

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARTHUR MEDRADO SOARES ARAUJO

**OLHARES (IM)POSSÍVEIS:
desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com
crianças da periferia de Ouro Preto**

Mariana

2018

ARTHUR MEDRADO SOARES ARAUJO

**OLHARES (IM)POSSÍVEIS:
desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com
crianças da periferia de Ouro Preto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margareth Diniz

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Marta Regina Maia

Mariana

2018

A663o Araujo , Arthur Medrado Soares.
Olhares (im)possíveis [manuscrito]: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto / Arthur Medrado Soares Araujo . - 2018.
144f.: il.: color.

Orientador: Profa. Dra. Margareth Diniz.
Coorientador: Profa. Dra. Regina Maia Marta .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Educação. 2. Metodologia. 3. Audiovisual. 4. Psicanálise. 5. Crianças. I. Diniz, Margareth. II. Marta , Regina Maia . III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37.01/09

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Arthur Medrado Soares Araújo

" OLHARES (IM)POSSÍVEIS: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Marta Regina Maia (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marco Antônio Torres (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Lucas Braga Scaramussa
Secretário Executivo do Programa
de Pós-Graduação em Educação
DEEDU/ICHS/UFOP

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho à minha madrinha, Jeanine, por possibilitar, dentre tantas coisas, o meu primeiro contato com o vídeo, a primeira câmera e os primeiros, e até hoje presentes, incentivos.

Aos olhares que cruzei durante essa jornada, que muito me ensinaram sobre sonhar de olhos abertos.

AGRADECIMENTOS

À **minha família**, pelo incentivo e presença constante. Por todo amor e investimento.

A **TV UFOP**, por ser minha grande escola, por me mostrar e ensinar a potência do vídeo na educação, principalmente a Fernanda, Yura, Du, Bob e Vítor, por compartilharem tantas vezes e auxiliarem a realização deste trabalho.

A todas as pessoas queridas do **Programa Sentidos Urbanos - Patrimônio e Cidadania**, por realizarem comigo a parte prática deste trabalho. Em especial a Simone, pela parceria constante e pelos ensinamentos. A Raquel, pela amizade que se consolidou e pela presença verdadeiramente construtiva em todos os momentos e lugares que a *Olhares* esteve. Ao Adriano e ao Emerson, pela presença nas atividades da *Olhares* no Pocinho. Ao André, grande amigo, peça chave na oficina piloto dessa metodologia e que também foi fundamental no encerramento do processo.

Aos **amigos e amigas** que escutaram incessantemente, nas festas, nos cafés na minha casa, nas viagens, nos encontros cotidianos, sobre o que estava acontecendo nessa pesquisa-prática que modificou meu modo de ver o mundo. Pelo valor da amizade, que reacende nosso lampejo cotidiano: Fredd, Arquimedes, Rapha, Túlio, Guilherme Arruda (inclusive por fechar o arquivo de impressão do apêndice), Vini, Will, Thamira, Davi, Luis, Guilherme Moraes, Karla, Nina Caetano (inclusive pela provocação e orientação da performance que deu origem ao dispositivo cartão-postal), Eutiquio, Will, Luiza, Gabi, Raquel, Bruno (pela diagramação da primeira máscara dos postais).

Ao **Davi**, a **Fernanda**, ao **Laio** e ao **Mateus**, por me abrigarem em todas as fugas necessárias durante esta pesquisa.

Ao **Ivo**, pela escuta mais que necessária.

A **Natália**, a **Ana Clara** e a **Olga**, por estarem comigo desde a escrita do projeto de pesquisa. Por me ensinarem a amar a escrita, mesmo com seus tropeços.

Aos **pesquisadores e pesquisadoras** do Grupo de pesquisa Caleidoscópico, pelos encontros e aprendizados.

Às **pessoas do ateliê de Psicanálise, em especial a Cláudia**, por conduzir ricos momentos de reflexão e estudo.

Ao Marco Torres e a Inês Teixeira, pelas contribuições na qualificação dessa pesquisa.

A **Rede Kino, Inventar com a diferença e Cinema para aprender e desaprender**, por serem inspiração para a realização desse trabalho.

A **Margareth** e a **Marta**, pela leitura atenta. Por todas as orientações, conversas, retornos e trocas. Por me orientarem e desorientarem esta pesquisa, pelo diálogo, pelos ensinamentos.

Aos **vagalumes e vaga-lumes**, por me deixarem ver os lampejos visíveis e invisíveis que habitam o vagalume humano e o vaga-lume animal.

Às **crianças** que realizaram comigo essa pesquisa, por resgatarmos juntos as nossas infâncias. Por todas as trocas, pelos afetos.

Às **Professoras da escola Municipal Professor Adhalmir Santos Maia**, principalmente a Juçara e a Vicentina, por acreditarem e receberem tão bem nossa proposta.

A **Ouro Preto**, por me apresentar suas ladeiras, becos e vielas. Por me revirar inteiro na medida em que eu revirava essa cidade. As trocas e pensamentos que só esse lugar pode gerar.

A **CAPES**, pela bolsa concedida, e a **AMAERJ**, pelo terceiro lugar no 6º Prêmio Juíza Patrícia Acioli de Direitos Humanos na categoria Práticas Humanísticas.

É um tempo em que os “conselheiros pérfidos” estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou “passivos”, se transformam em vagalumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais (Didi-Huberman, 2011).

RESUMO

Olhares (Im)possíveis é um trabalho de produção teórico/prático que pretendeu a elaboração de uma metodologia de intervenção, por meio de oficinas realizadas em escolas públicas da região dos Inconfidentes, dentro do Programa Sentidos Urbanos – Patrimônio e Cidadania. Estes escritos lançam um olhar sobre o trabalho desenvolvido com crianças de 10 e 11 anos, da escola Municipal Professor Adhalmir Santos Maia, na periferia de Ouro Preto durante os meses de maio e dezembro de 2017. O objetivo principal foi o desenvolvimento e a aplicação de uma metodologia audiovisual para a escuta do indizível, do testemunho. Tal metodologia qualitativa, ancorada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), entrevê que os indícios dos dados possam fazer lampejar um “saber-vagalume”, a partir da luz de Georges Didi-Huberman (2011). A experimentação do vídeo como proposta de dispositivo processual para a escuta de estudantes é o afastamento da ideia de produto (filme). A linguagem audiovisual aqui é pretexto para o encontro, para a partilha, mas também pré-texto para as conversações com os/as estudantes. Nesse sentido, a ideia de dispositivo (Migliorin, 2016), como aquilo que coloca em crise a articulação entre um comando fechado e ao mesmo tempo aberto à inventividade, foi apropriada na articulação de três momentos que garantem a emergência das imagens-sintoma produzidas pelos/as envolvidos/as. Por focar no processo e seus possíveis laços, o ponto central de sucesso da prática é o espaço de partilha do sensível que se cria com as crianças. A hipótese é que essa metodologia resgate infâncias perdidas.

PALAVRAS-CHAVE:. Educação. Metodologia. Audiovisual. Psicanálise. Criança.

RESUMEN

Olhares (im)possíveis es un trabajo práctico de producción y investigación que se propuso a elaboración de una metodología de intervención con talleres realizados en escuelas públicas de la región dos Inconfidentes en el "Programa Sentidos Urbanos - Patrimonio e Cidadania". Esos escritos hacen una mirada sobre el trabajo desarrolló con chicos de 10 y 11 años, de la escuela Municipal Adhalmir Santos Maia, en la periferia de Ouro Preto. El objetivo principal fue el desenvolvimiento e la aplicación de una metodología audiovisual para la escucha del increíble, del testimonio. Tal metodología cualitativa, basada en el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg (1989), percibe que los indicios de los datos pueden hacer aparecer un "saber-luciérnagas", a partir de la luz de Georges Didi-Huberman (2011). La experimentación con el vídeo como propuesta de dispositivo procesal para la escucha de los/as estudiantes es intentar un alejamiento de la idea de producto (película). La lenguaje audiovisual en esta investigación es pretexto para el encuentro, la partilla, pero también pretextos para las conversaciones con los/as estudiantes. En ese sentido, la idea de dispositivo (Migliorin,2016)), como lo que pone en crisis la articulación entre una tarea que es totalmente cerrada y al paso completamente abierta a la invención, fue apropiada en la articulación de tres momentos que hacen la emergencia de imágenes-sintoma producidas por los/las involucrados en ese proceso. Por poner foco en el proceso y sus posibles lazos, el punto central de éxito de la práctica es el espacio de partilla del sensible que se crea con los/las chicos/as . La hipótesis es que esa metodología rescata infancias perdidas.

PALABRAS CLAVE: Educación. Metodología. Audiovisual. Educación. Psicoanálisis. Niños.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frame do vídeo-registro realizado no dia de atividade.....	77
Figura 2 - Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.....	78
Figura 3 - Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.....	78
Figura 4 - Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.....	79
Figura 5 - Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.....	79
Figura 6 - À direita: frame do primeiro vídeo gravado. À esquerda: frame do segundo vídeo.....	78
Figura 7 - Colagem de frames do Minuto Lumière “Junior Gamer”, produzido no dia de atividade.....	89
Figura 8 - Colagem de frames do Minuto Lumière “Junior Gamer”.....	114

SUMÁRIO

PARTE I – EU, POR QUÊ?

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Origens: primeiros mares, primeiras ondas. Iniciando o navegar.....	15
1.2 Escola: mar turbulento, navegante perdido. Quase “homem ao mar”.....	18
1.3 Intercâmbio: novas águas, novos mares. Deriva rumo às montanhas: o vagalume.....	19
1.4 Universidade: que mar é esse? Navegar é preciso?.....	22
1.5 A pesquisa: desvendar o próprio mar. Descobrir rotas rumo a algum destino.....	24

PARTE II – O VÍDEO, TALVEZ

2 DO CINEMA AO AUDIOVISUAL: EM BUSCA DE UM DISPOSITIVO.....	28
2.1 Navegar na dúvida: o que é cinema? Estamos falando de cinema?.....	28
2.2 <i>Passeur</i>: responsável pela travessia.....	34
2.3 Educação, comunicação e as possibilidades de encontro: encontro das teorias, encontro dos sujeitos.....	37
2.4 Encontro do rio com o mar: quando a comunicação entra na escola.....	39

PARTE III – COMO INTERVIR?

3 TEÓRICO METODOLÓGICO. OU SOBRE O EXERCÍCIO (CONSTANTE E NECESSÁRIO) DE SE (RE)PENSAR A METODOLOGIA.....	43
3.1 Paradigma indiciário.....	46
3.2 Navegando em zonas cegas.....	50
3.3 A pesquisa-intervenção: experimentando na tensão entre sujeito e objeto, saber e conhecer.....	52
3.4 Oficina piloto: um primeiro lampejo para pensar esse navegar.....	53
3.5 O dispositivo da pesquisa-intervenção.....	59

PARTE IV – FIZEMOS ALGO?

4 A (IM)POSSIBILIDADE DE EDUCAR.....	63
4.1 Eu, <i>caminhante-voyer</i>. Ouro Preto: olhares (im)possíveis.....	63
4.2 O dispositivo: navegar na busca por uma partilha do sensível.....	65
4.3 No campo: ser <i>passieur</i>, realizar a travessia.....	73
4.4 Adentrando ondas turbulentas: tensão ser criança x sobrevivências nas periferias..	98
4.5 Infâncias perdidas e suas (im)possibilidades.....	102
5 OPERANDO COM O (IM)POSSÍVEL: ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....	107
5.1 O inconsciente estético e a relação saber/não saber. Ou: sobre a escrita do “não sei” sabendo.....	109

5.2 O detalhe no Minuto Lumière “Junior Gamer”:	criando imagens-sintoma.....114
5.3 A imagem-sintoma como imagem intolerável.....	116
5.4 Uma imagem intolerante nas imagens intoleráveis: a violência. Ou Violência: a justiça como (im)possível e as micro-utopias da imagem intolerável.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: MANIFESTO VAGALUME	125
7 REFERÊNCIAS.....	131
8 APÊNDICES.....	136
8.1 Relatório do Programa Sentidos Urbanos - Patrimônio e Cidadania	137
8.2 Modelo termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144
8.3 Procedimentos para Defesa de Dissertação.....	145

1 INTRODUÇÃO

Eu poderia começar falando da metodologia. Ou talvez devesse falar de imediato sobre o referencial teórico. Poderia descrever cada um dos encontros, passo a passo. Poderia iniciar esta escrita de muitas formas. Tenho agora mais de 100 páginas, de um total de 24 meses de pesquisa. Mas nem se eu tivesse todo o tempo e todas as palavras do mundo conseguiria mensurar tudo o que pensei durante a realização deste trabalho. E mesmo se tivesse o dobro de tempo não conseguiria alcançar o que não pensei. Da mesma forma, escrever sobre o que deixei de pensar parece tarefa impossível. Educação como lugar do (im)possível. Como os olhares que cruzei.

Mas começarei como quase sempre. Afinal, desde que escrevi a primeira letra desse texto eu já havia começado. Eu comecei bem antes do agora. Eu começo a cada agora. ***Eu vou falar do vagalume.***

É um tempo em que os “conselheiros pérfidos” estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou “passivos”, se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais. [...] é o inferno que, a partir de então, é exposto com seus políticos desonestos, gloriosos. Quanto “as pequenas luzes”, eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17).

Vagalumes sobrevivem a golpes. Quantos somos? Quantos fomos? Quanto seremos? Como ficam nossas pesquisas em um terreno de incertezas? Como fica a educação em um país que dia a dia sofre com as grandes luzes espetáculo-golpistas? Mais que isso: o que significa fazer uma boa pesquisa? Que tipo de pesquisa seria mais pertinente fazer agora?

Se ao Sujeito em ruínas restam apenas as imagens, ao sujeito-vaga-lume, aposto nesta pesquisa, resta no fazer imagens uma tentativa de ir além. Uma tentativa de resgatar algo, mesmo em um cenário de medo. Entendo esse lampejar como arte. Arte como forma de conhecimento. Prática como pesquisa. Ainda sobre o vagalume, “trata-se de extrair o pensamento político de sua ganja discursiva e de atingir, dessa maneira, esse lugar crucial onde a política se encarnaria nos corpos, nos gestos e nos desejos de cada um”, como nos diz Georges Didi-Huberman (2011, p. 24-25). É a partilha do sensível de Jacques Rancière (2009a), que busca emancipar um espectador, igualar o mestre ao ignorante. É a pesquisa

como um recorte de coisas que não param de se mover, de algo que está se modificando a cada momento na vida dos próprios sujeitos envolvidos. A pesquisa como representação (efêmera) de um rio que corre subterrâneo. O que é mais relevante, a investigação ou o que a alimenta? Didi-Huberman nos diz: “Compreende-se, então, que uma experiência interior, por mais subjetiva, por mais obscura que seja, pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua transmissão” (2011, p. 135).

Após um ano de trabalho com crianças da periferia de Ouro Preto, percebo que a potência da metodologia desenvolvida e utilizada, encontros presenciais intervindo com o audiovisual e buscando uma análise processual da vivência, está no resgate da infância desses meninos e meninas. E se o que resgatamos com a entrada do vídeo foi a infância desses meninos e meninas, posso dizer que resgatei, de algumas formas, alguns traços da minha infância. Poderíamos resgatar a infância das/os professoras/es?¹

Como dito, essa pesquisa entende o conhecimento como um lampejo. Afinal, a proposta é que nesse trabalho com o olhar o que transborde seja um fora de cena, o qual corresponde inicialmente à ideia de *espectador-voyer*, sujeito que tem o prazer em desvendar segredos do outro, penetrar em sua intimidade sem dela fazer parte. Porém, inevitavelmente esse olho que se lança para o outro não se abstém de conjugá-lo com seu repertório, não está livre das provocações que emergem (e lampejam) por aquilo com que acaba se confrontando. Podemos ser, então, caminhante-voyer.

O que a ação com o vídeo busca é estar entre a gramática e o sentido, tentando arriscar-se em um outro texto, em uma nova língua. Eduardo Vidal (2009) questiona: Como se valer do sintoma? Acrescento: como fazê-lo lampear? Marcus André Vieira afirma que “a vida é no imaginário, diferente da psicanálise” (2009, p. 2). Se o imaginário não sustenta a singularidade, visto que a singularidade está do lado do simbólico e não do lado do imaginário, abandonemos o imaginário para chegar à escrita. E o vídeo também é escrita. “Quando consegue se afirmar: ‘isso sou eu e mais ninguém’ (2009, p. 3), estamos em relação com a escrita e não com a vivência”, é o que Vieira nos diz.

¹ O trabalho com as professoras era o objetivo inicial desta investigação. Porém, após sugestões da banca de qualificação, formada por Ines Teixeira (UFMG)/ Marco Torres (UFOP) e realizada em agosto de 2017, optou-se pela abordagem do processo de construção e os resultados da metodologia. A pergunta, no entanto, ainda segue e há o desejo de respondê-la futuramente.

Pode-se dizer que o Sintoma está em cena, o que não está é inconsciente. O produto de um filme é a imagem de um sintoma. O processo, o encontro, a vivência, esses nem sempre têm registro e não podem ser mensurados. Por isso, talvez, apostar no processo de realização de uma atividade é lampejar a inocência de uma ação “inofensiva”. A partir de qual lugar se faz uma pesquisa? Pensar o movimento, pensar a pesquisa como confissão pública de uma experiência histórica, pessoal, de um momento da vida. “Fui uma criança velha”, escrevi na primeira versão da introdução deste trabalho.

Vejo esta pesquisa e o que está além dela. Vejo a mim mesmo? Vejo as crianças? As professoras? Encontro minha própria história, outras histórias? O que esse lampejo poderá fazer diante da periferia? O que a infância poderá resgatar? O que o indizível tem a dizer? E o saber? E o não saber? O (meu) medo (e o) deles e delas, o que conta? Essas foram algumas perguntas que tentei responder durante esta pesquisa. Porém, já devo dizer que a hipótese aqui é a de que o caminho não deseja responder, mas formular novas questões.

Esses escritos estão organizados em 4 partes, contendo 6 capítulos. Na primeira parte, “Eu, por quê?”, apresento meu envolvimento com o objeto de pesquisa. Na segunda, “O vídeo, talvez”, disserto sobre os caminhos que nos levam da noção de cinema à noção de audiovisual. Em seguida, apresento as questões teóricas e metodológicas da intervenção realizada. “Fizemos algo?” é a quarta parte. Nela, além de apresentar as ideias fundamentais da metodologia (dispositivo, a noção de *passer*, por exemplo), apresento o contexto da cidade e das crianças que participaram da oficina. No último capítulo, “Operando com o (im)possível”, analiso a intervenção realizada. Para concluir, optei por escrever o manifesto vagalume.

1.1 Origens: primeiros mares, primeiras ondas. Iniciando o navegar

Antes mesmo de nascer já temos uma “história contada” e, na maioria das vezes, é essa história que constitui nossas subjetividades. Uma família espera ansiosamente a chegada de uma criança, primeiro filho, primeiro sobrinho, primeiro neto. Essas pessoas serão responsáveis por contar quem será esse novo ser. São elas que constroem a primeira das possíveis cartografias desse sujeito.

Uma servidora pública estadual (mãe, mulher, esposa e feminista sem saber), recebia naquele 17 de fevereiro, em Campos dos Goytacazes/RJ, alguém no mundo. Maria Rita, junto

com sua filha Jeane, criaria e acompanharia o neto em sua constituição enquanto sujeito. Mulher, forte. Criou suas três filhas, permitiu que o marido morasse em outra cidade. Além disso, era ela quem geria a casa e as finanças. Até porque, nessa casa, a avó sempre ganhou mais que o avô e isso nunca foi motivo de incômodo no interior da família.

Nesse espaço todos tinham acesso aos aparatos culturais. Muitos filmes, livros e revistas. O avô lia o jornal todos os dias, logo tiveram o primeiro computador e o ambiente vivia sonorizado pelos discos de Chico Buarque, Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gal Costa e tantos outros clássicos da música brasileira e internacional. Em um ambiente majoritariamente adulto, crescia uma “criança velha”. Teve uma infância comum da década de 1990: jogava videogame, brincava na rua, fazia muita bagunça. Apresentou todos os “problemas de comportamento” na infância e também na adolescência. Tudo “normal”, mas sempre esteve no meio dos adultos. Sempre dedicando seu tempo a observar, escutar e trocar durante os diálogos em família.

Nesse lar sempre existiu uma grande preocupação (e talvez até cobrança) familiar sobre as questões relativas ao estudo, à escolarização, e ao acesso à cultura. Seria injusto se a queixa sobre a falta de abertura ao diálogo aparecesse entre seus membros, que desde muito cedo conversavam sobre quase tudo. Nessa família de classe trabalhadora, a cultura e o conhecimento eram pauta, chegavam a ser um objetivo.

A situação da família pode ser ilustrada na perspectiva de Pierre Bourdieu (1999), quando o autor procura evidenciar o processo de influência das classes sociais diante da escolaridade e das diferenças culturais de cada sujeito, em consequência do nível de acesso à escola (trajetória escolar) e aos meios culturais, evidenciando principalmente a transmissão do capital cultural por meio da linguagem. A proposta do texto é explicitar a considerável disparidade que permanece na sociedade, disparidade que está interligada a diferenças nas classes. Nesse sentido, os pertencentes às camadas “altas” possuem maiores e melhores condições de trilhar uma trajetória escolar de sucesso, já que possuem condições para tal, (o autor apresenta vários dados de pesquisas feitas na França). A aquisição do capital cultural, além de favorecer um maior tempo de permanência na escola, também possibilita aos sujeitos frequentarem lugares de vinculação cultural e terem acesso a instrumentos que favoreçam o enriquecimento cultural, como os museus e os centros culturais. E não só o acesso direto aos meios de aprendizado cultural, mas também o próprio conhecimento proveniente da família,

que é automaticamente repassado para as gerações futuras, provocando, assim, desigualdade entre indivíduos de classes diferentes, a partir da própria base familiar.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1999, p. 42).

Ainda que outras instituições (mídia, escola) transmitam o capital cultural, esse processo se inicia na família e é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança.

Para uma análise ampla das vantagens e desvantagens transmitidas pela família, deve-se levar em consideração não somente o nível cultural e socioprofissional do pai e da mãe, como também dos membros ascendentes (tios/as, avós/ôs), que na trajetória do sujeito em questão foram fundamentais para sua formação. Outro fator importante é o local de origem da família. A origem familiar (campo ou cidade) está fortemente ligada à categoria socioprofissional dos pais e também às vantagens e desvantagens culturais. Isso pode ser verificado em vários setores: resultados escolares, práticas de conhecimentos culturais (teatro, música, cinema etc.), ou mesmo a facilidade linguística e de comunicação oral. Mas, voltando à família em questão, como acontecia o processo de socialização no dia a dia?

Essa família conversava sobre praticamente tudo, de maneira lúcida e aberta. Por estar rodeada de mulheres fortes, a cultura machista tinha menos influência nos membros (inclusive nos homens), do que nas casas das famílias amigas. Sempre transitavam homossexuais (tanto amigos, como um próprio tio) nos círculos sociais da família em questão. No roteiro dessa família, durante muitos verões na casa de praia próxima da cidade, circularam amigos e familiares de diferentes posições culturais e sociais, sem que ocorresse nenhum tipo de discriminação. Mas o que poderia ter acontecido com esse sujeito que foi esperado ansiosamente por essa família?

As histórias se cruzam, a vida esbarra nas origens e por vias inconscientes, parece que alguém não tinha para onde fugir: o interesse pelo cinema pode ter vindo da madrinha; a fotografia e a obsessão por iluminação, quem sabe do pai, eletricitista; o gosto pelo novo, por estar na estrada, presume-se que tenha vindo dos relatos das viagens do avô; a perspectiva e o

posicionamento articulador, o não medo de arriscar, da mãe, que pouquíssimas vezes dizia para o filho que algo era impossível; da avó, apresentada no início desse texto, ficou algo do “estado de espírito”: o enfrentamento do cotidiano sempre com um astral de felicidade.

Esse sujeito sou eu.

1.2 Escola: mar turbulento, navegante perdido. Quase “homem ao mar”

Experimentei o espaço escolar como um ambiente traumático. Naquele momento não entendia muito bem a necessidade de seguir as normas impostas e o porquê delas existirem. Percebi que o ambiente escolar não permitia que eu expressasse todas as inquietações que existiam em mim. Sentia-me, de certo modo, podado e não conseguia seguir o caminho com os outros alunos, ao menos não exatamente como eles. Diagnosticado como hiperativo², tanto pelos professores como pelos psiquiatras da escola, e também fora dela, por muito tempo pensei que o ambiente do conhecimento não era para mim, que o saber teórico não me pertencia.

Estudei desde a entrada no ensino fundamental até o último ano do ensino médio na mesma escola. Uma instituição *Salesiana* na minha cidade. Foram inúmeras as advertências e visitas da minha mãe para reuniões. E transitava sempre entre as extremidades: ótimas notas nas disciplinas de humanas e recuperações, reforços e dependências nas exatas; grande participação e engajamento nas atividades extracurriculares (gincanas, viagens, representação de turmas, debates, teatro, excursões) e pouquíssimo interesse nas atividades curriculares, principalmente as das disciplinas exatas como matemática, física, química etc.

Hoje percebo que criei estratégias para “sobreviver” naquele espaço, já que não me sentia parte dele. Talvez por isso tenha transitado ora como um sujeito à margem, atrapalhando o andamento das aulas (propositalmente ou não), assimilando o papel de “bobo da corte”, ora engajado nas atividades que me pareciam possíveis de exercer com algum nível de êxito. Mesmo quando medicado com Ritalina³ não conseguia, muitas vezes, participar da aula como os demais, e já cheguei a levar três advertências em uma mesma semana. De fato, não cheguei nem perto do modelo de aluno esperado pela instituição e pela família, mesmo

² Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH)

³ Medicamento indicado como parte de um programa de tratamento direcionado às síndromes comportamentais, como déficit de atenção, hiperatividade, labilidade emocional e impulsividade.

com todo o investimento escolar por parte delas. Interessava-me mais o espaço de socialização que a escola poderia ser (e foi), do que a escola como instituição de ensino em si.

Há outra questão que deve aparecer neste relato: penso que todo meu processo de socialização escolar acontecia enquanto ato de resistência. Além de todas as questões comportamentais, meu corpo não era o mais adequado àquele espaço: além dos “trejeitos afeminados”, eu apresentava, naquele momento, um quadro de obesidade. Terminei os estudos “de teimoso que sou” e também por acreditar que acessar a universidade seria uma oportunidade de estar em contato e estudar conteúdos que fossem de meu interesse.

É sabida a impossibilidade de dar conta de todos os conhecimentos. Talvez, por isso, me pareceu tão difícil acessar as memórias referentes ao momento em que frequentei a escola. Não sei a certa medida em que isso ocorre, mas fica evidente (mesmo aqui, ao tentar acessar as lembranças para relatar essa experiência) que muito do que se passou dentro dos muros da escola deixou marcas em mim, traços traumáticos, quem sabe.

1.3 Intercâmbio: novas águas, novos mares. Deriva rumo às montanhas: o vagalume

Não sei ao certo o que me move. Fico intrigado com a resistência. Certa vez, no início de 2015, me deparei com um livro que me chamou a atenção: “Sobrevivência dos vagalumes”, do autor Didi-Huberman (2011). Para encontrar vagalumes, é preciso subir as montanhas. Esses seres luminescentes não sobrevivem à forte luz que existe nas cidades. Assim vejo minha trajetória acadêmica: uma caminhada incessante na tentativa de chegar ao topo da montanha e encontrá-los.

