, vinculam a necessidade de estar em relação com outras imagens, outras perspectivas e, sobretudo, outras vidas sociais. Porquanto na montagem, tanto quanto no mundo contemporâneo fragmentado, as distâncias são unidas (ou colididas) pelas imagens.

3.5 REUNIÃO DA TURMA E RECEPÇÃO COLETIVA AOS FILMES

Por coincidência, ao agruparmos planos cinematográficos dispersos para reuni-los na montagem dos dois filmes para exibição, as turmas da manhã e da tarde estavam se reunindo em uma apenas, na sala de aula; finalmente, se encontraram de maneira presencial e puderam assistir aos filmes durante a 9ª aula da disciplina.

As Turmas A e B se reintegraram efetivamente em uma. Isso significa que o CEPI Nova Cidade voltava do modelo híbrido de educação à sua ordem de tempo integral, com aulas presenciais pela manhã e à tarde. A explicação para as turmas do regime de aulas remotas retornarem à sala de aula, esteve na capacidade e no avanço da vacinação em frear gradativamente os casos de contaminação e mortalidade por COVID-19. A retomada gradual das aulas presenciais nas unidades escolares da rede estadual de ensino esteve em conformidade com Decreto³³ e Nota Técnica³⁴ publicados pelo Governo de Goiás sobre o combate à pandemia do coronavírus.

Algumas questões nos ocorreram. A primeira, diz respeito à duração das aulas. Anteriormente, tínhamos 45 minutos por aula/semana para desenvolvimento das atividades em cada Turma, A e B, como abordado no capítulo anterior deste trabalho (ver 2.3.2). Após retorno ao seu curso normal, o CEPI adequou as disciplinas eletivas em turma única, para desenvolvimento dos projetos em duas aulas seguidas.

³³ Decreto do Governo de Goiás Nº 9.840, de 29 de março de 2021.

³⁴ Nota Técnica nº: 9/2021, da Secretaria de Estado da Saúde de Goiás.

Para a disciplina de cinema e audiovisual, a duração maior de tempo possibilitou uma frequência nos debates e conversas nas aulas. Além disso, proporcionou maior prazo do projeto com a turma para desenvolvimento das relações, para condução fluída das produções audiovisuais e compartilhamento de interações sensíveis tão necessárias em tempos de crise pandêmica.

A segunda questão é referente ao estranhamento inicial que nos ocorreu. Não um problema em si, mas uma situação curiosa. Quando chegamos na aula 9, a quantidade de estudantes era maior que de costume. Havia pessoas que não reconhecemos, mas as conhecíamos. Eram estudantes da Turma B, advindas do regime de aulas remotas.

Na plataforma de videoconferências, em aulas passadas, não conseguimos visualizar os rostos de alunas e alunos na tela para além dos *avatares*. Com o reencontro presencial no início da aula abrimos espaço para uma apresentação das pessoas “novatas” da turma. Nos divertimos com a situação de tentar associar suas identidades aos seus nomes. Também demos boas-vindas a três estudantes que chegaram de outras turmas para prosseguir estudando cinema conosco.

As obras audiovisuais *Janelas* (2021) e *2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar* (2021), foram exibidas na 9ª aula, e depois, novamente, na 10ª. Na primeira ocasião, a coordenadora pedagógica se sentou ao lado de estudantes no “fundo” da sala para presenciar a estreia dos filmes conosco. Durante a exibição, o público ficou com os olhares fixos na projeção no quadro branco, ao mesmo tempo que emitiam reações e emoções eventualmente. Ao final da sessão, estudantes e coordenadora aplaudiram as obras.

O encerramento da exibição veio acompanhado de reconhecimento e elogios à turma. Muito convicta de sua percepção positiva do trabalho coletivo, a coordenadora Eliédina Fernandes ressaltou o esforço da turma na produção do filme. Antes de retornar à sala da coordenação pedagógica, ela revelou a sua contribuição na narrativa, o plano cinematográfico gravado na quadra de esportes.

Se cada estudante, incluindo a coordenadora pedagógica, assistiram aos resultados de seu trabalho e de colegas, a 10ª aula propiciou o momento para outras pessoas convidadas assistirem. A turma de jovens cineastas se surpreendeu quando recebeu na sala de aula professoras e professores que integraram a equipe de produção. Em tom festivo com ânimos, sorrisos e registros fotográficos do momento, havia expectativa, especialmente de docentes, para a exibição das duas obras.

A montagem nos convoca a pensar numa relação coletiva representada nos *planos*. Se cada pessoa produziu um *plano*, e o filme foi composto de muitos deles, essa realização fundada na coletividade reafirma a importância do outro.

Durante a projeção dos filmes, estudantes e docentes lado a lado não se diferenciaram enquanto público. Resgataram o seu *ser* infantil ao se disporem às imagens e sons preenchendo os espaços e distâncias entre os *cortes* na montagem – sem nenhuma relação espaço-temporal do plano cinematográfico anterior com o próximo – numa relação híbrida consigo mesmo, com o outro e com a imaginação.

De maneira alternada, reações diversas foram escapando da audiência em sala de aula. De silêncio, no início da apresentação, à euforia e risos durante *2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano Escolar*; retornando de imediato ao silêncio em uma atmosfera de sensibilidade durante o filme *Janelas*. Houve consenso nas reações durante os aplausos ao final da projeção, com pedidos de reexibição.

Repetindo a sessão de cinema a pedidos da plateia, entoaram um exercício. Professoras e professores se divertiram ao tentarem encontrar os seus planos cinematográficos individuais em meio a montagem. Ao achar, perguntavam para o próximo ao lado se haviam encontrado os seus, e faziam indicações dos possíveis *planos* de cada um. Então, durante a segunda exibição, teciam comentários e debatiam entre si sobre o filme e cenas pontuais.

Este foi um encontro importante do ponto de vista de integração e participação da comunidade escolar na disciplina eletiva. Destaca-se a condição da montagem em nos proporcionar, naquele momento, um trabalho entre equipes de modo seguro durante a pandemia. Mesmo em caráter adverso, preservamos as experiências compartilhadas de produção e exibição. Era intencional que tivessem esse primeiro contato antecipado das reações, percepções e sensações de modo privilegiado. Todavia, essa primeira experiência coletiva de exibição pública das obras não seria a única, mas um prenúncio, tema abordado nas últimas seções deste capítulo.

À vista disto, nas duas aulas, tornou-se evidente o quanto *planos* gravados individualmente por cada pessoa ali presente, justapostos na montagem, deixaram de ter sentidos individuais. Os *planos*, então, juntos, ganharam significado como um todo, uma coerência narrativa. Após as sessões, projetamos a tela do telefone celular no quadro branco e abrimos o editor de vídeo CapCut. Em demonstrações práticas, examinamos a Linha de Tempo de cada obra, estudando os seus respectivos processos de montagem (figura 14).

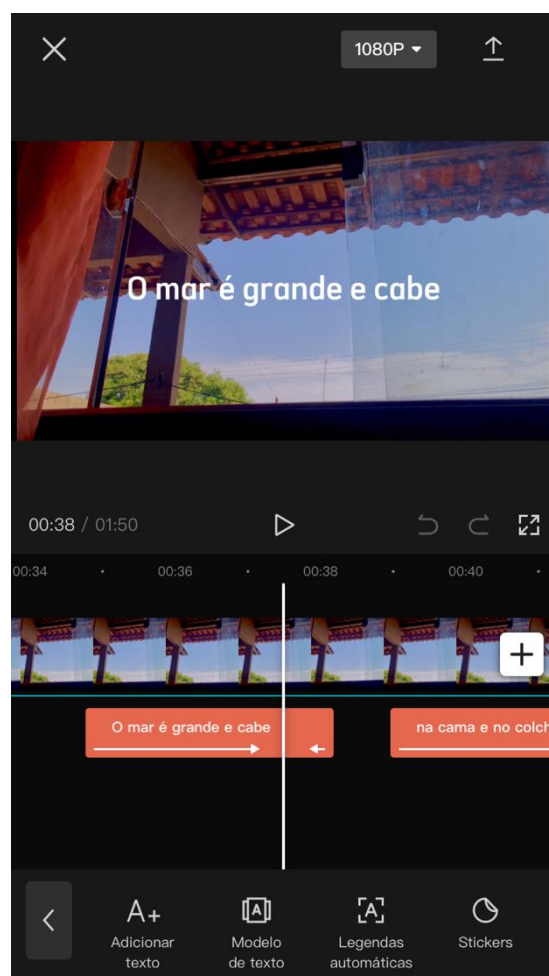
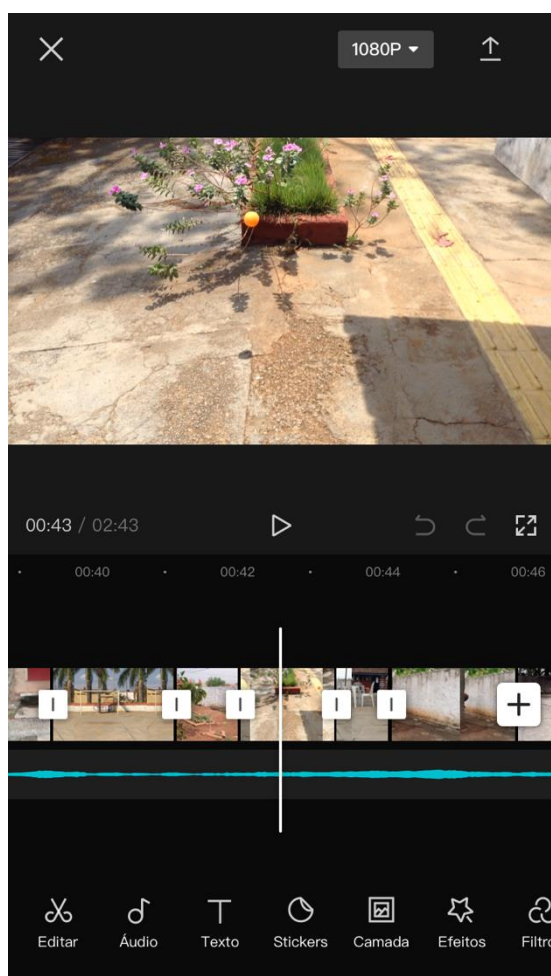


Figura 14. Captura de tela da Linha de Tempo do aplicativo CapCut durante a montagem dos filmes coletivos 2021: *Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar* (à esquerda) e *Janelas* (à direita).
Fonte: acervo da pesquisa, dezembro de 2021.

Nosso objetivo com as propostas era deslocar a compreensão de montagem. De simples ferramenta de edição de imagens para articuladora de linguagem audiovisual, e além: um recurso capaz de desempenhar uma operação com sentidos, emoções e justapô-las em narrativas e experimentações visuais.

A turma examinava conosco no CapCut, atenta, cada *corte* de *plano*, a manipulação de elementos textuais, sonoros e gráficos. Para muitas pessoas, o ato de filmar isoladamente era uma prática comum e corriqueira. Quando essas operações de registro ganharam relações com outras imagens visuais na montagem, se revelando uma corrente de significados mútuos, perspectivas de experimentação obtiveram notoriedade para as próximas obras audiovisuais estudantis.

3.6 IMAGENS URBANAS

No livro *Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual* (2016) Nicholas Mirzoeff assinala a relevância de compreender a cultura visual a partir dos espaços urbanos. Isso porque, segundo ele, a maior parte do mundo populacional é urbano; e as cidades globais constituem um mundo próprio dentro de si. São desses lugares de onde, desde cedo, aprendemos a ver e vemos o mundo.

O surgimento e crescimento de regiões urbanas são marcadas por tensões e forças de poder entre privilégios e desigualdades sociais. O curta-metragem em documentário intitulado *Bairro Nova Cidade*³⁵, produzido por jovens cineastas e estudantes do homônimo CEPI, na primeira edição da disciplina de cinema e audiovisual em 2019, compartilha o processo histórico da fundação do bairro.

A partir de depoimentos dos próprios moradores, é contada a história do assentamento habitacional que se fixou na fronteira do Córrego Santo Antônio, divisa com o Jardim Tiradentes, na cidade de Aparecida de Goiânia. Denominou-se aquele novo bairro, no ano de 1991, como Bairro Nova Cidade. Assim, mesmo em difíceis condições de vida das pessoas àquela época, com pouca infraestrutura e segurança se consolidou a região de vivências de centenas de famílias atualmente.

Reflexo do capitalismo, a desigualdade social também se revela no crescimento populacional urbano, diante do avanço das cidades de maneira muitas das vezes informal ou sem respaldo do poder público. As condições financeiras escassas da

³⁵ BAIRRO Nova Cidade. Direção: Maria Eduarda Oliveira. Produção: Jovens Cineastas. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/2EXZbqdSi-k>. Acesso em: 23 mar. 2022.

grande parcela de cidadãos e cidadãos impossibilitam o direito à moradia própria, enquanto a falta de habitação popular aciona um entendimento de apagamento dessas comunidades em demasiada desproporção das políticas públicas.

O relatório *A Desigualdade Mata* (2022) da entidade Oxfam³⁶ expôs que, em 2021, “um novo bilionário foi criado a cada 26 horas desde o início da pandemia. A fortuna dos dez homens mais ricos do mundo dobrou, ao passo que a renda de 99% da humanidade decaiu em virtude da Covid-19” (OXFAM; AHMED, 2022, p. 16). A pandemia foi o panorama ideal para o maior aumento de fortunas de todos os tempos já registrado, segundo a organização. No Brasil, enquanto em 2021 cerca de 19 milhões de brasileiros passavam fome³⁷, 40 novos empresários entraram no ranking de bilionários brasileiros da Forbes.³⁸

As cidades não são as mesmas para as pessoas (MIRZOEFF, 2016). São distintas na realidade vivida, na maneira que a vemos e como são vistas. Nicholas Mirzoeff (2016) resgata como há um choque visual entre as regiões urbanas. Tanto a estética quanto a localização mudam se comparado às áreas comerciais e às zonas habitacionais de classes populares (um oposto ao outro). Essa disparidade corolária de embates históricos imbrica invisibilidades em comunidades fora do interesse da globalização financeira.

No mundo globalizado, as diferentes zonas urbanas estão hoje ligadas em rede (MIRZOEFF, 2016). Circulam pelo universo virtual da internet um reflexo das estruturas de poder da realidade social. Privilegia-se ver quem está no centro do poder capitalista. Ao mesmo tempo, a invisibilidade defronta não apenas as comunidades distantes, mas as pessoas a quem ela pertence. Apagamento de diversidades raciais, sexuais, culturais e religiosas. E mesmo para quem vive nas zonas urbanas de classes populares, um contingente de visualidades deslocam o olhar de como as pessoas veem a si mesmas e a sua própria comunidade. Imagens que desqualificam lugares com estereótipos, julgamento de estéticas urbanas e perpetuam mais divisões sociais.

³⁶ OXFAM; NABIL AHMED. **A Desigualdade Mata**. Nota Informativa da Oxfam. Oxford, Reino Unido: Oxfam International, jan. 2022. Acesso em: 27 abr. 2022.

³⁷ AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS; CLÁUDIO FERREIRA. Levantamento mostra que fome provocada pela pandemia atinge 19 milhões de brasileiros - Notícias. 21 maio 2021. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/762905-levantamento-mostra-que-fome-provocada-pela-pandemia-atinge-19-milhoes-de-brasileiros/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

³⁸ FORBES; MARIANGELA CASTRO. Quem são os 40 novos bilionários brasileiros no ranking 2021. 27 ago. 2021. **Forbes Brasil**. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/08/quem-sao-os-40-novos-bilionarios-brasileiros-no-ranking-2021/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Quando Mirzoeff (2016) pergunta como podemos distinguir o real do falso nas telas digitais, nos faz pensar sobre as representações de nós e de nossos lugares circulando pelos ambientes midiáticos. De que maneira essas visualidades estão formando percepções visuais e identidades de crianças e adolescentes acerca da vida urbana em suas comunidades?

A cultura visual nos anos 90 criticava como éramos representados pelas artes, cinema e comunicação de massa; agora lança luz à produção das nossas próprias imagens, reconhecendo expressões artísticas enquanto reivindicação de representações (MIRZOEFF, 2016). As câmeras dos aparatos digitais aliado às redes de comunicação social tem favorecido produções de narrativas e compartilhamento de imagens visuais em diferentes espaços urbanos, com múltiplas formas de ver o outro, ser visto e ver o mundo (MIRZOEFF, 2016).

As Artes na escola podem convidar o cotidiano de estudantes e enredar a comunidade local nas propostas de atividades. Seguindo as reflexões da professora Alice Fátima Martins (2008), o conhecimento artístico não precisa ficar restringido às instituições de arte, órgãos legislativos e de Ensino, à História da Arte, e aos conteúdos pedagógicos restritos e ensinados sistematicamente de outras realidades que não são a de respectivas alunas e alunos. Parafraseando Martins (2008), é desejável estabelecer relações de conhecimento com o cotidiano escolar e estudantil para sensações e experiências novas, assumindo legítimos *lugares da arte*.

Parte da experiência escolar se encontra não apenas dentro dos limites das instalações escolares, mas em seu percurso. Diariamente cidades são percorridas por estudantes a caminho da escola. Crianças e adolescentes (pessoas na idade adulta frequentando o ensino básico também) deslocam-se a pé, por bicicletas, transportadas em veículos por familiares ou através de caronas. Seja como for, para algumas pessoas momentos assim podem ser rotineiros ou irrelevantes. Para outras, constituem memórias, superação de desafios diários, compõem vivências com a cidade, e momentos para estabelecimento de relações entre colegas.

Nesses termos, as jornadas de jovens estudantes através da cidade até a escola constituíram-se nova atividade para exercício de montagem (figura 15). Os percursos repuseram uma intersecção do próprio movimento de estudantes com suas câmeras por lugares característicos de sucessivas mudanças e transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e estruturais. Em suma, a paisagem urbana foi personagem de destaque nas obras estudantis.



Figura 15. Captura de tela dos espaços urbanos cotidianos de estudantes em seus filmes (horizontal).
Fonte: acervo da pesquisa / estudantes jovens cineastas, 2021.

Surgiram das viagens cotidianas perspectivas sensíveis e visuais estudantis dos horizontes de bairros e suas ruas, praças, residências e construções acompanhadas das populações de árvores e plantas. Espaços característicos de uma estética visual particular que muitas das vezes são ignorados. Esses lugares reivindicaram o seu direito a ver e ser visto.

Enquanto os filmes de itinerários urbanos à escola remontam a ideia de que há algo para ver – e reiteram o domínio da representação – os experimentos audiovisuais são capazes de indexar um deslocamento também a quem assiste. O componente provocador está nos desafios enfrentados por estudantes diariamente.

As imagens visuais produzidas pela turma, em fragmentos habilidosamente dispostos em relação, revelaram que há uma outra proporção da vida estudantil que acontece antes e depois da sala de aula. Para se chegar até a escola, uma parcela de estudantes lida com a distância, em deslocamentos desacompanhados em determinados percursos, condições climáticas adversas como chuvas, por exemplo, além de trajetos em ônibus coletivos em situação de superlotação de passageiros. Para além do esforço exigido a estudantes em sala de aula, nos entregam um investimento de energias para se chegar até a escola (e ir embora também), em diferentes contextos e seus desafios da movimentada vida urbana.