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

Mas vale falar aqui do vagalume que encontrei em Didi-Huberman (2011), nas leituras iniciais para a produção da minha monografia⁴. Haveria diálogos entre trevas e luz? Talvez. E é pertinente acreditar que a ponte que nos leva entre os dois polos é formada de micro pontos de luz. É a ponte de vagalumes. A leitura que o autor apresenta das perspectivas apocalípticas de Pier Paolo Pasolini (1974) e Giorgio Agamben (2008) denuncia a sobrevivência desses seres. Assim o filósofo os apresenta, ao visitar os escritos de Dante, como luz divina carregada de experiência, ainda que fragmentada frente à luz dos refletores e holofotes da publicidade, das grandes cidades e da televisão. O saber-vagalume pode ser um não saber e é sempre saber clandestino. Saber e ser de resistência.

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

Posso esse ser eu, pesquisador-vagalume, que busca e aposta na produção audiovisual para a sobrevivência da nossa espécie. Não sei ao certo quando escolhi, como e onde. Não sei nem se escolhi ou fui escolhido. Julguem-me, então, de otimista utópico. Mas sigo eu, comigo mesmo e com os meus na tentativa-busca de fazer do vídeo uma experiência “vagaluminosa” de resistência ao mundo contemporâneo sitiado por imagens.

Ainda sobre o vagalume: “Trata-se de extrair o pensamento político de sua ganja discursiva e de atingir, dessa maneira, esse lugar crucial onde a política se encarnaria nos corpos, nos gestos e nos desejos de cada um” (CURNIER *apud* DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 25). No desejo de cada inocente vagalume. O que se aproxima do modo como Adriana Fresquet (2007) apresenta dos heróis escolhidos pelo cineasta Abbas Kiarostami: “uma obsessão para se salvar em um mundo no qual a única oportunidade de existir passa por “resistir” impulsionado por uma paixão pessoal” (BERGALA *apud* FRESQUET, 2007, p. 42). Dessa maneira, Huberman nos diz,

⁴ De título “Vagalumes, rabiscos e o escudo. Uma análise da pixação através do documentário PIXO”, escrita por mim e por Thamira Bastos, sob orientação do professor Adriano Medeiros da Rocha.

Compreende-se que uma experiência interior, por mais subjetiva, por mais obscura que seja, pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão (2011, p. 135).

Os vagalumes são essas “lembranças um tanto pungentes do passado”. Ou “uma forma de irracionalismo moderno que resiste sem dubiedade a qualquer abuso reacionário que se faça contra ele” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 245). É também o que nos diz Pasolini (2015) no poema “O sonho da razão”:

[...] mas há uma raça que não aceita álibis,/ Uma raça que, no instante em que ri/ Se recorda do choro, e no choro do riso/ Uma raça que não se exime um dia, uma hora/ Do dever da presença invadida/ Da contradição em que a vida jamais concede/ Ajustamento nenhum, uma raça que faz/ Da própria suavidade uma arma que não perdoa.

Teorizei-me vagalume nos escritos de Didi-Huberman (2011), quando pude encontrar na sua teoria também uma prática aplicada ao meu cotidiano. Mas me encontrei vagalume antes, nos voos de um intercâmbio acadêmico na Argentina. Meu plano de estudos, voltado para o audiovisual, me abriu portas para um novo pensar-fazer. Percebi-me vagalume no meu encontro com o vídeo, meu encontro oficial com o audiovisual.

Vagalume-eu estava temporariamente afastado do curso de Comunicação Social e imerso nas Belas Artes. *Vagaluminosamente* durante aquele ano acadêmico, caminhei a passos largos para a resolução de uma série de questões que envolviam minha relação com o conhecimento, com o saber, com a escola. Ali, percebi que me interessava um saber diferente, um saber-fazer, pensar-fazendo, agir-pensando. Como se o vagalume-eu, ao produzir conteúdo, pudesse ter me encontrado assim: sujeito de imagens e também de conteúdo.

Se ao Sujeito em ruínas restam apenas as imagens, ao sujeito-vagalume, devo dizer, resta o fazer imagens⁵ - uma tentativa de ir além, de habitar a ponte de micro pontos de luz, para esclarecer aos que vêm amplamente iluminados pelos refletores da cidade e quem sabe fortalecer os pequenos seres que ainda sobrevivem buscando experiências completas, ou melhor, experiências que possibilitem lidar com a incompletude do ser, de refletir (e lampear) a resistência.

⁵ Discutirei mais adiante a questão da resistência na produção de imagens intoleráveis, a partir da perspectiva de Rancière em “O Espectador Emancipado”.

1.4 Universidade: Que mar é esse? Navegar é preciso?!

Os caminhos que persegui durante a graduação me levaram a um lugar não comum, em contrapartida a uma área tão engessada como o Jornalismo convencional/tradicional. Não é novidade que o Jornalismo enquanto atividade, campo, ofício, profissão tenha surgido sob uma ótica romântica, de um sujeito que por meio da comunicação denunciaria mazelas sociais e desmascararia políticos, por exemplo. Mas qualquer um que se aventure na vivência jornalística (seja no âmbito universitário ou profissional) irá perceber que não é uma inverdade que as lógicas jornalísticas cada vez mais funcionam para atender a um interesse de mercado. Desde seu surgimento, com a imprensa escrita, o desenvolvimento dos jornais esteve atrelado a motivações mercantilistas e ao aperfeiçoamento da sociedade de consumo. Jürgen Habermas (1984) nos mostra que a mercantilização da informação se inicia logo nos primórdios dos impressos, tanto que as primeiras informações que circulavam diziam respeito basicamente a assuntos relacionados à economia, agricultura e vida social, oriundas das primeiras atividades capitalistas. Baseado também em Habermas, Adelmo Genro Filho (1987) identifica mais duas fases ao tratar de uma evolução do Jornalismo. Na segunda fase, o autor observa uma mutação dos jornais em uma arena política e partidária, em uma luta constante contra o feudalismo. Nessa fase, o lucro não seria o objetivo principal das empresas e suas atividades pregariam os ideais da revolução francesa, "*liberté, fraternité e égalité*", dos quais, segundo Marcondes Filho (2000), o jornalismo seria filho legítimo. Mas a terceira fase é marcada pelo retorno aos princípios comerciais. As empresas abandonam as atividades artesanais e passam a adotar uma lógica industrial e capitalista, onde os patrocinadores dos jornais teriam grande influência nas escolhas dos temas a serem tratados nos jornais.

Não podemos negar que a propagação das mídias (primeiramente o rádio e a televisão, nas décadas de 1920 e 1950, respectivamente) modificaram o modo de fazer jornalismo. A chegada da internet nos anos 1990 trouxe para o cenário novas possibilidades de fontes de informações, as mídias alternativas. Mas, infelizmente, opções como essas não são acessíveis à maior parte da população, que segue tendo como fonte de informação apenas um ou dois veículos, que geralmente estão ligados a grandes corporações do segmento da comunicação. Nesse sentido, são eles que pautam e agendam as informações que circulam no mundo. São

eles que fazem a mediação do "real" para a grande parcela da população. Orientados por lógicas de mercado, noticiam apenas o que é interessante para as empresas, não o que seria de interesse público.

No meu caso, a experiência com o Jornalismo se efetivou muito mais em espaços externos do que nas reflexões jornalísticas em si. Aproveitava-se todo o conhecimento oferecido nas disciplinas eletivas, em maior medida que nas obrigatórias. Os estágios, trabalhos e o próprio intercâmbio⁶ tiveram um maior peso para os meus deslocamentos. Culpa minha, que me decepcionei com o campo no processo, melhor dizendo, com as possibilidades de mercado desse campo⁷.

O Jornalismo, no que diz respeito ao mercado de trabalho, na maioria das vezes não se apresenta aberto a discussões tão subjetivas, com foco em um sujeito dividido em consciente e inconsciente. Ainda que na universidade apareçam muitas discussões sobre subjetividade, não imparcialidade, mais de dois lados em uma história, essas discussões urgentes e importantes não parecem tão valorizadas pelo campo. Talvez minha maior crítica seja o fato de que se ignora, em alguns momentos, as questões subjetivas. Há um apoio em uma pretensa realidade objetiva, como se fosse possível excluir todo o imaginário que aparece na sociedade, nos sujeitos, em suas práticas e relações. Teorias são lentes para observar e/ou alterar a realidade, e o Jornalismo, como ciência social, me parece aberto para o acesso ao conhecimento por outras vias, ainda que deixe muito a desejar.

Importante destacar que a universidade abre brechas e permite que a diferença e a diversidade possam existir. Ainda mais se tratando do meu caso: cursar Jornalismo em uma universidade pública tornou um pouco mais viável a possibilidade de permanecer à margem. Percebo que a universidade é um espaço que legitima de alguma maneira a possibilidade de habitar as lacunas, seja nas leituras ou mesmo no modo como cada um se propõe a realizar

⁶ Desde que regresssei do intercâmbio, em 2012, comecei a atuar na comunicação pública e educativa. Na TV UFOP, um veículo que respeita essa linha editorial e não opera em diálogo com as lógicas do mercado, mas tem como premissa o trabalho com a informação que leve ao público uma reflexão sobre as questões noticiadas. Isso é assegurado, por exemplo, no próprio projeto que garante a concessão de exibição da emissora, o qual não permite em hipótese alguma o recebimento de recursos diretos de empresas e/ou a produção de propagandas para instituições.

⁷ Mesmo com a segmentação do campo jornalístico e suas possibilidades de trabalho focalizado, no geral as lógicas seguem sendo as mesmas. Ver: CARVALHO, Carmen. *Segmentação do jornal: a história do suplemento como estratégia de mercado*. In: V Congresso Nacional de História da Mídia. Anais do Congresso. São Paulo: Intercom, 2007.

seus trabalhos e atividades acadêmicas, mesmo persistam as lógicas e processos extremamente positivistas.

Hoje, acredito que a questão mais significativa trazido pelo curso seja a que se refere à escuta do outro. Para narrar um fato, contar histórias, precisamos de fato estar em contato com os sujeitos envolvidos. Ainda que esse narrar seja sempre lacunar, *não-todo* e quase impossível. É um olhar (im)possível, uma narrativa testemunhal.

Me afeta profundamente todas as questões que envolvem os mais diferentes interesses e disputas no campo jornalístico. Mas diferente do espaço escolar da infância e da adolescência, as questões com o Jornalismo permanecem como críticas, questões, e não como uma experiência traumática.

A comunicação, a linguagem, o vídeo, o texto, as imagens. Tudo esteve presente na minha formação, obviamente. Delas (e com elas) pude perceber um novo mundo e olhar para a realidade. Essas lentes me proporcionaram momentos valiosos enquanto sujeito. O vídeo me deu possibilidades. Essa informação parece poética, mas de fato é uma resposta para minha condição rumo ao conhecimento. Ainda que nem sempre os assuntos fossem relacionados diretamente à escola, eu, de alguma maneira, insistia na tentativa de aproximá-los. A vivência da produção audiovisual trouxe uma suposição de que o vídeo no ambiente escolar poderia ser uma possível solução para diversas questões. Melhor dizendo: a solução para as questões da minha experiência, visto que fui um aluno diferente. Essas reflexões se tornaram ainda mais fortes na medida em que fui me conectando com alguns conceitos da Psicanálise⁸, a partir de uma disciplina, cujo conteúdo tratou da constituição do sujeito, oferecida neste programa de pós-graduação em Educação, que deu origem a essa pesquisa e possibilitou sua realização.

1.5 A pesquisa: desvendar o próprio mar. Descobrir rotas rumo a algum destino

O que me leva a pensar que o contexto de produção audiovisual pode intervir no aspecto subjetivo na escola? Uma literatura existente sobre a temática, mas também a minha experiência. Afetado tantas vezes pela escola, pelo conhecimento, pude ir me aproximando, desde o intercâmbio, das reflexões sobre essas questões. Algo muito novo para mim, ainda que hoje eu saiba da existência de projetos e literaturas acadêmicas que trabalhem temáticas

⁸ Principalmente os que dizem respeito à constituição do sujeito: o sujeito cindido e as subjetividades.

que se mostram convincentes e suficientes⁹. Os mergulhos em disciplinas, leituras e na própria prática me deslocam para a seguinte proposta: experimentar e intervir para responder a questão dessa pesquisa. Por meio de uma intervenção prática com alunos/as de uma escola pública da região dos Inconfidentes, a investigação busca intervir com uma metodologia audiovisual para a escuta do indizível, para Olhares (Im)possíveis.

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

Minha questão central deriva de outras questões: no ato de produção audiovisual, o que o sujeito pode ensinar ao outro? Como o (re)conhecimento de si, por meio do narrar testemunhal (BARTHES, 1984), provocado pela e na prática do audiovisual, pode produzir efeitos no ensino e na transmissão de saberes subjetivos? Seguindo embasado nas minhas leituras, experiências, e ancorado na hipótese de que uma experiência prática com o audiovisual possa se aproximar da legitimação das diferenças entre os sujeitos e da diminuição de preconceitos entre os/as envolvidos, consigo cercar meu objeto de pesquisa: a produção audiovisual.

É necessário, então, defender o reconhecimento das subjetividades, das experiências dos sujeitos, a partir do afastamento de um ambiente educacional burocrático, obrigatório, onde existam o “certo” e o “errado”. Mas por que a produção audiovisual? Para apostar no “que se expande naquilo que o cinema inventou de mais potente em sua história; formas de ver e inventar o mundo”, nas palavras de Cezar Migliorin (2014, p. 155). Há uma forma própria do audiovisual atravessar o real, que atravessa e afeta a própria realidade; “uma

⁹ Gostaria de destacar o “Inventar com a diferença”, da Universidade Federal Fluminense, e o “Cinema para aprender e desaprender”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como principais referências para esse trabalho.

prática pautada pelo princípio da igualdade das competências e das inteligências” (MIGLIORIN, 2014, p. 156), de modo que o estudante possa protagonizar sua própria formação.

E dizer que há uma igualdade impõe à relação a impossibilidade de uma divisão entre aquele que sabe mais e aquele que não sabe. Uma igualdade que impossibilita que o mundo de um funcione como paradigma para o mundo do outro. Uma igualdade radical que esvazia as intenções e objetivos claros que o cinema pode ter na escola, assim como impossibilita as previsões e organizações dos efeitos que a arte pode ter sobre os sujeitos (MIGLIORIN, 2014, p. 158).

Quando este trabalho propõe um afastamento de um ambiente educacional burocrático, o que visou firmar é a tentativa de uma experiência com a educação e o audiovisual, na qual essa igualdade de competências não quer dizer somente a igualdade entre os sujeitos, mas uma igualdade que tenha como premissa a entrada dos sujeitos, de mecanismos e tradições em um emaranhado sem fora, um aparente caos formado por objetos e sujeitos de muitas naturezas, um Mafuá (MIGLIORIN, 2014). Nada além de uma bagunça com ordens momentâneas, que está em toda parte, que conecta o inconnectável. A produção audiovisual como pretexto para que nesse mafuá o encontro seja indispensável à construção do conhecimento.

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

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

Iniciei essas reflexões pensando na autoria (e sua figura maior: o autor/autora) como saída para os entraves da escola. A autoria, ancorada e aproximada ao pensamento da filósofa Marcia Tiburi, apresentada não como uma assinatura estética, mas como esse (re)conhecimento de si dentro de um processo, questão que venho insistentemente “batendo na tecla”. O campo avançou e nessa ótica, apoiado pela dissertação de Natália Goulart¹⁰, podemos pensar na morte do autor e no caminho rumo ao narrar testemunhal. Dessa forma, quando escrevemos, e o vídeo também é texto, não somos nós que escrevemos. A escrita necessita de uma relação dialógica, não é a escrita de um só, e talvez seja a escrita de mais que dois¹¹.

Nesse sentido, para o distanciamento das lógicas do capitalismo contemporâneo aplicadas à escola (MIGLIORIN, 2015)¹², parece mais plausível que essa pesquisa se apoie na busca de um traço de testemunho possível no campo das imagens. A imagem “nua” dedicada unicamente ao testemunho ou a um conjunto de testemunhos sobre uma história e um mundo comuns (RANCIÈRE, 2012b). Sobre o caráter representativo das imagens, o autor dedica um capítulo de seu livro, “O destino das Imagens”, para dizer da possibilidade de existência do irrepresentável e esbarra no conceito de narrativa testemunhal:

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

No mesmo texto, ao tratar da representação do inumano, Rancière afirma que “não há uma língua própria do testemunho” (2012b, p. 136). Por entender que o vídeo possa ser uma dessas linguagens, no próximo capítulo disserto sobre a linguagem audiovisual.

¹⁰ Me refiro a dissertação apresentada para obtenção do título de mestra em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação da Professora Doutora Margareth Diniz cujo título é: *Esbarrar no texto, esbarrar na vida: a escrita feminina como experiência e invenção para a formação docente*. 2016, UFOP.

¹¹ Ver: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997.

¹² Nesse caso especificamente a competição e o culto ao individualismo. A questão será aprofundada mais adiante, quando da entrada do cinema na escola.

PARTE II – O VÍDEO, TALVEZ

2 DO CINEMA AO AUDIOVISUAL: EM BUSCA DE UM DISPOSITIVO

2.1 Navegar na dúvida: o que é cinema? Estamos falando de cinema?

Luiz Carlos Merten é um jornalista e crítico de cinema de Porto Alegre, que se dedicou a escrever sobre o cinema em seu livro “Cinema – Entre a realidade e o artifício” (2003). Já nas primeiras páginas, o autor se dispõe a tentativa de responder a pergunta “o que é cinema?” e apresenta possíveis respostas e definições baseadas nas literaturas de diretores e teóricos do cinema: uma arte realista, para André Bazin; janela aberta para a realidade, para Hélio Nascimento; moldura, para Serguei Mikhailovitch; instrumento de humanismo, para Walter da Silveira.

O cinema também é uma indústria, fonte inesgotável de lucro para Hollywood. Já para cineastas sonhadores é uma ferramenta para o conhecimento pessoal e do outro. Para mim, seu desdobramento, o vídeo é um dispositivo-método na busca de um saber-vagalume. Essas são apenas algumas das respostas, pois “a grandeza do cinema está na sua diversidade” (MERTEN, 2003, p. 7).

Ainda que seja a única arte com data, local e hora de nascimento ¹³, o cinema apresenta suas origens na caverna de Platão, com as projeções das sombras. Há também quem afirme as lanternas chinesas como os primórdios do cinema. O fato é que as projeções dos irmãos Lumière, em Paris, no fim de dezembro de 1896, pode ser entendido como o primeiro momento do cinema, o primeiro ritual cinematográfico. Na tela projetava-se a saída dos trabalhadores e trabalhadoras da fábrica da família Lumière. A câmera fixa captava através de suas lentes a realidade. A realidade?

O cinema surgiu no final do século XIX e naquele momento estava ligado a uma tradição realista. Mas seria real mesmo quando a câmera está ligada?¹⁴ Foi com o início das reflexões sobre montagem (edição) que se iniciou a dualidade real-fantasia no terreno do cinema. Criaram-se duas grandes correntes que não pararam de dividir produtores, críticos e

¹³ A primeira projeção dos irmãos Lumière aconteceu no Salão Indien, no subsolo do Grand Café de Paris, às 21h.

¹⁴ O cinema surge altamente conectado a uma tradição realista, voltado para a representação. São infinitas as discussões sobre a interferência da câmera ligada na realidade dos sujeitos filmados.

historiadores. De um lado o realismo, o naturalismo e a interferência mínima do diretor. Do outro, a fantasia, o Expressionismo e a interferência formativa do artista.

Indo além, me parece ser fundamental trazer a perspectiva de um cinema *off limits* (ou *no limits*), apresentado no primeiro seminário transcrito para o livro “Sonar com Ojos Abiertos”, do cineasta argentino Fernando Birri, quando o mesmo trata de sua experiência na produção do filme coletivo “Tire Dié” (1956-1960). Esse “sem limites” entre o ficcional e o documental pode ser exemplificado de maneira perfeita no Novo cinema latino-americano, especialmente no Cinema Novo brasileiro (BIRRI, 2007). Nesse sentido, seu trabalho na chamada escola de cinema de Santa Fé, na Argentina, seria o responsável por inserir o cinema dentro de um departamento de Ciências Sociais e, provavelmente, por isso, seu modo de trabalhar com o cinema tenha sido pioneiro e singular. “Tire Dié” é um filme produzido, filmado e editado com a participação de 88 alunos, em um trabalho coletivo para retratar as histórias dos meninos e meninas que corriam atrás de um trem no interior do país pedindo moedas aos passageiros. Birri salienta que essa ausência de limites entre a ficção e o documental não constitui uma característica específica do cinema novo latino-americano, mas se apresenta na produção cinematográfica latino-americana na medida em que essa dimensão do entre (entre real/documental e ficcional) está profundamente enraizada em nosso ser cultural, nas vivências culturais enquanto sujeitos latino-americanos. Essa não discriminação, que Birri chamou de *contaminatio* (fazendo uma referência a Pasolini), seria uma das tantas expressões do nosso sincretismo cultural, que nesse caso se evidencia de forma estética.

Na América Latina temos por um lado as raízes, que correm por baixo da terra e voltam a brotar. Somos marcados por uma quantidade gigantesca de movimentos sociais de libertação e atravessados por uma cultura religiosa e indígena. Por outro lado, ainda apresentamos o estigma de termos sido colonizados. Vale abrir um parêntese e trazer uma questão: as expressões cinematográficas da América Latina, mesmo com a contaminação do cinema industrial norte-americano, não seriam elas mesmas uma epistemologia cinematográfica do sul? Um *cinema-vagalume*, quem sabe?

Somos um continente onde ainda hoje existem muitas coisas a serem nomeadas. Estamos navegando nas correntezas do oceano de um continente que, mesmo depois de quinhentos anos, segue sendo novo e, por isso, podemos, de uma maneira não casual, sem intenção, expressar-nos entre tantas coisas, com um novo cinema. E é por isso também que

esses atravessamentos entre gêneros cinematográficos (ficção e documentário) “corresponde a uma vivência cultural mucho más profunda, que es la de sentirnos como lo que somos: latinoamericanos” (BIRRI, 2007, p. 20). Diante dessa e outras questões, a presente pesquisa milita por um audiovisual feito por nós, que fale de nós.

Seguirei na tentativa de discutir o que é cinema, ou seria melhor dizer: para que cinema pretendo olhar nesta pesquisa? Será que estou tratando do cinema? Entendo que não. Na tentativa de responder o que é cinema, Merten (2003) já aponta para o futuro digital da sétima arte. No mundo globalizado, as fronteiras se rompem geograficamente rumo à difusão do acesso aos materiais, meios e modos de produção e compartilhamento de produtos audiovisuais. Nesse caminho, ainda que em ações pontuais, o cinema pode ser um instrumento de humanismo, um dispositivo-ferramenta que navega na contramão do neoliberalismo econômico e subverte as lógicas da globalização. Tal subversão pode acontecer utilizando-se dos próprios meios que a globalização nos deixou: a democratização do acesso aos dispositivos de comunicação.¹⁵

Marília Franco (2010), em seu artigo sobre os múltiplos caminhos da Hipótese-Cinema, nos oferece uma distinção do entendimento do que é um filme e do que é o cinema. Desse modo, “o filme é um objeto estético/cultural de consumo individualizado” (FRANCO, 2010, p. 11) e sua fruição se dá mediante um cenário de bolha perceptiva, que é construída pela tecnologia da projeção de imagens em movimentos dentro de uma sala escura, onde o espectador fica “sozinho” para desfrutar das emoções da história exibida na tela, da mensagem que essa história traz. Para a autora, é o filme, “como apropriação individual em larga escala, que viabiliza o cinema como negócio, consumo social e mídia de massa” (FRANCO, 2010, p. 11). O cinema ofereceria, então, um cardápio de emoções codificadas. Esse cardápio aparece de forma expandida, pois ultrapassa os gêneros e autores cinematográficos e se apresenta por meio das sinopses dos filmes, dos trailers, de reportagens sobre o filme, no figurino, na fotografia, nas trilhas sonoras etc.

Nem o filme tradicional, produzido e pensado para as salas de cinema, nem o ritual da sessão de cinema. O mundo globalizado modificou nossos hábitos de consumo diante dessa linguagem e hoje podemos encontrar objetos da produção audiovisual em diversas telas. Vale reafirmar a questão: das telonas para as telinhas: se acabarem as salas, ainda será cinema?

¹⁵ Pretendo aprofundar essa discussão com Vilém Flusser, quando o mesmo trata da brecha do vídeo.

Nesse sentido, me parece mais apropriado pensar o cinema, ancorado em Rancière (2012a), como campos múltiplos e heterogêneos, os quais se constituem no cruzamento de experiências, afetos e saberes, entre arte, trabalho e coletividade. Para o autor, adotar uma postura de amador no trato com o cinema é defender essa posição como política e significa afirmar que o cinema é um sistema de distâncias irreduzíveis entre coisas que tem o mesmo nome sem serem membros de um mesmo corpo. O autor afirma:

Para mim, escrever sobre cinema é assumir ao mesmo tempo duas posições contraditórias. A primeira é que não há nenhum conceito que reúna todos esses cinemas, nenhuma teoria que unifique todos os problemas que eles suscitam. [...] Já a outra posição diz, ao inverso, [...] que o pensamento do cinema é o que circula nesse espaço, pensa no meio dessas distâncias e se esforça para determinar este ou aquele vínculo entre dois cinemas ou dois 'problemas de cinema'. Esta é a posição do amador. [...] A política do amador afirma que o cinema pertence a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, viajaram dentro do sistema de distâncias que seu nome permite e que cada um pode traçar [...], pois uma arte nunca é apenas uma arte; sempre é, ao mesmo tempo, uma proposta de mundo (RANCIÈRE, 2012a, orelha).

Há autores, como Philippe Dubois (2004), que tem tratado as outras possibilidades do cinema através do conceito cinema expandido.

Se depois de um século o cinema tem sido basicamente pensado e vivido como um dispositivo bem normatizado (a projeção em sala escura de imagens em movimento sobre uma tela de grande formato diante de espectadores sentados por um certo tempo e absorvidos na identificação daquilo que desfila), temos visto nos últimos anos, num movimento crescente (cujas origens remontam aos anos 1920), questionamentos acerca desta forma instituída de apresentação, da natureza daquela normatização e das eventuais possibilidades de deslocamento ou de renovação do dispositivo modelo. O cinema se movendo agora no campo da arte contemporânea [...] e a questão que ele passou a suscitar é a seguinte: podemos expor o cinema como se expõe uma imagem de arte, no espaço iluminado de uma sala de museu, diante dos visitantes que passam? (DUBOIS, 2004, p. 113)

Cada dia mais podemos perceber a presença de situações cinematográficas em espaços bem diferentes dos da sala de cinema. Esses espaços podem ser físicos, como as projeções que tomam a cidade e a utilizam como tela, ou mesmo espaços não físicos: o ciberespaço, a internet e as múltiplas outras telas, como a do celular. Muitas vezes, inclusive, ocupados pelos significados das narrativas, o espaço onde o vídeo é apresentado conversa com o espaço fílmico e vice-versa. Desses atravessamentos de funções acontece uma expansão, ultrapassando os sentidos e entendimentos do cinema.

As questões citadas anteriormente apresentam formas particulares de compor e exibir imagens. A quebra com a obrigatoriedade da tela (única, formal), com um discurso

audiovisual linear e sequencial, permite aos realizadores um trabalho plural, que congrega inclusive a possibilidade de operar com telas simultâneas e/ou com a sincronização de várias fontes e canais de imagem e som, compondo, dessa maneira, elementos narrativos originais, os quais apresentam particularidades possíveis nesses modos de exibição.

Outra questão interessante trazida por Dubois (*apud* TEIXEIRA, 2012) são as interpenetrações entre cinema e vídeo. O autor se distancia da análise que lança os olhos para a especificidade das linguagens, ou mesmo que as diferencia, e movimenta a compreensão sobre cinema e vídeo em suas formas expandidas, onde convergem repertórios. O autor considera que a frequente presença do cinema nos museus e galerias, o que ele chama de cinema de exposição, é um fenômeno inerente ao contexto em que as imagens passaram para o formato digital, o que torna pouco clara suas particularidades formais e técnicas.

Através do meio digital tais imagens passaram a ser elaboradas, editadas e projetadas. A análise do autor leva em conta os espaços de exposição, como nos museus ou projeções em espaços alternativos. Também é possível observar a expansão do cinema em outra ótica: a da produção. O cinema expandiu-se não somente na sua apresentação, mas também houve uma mudança do lugar do sujeito que faz cinema. De meros espectadores, passamos também a produtores. E inevitavelmente o vídeo acabou passando para outros lugares, está em nosso cotidiano e, por isso, na escola.

Dessa forma, hoje me parece impossível falar de um único cinema e talvez também seja um equívoco tratar somente da narrativa. É necessário tratar da linguagem audiovisual expandida, onde, na lógica da pulverização dos modos de produção, seja possível pensar que esses novos produtores, por todas as partes, com suas câmeras e celulares, estejam produzindo testemunhos cotidianos por meio do vídeo.

Mas e quando assistimos vídeos em outras telas que não as da sala de cinema? O Youtube seria cinema? A própria televisão? Os vídeos que circulam nos aplicativos de mensagem para celular? Não. Por isso, me proponho a pensar sobre a produção audiovisual, tanto enquanto ato como enquanto conjunto de objetos produzidos por meio da linguagem das imagens em movimento.

Para poder me cercar das diversas formas do que entendo como testemunho audiovisual, e me aproximar deste vídeo que é produzido para além da indústria - em caráter experimental e veiculado nas mais diversas plataformas e mídias -, parece mais acertado

tratar, então, da comunicação audiovisual, da produção audiovisual (e também do ato de produção audiovisual) e não mais do cinema ou do filme. Não mais tratar da narrativa e, sim, do testemunho¹⁶.

O vídeo é a filosofia instantânea, nos diz Vilém Flusser (2015). Para explicar a questão e diferenciá-lo das outras formas de produção de imagens em movimento, o autor recorre aos mitos do espelho. Narciso, por exemplo, se apaixona por si mesmo ao se admirar em uma superfície de água parada. Diante de um espelho, o sujeito “se recolhe em sua subjetividade, observa o mundo e fixa o que viu” (FLUSSER, 2015, p. 232). O sujeito que faz imagens é um tipo de espelho. Nesse sentido, pensar o vídeo como espelho é se afastar da ideia de projeção que o cinema e o filme acabam trazendo com eles. É sair da sombra, que projeta, e chegar ao espelho, que reflete. E refletir é a própria função do filósofo. O espelho, para espelhar, precisa que um de seus lados seja cego. Nesse sentido, o monitor de um vídeo tem o mesmo caráter de espelho:

O monitor de um vídeo é um espelho que reproduz esquerda e direita corretamente [...]. No caso desse instrumento da filosofia, a esse espelho que não inverte os lados acrescenta-se algo inédito. Imaginem um espelho que tivesse memória. Ele não seria apenas um emissor de informações – e um emissor que reenvia de imediato as informações, um receptor que envia instantaneamente – mas, além disso, teria memória [...]. Toda essa imagem de mundo (*Weltbild*) não seria completamente modificada se tivéssemos uma memória especulativa? O monitor é assim. O Monitor do vídeo tem uma memória. O monitor não é apenas um espelho que não inverte os lados, ele é um espelho com memória [...]. O vídeo não inverte a coisa, mas a reflete. Automaticamente, imediatamente. E com memória (FLUSSER, 2015, p. 238).

Ainda que seja possível mostrar filmes em formato de vídeo ou mesmo transformar os vídeos em filmes, no fundo, para o autor, as duas coisas são completamente diferentes. O filme seria como a continuação do olhar pela janela, já o vídeo, um seguimento do espelhar-na-água. Nesse sentido, o herói do filme é seu criador e o cineasta se apresenta quase como um superdeus. Já no vídeo, o herói da técnica é o filósofo. Tratarei, pois, do vídeo enquanto objeto da produção audiovisual, enquanto conjunto de vídeos a que temos acesso e do ato da produção audiovisual enquanto processo e prática rumo a um vídeo. Para essa pesquisa, com a metodologia Olhares (im)possíveis, é necessário lançar o olhar para a linguagem audiovisual e não mais para seus objetos: o filme, o cinema. Essas escolhas se justificarão também, mais adiante, onde trarei os aspectos referentes ao campo da Educação sendo afetado diretamente

¹⁶ Aprofundarei a questão mais adiante.

pela comunicação. Antes, porém, trago para cena a questão da figura, que penso ser a mais interessante, para entender a função de quem propõe os atravessamentos entre a linguagem audiovisual e a escola: o *passreur*.

2.2 *Passeur*: responsável pela travessia

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

Alain Bergala (2008 *apud* FREQUEST, 2007), com sua hipótese-cinema, leva a aprendizagem da arte do cinema para dentro da escola. É uma proposta de iniciação com o e ao cinema, partindo das séries iniciais, e ultrapassa as abordagens do conteúdo dos filmes. Sua mirada visa ultrapassar um olhar pedagógico dominante de que o cinema seria apenas uma linguagem. Essa “nova pedagogia do cinema” se apoia em uma abordagem do filme enquanto arte, ultrapassando os conhecimentos já adquiridos pela tradição linguística, semiológica e semiótica, o que leva os envolvidos (alunos/as, professores/as) a uma experiência do sensível. O francês chama atenção para um perigo emergente: o da realização de um vídeo como produto, desconsiderando o que ele pode apresentar na sua experiência insubstituível de um ato de criação. Por isso, me parece fundamental advogar pela importância do processo (e não mais do produto), já que são nas etapas da produção, do pensamento e da ação, que podemos encontrar os valores do processo enquanto ferramenta para a aprendizagem.

Nossa sociedade e nossa cultura sofreram mutações. O cinema e a escola também. Por isso, é importante entender e intervir transformando as relações de transmissão e de construção dos conhecimentos. Estamos em um conflito de gerações (uma crise, por que não?) que nos levou para uma nova posição onde a produção de uma cultura é comum e contínua, tendo grande influência da produção midiática, mas que o cinema também tem seu mérito. Nesse sentido, é fundamental trazer um alerta de Bergala (2008 *apud* FRESQUET, 2007): o cuidado de, em nome da pedagogia, não se valer do critério de selecionar aquilo que funciona, muitas vezes não aceitando práticas contemporâneas e seguir enraizado em uma pedagogização, muitas vezes sem questioná-la.

É preciso que a entrada do cinema na escola seja feita com respeito, evitando sua simplificação ou mesmo a produção de caricaturas. Caso contrário, mesmo que tenhamos as melhores intenções pedagógicas, estaríamos subestimando a inteligência dos estudantes. Explico: as crianças e jovens contemporâneos, tão inseridos/as na linguagem audiovisual, não precisam de explicações dos filmes, pois são competentes o suficiente para elaborar suas experiências com as obras. Todos e todas são capazes de ter alguma percepção de detalhes ligados à linguagem, afinal, somos sujeitos de linguagem. Ou mesmo identificar elementos históricos e estéticos importantes nos filmes.

Bergala (2008 *apud* FREQUEST, 2007) considera que muitos professores e professoras se sentem inseguros na atuação pedagógica com o cinema em sala de aula. Tal fato se dá por não terem formação em cinema e sua atuação com os alunos/as, quando trabalham os filmes, acaba se valendo de atalhos pedagógicos e, por isso, acabam deixando de absorver do cinema seus pontos positivos: sua condição reflexiva e contestadora. Saber disso pode ser uma das justificativas para eu, jornalista, “me meter” no campo da Educação.

O mergulho com o cinema poderia nos proporcionar um encontro único e imprevisível. Como se pudéssemos identificar nos filmes elementos que nos esperavam, que sabem alguma coisa da nossa experiência e/ou inquietação com o mundo, que muitas vezes nós mesmos ignoramos. O cinema pode guardar em si mesmo segredos a serem decifrados (BERGALA, 2008 *apud* BARRA, 2015).

Quem pode, então, auxiliar na travessia rumo ao conhecimento? A pedagogia e seus métodos? Os professores e professoras e suas estratégias? Me parece fundamental neste momento apresentar a metáfora de Bergala (baseado em Serge Daney) para a figura desse sujeito que propõe a travessia: o *paqueur*, barqueiro em francês. O *paqueur* seria, então, aquele que tem o mesmo ofício do barqueiro em uma travessia, ou seja: transporta pessoas de um ponto a outro e, por acompanhá-las, corre com elas os mesmos riscos do e no percurso.

Faço questão de observar aqui – já que falo de Daney, que “inventou” o termo nessa acepção de agente de transmissão – que a bela palavra “passador” [em francês, *paqueur*] tem sido utilizada de modo indiscriminado e pouco adequado. O *paqueur* é alguém que dá muito de si, que acompanha, e em um barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e “fazer passar”, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável (BERGALA, 2006 *apud* FRESQUET, 2007, p. 47).

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

Pensemos o ato de criação artística, o processo. O sujeito artista realiza um processo que Barra (2015) chamou de coeficiente de arte pessoal contido na obra. Tal coeficiente passa pela intenção do artista na realização, mas também por uma cadeia de reações subjetivas, que não são da ordem consciente. Deste modo, há algo de insubstituível na experiência de filmar, que é vivida tanto no cérebro, como nos corpos. É um tipo de saber que não se pode adquirir apenas através da análise dos filmes, já que as experiências da criação não são indispensáveis para aguçar as percepções.

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo, que o mundo sempre nos surpreende jamais correspondendo completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas. Quando acompanhado por um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma primeira vez levada a sério, tomada como experiência inaugural decisiva (BERGALA, 2006 *apud* FRESQUET, 2007, p. 61-62).

O cinema pode ser uma experiência rica com o saber e, além de tudo, também com o não saber, já que um novo conhecimento é apreendido em experiências sociais, dia após dia, mas, como afirma Fresquet, “é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados [...], carregados como mochilas pessoais, familiares e culturais” (2007, p. 47). Nesse sentido, possibilitar que o vídeo possa se encontrar com a e na educação pode abrir brechas e criar possibilidades de encontro, possibilidades efetivas para que a escola seja um espaço proveitoso para os/as estudantes envolvidos. Além disso, quem sabe possa sair desse encontro novas possibilidades para as questões e pesquisas do campo da Educação.

2.3 Educação, comunicação e as possibilidades de encontro: encontro das teorias, encontro dos sujeitos

Eu preciso falar do encontro. Novamente e mais uma vez: o encontro. Os encontros são esses momentos mágicos que ficam eternizados na memória, nas fotos, nas risadas. Tão simples, singelos, banais. Mas tão potentes, energéticos, revigorantes. São ações inofensivas que nos permitem a aproximação com o *vagalume* (DIDI-HUBERMAN, 2011). O encontro é o *espaço entre*. Conecta o dentro e o fora e cria uma ponte. Às vezes parece que o encontro nos dá nutrientes para realizar a travessia e também favorece o mergulho: dentro e fora – entre. Essa ponte pode ser a que auxilia na travessia em direção ao conhecimento. Vejamos com Migliorin, que nos apresenta a “realidade do encontro”:

Fourier fala de uma “realidade do encontro”. Uma bela expressão para manter junto a vida, as energias vitais e o desejo de conhecimento. Encontrar, escreveu Peter Pal Pelbart, influenciado por Oswald de Andrade, “é sempre afetar e ser afetado, mas igualmente envolver aquilo que se encontra, apossar-se de sua força sem destruí-lo” (2015, p. 116).

É nesse espaço, no entre, que a gente se conecta, se envolve, se lança e se encolhe. Invertemos a lógica: travessia de nós mesmos, mergulho no outro. Nós. Como nas “duas coisas diferentes” que a imagem designa para Rancière: primeiro a relação simples que gera a semelhança de seu original (e não necessariamente sua cópia); e a segunda, que altera a semelhança, ou seja: “há o jogo de operações que produz o que chamamos de arte” (2012b, p. 15). Nessa passagem o autor está tratando da alteridade das imagens e é possível entender que essa *performance* que a imagem realiza é a conexão entre dentro e fora, já que a imagem “nunca é uma realidade simples” (p. 14). As imagens são, de antemão “maneiras de jogar com o antes e o depois, a causa e o efeito” (p. 14). Rancière afirma que essas operações “mobilizam funções-imagens diferentes, sentidos distintos da palavra-imagem” (p. 14). Acrescento: as imagens da arte permitem a alteridade, são imagens que produzem afeto.

Parece que quando há afeto há espaço. Como duas velas que juntas queimam forte, mas seguem com a chama acesa quando separadas. O afeto talvez seja isso: se encontrar e “dar mais gás” para a chama arder. O lampejo que reacende, o amor, o encontro. Imensidão no íntimo, no subjetivo. Na proximidade, mas também na distância.

É nesse sentido que a arte é feita de imagens, seja ela figurativa ou não, quer reconhecamos ou não a forma de personagens e espetáculos inidentificáveis. As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança. Palavras escrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositalmente uma ideia (RANCIÈRE, 2012b, p. 15).

É nesse encontro da arte e da não arte (da mercadoria) que o posicionamento midialógico busca apagar dos aparelhos de produção e transmissão as formas de identidade e de alteridade das imagens. Rancière afirma que as simples oposições da imagem e do visual “propõem o luto de uma era de entrelaçamentos, a era da semiologia como pensamento crítico das imagens” (2012b, p. 27). É a visão apocalíptica do fim da experiência, do mundo sitiado por imagens. Visão que buscarei me afastar nesta investigação.

O que o autor nos apresenta é a perspectiva de que "o fim das imagens" não seria a catástrofe da mídia, a qual precisaríamos hoje transcender. O fim das imagens seria um processo (e um projeto) histórico, uma visão do *devir-moderno* que teve lugar entre os anos 1880 e 1920, na era do simbolismo e do construtivismo. Para ele, esse projeto assumiu duas grandes facetas, algumas vezes mescladas. A primeira trata da arte pura, a segunda, por sua vez, da arte que se realiza ao suprimir-se. Arte pura é “concebida como arte que as performances não fariam mais imagens, mas realizariam diretamente a ideia numa forma sensível autossuficiente” (RANCIÈRE, 2012b, p. 28). Já a segunda arte, ela é a que “extingue o distanciamento da imagem para identificar seus procedimentos às formas de uma vida inteiramente em alto, e que não separa mais a arte do trabalho ou da política” (2012, p. 28).

A arte que não se separa mais do cotidiano: é justamente esse o lugar que se vem buscando com a entrada do cinema na escola, visto que a imagem é o mundo e o fora do mundo. E na mesma lógica que Rancière, Migliorin (2015) nos conta que toda imagem é dupla. Ou seja: toda imagem contém uma dupla inserção no real.

No mesmo gesto, na mesma imagem que sofre o real, há uma construção do mesmo real, feita por aquele que opera a câmera, que decide o quadro, que escolhe o movimento, que compões uma *mise-en-scène* e, mais do que isso, por todos os atores não-humanos que também fabricam a imagem – a câmera sony, a lente zeiss, o corretor de cor da apple, o microfone comprado em um camelô do Rio de Janeiro. Toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos. Essa definição nos lança no campo necessariamente político e estético da experiência do cinema, uma vez que a imagem é o mundo e uma opção de mundo, simultaneamente (MIGLIORIN, 2015, p. 35).

Talvez seja justamente essa dupla dimensão o que garante, no momento da entrada do cinema na escola, um afastamento das lógicas capitalistas que acabamos reproduzindo nesse espaço. A linguagem das imagens se aproxima muito mais da dispersão da qual a juventude contemporânea está acostumada. Garante, assim, uma aproximação com a lógica de rede que se utiliza dos meios digitais e ajuda a derrubar ainda mais as paredes¹⁷ que o confinamento da escola cria para seguir vigiando e punindo¹⁸.

A utilização de uma linguagem das imagens com o estudante na escola pode ser a única saída inevitável para o afastamento das lógicas de individualização, concorrência e punição presentes nos espaços escolares atuais. O mafuá (MIGLIORIN, 2015) que o cinema causa é uma potência anárquica frente ao posicionamento capitalista das instituições escolares. O emaranhado sem regras, onde se faz imagens, é um grande dispositivo que garante a autonomia e a livre circulação dos saberes. Onde todos e todas teriam as mesmas capacidades?! Na experiência com o vídeo.

2.4 Encontro do rio com o mar: quando a comunicação entra na escola

Foi-se o tempo da inibição dos jovens e crianças frente aos aparatos eletrônicos. Ficou para trás os/as responsáveis colocando as fitas VHS nos videocassetes (pois os menores não estavam, na maioria das vezes, autorizados a manipular essas tecnologias), ou mesmo os pais e mães gritando: “Não mexe nisso, menino. Vai quebrar”. Chegamos aos tempos onde jovens e crianças (muito por conta da tecnologia *touch screen*) manipulam e dominam as ferramentas digitais, sem medo de quebrá-las, até mesmo porque a máquina fotográfica, o celular e a televisão se tornaram bens muito mais acessíveis para boa parte da população.

Adriano Medeiros da Rocha (2012) traz uma boa questão ao se referir à difusão dos dispositivos para se fazer audiovisual. As indústrias de tecnologia modificaram seus procedimentos de interface, modificando a lógica entre aparelho e usuário “no sentido de resgatar esse desejo quase embrionário de cada um de nós: a experimentação pelo toque” (ROCHA, 2012, p. 9).

¹⁷ Ver: SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

¹⁸ Ver: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

É certo que as modificações na produção dos aparatos foram feitas visando o lucro dessa indústria, o consumo e até mesmo, quem sabe, na tentativa de impulsionar os sujeitos a publicarem (e espetacularizarem¹⁹) suas vidas nas redes sociais. Ainda que a intenção do sistema não tenha sido o impulso à motivação criativa dos sujeitos, não podemos negar que diante do cenário de “democratização” desses equipamentos, sujeitos, grupos e movimentos sociais acabaram por se apropriar deles subvertendo a lógica do capital vigente. Uma apropriação vagalume? Uma maneira de habitar a brecha, de resistir frente a luz dos refletores.

De consumidores passivos a produtores do testemunho de nossas realidades. Com um aparelho que nada tem de complexo, hoje em dia, qualquer sujeito pode produzir, editar e divulgar sua visão de mundo em algumas das diversas redes de publicação de vídeo na internet. Seja para o entretenimento, ou para a produção de objetos que se preocupam em causar alguma reflexão aos que se deparam com ele, é inquestionável o lugar da internet como fonte alternativa aos meios de comunicação de massa hegemônicos. Naturalizamos o processo de produção audiovisual e já não há o que temer: “Hoje, todos filmam, fotografam, editam e ainda distribuem material nas incontáveis redes” (ROCHA, 2012, p. 9). Vale retomar Serge Daney, primeiro pensador sobre o cinema a demarcar o lugar da modificação dos filmes quando em contato com o espectador, onde todos se apropriam e modificam aquela mensagem. Daney, nesse caso, dialoga com Barthes²⁰.

É importante ter em conta que o termo *educomunicação* se constitui como campo de intervenção e tem sua dimensão própria e campo de atuação específico, tendo como cenário de desenvolvimento a América Latina. Ismar Soares²¹ vai dizer: “Firma-se, principalmente na América-Latina, um referencial teórico que sustenta a inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (SOARES, 1996, p. 12).

¹⁹ Daney apresentava a ideia de que todos seriam autores do filme nesse momento. Porém, nesta pesquisa não adotarei a ideia de autoria e me apoiarei na morte do autor. Me refiro ao conceito de Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord.

²⁰ Ver: BARTHES, Roland. A morte do Autor. In: Barthes. *O Rumor da língua*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

²¹ Ismar de Oliveira Soares, Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, no artigo: Soares, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. Revista comunicação e Educação, São Paulo, set/dez, 2000.

Soares (1996) dialoga com Medeiros (2012) quando este afirma que o profissional que se aventura a intervir na educação com os meios da comunicação “se configura como sendo um profissional para além de um professor, assumindo um papel de coordenador, agente cultural, preocupado com a elaboração do processo e da necessidade e interesses de todos os envolvidos” (MEDEIROS, 2012, p. 36). Os autores apontam que os defensores desse campo integrador apostam que a característica mais importante deste eixo construtor é a interdiscursividade. Deste modo, a exposição de vários discursos na prática da educação para e com os meios de comunicação aparece como eixo estruturante. É nesse processo que as múltiplas vozes se articulam, são reformuladas, complementadas e adquirem novas dimensões.

A proposta de pensar a educação com os meios e não somente para os meios surge do cruzamento de pensamentos de teóricos tanto da comunicação como da educação, mas que já vislumbravam as atividades dos campos ocorrendo de forma conjunta. São eles: Paulo Freire (1976) e Martín-Barbero (1997). O primeiro por focalizar os processos comunicacionais que se apresentam no agir pedagógico libertador, o segundo, por sua vez, contribui com a discussão apresentando o conceito de des-tempo²².

Ainda é recente toda a discussão sobre as tecnologias comunicacionais na educação e é por isso que ganha relevância a questão das “condições que os professores têm de conviverem com o novo *modus comunicandi*” (SOARES, 1996, p. 12). O autor demarca que na esfera latino-americana constatou-se uma aproximação graças aos encontros teóricos desses filósofos da educação e da comunicação. Uma contribuição teórico-prática que se deve aos avanços das conquistas tecnológicas e ao barateamento dos equipamentos, levando grupos, movimentos sociais e especialistas a construírem um caminho sem volta de aproximação entre os dois campos.

Ao que parece, a aposta na legitimidade da *educomunicação* como campo do pensamento científico milita por um melhor entendimento da razão técnica educativa, visando principalmente um afastamento em relação aos conceitos modernos e positivistas, para alcançar uma aproximação com teorias e perspectivas da pós-modernidade.

²² Baseado em Margaret Mead, o autor estabelece três tipos diferentes de cultura: a pós-figurativa (jovens aprendem primordialmente através de adultos); a configurativa (onde os jovens aprendem na conjuntura das relações em que estão envolvidos) e a Pré-figurativa (onde os adultos também aprendem com os jovens).

Arrisco-me a dizer, partindo das leituras de Fernando Font (1996), que o aspecto mais relevante para o surgimento da pós-modernidade tenha sido a liberação das consciências por meio do reconhecimento das autonomias individuais, valorizando nesse processo os aspectos subjetivos. Nesse sentido, na passagem da modernidade para a pós-modernidade, Soares questiona sobre estarmos vivendo o “desmanche da civilização do livro e dos conteúdos seriados e sistematizados, entrando num mundo veloz, contingente, fluido e mutável da civilização audiovisual, cuja marca é a incerteza e a expectativa do novo, a cada minuto” (SOARES, 2000, p. 15). Ele aponta que buscar o entendimento dessa nova realidade é buscar um novo sentido para a educação, em um cenário demarcado pelas contradições do confronto entre modernidade e pós-modernidade.

Soares traz para a reflexão uma perspectiva de outro autor que me parece fundamental para tratar a questão. Para Font, a Modernidade, ao adotar uma mirada universalista das normas sociais e morais, se perdeu ao cometer o erro de dividir o sujeito em razão e sensibilidade, fadando a educação formal a optar pela hegemonia da ação em detrimento das emoções (FONT *apud* SOARES, 2000, p. 16).

Entra em cena a linha propositiva do pesquisador mexicano Leonardo Méndez Sánchez (1996), que afirma a necessidade da educação rever-se partindo de algumas metas, que basicamente se voltam para a valorização do sujeito e da sensibilidade no processo educativo. Vale trazê-las aqui: a) estabelecer um novo conceito de razão, gerando uma racionalidade plural que desconstrua a estreiteza criada até o momento no campo; b) desenvolver uma visão partindo da premissa que a riqueza e a diversidade da vida possam ser entendidas e exploradas de maneira contundente.

PARTE III - COMO INTERVIR?

3 TEÓRICO METODOLÓGICO. OU SOBRE O EXERCÍCIO (CONSTANTE E NECESSÁRIO) DE SE (RE)PENSAR A METODOLOGIA

A pesquisa-intervenção que me propus realizar entende o conhecimento como um lampejo. Esse lampejo emerge de maneira distinta à informação e sua travessia busca um saber-vagalume, um saber de resistência que se atrela diretamente à ideia de testemunho. Nesse sentido, é importante entender o trabalho não como o que pensamos, mas, sim, como e onde pensamos. O lampejo de conhecimento como lugar de onde irradiamos nossas questões. Um lugar que coloca o conhecimento em questão.

Pesquisar, intervir e investigar, não para ser fiel à objetividade de uma mensagem, mas para aceitar uma abertura, uma brecha que se faz pela decisão de designar o que fazemos. Patricia Franca (2006), ao falar das artes plásticas, nos diz que “a cor sempre transborda a palavra, o que nos faz pensar que há algo na cor que está além do enunciado” (p. 190). O que ela quer dizer é que no seu campo (artes plásticas), mas também em qualquer processo criativo “a imagem transborda a palavra” (p. 190). Nesse sentido, é possível dizer que em um gesto de criação, como o da produção de vídeos, o testemunho pode transbordar a narrativa. “Pelo simples fato de o artista criar sentidos pelo seu corpo, ele vive uma experiência única: a de ser testemunha de uma realidade ou de uma realização que a sua linguagem produz e reflete” (p. 191).

É importante ter em conta que no solo básico da linguagem prática/teórica nos deparamos tanto com o domínio da ação como o da criação. Nesta pesquisa também nos esbarramos com o da co-criação. E isso faz com que tenhamos a capacidade de reconhecer a qualidade experimental deste trabalho. Percorremos “o processo de elaboração de uma ideia, de uma experiência que tem relação bem estreita com a percepção” (FRANCA, 2006, p. 191). Apostei no que vejo como maior potência no fazer vídeos: “experimentalizar o experimental”²³.

É necessário fazer um diálogo com Elisa Campos (2006) para refletir sobre as cisões do ver: “existem as cisões do eu e com isso cisões no que esse eu pode ver ou

²³ Partindo da perspectiva de atuação do artista brasileiro Hélio Oiticica.

perceber” (CAMPOS, 2006, p. 158). Afinal, a proposta é que neste trabalho com o olhar o que apareça seja um fora de cena, que corresponde inicialmente à ideia de *espectador-voyer*, sujeito que tem o prazer de desvendar os segredos de algum outro, sua intimidade, mas sem dela fazer parte. Porém, inevitavelmente, esse olho que se lança para o outro não se abstém de conjugá-lo com seu repertório, não está livre das provocações que emergem (e lampejam) por aquilo com que acaba se confrontando. Repito: é um processo operado por uma razão quente, lampejante.

Esse pensar é na maioria das vezes o que está diante de nós. E é também o que falta, o que difere e o que se apaga. Mas também (e principalmente) o que não se apaga. Pois, quando não se apaga, é lampejo. É a própria fuga do conhecimento em linha reta, como nos provoca Boaventura de Sousa Santos (2007) ao advogar por um pensamento pós-abissal e uma ecologia dos saberes. Porque, quando se busca o traço do testemunho, o caminho é sempre curvo, turvo. Se no vagalume o lampejo se faz na traqueia, quem sabe podemos pensar que no sujeito que faz vídeo esse lampejo esteja justamente inconsciente. Sabemos que o corpo é o lugar do sintoma²⁴.