Convocando reflexões do lado de quem leciona e pesquisa, essas questões reiteram a responsabilidade docente com estudantes e a educação. A cultura visual pode valer dos princípios norteadores de transformação ao se pensar o mundo criticamente. Conforme Mirzoeff (2016) enfatiza, para artistas, pessoas da academia ou a quem se interesse pelas imagens, a cultura visual é uma maneira de criar e alcançar formas de mudança.

Neste momento, chega de maneira voluntária a célebre frase atribuída a Paulo Freire, “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019), o filósofo brasileiro estima uma educação na qual as pessoas conheçam a sua realidade, em contato com o mundo, para transformá-la. Nos inteiramos destes pensamentos para reafirmar, no trabalho audiovisual proposto na escola, que o desejo de transformar o mundo em cada pessoa precisa estar acompanhado da lembrança de onde viemos, das nossas raízes, de nossos lares, e dos lugares por onde andávamos diariamente.

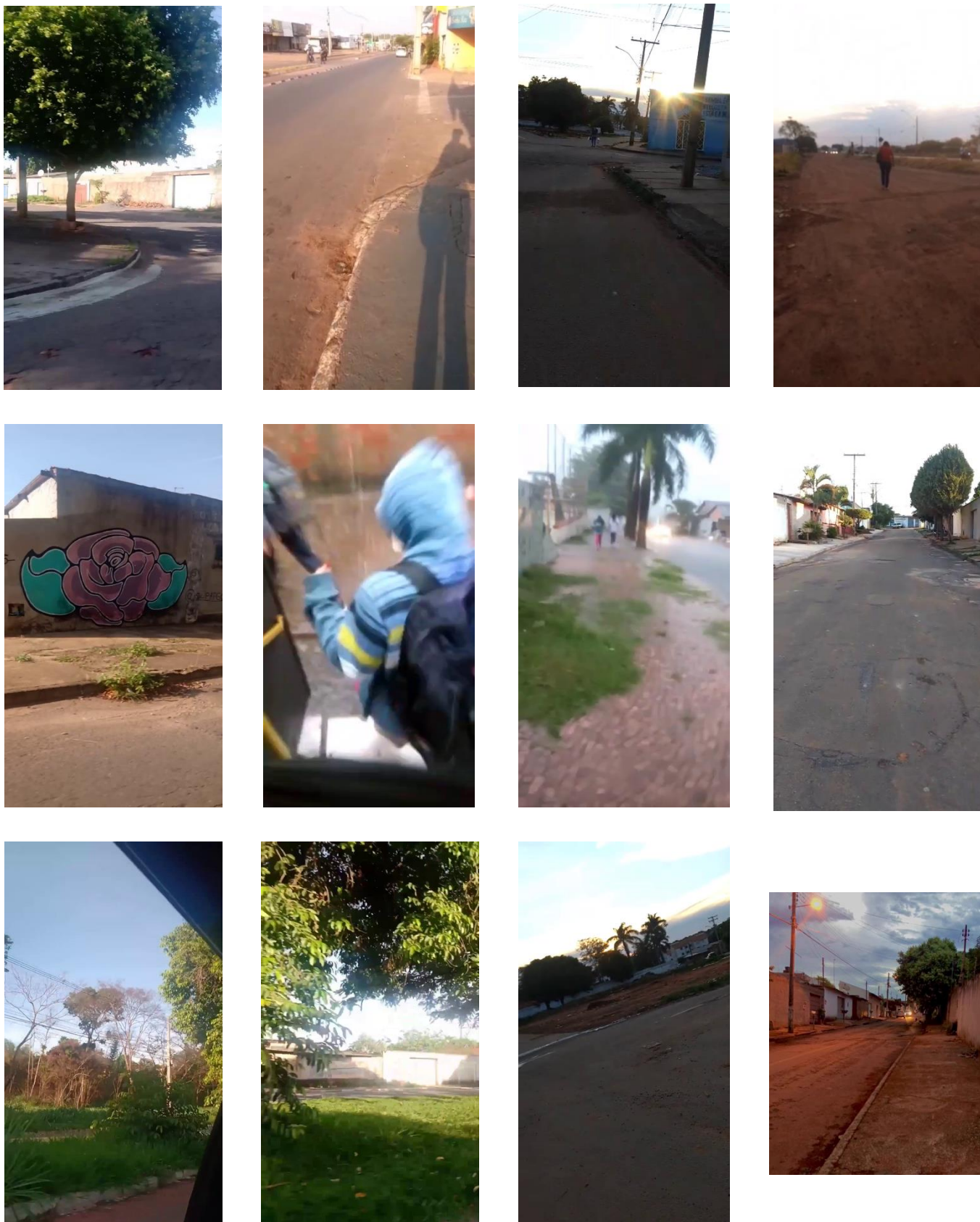


Figura 16. Captura de tela dos espaços urbanos cotidianos de estudantes em seus filmes (vertical).
Fonte: acervo da pesquisa / estudantes jovens cineastas, 2021.

3.7 AMPLIANDO PARCERIAS E REDES DE APOIO NA ESCOLA

Montar articula uma relação com a infância, a imaginação, identidades, imagens visuais, estrutura de pensamento, com a tomada de decisões, numa relação vinculada ao ver-escutar o mundo e o outro. Esse arco de intersecções nos ajuda a pensar o tipo de pesquisa na qual queremos desenvolver na escola: uma relação horizontal de diálogo e disponibilidade para compartilhamentos e aprendizagens conjuntas não apenas com a turma de estudantes, mas com a comunidade escolar.

Antes de se iniciarem as aulas do segundo semestre, a primeira apresentação do projeto Jovens Cineastas para o corpo gestor, administrativo e docente do CEPI Nova Cidade, em reunião do dia 28 de junho de 2021 (ver 2.2.2), estimulou uma aproximação para diferentes possibilidades e novas ideias de trabalho, ainda que de maneira indefinida, com outros projetos da instituição. Elisangela Santos³⁹, professora integrante da escola que assistiu à apresentação, orientava dois projetos de Iniciação Científica com turmas do Ensino Fundamental. Momentos depois, durante o segundo semestre de 2021, os respectivos projetos se encontraram com a pesquisa Jovens Cineastas, em curso.

As investigações desenvolvidas com ampla participação coletiva de estudantes durante a Iniciação Científica, propunham soluções práticas para problemas reais na escola. O projeto *Água*, do 8º ano do Ensino Fundamental, foi um estudo investigativo com resposta sustentável de reaproveitamento da água desperdiçada nos equipamentos de ar-condicionado das instalações escolares do CEPI. Outro projeto, *Jardinagem do CEPI Nova Cidade*, do 9º ano do Ensino Fundamental, revitalizou o jardim da escola com pesquisa, catalogação e plantio de novas espécies de plantas.

Todas essas pesquisas mobilizaram estudantes e os processos de aprendizagem/conhecimento promoveram contribuições positivas, além de bastante informação coletada. As atividades geraram considerável quantidade de materiais e fotografias que precisariam ser apresentados em breve pelas turmas.

Nesse contexto, paralelos convergiram-se. Houve o encontro do projeto com a pesquisa de cinema e audiovisual, no CEPI. Em momentos de escutas, conversas e

³⁹ Professora Elisangela de Jesus Nunes Santos é Licenciada em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Lecionou de 2001 a 2006 no Colégio Estadual Colina Azul, atualmente Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Unidade Colina Azul; de 2010 a 2018, exerceu a profissão de Técnica em Qualidade, na empresa privada Ontex. E desde 2019, esteve no CEPI Nova Cidade como professora de escola em tempo integral.

compartilhamentos da e com a professora orientadora Elisangela Santos, concluímos, juntos, que a montagem seria a instância capaz de reunir informações e artefatos dos projetos em modalidade de apresentação de conteúdo audiovisual. Explicamos as perspectivas de trabalho com a técnica de montagem de filmes em celulares, que usamos na disciplina Jovens Cineastas, e a professora a compartilhou entre as turmas de jovens pesquisadoras e pesquisadores da Iniciação Científica.

Em síntese, no fim do semestre, estudantes das turmas conseguiram apresentar os projetos, em alguma medida, com recursos audiovisuais. Durante conversas informais, e numa posterior entrevista, a professora orientadora nos revelou os bastidores das produções. Alunas e Alunos se dividiram em grupos e selecionaram quem demonstrava desenvoltura para gravar depoimentos; uma das pessoas do grupo ficou responsável pela montagem (adição de fotografias, de relatos e escolha de música); algo que chamou a atenção da professora foi a facilidade e rápida adaptação de estudantes com o processo de produção e montagem de vídeos.

Uma prévia dos trabalhos foi apresentada em um seminário que aconteceu em um dos pátios da escola, no dia 02 de dezembro de 2021. A apresentação final ocorreu na Culminância das Disciplinas Eletivas, para a comunidade escolar e local, na data do dia 10 de dezembro de 2021.

Para a professora e orientadora Elisangela, a contribuição do audiovisual demonstrou respectiva importância ao trabalhar questões nas turmas como estruturação de uma apresentação de trabalho, articulação de ideias na realização audiovisual, o desenvolvimento de parcerias e o cooperativismo entre estudantes, além dos registros de identidades na autoria das obras.

Por fim, noutra direção dos trânsitos escolares, relações foram estabelecidas entre uma outra professora do CEPI e a disciplina Jovens Cineastas. Pintora de obras com diversos instrumentos e suportes, a professora de Artes, Alba de Sousa, possuía habilidades com pinturas digitais em telas sensíveis ao toque de telefones celulares (a qual pintava utilizando os dedos das mãos).

Ela empreendia fazeres coloridos em sala de aula com estudantes, mas, sobretudo, sozinha, em momentos de lazer em seu ateliê/residência. Possuía um acervo diverso de pinturas concluídas e em desenvolvimento. Parte considerável de suas obras eram guardadas em fotografias nos próprios perfis pessoais das redes sociais, e em seu telefone celular.

Durante encontros espontâneos nos intervalos das aulas, nas trocas e conversas em eventuais horários disponíveis, através do cambiante cotidiano escolar conhecemos o trabalho da professora de Artes. Os quadros de pintura eram vistos através de fotografias, em interlocução com ela, na Sala de Estudos do CEPI Nova Cidade.

Entretanto, a professora não fazia exposições das obras. Entendia, modestamente, seu trabalho enquanto um momento consigo mesma. Endereçamos um convite à professora artista: montar e expor suas pinturas ao público em formato de obra audiovisual. Com o seu aceite, a produção fílmica das obras acompanhou o cronograma de atividades que avistava à frente os últimos momentos da disciplina eletiva, a realização dos *filmes finais*.

3.8 PRODUÇÃO DOS FILMES FINAIS

O terceiro e último módulo do Plano de Ensino brindou a variedade de elementos de linguagem audiovisual para experimentações com a montagem em sala de aula. Apresentamos alguns recursos no aplicativo de edição de vídeo para além do *corte* e a estruturação dos planos cinematográficos.

Havia uma variedade de possibilidades. Abordamos desde a adição de textos para títulos e créditos, ao uso de faixas musicais nas obras audiovisuais; cujo trabalho de pesquisa e adição das faixas requer cuidados conscientes de cada cineasta com direitos autorais de artistas terceiros. A iniciativa Creative Commons⁴⁰ tem sido, desde a primeira edição do projeto Jovens Cineastas, nossa procedência para trilhas musicais com licenciamento aberto em filmes na educação, gratuitamente.

Esses percursos direcionaram subsidiar os repertórios imagéticos e sonoros para as últimas produções estudantis na disciplina. O *filme final*, excedendo a ideia de consequência do trabalho desenvolvido ao longo dos meses, impulsionou a inversão dos lados de quem pensa as proposições.

A disciplina, nesta fase, abriu espaço para estudantes criarem suas histórias e propostas visuais. O processo pedagógico compreendeu outras posições de aprendizagens democráticas.

⁴⁰ Organização sem fins lucrativos que opera entre artistas, produtores de conteúdos e as instituições de patrimônio cultural e seus usuários para promover uma cultura aberta de licenciamento e compartilhamento de conteúdos desde áudios a imagens, para uso gratuito por outras pessoas de maneira simplificada.

Não propondo temas endereçados do nosso lugar de docentes a estudantes, mas mediando as propostas e viabilizando os cenários de produção, numa perspectiva de correspondência de estudantes a docentes, assumindo o lugar de aprender com a turma. Cujas aprendizagens se localizam nas dimensões técnicas quanto estéticas e experienciais. Doravante, uma oportunidade de ingressarmos nas relações de parceria, de afetividade e compartilhamento de sentidos, em vivências e compreensão das multiplicidades de identidades e os processos subjetivos do outro.

Favorecer uma autonomia para estudantes imaginar e criar avistou formas de conhecermos melhor cada pessoa enquanto conheciam mais de si mesmas. Porque experiências com imagens, sobretudo em contexto educativo com jovens, são “registros de concepções, visões de mundo que apontam para universos simbólicos onde estão abrigados desejos, ideias, fragilidades, conceitos, tristezas/decepções e prazeres” (MARTINS; TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 64).

Na companhia de oportunidades de ouvir ideias de cada estudante para seus filmes e acompanhar os planejamentos e os ensaios, logo, fomos impulsionados pelos estudos a respeito do trabalho de mulheres ao longo da história desde a fundação e o desenvolvimento da montagem e a ideia de cinema como conhecemos hoje, ajudando a construir debates em sala de aula.

Da cineasta Alice Guy, com o primeiro filme narrativo na história e as diversas experimentações de linguagem, percorremos o trabalho das pioneiras cineastas brasileiras, além do papel feminino de protagonismo para o desenvolvimento e progresso da montagem enquanto linguagem no cinema no Brasil e no mundo. Alcançamos o trabalho de direção cinematográfica da orientadora desta pesquisa, Alice Fátima Martins, e o trabalho de concepção do filme *O Legado do Artífice*⁴¹. As duas *Alices* – Alice Guy e Alice Fátima Martins – seriam, mais tarde, homenageadas pela disciplina na escola (ver 3.9.1).

Cada qual estudante com sua maneira de pensar e ver, seu lugar de estar no mundo, interesses culturais, e seus processos de subjetividade, inauguraram as produções de seus filmes na escola. Tão logo o CEPI estava ocupado pelas produções de filmes em diversos cantos e espaços.

⁴¹ O LEGADO do Artífice. Direção: Alice Fátima Martins. Produção: Renato Cirino; Lara Satler. Intérprete: Martins Muniz. Roteiro: Alice Fátima Martins. Fotografia de Renato Cirino; Lara Satler; Fábio Rocha. Goiânia, Goiás: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://youtu.be/pQvbDRb99BM>. Acesso em: 31 out. 2021.

A multiplicidade de técnicas empregadas na confecção das obras escapou do tradicionalismo para transbordar em hibridismos. Floresceram filmes individuais e também iniciativas de equipes. Os trânsitos, parcerias, atividades de estudantes e docentes, dentro e fora da escola, foram consultados previamente e acompanhados pela Coordenação Pedagógica do CEPI Nova Cidade.

3.8.1 7:30 AM

A estudante Ana Beatriz partiu da ideia de ilustrações. Enredou a proposta a partir de planos cinematográficos. Antes da produção manual dos desenhos se iniciar, escreveu um sólido e estruturado planejamento no papel de 10 planos cinematográficos que seriam produzidos em modalidade de ilustração.

Sua concepção de janelas cotidianas em um prédio residencial estava organizada numa sequência numérica que representava lugares ocupados por personagens em seus afazeres domésticos pela manhã. O processo criativo e a organização já prenunciavam o desafio na produção e montagem da obra.

Mediante os traços precisos e calculados, a concentração enquanto uma ferramenta determinante a impeliu buscar um ambiente adequadamente calmo. Enquanto ocorriam ensaios, produções e trocas de diálogos na sala de aula, o pátio da escola estabeleceu-se o seu ateliê. Em ambiente aberto, uma tenda centralizada no pátio frontal do CEPI abrigava cadeiras e mesas. Durante os horários de aulas, era um espaço silencioso o suficiente e pouco frequentado. Concentrou ali boa parte de suas atividades com a ilustração manual do filme. Mas ela não estava desacompanhada.

Em determinada etapa da produção, e com o cronograma apertado, Ana Beatriz convidou uma colega de outra turma para ajudá-la com o desenvolvimento dos traços. Maria Teresa, estudante do 2º ano A do Ensino Médio, atuou especificamente na ilustração do prédio, enquanto Ana Beatriz desenvolvia as janelas, personagens e a pintura. A parceria, resultado da tomada de decisão da cineasta, convoca uma análise possível de se perceber o seu papel de liderança, compromisso com a demanda e responsabilidade com os prazos.

42

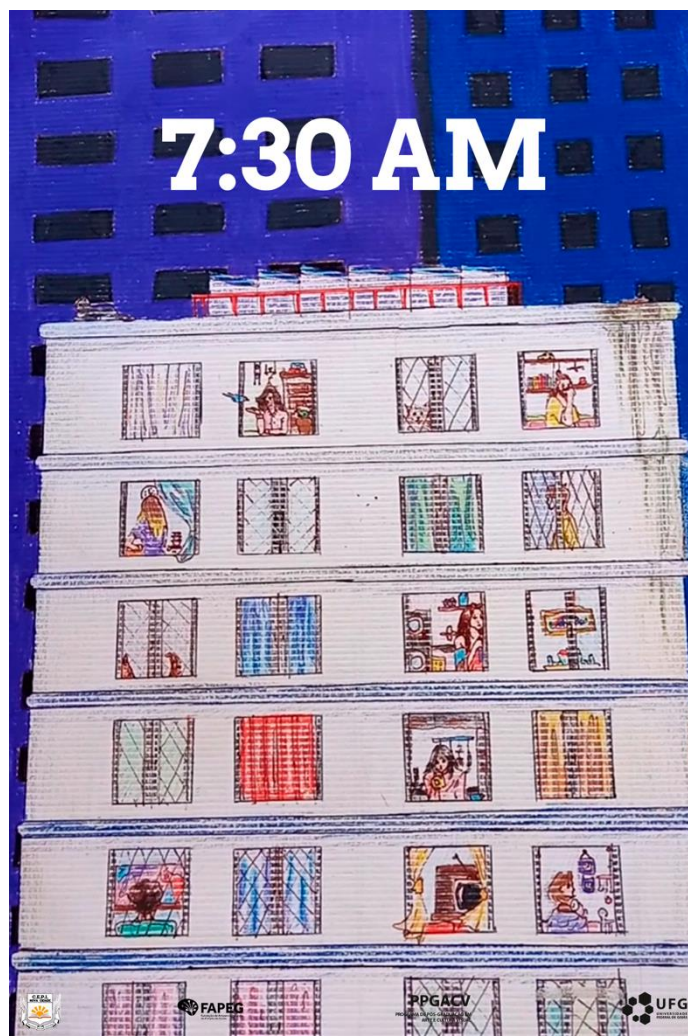


Figura 17. Cartaz do filme 7:30 AM.
Fonte: acervo da pesquisa.



⁴² 7:30 AM. Direção: Ana Beatriz. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/j2XNbthznnw>. Acesso em: 24 dez. 2022.

Em parceria com outra colega, Karoline Sousa, estudante da mesma turma, os desenhos foram capturados em imagens visuais e importados para o editor de vídeo. Na plataforma, o trabalho de justaposição dos planos cinematográficos assomou-se a outras categorias de montagem: o trabalho de sonorização do filme.