O sintoma é pulsação oscilatória de fatores e instâncias que irão sempre atuar uns sobre os outros, seja na atenção ou na polaridade. “[...] marcas com movimentos, latência com crises, processos plásticos com processos não plásticos, esquecimentos com reminiscências, repetições com contratempos” (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 244). Para Didi-Huberman, então, o sintoma seria o responsável por esse “complexo movimento serpeante, essa intricação não resolutive, essa não síntese que abordamos antes sob a vertente do fantasma, e depois, do *pathos*” (2013a, p. 244). É o sintoma que irá nomear os processos de tensão, que depois de Aby Warburg, seriam possíveis de compreender na imagem. O sintoma é o coração desses processos.

²⁴ O termo sintoma é originário da psicanálise. De acordo com o vocabulário contemporâneo de psicanálise, de David Ziberman, até Freud, os manifestos sintomas histéricos, conversivos e dissociativos – os mais ruidosos de todos na época – eram considerados como simulação. A partir do enfoque psicanalítico, o sintoma neurótico passou a ser entendido como a expressão de um conflito inconsciente, geralmente a de um desejo proibido sofrendo um recalçamento de uma instância repressora, que só permite a manifestação indireta do desejo, camuflado e disfarçado sob a forma do sintoma, de forma análoga ao que se passa no fenômeno do sonho. Assim, embora o entendimento do sintoma psíquico tenha sofrido progressivo desenvolvimento, sua formação depende essencialmente do que Freud denominou formação de compromisso entre pulsões e defesas, adquirindo o sintoma uma configuração decorrente da natureza das defesas predominantemente utilizadas pelo ego. In: ZIMERMAN, David. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise* [recurso eletrônico] / David Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 388.

Seguindo essa lógica, podemos pensar que as metodologias indiciárias, as quais serão melhor explicadas à frente, visam à temporalidade do sintoma. Ao analisar a metodologia Warburg, Didi-Huberman (2013a) afirma: que a significância paradoxal do símbolo visa não é outra coisa senão a significação dos sintomas aqui entendidos no sentido freudiano, isto é, o sentido que subverteu e contradisse todas as semiologias médicas existentes” (p. 241).

Estamos falando de uma orientação interpretativa que visa medir a ambição de uma “ciência sem nome”, como a de Warburg, pelos parâmetros de sua inconclusão. Didi-Huberman (2013a) dialoga com Ginzburg (1989) ao dizer que é esse caráter sintomático que justamente atribui valor e eleva a metodologia *warbuguiana*. Warburg só se tornou um historiador das imagens, vai dizer Didi-Huberman, ao interrogar o inconsciente da história e o das próprias imagens. Ao tratar das aproximações entre Freud e Warburg, Didi-Huberman²⁵ disse não se surpreender com as aproximações entre os dois autores, pois entende que as filiações dos pensamentos de ambos nos leva a um tipo de pensamento que se recusa a participar do sistema, um pensamento que se contrapõe ao pensamento que foge de pensar o sintoma. Os escritos de Didi-Huberman e Ginzburg, pelo fato de se debruçarem sobre o método de Warburg, nos dão pistas para pensar que a narrativa não abarcaria o sintoma, que isso só se efetivaria no testemunho.

Se toda história depende de uma psicologia, toda história das imagens dependerá de uma *psicologia da expressão*. Expressão foi um vocabulário amplamente utilizado por Warburg, que diz respeito a uma *psique* que não se encerra nos corriqueiros romances heróicos de uma “personalidade artística”. O que se busca, então, é uma psique mais fundamental e transversal, mais impessoal e transindividual. Uma condição que conecta o que comumente chamamos de corpo e alma, imagem e palavra, representação e movimento. Mas o que essa “psicologia histórica” quer trazer à tona é o tempo das sobrevivências em três níveis:

²⁵ Um dos subtítulos do livro é “O ponto de vista do sintoma: Warburg em direção a Freud”. Ver: DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente**: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

“Psicologia histórica”? Isso quer dizer que o tempo das sobrevivências é um *tempo psíquico*, hipótese a ser simultaneamente situada em diversos níveis. Primeiro, os temas da sobrevivência são, eletivamente, os das grandes potências psíquicas: representações patéticas, dinamogramas do desejo, alegorias morais, imagens de luto, símbolos astrológicos etc. Segundo, os *campos* da sobrevivência são os do estilo, do gesto e do símbolo como vetores de trocas entre lugares e tempos heterogêneos. Por fim, os *processos* da sobrevivência só podem ser compreendidos a partir de sua “conaturalidade”, com processos psíquicos nos quais se manifesta a *atualidade do primitivo*: daí o interesse de Warburg pelos traços pulsionais ou fantasmáticos, latentes ou críticos da *Photosformel*” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 248).

Ginzburg pode, neste momento, ajudar a esclarecer a ideia *Photosformel*, que diz respeito a representação dos mitos na antiguidade. Representações entendidas como “testemunhos de estado de espírito transformados em imagem”, nas quais “as gerações posteriores procuravam os traços permanentes das comoções mais profundas da existência humana” (GINZBURG, 1986, p. 45).

Mas como encontrar o paradigma teórico dessa existência que sobrevive? Essa foi a grande e obstinada busca de Warburg, que, mesmo seguindo o vocabulário da *expressão*, adotou como ponto de vista o *sintoma*. Uma expressão sintomal que tinha como objetivo o desejo warbuguiano de *superação epistemológica*, de desconstruir uma “história estetizante da arte” (WARBURG *apud* DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 249). E tão somente quando extrapolada essa linha abissal Warburg pôde perceber que outros saberes poderiam participar de sua metodologia:

Eu ainda não desconfiava de que, depois da minha viagem a América, a relação orgânica entre arte e religião dos povos “primitivos” me apareceria com tamanha clareza, que eu veria com muita nitidez a identidade, ou melhor, a indestrutibilidade do homem primitivo, que permanece eternamente o mesmo em todas as épocas, de modo que eu poderia demonstrar que ele tanto era um órgão da cultura do Renascimento florentino, quanto mais tarde, da reforma alemã (WARBURG *apud* HUBERMAN, 2013a, p. 250).

É necessário, nesse momento, mergulharmos no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg.

3.1 Paradigma indiciário: deriva entre a ideia do processo-produto

O paradigma indiciário é um procedimento ou princípio construtivo desenvolvido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Constitui-se pelos achados que estão presentes nas imagens de investigações científicas inteiramente diversas. Ginzburg (2004 *apud* RODRIGUES, 2005) define que esses achados “são frutos do acaso e não de curiosidade deliberada. Surge em algum momento da pesquisa onde a sensação de ter encontrado uma

pista relevante e ao mesmo tempo a consciência aguda da ignorância sobre o que aquilo significa” (p. 213). O autor se propõe a tratar o paradigma indiciário tendo como cenário o campo de pesquisa na área da História, especificamente pensando a história da arte e o gênero ensaístico como forma de apresentação dos dados no texto. Porém, suas reflexões também podem servir para pensar o modo de pesquisar em outras áreas e campos, bem como outros tipos de texto.

As dissertações sobre paradigma indiciário surgem a partir da discussão do paradigma venatório e o divinatório. Ginzburg (*apud* RODRIGUES, 2005) traz para a cena um novo sentido de uma nova maneira de realizar pesquisa, “essa maneira simples, uma perspectiva histórica longa e plurimilenar” (p. 214).

Nesse sentido, o autor busca uma hipótese indemonstrável para o positivismo sobre a origem da narração que se apoia no sentido inicial da palavra história, ou seja, algo que é narrado, contado e que possivelmente tenha sua origem na história da humanidade primitiva. A finalidade seria a transmissão de relatos de eventos por meio de traços infinitesimais aos que não puderam testemunhar aquilo a partir da estrutura da ordem direta, dos fatos em sequência narrativa. Quem sabe uma legitimação do que é não todo. Como se a pesquisa pudesse nadar na contramão da narrativa, e que, justamente pela sua negação, pudesse alcançar o testemunho através dos indícios: dos buracos, do que não está evidenciado. Logo, podemos entender que o saber venatório se faz na tentativa de passar (transpassar e afirmar) os fatos que são aparentemente insignificantes, ou seja, os indícios, pistas, para a realidade complexa que não pode ser observada de forma direta. Destaca-se nesse sentido a analogia em relação ao contexto socialmente distinto. Sua difusão se deu através dos textos do historiador da arte Giovanni Morelli, os quais, inclusive, influenciaram Freud antes mesmo dele conceber a psicanálise:

Mas o que pode representar para Freud – para o jovem Freud, ainda muito distante da psicanálise – a leitura dos ensaios de Morelli? É o próprio Freud a indicá-lo: a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder os produtos mais elevados do espírito humanos: “os meus adversários, escrevia ironicamente” (GINZBURG, 1986, p. 151).

Desde a Mesopotâmia, o paradigma indiciário seguia sendo utilizado e apareceu de diversas formas em nossa cultura. Mas justamente ao final do século XIX começou a se

firmar silenciosamente no campo das ciências humanas, principalmente baseado na semiótica. Além de Morelli, são autores praticantes da pesquisa indiciária: Arthur Conan Doyle, médico e posteriormente escritor do livro “Sherlock”, e Freud. “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 1986, p. 150). Apostar no paradigma indiciário é adotar, com Ginzburg, essa postura teórica e metodológica que trava um debate na contramão do discurso cético e também contra o relativismo pós-moderno, sem se deixar levar pelo positivismo²⁶.

No trabalho de Ginzburg podemos salientar a importante reflexão sobre o que é a prova, tendo como norte as seguintes questões: qual o papel das fontes no trabalho do historiador?; o que é a verdade?; e onde ela [a prova] está? Questões que deslocam a pesquisa para as tensões entre narração, documentação e testemunho; os enlaces entre retórica e prova, a tensão entre pesquisadores e seus objetos, e a distância que os permeia (se é que os permeia).

A argumentação central do autor no paradigma indiciário é a contraposição entre o relativismo pós-moderno (que foge à responsabilidade de averiguação logo após análise) e a tensão entre retórica e prova (pensando a relação de forças no âmbito metodológico e político-ideológico). Sua maior intenção talvez seja chamar a atenção para o caráter artesanal do ofício do historiador (pesquisador), problematizando que essa figura detém um saber de ordem especializada, um olhar adestrado que domina a técnica e examina a realidade como método, sempre comprometido com averiguação. É a tentativa de fazer uma crítica severa ao paradigma positivista que se baseia na física Galileia e que está inscrito no cerne do racionalismo. Vejamos, novamente, com Rodrigues, que

para Ginzburg, o paradigma indiciário, ao estabelecer uma estreita relação entre natureza e cultura, localiza-se no primeiro caso: sem ser rigoroso, no sentido Galileano, mas fundando-se num rigor flexível, sensível os sons, sabores e odores, em que rigor, sensibilidade, intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável; que não é a verdade dos positivistas, nem a possibilidade de verdade dos céticos, nem o relativismo pós-moderno (2005, p. 216).

²⁶ Para tal, o autor faz uma discussão de relação dialética entre prova e retórica em Aristóteles em contraposição à separação entre prova e retórica em Nietzsche.

Ou seja: o que daria a esses fenômenos uma consistência seriam justamente os fenômenos inexistentes, seriam os indícios, as pistas. O que há de consistente no cruzamento dos dados é justamente a inconsistência possível no discurso.

É importante lembrar que Ginzburg caracteriza os três autores citados (Freud, Morelli e Doyle) como portadores de um saber do tipo venatório, ainda que nenhum deles tenha sido um caçador, já que o “que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1986, p. 152). O caçador era o único capaz de ler nas pistas e pegadas deixadas pela presa, ele teria sido o primeiro a “narrar uma história”.

Em suma, pode-se falar de paradigma indiciário ou divinatório, dirigido, segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro. Para o futuro – e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio -; para o passado, o presente e o futuro - e tinha-se a semiótica médica na sua dupla face, diagnóstica e prognóstica -; para o passado – e tinha-se a jurisprudência. Mas, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escuta as pistas da presa (GINZBURG, 1986, p. 154).

Da pintura à medicina, as disciplinas consideradas divinatórias ou indiciárias tratam de conteúdos de natureza qualitativa. Ou seja: elas têm como objetivo casos, documentos e situações individuais. E é justamente o caráter de individualidade que garante a elas resultados com uma margem eliminável de causalidade. Uma delas em especial, a crítica textual, surge de uma forma certamente atípica. Ela surge depois da escrita e consolida-se depois da invenção da imprensa. Porém, mesmo assumindo como objeto os casos particulares, evitava o principal obstáculo das ciências humanas: a qualidade.

Entre a distância que as ciências matemáticas e as ciências da escrita assumiram tem-se o sacrifício do conhecimento do elemento individual à generalização, que era mais ou menos compreensível para as ciências de linguagens matemáticas. A primeira dessas vias já tinha sido explorada pelas ciências naturais, mas somente muito tempo depois foi utilizada pelas ciências humanas. O motivo, para Ginzburg, era evidente: “A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador” (GINZBURG, 1986, p. 163). Então, por que lançar mão do paradigma indiciário nesta pesquisa?

3.2 Navegando em zonas cegas

O paradigma indiciário vem orientando algumas metodologias de pesquisa que consideram a interface sujeito-objeto, considerando a vertente do sujeito do inconsciente. Essa discussão remete à questão da relação do sujeito com o saber. Que tensões há entre o saber e o conhecer? Margareth Diniz (2011) trata dessa questão ao relatar sua experiência de investigação no doutorado. A pesquisadora leva para a pesquisa acadêmica, terreno tão enraizado por uma perspectiva positivista e cartesiana, o *método clínico*²⁷. Com origem psicanalítica, o método pretende elucidar a pesquisa acadêmica faltosa, onde o fracasso e as incertezas estão postos. Em seus escritos, Diniz aponta para evidências de que a relação dos pesquisadores e pesquisadoras com seu objeto de pesquisa é considerada instrumento essencial para o conhecimento, e isso só se dá por meio de indícios, de traços, de sinais, como aponta o paradigma indiciário. Nesse sentido, operar com o método clínico na academia é entender a partir de uma perspectiva psicanalítica que existem elementos do sujeito em sua relação com o saber que nem sempre poderão ser nomeáveis. É fundamental dar-se conta de conceitos como os de transferência e resistência, admitir que o saber, assim como o sujeito para psicanálise, é incompleto. É navegar por “zonas cegas” na pesquisa:

Levando em consideração as contribuições do paradigma indiciário, apresento aqui alguns elementos que compõem a chamada pesquisa que utiliza o método clínico, a saber: a concepção de sujeito e os conceitos de implicação e transferência/resistência são fundamentais para o método clínico; o deslocamento dos eixos da pesquisa acadêmica dos produtos para os dispositivos de sua produção e o deslocamento do pesquisador/pesquisado; por fim, esse dispositivo reconhece que o produto da pesquisa contém em si uma parte de desconhecimento: todo e qualquer dispositivo de pesquisa só poderá funcionar com as “zonas cegas”, ou seja, o/a pesquisador/a irá lidar com elementos nem sempre nomeáveis, de ordem inconsciente (DINIZ, 2011, p. 4).

Por isso a pesquisa apresenta um grande desafio para os pesquisadores: habitar a zona de tensão entre subjetividade e objetividade, entre o saber e o conhecer, entre os elementos observáveis e os traços que incidem. O sujeito em sua relação com o saber se depara com as relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e também com o mundo. Deste modo, para observar as relações que o sujeito tece na busca pelo conhecimento através das lentes da psicanálise, outro conceito emerge: o desejo.

²⁷ Ver: LEVY, André. Ciências clínicas e organizações sociais. Belo Horizonte, Autêntica FUMEC, 2001.

Para a Psicanálise, a forma como o sujeito vive e se relaciona com o saber estão intrinsecamente relacionadas. O sujeito vive, porque em última instância, há outro que o pulsiona permanentemente a continuar vivendo. É o desejo que sustenta tanto o ato de pesquisar quanto o ato de ensinar, bem como o ato de aprender. O desejo por sua vez é sustentado por um desejo de saber e este tem origem nas pulsões de saber, daí derivando as relações com o saber (DINIZ, 2011, p. 8).

A psicanálise freudiana apresenta a dimensão de um sujeito faltoso. Crianças (meninos e meninas) a partir da introjeção da lei, no complexo de Édipo se deparam com a noção de que somos incompletos, de que algo sempre nos falta e sempre irá nos faltar. "A ideia da falta poderia ser considerada como ponto central de toda a questão da relação com o saber em sua dupla dimensão: o conhecer e o não-saber" (DINIZ, 2011, p. 9). E é essa dimensão de incompletude na relação com a falta que acompanhará o sujeito em todo seu percurso, logo e também, influenciará no seu desejo de saber. Buscamos sempre o que nos traga uma sensação de plenitude, ainda que simbólica. Caçando objetos que possam simular e nos aproximar da experiência com o prazer, um simulacro de prazer. É por isso que as reflexões sobre o saber carregam consigo a discussão sobre a verdade. "A verdade em Psicanálise é tomada como efeito da posição de cada sujeito no mundo, sendo, portanto, absolutamente singular" (2011, p. 9).

Diniz (2011) finaliza seus escritos baseada no texto escrito por Freud em 1910, quando tratou de "Leonardo da Vinci e uma lembrança da infância", apresentando três destinos possíveis na relação de um sujeito com o saber: a dimensão de inibição, de compulsão e de sublimação. Que tipo de relação se estabelece entre o método clínico e o dispositivo de pesquisa que venho buscando trabalhar? A hipótese é que há elementos inconscientes perpassando tanto a questão da pesquisa a que me proponho quanto o que se passa quando realizo a pesquisa.

Estamos, então, falando de um pesquisador implicado. Essa análise das implicações em jogo durante a pesquisa (sejam com as instituições, com os sujeitos, ou com os objetos)

abre caminho à ruptura com as barreiras entre sujeitos que conhecem e objeto a ser conhecido [...]. Portanto, o implicar-se do intelectual pesquisador não se refere apenas à politização de demandas e encargos, pesquisando/interpretando as condições de sua produção social, mas exige que nos instalemos nessa condição, num engendramento sempre presente, e façamos da própria investigação-formação matéria de intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 657).

Mais adiante será possível perceber como me implico nessa pesquisa, e como as questões que surgiram dela atravessam diretamente as minhas questões no decorrer dessa travessia, as quais não estavam elucidadas quando esta iniciou-se, mas de saída estava posta a necessidade de realizar uma pesquisa com a participação dos sujeitos-objetos.

3.3 A pesquisa-intervenção: experimentando na tensão entre sujeito e objeto, saber e conhecer

A pesquisa intervenção surge posteriormente à pesquisa-ação. É possível pensar o início da pesquisa ação com Kurt Lewin, em 1969, quando ele cria a pesquisa ação e as dinâmicas de grupo. Essas duas são fundamentadas em uma psicossociologia onde o olhar é primeiro para as questões sociais, onde a gênese social *a priori* era mais importante que a gênese teórico-metodológica (LEWIN, 1969 *apud* ROCHA; AGUIAR, 2003).

O início deste trabalho também questiona o dito mito da objetividade na produção do conhecimento. Isso se dá através da ênfase na implicação do pesquisador no processo de investigação. Ou seja: a partir dessa perspectiva podemos pensar que a ação do pesquisador em campo²⁸ altera também o objeto estudado. A adoção dessa metodologia na pesquisa é uma iniciativa de articular e buscar os enlaces entre teoria e prática, sujeito e objeto, saber e conhecer. Isso se dá no modo como sucedem as ações sobre a realidade, na busca pelas necessidades e interesses locais, na atuação e produção de outras (e efetivas) formas de atuação:

Relativizando a idéia de “verdade”, abandonam a neutralidade, a objetividade e a totalização dos saberes, pilares das ciências tradicionais. Nesse sentido, a transformação da realidade vivida não seria uma questão da correta aplicação dos conhecimentos produzidos nas hierarquias formalizadas, colocando-se como possibilidade a partir da interação entre o saber acadêmico, em seus diversos campos de conhecimento, e os saberes dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos na pesquisa (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

Nessa nova forma de pesquisar, a mudança social não diz respeito apenas a uma questão de aplicação de conhecimentos produzidos nas estruturas hierárquicas e formais. Evidencia-se a possibilidade de integração entre os saberes: tanto os acadêmicos (em seus

²⁸ Utilizando instrumentos como: entrevistas, questionários, dinâmicas, análises de dados e devolução das informações obtidas.

diversos campos de conhecimento) e os saberes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seja individual ou coletivamente.

Sobre a pesquisa-intervenção, diferenciando-a das outras formas de pesquisa participativa, é importante ressaltar que essa prática de pesquisa se consolida como uma tendência entre as pesquisas participativas que têm como objetivo observar e investigar (através da intervenção) a vida dos sujeitos envolvidos (“coletividades”) em sua diversidade qualitativa, assumindo a postura de uma intervenção com caráter socioanalítico.

Já Rodrigues e Souza (1987) nos apontam que a pesquisa-intervenção como prática que representa uma crítica à política positivista de pesquisa:

A antiga proposta lewiniana vem sendo re-significada à luz do pensamento institucionalista: trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui. Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas ‘tecnológicas’ de pesquisa (RODRIGUES; SOUZA, 1987 *apud* ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

A Gênese então da pesquisa-intervenção é a construção de uma abordagem diferenciada. Seja no movimento institucionalista francês (1960) ou nas décadas seguintes na América Latina (1970): a pesquisa-intervenção se configura como uma experiência e uma prática ético-estético-política. É o que busquei fazer neste trabalho.

3.4 Oficina piloto: um primeiro lampejo para pensar o navegar

Já faz algum tempo que venho refletindo as questões do cinema como fonte de saber, suas possibilidades enquanto prática construtora de conhecimento. Porém, mesmo adentrando no campo, lendo e realizando pesquisas teóricas e metodológicas, uma pergunta sempre voltava (e talvez ainda volte): e na prática? Será que vai ser de fato assim?

Por mais que eu encontrasse justificativas nas experiências de terceiros, relatos acadêmicos de outros projetos e conversas com colegas que já trabalharam com o vídeo em sala de aula, eu sentia necessidade também de experimentar. Construir a minha própria experiência com o contexto dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar, com a juventude. Uma necessidade, talvez, de “fugir” das justificativas acadêmicas encontradas em minhas leituras.

A primeira oportunidade surgiu na segunda edição do evento Campus Aberto²⁹, que tem como proposta principal aproximar a comunidade *ouropretana* e marianense dos Campis da Universidade Federal de Ouro Preto. Conceito apresentado, ideia sugerida, oficina aprovada. Era uma quarta-feira pela manhã e lá estava eu entrando na escola Estadual da cidade para convidar os alunos e as alunas a participarem da oficina que chamei de “Registro audiovisual colaborativo”. Eles/as não sabiam, mas o convite na verdade era para se tornarem alunos realizadores/as, permitindo a possibilidade de se conectarem consigo mesmo dentro de um processo, de inventar com a gente, uns com os outros. Experimentar uma travessia. A finalidade, na minha hipótese, era possibilitar o despertar desses *Vagalumes*.

O professor de história me ajudou a conduzir o convite. Foram três turmas convidadas. 30 alunos e alunas interessados. Na data marcada apareceram nove alunas e apenas um aluno. Infelizmente, o professor Fernando, que foi convidado para participar da oficina, não compareceu. Elas/e tinham idades entre 14 e 17 anos, eram jovens que frequentavam o ensino médio em uma Escola estadual da região dos Inconfidentes, o Polivalente, em Ouro Preto (MG). A oficina apresentava o seguinte cronograma:

- 1) uma conversa inicial com os alunos/as, onde todos (alunos/as, monitores/as e eu) se apresentariam;
- 2) realização de uma breve exposição sobre técnicas básicas (enquadramento e movimento de câmera) do audiovisual;
- 3) Divididos/as em grupos (escolhidos por eles/as), começar a pensar a temática que cada grupo trabalharia, cabendo a eles a decisão final;
- 4) Realizar a saída para buscar imagens e depoimentos;
- 5) Na volta, mais uma conversa, cuja temática seja o recolhimento dos testemunhos deles sobre o processo registrado, e o preenchimento de um “questionário” com 3 perguntas bem amplas (havendo duas possibilidades de registro: em texto ou em vídeo);
- 6) Todos/as participamos juntas/os no processo de edição do material. A decisão final aqui também cabe aos estudantes;

No dia da oficina, marcada para às 9h, cheguei às 8h para abrir a sala, organizar as cadeiras, enfim, deixar tudo pronto. Logo chegaram três colegas que me ajudariam na

²⁹ Evento realizado em 2015, no Campus Morro do Cruzeiro, organizado pela Pró-reitora de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (PROEX/UFOP).

atividade: Lídia Ferreira, jornalista que se formou na mesma turma que eu, André Nascimento e Barbara Torisu, que na época eram estudantes do curso de jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto. Todos nós estávamos entusiasmados com a ideia de experimentar, brincar, fazer vídeo naquele sábado. O espaço que tínhamos para a oficina era o laboratório 2 do curso de Arquitetura. O LAB2 é uma sala com uma grande mesa ao centro, onde todos sentamos juntos. Ao redor, uma bancada com três computadores, utilizados somente na edição dos vídeos. Tínhamos apenas três câmeras, duas delas emprestadas. Um tripé, um computador para projeção e o projetor. Em cima da mesa: canetas, lápis e papéis.

Eu havia planejado o que iria fazer. Já tinha lido algo sobre cinema, já havia retornado do intercâmbio na *Universidad Nacional de La Plata*, a UNLP, na Argentina. Eu já tinha até um diploma e já havia escrito a primeira versão do projeto que se tornou esta pesquisa. A proposta era bem simples, fazer um vídeo de dois minutos sobre o evento, uma cobertura colaborativa. Eu pretendia deixar claro que valia qualquer ideia, o objetivo era mostrar o que eles mais gostaram do evento. Mas como? Como, metodologicamente, didaticamente, praticamente, oferecer subsídios para que eles pudessem fazer seus vídeos? Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça? Será!?

Havia um desconforto, no momento em que me colocava na posição de oficinairo, o qual descobri ser uma constante em mim e também em alguns docentes que se propõem a trabalhar a linguagem audiovisual com estudantes, dentro ou fora das salas de aula. Moira Toledo (2014), pesquisadora da área, esclarece bem a questão em um texto publicado no livro “Escritos da Alfabetização Audiovisual”. “Audiovisual: uma revolução em potencial para a sua sala de aula” é resultado de sua palestra realizada durante o seminário Nacional de Cinema e Educação, em 2012. Ao relatar sua experiência na coordenação das oficinas no festival de curtas de São Paulo, por quatro anos seguidos, a autora afirma a mesma inquietação/desconforto com a questão da transmissão de saberes sobre o vídeo. Ao que parece, nesse contexto, professores, pesquisadores e oficinairos, enfim, muitos sujeitos que se propõem ao desafio de buscar os cruzamentos entre audiovisual e educação, compartilham da mesma questão: o como. Moira relata: “Isto é, queria saber como me inserir no mundo da pedagogia, mas principalmente como fazer uma pedagogia do ensino do audiovisual. Acredito que essa era também a vontade de muitos outros” (TOLEDO, 2014, p. 140).

Como esses tantos outros, me ancorei no que podia aproveitar de mais potente no fazer audiovisual: a capacidade inventiva. “Como muitos que se aventuram nos mares do vídeo, eu também encarei aquele barco inventando, afinal, propor a travessia com jovens no fazer cinema é sempre ‘um exercício pleno de invenção pedagógica’” (TOLEDO, 2014, p. 137). Assim me dirigi aos estudantes, decidido que, antes de mais nada, iria escutá-los. Esse era meu desejo e a minha ideia. Eu havia preparado um material, claro. Mas queria saber deles, do desejo deles de estarem ali para fazer um vídeo, do testemunho de suas experiências.