As cineastas criaram toda a atmosfera sonora do universo ilustrado pesquisando e catalogando arquivos de áudio em bibliotecas de som. Para ruídos não encontrados na biblioteca do editor de vídeo e acervos online, preencheram a montagem com a gravação de novos sons. As camadas sonoras acrescentaram vivacidade lúdica e imaginativa a *7:30 AM* (2021).

3.8.2 SAUDADES DE VOCÊ QUE SE FOI

Quando a estudante Anatricia Tomaz nos apresentou a versão semifinalizada de sua obra audiovisual, a proposta foi recebida, em alguma medida, de maneira inesperada. *Saudades de Você que se Foi* (2021) desenvolveu-se de modo discreto e reservado. Era uma homenagem da estudante a um amigo falecido.

Mesmo encontrando dificuldades técnicas na operação da montagem, a estudante reuniu fotografias e as teceu com suas palavras escritas. Construiu uma relação de diálogo e expressão com as imagens visuais. Sua obra era uma mensagem quase particular de significados e sentimentos fraternais para seu interlocutor. Uma homenagem, recebida por nós com respeito e admiração, envolta de símbolos emotivos e importância pessoal para a cineasta.

Pois parte do processo de aprendizagem não está apenas no mundo, nas narrativas ficcionais ou em universos fabulados. Mas também se encontram nas imagens visíveis e não visíveis dos sujeitos, imanentes em suas memórias, sentimentos, nas conquistas e nas perdas, nas relações pessoais do passado e do presente, em toda a sua dimensão social e humana (MARTINS; TOURINHO; MARTINS, 2013). Vivências acumuladas merecem e precisam ser expressadas.

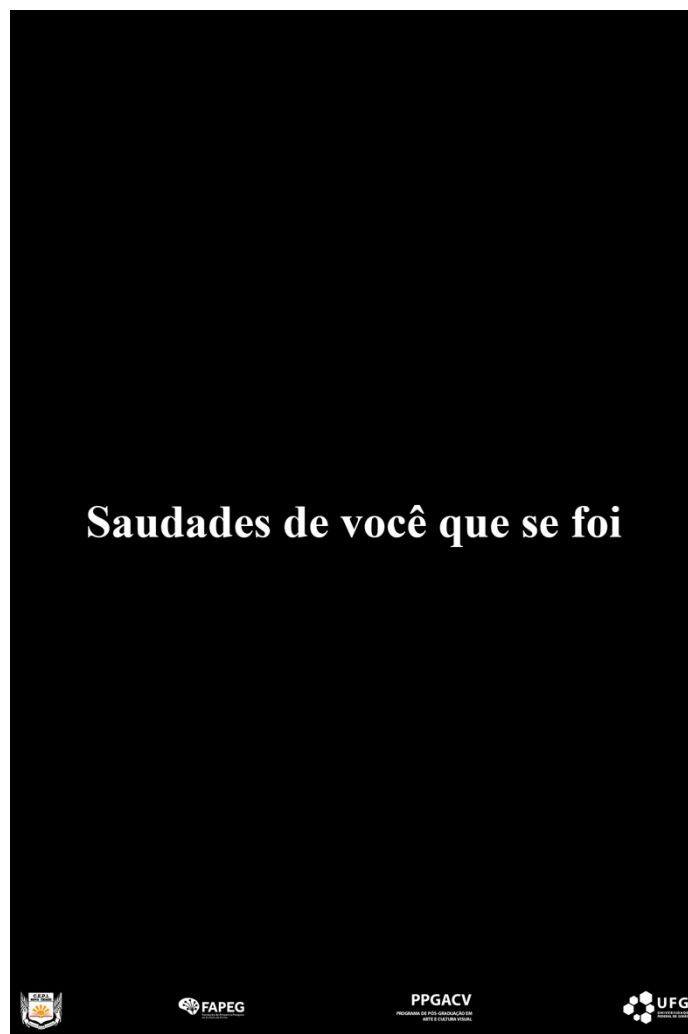


Figura 18. Cartaz do filme *Saudades de Você que se Foi*.
Fonte: acervo da pesquisa.



⁴³ SAUDADES de Você que se Foi. Direção: Anatricia Tomaz. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/kXkNmk79RQs>. Acesso em: 24 dez. 2022.

3.8.3 TRAJETO COTIDIANO ATÉ A ESCOLA

Elegendo a proposta anterior de imagens urbanas (ver 3.6), Emerson Costa optou pelo desdobramento técnico de seu filme produzido nas ruas de seu bairro. Embora partindo de uma obra já iniciada na atividade anterior, o processo de produção de *Trajetos Cotidianos Até a Escola* (2021) não se efetivou de modo fácil por isso; a montagem precisou ser reconstruída mediante uma falha na aplicação/celular e a perda do material editado.

Tal circunstância não o impediu de experimentar. Aprimorou o ritmo do filme, suscitando dinamismo pelo número de *cortes* e quantidade de *planos* ligeiramente maiores que na primeira versão. O percurso do estudante nas ruas do bairro fragmentou as imagens visuais numa convocação dançante entre movimentos, *cortes* e o ritmo da música. Mas ao alcançar o destino do seu percurso diegético, ou seja, a chegada na escola, o cineasta permitiu a fluidez durante o *plano* mais longo do filme; exibiu o letreiro no muro escolar revelando o nome “CEPI Nova Cidade” sem *cortes*.

Emerson Costa adicionou ao filme uma abertura ao som do estúdio estadunidense de cinema 20th Century. Não obstante isso, o que se vê em seguida é um conteúdo não-hegemônico em filme. Ele assume a direção carregando seus referenciais culturais e simbólicos, conduzindo o próprio cinema através das ruas onde as imagens normalmente não são vistas quanto aquelas das câmeras de circuito de vigilância da cidade ou da imprensa. Todavia, as vivências cotidianas e as relações do cineasta em seu lugar de pertencimento ganham outras maneiras de serem vistas e interpretadas no decurso das imagens visuais.

3.8.4 A BELEZA DA NATUREZA

As estudantes Jamilly Vitória e Steffany Apolinario criaram seu filme-poesia motivadas pelo que lhes inspiram em suas vidas cotidianas. Floresceu, então, *A Beleza da Natureza* (2021).

Múltiplas cores conduzem as imagens visuais ao seu próprio passo: verdes, violetas, vermelhos, marrons, amarelos; paletas abstratas, miscigenadas, em formas orgânicas e dispersas por folhas e flores; juntas compõem uma melodia visual que remete à uma mescla de notas musicais à semelhança da trilha sonora da obra. Os respectivos enquadramentos emolduram coloridos de perto e de longe, das plantas próximas ao solo, ao crepúsculo do céu.

44



Figura 19. Cartaz de *Trajeto Cotidiano Até a Escola*.
Fonte: acervo da pesquisa.

45



Figura 20. Cartaz do filme *A Beleza da Natureza*.
Fonte: acervo da pesquisa.



⁴⁴ TRAJETO Cotidiano Até a Escola. Direção: Emerson Costa. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/qhy1TyLMn1g>. Acesso em: 24 dez. 2022.

⁴⁵ A BELEZA da Natureza. Direção: Jamilly Vitória; Steffany Apolinario. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/gBldm8ZffPw>. Acesso em: 24 dez. 2022.

A especificidade do projeto sugeria uma sensibilidade emergente para aqueles dias de pandemia. Não obstante, evidenciou a coerência da parceria entre as cineastas sincronizando entre si o processo criativo. As estudantes não estiveram juntas presencialmente nas gravações. Construíram, paralelamente, por diferentes locações, duas frações de um todo audiovisual inicialmente desanexado; por fim, as partes foram conectadas na montagem revelando a sua versão final.

A ampla quantidade de planos cinematográficos produziu uma riqueza de detalhes, onde enreda um trabalho de bastidores na coordenação entre as autoras durante a concepção e manipulação do material. Denota, portanto, um processo afetivo perfazendo imagens, os fazeres audiovisuais, as relações sensíveis. Não por acaso, antes das diretoras reunirem seus trabalhos fracionados em única montagem, a obra ganhou versos de poemas. Muito além dos marcadores técnicos, *A Beleza da Natureza* evidencia o olhar das jovens cineastas em relação ao mundo, ao cotidiano e seus espaços de vivências.

3.8.5 DIVERSÃO⁴⁶

Embora o título busque contemplar ao mesmo tempo duas obras audiovisuais produzidas para a atividade *filme final* (uma obra realizada no âmbito da pesquisa e outra produzida após a conclusão do campo de pesquisa, justificando a mudança/integração dos títulos), *Diversão* (2021) foi uma entre outras diversas produções do estudante Gabriel Isaque. O cineasta produziu cinco versões de diferentes filmes em sala de aula para a atividade final.

Isso porque, de modo geral, Gabriel Isaque e Henrique Nunes, ambos estudantes atendidos pela Educação Especial Inclusiva, participaram cada um à sua maneira das atividades da disciplina de cinema. Gabriel Isaque, com propostas criativas autorais, lançou mão de seu acervo, no próprio telefone celular, de imagens visuais da cultura pop, do mundo dos games, animes, e ilustrações gráficas, na

⁴⁶ Título simbólico atribuído às obras audiovisuais do estudante Gabriel Isaque. Seu *filme final* (com outro título original) foi produzido em sala de aula e contemplado pela proposta da atividade na disciplina, e posteriormente exibido na sala de cinema da escola. Todavia, após as conclusões do campo de pesquisa, o filme foi substituído por outro a pedido do aluno. A nova obra audiovisual esteve dentre os filmes estudantis da turma publicados no canal do YouTube do CEPI Nova Cidade; mas por diferir da versão audiovisual apresentada ao público, na pesquisa, definimos um título simbólico que abrangesse a ideia de ambos os filmes do cineasta e a sua participação no projeto Jovens Cineastas.

confeção dos filmes; Henrique Nunes, participando de modo coletivo com a turma, se divertiu aprendendo e brincando ao lado de colegas durante as produções.

A respeito da Educação Especial Inclusiva, o Projeto Político Pedagógico do CEPI Nova Cidade reafirma a importância e o dever do Estado em investir e “assegurar a educação especial a todos os estudantes que dela necessitam, pois o direito à educação especial decorre do direito subjetivo universal à educação básica para o exercício da cidadania” (ESTADO DE GOIÁS et al., 2021, p. 32).

No âmbito das políticas educacionais, a Educação Especial Inclusiva promoveu uma mudança dos valores da educação tradicional (COELHO et al., 2023). Isto porque, “implica na transformação do sistema educacional que ainda é estruturado para receber educandos que estejam dentro de um padrão, historicamente estabelecido, de normalidade” (COELHO et al., 2023, p. 442).

Em suma, a definição de Coelho, Soares, Viçosa e Roehrs (2023, p. 442) para a Educação Especial Inclusiva, no contexto escolar, é a de um processo para “valorizar as diferenças e permitir uma convivência respeitosa e diversificada entre todos os sujeitos”.

No Projeto Político Pedagógico do CEPI Nova Cidade (ESTADO DE GOIÁS et al., 2021, p. 32), o conceito de inclusão das diferenças engloba:

atender aos alunos com deficiência próximos à escola; propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares; propiciar aos professores um suporte técnico; perceber que os alunos podem aprender juntos, embora tendo objetivos e processos diferentes; tentar oferecer aos professores condições de estabelecer formas criativas de atuação com esses alunos portadores de deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum do ensino regular, pois infelizmente nem todos os alunos são contemplados com o professor de apoio.

O professor de apoio na Educação Especial Inclusiva do CEPI Nova Cidade, Divino Silva, acompanhou a participação de Gabriel Isaque e Henrique Nunes durante as aulas e atividades do projeto. Em entrevista à pesquisa, o docente falou das características do seu trabalho em sala de aula e avaliou o envolvimento dos estudantes na disciplina de cinema e audiovisual.

Segundo Divino, seu papel esteve orientado no apoio a professores regentes e na mediação do processo de aprendizagem ao lado de estudantes da Inclusão. Esse trabalho centrou-se no desenvolvimento das habilidades de seus estudantes (habilidades físicas, intelectuais, emocionais, sociais), garantindo, sobretudo, incluí-los aos processos pedagógicos, à sala de aula, à escola e à sociedade.

O professor avaliou a contribuição do projeto a seus estudantes sob diversos prismas. Em síntese, sublinhamos alguns pontos: a característica prática da proposta bem recebida pelos estudantes, gerando deles contrapartidas na frequência às aulas e envolvimento com as propostas; a disciplina de cinema enquanto uma iniciativa diversificada e divertida, rompendo com a sensação de rotina advinda, por conjectura, das aulas do núcleo comum; a participação estudantil com diversão e responsabilidade, entendendo o processo criativo um campo de engajamento e contentamento, todavia, com atuação assentada em seriedade e respeito. Portanto, esses indicadores ajudaram a contribuir para o crescimento intelectual, social e a formação cidadã de seus estudantes.

Essa correspondência de estudantes da Inclusão, ao se identificarem com o projeto de cinema gerando respostas estimulantes, esteve ancorada no trabalho e no acompanhamento afetuoso do professor de apoio. De acordo com ele, a turma de colegas também participou desse processo de desenvolvimento incluindo os estudantes da Inclusão nas relações de parceria, fraternidade e em suas produções audiovisuais com equidade.

Tendo frequentado o regime de aulas remotas no início do semestre, Gabriel Isaque já utilizava outro editor de vídeo para celulares. Quando passou a frequentar as aulas presenciais, em outubro, arriscou-se a mudar seu processo criativo para o CapCut. Suas produções, inclusive os *filmes finais*, dialogavam com sua identidade através de imagens visuais de personagens da *cultura pop*, desde personagens ilustrados em artes gráficas, *avatars*, até *games* e animes. Suas montagens hábeis encadearam essas representações com trilhas musicais. As temáticas também fluuavam como uma modalidade de expressão dos seus objetivos e sonhos de vida.

Frequentando aulas presenciais, Henrique Nunes se colocava à frente para participar das atividades da disciplina. Dividiu autoria com seu professor de apoio nos primeiros filmes (ver 3.2), sendo filmado a cada plano cinematográfico, encenando e posando para a câmera nos espaços escolares. Fez participação especial dançando em um dos filmes iniciais de colegas da turma. O estudante se engajou amplamente na produção de *2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar* (ver 3.3); filmou *planos* na sala de aula e nos pátios. No filme, é Henrique Nunes quem arremessa a bolinha para fora da sala de aula. Além disso, ele também foi o responsável por gravar a bolinha saindo pelo portão da escola para as ruas da cidade.

Através desses encontros e fazeres, ajuda-nos a pensar modos renovados de ensinar e aprender, considerando a busca permanente pela alteridade e inclusão. Isto porque, a sala de aula é um lugar onde todas as pessoas são diferentes. *Diversão* sinalizou que a diversidade deve ser celebrada com relações de igualdade e respeito. Reconheceu também, nos processos pedagógicos, as múltiplas maneiras de ver, articulando identidades e acessando repertórios culturais.

3.8.6 SONHO DE PINTURA

Entre trocas de ideias e esboços de montagem, a obra audiovisual da professora Alba de Sousa ganhava consistência durante nossas conversas. Mesmo com diversas demandas dela, nos reuníamos durante intervalos na dinâmica agenda de aulas. Com as imagens visuais de suas pinturas reunidas e armazenadas na galeria de seu telefone celular, o processo de montagem ganhou desenvolvimento.

Nossas investidas se apegaram às operações básicas de montagem para compor o material, nesta sequência: adição sequencial dos planos cinematográficos (fotografias); manipulação, organização e justaposição dos *planos* pela lógica narrativa/criativa; o domínio do *corte* e a redução de tempo ou o prolongamento da duração do *plano*; adição de trilha musical; explorando a biblioteca de efeitos sonoros.

Durante o processo de montagem, a professora manifestou o seu desejo de incluir na obra audiovisual uma pintura produzida em sala de aula com sua turma de estudantes da disciplina eletiva que desenvolvia no CEPI. Viria a ser, essa imagem visual, o encerramento de seu filme.

Diante de parte das pinturas de autoria da professora Alba de Sousa representarem e ilustrarem imagens inspiradas na natureza, nossa ênfase se deu nas experimentações sonoras, no que se refere às contextualizações desses ambientes ilustrados, colocados em relação com ruídos da natureza. Paisagens sonoras das pinturas foram confeccionadas com sons de gotículas d'água, trovões e relâmpagos, canto dos pássaros, vento soprando, sons de fogo e queimadas, entre outros ruídos.

Foram vários dias de processo criativo. A Sala de Estudos se transformara, eventualmente, em nossa sala de montagem. Os encontros para a retomada da parceria durante o desenvolvimento da montagem eram pontuais, em meio à movimentada escola. Mas quando ocorriam, eram encontros produtivos e colaborativos.

47



Figura 21. Cartaz do filme *Sonho de Pintura*.
Fonte: acervo da pesquisa.



⁴⁷ SONHO de Pintura. Direção: Alba de Sousa. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/EkruwRGK3oc>. Acesso em: 24 dez. 2022.

A produção de *Sonho de Pintura* (2021) ocorreu até poucas horas antes da exibição ao público no Cinema Jovens Cineastas. Mas foi finalizado a tempo e compôs a programação juntamente aos outros filmes da disciplina. O filme não se guiou por uma narrativa clássica, contudo propôs rememorar sentidos, despertar sensações, experienciar outras relações com as imagens visuais (des)vinculadas a sonoridades.

Assim, o telefone celular se evidenciou um aliado. Incorporou obras cujas modalidades de expressão estão historicamente imbricadas numa aura da arte clássica, e as recompôs em possibilidades de pintura na própria tela digital de um aparato eletrônico (reconfigurando a ideia de uso de materiais como tela de tecido, acrílico, cerâmicas, tintas e outras ferramentas de alto valor aquisitivo). Ademais, fez parte de um conjunto de hibridismos, unindo pinturas, fotografias e montagem audiovisual para realocar modos culturais de produzir e reproduzir.

3.8.7 O AMOR TEM VÁRIAS VERSÕES

Ao se perguntar o que de si mesma poderia compor o seu *filme final*, a estudante Priscilla Risomar buscou no amor a resposta em forma de temática. Das conversas entre família, vivências cotidianas e operando a sua subjetividade, a ideia do filme adquiriu consistência. Durante entrevista conosco, a estudante revelou que a cada novo episódio de seu cotidiano relacionado com a proposta, imagens eram identificadas por ela, captadas e lançadas ao editor de vídeo.

Questionando o conceito de amor, a diversidade de interpretações refletiu a complexidade do processo criativo do filme. O mapeamento de/sobre amor se erguia na montagem. Houve uma quantidade considerável de planos cinematográficos gravados e montados. Em algum momento, a estudante lidou com a perda do material após problemas técnicos do celular/aplicativo. Entre idas e vindas, decidiu interromper o processo criativo e se afastar do desenvolvimento da obra temporariamente.

Ao retomar os trabalhos do filme, os hiatos de algumas imagens visuais perdidas foram preenchidos por eventos cotidianos e expressões da estudante e de outras pessoas também. Essas versões dos sentidos afetivos, o amor, balançam numa linha tênue localizada entre uma busca por imagens que expressam os significados de amor, ao mesmo tempo que as imagens sugerem desenvolvê-las com estes mesmos significados.