Ingenuamente, imaginei que a primeira conversa seria muito aberta. Mas não, eles estavam tímidos, retraídos. O que durou pouco tempo. Nesse primeiro momento, a maioria deles em suas falas trouxeram como referência os vídeos de Whatsapp, do Youtube e da novela, muitos falaram da novela. O cinema surgiu, mas sempre atrelado aos filmes *Blockbuster*, da indústria de Hollywood, como nomeia Merten (2003).

Seguimos para a próxima etapa. Explicar o que afinal era a linguagem do audiovisual. Apresentei exemplos, inclusive retomando os que elas/es haviam trazido na conversa inicial. Falei um pouco sobre contar histórias. De maneira sintética: informei de forma bem objetiva que uma linguagem (e por isso uma linguagem audiovisual) servia para comunicar, contar uma história. Em seguida, projetei na parede alguns slides sobre as etapas de produção audiovisual. Com uma linguagem bem simples, a intenção era demonstrar o que acontece em cada uma dessas etapas. De acordo com Daniel Beauvais (1989), a pré-produção é a ideia. Os primeiros pensamentos sobre o que vamos fazer, um planejamento inicial. A produção é quando delimitamos bem o modo como iremos agir, para na mesma etapa começar a ação. A produção é o planejamento final, mais decisivo e também a hora da “mão na massa”: marcar com os entrevistados (caso existam), escolher os locais de gravação, delimitar os horários e, por fim, gravar. A pós-produção é a hora de lapidar todo o material, editar, transformar o material produzido em um único objetivo, transformá-lo no vídeo, no “produto”³⁰.

³⁰ Tenho, por hora, alguma resistência a essa palavra.

Intuitivamente³¹, eu já havia compreendido que a maioria daquelas/es jovens ali presentes tinham saído de suas casas para poder utilizar a câmera. Por isso, me dediquei a falar sobre os tipos de enquadramento e movimentos de câmera. A intenção, nessa parte, era demonstrar as mais diversas formas do exercício de captação, um exercício de olhar o mundo. É importante relatar que em todo o momento repetia uma fala: não existem regras para fazer vídeos. Não importava que a câmera estivesse tremida, se a imagem estivesse clara ou escura, queria deixar claro o mais importante: que o vídeo produzido funcionasse e, principalmente, que agradasse aos envolvidos no processo, ou seja, agradasse a elas/es mesmas/os.

“O caminho, me parece, é começar a ver os filmes, em seguida começar a pensar nos filmes, para, finalmente, querer fazê-los” (TOLETO, 2014, p. 129). Por isso, apontei que para dominar bem uma linguagem é preciso vivenciar aquela linguagem. Só escreve bem quem lê muito, só pensa em vídeo quem assiste, com alguma frequência, produtos audiovisuais. Mostrei alguns vídeos para elas/es. Curtas produzidos por mim, matérias jornalísticas produzidas em caráter experimental. Mas aquelas/es jovens já tinham sua bagagem sobre o audiovisual. Já estavam mais que inseridos, pois haviam nascido em uma sociedade altamente “contaminada” por essa linguagem.

Expliquei a nossa proposta ali. Fazer vídeos sobre o evento, de forma colaborativa, co-criativa, ou seja: trabalhando em grupo. Contei que o vídeo deveria ter no máximo 2 min e os alertei sobre o imenso trabalho que esses poucos minutos dariam. Começamos uma grande conversa, onde compartilhamos as ideias que elas/e tinham para os vídeos. Alguns deles trouxeram os temas que gostariam de tratar nos vídeos. Orientados pelo desejo de tratar o tema, eles se dividiram em três grupos: um grupo com 5 pessoas, outros com 3 e o último uma dupla. Os temas por eles escolhidos foram: “Diversidades de estilos no Campus Aberto”, um tipo de programa sobre moda; “Skate no campus aberto”, sobre a prática de Skate; e um vídeo sobre a adoção de animais. Infelizmente, por questões técnicas na gravação do áudio, o último grupo não teve seu vídeo editado. Acho que essa foi uma falha grave dessa experiência, pois, ainda que para mim o objetivo da oficina não fosse gerar um produto,

³¹ Discutirei mais adiante a respeito da relação com o saber. Sobre isso, Margareth Diniz e Eloisa Helena Santos apresentam o saber em uma tríplice dimensão. O Saber como "conhecimento formalizado", ou "conhecimento acadêmico". O saber inconsciente, "o saber do qual nada se sabe", o não saber. E o "saber tácito", resultado da experiência e história de cada sujeito, que parece se aproximar com o modo como operei com o meu saber durante a experiência da oficina. Ver: DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloisa Helena. O sujeito, o saber e as práticas educativas. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 12, p.137-150, jan. 2003. Semestral. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1237/999>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

aquelas/es jovens estavam ali para ter um vídeo no final. Imprevistos acontecem, infelizmente.

Os dois vídeos que foram finalizados na oficina estão hospedados no Youtube³², ambos têm em média 300 visualizações. Gostaria de trazer dois elementos principais sobre esses vídeos: ainda que eles utilizem de elementos claramente atrelados a produtos audiovisuais jornalísticos (por exemplo: narração com um lead³³ sobre o evento e entrevista aos participantes), os dois apresentaram características que se destacam por abordar de forma não convencional os temas propostos. Uma das falas selecionadas como depoimento para o vídeo de “moda”, ou seja, a diversidade de estilos naquele evento, foi justamente um trecho onde a entrevistada fala que suas tranças dizem respeito aos seus ancestrais, suas origens. Ela fala claramente sobre o seu empoderamento por meio da aparência. Já o vídeo sobre skate utiliza tomadas e efeitos de edição bastante experimentais, o que o torna um experimento plástico interessante, que não respeita os “padrões Globo de qualidade”, nem mesmo alguma estética convencional pré-estabelecida.

É óbvio que devido às condições (técnicas, tempo de atividade, estrutura) os vídeos produzidos podem ter suas qualidades técnicas colocadas em cheque. Entretanto, tal constatação não é a mais relevante, visto que o propósito da realização dos vídeos nunca foi esse. O que me toca, quando os assisto, é o que há para além do produto. De forma subjetiva, os vídeos tratam de temáticas não convencionais, contraculturais, poderíamos até dizer. Mais que isso, é um olhar, uma leitura, daqueles jovens naquele momento e naquele evento.

Os jovens que estavam nessa travessia não pareciam os mesmos do dia em que realizei o convite para a oficina no espaço da escola. Havia muito interesse deles em tudo o que acontecia. Quando estavam andando pela universidade, captando as imagens, era nítida a empolgação, a vontade, o desejo de realizar o que estavam realizando.

Os questionários, relatos e *feedbacks* foram muitos positivos. Todos disseram que gostariam de ter oficinas como aquelas na escola. Inclusive, uma das estudantes salientou a importância de realizar a atividade com organização, para que não virasse uma bagunça. Outra, que me tocou muito, escreveu que havia gostado da oficina, pois pôde superar os

³² Os dois vídeos editados ao final da oficina estão disponíveis no link: <http://migre.me/vIfMB>

³³ O Lead é um formato de texto jornalístico muito utilizado na construção de notícias. Baseado no conceito de pirâmide invertida (onde as informações mais importantes estão nos primeiros parágrafos do texto) o lead responde as seguintes questões: “o quê?”, “quem?”, “como?”, “quando?”, “onde?” e “por quê?”

problemas de interação social que tinha e “pôde agir socialmente”. Nenhum deles relatou dificuldades no trabalho em equipe, tema de uma das perguntas do questionário. Fiquei contente ao perceber que todas e todos ali presentes terminaram a experiência satisfeitos/os. Uma das alunas, de 17 anos, relatou: “até gostei desse negócio de vídeo”.

Desse primeiro contato com a prática de realizar oficinas tenho algumas observações a fazer. A mais importante delas diz respeito à diferença de posicionamento das/dos estudantes no momento do convite, no qual mostraram muita euforia e dispersão, e no momento da realização da atividade proposta, quando estavam conectados com a atividade. Atribuo isso ao deslocamento desses sujeitos do espaço físico da escola: estar em uma universidade, dentro de um laboratório de criação, sentar de igual para igual em uma mesma grande mesa de trabalho, tudo isso alterou a dinâmica de comportamento quando comparamos com o primeiro contato, durante a realização do convite na escola. Elas/es ficaram extremamente atentos e interessados. Pareciam fascinados com tudo o que estava sendo apresentado. Se era novo para elas/es, para mim também o era, e aquele espaço, aquela tarde, nos possibilitou muitas trocas. De alguma maneira, naquele momento pude perceber que as minhas reflexões estavam sendo colocadas em prática. Tive a oportunidade de começar a dar os primeiros passos rumo à confirmação de que esta investigação teria a produção audiovisual como objeto de pesquisa e intervenção pedagógica. Para tal, propus pesquisar o que acontece com as professoras ao terem contato com a produção audiovisual dos/as estudantes. Essa era a pergunta inicial até a banca de qualificação. Porém, a própria realização da pesquisa me levou para a análise da metodologia estudada.

3.5 O dispositivo da pesquisa-intervenção

Baseado na cartilha *Inventar com a diferença* (MIGLIORIN *et al.*, 2014) e agregando-a ao método clínico da psicanálise (DINIZ, 2014), bem como ao paradigma indiciário, desenvolvemos uma perspectiva de trabalho que consiste em três grandes momentos (não necessariamente demarcados pelo tempo cronológico de um encontro) para a realização dessa atividade:

- a. Cartão-postal. Primeiras experiências: conversação com os/as estudantes e o primeiro contato com elementos básicos da fotografia;

- b. Minuto Lumière. Atividade de análise que possibilite expressar as visões sobre tais conceitos em imagens produzidas pelo grupo nos roteiros pela cidade;
- c. Filme-carta. Oficina de experimentação audiovisual;

1º momento

O primeiro momento consiste na realização de oficinas de fotografia em dispositivos móveis para as/os participantes. A proposta é que esse espaço seja um dispositivo de diálogo, experimentação e realização do olhar fotográfico, onde, para além de uma formação tecnicista, o fazer da fotografia possa ser uma experiência de transmissão de saberes, uma prática rumo ao laço social. Mais que as práticas audiovisuais, a intenção é aproximar os sujeitos dos espaços de sua cidade e, através da fotografia, ampliar o olhar para o recorte das realidades, as quais, inclusive, possam ser produzidas ali pelos participantes. O que se busca são os registros de suas próprias histórias, através de um trabalho com memória, experiência e afetos, um trabalho com os testemunhos. Na oficina, adota-se uma perspectiva prática para a realização de atividades que mobilizem e motivem outros olhares sobre o entorno desses sujeitos através da fotografia. Ao final da atividade, cada estudante apresenta um cartão-postal. Esse dispositivo também pode ser pensado como uma espécie de adaptação do dispositivo “Volta no quarteirão”, disponível na cartilha referida anteriormente.

Os Postais

Os cartões postais mostram realidades da cidade a partir da lógica do sujeito que o realizou. Neles trabalhamos os afetos e as percepções do entorno de cada estudante. Eles quebram a lógica dos cartões tradicionais por visibilizar elementos da cidade que não estão nos guias turísticos, nas imagens do Google e nas redes sociais. Parodiam cartões-postais convencionais, com uma imagem na frente e uma descrição e espaço para selos na parte do verso.

O Processo

A partir dos conceitos de caminhadas performáticas, do “caminhar pela cidade e suas novas possibilidades”, e dos mapas afetivos, a ideia é que, a partir dos roteiros que cada um realiza pela cidade, possamos desenvolver registros de cenas encontradas cotidianamente no contexto de cada um/uma e sua experiência. Nesse dispositivo o/a estudante elenca (por meio de lista, desenho etc.) o que chama a atenção no caminho que faz cotidianamente de casa até a escola. A partir desse mapa afetivo, selecionam o lugar que irão fotografar. Os textos são confeccionados com base nos contextos encontrados, parodiando o estilo de escrita de postais convencionais e guias turísticos.

2º momento: minuto Lumière

O segundo momento, denominado minuto Lumière, consiste na realização de um plano de 1 minuto. A proposta é utilizar o dispositivo minuto Lumière da cartilha do Inventar com a Diferença Ou seja: filmar durante um minuto, com a câmera estática, algo que seja do desejo de cada um dos participantes. Um plano é o que acontece do momento em que ligamos a câmera até o momento em que a desligamos. Esse dispositivo trabalha com o acaso, pois, ao ligar a câmera e esperar a situação acontecer, é a rua quem dita as regras do jogo, a magia do plano. O minuto Lumière opera com um elemento importante e fundamental: o acaso. O dispositivo resgata o traço de infância em quem realiza, mas também resgata a infância do próprio cinema, pois “nesse trabalho, pretendemos ensaiar esse gesto que nos coloca ‘cara a cara’ com a criança (mesmo a que habita em todo adulto) que, na sua experiência de aprender os gestos necessários para fazer um plano, restaura a própria infância do cinema” (FRESQUET, 2013, p. 66). Em outras palavras, e

parafrazeando Bergala, podemos afirmar que, quando alguém se encontra no que há de originário no ato cinematográfico, torna-se o primeiro cineasta, de Louis Lumière até uma criança de hoje. Fazer um plano nos situa no coração do ato cinematográfico. No simples ato de captar um minuto está toda a potência do cinema e, no enquadramento, descobrimos um mundo que sempre nos surpreende (FRESQUET, 2013, p. 68).

Outra potência do dispositivo é que a câmera fixa revela algo imprescindível para o cinema: a interconexão de todos os movimentos. O dispositivo também descobre outra dimensão: todo plano compreende um quadro (recorte de cena feito pelas lentes da câmera), mas, do mesmo modo que um saber pressupõe um não saber, um plano também determina um

fora de campo. Essa outra dimensão pode de fato ter existido ou pertencer apenas à imaginação de cada um no momento em que conversamos sobre os planos realizados.

3º momento: Filme-carta

Após alguns encontros, os estudantes produzem um filme-carta que deve ser endereçado a alguém, alguma pessoa, algum monumento, instituição etc. A ideia é trabalhar a mensagem do filme com foco em um destinatário, que inclusive pode ser um estudante, ou a professora.

PARTE V – FIZEMOS ALGO?

4 A (IM)POSSIBILIDADE DE EDUCAR

4.1 Eu, caminhante-voyer. Ouro Preto: olhares (im)possíveis

O *caminhante voyer* que pretendo tratar aqui, a partir dos conceitos apresentados por Michel de Certeau (2008), ainda não está muito claro. Ele não tem traços definidos. Pode ser eu mesmo, pode ser o turista, o/a estudante que realizou a oficina, as diretoras das escolas, as professoras, ou mesmo a população. A cidade, posso dizer, de Ouro Preto. A proposta, então, seria de que no contato com os dispositivos utilizados na intervenção fosse evidenciada essa ponte que existe entre a Ouro Preto turística, cidade cartão-postal, e a Ouro Preto ordinária, com seus diversos planos, camadas e estruturas que existem para além do centro histórico, da Praça Tiradentes.

Para Michel de Certeau (2008), quem olha do topo do prédio é o *voyer*, sujeito que pratica a cidade sem o envolvimento concreto com a experiência dela. Seu corpo não está mais no emaranhado das ruas. “Aquele que sobe até lá no alto foge a massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores.” (p. 158). O caminhante, por sua vez, praticaria a cidade de forma efetiva. Se lançaria do topo do prédio rumo à experiência com seu corpo-linguagem nas ruas. Estão mais abaixo, são os praticantes ordinários da cidade. “Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres.” (p. 159).

Mas por que trato do *caminhante-voyer*?! Porque no contexto de Ouro Preto, um dos grandes destinos turísticos do Brasil, o turista até caminha, experimenta no corpo as sensações que a cidade provoca, mas a questão é que na maioria das vezes ele experimenta apenas o contexto do casco histórico, seu percurso respeita os mapas turísticos, os pontos atrativos da cidade. Cidade cenário, cartão-postal, experiência forjada e cultivada pelo comércio e administração pública. Seus/as moradores/as nem sempre se arriscam pelos becos do centro histórico, principalmente quando suas residências estão localizadas em bairros mais afastados.

Dessa maneira, apenas o fato de caminhar, enquanto ação, pode não gerar a experiência concreta e ordinária da cidade. Quem caminha pelo centro histórico, e não se atreve a cruzar os becos e vielas, subir e descer seus morros, se conecta apenas com a

experiência de uma Ouro Preto cenário barroco. O que muitos não sabem, nem percebem, é que estão diante de apenas uma parte da cidade, que isso é, de fato, um simulacro de uma Ouro Preto do passado, tempo que já passou. Uma Ouro Preto para movimentar a economia e que o ouro-pretano dos bairros periféricos pensa nem poder frequentar. Uma cidade linda, mas que segrega corpos e não está acessível para sua própria gente.

Certeau (2008) parte do lugar de quem observa do topo do *World Trade Center*. Eu partirei da minha casa, no terceiro andar do bairro Antônio Dias. De cada uma das minhas 4 janelas vejo um recorte do casco histórico de Ouro Preto: tenho enquadramentos da igreja da Mercês de Baixo, Matriz da Nossa Senhora da Conceição, do Museu da Inconfidência, do pico do Itacolomy e da igreja do bairro Padre Faria. Mas, como não estou tão alto, também posso ver o bairro Cabeças, as casas aglomeradas da Ladeira de Santa Efigênia e o início das casas do Morro do Gambá, que dá acesso a parte mais nova da cidade. Além disso, eu caminho pela cidade e, entre os becos labirínticos do bairro onde vivo, me deparo com imagens que os turistas acostumados com os circuitos tradicionais não veem, tampouco os moradores que não frequentam as fissuras do centro histórico. Essas imagens também se repetem em bairros como o Nossa Senhora do Carmo (conhecido popularmente como Pocinho). É nesse espaço que está a escola onde realizamos as oficinas *Ouro preto: olhares (im)possíveis*.

As oficinas foram realizadas na Escola Municipal Professor Adhalmir Santos Maia, em parceria com o *Programa Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania*³⁴, e os 10 membros³⁵ da equipe foram peças fundamentais para a realização da ação. O olhar e a percepção de cada um foi fundamental para esta pesquisa, não tendo como mensurar a importância e o engajamento, tanto do Programa Sentidos Urbanos como dos seus membros. Para mim, foram grandes parceiros e parceiras, colaboradores e colaboradoras (no sentido mais amplo do

³⁴ O Programa “Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania” desenvolve, desde 2009, em Ouro Preto, ações que abordam os conceitos de memória, identidade e patrimônio. As atividades, voltadas a grupos específicos, também buscam reconhecer a atuação dos moradores no espaço em que circulam. Para isso, é usada uma metodologia de forma ampla, com jogos teatrais e lúdicos, além de exercícios sensoriais e roteiros.

³⁵ Coordenação: Simone Fernandes - Coordenação Executiva – IPHAN; Juca Villaschi - Coordenação Pedagógica - DETUR - UFOP; Cláudia Itaborahy - Coordenação Pedagógica - SMP / PMOP; Arthur Medrado - Coordenação de equipe; Emerson Pereira - Coordenação de equipe. Mediadores: Angélica Lacerda (estudante de Museologia), Bárbara Henriques (Mestranda PEP/IPHAN)), André Nascimento (estudante de Jornalismo), Isabella Mayrink (estudante de Artes Cênicas), Karen Nunes (estudante de Artes Cênicas), Raíssa Fagundes (estudante de Turismo). Na atividade analisada nesta pesquisa, a partir do segundo encontro, mantivemos a mesma equipe que era composta por mim, Raquel Salazar (estudante de Turismo), Adriano Soares (jornalista e estudante de Artes Cênicas) e Emerson Pereira (mestrando em Artes Cênicas).

termo). As contribuições, reflexões e questões desses sujeitos certamente foram tangenciadas na análise e descrição dessa experiência. Com esse auxílio foi possível a articulação com a Secretaria Municipal de Educação, que nos cedeu o transporte para a realização das atividades e facilitou muito a nossa entrada nas escolas. A intervenção desta pesquisa seria um trabalho praticamente impossível de se realizar sozinho.

Também é importante pontuar que a Escola Estadual Cônego Mauro de Faria³⁶, Escola Municipal Professora Juventina Drummond e a Escola Municipal Monsenhor Castilho Barbosa receberam as oficinas. Além disso, realizamos a oficina “olhares impossíveis” com estudantes da Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP), no Simpósio Internacional de Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (SIAUS, 2017), em São João Del Rei, e no festival de inverno de Ouro Preto e Mariana - Fórum das artes 2017³⁷. Mesmo esta pesquisa não abarcando a investigação da intervenção que ocorreu nessas escolas e eventos, as vivências realizadas nesses outros espaços e contextos, ao meu ver, foram de fundamental importância como testes e experiências piloto para que tudo ocorresse bem na escola analisada. A intenção é que todo esse material seja posteriormente trabalhado em artigos e publicações.

4.2 O dispositivo: navegar na busca por uma partilha do sensível

O que esperar de uma intervenção na escola? Por que intervir na escola? Não posso me furtar a dizer: pesquiso e intervenho acreditando na possibilidade de chegar à escola com o vídeo como *um outro* capaz de modificar o cotidiano das crianças (BERGALA, 2008). Talvez essa seja uma proposta pretensiosa, que desejante vive (e se lança) nessa travessia. É a tentativa de encontrar estudantes que se aproximem do que fui durante o período que passei na escola: o indisciplinado, “sem jeito”. Eis aí um dos traços identificados em mim *à posteriore*. Na esperança de que eles comprem meu jogo, intervenho também pelo desejo pessoal de fazer algo de diferente no mar de regras que sabemos que a escola é.

Intervir para deixar os/as estudantes em paz. Vejamos com Migliorin:

³⁶ Nesse caso, as oficinas ocorreram por meio de uma parceria entre o Programa Sentidos Urbanos e O coletivo MICA (Mídia, Identidade, Cultura e Arte).

³⁷ Com a metodologia Olhares (im)possíveis consegui o Terceiro Lugar no Sexto Prêmio AMAERJ Juiza Patrícia Acioli de direitos Humanos, na Categoria Práticas Humanísticas.

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

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

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

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

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

Podemos pensar que aprender e compreender são duas formas de apresentar, experimentar e realizar o mesmo ato de tradução. “Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade se expressar, isto é traduzir” (2002, p. 27-28). Ao que parece, Rancière quer dizer que, assim como na experiência de Jacotot, não é necessário a presença do mestre, nem mesmo do livro, para que o conhecimento circule. Ainda que o livro não seja necessário, tampouco o professor, o espaço para que o saber possa circular é fundamental se levarmos em conta o contexto social (crianças da periferia) e político (tempos de democracia incerta) dentro do qual estamos inseridos. Se faz urgente e necessária esse tipo de intervenção, principalmente para garantir a educação que emancipa como princípio fundamental de igualdade, equidade. Repito: a educação, como direito humano, urgente e necessário. Como

prática a potencializar possibilidades, ampliar horizontes, mas também como algo fundamental ainda em uma dimensão anterior: garantir a sobrevivência de uma espécie, a humana, que se apresenta aqui na metáfora do vagalume. Fica uma pergunta: qual a necessidade da nossa presença ?

Nessa quebra de lógicas foi proposto partir do vazio. Sim, de um vazio, pois acredito que é nessa escuridão que se faz possível ver o lampejo de *vagalume* que há em cada sujeito. Algo falta, e é justamente nesse vazio escuro que criamos possibilidades de acessar a luz. E o emaranhado sem regras, o *mafuá*, pode ser o cenário perfeito para despertar os *seres de luz*. Mas o que esperar quando se chega sem algo tão definido? Como fazer isso? Apostando e se inspirando, defendo aqui, na referência da ideia de dispositivo que propõe o projeto Inventar com a Diferença. Nesse caso, o dispositivo para Migliorin (2015) é a criação de regras que colocam determinada situação em crise e demandam um novo gesto de criação. Ou seja:

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

No dispositivo há o afastamento da ideia de resposta correta, o que permite a ele “acionar disponibilidades sensíveis e intelectuais dos estudantes para a diferença, ao mesmo tempo em que ‘deixa as crianças em paz’” (MIGLIORIN, 2015, p. 80). Fazendo um diálogo entre Migliorin e Speziale, podemos pensar o dispositivo como “um conjunto heterogêneo que inclui discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e, inclusive, o dito e também o não dito”³⁸ (SPEZIALE, 2012, p. 120). Podemos perceber que, na medida em que os sujeitos atravessam e são atravessados por esse dispositivo, seus discursos se transformam em práticas e esse movimento gera subjetividades. Ou seja: “podemos entender que um dispositivo es un mecanismo dispuesto a producir ciertos saberes y acciones, ciertas miradas del mundo, ciertas formas de representarlo; y por ello es capaz de gobernar sus producciones” (SPEZIALE, 2012, p. 121). Defendo, pois, o dispositivo como uma ferramenta de escuta, uma estratégia da urgência e da necessidade.

³⁸ Tradução minha.

Speziale e Migliorin são pesquisadores influenciados pelas as ideias de dispositivo de Foucault (1985) e Agamben (2011), autores bases para pensar essa questão. Para Foucault, um dispositivo pode ser estudado como um mecanismo de poder que incide sobre os corpos e produz certos discursos de verdade. Por isso, podemos pensar “que os meios audiovisuais, como dispositivos, modelam os corpos dos que participam deles, pois contribuem no aprofundamento de gestos, atitudes e formas de vida segundo as circunstâncias de cada época”³⁹ (FOUCAULT *apud* SPECIALE, 2012 p. 120). Agamben compartilha de uma ideia semelhante a de Foucault, principalmente quando nos diz que “os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, deve produzir um sujeito”⁴⁰ (*apud* SPEZIALE, 2012, p. 121). Porém, Agamben nos traz uma outra perspectiva sobre os dispositivos na atualidade que será muito relevante para a construção do pensamento nessa análise:

Agamben adverte que en la actualidad los dispositivos no solo contribuyen en la producción de sujetos sino que también a su desubjetivación. Por ejemplo, explica que: Quien e deje asir em el dispositivo del “telefono portátil”, sea cuál se ala intensidad del deseo que lo empuje, no adquiere una nueva subjetividade, sino unicamente un número por médio del cual podrá, eventualmente, ser controlado; el espectador que passa su tarde frente a la televisión no recibe a cambio de su desubjetivación más que la máscara frustrante de um zapeador, o su inclusión em um índice de audiência (AGAMBEN *apud* SPEZIALE, 2012, p. 121).

E qual seria a solução? Haveria solução? É preciso, então, pensar vias de possibilidades de transformação desse virtual em real, na medida em que o espetáculo (DEBORD, 2003)) possa operar por uma ótica positiva (e não positivista): empoderando sujeitos que antes não tinham acesso nem espaço nas mídias. Essa ação não cria o real, visto que é (im)possível um deslocamento desses sujeitos em tão pouco tempo e com ações tão pontuais. Porém, avança no movimento de apenas pontuar ou criticar (no sentido do diagnóstico) para o lugar de gerar utopias, *micro-utopias* que nos permitem seguir. É acreditar na potência do fim do mundo sitiado por imagens através da apropriação e da própria produção de imagens e sentidos para esse mundo⁴¹.

A partir de tal vivência, é possível perceber que a intervenção com o dispositivo ultrapassa as dimensões do real e estabelece novas formas de ação e observação nos contextos específicos. Nesse sentido, podemos perceber que diversos momentos vivenciados com as/os

³⁹ Tradução minha.

⁴⁰ Tradução minha.

⁴¹ Discutirei essa questão mais adiante a partir de Rancière.

estudantes foram possíveis graças à própria noção de *mafuá* (que permitia liberdade para que sujeitos e elementos pudessem circular e fazer parte dos movimentos) e também da noção de *zonas cegas* (onde o pesquisador, ao tomar a consciência de elementos que não será capaz de nomear, não se furta de também vivenciar a experiência como qualquer um/uma do grupo). Esses dois elementos, ao meu ver, são fundamentais para a ativação de Zonas autônomas temporárias, de acordo com Hakin Bey (1991). Mais que isso, percebi que nessa experiência o resultado foi uma zona política temporária, visto que a experiência dos/das estudantes pôde se reconfigurar a partir de uma ficção e, durante os encontros, se apresentar como uma "realidade". Uma zona onde muitas vezes foi possível anular o medo, a violência e a agressividade através do próprio trabalho sobre e com esses elementos.

Percebo que esse espaço de autonomia só pode se configurar dessa forma na medida em que a entrada do vídeo na escola (e depois a permanência) provoca três momentos que exigem movimentos distintos: 1) afastamento; 2) encantamento; 3) empoderamento. No afastamento temos um movimento de distanciamento entre os sujeitos e a proposta. Talvez só a partir desse deslocamento seja possível, devido à percepção da diferença (inclusive da diferença de nossa prática com as demais metodologias e propostas inseridas na própria escola) e do estranhamento, que os sujeitos se encantem. O encantamento, dessa forma, se faz por um movimento oposto ao primeiro: a aproximação, o acercamento. Após esse trabalho em grupo, percebe-se o terceiro e importante movimento de expansão: o empoderamento, o qual também pode ser lido como emancipação.

Trabalhar com escolas da periferia, intervir com sujeitos que muitas vezes não recebem nenhum tipo de ação, atenção, me faz pensar que todo o trabalho realizado com a olhares (im)possíveis possa ser entendido como uma pedagogia poética da urgência. Calçada muito mais na necessidade, provocada por esse lampejo que brilha e não se cala. A olhares (im)possíveis pode ser, pois, mais que uma pedagogia: uma (des)pedagogia vagalume.

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

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

Para responder a segunda pergunta (“por quê?”), é importante trazer o conceito de partilha do sensível de Rancière (2009a). Para o autor, a partilha do sensível é “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (p. 15). A partilha do sensível diz respeito, então, e, ao mesmo tempo, a um *comum* compartilhado e suas partes exclusivas. Essa divisão das partes se dá na comunhão de espaços, tempos e tipos de atividades que compartilhamos. Ou seja: “a maneira como o *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (p. 15). A partilha do sensível de Rancière diz respeito à dimensão estética da arte, que no contato com o outro também traz a dimensão política. Rancière afirma que a partilha do sensível aparece na reinterpretação da análise kantiana do sublime⁴².

Quando proponho intervir com o vídeo, utilizando-o como um dispositivo, penso claramente que estou adentrando em uma dimensão política e estética. A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce, da sua ocupação. A partilha do sensível mostra, ao mesmo tempo, a presença de um plano comum sensível e o *espaço-temporal* dos sujeitos, das suas ações e práticas, dos discursos e dos processos de subjetivação, os quais, para Rancière (2009a), são a segmentação desse “comum” em pedaços definidos. É o recorte desse comum em tempos e ocupações específicas, suas relações de inclusão e exclusão, de interioridade e exterioridade. Como quando os três meninos têm a possibilidade de tomar café nas canecas “dos professores”. Nesse sentido, se organizam regimes (modos de ver e dizer) que deixam brechas nas quais as negociações de sentido são possíveis. Habitar a brecha, modificar de dentro, *hackeando* a estrutura do sistema e promovendo o encontro, não é isso também o vagalume?! Aposto que sim.

A partilha do sensível, nesse caso, se apresenta como ponte entre estética e política, pois “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem

⁴² Podemos pensar também, por que não, na relevância de Kant no que diz respeito à questão da experiência estética.

competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009a, p. 17). Mas e a dimensão estética?! Apresenta-se na medida em que acontece (se efetua) em um comum sensível, em um sistema de formas que *a priori* se propõe a determinar o que se dará a sentir. Intenção de sentir. Como se somente com o recorte dos tempos-espacos, do possível de ser visto, e do invisível, da palavra dita e do ruído que só existe no silêncio, pudéssemos definir o lugar e o que está em questão na política como forma de experiência (RANCIÈRE, 2009a, p.16). O comum para o autor não é o *a priori*, ou natural. O comum é da ordem do que deve ser constituído. Não diz respeito ao plano geral de igualdade e identidade entre os membros, por isso, é fundamental compreendê-lo em sua singularidade. O comum se assemelha ao Mafuá (MIGLIORIN, 2015).

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

O regime estético das artes, para Rancière (2009a), modifica o estatuto dela ao abandonar a distinção entre as maneiras de fazer (quando cabiam as qualidades da imitação) e passa a diferenciar-se em função das relações estabelecidas com o modo de ser sensível (que é próprio de seus produtos), aproximando-se então de um regime específico do sensível. O que se concretiza após essa experiência é apenas a própria experiência. A crítica, desse modo, se apresenta pelo simples fato de experimentar em um cenário onde muitas vezes isso não nos é

permitido. Dessa maneira, jogamos diversas vezes com elementos e questões simples que nos possibilitaram alcançar lugares do sensível, do comum, que não estavam evidentes e nem podia lampejar anteriormente.

Tal regime pode ser entendido como uma experiência sensível que não irá se reduzir a uma percepção natural, visto que foi experimentada fora das condições normais da experiência sensível, no nosso caso, a experiência sensível escolar (e também das hierarquias a que a arte foi submetida). Do mesmo modo, percebe-se que essa ação simples de se lançar na deriva de uma escuta de um(a) outro(a) acarreta, sim, uma infinidade de posicionamentos políticos dos sujeitos envolvidos. Por exemplo: a diretora da escola nos relatou que após a realização das oficinas os/as estudantes envolvidos foram até ela questionar o motivo pelo qual a carne de frango não estava presente diariamente no cardápio da escola. Com essa ação é possível perceber um engajamento, ainda que a partir do micro, do isolado, em questões políticas referentes ao funcionamento da escola. Mesmo que as crianças não tenham se dado conta, não saibam efetivamente, elas adotaram uma postura crítica sobre o contexto da escola em que estudam.

Nesse sentido, percebo uma gigantesca potência na intervenção com uma arte não sistêmica no ambiente escolar, que, assim como a arte, vive rodeada de normas, padrões, hierarquias e modos de viver, pensar, agir e sentir pré-estabelecidos. Acredito ser necessário operar contra essa homogeneidade pregada pela escola, já que o sensível pode ser entendido como “potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produtor, saber transformado em não-saber” (RANCIÈRE, 2009a, p. 32).

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

4.3 No campo: ser *passeur*, realizar a travessia.

Se lançar. Ser *passeur*. Experimentar a imersão de um trabalho que se realiza também com o corpo. Escrita do sintoma de si, que se escreve (e inscreve) pelo próprio sintoma que fala de si. Sem separação: arte e vida, ou melhor: *artevida*, na busca de testemunhos.

Experiência limite nas margens de uma cidade, e também de uma sociedade. O que a impossibilidade de ver diz sobre a criança do morro? E o que pode dizer da periferia que se entende como poço? Atrevo-me a dizer: os conceitos podem chegar na prática, ou podem vir da observação de uma prática. Mas, infelizmente, não sei se podemos dizer que eles ainda permaneçam conceitos. A prática, em sua estrutura, não aceita os conceitos.

A estratégia adotada com escola foi trabalhar com atividades de engajamento no turno escolar, para assim poder convidar os/as estudantes para a participação das oficinas no contra turno. No bairro Pocinho, na escola Municipal Adhalmir Santos Maia, foi necessário realizar dois encontros prévios com os 12 alunos do 5º ano: um roteiro sensorial⁴³ pelo centro histórico de Ouro Preto e, em seguida, o retorno à escola para debater sobre a atividade realizada antes de iniciarmos a oficina propriamente dita. A seguir, relatarei cada uma das atividades realizadas na escola, também utilizarei os relatos de outros membros do programa Sentido Urbanos que acompanharam as atividades como fontes para esses escritos, afinal, para mim, eles são colaboradores desta pesquisa.

Antes de relatar a atividade, porém, é necessário retomar Alain Bergala, cineasta e educador francês, que nos diz: "para que uma ideia consiga conservar ao menos um pouco do seu caráter inovador, após terem sido atravessados todos os 'filtros cinzas', como se diz na fotografia, é preciso que esta seja de início particularmente radical e agitada" (BERGALA *apud* LEITE; RODRIGUES, 2010, p. 98). A perspectiva é clara, pois parte da hipótese de que o cinema pode entrar na escola como um "outro", provocando uma experiência à parte dela. Um outro, mas também um nós. Por isso, é preciso urgentemente entender que, caso essa ação com a arte seja pensada com e/ou para alguém, o foco deve estar sempre no/a estudante. O

⁴³ Roteiros Sensoriais - roteiros de visitação por percursos inusitados do núcleo histórico, com ênfase na percepção sensorial e nas qualidades ambientais dos lugares de memória. Eles instrumentalizam os cidadãos para atuarem como guardiões de seu patrimônio. Os participantes utilizam durante os roteiros uma série de dispositivos que instigam a experimentação dos cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato. A metodologia dos roteiros foi desenvolvida pelo professor Juca Villaschi, do Departamento de Turismo da UFOP.

vídeo (cinema, audiovisual) se apresenta dessa forma, mais uma vez, como pretexto e pré-texto para a escuta de um/a outro/a. Pretexto para o encontro com as crianças e pré-texto para a escuta das professoras.

Não é sobre um de nós isoladamente, tampouco sobre as coisas que estão ou não ao nosso alcance. É uma atividade realizada com emoção, afinal, “a emoção não diz ‘eu’: primeiro porque, em mim, o inconsciente é bem maior, bem mais profundo e mais transversal do que o meu pobre e pequeno ‘eu’” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 30).

Foram 10 encontros com as crianças. Relatados um a um como episódios. Os momentos e questões que escolhi analisar foram descritos como cenas. No fim, acredito que é tudo tão e somente sobre uma pequena luz que nem sabemos onde está, o lampejo de vagalume. É teoria e prática, dentro e fora, corpo e alma. É preciso se despirmos de quase tudo para participar deste ritual. A descrição a seguir apresenta uma lógica. Os três eixos que orientam o dispositivo da pesquisa/intervenção são: Cartão-postal, Minuto Lumière e Filme-carta. Cada encontro foi descrito como **Episódio** e para a análise destaquei algumas **cenas**, a partir dos episódios. Ao fazer esse destaque, não posso deixar de dizer que esse foi o meu olhar para o material, e que em alguns momentos minhas impressões atravessam o texto.

Cartão-postal

08/05/2017 – Episódio 1 – Praça Tiradentes – De fora para dentro ou vice-versa⁴⁴

Na manhã do dia 8 de maio de 2017 foi realizada a primeira atividade da **Olhares (Im)Possíveis**, com uma turma de 12 alunos de 5º ano da Escola Adhalmir Maia. Os nomes utilizados nessa pesquisa foram escolhidos pelas próprias crianças.

Uma van trouxe os/as meninos/as e a professora da turma, Vicentina, até a Praça Tiradentes – nosso ponto de encontro para iniciar a atividade. Os/as estudantes chegaram entusiasmados para o roteiro sensorial que se iniciou na Praça Tiradentes e terminou em frente à Igreja Nossa Senhora da Conceição, no bairro Antônio Dias. Já na Praça Tiradentes realizamos um primeiro exercício de apresentação, para que todos pudessem se conhecer.

⁴⁴ Vídeo relatório da atividade disponível aqui: goo.gl/w4qTAa

“Passa palma” é um jogo em roda no qual quem passa a palma para o/a colega deve, ao mesmo tempo, dizer seu nome. Todos/as nos apresentamos assim.

Nesse momento inicial, três fatos (entre tantos) despertaram nosso interesse e emergiram nas falas e nos corpos dos/as estudantes: um deles afirmou nunca ter visitado aquela praça. Um outro estudante demonstrou entusiasmo e afetação em relação ao Museu da Inconfidência, pois, ainda que ele fosse nascido na cidade, nunca havia visitado aquele prédio. Mas o que mais chamou a atenção foi a atividade que realizamos em frente à Igreja São Francisco de Assis. “O jogo da memória” começa quando solicitamos, após um período de observação, que os/as estudantes se virem de costas e respondam a questões sobre as imagens que acabaram de ver: “quantas janelas tem?”, “qual a cor da porta?”, por exemplo. Imediatamente após receberem o “comando” prévio da realização da atividade, “virem de costas para a parede”, os 6 meninos negros da turma se viraram e nitidamente se posicionaram como geralmente acontece em casos de solicitação de revista da polícia: mãos na cabeça e pernas um pouco afastadas.



Figura 1: Frame do vídeo-registro realizado no dia de atividade.
Fonte: Roteiro Sensorial – 08/05/2017. Disponível em: goo.gl/w4qTAa.

Não expressamos nenhuma reação nítida, nem fizemos nenhum comentário sobre o fato durante o período em realizamos as atividades com as crianças de 10 e 11 anos daquela escola. Porém, isso foi percebido e afetou o grupo que mediava a atividade. É importante

adiantar: a relação deles/as com a polícia irá se repetir em todos os encontros que tivemos. No mais, a atividade seguiu como planejada.

Percebo que conseguimos ampla aceitação e envolvimento de todos, inclusive, emergiram indagações e reflexões pertinentes ao que foi mostrado por nós, os “mediadores”. Ao final, já em frente à Igreja Nossa Senhora da Conceição, foram distribuídas folhas de papel e canetas *hidrocor*, para que as crianças pudessem registrar por meio de palavras o que tinha sido o roteiro para elas ou o que havia chamado mais a atenção. Os pensamentos foram semelhantes: gostaram das Igrejas, do trem cego⁴⁵ ou do “trem sem ver” – como denominaram algumas – e do trabalho equipe.

11/05/2017 – Episódio 2 – Construindo mapas afetivos⁴⁶

Nesse dia chegamos bem cedo à escola. Mesmo já tendo todos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) assinados pelos pais/responsáveis dos/as estudantes, nós da equipe do Programa Sentidos Urbanos e a direção da Escola julgamos necessária uma reunião com os responsáveis para explicar a oficina e justificar a ida dos/as meninos/as à escola no período do contra turno. Durante a reunião, que foi muito rápida e objetiva, já que a diretora tinha outros temas para tratar com eles/as, após apresentarmos o vídeo relatório do primeiro dia de atividades, emergiu nos pais também uma curiosidade sobre o centro histórico e principalmente sobre o Museu da Inconfidência.

Ficamos pouco mais de uma hora esperando o momento de entrar na sala do 5º ano para realizar a ação. Nesse intervalo, a diretora nos informou sobre os contextos familiares das crianças: intensa responsabilidade com as tarefas do lar, principalmente para as meninas, e diversos problemas familiares, como violência e alcoolismo por parte dos pais.

Antes de iniciar, pedimos, como de costume, que nos ajudassem a reorganizar a sala, a fim de quebrar a lógica da organização em fila e para que pudessem perceber que nossa atuação ali não é especificamente a de um/uma professor, ainda que eles/as nos nomeiem assim. Na ocasião, a professora acompanhou todo o processo.

⁴⁵ O trem cego é um dispositivo que utilizamos durante algumas partes do roteiro sensorial. Consiste basicamente em caminhar por uma parte do trajeto tendo o sentido da visão anulado por meio de uma venda.

⁴⁶ Vídeo relatório da atividade disponível em: www.goo.gl/bI35KX

Iniciamos com um jogo para fixarmos os nomes dos/as que participavam. Em seguida, mostramos o vídeo que fizemos do roteiro realizado por eles. Conversamos sobre o que eles acharam do roteiro, se eles haviam começado a observar o bairro deles (pois esse havia sido o “dever de casa”, a provocação que deixamos ao final do roteiro sensorial que eles/as realizaram). Após isso, distribuimos folhas de papel A4 e canetinhas para que eles pudessem registrar seus mapas afetivos, destacando entre a casa e a escola o que lhes chamava a atenção. O mapa foi o ponto inicial para a produção das fotografias que deram origem aos cartões-postais.

A proximidade dos/as estudantes com os/as colegas e com a escola transpareceu na maioria dos mapas. Neles, apareceram destacadas as casas dos/das colegas e outras referências do bairro: pontos comerciais, “mercearia” onde compram balas e guloseimas etc. O que mais chamou atenção, novamente, foi a proximidade desses/as estudantes com a polícia e principalmente a relação deles com as questões marginais próprias do bairro (tráfico e uso de drogas, por exemplo). Três mapas mostravam uma situação específica: o dia em que um dos estudantes foi abordado e “virado de ponta a cabeça” pela polícia em um ponto de ônibus do bairro. Em outro mapa, a escadaria que termina quase dentro da escola foi retratada com 3 bonecos palito soltando uma fumaça verde, amarela e vermelha com a descrição: “i fuma”. Uma nítida referência ao consumo de maconha no local. Na figura 2, podemos perceber que os dizeres “i fuma” foram apagados no encontro seguinte, quando retornamos os mapas aos estudantes para conversarmos sobre eles.



Figura 2: Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 3: Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 4: Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 5: Registro do mapa afetivo realizado no dia de atividade.
Fonte: Arquivo pessoal.

O relato da situação do menino revistado e virado de ponta a cabeça foi feito de forma natural, inclusive todos/as os estudantes riam da situação. A normalidade ao relatar o fato ocorrido nos leva a crer que o contato dessas crianças com a polícia não é algo isolado e acontece com frequência. Nesse dia, ao falarem sobre o mapa, avisamos que gostaríamos de gravar quem quisesse explicar seu mapa. Apenas dois estudantes, um menino e uma menina, quiseram. O que chama atenção é que o menino, cujo mapa apresentava a situação da revista policial ocorrida no ponto de ônibus, gravou o vídeo com o mapa escondendo seu rosto. Mostrou a casa, a escola, a professora passando e o momento de falar da situação em questão foi antecedido por alguns segundos de risada. Outro fato, pista, indício, deve ser apresentado nesse relato: o mesmo estudante, no mesmo dia, resolveu regravar seu depoimento. Dessa vez praticamente repetiu a fala do relato anterior, porém, sem o ocultamento da sua face.



Figura 6: À direita: frame do primeiro vídeo gravado. À esquerda: frame do segundo vídeo.
Fonte: Olhares (im)possíveis – EM Prof Adhalmir Santos Maia – 11/05/17. Disponível em: www.goo.gl/bI35KX

A atividade se encerrou naquela manhã. Saímos de lá bastante afetados com a questão. Nesse dia, devo dizer, consegui identificar que operaria explicitamente em zonas cegas na Escola Municipal Adhalmir Maia.

18/05/2017 – Episódio 3 – Um quase ritual pré Cartão-postal

Havia chegado a hora de retornar à escola. Desta vez na parte da tarde, para trabalhar com os/as estudantes durante um período de tempo maior. No encontro anterior saímos ansiosos/as, sem saber se eles se envolveriam ou não com as atividades “do olhares” ao ponto de regressarem, visto que as oficinas não tinham caráter obrigatório, não faziam parte do currículo. Chegamos ao bairro e na rua da escola já estavam 4 estudantes jogando peteca. Perguntamos se participariam e eles responderam que sim. Entramos na escola, a diretora Juçara nos recebeu e nos apontou a sala onde poderíamos realizar as atividades.

Aos poucos foram chegando os/as estudantes. Nesse dia participaram 7, sendo que três deles tiveram sua ausência justificada: um foi tirar o documento de identidade, outro tinha consulta médica e uma das meninas teve que ir ao CAPSi⁴⁷, justificativa que se repetiu no encontro seguinte, porém, com outra estudante.

Na ocasião, mesmo percebendo o desejo deles/as em testemunharem e assim elaborarem suas histórias de vida, não imaginávamos que escutaríamos testemunhos tão profundos nas vozes dos/as estudantes.

Organizamos a sala e sentamos em círculo, cada um/uma em uma cadeira. Mostrei o gravador e expliquei que nossa conversa estaria sendo gravada, pois fazia parte de uma pesquisa, mas que isso não seria divulgado e que os pais/mães deles/as já sabiam que isso iria acontecer. O gravador passou de mão em mão e todos fizeram algum tipo de brincadeira ou tiveram alguma interação com o equipamento. Inclusive nós, os/as “mediadores”, fizemos questão de “comprar o jogo deles” e também interagimos com o gravador. Um dos meninos começa: “ó tá gravando...”. Eu lhe digo apenas para não apertar nada se não pararia de gravar. Outro pega o gravador e diz: “Gravando, beleza?! É da polícia? Liga aí que é da polícia...É da polícia, tá preso em nome da lei ...”. Inicia-se, então, um falatório, um dos

⁴⁷ Centro de Atenção Psicossocial da infância e da adolescência

estudantes chega e Emerson, um dos medidores, diz: “ó...que ótimo que você veio”. O gravador continua passando de mão em mão: “meu deus do céu, Alice é ridícula, Alice é ridícula, gente”, diz um dos estudantes se referindo a outra colega de sala presente⁴⁸. “Oi gente, vamos lá”, diz Emerson; “Oi gente, a polícia aí, sô... quer saber de nada não”, diz uma das meninas fazendo voz grave; “O que é isso daqui?...”, pergunta uma outra menina. Raquel, uma das mediadoras, responde que é um gravador que registra tudo que ela está falando, a menina diz: “Oi gente...” e, em seguida, a mediadora brinca na sua vez com o microfone: “Oiiiiiii...”.

Em seguida, explico que vamos fazer vários vídeos e fotos, mas que antes temos que conversar. Informo que nas semanas seguintes realizaremos fotografias, depois vídeos e que vamos utilizar o laboratório de informática para editar o material. “Vamos fazer um canal no Youtube”, diz um deles. Outro interrompe: “han... mas esse daqui já tem”, apontando para um dos colegas, o que evidencia a aproximação deles aos aparatos de um ambiente mediatizado. Eles ficam muito empolgados com as possibilidades e eu lhes digo que durante os primeiros encontros teremos atividades pré-definidas, mas que depois, caso seja do desejo deles, podemos continuar indo a escola e que podemos fazer outros vídeos, produzir outros conteúdos.

Devo dizer que no momento em que o gravador retornou as minhas mãos, quando o posicionei no meio do círculo, entre todos, tive a percepção de que o que aconteceria ali seria intenso. O primeiro estudante começa a falar do mapa. Quando perguntado sobre o que mais lhe chamou atenção, ele responde: “foi a polícia, a escola e a quadra”. E conta que o que ele mais gosta é a escola, pois, além de aprender as operações matemáticas, ler livros, por exemplo, tem a educação física e o futebol. Pergunto em que lugar a educação física e o futebol se relacionam com a escola e ele me responde “na quadra”. Pergunto se faz parte da escola. Ele me conta que sim, mas que a entrada que fica para a rua foi arrombada.

Nesse momento senti a necessidade de retomar a fala para as questões presentes no mapa. Enquanto esse estudante, cujo mapa apresentava a revista policial, estava falando, possivelmente pelo motivo da instrução ter sido falar do que chamava a atenção de casa até a escola. Ele termina o relato sem falar do desenho que estava abaixo (o da polícia e o menino).

⁴⁸ A turma de 12 estudantes é composta apenas por três meninas. A todo momento fica nítida a reprodução dos padrões heteronormativos entre eles. Inclusive nas separações de onde se sentam e de como se portam. A todo momento as meninas são silenciadas, ainda que nem sempre de forma explícita.

Neste instante, inclusive, me dei conta de que a situação que ocorria estava fora do caminho daquele menino até a escola, mas que mesmo assim ele quis colocá-la em seu mapa e não podemos afirmar com tanta certeza que essa escolha tenha ocorrido pelo simples fato de sua casa estar a apenas três imóveis de onde se localiza a escola. Perguntei, então, sobre “a situação aí de baixo” e por que chamou a atenção, já que o desenho estava localizado na parte inferior da folha. Ele contou que foi quando um outro estudante lhe “*chamou de abestado e...*”, e seu colega o interrompe dizendo: “*não... isso daqui, ó...*”, apontando para o desenho da polícia. O menino me pergunta: “aqui?”. Respondo que sim e ele relata, meio rindo, talvez nervoso: “*foi quando a polícia virou Júlio para ver se ele tinha alguma coisa*”. Eu pergunto: esse lugar é perto daqui? Eles me explicam que sim: “é aqui em baixo”⁴⁹. Perguntei se ele estava no dia e ele disse: “*não, professor, ele estava no bar...larica*”. Pergunto se todos sabem da história ou se alguém havia contado e eles dizem que dois dos estudantes contaram. Pergunto: então todos sabem dessa história? Uma das meninas diz: “*Eu não sei de nada, fessor, só fiquei sabendo de fofoquinha dos outros*”. Intervenho: “*então essa história circulou?*”. Me dizem: “*sim, tipo a de Vanessa hoje de manhã na sala*”, e contam que, durante uma visita de dentistas que estava acontecendo, a menina teria engolido o flúor durante a escovação e havia vomitado. Eles falam um pouco sobre o ocorrido e quando voltaram a falar todos ao mesmo tempo retomo o mapa perguntando se ele gostaria de destacar mais alguma coisa. Ele diz que a casa de Joãozinho. Raquel lhe pergunta se a casa de Joãozinho é perto do ponto de ônibus onde o fato aconteceu. Dizem que não, que tem que descer uma “rua grandona”.

Continuo o diálogo e pergunto se histórias desse tipo já haviam acontecido com mais alguém do grupo. Um dos meninos diz “*não*” e um outro aponta para o colega e diz: “*ele sabe se aconteceu com mais alguém, não sabe?!*”. O menino responde que não sabe de nada. Outro menino diz: “*ele tava lá, fessor, com os meninos lá. Ele tem medo de polícia...*” Outro diz: “*se correr é pior*”. Eu pergunto: se correr é pior? Outro menino diz: “*outro dia meu irmão estava lá com os meninos lá e a polícia chegou, ele mijou nas calças de tanto medo*”. Outro interrompe: “*heim, fessor, outro dia eu tava lá e a polícia passou, eu digo, ei, polícia...*” e começam a falar todos ao mesmo tempo: “*não pode ter medo*”, “*se correr é pior*”, “*eu tava*

⁴⁹ Não sei dizer com precisão, mas durante nossa caminhada para fotografar nesse encontro passamos em frente ao ponto de ônibus, que fica a não mais que 5 minutos da porta da escola.

lá, eu tava lá”, “pode correr não”. Durante a gritaria, um deles levanta o dedo solicitando a fala e eu digo: “Calma, gente, ele deu uma ótima ideia aqui ó: quem quiser falar levanta a mão que a gente vai escutar, tá?!”. Um dos meninos, o que estava falando do mapa anteriormente, relata: “Outro dia eu estava na dona Edi⁵⁰, eu e minha irmã. Aí, eu tava com um pau na mão”. Um menino interrompe: “aí, você deu o pau para a polícia”. O menino segue a história: “a polícia tava aqui e eu tava ali, aí, minha irmã disse que se eu jogar o pau ia ser pior”. Novamente é interrompido, pois a maneira como pronunciou pau pareceu pão, todos riem e comentam coisas como: “pão ou pão”. Eu pergunto: “um pau, tipo de madeira?”. E ele segue: “é ... a polícia tava perto e no que fui jogar a madeira no canto a polícia parou, olhou para mim, e me perguntou por que joguei a madeira fora. Aí, minha irmã que explicou, eu não expliquei nada não... minha irmã falou que é porque eu tava com medo da polícia...”. Somos interrompidos por um deles, que pergunta: “posso beber água?”. Digo que sim. Outro pergunta: posso ir também? Digo que pode, mas que retornem rápido pois estamos conversando. Outro menino começa a contar: “se correr de polícia é pior, se não eles acham que você está com alguma coisa daí ela vai atrás e vai bater em você”. Direciono-me ao menino que contava do episódio com a irmã perguntando se ele estava com medo. Outro menino responde: “arma de brinquedo... ainda mais um pau. Com medo por conta de um pau”. E ele mesmo lança a pergunta para o grupo: o que é pior: um pau ou arma de brinquedo? Alguns respondem e uma menina diz: “é um pau, se fosse arma de brinquedo não ia ser podido vender, uai”. E um deles relata: “esse aqui tinha uma arma de brinquedo, aí, eu tava passando na escola e ele atirou água em mim, mas eu fui atrás dele e joguei tanta água nele, fessor” e alguns riem.