48

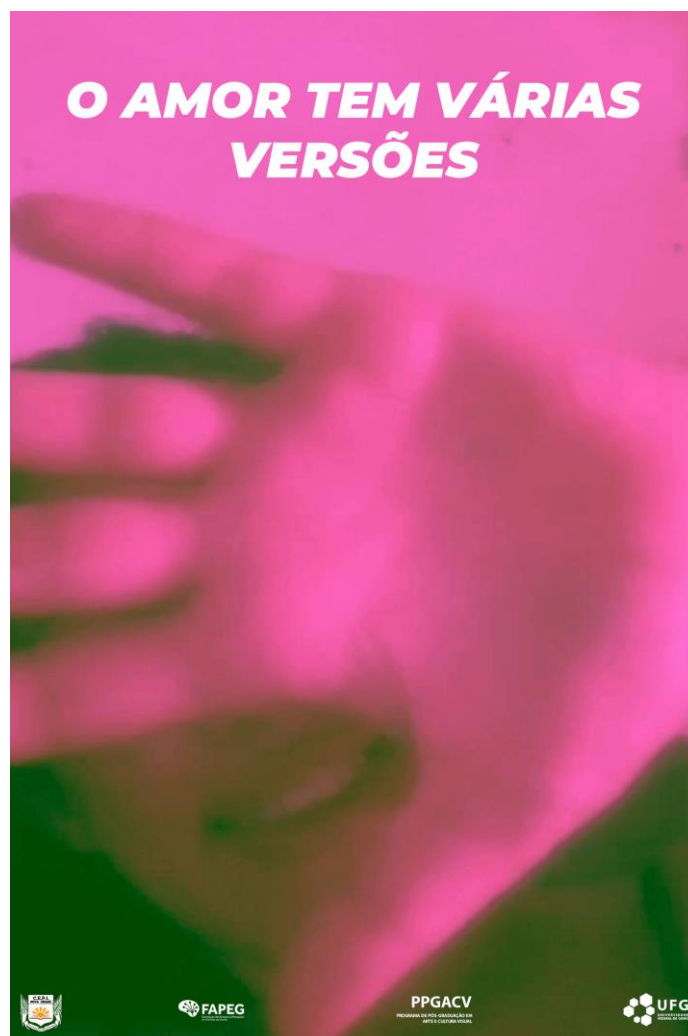


Figura 22. Cartaz de *O Amor Tem Várias Versões*.
Fonte: acervo da pesquisa.



⁴⁸ O AMOR Tem Várias Versões. Direção: Priscilla Risomar. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ZVtQ7zp4wls>. Acesso em: 24 dez. 2022.

Durante a narração, a cineasta, utilizando-se de imagens visuais, se depara consigo mesma nas próprias vivências; cujas imediações do saber compõem nas relações simples e comuns da vida cotidiana, mas complexas do ponto de vista de significados culturais e construção narrativa. Para evidenciá-las versões, essas vivências estão associadas à sua subjetividade e como se relaciona consigo mesma, com o mundo e com seus sentimentos. *O Amor Tem Várias Versões* (2021) sugere estabelecer-se um lugar de memórias da estudante com as suas relações afetivas: nos momentos de amizades na escola, com a família, com animais, nas ruas de seu bairro, suas conexões com a música e a dança.

Pryscilla Risomar reservou um espaço em sua obra para expressões de amor que não eram necessariamente suas, mas de pessoas amigas. A segunda metade de seu trabalho audiovisual se dedica às manobras radicais com motocicletas. A ideia surgiu de conversas dela com integrantes da prática urbana.

Os grupos de motociclistas praticantes da modalidade compartilham entre si as mesmas definições. Para além da adrenalina, a atividade indica uma maneira de estreitamento de vínculos, amizades e companheirismo, e coloca em relevo aspectos sensíveis de importância para motociclistas. A estudante oportuniza essa outra perspectiva, geralmente não evidente e à margem da sociedade. As fotografias das manobras e o cotidiano do grupo, presentes no filme, foram enviadas à cineasta por um dos próprios integrantes, ao concordar em exibir seu trabalho nas telas.

Além destas questões, os aspectos técnicos da produção também performam à sua própria ordem. A cineasta conduziu o filme preservando seu estilo de direção com organização, o que não a impediu de experimentar recursos de linguagem audiovisual. Embora previu-se o uso de trilha musical para acompanhar a narração da autora, percebemos uma descoberta durante as etapas finais da montagem.

Por vezes, o silêncio enquanto recurso narrativo pode ser mais expressivo. Coincidiu com a oportunidade de experimentá-lo no filme de Pryscilla. As faixas sonoras dos planos cinematográficos foram removidas e a trilha musical foi deslocada para os créditos finais. É possível ouvir somente o monólogo da cineasta durante o transcorrer das imagens visuais. A música deixou de ser um ornamento para o filme e o silêncio compôs uma textura sonora impulsionando a narração.

Arriscamos esboçar que, em outra camada de análise, esta seria uma correspondência afetiva endereçada à própria natureza e existência do amor, seja qual das múltiplas versões assumida for.

3.8.8 LÚCIDA

Até então, apesar de algumas dificuldades técnicas, a montagem viabilizou a produção individual de filmes. Ora, por motivos já descritos anteriormente (ver 2.3.1), se sustentou esse o objetivo do segundo ano da disciplina Jovens Cineastas.

Entretanto, durante o desempenho das atividades na escola, o cinema veio ensaiando formações coletivas. As parcerias se estabeleceram em alguns dos *filmes finais*. Inclusive, muito antes, com a produção de *2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar e Janelas*, que, mesmo à distância, o cinema já vislumbrava uma desenvoltura retornando para grupos de trabalho. Foi com a obra *Lúcida* (2021) a manifestação do cinema enquanto trabalho em equipe essencialmente.

A consolidação da ideia e a formulação da narrativa foi inaugurada pela estudante Lúcia Eulina. Logo, a estudante Emilly Silva ingressou no processo criativo do filme para produzi-lo. A parceria da dupla imediatamente instaurou iniciativas pela classe para ampliar a equipe. De maneira autônoma, criaram coreografias de danças e iniciaram ensaios. Desenvolveram também um índice de cenas (figura 23).

No documento, as cineastas planejaram as gravações a partir das estruturas da imagem cinematográfica vistas em sala de aula, isto é, os *planos*, as cenas e as sequências de um filme (ver 2.3). As estudantes, em intenso processo criativo, com funções muito bem delimitadas entre si, durante curto período de tempo desenvolveram as deliberações narrativas, com personagens, ações, e direcionamentos pelos cenários escolhidos. Houve propriedade e segurança no processo criativo pelas cineastas. Nessa fase, se mostrou um projeto audiovisual robusto do ponto de vista da realização e direção, e ousado pela perspectiva criativa.

Em reunião com a dupla de criadoras do filme, Emilly e Lúcia, tomamos a proporção da produção e buscamos parcerias com a Coordenação Pedagógica do CEPI para viabilizar as gravações. As cenas estavam projetadas para desenvolverem-se em ambientes internos e externos, dentro e fora das instalações escolares. Planejaram e ensaiaram quatro danças em diferentes locações (realizou-se três danças, pois uma delas foi cortada da produção mediante chuva forte).

Na respectiva reunião com as estudantes, antes do primeiro dia de produção, o docente/pesquisador, Maykon Rodrigues, foi convidado pela dupla para participar das gravações desempenhando a função de operador de câmera. Com o convite aceito, as filmagens de *Lúcida* se iniciaram no dia seguinte.

♥ *Emos na Escola*

- Porta da escola filme =
- Andar até Grupo
- Entrando na sala
- som da mesa
- Mush school
- Lonca na sala mesmo
- Conversa com Succi e Pedro
- Andar até o Rato
- Lonca dos Casos
- Andar de Succi até a quadra
- Bem cedo
- volta na sala
- Aula/Professora
- saída até a quadra
- retorno lonca
- Succi caindo
- Succi acordando

Ass: Lúcia E.
Ass: Emilly B. Silva

Figura 23. Planejamento de gravações do filme *Lúcida*.
Fonte: Lúcia Eulina e Emilly Silva, novembro de 2021.

O primeiro dia de produção contemplou 17 planos cinematográficos produzidos. Neste dia também, quase toda a turma de estudantes se engajou nas filmagens em sala de aula. Ações cênicas se desenvolveram pelos corredores escolares. Alguns *planos* foram divertidamente capturados durante a chuva. Uma dança sincronizada em grupo estudantil foi filmada durante o período matutino. E também, uma cena com dança em dupla foi performada à tarde, em meio à chuva no pátio frontal do CEPI.

O segundo dia de produção marcou as gravações da terceira e última cena de coreografia em grupo. O cenário escolhido, espaço ao lado da quadra de esportes, uma região no limiar das instalações do CEPI Nova Cidade, área externa aos muros da escola. Neste local, foram filmadas parte do encerramento da narrativa. Em seguida, ocorreram refilmagens; inicialmente produzida no dia anterior, essa primeira cena de dança em grupo passou por regravações na sala de aula para adequações. Ao todo, no segundo dia, a equipe produziu 15 planos cinematográficos.

O terceiro dia de produção movimentou-se em composição de 8 *planos* filmados. Se caracterizou pelas cenas captadas na fachada da escola, nos corredores e pátios, e outros cantos dos espaços escolares externos à sala de aula. Adicionou, também, a participação especial do professor Cleube Sergio contracenando com o elenco de estudantes, em filmagens do lado de dentro da sala de aula. Por fim, proclamou-se, neste dia, o encerramento da etapa de filmagens, privilegiando, adiante, o desenvolvimento da montagem audiovisual.

Todo esse circuito de produção vivenciado permitiu sobressair algumas questões. Nota-se a coragem da equipe ao propor a si desafios aventureiros e realizá-los, mesmo quando esses desafios pareceram improváveis e audaciosos. Prevaleceu, nessas trilhas do fazer, aprendizagens orientadas pela imaginação. Prosseguiram perante tamanha demanda para confeccionar em imagens visuais aquilo que a equipe já tinha visualizado em sua imaginação. Porquanto, nos faz lembrar de quando fala Didi-Huberman (2012, p. 208): “não há imagem sem imaginação”.

Partilhando momentos com a equipe, na condição de operador de câmera, o pesquisador oportunizou-se acompanhar de perto os bastidores e o desenvolvimento da dinâmica de trabalho. Não levou seus conhecimentos para a equipe tanto quanto não se propôs a ensinar e interferir no processo criativo. Se deu a chance de aprender com o grupo. Não esteve à frente, mas ao lado das pessoas ouvindo. Todavia, sua posição enquanto docente nem sequer foi requisitada. Houve domínio no processo técnico e criativo entre as cineastas.

49

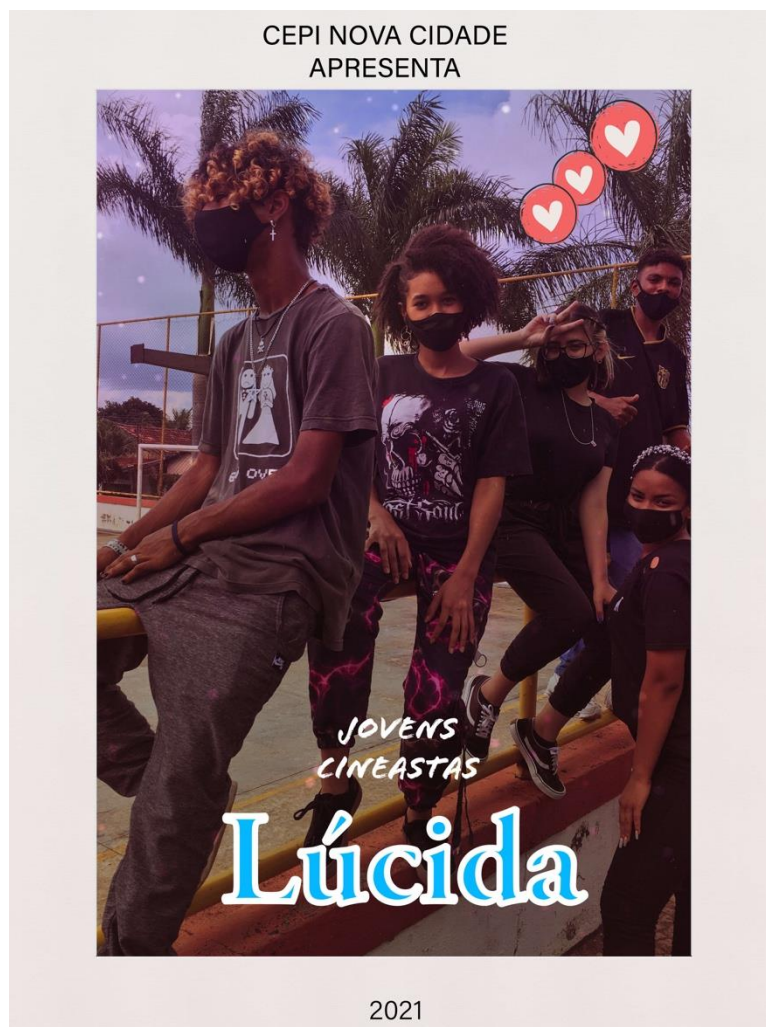


Figura 24. Cartaz do filme *Lúcida*.
Fonte: acervo da pesquisa.



⁴⁹ LÚCIDA. Produção: Emilly Silva. Roteiro: Lúcia Eulina. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/7bGxW25Smw>. Acesso em: 24 dez. 2022.

As pessoas entregavam atenção cuidadosa e respeito pela realização nos bastidores. A complexidade do projeto não intimidou a equipe. As gravações eram céleres. Não ocorriam incertezas criativas entre um e outro plano cinematográfico. Cada integrante sabia onde deveria estar e as orientações da cena eram informadas ao operador de câmera. As decisões eram pautadas com diálogo e compartilhamento de saberes entre as criadoras. Cada uma com características próprias, a dupla coincidiu seus aspectos em harmonia criativa.

A cineasta Lúcia Eulina se concentrou nos processos criativos da obra. Projetou a ideia e desenvolveu a narrativa. Trabalhou para certificar-se da inclusão de todos os detalhes do enredo no filme. Lúcia convidou pessoas para integrarem a equipe de dança; a formação final foi composta por Analice Resende, Antonio Gustavo, Emilly Silva, Pedro Henrique, e ela própria. A cineasta planejou e ensaiou as coreografias das cenas musicais durante dias com o grupo. Desenvolveu personagens, incluindo a sua própria, escolheu figurino, dirigiu e contracenou com o elenco de protagonistas.

A cineasta Emilly Silva atuou com ênfase nos aspectos técnicos do filme. Organizou e conduziu as gravações, pensando e articulando elementos de linguagem audiovisual. Ajudou a dirigir elenco e figurantes (parte da turma em sala de aula). Além disso, atuou e participou do grupo de dança. Com precisão e desenvoltura, dirigiu o pesquisador/operador de câmera, e o professor Cleube Sergio em sua participação especial. Utilizando seu próprio telefone celular como câmera, ela orientou o operador (figura 25) em todo enquadramento, ângulo, movimentos de câmera⁵⁰, transições de cenas. Atrás da câmera, ela comemorava a cada novo plano cinematográfico filmado.

Chamou atenção a convicção de Emilly Silva em sua visão criativa para a obra. Não houve indecisões técnicas severas antes e durante as filmagens e não hesitou em fazê-las. Este é um dado importante a respeito da montagem audiovisual: assegurou-se um eixo para o desenvolvimento da obra caracterizada por uma larga escala de produção, maior inclusive que o previsto pela disciplina. Parte disso esteve na capacidade da montagem de *ampliar a visão* sobre os horizontes do filme.

⁵⁰ Durante as gravações da primeira coreografia em grupo, em uma cena de dança dentro da sala de aula, aconteceram erros de gravações. Entretanto, os erros não partiram do elenco, situação eventualmente comum em planos-sequência envolvendo coreografias musicais sincronizadas entre um grupo de pessoas. Foi, então, o operador de câmera quem encontrou algumas dificuldades e dúvidas na execução de um determinado movimento de câmera fazendo transição entre um *plano* e outro. A diretora Emilly Silva o orientou, atendendo as suas dúvidas e dando-lhe tempo necessário para a execução correta do movimento, além dele contar com a paciência do grupo todo. Após diversas tentativas, o operador encontrou êxito na realização do movimento segundo a visão da diretora.



Figura 25. Bastidores do filme *Lúcida*. Da esquerda para a direita: Maykon Rodrigues (operador de câmera), Emily Silva e Jessica dos Santos.
Fonte: acervo da pesquisa, novembro de 2021.

Seguindo essa linha de análise, a montagem esteve na companhia da cineasta em todos os estágios de desenvolvimento do filme *Lúcida*. Entre os momentos das filmagens, Emilly lançava os planos cinematográficos, capturados no mesmo dia, ao editor de vídeo de seu celular e conferia o material no esboço de montagem. Prosseguiu montando e verificando a construção do trabalho, em intervalos para refeições na escola, entre as aulas, e em sua residência. Em alguma medida, a montagem conferiu-se uma “bússola” de referência, ao assegurar a compreensão do processo de filmagens diante da complexa agenda de gravações.

Após a conclusão das filmagens, era o momento de todo o material ser mediado na montagem. A cineasta Emilly Silva imediatamente trabalhou para construir a narrativa audiovisual montando o filme em seu telefone celular, encaminhando para a finalização da obra a tempo para as exposições públicas.

Ela trabalhou durante todo um fim de semana na composição do material. Quando se dirigia para o encerramento do *primeiro corte* da obra, ou seja, quando a montagem estava edificada e a primeira versão da obra se encontrava pronta (sem os créditos de encerramento), algo aconteceu. O software/celular não suportou o volume de dados e a montagem “desmoronou” por uma falha severa. A diretora ficou impedida de continuar. Na segunda-feira, dia 6 de dezembro, nos reunimos emergencialmente na escola, pela manhã, para encontrar uma solução.

A Linha de Tempo do editor de vídeo estava corrompida. Em determinado momento do filme, os quadros de imagem travaram infundavelmente, como em um “disco de DVD riscado”. O alfinete continuava viajando pela “película” no editor, mas a imagem permanecia estática ao longo de todo o tempo percorrido de imagem. Faixas de áudio sem sincronia eram reproduzidas. O filme estava fora de seu tempo.

Quanto mais tentávamos recuperar algo de material montado, o problema avançava. Após inúmeras tentativas de salvar o filme, o editor de vídeo perdeu conexão com as imagens visuais armazenadas no telefone celular da diretora. Conversamos sobre, e chegamos a um consenso: a montagem seria recomeçada, isto é, haveria uma remontagem⁵¹. As criadoras concordaram, sem hesitar, mas a

⁵¹ Essa passagem é referenciada na seção 2.1 deste trabalho, quando é colocada a questão “o que é montagem?”. A falha técnica durante a montagem de *Lúcida* foi um dos marcadores responsáveis por alternar o conceito de montagem, quando desfazer e refazer, montar e remontar, construir e desconstruir resultaram na (re)formulação da resposta para a pergunta.

ideia não era muito animadora, principalmente considerando o fato de que o filme perdido era a versão ideal por elas planejadas cuidadosamente.

As primeiras experiências obtidas nesses atravessamentos não estão imunes às adversidades. Ao se aventurarem nesse itinerário artístico, estudantes, docentes, pesquisadores, estão expostos às falhas, obstáculos e dúvidas. O primeiro dia de aula da disciplina de cinema também precisou ser reiniciada, mas novas perspectivas surgiram. No cinema, especialmente, os processos não são definitivos, periodicamente são aprimorados, remendados, refeitos, inventados.

Emilly tomou a tarefa para si e reivindicou o renascimento do filme. Não obstante, em conversas durante o campo, a cineasta nos revelou que a reconstrução total do filme já havia começado por iniciativa própria no domingo, após o colapso técnico. Para as cineastas, ao serem desafiadas, terminar o filme era algo muito sério.

Depois de horas trabalhando imersa no editor de vídeo, Emilly Silva concluiu a montagem de *Lúcida* (figura 26). Seguiu uma estratégia de trabalho por nós planejada. O projeto de montagem no editor de vídeo precisou ser fragmentado. Isso consistia em montar o filme até determinado marco da cena, interromper o percurso da Linha de Tempo, sair do projeto e duplicá-lo, continuando a montagem das novas cenas, no respectivo projeto duplicado em estado de recém-criado, mantendo os marcos anteriores anotados e salvos na biblioteca do aplicativo.

Seguindo as etapas intermitentes de montagem, seu processo avançou com cautela, embora, novos percalços tenham ressurgido no caminho. O percurso exigiu da estudante criatividade e paciência. Ela revelou mais tarde, durante nossas conversas, que seu exercício também se concentrou em conhecer e se adaptar aos fluxos do CapCut para conduzi-lo conforme a aplicação suportava. Isso se traduziu em interromper a montagem em momentos de sobrecarga do aplicativo, encerrando e acessando a Linha de Tempo do editor de vídeo, reiniciando os processos.

Todavia, os fazeres empreendidos coincidiram em um filme compatível com a visão criativa da equipe. Não somente, trouxe novos elementos que antes não estavam presentes na primeira versão do filme perdido. Incluiu-se a isto o ritmo elaborado, e as cenas mais dinâmicas de danças. Havia alguns recursos visuais que não apresentamos em sala de aula ou, inclusive, eram desconhecidos por nós até então, e foram precisamente utilizados na montagem.

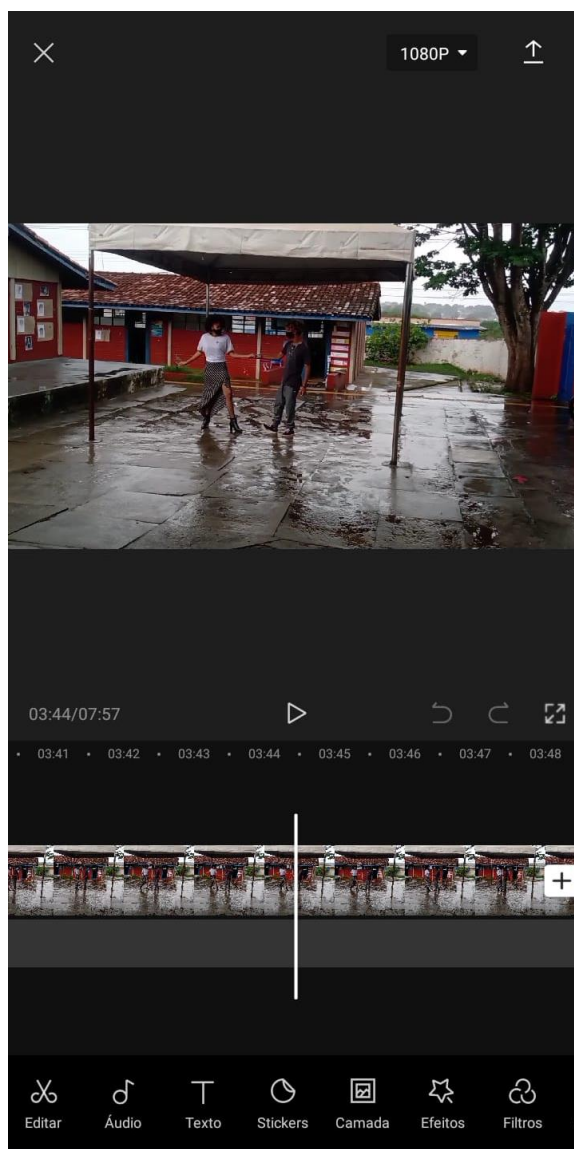


Figura 26. Captura de tela da Linha de Tempo durante a montagem do filme *Lúcida* no aplicativo CapCut.
Fonte: Emilly Silva, dezembro de 2021.

As situações aventureiras compartilhadas na escola nos faz pensar em propostas onde estudantes e docentes participem ativamente de modo igualitário, com diálogo, imaginação, inventividade, centralizando as experiências de estudantes nos processos de aprendizagem, e que possam indicar quais direções tomar (HERNÁNDEZ, 2018). Por base destas orientações, estimamos interpretar o desafio como oportunidades para deflagrar maneiras de reforçar união e parcerias. Em *Lúcida*, o desafio foi revertido pela equipe em uma narrativa tecida a muitas mãos, colaboração e trabalho coletivo.

A narrativa de *Lúcida* também desafia o espectador, dependendo de quem a visualiza e seus referenciais do olhar. Lida com questões contemporâneas de identidades, as quais nos reportamos às sinalizadas por Hernandez (2018, p. 31), onde *infância* e *adolescência*, numa abordagem culturalista e construtivista, segundo ele, “são realidades sociais, discursivas e, como tais, mutáveis, produto de cada época e de cada contexto”, ou seja, são categorias culturalmente construídas.

As danças dentro e fora da sala de aula e da escola, os romances juvenis, o contexto de vigilância da instituição de ensino e suas regras para controle de comportamento sendo subvertidos, os grupos de estudantes “rebeldes” se divertindo pelos corredores escolares, experimentam relações com as representações culturais da juventude na escola e do que se espera desses indivíduos segundo padrões normativos, reconfigurando-os para se projetarem, à revelia, identidades e experiências humanas. Ao mesmo tempo, brinca com estas questões sociais ao incorporá-las à lucidez e/ou sonhos, à ficção e/ou “realidade”, jogando com quem visualiza.

Por outro lado, as interações e relacionamentos pessoais de jovens, comportamentos e diversidades de ser e ver o mundo, refratárias dos padrões escolares, podem espelhar conversas estudantis de intervalos entre as aulas, tratar de assuntos fora dos conteúdos curriculares e que são desvalorizados pelos sistemas de ensino, pois dificilmente encontraria lugar para atividades senão os ambientes audiovisuais. Com efeito, demarcam posições subjetivas e revelam temas de interesse de indivíduos em transição, tanto de quem produz quanto de quem assiste.

Por esse motivo, num primeiro momento, a obra normalmente pode provocar surpresa no público e reações diversas. Não por acaso, *Lúcida* obteve bastante engajamento popular, ora pelos temas abordados, como também através da narrativa acessível e estruturalmente regular. É o que veremos nas próximas seções.

3.9 CULMINÂNCIA DAS DISCIPLINAS ELETIVAS

Dezembro havia chegado com expectativas para a apresentação das disciplinas eletivas. Os pátios e corredores da escola começavam a ficar agitados com os preparativos. O mês trouxe também a última aula da disciplina Jovens Cineastas.

Dia antes do festivo evento público, o CEPI Nova Cidade produzia os primeiros adereços manualmente ornamentados por seus membros, e a 15ª aula de cinema promoveu uma sessão de cinema particular entre a turma de jovens cineastas. Exibimos os filmes estudantis em sala de aula (à exceção de *Sonho de Pintura*, que àquela altura se encontrava em processo de montagem).

Jovens estudantes e, portanto, cineastas apresentaram suas obras finalizadas para colegas presentes. Alguns filmes já haviam circulado pela classe, outros estavam guardados sob segredo pela equipe para a pré-estreia. Nas exhibições, entre aplausos e comentários, a última aula encerrava-se bastante diferente da primeira. O vínculo de amizade e reciprocidade entre as pessoas simbolizou esse ciclo. Ao fim do projeto, laços estreitados por afetividade afastou a introspecção inicial. Cultura, cinema e educação intermediaram os sentidos das relações estabelecidas em sala de aula.

A exibição prévia e reservada para a turma, na aula final, expressou um breve prólogo das vivências que ainda estariam por vir. Dali em diante, antes das obras circularem pelas redes de comunicação social, festivais, exhibições familiares e fraternais, era intencional o rito de apresentações das obras na sala escura de cinema. Cada jovem cineasta presenciaria o público experimentar as suas próprias criações.

A turma se reuniu novamente na manhã do dia 10 de dezembro de 2021, na Culminância das Disciplinas Eletivas do CEPI Nova Cidade. A organização do evento acontecia durante o período matutino, e a abertura para o público das exposições e apresentações estava programada para a tarde.

Propusemos exibir os filmes à comunidade local acoplada a uma experiência cinematográfica de projeção. Houve engajamento coletivo com ampla presença e participação de estudantes da turma para viabilizar esse projeto. Nos situamos pelo pensamento de Martins (2019, p. 197), em que “todo artefato cultural, toda produção simbólica se realiza nas linhas de vínculo com seu contexto, ou com as redes de pertencimento nas e para as quais seja produzido”.

Planejada durante meses, a sala de cinema na Culminância das Disciplinas Eletivas idealizou-se de diálogo com estudantes em companhia do professor Cleube Sergio e da Coordenação Pedagógica. Em outras palavras, parcerias se consolidaram para uma última aventura.

3.9.1 MONTAGEM DA SALA DE CINEMA

Quando tão logo cedo chegaram jovens cineastas na escola, naquela manhã de sol claro, lideraram os trabalhos ao lado do professor Cleube Sergio. Se dividiram em equipes. Colocaram a sala de aula 10 em transformação. Mesas e cadeiras foram retiradas de seu interior. Paredes e pisos passaram por mudanças.

Com material de TNT (Tecido Não Tecido), na cor preta, a primeira equipe suspendia e fixava-o do teto ao chão. A segunda equipe, fazia medições e cortes retangulares do material no rolo, entregando-os ao primeiro grupo. Janelas e frestas foram vedadas com os adereços e a luz externa gradualmente se apagava. A montagem foi sendo desenvolvida pedaço por pedaço de estofa, quadro a quadro. O único e solitário feixe de luz atravessava a porta (quando aberta) e cortava o escuro da sala de aula. O sol matutino do lado de fora era intenso e firme.

Sobe escada, segura escada, desce escada, entrega ferramentas, segura, mede tecido, corta, distribuiu, estica, posiciona, cola, ajusta; mãos habilidosas, parceria, organização, trabalho em equipe, conversas divertidas com risos livres. Em suma, essa era a dinâmica entre estudantes durante a montagem da sala de cinema. A coordenadora pedagógica, professora Eliédina Fernandes, nos visitava eventualmente. Ela acompanhou o processo de caracterização do ambiente reforçando apoio ao projeto. De início, considerando a dimensão espacial da sala, aparentava uma tarefa com demanda de um dia inteiro para revesti-la.

Quando isolamos a luz e a sala de aula se transformou em uma sala escura, ideias surgiram. Professor Cleube Sergio e estudantes compartilharam da mesma visão criativa para a confecção de um corredor (figura 27) entre a porta e o acesso do público à sala. Essa novidade ganhou paredes de tecido (TNT), impedindo o acesso direto da luz externa ao interior da sala através da porta, de mesmo modo que o acesso do público aos lugares percorreriam, antes, por esse corredor, uma passagem simbólica antecedendo a experiência de uma sala de cinema.



Figura 27. Corredor do Cinema Jovens Cineastas.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.

As equipes reformularam-se. Arranjos de ornamentos internos e externos caracterizaram a sala com significados para a disciplina Jovens Cineastas. Destes, fotografias instaladas em forma de banners foram estendidas na parede da sala, dedicando um espaço de homenagem para as anfitriãs da disciplina (figura 28).

Duas *Alices* de períodos históricos diferentes – Alice Guy e Alice Fátima Martins –, ocuparam os lugares de homenagem da sala de cinema. Elas constituíram-nos referenciais no campo do cinema, da pesquisa acadêmica e do projeto Jovens Cineastas, sobretudo, a contragosto do domínio e privilégio masculino historicamente impostos de forma arbitrária nas e pelas artes, nos livros de História e na ciência.

Nesse sentido, um grupo de pessoas da turma se envolveram na customização de painéis luminosos com letreiros nomeando as homenageadas ao lado dos banners. Outro grupo se incumbiu de fixar nas paredes externas da sala de cinema cartazes de divulgação dos filmes e da disciplina eletiva. Os cartazes também foram colados nas paredes dos pátios da escola. Um enorme tapete vermelho cobriu o piso da sala de aula, estendido da porta de entrada do cinema, perpassando os assentos do público.

Organizamos as cadeiras obedecendo o distanciamento entre as pessoas que comporiam o público, seguindo o Protocolo de Biossegurança. A distância entre as “poltronas” era assegurada por intervalos sequenciais de lugares ocupados e livres. O uso de máscara facial seria requisito obrigatório para acesso às instalações. Garantimos materiais adequados para higienização das mãos e dos assentos.

A transição entre manhã e tarde chegou. Após a refeição do almoço, prosseguimos nos tratamentos finais da montagem: ajustes, regulagem e teste do equipamento de projeção de imagem. Instalamos o computador e a caixa acústica (equipamentos cedidos pelo professor Cleube Sérgio). Transferimos os arquivos de filme para o computador. Foram realizados breves testes de projeção dos filmes.

A turma organizou entre si a formação de novas equipes para recepção do público. E por fim, instalamos na fachada externa da sala um painel com letreiro iluminado em neon: “Cinema Jovens Cineastas” (figura 29); além disso, implementamos enfeites luminosos ao redor do painel, brilhando a entrada do cinema.

Nos ajustes de arranjos interiores da sala e finalização de alguns poucos detalhes, logo, percebemos o silêncio ambiente sendo interrompido. Do lado de dentro, cuidando dos preparativos, era possível ouvir o ruído do público que já se reunia em fila do lado de fora. A equipe organizadora se preparou. Os filmes estavam montados, a sala de cinema também estava.



Figura 28. Interior da sala de cinema com espaço dedicado às cineastas homenageadas.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.



Figura 29. Montando os últimos detalhes luminosos na fachada da sala de cinema.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.

3.9.2 SESSÕES PÚBLICAS DE CINEMA

Às 14 horas o portão da escola se abriu para a comunidade. O público se reuniu no pátio frontal para as boas-vindas. O CEPI Nova Cidade promoveu apresentações musicais e culturais, entregas de certificados a estudantes, e outras variedades de espetáculos na abertura do evento⁵².

Quando a cerimônia de abertura e as apresentações culturais se encerraram, as disciplinas eletivas receberam o público em suas salas. Para a estreia dos filmes no Cinema Jovens Cineastas, formou-se filas de pessoas na entrada. A equipe organizadora (isto é, cineastas recebendo visitantes com cortesia e se interagindo antes das sessões) distribuiu ingressos ao público. Essas interações aconteceram em dois momentos entre as duas sessões distintas de projeção.

Os ingressos compartilhados visavam certificar o equilíbrio da quantidade de lugares, considerando a lotação parcial da sala, assegurando o distanciamento entre as pessoas com segurança.

Seguindo pelo tapete vermelho e atravessando o estreito corredor escuro, logo, as pessoas descobriam uma luz advinda do telão de exibição (quadro branco), numa sala revestida, com espaço na parede reservado para dedicatórias (as *Alices* eram vistas após cruzarem o corredor), e fileiras de lugares. As pessoas eram recebidas pelo professor Cleube Sergio, ao som de trilhas musicais, enquanto organizava e acomodava-lhes nas “poltronas”. Em poucos instantes, os 16 assentos disponíveis foram ocupados.

O cinema apresentou as obras audiovisuais ao público em duas sessões distintas de projeção. A primeira, começou às 15 horas e 25 minutos. A segunda, às 15 horas e 54 minutos daquela sexta-feira agitada. Houveram falas introdutórias antes das sessões, com breves discursos do professor Cleube Sergio (figura 30) e do professor Maykon Rodrigues à plateia; quando as luzes se apagaram e a projeção brilhou cruzando a sala, a estudante Emilly Silva foi vista na tela para uma apresentação (figura 31), inaugurando as sessões:

⁵² As apresentações de abertura e boas-vindas à comunidade, durante a Culminância das Disciplinas Eletivas (2021), antecediam as visitas aos projetos e exposições nas salas de aula. As festivas recepções ao público, as atividades, apresentações e exposições das disciplinas eletivas podem ser conferidas neste material audiovisual: CULMINÂNCIA das Eletivas 2021. Produção: Maykon Rodrigues dos Anjos. Fotografia de Gleig de Souza. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ebrHXMp5GzE>. Acesso em: 3 abr. 2023.



Figura 30. Após recepcionar as pessoas na sala de cinema, professor Cleube Sergio faz o discurso de abertura.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.



Figura 31. A jovem cineasta Emily Silva apresenta o projeto ao público, inaugurando as sessões de projeção.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.

Olá! Desejamos boas-vindas a você no Cinema Jovens Cineastas. Essa eletiva é uma parceria entre o CEPI Nova Cidade e o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Os filmes foram produzidos por estudantes do 2º ano C utilizando celulares e um aplicativo de edição de vídeo. Esse projeto de cinema na escola é dedicado a Alice Guy, a cineasta que produziu o primeiro filme de ficção na história, em 1896. Além disso, Alice Guy dirigiu, editou, contracenou, fez os primeiros experimentos com filmes sonoros e coloridos. Estima-se que a pioneira cineasta tenha feito mais de mil filmes durante a sua carreira. A outra homenageada é Alice Fátima Martins, cineasta, pesquisadora, professora titular da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Artes Visuais, e é orientadora deste projeto. Agora, acomode-se em sua cadeira e tenha uma boa sessão de cinema.

Iniciou-se as projeções. Dentre as pessoas presentes nas sessões, rebemos a visita de um(a) estudante que participou da primeira edição do projeto Jovens Cineastas, em 2019 (à época, cursava o 1º ano do Ensino Médio, e em 2021 estava concluindo o 3º ano no CEPI); e também, fomos contemplados com a presença de algumas pessoas que frequentaram o cinema na primeira versão do projeto, também em 2019, retornando em 2021 para acompanhar os novos trabalhos.

Aos poucos, docentes do CEPI Nova Cidade chegavam à sala e se reuniam conosco. Algumas dessas pessoas vinham das suas respectivas disciplinas eletivas para assistir aos filmes, após encerramento das visitas do público às exposições de seus projetos. Professoras e professores se agruparam com ênfase na segunda sessão de projeção, ao lado de estudantes participantes das apresentações culturais da abertura do evento, como a banda musical e grupos de dança, por exemplo.

Simultaneamente a isto, algumas alunas e alunos da turma permaneceram nos bastidores da sala de cinema. Cineastas que, suscetíveis às reações e emoções ambientes, acompanhavam a recepção do público aos seus filmes e a de colegas.

2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar inaugurou as sessões públicas, e *Janelas* encerrou. No decurso destes dois filmes, as obras estudantis notabilizaram-se. Aplausos acompanharam filme a filme. Mas a dinâmica das duas obras coletivas referidas regeu uma síntese da recepção do público aos filmes da turma: de maneira geral, alternando da agitação à contemplação.