Eu retomo: “Então deixa eu perguntar: é muito comum a polícia passar aqui no bairro? Eles param todo mundo? Menino e menina? Adulto e criança?” Um deles responde: “não, tipo assim: se passar de umas dez horas da noite e tiver na rua e correr perto deles eles pegam”. Uma menina diz: “sabe por que pegou ele?”. O menino responde: “porque eu tava com meu tio”. Ela diz: “não...porque ele estava com um menino lá, por isso pegou ele”. Todos começam a falar ao mesmo tempo, iniciando várias histórias que envolviam a polícia. “Outro dia eu tava lá perto do...”, “pegou ele porque...”, e uma das meninas diz em voz mais

⁵⁰ Dona Edi é como se referem à proprietária de um “mercadinho” onde os/as estudantes têm o costume de comprar balas e guloseimas. “Mercadinho” é uma espécie de mercearia de bairro muito comum nos bairros afastados de Ouro Preto.

alta, pedindo para si a fala : “*Fessor...*”, e todos seguem com suas histórias, conversam entre si relatando outros episódios com a presença da polícia.

Nesse momento, resolvi retornar à menina que havia permanecido de mãos levantadas: “*Calma aí, gente, que ela tinha levantado a mão*”, e a menina relata: “*fessor, era o ano passado e meu irmão estava tonto, ele estava dormindo, minha mãe colocou ele para dormir, aí, eu, Fernanda e a minha mãe estávamos cuidando de uma camada, aí, minha mãe foi lá com minha madrinha para arrumar a casa dela, aí ele acordou, aí eu fingi que ia pegar o isqueiro pra acender o fogão debaixo do negócio para me esconder... aí foi lá, ele acordou e falou assim: o que você está fazendo aí escondida?*” (a menina nesse momento imita a voz grave do irmão). “*Eu falei assim: não estou fazendo nada não. Aí tá. Depois Fernanda, é... eu escondi de lá, aí ele me achou. Aí depois... é... ele pegou meu pescoço assim* (nesse momento a menina simulou um gesto de enforcamento) *e levantou eu de cima da pia... mas só que eu não senti nada não. Não sei o que aconteceu comigo mas eu não senti nada não. Aí ele falou assim: você quer ficar aí? Eu falei assim: não*” *Ele falou: então fica aí*”. *Aí passou um dia, um dia...Não. Depois disso, é... eu não gritei minha mãe porque eu estava com medo. Aí tá, aí depois ele foi pro negócio, ele brigou com o Willian e deu uma pedrada em cima da cabeça dele, aí a polícia pegou ele e prendeu ele, aí passou alguns dias, a polícia, quer dizer a justiça, falou assim: que eu não posso andar com ele mais não. Aí um dia ele me chamou para ir na Cooperouro⁵¹. Aí eu fui, aí a polícia viu, aí parou nós e falou assim: por que você está andando com ele? Aí eu falei assim éé... ele que me chamou. Aí depois a polícia colocou ele no carro e me levou lá em casa*”.

Utilizando o exemplo da polícia ter reconhecido a menina, pergunto: “*são sempre os mesmo policiais?*” Eles e elas voltando todos a falar ao mesmo tempo e a contar vários casos de uma vez. Deixo um tempo e retomo: “*olha, vamos voltar aos mapas, e se alguém lembrar de alguma história e quiser falar é só levantar a mão*”. O menino que estava contando a história onde um deles chegou a se mijar de medo dos policiais continua relatando que o mesmo menino havia subido o morro chorando. Todos começam a falar novamente e eu pergunto: *mais alguém quer falar?*

Um deles diz que quer e relata: “*Eu desenhei minha casa, a escola, a escadaria e os meninos ali soltando um*”, e todos começam a falar. Eu digo: “*soltando o quê?*”. E outro

⁵¹ Supermercado da cidade que fica próximo ao bairro.

deles me diz: *“é porque aquela escada ali é ponto de droga”* (apontando pela janela para a escadaria). Uma menina diz: *“ponto de maconha”*. Todos começam a falar ao mesmo tempo novamente. Peço calma e um deles segue: *“outro dia a gente estava estudando aqui aí nós olhamos assim da janela e os caras”* (fez sinal com o dedo que imita uma faca passando pelo pescoço). Um dos meninos interrompe: *“nós não vamos sair? Já vai dar duas horas”*. Todos voltam a falar ao mesmo tempo e o menino segue contando. Raquel lhes pergunta: *Vocês estavam aqui nessa sala?* Eles dizem que sim e contam que um deles cumprimentou o rapaz que estava fumando: *“e ai?! Beleza?”*, e repetem o gesto de faca passando pelo pescoço.

Todos voltam a falar ao mesmo tempo e contar várias histórias, até que uma das crianças, um menino, diz: *“teve um dia com esse aqui”*, e aponta para o menino que diz, *“isso aí não pode contar não, é um segredo da minha mãe e da Raissa...”*. Nesse momento pedi silêncio e lhes disse que iríamos fazer outro combinado, que só contaríamos as histórias que a gente quisesse contar. Ninguém precisava contar nada que não quisesse. Explico a eles que muitas vezes temos que ir a lugares (e uso a escola como exemplo) em que a gente é obrigado a fazer as coisas, horários pré-determinados para fazer as coisas. Que na oficina também teríamos hora para as atividades, mas que eles não seriam obrigados a participar. Após isso, um dos meninos levanta a mão e diz: *“é que aqui na escola de noite vem um monte de menino para fumar aqui”*, e relata que um dia, inclusive, chegaram a queimar a porta de uma das salas da escola para entrar dentro da sala. Raquel pergunta: *“eles entram na escola?”*. Eles dizem que entram e começam a falar ao mesmo tempo, mais uma vez.

Peço calma e um deles segue: *“entram sim... que nem no dia do campeonato de peteca, eu achei um cigarro dentro da sala...”*. Todos voltam a falar ao mesmo tempo: *“um cigarro marrom”*. Eu pergunto: *“que cigarro?”* Eles falam todos ao mesmo tempo novamente. Raquel pergunta: *“era maconha?”*. Eles falam todos ao mesmo tempo novamente, respondendo que sim. Pergunto: *“e o que vocês acham deles entrarem aqui?”*. Eles não respondem, voltam a falar juntos e o menino continua a história. Contou que um dia estava na escola, na aula de capoeira, e os meninos entraram para fumar. O professor de capoeira pediu para eles saírem, se não iria chamar a polícia. *“Aí, ele falou assim: eu vou chamar a polícia, aí, nessa hora eu fiquei com medo”*. Todos voltam a falar ao mesmo tempo, contando histórias da aula de capoeira.

Retomo aos mapas: *quem mais quer falar?* Eles começam a falar ao mesmo tempo e começam a perguntar se vamos sair ou não. Neste momento, os/as estudantes ficam muito dispersos, falando todos ao mesmo tempo e relatando outras histórias, sempre fragmentadas, sem nomear as pessoas. Mesmo fragmentadas, as histórias deixam claro que eles convivem a todo momento com as dinâmicas do tráfico de drogas. Pergunto se alguém quer falar mais alguma coisa. A discussão se esgota e passamos para a próxima parte do dia de atividades: uma exposição sobre a história da fotografia.

Após a exposição de imagens para falar da fotografia, saímos para fotografar o que eles gostariam de registrar nos postais. Nenhum deles escolheu fotografar o ponto de ônibus ou a escadaria. Optaram por fotografar comércios locais e a casa dos companheiros de sala. Durante nossa caminhada fotográfica pelo bairro, enquanto estávamos no alto de um morro, avistamos uma viatura de polícia na rua de baixo. Um dos meninos disse a Raquel: *“fessora, foi aquele polícia lá que me virou, mas hoje não estou com medo”*.

Nesse dia realizamos as fotografias dos postais de cada um deles. Os textos ficaram para ser confeccionados no encontro seguinte. Alice, que contou sobre a agressão do irmão, nesse dia, disse estar passando mal e quando estávamos passando por perto de sua casa ela resolveu ficar. Alice nunca mais apareceu nas oficinas, nem mesmo no último encontro, que aconteceu no horário regular das aulas.

Foi preciso sangue frio para escutar os testemunhos sem esboçar reação e também muito jogo de cintura para organizar as falas, visto que praticamente todos/as ali já haviam sido abordados por policiais. Saímos muito afetados da oficina nesse dia. Após o ocorrido, no âmbito da equipe, conversamos muito sobre como lidar com a situação que aparecia naquela escola, sobre a necessidade de pensarmos e repensarmos nossas abordagens, visto que não poderíamos acessar lugares onde não saberíamos operar depois. Não posso falar por todos e todas da equipe, mas, estávamos operando em nossas zonas cegas.

A experiência nesse dia foi muito intensa. Para termos uma dimensão, acredito ser pertinente compartilhar o relatório da integrante da equipe do Sentidos Urbanos, Raquel Salazar, estudante de turismo da Universidade Federal de Ouro Preto:

Em um mundo onde muito se vê e pouco se olha, fazer o exercício de olhar para o impossível mexe comigo. Mexe comigo de tal forma que já não sei mais o limite entre o que é possível e aquilo que é impossível. Um exercício que tem me aberto diariamente o leque das possibilidades. Possibilidades estas que começo a enxergar a partir do momento em que me permito olhar com profundidade pra tudo que me cerca, e para além disso, olhar para dentro de mim mesma.

Olhares (Im)possíveis apareceu pra mim em um momento crucial, e vem me mostrando a cada dia mais qual é o meu lugar. Lugar esse que escolhi e quero estar, lugar que me permite diariamente entender que posso ser conectora entre as mais diferentes realidades. Esses encontros comigo mesma me evidenciam as reais causas pelas quais meu esforço vale a pena.

Ter a oportunidade de mostrar para uma criança que ela tem poder de escolha dentro de si é fantástico, me encanta. Perceber que as realidades sociais que nos estão postas podem ser modificadas com um pouco de atenção e afeto me deixa animada com a vida. Me faz ter esperança que as coisas vão melhorar.

O meu encontro pessoal com os alunos da escola Adhalmir Maia tem sido marcante. Marcante a ponto de sentir que minha existência não é em vão. Espero chegar ao fim desse processo uma pessoa melhor. Espero mais ainda poder ver/sentir que este leque de possibilidades com o qual tenho me deparado diariamente, não está sendo posto só para mim, mas também para cada um daqueles alunos.

Minuto Lumière

25/05/2017 – Episódio 4 – O que o acidente nos conta

Compareceram 6 dos/das 12 estudantes e 4 deles/as tiveram a ausência justificada. Nesse encontro foi necessário finalizar a atividade dos cartões-postais e, de imediato, transparece a dificuldade dos/das estudantes em operarem na lógica do texto escrito. Muito disso se deve pela idade que têm (entre 10 e 11 anos), mas também fica claro que já operam nitidamente na lógica da dispersão⁵². Como de costume, iniciamos o dia com jogos teatrais que possibilitam a concentração e o foco dos estudantes. Nesse dia gastamos aproximadamente 40 minutos do tempo total para que eles/as escrevessem os textos.

Durante a escrita, um dos meninos, Chaves, me chama e me mostra três coisas em seu celular. Primeiro um vídeo semelhante a uma pegadinha: uma moça vai sentar e cai no chão quando um rapaz empurra a cadeira. Depois um vídeo de paisagem, onde entra outra imagem com o intuito de dar susto. Por fim, uma foto de vários jovens com armas e fuzis nas mãos,

⁵² Ver: SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

mas em formato de meme⁵³, e com a legenda: ostentação é trabalhar com esse equipamento. Logo após mostrar a imagem, ele pergunta a outro menino: “*no futuro você vai ser assim, não é Wanderson?!*” O menino não respondeu. E a atividade segue.

Mostramos os primeiro vídeos dos Irmãos Lumière sobre a chegada do trem e explicamos o que seria um plano: tudo o que acontece entre o momento em que apertamos o play e o pause na câmera. Mostramos também um material chamado zoom, vai e volta, onde a partir do recorte de um galo as imagens nos levam até a lua e depois retorna para mesma cena. Combinamos, então, as regras da saída e fomos gravar. A estratégia adotada foi utilizar a mesma câmera para gravar todos os minutos, visto que eram poucos/as estudantes e isso facilitaria na hora de projetar os vídeos para que eles pudessem comentar.

Nos arredores da escola ficava explícita a falta de autonomia dos/das estudantes na hora de escolher e posicionar a câmera. Sempre pedindo aprovação ou mesmo avisando que gostariam de fazer o vídeo naquele ponto, mas sem tomar nenhuma atitude sobre isso. É importante ressaltar que durante a caminhada pelo bairro eles mesmos carregavam a câmera e o tripé. Um deles, que havia escolhido gravar um ferro velho que ficava próximo, me disse: “*quero gravar aqui*”. Eu respondi: “*Tudo bem, mas teremos que pedir autorização para o pessoal que trabalha aqui*”. Ele imediatamente me disse: “*quem, eu?!*”. Respondi: “*Óbvio. O minuto lumière é seu. Eu irei com você, mas quem pedirá será você*”. Por fim, o menino pediu a autorização e realizou seu minuto.

Nesse dia havia somente uma menina presente e durante todo o trajeto ela permaneceu com seu fone de ouvido, que só foi retirado na hora da gravação do minuto lumière dela. Os cinco meninos em nenhum momento incorporaram a menina ao grupo de forma concreta.

A atividade ocorreu de forma satisfatória. Em alguns momentos foi necessário pedir a atenção deles para que andassem em grupo, como havíamos combinado. Retornamos à sala para assistir e comentar os minutos realizados. Intuitivamente, ao introduzir o cartão de memória no computador, deixei que eles nomeassem os arquivos. A maioria escolheu nomear apenas com o primeiro nome, alguns com nome e sobrenome. Destaco dois deles adjetivaram,

⁵³ O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Disponível em: <http://www.infoescola.com/comunicacao/memes/> Acesso em: 28 de maio de 2017. Mas Meme na internet pode ser considerado um tipo de imagem, com alguma legenda muito utilizado transmitir uma ideia complexa de forma curta e direta.

que se adjetivaram: “*Wanderson mala*” e “*Chaves do 4e20*”. Mala e “quatro e vinte” são expressões, gírias da linguagem coloquial nitidamente relacionadas ao tráfico e ao consumo de drogas. A primeira diz sobre a função de carregar a droga até o traficante ou sobre a função de vender pequenas quantidades (também conhecido como aviãozinho). A segunda diz sobre aspectos culturais dos usuários de maconha⁵⁴.

Um dos minutos realizados mostra as crianças brincando no parque. Nesse vídeo, impressiona o grau de distanciamento entre os meninos e a única menina que participava, que fica a todo momento sozinha em um outro brinquedo (em segundo plano), utilizando seu fone de ouvido, como é possível verificar na imagem:



Figura 7: Colagem de frames do Minuto Lumière “Kevinho Gamer”, produzido no dia de atividade.
Fonte: Arquivo pessoal.

Filme-carta

01/ 06 – Episódio 5 – O vídeo Operando na subversão

Iniciamos a atividade desse dia com a presença de cinco alunos. O foco da oficina foi a criação do filme-carta, com duração de três minutos, onde as crianças fariam um roteiro de gravações com um tema específico, que seria endereçado a alguém, ou seja, teria um destinatário. Apresentamos algumas informações sobre a linguagem audiovisual, depois exibimos vídeos exemplificando os filmes-cartas, os quais estão disponíveis no Youtube⁵⁵. As crianças demonstraram interesse em alguns filmes, em outros, ficaram dispersos. Nesse dia,

⁵⁴ A história do termo 420 foi explicada em reportagem da BBC disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140418_maconha_420_mm. Acesso em 28 de maio de 2017.

⁵⁵ São eles: “Expressões” e “Vozes de quem trabalha na rua”, produzidos por estudantes do IFSul, Campus Bagé. Disponível em: <https://goo.gl/YpC5Vc> e <https://goo.gl/DRqqLS> ; Filme-carta Helio Palma de Arruda, produzido por alunos de Planalto, Cuiabá. Disponível em: <https://goo.gl/xWovZC>.

um dos meninos comentou, durante a exibição do “Vozes de quem trabalha na rua”, sobre um personagem que aparecia com um cigarro. “Olha lá, um cigarro. Ele é drogado...”. Vanessa contestou: “Drogado só porque está fumando um cigarro?”.

Quando estávamos conversando sobre o que seria um filme-carta, a diretora foi até a sala recolher as autorizações dos pais para que as crianças estivessem naquele dia na escola. O “bilhete” era enviado todo dia anterior ao nosso encontro e deveria ser levado assinado até a hora do início da atividade. Kevinho não havia levado bilhete. A diretora decidiu que entraria em contato com a mãe do menino por telefone e que, caso não houvesse problemas, ele permaneceria na atividade. Seguimos com o planejamento até que a vice-diretora chegou na sala para informar que a mãe não sabia onde o menino estava e que havia solicitado que ele voltasse para casa⁵⁶. A violência discursiva com qual a informação chegou foi surpreendente para mim. Lembro-me bem que na mesma hora pensei: “nossa é a mesma violência e hostilidade que a autoridade da polícia utiliza com as crianças”. Após esse dia, encontramos com o menino todos os dias no bairro, no horário de saída da oficina (pois tinha a tarefa de buscar seu irmão mais novo), porém, Kevinho nunca mais frequentou a atividade.

As crianças não se mostraram impactadas com a saída de Kevinho, nem mesmo com o modo violento como ela foi informada. As reações foram apenas alguns gritos de “ihhhh” e nós, “do sentidos”, tínhamos que seguir: dividimos os alunos em duplas para a realização de um “roteiro” de filmagens, enquanto nos olhávamos surpresos com tamanha violência.

É importante esclarecer que em nenhum momento trabalhamos com a ideia de *store board*, nem com uma perspectiva de modelo fechado de roteiros. Daniel e Vanessa resolveram mostrar o bairro no filme-carta “caminhando com categoria”⁵⁷, que ganhou seu nome antes mesmo da realização. Wilson e Chaves quiseram fazer um filme sobre futebol. Feito o “roteiro”, fomos para os locais onde seriam realizados os *takes*. As duplas foram separadas entre os membros da equipe. Acompanhei, junto com Emerson, a dupla dos dois meninos ao “campão”, um campo de futebol improvisado que fica a uns 10 minutos de caminhada da escola. Devido ao tempo, e como previsto, nenhuma das duplas conseguiu finalizar as filmagens, ficando esta atividade para o próximo encontro.

⁵⁶ É importante relatar que em dois momentos fomos informados sobre a relação complicada entre a família do menino e o consumo de bebidas alcoólicas.

⁵⁷ Disponível nesse aqui: <https://goo.gl/i2xpMW>

Nesse dia me atentei à maneira como os meninos utilizaram do próprio dispositivo para realizar atividades das quais gostavam. O que fizeram foi “jogar futebol com a câmera na mão”, mais do que “filmar uma partida de futebol”. Percebo que, nesse sentido, o vídeo foi um instrumento para que as crianças pudessem exercitar sua autonomia⁵⁸. Chaves, que filmava com seu próprio celular, ficou responsável por não apagar o arquivo filmado, que continha aproximadamente 3 minutos, e trazê-lo no próximo encontro.

08/06 – Episódio 6 – Editando para nos editar

Nesse dia a oficina teve início com uma conversa, para lembrar as atividades que havíamos realizado, seguida de um jogo de palavras: cada um diria uma palavra e os outros seguiriam com outras palavras do mesmo universo da palavra previamente dita. Como a oficina era voltada para a linguagem audiovisual, puxamos a primeira palavra: “vídeo”, enquanto os alunos falaram outras como: fotografia, Lumière, imagem etc. Depois do jogo, sentamos em roda para rememorar as atividades realizadas na semana anterior. As crianças não tinham terminado as filmagens para o filme-carta, então fomos rever os pré-roteiros e saímos para captar as imagens que faltavam para o vídeo “caminhando com categoria”.

Eu, Chaves e Emerson ficamos na escola para editar o vídeo que havia sido captado na semana anterior. Na hora de descarregar, uma surpresa: Chaves não sabia onde estava o vídeo. Não sabia se havia apagado, ou se alguém havia apagado. O fato era que havíamos perdido o material. Nesse momento, iniciou-se uma crise sobre o que fazer. Eu lhe disse que a responsabilidade sobre o material era dele e que sem o material não seria possível fazer o filme-carta. Porém, como o outro grupo ainda estava captando imagens, ele poderia utilizar esse tempo para filmar novamente. O menino relutou, pois, dentre vários motivos, seu companheiro de trabalho não havia comparecido à oficina naquele dia. Por fim, com a volta dos outros colegas das filmagens, Chaves resolveu gravar a outra dupla jogando futebol e queimada na quadra ao lado. As gravações foram feitas de forma improvisada e acelerada. O que não difere muito do modo como eles realizam quase todas as atividades na escola: desde brincar, até comer, praticamente tudo é realizado com euforia e pressa.

Depois das filmagens, voltamos para a sala de computadores para editar as imagens. Como alguns arquivos estavam nos celulares da equipe dos Sentidos Urbanos, pois alguns

⁵⁸ Discutirei esse tema de modo mais aprofundado na análise do campo.

deles não haviam levado o aparelho para a escola naquele dia, demoramos para descartá-las nos computadores, já que o sistema operacional dos PCs (Linux) não conseguiu fazer a leitura dos arquivos dos celulares. Apenas um deles foi lido pelos computadores da escola: os vídeos do Chaves captados nesse mesmo dia, os quais comecei a editar com ele; já os vídeos da Vanessa e do Alan foram descarregados pelos outros/as mediadores em meu computador, após diversas tentativas de descarregá-los nas máquinas da escola. Gastamos muito tempo nessa tentativa e por isso não conseguimos iniciar a edição do segundo vídeo. Foram dois alunos na oficina desta semana, o dia com menor adesão.

O filme-carta sobre futebol estava quase finalizado. Fomos descobrindo e experimentando juntos as possibilidades do software disponível na escola. Faltavam poucos detalhes para finalizá-lo. Saímos da escola com a certeza de que teríamos que adicionar mais um encontro ao nosso planejamento.

22/06 – Episódio 7 – A volta do preconceito na ausência de Vanessa

Tivemos um espaço maior de intervalo entre a atividade, já que no dia 15 de junho foi feriado: Corpus Christi. Voltamos à escola para finalizar os filmes-cartas. Nesse dia, contamos com a presença de quatro estudantes. Estavam presente somente os meninos, que a todo momento se agrediam com dizeres como “*bichinha, viadinho, baitola*” etc.. A questão, que de alguma forma sempre esteve presente, nesse dia foi exorbitante. Percebia que eles estavam fazendo de propósito, para chamar a atenção. Resolvemos, então, que seria necessário conversar sobre o assunto.

Perguntamos: “*Por que estão fazendo isso? Vocês sabem o que é viadinho?*”. Wilson disse: “*homem que dá a bunda pra homem*”. Perguntamos se havia problema nisso. Eles disseram que não. Perguntamos, então, o porquê deles estarem se agredindo de tal forma, visto que eles mesmo haviam dito que isso não era um problema. No desenrolar da conversa, Chaves nos contou que seu primo “era bichinha”. Na atividade anterior havíamos encontrado o primo de Chaves na rua da escola, enquanto filmávamos. A criança era nitidamente um “menino afeminado” e, inclusive, utilizava, na ocasião, muitos acessórios e portava uma bolsa. Me recordo que nesse dia nos surpreendemos com o modo como Chaves tratava o familiar: da mesma maneira que tratava qualquer outro dos seus colegas. Seguimos a conversa sobre essa temática da opressão e Wilson nos contou que quando briga com sua irmã a chama

de “*vagabunda*”. Perguntamos se ele sabia o que era isso. Ele disse que sim. Perguntamos se a irmã era isso. Ele disse que não. Então informamos que não estávamos entendendo o motivo dele se referir a ela assim, além disso, lhe dissemos que prostituta era uma profissão e que na nossa opinião ele não deveria mais chamá-la assim. Após quase 15 minutos de conversa para tratar desses temas resolvemos seguir o planejamento da atividade.

Quando ligamos os computadores para finalizar a edição com a presença de Wilson (que havia faltado no último encontro), tivemos uma surpresa: o *software* simplesmente não havia salvo nenhuma das edições que realizamos no material. Ou seja: havíamos perdido todo o trabalho do encontro anterior. Nesse momento, lhes disse que trabalho com tecnologia era assim mesmo e que seria melhor editarmos no computador que levamos. Desse modo, iniciamos a edição do filme-carta da outra dupla, e os meninos foram realizar novas imagens, já que um deles havia faltado. Eles resolveram mudar a temática do filme, que deixava de ser sobre futebol e passava a ser “os dois trapalhões”. O destinatário seria o Messi, jogador de futebol, ou o MC Kevinho, cantor de funk que as crianças costumam escutar.

Nesse dia, Wanderson havia retornado à oficina e Vanessa, que apresenta o filme, havia faltado. Wanderson se interessou por participar junto com o Daniel na edição do filme-carta (“caminhando com categoria”), enquanto os outros gravavam as imagens. Iniciamos a edição, que por falta de tempo não foi finalizada. Tivemos que adicionar mais um dia de encontro às oficinas Olhares (im)possíveis. Quando informamos à diretora que haveria a necessidade de mais um dia, ela não demonstrou nenhuma objeção, inclusive se mostrou feliz com a atividade.

29/06 – Episódio 8 – Pela primeira vez: Lan

No penúltimo encontro, um dos alunos, o Lan, que não havia comparecido na oficina desde que havíamos começado a realizar a atividade no contra turno, compareceu. Mesmo sem estar presente em todas as atividades que foram desenvolvidas anteriormente, ele estava ciente das atividades que havíamos realizado. Na tentativa de incluí-lo, ele foi colocado no grupo do Wilson e do Chaves para ajudar na edição. Os meninos, então, perguntaram se podiam regravar o *take* em que brincavam no parquinho, dessa vez com a presença de Lan. O filme-carta “os dois trapalhões” se tornaria “os três trapalhões”⁵⁹.

⁵⁹ <https://goo.gl/P3P4tq>

Nosso planejamento era editar os dois filmes-carta nesse dia. Havia tempo suficiente para tal. A edição dos filmes-carta, na ocasião chegava ao seu terceiro encontro consecutivo, e, devido à agitação e falta de concentração dos alunos, somente um filme pôde ser terminado: “Caminhando com categoria”. Nesse dia, apenas Vanessa estava presente quando iniciamos a edição. Wanderson também fazia parte do grupo que apareceu no meio da oficina, acompanhado de dois primos, mas a direção da escola não autorizou a permanência deles. Wanderson ficou mais interessado em jogar com os outros estudantes, enquanto o filme-carta foi finalizado pela menina.

O resultado do vídeo é uma volta ao bairro apresentado por Vanessa, em primeira pessoa. As imagens mostram caminhadas pela avenida movimentada que atravessa o bairro, uma visão do campo onde gostam de brincar e também do pico do Itacolomy. O filme-carta é apresentado em primeira pessoa por Vanessa e em vários momentos ela dialoga com Daniel, que faz a captação das imagens. As destinatárias desse filme-carta são: a diretora, a vice-diretora e a professora das crianças.