Sonho de Pintura, da professora Alba, começou tomando a atenção da plateia para a riqueza de detalhes, cores, aliadas à trilha sonora acompanhando as pinturas. O aspecto observador do público permaneceu com a chegada de 7:30 AM, da estudante Ana Beatriz. Apreciaram as ilustrações produzidas manualmente, à maneira que espiavam as janelas e se identificavam com alguns dos cotidianos ilustrados do prédio, reagindo, seja pelas situações, personagens, ou elementos sonoros.



Figura 32. O público e os filmes no cinema.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.

O silêncio atento e respeitoso realçou a exibição do filme-homenagem *Saudades de você que se foi*, tributo da estudante Anatricia Tomaz ao seu amigo-irmão. *Trajetos Cotidianos Até a Escola* levou as ruas do bairro para a tela de cinema. As pessoas voltaram aos espaços urbanos e fizeram o percurso até o CEPI através do filme, num reconhecimento familiar. Também nos fez imaginar a obra uma homenagem aos lugares daquela comunidade.

Subitamente, as reações alternaram para uma agitação. Quando *Lúcida* começou, as expressões da plateia foram imediatas. As cineastas parceiras, Emilly e Lúcia, aguardavam pacientemente em pé pela sua vez no cinema, nos bastidores atrás dos espectadores.

O público jovem parecia aguardar por esse filme. A cada plano cinematográfico liberava uma reação em cadeia de manifestações. As pessoas não apenas assistiam, elas sentiam a obra: risos, gritos, aplausos. Emoções ecoaram pelo cinema e as criadoras celebraram o momento com o público (figura 33). Deslumbradas, comemoravam (à semelhança de quando um plano cinematográfico ficava pronto durante os bastidores da produção), manifestavam expressões de sorrisos, gritos com o público e estímulos físicos como pulos e palmas. Era praticamente impossível ficar imune àquela atmosfera.

Na segunda sessão de projeção, esses picos de sensações também partiram de docentes, sobretudo durante a cena romântica da dança na chuva que causava reações, especialmente surpresa e divertimento. Em reunião, naquela celebração coletiva do cinema, jovens cineastas perceberam que suas criações geraram emoções, sensações passíveis de experiências cíclicas, desde aquelas criadoras, livres para experimentar e brincar, às observadoras, vivenciando com o público diferentes percepções.

Para o professor Divino Ferreira, o filme em seguida significou muito para ele. Durante os minutos finais de *Lúcida*, os professores da Educação Especial Inclusiva começaram a chegar no cinema e juntaram-se a nós. Em seguida, o filme *Diversão* iniciou-se. Logo nos instantes iniciais da obra, professor Divino se voltou a nós, sorridente, levantando de sua cadeira na última fileira da audiência, perguntando-nos: “é o filme do Gabriel Isaque?”. O professor de apoio se ajeitou ao nosso lado, nos bastidores, onde assistimos juntos à obra de Gabriel Isaque.



Figura 33. Jovens cineastas nos bastidores da sala de cinema. Da esquerda para a direita: Emily Silva, Jamilly Vitória, Lúcia Eulina e Antonio Gustavo.
Fonte: acervo da pesquisa / Lara Vitoria, dezembro de 2021.

Professor Divino, que também esteve presente no cinema inaugural durante a exibição dos filmes na primeira edição da disciplina na escola em 2019, comentou a diversidade e o crescimento em números das obras audiovisuais estudantis em relação à edição passada. Este ano, o professor acompanhou as aulas e as vivenciou em sala com seus estudantes da Educação Especial Inclusiva. Presenciou o desenvolvimento do projeto de perto, participando conosco inclusive. Suas observações tecidas ao resultado expressivo de produções se deram em relação à metodologia usada, a montagem audiovisual em telefones celulares.

Enquanto *A Beleza de Natureza*, filme das estudantes Jamilly e Steffany, estava sendo exibido, uma das professoras da Educação Especial Inclusiva, assistindo aos filmes conosco, trouxe a sua dúvida. Interessada sobre o processo criativo, nos perguntou se a condução da montagem das obras estudantis havia sido empenhada pelos professores da disciplina eletiva. Ela impressionou-se em saber que o processo criativo integral havia sido desenvolvido por cada estudante (à exceção da montagem de *2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar*, e *Janelas*, obras categorizadas enquanto coletivas).

O filme das jovens cineastas Jamilly e Steffany, em exibição naquele momento, expressou essa autonomia. A montagem oportunizou a colaboração entre duas cineastas, compartilhando dos mesmos interesses e visão criativa. Acompanhamos a produção, mas sem a necessidade de nenhuma intervenção. Idealizaram, desenvolveram e montaram, exercendo domínio da produção e da linguagem audiovisual. Em diante, a atenção das pessoas estava voltada para o encontro com as imagens visuais proporcionadas pela reflexão poética de *A Beleza da Natureza*.

A atmosfera contemplativa foi sustentada na passagem para o último filme estudantil, antes de *Janelas*. O público assistiu *O Amor Tem Várias Versões*, de Pryscilla Risomar. O silêncio quase absoluto da trilha sonora reverberou na sala de cinema. Somente o interrompeu pela voz da estudante que ecoava em um monólogo narrativo sobre as manifestações de amor.

Tomando as obras estudantis como evidências, o componente das realizações audiovisuais não esteve enquadrado no exercício técnico. Assume-se enquanto uma partilha das dinâmicas humanas, de aprendizagens que dê conta das faculdades sensíveis e sentimentais – a priori de quem cria, e depois de quem assiste – expressando narrativas sonoras e visuais que pensam o mundo.

E mesmo alcançando a marca do 10º filme exibido, os espectadores permaneceram na sala até a última atração. Então, *Janelas* ocupou a tela da sala escura nos minutos finais. E após os últimos acordes de piano de sua trilha musical, as sessões de cinema deram-se por encerradas.

As luzes foram acesas. Professor Cleube Sergio agradeceu ao público pela presença. Em seguida, ele chamou cada jovem cineasta à frente, incluindo o professor Divino Silva, agradecendo-lhes também. Dos bastidores, a turma surgiu se reunindo diante do público. A sala de cinema se encheu de aplausos.

Talvez não houvesse momento oportuno para demonstrar a experiência do cinema naquele lugar, naquele contexto pandêmico, naquela sala de aula. Conferiu um lugar simbólico, em intervalos, ritmos e movimentos, nas mudanças de um estado a outro, onde os vínculos humanos e sociais iniciaram-se rachados; porém, repuseram e excederam-se às vivências das experiências coletivas.

Essa relação entre educação e cinema na escola oportunizou camadas voluntárias de alteridade. Cineastas observaram o público visualizar suas obras, estas por sua vez foram visualizadas pelas mesmas pessoas que vivenciam os espaços cotidianos e demais modelos de representação exibidos nas imagens visuais. Em contrapartida, o público devolveu a cineastas compartilhamentos exteriorizados em experiência do outro, e de que maneira conferiram sentidos às imagens. Desse modo, tampouco “não há novidades na ideia de que um trabalho artístico só conheça plenitude no encontro com seu público. Afinal, qualquer exercício de linguagem tem seu sentido completado na relação comunicacional”. (MARTINS, 2019, p. 197)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do Cinema Jovens Cineastas na escola, as obras audiovisuais estudantis e coletivas circularam por ambientes midiáticos diversos. De espaços presenciais a digitais, das telas grandes às pequenas. Os filmes foram reproduzidos em mostras e cinemas de festivais nacionais, nas cidades dos estados de Pernambuco⁵³ e Rio de Janeiro⁵⁴. No cenário internacional, passaram por um cinema de Nova Iorque⁵⁵, nos Estados Unidos, além de exibições online em mostras globais⁵⁶. Um ano após a projeção pública no cinema escolar para a comunidade, na véspera de Natal estrearam os filmes na plataforma do YouTube no canal do CEPI Nova Cidade⁵⁷.

Antes de tudo, os movimentos alvorecem no interior da escola. Neste trabalho, buscamos desenvolver o cinema e a montagem enquanto objetos de estudo capazes de cruzar a natureza da formação tecnicista. Tentamos conduzi-los na escola a partir do que os estudos culturais refletem o cinema no campo epistêmico: não uma análise do cinema pelo cinema, mas um desdobramento, ora, uma verificação mais ampla no espectro das práticas culturais (STAM, 2003), vinculada às vivências, às experiências.

Tentamos apresentar teoricamente, em alguma medida, como o mundo não é uma representação transparente de si mesmo, da mesma maneira que as imagens visuais não são uma janela translúcida do mundo e identidades não são fixas ou biologicamente determinadas. São parte das representações culturais, onde a cultura opera como mediadora de significados, identidades e subjetividades, imbricadas de tensões e relações de poder, entre elas as dinâmicas sociais. Essas mesmas imagens (visualidades), tendo o cinema como cúmplice, constroem percepções de mundo tanto quanto nos “montam” enquanto sujeitos culturais.

Avançamos na concepção do termo cultura, em como ela se modifica de tempos em tempos continuando a se expandir. Ao mesmo tempo, com a ajuda de Stuart Hall, procuramos especificar os desdobramentos da compreensão de mundo em fragmentações culturais e identitárias, bem como os seus subsequentes sintomas como a globalização, capitalismo tardio e a compressão espaço-temporal.

⁵³ FestCine Itaúna 2022, Festival Internacional de Cinema de Itaúna: Mostra Itaúna. Itaúna, Caruaru, Pernambuco (PE).

⁵⁴ Festival Visões Periféricas, 16ª edição: Mostra Visorama. Rio de Janeiro (RJ).

⁵⁵ Urbanite Arts & Film Festival 2022: Drama 1 Block. Bedford, Mount Kisco, Nova Iorque.

⁵⁶ Lift-Off Filmmaker Sessions by Lift-Off Global Network 2022; Student World Impact Film Festival (SWIFF 2022).

⁵⁷ Disponível em youtube.com/@cepinovacidade.

No respectivo contexto global de circulação vertiginosa de informações, tendo dentre as quais uma de suas crescentes as imagens, propusemos apreendê-las para pensarmos práticas pedagógicas na escola com o cinema que não precisasse se iniciar pela escrita, mas pela imaginação, suas vivências, perspectivas contra-hegemônicas, espaços comunitários, emoções e repertórios culturais.

Num quadro de fluxo incessante de informações pelas redes de comunicação e efervescência das tecnologias digitais, navegamos pela ideia de que a escola, inevitavelmente entrelaçada nesse trânsito, coincide como um lugar importante para mediar e abordar criticamente as imagens. Mais do que isso, um espaço para produção de experiências e expressões visuais, narrativas e sonoras.

Com a ajuda da cultura visual, em diálogo com os estudos culturais, problematizamos o conceito de arte herdada das tradições europeias na expectativa de, na esteira do pensamento de John Dewey (2010), devolver o cinema para a vida comum e cotidiana, como Benjamin enunciou. Desse modo, também, esmaecem as convenções de produção de filmes e a divisão de etapas.

Sinalizamos outras perspectivas para se jogar com as imagens em sala de aula, tecendo relações pedagógicas que não perpetuassem através da História da Arte e das diretrizes de currículos escolares, mas sugerindo e recebendo sugestões de temas, ouvindo e oportunizando assuntos de interesses estudantis, pensando as múltiplas representações de nossas comunidades populares, evidenciando cotidianos e referenciais culturais e imaginários dos sujeitos de pesquisa.

Uma pedagogia pelas lentes da cultura visual nos permitiu desempenhar atividades compreendendo um olhar a estudantes com papel incompatível ao de consumidores, mas considerando-lhes atores e autores (HERNÁNDEZ, 2011). Assim, conforme esse ponto de vista, facultamos a imaginação como requisito às imagens. Desde então, ao incorporar as dimensões políticas, culturais e criativas, sucederam-se em mosaicos de imagens visuais adicionados aos nossos painéis da montagem cinematográfica para articulá-las em experimentações audiovisuais.

Nesse decurso da construção de conhecimento, nos movimentamos entre incertezas, certezas desconstruídas, lugares imprevisíveis, questões provocadoras, coordenadas refeitas. Esses aspectos de investigação empírica exerceram influência em nosso fazer científico porque são deslocamentos e intervalos não canalizados sob um único ponto de vista. O caminho da pesquisa para pensamento e prática foi configurado à participação coletiva.

Embora projetamos nossas atividades para práticas individuais em sala de aula, a pesquisa-ação vinculou-se estrategicamente como instrumento metodológico posicionando a turma e a comunidade escolar nas decisões, privilegiando a tomada de posição e abrindo espaço para engajamento coletivo. Estivemos acompanhados desde a organização do campo de pesquisa, em estreita parceria com a escola; bem como nas definições da modalidade de montagem com a turma, em ambiente informatizado ou em plataformas móveis; às escolhas criativas durante as produções fílmicas e montagem da sala de cinema.

Como salientamos, a trajetória exploratória cruzou-se de questionamentos levantados pela pesquisa e por seu cenário de investigação, compartilhados ao longo deste trabalho. No entanto, muito mais do que problematizar, comprometemo-nos com as questões suscitadas buscando resolvê-las em alguma medida. Em todo caso, a interpretação sistemática conferiu que parte considerável das indagações nossas e do campo, sobretudo aquelas relativas às preocupações impostas pela pandemia, em alguma instância correspondiam à pergunta cerne da pesquisa. Em outras palavras, encontrar a solução para o problema central do estudo nutriria também as dúvidas manifestadas durante o trajeto. Atenderia, inclusive, aos objetivos gerais e específicos. Tais indícios apontaram para o objeto de pesquisa: o cinema e a montagem.

Por essa razão, a orientação metodológica recebeu ênfase fornecendo subsídios para a relação sujeito/objeto, pesquisador e participante, convergindo a ação coletiva das pessoas no desenvolvimento direto da pesquisa. Abriu-se espaço para contemplar os vestígios objetivos e subjetivos dos sujeitos com o cinema. O contexto social desempenhou papel relevante. Tais procedimentos metodológicos permitiram a montagem audiovisual flutuar para a resolução transformadora visada.

Não desvendamos todas as técnicas de montagem em sala de aula. Entendemos tais práticas como não estáticas, sempre em sucessivas mudanças de suportes, aplicações, interfaces gráficas, tecnologias, teorias. Nos conduzimos pela ideia de que, a princípio, exaurir todos os conceitos de montagem seria uma abordagem tão dispersa quanto explorar todos os botões e funções de uma câmera. Partimos da simplicidade nas menores estruturas da imagem cinematográfica, o *plano* e seu encadeamento.

A despeito da atribuição tecnicista geralmente empregada de forma demasiada à montagem, esta é um meio para articular a linguagem audiovisual e compor narrativas. Convocamos Dziga Vertov nas experimentações híbridas para extrairmos

a montagem das extremidades do processo criativo do cinema industrial, sublinhando-a enquanto uma categoria para além de uma técnica ou etapa, mas uma maneira de pensar, organizar, imaginar, estabelecer relações. De tal modo, avançou para as vias pedagógicas e para a estruturação do pensamento durante a escrita desta pesquisa.

Finalmente, nosso objetivo com estes fenômenos é então refletir o comportamento das produções audiovisuais de estudantes, tendo em vista a nossa proposição para efetivar um ambiente de fazeres culturais na escola em melhores condições. As evidências apontam para notável potencialidade no desempenho das atividades práticas alicerçadas na montagem audiovisual. Houve fácil assimilação com a modalidade de produção apresentada em imagem-montagem.

As experimentações estudantis desenvolveram-se de maneira gradativa, como previsto. Iniciaram-se obras com poucos planos cinematográficos, nos primeiros filmes, adicionando elementos de linguagem audiovisual progressivamente, materializando proporções maiores de imagens visuais encadeadas, experimentos, narrativas, imaginação, espaços e tempos, instaurando desafios elevados por iniciativa de cada cineasta.

A especificidade da produção, em primeira instância, de modo individual – ora pelo distanciamento social durante a pandemia, ora uma proposta de encontro com o cinema e com a subjetividade, nas maneiras de olhar e ser olhado, ler o mundo criticamente e empreender uma obra autoral – se manifestou conveniente, pois incorporou habilidades já existentes em alunas e alunos, além de desencadear novas descobertas, cada qual à sua capacidade. Elegemos a autonomia estudantil de si e sobre os processos criativos uma das mais evidentes. Assumir-se enquanto cineasta requer doses de liderança. Tão logo, algumas pessoas da turma, por iniciativa própria, adotaram trabalhos em equipe e conduziram produções em maiores escalas.

Dito isto, estudantes lidaram com dificuldades técnicas, perdas de materiais audiovisuais durante a montagem, mas reafirmaram o compromisso com suas demandas; estimularam a competência de mediar conflitos de tempo, cronogramas curtos, e confrontaram dificuldades técnicas com decisões rápidas. Faz-se coro também à habilidade de articular várias pessoas em um projeto e mantê-las engajadas durante toda a fase de produção. Incorporaram às obras ideias inventivas, estilos híbridos, entoando imaginação, expressando emoções, transformando recortes de mundo e suas vivências nas comunidades populares em memórias urbanas.

Estudantes teceram conexões com outros espaços da escola, pelas ruas do bairro e de suas residências para inventar com imagens visuais. A escola, em contrapartida, correspondeu com as atividades rompendo limites da sala de aula e participando conosco, inclusive, em alguns momentos de produção.

Essas informações nos fazem avaliar atividades capazes de superar instâncias burocráticas e técnicas. Cinema e montagem asseguraram a organicidade dos fazeres poético-artesanais, onde o mecanizado dá lugar aos processos humanos, relacionais e culturais. Construimos uma dinâmica a não gabaritar etapas normativas, mas assinalando pontes de diálogo, interagindo intervalos com pensar, imaginar, visualizar.

Nessas aprendizagens coletivas, as relações pedagógicas estudante-docente se renovaram nas parcerias horizontais com reciprocidade. A convivência em sala de aula submergiu-se em vínculos fraternos, e partilhamos saberes, histórias de vida, dificuldades, experiências, respeitando as diferenças com igualdade e transgredindo as posições hegemônicas criando.

Propomos debates teóricos que pudessem ser vinculados às práticas, mediados com diálogo e abertos a questionamentos. As discussões e produções audiovisuais nos ajudaram a pensar e resistir aos efeitos colaterais da globalização, sobretudo a pandemia. São maneiras também de lutar contra a condição bancária da escola que vem sendo entregue à desapropriação da experiência, em tempos de imposição da educação aos interesses de mercado. A contrapeso, atuamos para ajudar a preservar uma escola como espaço recipiente das experiências de infância, da imaginação, da leitura crítica do mundo. Coincide, assim, uma prática pedagógica ética e humanizada, tônica refratária do pensamento de Paulo Freire.

Esses indicadores encaminham a pesquisa para resolver o seu problema de pesquisa: de que modo a montagem cinematográfica pode constituir eixo orientador das experiências pedagógicas do cinema na escola? É preciso examinar sob dois pontos. O primeiro aspecto: a montagem.

Retomando a avaliação a partir dos objetivos gerais e específicos deste estudo, a montagem evidenciou um processo central de compreensão audiovisual suficiente para a construção narrativa e experimentação visual de estudantes do Ensino Médio em escola pública. Mesmo lidando com desafios, a montagem deflagrou processos colaborativos e criativos entre estudantes e docentes. É válido ressaltar que todas as produções audiovisuais foram desenvolvidas sem custos financeiros. O principal recurso e equipamento utilizado nos bastidores foi o telefone celular.

Produzimos filmes estudantis plurais do/no lugar em que vivem e os devolvemos à comunidade escolar e local na qual pertencem, através da oportunidade de exibição no Cinema Jovens Cineastas. Seguindo a concepção de W.J.T Mitchell (2006), a cultura visual estabeleceu aproximações dos sujeitos com novas experiências ao se relacionarem com as imagens para além do visual. A sala de cinema na escola ilustra essa ênfase numa perspectiva tátil, sonora e sensorial.

O objetivo prático proposto pela pesquisa-ação, ou seja, suas ações efetivas, realizações e mudanças transformadoras desempenhadas no âmbito da investigação empírica desaguam no segundo aspecto de análise do problema central desta pesquisa: a experiência às pessoas envolvidas.

As posturas e ações recíprocas da turma durante o desenvolvimento das atividades na pandemia, desde já descritas neste trabalho, são evidências robustas quando confrontadas com os sintomas iniciais observados em estudantes nas fases iniciais do semestre letivo. Isso significa dizer que atuamos juntos, reunindo o cinema imagem-montagem, culminando em experiência como resposta direta aos desafios e adversidades, ao descontentamento de mundo, cansaço e luto na pandemia.

Ainda que vivenciados foram os resultados expressivos em vias de encerramento do projeto no CEPI Nova Cidade, recorreremos às entrevistas individuais com estudantes da turma para corroborar as informações colhidas com os fenômenos anteriores e posteriores à disciplina eletiva de cinema e audiovisual. Neste trabalho poderíamos descrever por páginas adicionais os depoimentos das experiências de cada estudante com a conclusão das atividades cinematográficas na escola. Todavia, há uma outra maneira de mensurar esses desfechos em um arranjo afetuoso.

Alguns dias após as apresentações audiovisuais no Cinema Jovens Cineastas e o respectivo encerramento das aulas, a turma preparou uma surpresa inesperada. Endereçou ao pesquisador uma correspondência em modalidade de filme.⁵⁸ Produzido de maneira confidencial entre estudantes, a obra coletiva compartilha experiências, apresentada pela Representante Estudantil da turma, a aluna Emilly Silva. Em tom de despedida, encadearam mensagens escritas por algumas pessoas, fotografias e vídeos das nossas convivências e interações na escola. Transcrevemos algumas das falas:

⁵⁸ **PARA: Um Grande Cineasta. De: Seus Jovens Cineastas.** Direção: Jovens Cineastas. Intérprete: Emilly Silva. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/UK2IZAOTCdU>. Acesso em: 1 fev. 2023.

Oi, Maykon. Tudo bom? Então, a gente veio aqui, por meio deste pequeno vídeo, te agradecer. [...] Estou aqui representando o 2º Ano C para te agradecer por essa oportunidade incrível que foi gravar, que foi editar, que foi aprender sobre o cinema desde o início, desde a parte teórica chata até o final da ação. [...] Quero te dizer que você nos proporcionou vários momentos legais na escola. A nossa [disciplina] eletiva foi uma das melhores, senão a melhor. Foi ótimo trabalhar com você. Foi ótimo trabalhar com as suas ideias. Aprender mais sobre o cinema foi lindo. [...] O 2º C agradece. (PARA: UM GRANDE CINEASTA. DE: SEUS JOVENS CINEASTAS, 2021)

Oposto de ausência de fazeres e do estático, dispondo intervalos de passagens e movimentos contínuos, as ações coletivas dos sujeitos de pesquisa deslocaram-se para um desfecho deste trabalho, na perspectiva de John Dewey (2010), sua conclusão vivida em experiências.

Não somente experiências em ambiente cujos êxitos se sucederam, mas num cenário anterior em que a própria luta e os desafios foram “vivenciados como um meio para desenvolver uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 118). Desestabilizando as fronteiras entre quem pesquisa e quem participa, a cumplicidade solidária engendrada de agradecimentos enredam-nos de experiências recíprocas com a turma de jovens cineastas e com a comunidade escolar do CEPI Nova Cidade.

Qual o sentido de aprender cinema? Essa é uma questão que não podemos responder por todas as pessoas, mas cada pessoa pode buscar respondê-la. Tampouco desejamos com este trabalho que nossa abordagem com a montagem seja adotada como um modelo, um manual. No entanto, propomos maneiras democráticas para pensar novas modalidades de se produzir cinema, não submissas de fórmulas e receitas prontas, etapas rígidas e processos estáticos, mas convocando percursos outros, próprios de se produzir a quem compreender ser o melhor.

Por ora, concluímos com estimas de aprendizagens e articulação de sentidos com o cinema na escola para, em alguma medida, transformar o mundo vivido em um lugar mais bonito e repleto de experiências.

REFERÊNCIAS

7:30 AM. Direção: Ana Beatriz. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/j2XNbthznnw>. Acesso em: 24 dez. 2022.

2021: Uma Odisseia no Espaço Urbano-Escolar. Direção: Jovens Cineastas. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/jBiBnOr1BFc>. Acesso em: 24 dez. 2022.

A BELEZA da Natureza. Direção: Jamilly Vitória; Steffany Apolinario. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/gBlDm8ZffPw>. Acesso em: 24 dez. 2022.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS; FERREIRA, Cláudio. **Levantamento mostra que fome provocada pela pandemia atinge 19 milhões de brasileiros - Notícias**. Portal. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/762905-levantamento-mostra-que-fome-provocada-pela-pandemia-atinge-19-milhoes-de-brasileiros/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ALBERA, François. Crítica Marxista. **A revolução permanente de Dziga Vertov**, [S. l.], n. 48, p. 19–75, 2019.

ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina. **Conversações hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?** 2018. Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, GO, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8267>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ANJOS, Maykon Rodrigues Dos; MARTINS, Alice Fátima; ARAÚJO, Bruno Eduardo Morais De. COLABORAÇÃO ESCOLAR NO AUDIOVISUAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O CINEMA. *Em: (RE)EXISTÊNCIAS: ANAIS DO 30º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP 2022*, João Pessoa (PB). **Anais** [...]. *Em: 30º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP - (RE)EXISTÊNCIAS*. João Pessoa (PB): Even3, 2022. DOI: 10.29327/30ENANPAP2021.383600. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/383600>. Acesso em: 3 fev. 2023.

AUGUSTO, Maria de Fátima. **A Montagem Cinematográfica e a Lógica das Imagens**. 1. ed. São Paulo: Belo Horizonte: Annablume, 2004.

AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. 9ª edição ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2012.

BAIRRO Nova Cidade. Direção: Maria Eduarda Oliveira. Produção: Jovens Cineastas. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/2EXZbqdSi-k>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento: Evitando Confusões. *Em: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª edição ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 17–35.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura - Volume 1. Série Obras Escolhidas.** 3ª edição ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** 1ª edição ed. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Intérpretes: Harrison Ford; Rutger Hauer e outros. Roteiro: Hampton Fancher e David Peoples. Música: Vangelis. Los Angeles: Warner Brothers, c1991. 1 DVD.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema: uma Introdução.** 1ª edição ed. Campinas - SP; Butantã - SP: Editora da Universidade de São Paulo - Edusp; Editora da Unicamp, 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas sobre uma teoria performativa de assembleia.** 1ª edição ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPOS, Daniela Queiroz. Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo. **Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 269–288, 2017. DOI: 10.14591/aniki.v4n2.299.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema.** 1ª edição ed. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 2006.

COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; ROEHRS, Rafael. Educação Especial Inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], p. 441–458, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-66017.

COSTA, Marcelo Henrique Da. **Olhares móveis: narrativas audiovisuais, aparatos móveis e experiências cartográficas.** 2018. Tese - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9066>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CULMINÂNCIA das Eletivas 2021. Produção: Maykon Rodrigues dos Anjos. Fotografia de Gleig de Souza. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ebrHXMp5GzE>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: A imagem-movimento.** 1. ed. São Paulo - SP: Editora 34, 2018.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência.** 1ª edição ed. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 206–219, 2012.

DIVERSÃO. Direção: Gabriel Isaque. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Digital.

EAGLETON, Terry. Capitalismo, modernismo e pós-modernismo. *Em: Crítica Marxista.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. v. 1p. 53–68. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo265Artigo4.pdf.

Acesso em: 18 jan. 2023.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 1ª edição ed. São Paulo - SP: Editora Unesp, 2005.

EAGLETON, Terry. **Depois da Teoria**. 4ª edição ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ESTADO DE GOIÁS; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA; CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL NOVA CIDADE. **Projeto Político Pedagógico**. , 2021. . Acesso em: 6 jul. 2021.

FORBES; CASTRO, Mariangela. **Quem são os 40 novos bilionários brasileiros no ranking 2021**. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/08/quem-sao-os-40-novos-bilionarios-brasileiros-no-ranking-2021/>.

Acesso em: 27 abr. 2022.

FOSTER, Hal. **O que vem depois da farsa?: Arte e crítica em tempos de debacle**. 1ª edição ed. São Paulo - SP: Ubu Editora, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80ª edição ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 30ª edição ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1ª edição ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana. Cinema, Infância e Educação. **30ª Reunião da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, [S. l.], p. 1–16, 2017.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GUASCH, Anna Maria. Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo. **Los estudios visuales : Un estado de la cuestión**, [S. l.], n. Nº. 1, p. 8–16, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *Em*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria, RS. p. 232.

HERNÁNDEZ, Fernando. **CATADORES DA CULTURA VISUAL: PROPOSTA PARA UMA NOVA NARRATIVA EDUCACIONAL**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

JAMESON, Fredric. **A Cultura Do Dinheiro**. 2ª edição ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.

JAMESON, Fredric. **A Virada Cultural**. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 2006.

JANELAS. Direção: Jovens Cineastas. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/SxTB4FskDio>. Acesso em: 24 dez. 2022.

LEONE, Eduardo; MOURÃO, Maria Dora. **Cinema e Montagem**. São Paulo: Ática, 1987.

LÚCIDA. Produção: Emilly Silva. Roteiro: Lúcia Eulina. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/7bGxW25Smw>. Acesso em: 24 dez. 2022.

MARTINELLI, Mirella. O que é a montagem num filme? **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 89–100, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v11i1p89-100.

MARTINS, Alice Fátima. Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar. *Em*: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e Educação**. Coleção desenrêdosGoiânia, GO: Funape, 2008. p. 97–108.

MARTINS, Alice Fátima. Sobre aprender com o cinema. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 006–016, 2017. DOI: 10.5902/1983734828783.

MARTINS, Alice Fátima. **Outros fazedores de cinema: narrativas para uma poética da solidariedade**. 1ª edição ed. Porto Alegre: Zouk, 2019.

MARTINS, Alice Fátima. Cultura Visual, Arte, Educação e Outros Arrebatamentos. *Em*: FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Pensar o Ver: perspectivas estéticas e possibilidades formadoras**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2021. p. 239–253. . Acesso em: 24 set. 2022.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (ORG.). **Educação Da Cultura Visual: conceitos e contextos**. 1ª edição ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; MARTINS, Alice Fátima. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender? [S. l.], p. 59–71, 2013. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30685.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1ª edição ed. São Paulo - SP: Boitempo, 2010.

MASCARELLO, Fernando (ORG.). **História do cinema mundial**. 7ª Edição ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa Da. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos. **Visualidades**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30684. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30684>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição ed. São Paulo, SP:

Boitempo, 2005.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *Em*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade - Série Manuais Acadêmicos**. 21ª edição ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1994. p. 80.

MIRZOEFF, Nicholas. The Subject of Visual Culture. *Em*: MIRZOEFF, Nicholas (org.). **The Visual Culture Reader**. 2. ed. Londres: Routledge, 2002. p. 3–23.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones S A, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual**. 1ª edição ed. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós, 2016.

MITCHELL, W. J. T. Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual. *Interin*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–20, 2006.

MITCHELL, W. J. T. **Teoría de la imagen**. Madri - Espanha: Ediciones AKAL, 2009.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? *Em*: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 165–189.

MONDZAIN, Marie-José. **Homo Spectator Ver > Fazer Ver**. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

MOURÃO, Maria Dora Genis. A montagem cinematográfica como ato criativo. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, [S. l.], v. 33, n. 25, p. 229–250, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2006.65628.

MURCH, Walter. **Num piscar de olhos: A edição de filmes sob a ótica de um mestre**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2004.

NEVES, Luciana Dilascio. Proposições sobre o pensar freireano: correlações com uma pedagogia da montagem. *Em*: **Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2022. p. 133–152.

O AMOR Tem Várias Versões. Direção: Pryscilla Risomar. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ZVtQ7zp4wls>. Acesso em: 24 dez. 2022.

O LEGADO do Artífice. Direção: Alice Fátima Martins. Roteiro: Alice Fátima Martins. Fotografia de Renato Cirino; Lara Satler; Fábio Rocha. Goiás, Brasil: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://youtu.be/pQvbDRb99BM>. Acesso em: 31 out. 2021.

OXFAM; AHMED, Nabil. **A Desigualdade Mata**. Oxford, Reino Unido: Oxfam International, 2022. . Acesso em: 27 abr. 2022.

PARA: Um Grande Cineasta. De: Seus Jovens Cineastas. Direção: Jovens Cineastas. Intérprete: Emilly Silva. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/UK2IZAOTCdU>. Acesso em: 1 fev. 2023.

PEGORARO, Éverly. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 41–52, 2011. DOI: 10.5433/2237-9126.2011v5n8p41.

RODRIGUES, Chris; SANTOS, Nelson Pereira Dos. **O cinema e a produção: para quem gosta, faz ou quer fazer cinema**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROGOFF, Irit. Studying Visual Culture. *Em*: MIRZOEFF, Nicholas (org.). **The Visual Culture Reader**. 2. ed. Londres: Routledge, 2002. p. 24–36.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2001.

SAUDADES de Você que se Foi. Direção: Anatriacia Tomaz. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/kXkNmk79RQs>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Narrativizing Visual Culture: Towards a Polycentric Aesthetics. *Em*: MIRZOEFF, Nicholas (org.). **The Visual Culture Reader**. 2. ed. Londres: Routledge, 2002. p. 37–59.

SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna (ORG.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. [s.l.] : EPSJV, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/44928>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SMITH, Marquard. Estudos visuais, ou a ossificação do pensamento. **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, [S. l.], v. 18, n. 30, p. 43–62, 2012. DOI: 10.22456/2179-8001.29621.

SONHO de Pintura. Direção: Alba de Sousa. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/EkruwRGK3oc>. Acesso em: 24 dez. 2022.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. 7ª edição ed. Campinas: Papirus Editora, 2003.

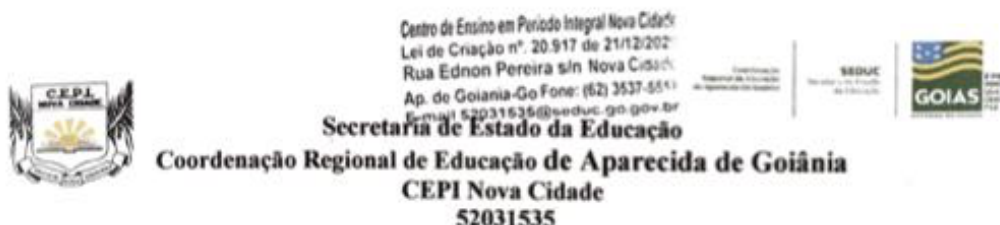
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TRAJETO Cotidiano Até a Escola. Direção: Emerson Costa. Aparecida de Goiânia, Goiás: CEPI Nova Cidade, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/qhy1TyLMn1g>. Acesso em: 24 dez. 2022.

VERTOV, Dziga. Nós. *Em*: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro - RJ: Graal, 1983. p. 245–266.

ANEXOS

Anexo 1. Termo de Anuência do CEPI Nova Cidade



Termo de Anuência

O Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade está de acordo com a execução do Projeto intitulado: **Jovens Cineastas: Montagem Audiovisual, Arte e Cotidiano na Escola** coordenado pelo pesquisador **Maykon Rodrigues dos Anjos**.

O Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização de coleta de dados durante os meses de Agosto à Dezembro de 2021.

Declaramos ciência que nossa Instituição é coparticipante do presente Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Linha de Pesquisa Educação, Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Portanto requeremos o compromisso de pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Aparecida de Goiânia, 28 de Junho de 2021.



Rui Carlos Fernandes de Almeida
 Diretor
 Port. 3063118 - GAB/SEDUCE

CEPI Nova Cidade

Rua Ednon Pereira S/Nº Esq./ com a Av. Central Bairro Nova Cidade
 Aparecida de Goiânia – CEP: 74961630 - Fone: (62)3537-5517 / 99699 7627
 EMAIL: 52031535@seduc.go.gov.br

14/09/2021 08:34

SEI/GOVERNADORIA - 000023593813 - Carta



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carta nº 1162/2021 - SEDUC

Goiânia, 13 de setembro de 2021

CARTA DE ANUÊNCIA

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa

O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), no uso de suas atribuições legais declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos no que se refere ao Projeto de Pesquisa (000021805231) intitulado *Jovens Cineastas: Montagem Audiovisual, Arte e Cotidiano na Escola*, de MayKon Rodrigues dos Anjos, discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - PPGACV, da Universidade Federal de Goiás - UFG, obtendo o entendimento de que a referida pesquisa poderá contribuir para Investigar a prática da montagem audiovisual como um processo inicial de compreensão estética e fílmica suficiente para a construção narrativa e a experimentação visual dos alunos; explorar o processo criativo e prático da montagem em contexto da escola pública e produzir filmes estudantis plurais do/no lugar em que os estudantes vivem.

Ante o acima exposto e considerando o autorizo constante no Termo de Anuência do Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (000021805343) e da manifestação favorável da Gerência de Desenvolvimento Curricular da Educação Integral, desta Secretaria, contida no DESPACHO Nº 47/2021 - 18291 (000023395775), com observação ao cumprimento da orientação daquela Gerência para que o proponente do projeto trabalhe de acordo com os objetivos do componente curricular, assim como de forma articulada com o professor modulado na Eletiva que será desenvolvido o trabalho, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), **manifesta-se favorável à supracitada pesquisa.**

Destarte, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor) coloca-se à disposição para quaisquer iniciativas que preconizam a construção do conhecimento científico, como responsabilidade social da ciência da informação.

Rita de Cássia Ferreira
Superintendente

Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira
Secretária de Estado da Educação

Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA FERREIRA, Superintendente**, em 13/09/2021, às 15:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº

14/09/2021 08:34

SEI/GOVERNADORIA - 000023593813 - Carta



8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA, Secretário (a) de Estado**, em 13/09/2021, às 17:23, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 000023593813 e o código CRC 17CBF9A0.

CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Quinta Avenida, Quadra 71, n.º 212, Setor Leste Vila Nova CEP 74643-030 Goiânia-GO



Referência: Processo nº 202100006043417



SEI 000023593813

Anexo 3. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOVENS CINEASTAS: MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA

Pesquisador: MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51669521.6.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Artes Visuais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.104.301

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: JOVENS CINEASTAS: MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA. Pesquisador Responsável: MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS. Encontra-se devidamente instruído com os seguintes documentos: modelos de TCLE e TALE, Informações Básicas, Projeto, Instrumento de coleta de dados, termos de anuência e de compromisso, autorização SEDUC e folha de rosto da CONEP. A presente pesquisa “Jovens Cineastas: Montagem Audiovisual, Arte e Cotidiano na Escola” desenvolverá uma oficina de cinema e audiovisual intitulada Jovens Cineastas. Esta pesquisa será promovida ao longo do segundo semestre letivo no Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (CEPI Nova Cidade), escola pública da rede estadual de ensino básico, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, estado de Goiás

Objetivo da Pesquisa:

Título da Pesquisa: JOVENS CINEASTAS: MONTAGEM AUDIOVISUAL, ARTE E COTIDIANO NA ESCOLA. Pesquisador Responsável: MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS. Encontra-se devidamente instruído com os seguintes documentos: modelos de TCLE e TALE, Informações Básicas, Projeto, Instrumento de coleta de dados, termos de anuência e de compromisso, autorização SEDUC e folha de rosto da CONEP. A presente pesquisa “Jovens Cineastas: Montagem Audiovisual, Arte e Cotidiano na Escola” desenvolverá uma oficina de cinema e audiovisual intitulada Jovens Cineastas. Esta será promovida ao longo do segundo semestre letivo no Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (CEPI Nova Cidade), escola pública da rede estadual de ensino básico, localizada na

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.104.301

cidade de Aparecida de Goiânia, estado de Goiás

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Dificuldade do estudante (a) ao tentar adaptar-se às atividades práticas e artísticas durante o ensino remoto; Problemas técnicos com dispositivos eletrônicos durante alguma fase das atividades artísticas. Aluno(a) sentir ansiedade ou preocupações com a qualidade de imagem da câmera do seu celular na realização dos filmes; Estudante poderá sentir vergonha ou algum constrangimento durante as entrevistas.

Benefícios (resumindo): Promover possibilidades pedagógicas de se pensar e produzir imagens partindo das próprias vivências e cotidiano dos estudantes [...] O estímulo da reflexão crítica em um mundo de proliferação de imagens vai de encontro com a ressignificação do uso do telefone celular[...] Despertar o olhar do estudante para novas percepções e saberes, memórias, afetos e emoções em seu espaço de vivência. Estimular novas capacidades artísticas e oferecer lugar para os entusiastas e artistas principiantes. Desenvolver formas autônomas de organização do pensamento e das suas atribuições práticas, autonomia nas decisões e soluções para novos desafios são benefícios coerentes que a pesquisa busca desenvolver[...] Propor novas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem do cinema na escola, contribuindo para novas perspectivas de pesquisas, metodologias e contribuições para o campo de estudo do cinema, audiovisual, arte e cultura visual na educação básica. Mobilizar na escola uma manifestação cultural[...] As ações ganham contextos sociais[...] A partir do momento que os alunos passam da condição de espectadores para produtores audiovisuais, os resultados de sua autoria anseiam por ser experienciados pelo público, pela comunidade local.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Coleta de dados prevista para ter início em novembro de 2021, com amostra de 30 participantes, sendo 1 tutor, 3 gestores pedagógicos e 25 estudantes. A investigação é apoiada na metodologia qualitativa para o projeto proposto, uma vez que a análise de dados requer uma observação do processo artístico e pedagógico, uma abordagem da qualidade do processo criativo da montagem para as contribuições artísticas e pedagógicas do cinema na escola. A oficina será desenvolvida em modalidade remota/híbrida de acordo com a Resolução 02/2020 do Conselho Estadual de Educação de Goiás em conformidade com o regime especial de aulas não presenciais. A oficina poderá adaptar-se à modalidade remota e sofrer alterações no cronograma e no conteúdo de ensino a depender das contingências específicas do semestre letivo. As aulas remotas terão a gravação de imagem e som, parcialmente ou em sua totalidade. As aulas práticas serão compostas pela captura de imagem e som em telefones celulares e a montagem audiovisual como eixo central

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.104.301

para a condução das atividades na oficina. As aulas na modalidade híbrida serão desempenhadas no Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade (CEPI Nova Cidade), no homônimo bairro, em Aparecida de Goiânia, Goiás, sob o formato oficinas, que possui características essencialmente práticas. O CEPI Nova Cidade é uma escola de período integral, possui uma infraestrutura simples, localizada em uma comunidade carente e distante dos centros urbanos. A oficina Jovens Cineastas deverá ser desenvolvida no segundo semestre de 2021 na modalidade remota/híbrida, direcionada aos estudantes de Ensino Médio. As atividades serão desempenhadas utilizando como recursos de montagem e a captura de áudio e vídeo os próprios telefones celulares dos alunos. A escola poderá disponibilizar um laboratório de informática para receber estudantes que, na ausência de recursos e equipamentos, poderão utilizar-se do espaço para a montagem e finalização de seus filmes, desde que obedeçam às normas de segurança vigentes para a modalidade híbrida de ensino em decorrência da pandemia originada pelo coronavírus, visando a proteção e o bem-estar escolar e da comunidade. Serão feitas entrevistas individuais de estudantes, professor tutor, coordenadora pedagógica e diretor da unidade escolar a respeito da experiência de aprendizado, da prática artística e da metodologia de ensino na oficina. Pretende-se, também, a aplicação de um formulário com questionários para serem respondidos pelos alunos que não puderem ou não quiserem participar da entrevista individual. Relatórios de pesquisa de campo deverão ser elaborados com base nas experiências e observações do pesquisador durante as atividades e aulas desempenhadas na oficina.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TALE dirigido aos alunos menores: além de garantir ligações a cobrar, indenização prevista em lei, e ressarcimento de despesas na participação, como transporte e alimentação, o documento garante sigilo da identidade dos participantes. Informa os objetivos da pesquisa, riscos e benefícios com a participação em oficina semanal, durante 4 meses, com acompanhamento do pesquisador e uso da tecnologia disponível do CEPI Nova Cidade, para minimizar os riscos dificuldade em acompanhar as oficinas. O documento solicita autorização para filmar a participação nas oficinas e a entrevista. Para evitar constrangimento na entrevista, possibilita que seja respondida por escrito. Ao final, o documento solicita autorizações separadamente para o uso da voz, o uso das opiniões, o uso da imagem em publicações científicas, e o uso dos dados para pesquisas futuras. Também informa que os dados da pesquisa se tornarão públicos e a possibilidade do participante deixar a pesquisa a qualquer momento. TALE LÚDICO dirigido a alunos com Síndrome de Down apresenta as informações pertinentes, de forma simples. TCLE para alunos maiores de 18 anos contem as mesmas informações do TALE. TCLE para os responsáveis

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.104.301

informa os objetivos a forma de participação que será voluntária, sem despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação. Garante que, caso haja despesas, elas serão ressarcidas. Dá aos responsáveis as opções de permitir ou não a divulgação do nome do participante, que será novamente consultado no TALE. Falta ao TCLE dos responsáveis, elencar os riscos e benefícios dos participantes (como consta no TALE) e informar que a participação se dará com encontro semanal nas oficinas e na entrevista, durante 4 meses. TCLE para os gestores: informa que o participante concederá uma entrevista em um encontro, de acordo com a disponibilidade do mesmo. No caso de ser professor(a) tutor(a), também deverá se disponibilizar a participar de 1 (um) encontro semanal na oficina durante o segundo semestre de 2021. Informa os objetivos, riscos e benefícios da participação. Para minimizar risco de constrangimento, a entrevista individual com questões relativas às oficinas, gravada com câmera e microfone pode ser respondida por escrito em formulário ser disponibilizado pelo pesquisador. Ao final, o documento solicita autorizações separadamente para o uso da voz, o uso das opiniões, o uso da imagem em publicações científicas, e o uso dos dados para pesquisas futuras. O pesquisador já possui anuência da direção do Centro de Ensino em Período Integral Nova Cidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu a todas as pendências listadas em parecer anterior, relativas aos documentos TALEs e TCLEs: elencou os riscos e benefícios dos participantes nos TCLEs, assim como a forma de minimizá-los; informou que a participação se dará com encontro semanal nas oficinas e na entrevista, durante 4 meses, acrescentou mais uma medida de minimizar os riscos de constrangimento, nas entrevistas, como o direito a pedir esclarecimentos ou deixar de responder a alguma questão que lhe cause desconforto.

Conclui-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa / CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO e lembramos que o pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.104.301

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1785768.pdf	28/10/2021 11:01:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_ATUALIZADO.docx	28/10/2021 10:59:12	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Jovens_Cineastas_ATUALIZADO.doc	28/10/2021 10:57:57	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gestores_ATUALIZADO.doc	28/10/2021 10:54:18	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_LUDICO_ATUALIZADO.docx	28/10/2021 10:51:50	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Jovens_Cineastas_ATUALIZADO.doc	28/10/2021 10:46:19	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	28/10/2021 03:00:01	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jovens_Cineastas_CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	09/09/2021 23:49:13	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Jovens_Cineastas.doc	03/09/2021 23:48:26	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_CEPI_Nova_Cidade.pdf	03/09/2021 23:42:00	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Jovens_Cineastas.pdf	03/09/2021 23:35:44	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_SEDUC.pdf	03/09/2021 23:35:12	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/09/2021 19:36:40	MAYKON RODRIGUES DOS ANJOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.104.301

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 13 de Novembro de 2021

Assinado por:
Marilúcia Lago
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

APÊNDICE

Apêndice 1. Plano de Ensino



PPGACV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL NOVA CIDADE

Disciplina Eletiva: Jovens Cineastas	
CEPI Nova Cidade	
Período: 2021 - 2	Quantidade de Aulas Semestral: 40
Dia/Horário: a definir	
Responsáveis: Professor Cleube Sérgio Ribeiro da Cunha Pesquisador Maykon Rodrigues dos Anjos	E-mail: professorcleube4071@gmail.com maykonrodrigues@discente.ufg.br

EMENTA

A montagem cinematográfica como o princípio da percepção fílmica. A construção das obras audiovisuais, sejam elas narrativas ou experimentais, instituídas das imagens capturadas pelo telefone celular. O estímulo à imaginação, ideias e criatividade pela perspectiva das vivências, cotidiano e o contexto atual nas práticas artísticas. Desburocratizar o processo de produção cinematográfica ao deslocar a montagem da etapa final para a origem do desenvolvimento fílmico. Experimentar articulações entre os planos, sons, cores, transições e texto com a argumentação e reflexão.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- Abordar as perspectivas criativas da edição e montagem em sala de aula e/ou em casa.
- Explorar exemplos de obras e narrativas plurais que sirvam de embasamento para se pensar novas possibilidades de enredos e temáticas na realização audiovisual.
- Promover a reflexão crítica das imagens e o seu uso a partir das experimentações imagéticas e narrativas.
- Descentralizar o desenvolvimento fílmico das divisões técnicas e funções de trabalho coletivo para produções individuais, subjetivas e autorais.
- Examinar a busca e a elaboração de significados para elementos de cotidiano como forma de inspiração para se pensar novos desdobramentos experimentais entre montagem e imagem.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

JOVENS CINEASTAS



PPGACV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL



Módulo I: A montagem no cinema: aproximações conceituais e históricas; contribuições para a consolidação da linguagem cinematográfica. A condução da menor unidade do filme: introdução ao corte do plano e o sequenciamento narrativo.

Módulo II: A manipulação do tempo e o controle do espaço na montagem: o domínio dos planos na experimentação imagética de sentidos e narrativas. O catálogo de planos cinematográficos para a compreensão da linguagem audiovisual na captura de imagens pelo telefone celular.

Módulo III: A adição de elementos na montagem para a colaboração artística: ampliando experimentos com sons, música, fotos e textos.

METODOLOGIA

A disciplina será desenvolvida em modalidade remota de acordo com a Resolução 02/2020 do Conselho Estadual de Educação de Goiás em conformidade com o regime especial de aulas não presenciais. A disciplina poderá adaptar-se à modalidade híbrida e sofrer alterações no cronograma e no conteúdo de ensino a depender das contingências específicas do semestre letivo. As aulas remotas terão a gravação de imagem e som, parcialmente ou em sua totalidade.

As aulas práticas serão compostas pela captura de imagem e som em telefones celulares e a montagem audiovisual como eixo central para a condução das atividades na disciplina. Os softwares para edição de vídeo serão de acesso livre e gratuitos, sendo eles:

- **Kdenlive:** software livre para computadores com sistemas operacionais Windows e Linux, é um editor de vídeo não-linear focado em projetos pequenos e pessoais, desenvolvido para usuários que não sejam necessariamente especialistas na área, embora seja mais poderoso que alguns editores simples. Sua interface, as possibilidades de organização de trabalho, o seu conjunto de ferramentas e normas são semelhantes às práticas tradicionais da montagem cinematográfica atual. Disponível para download em: <https://kdenlive.org/en/download/>.
- **CapCut:** aplicativo para smartphone com sistemas operacionais Android e iOS. Embora seja menos habitual a edição de vídeo em telefones celulares, a disciplina explorará e experimentará as possibilidades disponíveis pelo avanço da tecnologia móvel que possibilitou às produções audiovisuais a simplificação do processo mediante as interfaces amigáveis ao usuário. O CapCut é focado na facilidade de uso, disponibilidade de ferramentas, efeitos, músicas, sons e filtros gratuitos e estabilidade suficientes para uma experiência de aprendizado.

JOVENS CINEASTAS



PPGACV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL



Disponível para Android em:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lemon.lvoverseas&hl=pt_BR&gl=US. Disponível para dispositivos iOS em:
<https://apps.apple.com/br/app/capcut-editor-de-v%C3%ADdeos/id1500855883>.

Os conteúdos desta disciplina são protegidos por direito autoral, sendo permitida apenas a sua reprodução para fins educativos e de informação, no âmbito da disciplina cursada, nos termos da Lei n. 9610/98.

A disciplina será desenvolvida através de aulas expositivas, práticas, e de orientações de trabalhos. As aulas serão síncronas e assíncronas e ocorrerão em dois ambientes virtuais de ensino:

1. As aulas síncronas envolverão exposição de conteúdos, debates, exibição de filmes e demonstrações práticas de montagem e edição, estas que serão realizadas na plataforma Zoom, com dia e horário a definir. A sala de aula virtual na plataforma estará aberta para orientações aos estudantes que tiverem dúvidas ao longo do processo de produção das obras audiovisuais finais.
2. Já as aulas assíncronas compreendem atividades a serem realizadas na plataforma Google Classroom. Trata-se de depósitos de imagens solicitadas para aulas colaborativas; amostras de experimentações das imagens montadas no editor de vídeo; depósito dos trabalhos finais e participação no preenchimento dos formulários da disciplina. Após as aulas síncronas que envolverão práticas de montagem audiovisual no editor de vídeo, a disciplina disponibilizará na plataforma do Google Classroom as demonstrações práticas que, inicialmente apresentadas nas aulas síncronas, estarão em formato de tutoriais em vídeos com explicações objetivas das ferramentas, estruturas e organização dos elementos na linha do tempo dos referidos editores de vídeo. Estes vídeos tutoriais com os conceitos apresentados em aulas, ficarão disponíveis para serem reproduzidos em quantidades ilimitadas na sala de aula virtual da disciplina do Google Classroom, tanto como extensão, reforço e revisão, quanto para auxílio nas produções audiovisuais a serem desenvolvidas pelos estudantes.

ATIVIDADES AVALIATIVAS

A avaliação será elaborada de forma seguinte:

1. Produção de um texto memorial artístico derivado da obra audiovisual final, seguindo como base as seguintes justificativas: escolha do tema/narrativa e os seus significados; as escolhas das ferramentas, estrutura e conceitos na

JOVENS CINEASTAS



PPGACV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL



montagem da obra; descrição dos desafios e dos méritos no processo criativo da produção fílmica. O texto deve ser preenchido no formulário disponível na plataforma do Google Classroom da disciplina.

2. Curta-metragem final com duração limite de 5 minutos. A obra deve ser individual, com tema, gênero, formato e narrativas de livre escolha. A captura de imagem e som deve ser feita utilizando a câmera do telefone celular e, a montagem, composta nos editores de vídeo sugeridos para computador ou smartphone. As escolhas e o processo criativo ao longo do desenvolvimento deverão ser descritos no formulário do texto memorial, mencionado acima. Não se avaliará: a qualidade técnica de imagem e som, o desempenho e os atributos tecnológicos dos telefones celulares e suas câmeras; a estética bem acabada, o apuro técnico e padronizado do cinema comercial. Se avaliará: a participação; a dedicação; a triangulação dos elementos/conceitos/ferramentas apresentados na disciplina que dialogue com a obra audiovisual; a criatividade e a experimentação de novas possibilidades imaginativas no desenvolvimento dos filmes. As obras audiovisuais serão exibidas para a classe nas duas últimas aulas síncronas da disciplina, com uma breve introdução feita pelos seus autores. Em seguida, a exibição pública para a comunidade escolar realizar-se-á na Culminância das Disciplinas Eletivas.

Ao final das atividades, a disciplina eletiva Jovens Cineastas deverá ser avaliada pelos seus respectivos alunos, professor tutor, coordenação e direção, por meio de entrevistas individuais ou formulários contendo questionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA CATARINA, Pereira. **A mulher-cineasta: da arte pela arte a uma estética da diferenciação**. Covilhã, Portugal: Editora LabCom.IFP, 2016.

ANJOS dos, Maykon Rodrigues e COSTA da, Marcelo Henrique. 2020. **Os Jovens Cineastas de uma Escola de Periferia em uma Disciplina de Cinema e Audiovisual**. Encontro Nacional da Anpap 2020, Online, 29.

AUGUSTO, Maria de Fátima. **A Montagem Cinematográfica e a Lógica das Imagens**. Belo Horizonte - MG; São Paulo: Annablume; FUMEC, 2004. 148 p.

BERNARDET, Jean-Claude. **Historiografia Clássica do Cinema Brasileiro: Metodologia e Pedagogia**. São Paulo, SP, Brasil: Annablume, 1995.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema: uma Introdução**. trad. Roberta Gregoli. 1ª edição. Campinas - SP; Butantã - SP: Editora da Universidade de São Paulo - Edusp; Editora da Unicamp, 2013.



PPGACV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL



COSTA, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema. Espetáculo, Narração, Domesticação**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2005.

COSTA, Marcelo Henrique da. **Olhares Móveis: narrativas audiovisuais, aparatos móveis e experiências cartográficas**. Orientador: Prof.a Dr.a Alice Fatima Martins. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9066>.

KAREL, Reisz; MILLAR, Gavin. **A Técnica da Montagem Cinematográfica**. Rio de Janeiro - RJ: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Arlindo. **Pré-Cinemas & Pós-Cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. 7ª Edição. Campinas: Papirus Editora, 2006.

MATTOS, A. C. Gomes De. **Do Cinetoscópio Ao Cinema Digital**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MURCH, Walter. **Num piscar de olhos: a edição de filmes sob a ótica de um mestre**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. 151 p. ISBN 85-7110-782-3.

RODRIGUES, Chris; SANTOS, Nelson Pereira dos. **O cinema e a produção: para quem gosta, faz ou quer fazer cinema**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SUZUKI, Camila Manami. **Alice Guy blaché e o Cinema de Atrações**. 2013. 67 f. Universidade Federal Fluminense, Niterói - São Paulo, 2013. Acesso em: 2 jun. 2021.

TOSI, Virgilio. **Cinema Before Cinema: The Origins of Scientific Cinematography**. London: Wallflower Press, 2006.