Como havíamos nos comprometido a levá-los ao Museu da Inconfidência, realizamos uma articulação com o setor educativo da instituição e a visita estava marcada para as duas semanas seguintes. Achemos prudente, visto que ainda não haviam realizado o desafio de um vídeo minuto, planejado para o último encontro, retornarmos à escola na semana seguinte. Ao finalizar esse dia de atividades, salientamos a importância do retorno para o último dia da atividade.

Na mesma semana, enquanto comentava na TV UFOP sobre o projeto e lhes mostrava os cartões-postais recém-impressos, houve um interesse da TV em realizar uma matéria sobre o programa Sentidos Urbanos e a oficina. Liguei para a diretora, informei sobre a proposta e pedi que ela avisasse aos alunos. Caso fosse do interesse deles, enviaríamos os termos de autorização de uso da imagem, para que os pais e responsáveis pudessem assinar. E assim foi feito.

06/07 – Episódio 9 – A TV: Um novo elemento no Mafuá

A conversa inicial nesse dia começou agitada e carregada de ansiedade pela presença da “televisão” nas gravações. Conversamos sobre a necessidade de falar com o repórter e que apenas falaria quem quisesse. Nesse dia compareceram 5 estudantes: Vanessa, Wanderson,

Chaves, Lan e Wilson. Chaves era o único que não havia faltado a nenhum dos encontros e os outros, mesmo com ausências, haviam se engajado na atividade. Nesse dia, o Lan iniciou as atividades da oficina, porém, como não havia levado a autorização para participar, não pôde permanecer. Pedimos que o menino fosse em casa e falasse com o seu responsável. O garoto voltou à escola e nos informou que seu pai havia se negado a assinar o documento.

Após a conversa inicial, confirmamos a visita ao Museu e apresentamos o filme-carta que foi finalizado na semana anterior. Além disso, resolvemos repassar os Minutos Lumière realizados por eles/as. No último encontro, o grupo que não conseguiu finalizar a edição no encontro anterior propôs a retomada da atividade e conseguiu finalizá-la.

Após uma hora de atividades a equipe da TV chegou para gravar. Estávamos na biblioteca iniciando a edição do vídeo “Os três trapalhões”. Entendo a entrada de uma equipe de TV no último dia de atividades como mais um elemento nesse “emaranhado sem fora”, nesse Mafuá (MIGLIORIN, 2015). Nesse sentido, fiquei surpreso com a reação das crianças. Enquanto perguntávamos quem iria falar com o repórter, e eles se mostravam agitados no espaço, um deles fez uma sugestão (diretamente ao repórter): *“a gente pode se entrevistar?”*. E assim foi feito. Esse novo elemento, a chegada de uma equipe de TV, além de valorizar a atividade das crianças, pode nos mostrar que algo havia acontecido nesse processo. Que algo de emancipação e autonomia havia se dado no processo. Farei uma reflexão mais aprofundada sobre isso na análise.

O que surpreende na ação dos meninos, para além do desejo de protagonizarem a própria produção da reportagem, é a resposta sobre autonomia e incorporação dos processos audiovisuais aos cotidianos deles. Outra questão deve ser salientada: as crianças respeitaram a pauta do jornalista, porém, adicionaram várias perguntas e questões. A dinâmica das entrevistas entre eles aconteceu como um jogo, ou brincadeira, onde todos perguntaram a todos e todos puderam responder.

Nesse dia, por motivo da edição do último filme-carta, o período de intervalo durou mais que o normal. Quando resolvi sair da sala para tomar um café, os meninos apareceram na sala dos professores. Perguntaram-me se poderiam tomar café também. Prontamente disse que sim, mas que deveriam se comportar. Deixei-os tomarem um café por entender que era um dia atípico na rotina escolar. E também como recompensa (ainda que não fosse apresentado como tal) pelo processo que havíamos passado. Foi uma forma de “testá-los”

para ver como se comportariam diante da oportunidade de “tomar café como os professores”. A diretora entrou na sala e quando percebeu que os meninos estavam acompanhados não esboçou nenhuma reação contrária, mas mostrou-se um pouco receosa com a presença dos meninos no espaço. Não tivemos nenhum problema. “Permiti” que os meninos pudessem estar ali para que de alguma forma tivessem a possibilidade de vivenciar a igualdade diante dos “mestres”, ainda que em um dia atípico.⁶⁰

11/07 – Episódio 10 – Praça Tiradentes: De fora pra dentro, ou vice-versa

Como as crianças no primeiro encontro haviam sinalizado o desejo de conhecer o Museu, resolvemos que o último dia seria uma visita, mediada pelo setor educativo da instituição, seguida da exposição dos materiais produzidos por eles, do lanche e da entrega dos postais.

Encontramo-nos em frente ao Museu na hora marcada. Eles/as estavam acompanhados por duas professoras, a Vicentina, professora da turma, e a Paula, professora de educação física. Como a pessoa responsável por nos receber no Museu não havia chegado, resolvemos iniciar alguns alongamentos e jogos na praça mesmo, para evitar a dispersão e as queixas que começavam a aparecer. Daniel, que havia estado nas oficinas e por várias vezes realizou as atividades com problemas, foi relutante ao iniciar um dos jogos: “*Não vou dar a mão pra home não*”. Mais uma vez o machismo estava presente em nossas atividades. Conversamos com ele, “*mas você dava a mão pra todo mundo nas oficinas?*”, e o menino pegou a mão do colega ao lado, mas com semblante de contrariado. Realizamos alguns jogos e alongamentos por um tempo curto, não mais que 10 minutos, e logo fomos informados que a pessoa responsável por acompanhar o grupo durante a visita já havia chegado.

Gostaria de salientar que a visita ao Museu da Inconfidência só aconteceu por ser um desejo dos meninos. Considero o Museu um espaço opressor, devido a sua arquitetura, iluminação, excesso de seguranças e fluxo turístico. Além disso, a visita mediada pareceu-me uma visita guiada. Ainda que a responsável tivesse muita boa vontade, os métodos de abordagem, o material utilizado para a visita (um livreto, que inclusive termina com um certificado de “especialista” no Museu da Inconfidência), o vocabulário empregado, por

⁶⁰Tratei a discussão sobre igualdade entre o “mestre” e o “ignorante” (RANCIÈRE, 2002) mais adiante, na análise do campo.

exemplo, são nitidamente planejados para outro tipo de público. Esse trabalho não pretende discutir as questões trazidas acima, mas julguei pertinente pontuá-las.

Antes de entrarmos no museu, quando avistaram os guardas responsáveis pela segurança do prédio, uma das crianças veio até mim e disse: *“os canas vão me pegar, eu não trouxe identidade”*. Informei que não era necessário RG para participar da ação e que estava tudo certo. Mais uma vez a questão da autoridade se fazia presente. Essa questão também ficou nítida na fala inicial da responsável por conduzir a visita: *“Não pode falar alto, não pode tocar em nada e não pode correr, se não o guarda chama a atenção”*, ela disse.

Na primeira sala, que continha algumas peças sacras, ao conversarem sobre as obras um dos meninos interrompeu e perguntou: *“cadê os escravos?”* Foi informado que veriam os utensílios utilizados na época da escravidão em uma sala mais adiante. Em uma outra sala haviam dois quadros: *“A morte dos justos”* e *“A morte dos pecadores”*. As obras foram *“lidas”* para as crianças, sem nenhuma abertura para que elas participassem. Após a explicação, a responsável fez uma pergunta que, sinceramente, me fez tremer por dentro: *“e vocês? Preferem a morte dos justos ou dos pecadores?”*.

Mais adiante, em uma sala que reproduzia o quarto de Dom Pedro II e Teresa Cristina, outra fala me pareceu grave: *“No início, Dom Pedro se queixava muito de ter casado com ela, pois ela era feia e bigoduda. Mas depois ele confessou que se apaixonou por Cristina, pois além de ser uma boa pessoa ela era muito rica e educada, sabia se portar...”*.

Não pude acompanhar a visita até o final, pois estava preocupado em verificar se tudo estava certo para a exibição do vídeo que preparamos e para o lanche, que aconteceria em seguida, na casa da Baronesa, sede do Sentidos Urbanos, também na praça Tiradentes. Retirei-me com a mediadora Raquel para resolver essas questões. Na saída, haviam 4 viaturas da polícia militar estacionadas na praça. Em pouco tempo começou um minuto de sirene: as viaturas permaneceram por 1 minuto com as sirenes tocando constantemente. Emerson, que estava com o grupo dentro do Museu, informou que imediatamente a dispersão foi iniciada dentro do museu. Quase todos foram para as janelas verificar o que estava acontecendo.

A visita terminou no horário planejado. Na saída, os/as meninos/as estavam eufóricos, dispersos. Perguntavam sem parar sobre o lanche. Informei que iríamos assistir a um vídeo de menos de 10 minutos e iniciáramos os lanches. Levamos os estudantes para uma das salas do

prédio da casa da Baronesa. Uma sala escura, apenas com a projeção do vídeo⁶¹, o qual foi assistido por todos/as. Ao final, receberam seus cartões-postais e quando as luzes foram acessas perceberam que o espaço estava “decorado” com os mapas afetivos, textos e desenhos que realizaram durante as oficinas.

Após o lanche, faltavam 20 minutos para o transporte vir buscá-los/as. Descemos com eles até um jardim e os deixamos brincando. Nesse momento disponibilizei meu celular para que eles/as gravassem relatos sobre como foi participar da oficina.

Agradecemos a eles/as por participarem e informamos que voltaríamos, caso fosse o desejo deles. Muitos/as já expressaram ali que gostariam que as oficinas continuassem.

Na ocasião, também os/as lembrei sobre a pesquisa e pedi que escolhessem os nomes que gostariam de ter nesse relato. Terminamos o dia com um combinado: após as férias retornaríamos à escola para seguir com as atividades, mas dessa vez eles também deveriam propor práticas, assuntos etc. Nesse momento muitas ideias já surgiram: tutorial de como fazer pipa, mais filmes-cartas, clipes de música.

Seguimos com as atividades na escola por um compromisso ético, mas também por um desejo pessoal de continuar trocando com eles. Ainda que a intervenção com os/as estudantes para essa pesquisa tivesse terminado ali, não poderia deixar de seguir em contato com eles para entender também o que aconteceria após esse processo. Além disso, devo dizer que aprendi muito nesses 10 encontros com as crianças.

No ônibus que os/as levaria para a escola, nos despedimos em clima de férias. Com a certeza do retorno após o período.

4.4 Adentrando ondas turbulentas: tensão ser criança x sobrevivência nas periferias

O que é ser criança? Hoje, a resposta para essa pergunta é bem diferente da que se tinha a alguns séculos atrás. Angela da Silva Soares (2009) salienta a importância de compreender que a visão que se tem de criança é algo historicamente construído. Os tempos mudaram, mas o que hoje aparece como algo super incomum, quase uma “aberração”, já foi aceitável. É possível perceber que o sentimento de infância apresenta contrastes no decorrer dos tempos, nos levando a “superar”, por exemplo, a indiferença destinada a criança pequena

⁶¹ <https://goo.gl/i8qc9c>

e nos levando também a olhar para as crianças com lentes que permitem enxergar suas especificidades cognitivas, emocionais, físicas e psicológicas.

No século XVIII ocorreram mudanças que contribuíram para a construção do “sentimento de infância”. Para Soares, “as mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade, que ganhou mais importância no seio familiar” (2009, p. 2). Mas não se pode analisar essa mudança apenas com uma visão positiva. O surgimento da preocupação moral da criança, gerado pela igreja, acarretou um tipo de atendimento destinado a criança⁶² de caráter repressor e compensatório:

[...] a ideia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma formação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER *apud* SOARES, 2009, p. 3).

Na teoria contemporânea, então, ser criança é estar protegido. Inclusive, temos em nosso país um conjunto de normativos legais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um estatuto que se debruça sobre o tratamento legal e social que deve ser oferecido às crianças e aos adolescentes em todo território nacional. O estatuto dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente, esses compreendidos como aqueles com idade entre 0 e 18 anos, sendo os 12 primeiros anos considerados como pertencentes ao período da infância. O ECA foi consolidado a partir da lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Nesse sentido, o caput do art. 227 da Constituição Federal diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.⁶³

Nesse sentido, podemos perceber, com o auxílio de Soares, 2009, que,

hoje, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e

⁶² Principalmente na escola.

⁶³BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292p.

sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas (2009, p. 4).

Ser criança, podemos pensar, é estar protegido. Mas quem realiza uma entrada em qualquer contexto que não seja o ideal burguês, branco e de classe média, poderá reparar que essa é uma visão romantizada e ingênua da infância. Uma visão menos romântica é a de que a concepção de infância é dada sempre a partir da perspectiva de um sujeito adulto:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A História da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade, e a história da criança seria a relação das crianças entre si e com ou adultos, com a cultura e a sociedade (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 15).

Podemos perceber que a infância é, pois, uma representação, uma ficção sobre uma fase da vida que a cada novo dia, a cada novo passo, parece tentar ser apagada nos ambientes educacionais. A escola que prepara para o emprego, que não deixa as crianças em paz e opera com o apagamento do mafuá⁶⁴, pode ser tomada como exemplo. Nessa perspectiva, compartilho as seguintes indagações: “Me sorprende y confunde y enoja cada vez que se habla de educar la infancia, de la obligatoriedad escolar a edades cada vez más tempranas y, sobre todo, de esa relación que se establece tan impune y naturalmente entre el educar y la preparación para el empleo” (SKLIAR, 2017, p. 63). E, como ele, prefiro uma infância que ainda respeite os tempos da ficção, que lance um olhar (im)possível para dentro de si:

Prefiero una infancia que aún cree en la necesidad de ficción y de invención. Prefiero una infancia que permanezca en estado de infancia, una infancia que viva la experiencia única de ese tiempo humano aún liberado de la falsa idea del empleo. Prefiro la prueba que nos ofrece la infancia más que una infancia a punto de ser reprovada (SKLIAR, 2017, p. 64).

Mas não podemos esquecer que não há uma única infância. Soares destaca a importância de saber que “não se pode perder de vista que o conceito de infância construído pela humanidade ocasionou uma padronização da criança. Como se esta fosse um ser

⁶⁴ Migliorin, 2016

universal, sem características próprias de cada sociedade e de cada contexto histórico” (2009, p. 8). Por isso, um olhar atento para analisar a intervenção com as crianças realizadas nessa pesquisa me faz concordar com a ideia de que “é impossível um modelo universal de infância e adolescência” (ARROYO, 2015, p. 25). Ser criança, no contexto desta pesquisa, é andar na corda bamba da sobrevivência. É habitar a escuridão do esquecimento, a solidão, a incerteza. É ser vagalume: frágil, inofensivo. E a criança tem muito de vagalume: a busca constante pela sobrevivência.

O mais correto, então, seria tratar das possibilidades da infância, falar das infâncias. Nesta pesquisa, realizada com crianças de 10 e 11 anos da periferia de Ouro Preto, nos deparamos com infâncias outras. Infâncias esquecidas, perdidas. Inclusive, a aposta dos dados levantados na intervenção é a de que a prática com o vídeo resgata justamente a infância desses meninos e meninas.

Penso ser necessário apresentar uma visão mais otimista de infância. Para Skliar, a infância poderia ser o momento de invenção, da atenção desatenta e da percepção extrema. O autor afirma que o imaginário literário dá potência a essa ideia, a infância é vista como a “inutilidade más importante de la vida y de la historia” (2017, p. 53-54). A infância como contrário do barulho, o nascimento com seus pontos suspensivos. O que ainda está por vir, se abre para o tempo e o perfura com sons impensados. A ficção presente no coração e nas primeiras palavras, o tempo que se perde dando atenção às formigas, por debaixo dos sonhos, diante das nuvens, frente a já concebida preeminência de morte⁶⁵. Compartilho do mesmo sentimento que o autor, quando ele relata:

Me pregunto se es no allí, justamente, donde todo caos puede dividirse al menos em dos plingues de potencia y de impotência a la vez: ¿se “educa” – o como quiera llamarse a ese instante em que nos encontramos para hacer cosas juntos – para que la infancia sea um lugar imposible de retorno, una atmosfera que no recuperaremos nunca em la travesía por la desdicha de la adultez requerida para dejar de ser niños? ¿O se lo hace para intentar madurar hacia la infancia, siendo esa “madurez” y esa “infancia” más un destino que um principio, intentando que el mundo sea uma esfera ética/estética y no esta consabida bola de fuego que se quema a sí misma “adultizando” a los niños, patologizándolos, medicalizándolos? (SKLIAR, 2017, p. 65)

⁶⁵ Tradução minha.

Em certo momento dessa pesquisa me dei conta de que estava no lugar em que fui ameaçado durante toda a infância: “se você continuar assim vai acabar na escola pública”. A pesquisa, então, me leva pela primeira vez a esse lugar. Mas me faz retomar muitos outros, que só pude me dar conta depois. Vale novamente dizer: se aposto que resgatamos a infância (im)possível das crianças do Pocinho, posso estar resgatando, de alguma forma, a minha. Fui uma criança velha - escrevi em um dos primeiros textos da produção dessa dissertação.

4.5 Infâncias perdidas e suas (im)possibilidades

Vanessa, no terceiro encontro, nos contou que chegava com uma hora de antecedência às oficinas pois era responsável por levar a irmã até a escola. A menina, por preguiça de refazer o trajeto até sua casa (o percurso inclui uma escadaria) e para não ter que ficar “arrumando casa”, preferia esperar na porta da escola. Outra estudante, que no segundo momento das oficinas (no turno escolar) resolveu realizar uma colagem sobre o sonho de ser fotógrafa - sonho que se relaciona diretamente com a intervenção realizada nesta pesquisa - só esteve presente nos três encontros que aconteceram no horário das aulas na primeira parte da intervenção. O motivo? Não podia se ausentar na parte da tarde, tinha a obrigação de arrumar a casa. Kevinho, o menino que teve que sair da oficina no primeiro encontro do filme-carta, já que não havia levado a autorização para participar, nunca mais retornou à atividade. Porém, era cena cotidiana encontrar o menino no fim da oficina na porta da escola. O que ele fazia por lá? “Tô esperando o horário de saída do meu irmão”. Wanderson, que esteve presente em vários dos encontros, intitulou seu minuto *Lumière* como “Wanderson mala”, fazendo uma alusão direta às atividades de quem transporta pequenas quantidades de droga para o tráfico. Alice, que relatou a violência sofrida pelo irmão, ficou “muito feliz” por poder fazer faxina nas casas do bairro, nos relatou sem esperança a diretora em reunião para desenharmos o calendário das atividades da “segunda fase” da *olhares (im)possíveis* na escola Adhalmir Maia.

Miguel Arroyo (2015) nos provoca ao tratar do assunto criança e trabalho:

Que leituras são possíveis de si mesmos, de seu grupo familiar, social, racial, espacial, confinados a esse provisório viver, e que leituras de mundo, de sociedade, de relações sociais são possíveis, são marcantes quando desde crianças estão envolvidos na tensa relação viver-não-viver sobreviver-trabalhar ? Sobretudo, que leituras deles mesmos, do ser criança são forçadas a construir? Coincidem com as imagens das infância tão românticas, floridas, festivas que o material didático cultua, que a mídia celebra – infância-esperança? Ao chegarem na escola nos lembram de que seu sobreviver infantil não é uma festa, é um risco ao viver-não-viver. (ARROYO, 2015, p. 41-42).

O que temos como quadro para apresentar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa também é o contexto das crianças que trabalham (seja dentro da própria casa, fazendo faxina na casa de terceiros, ou colaborando com o tráfico de drogas). São crianças que têm responsabilidades não só na escola, mas também dentro de casa, participando, por exemplo, da criação e do cuidado com seus/suas irmãos/irmãs. É a infância pobre, a infância marginal. Podemos denominá-los/as assim em diálogo com Marques (2015), que caracteriza a classe empobrecida como:

impedida de ter acesso aos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, tornando-se compostas pelos desclassificados perante a desigualdade social, a dita “ralé” brasileira, como aponta Jessé Souza (2011, 2012). Não se pode negar que quem está sendo negligenciado para viver o seu tempo de ser criança no aspecto lúdico, familiar, comunitário, escolar e cultural – enquanto um momento singular do ser humano – se encontra marginal aos processos de humanização (MARQUES, 2015, p. 197-198).

Como devemos olhar essa infância? Essas infâncias dos meninos e meninas do pocinho, o que nos apresentam? “As vivências da infância são tão diversas quanto diversos têm sido e ainda são seus trabalhos na indústria, no agronegócio, na agricultura camponesa, no trabalho doméstico e nas ruas” (ARROYO, 2015, p. 25). Assim como as crianças estudadas por Miguel G. Arroyo (2015), as crianças da periferia de Ouro Preto têm “o trabalho, sem trabalho, ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte” (2015, p. 33). Sonham em sua maioria sonhos adultos provocados pelo sistema em que vivemos: a mansão, o carro do ano, o casamento. Como praticamente toda a infância popular, essas crianças já aprenderam “que faz parte das vivências cotidianas da classe trabalhadora: emprego, desemprego, sem carteira assinada, biscateiros, mantendo-se na corda bamba da tensa articulação entre tempos de trabalho na escola e de trabalho sobrevivência” (2015, p. 33-34). O autor salienta que reconhecer o trabalho na infância caminha na contramão de uma ideia da erradicação da prática. Ou seja: o trabalho na rotina das crianças não é “coisa do passado”, nem está caminhando para o desaparecimento.

O autor provoca: “Qual postura a adotar?” (2015, p. 33). Como olhar para elas diante de uma realidade que tem o trabalho como forma de sobrevivência?

O trabalho da criança e do adolescente e a sobrevivência pessoal e familiar têm estado sempre inseparáveis. Viver ou não viver é o dilema que vivenciam desde crianças [...]. Reconhecer o valor da vida, quando o viver-não-viver é a experiência humana mais determinante. Lutar cada dia por mais um dia de viver pode cultivar o valor da vida, o amor a vida, o respeito à vida. Porém, saber-se condenados pela sociedade a vidas tão provisórias pode levar a banalizar a vida, sem amor à própria vida e a dos outros (ARROYO, 2015 p. 40).

E o que nos apresentam essas crianças é a dura realidade de que o direito de viver precede o direito de aprender. E como nos coloca Miguel Arroyo: “Inclusive reconhecer os saberes, valores, culturas, identidades aprendidos nas lutas pelo direito de viver” (2015, p. 42). Mas por que não sonhar também outros empregos?

O que esta pesquisa nos mostra é a necessidade de garantir, ainda que em um momento de brecha, possibilidades de criação de outras realidades. Mas também outras possibilidades e utopias sonháveis, quem sabe na ficção. Skliar nos questiona:

¿Por qué gira todo en torno del futuro”empleo” - justo en este momento del país y del mundo - y no de posibles “futuros” poetas, pintores, músicos, artesanos, actores, filósofos, maestros, o lo que bien se desee para la vida en común y la vida singular? ¿Educar no supone la disponibilidad de nuestras presencias en el presente? (SKLIAR, 2017, p. 64).

Desde o século XIX podemos entender a escola pública “como um dos espaços de presença das crianças pobres e particularmente de produção da identificação “aluno pobre” (VEIGA, 2008, p. 507). Podemos pensar que desde o Império a pobreza é definida “tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem à aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil” (VEIGA, 2008, p. 507). Nesse sentido, e em diálogo com Arroyo, comprova-se que essa realidade não foi modificada. Discutir pobreza no Brasil é esbarrar nas questões de raça e também nas questões de gênero, quase sempre.⁶⁶

Uma questão relevante a ser levantada quando pensamos a(s) infância(s) das crianças do bairro Nossa Senhora do Carmo, “o Pocinho”, é como seu imaginário está diretamente atrelado a subjetividades construídas pelo capitalismo. Em uma atividade realizada no segundo momento das oficinas, perguntamos quais eram seus sonhos para a cidade, para o

⁶⁶ Aprofundarei a questão futuramente, caso seja necessário, baseado em Veiga, 2008; Arroyo, 2015; Marques, 201).

bairro e para si próprios. As crianças apresentaram nos mapas e colagens questões como a justiça e a diminuição da violência. Mas uma parcela bem maior dos sonhos estava atrelada ao dinheiro e ao status. Carros, “estacionamento para carros de luxo”, “muito dinheiro”, “500 reais por dia” e “mansões” são exemplos dos desejos que as crianças apresentam nos mapas. Quando solicitado que escolhessem um dos sonhos e montassem uma colagem, vários deles apresentaram o ideal burguês de família: mulher, homem, mansão e carro. Ou somente os carros e motos de última geração. Felizmente, também nos deparamos com sonhos como o de ser cantora, modelo, fotógrafa, palhaço.

Um dos meninos, que havia faltado ao primeiro encontro onde iniciamos a construção das colagens sobre os sonhos escolhidos, disse: “quero ser policial para matar as pessoas”, e logo estava recortando uma arma para compor sua colagem. Perguntei-lhe o porquê de escolher a arma. Ele me disse, “não sei”, mas que não era para ser traficante. Questionei: por quê? Ele me disse: “você tá doido fessor, traficante?!”.

Falar de tráfico na infância é complexo. Mas quando se ultrapassa a linha do centro (neste caso, inclusive o centro histórico, patrimônio edificado), o que encontramos são crianças que já servem ao tráfico. Repito, um dos meninos se nomeou “Wanderson Mala”. É possível juntar e/ou condenar essas crianças sem adentrar de forma profunda em seus contextos fora da escola e principalmente no que diz respeito à sua sobrevivência?

As atividades executadas no narcotráfico por meninos e meninas se tornam invisíveis perante o contexto criminalizado que ocorre devido ao envolvimento precoce desse público com atos infracionais diante da necessidade de sobrevivência, busca de status, acesso ao mundo consumista, visibilidade social, falta de suporte social e emocional, baixa escolaridade e ausência de um projeto de vida digno[...] (MARQUES, 2015, p. 196).

O que podemos perceber, então, é que as relações que se tecem são produzidas baseadas no sistema capitalista “com suas características individualistas, competitivas e opressivas, sustentadas por processos fomentados pela desigualdade social que lhe é intrínseca” (SOUZA *apud* MARQUES, 2015, p. 201).

Skliar também nos traz essa perspectiva quando diz que “interrompemos a infância das crianças e logo nos preocupa sua superabundância ou sua carência, a inclinação ao consumo ou sua incapacidade de produtividade, sua formação e sua decomposição” (2017, p.

64).⁶⁷ Apagamos gestos autenticamente infantis em prol da adultização dos meninos e meninas. De certa forma, a intervenção realizada nessa pesquisa busca regatar a “solidão” necessária nessa etapa da vida, a solidão que a ficção permite:

La soledad en la que se cuece la ficción, la soledad em la que juega com el lenguaje. La ficción debe acabarse para dar passo al peso de lo real, y el lenguaje debe dejar de hacer metáfora, debe dejar de ser materno – en el sentido de la invención -, para pasar a ser paterno – em el sentido de la ley (SKLIAR, 2017, p. 66).

É possível perceber, então, uma afinidade entre os pensadores contemporâneos da infância e educação:

Apagamos tudo que era simultâneo, disjuntivo, caótico e apaixonante para se transformar na sucessão, princípio e fria finalidade e é nessa interrupção da solidão e da ficção onde se acaba com a invenção, com uma intuição de liberdade ou do livre arbítrio, a suposição do ilimitado, a crença na totalidade; e por isso, também, é que já não existe salto no vazio, já não existe ensaio, nem narração, nem experiência (SKLIAR, 2017, p. 66).⁶⁸

A passagem citada acima está em total diálogo com as ideias de Migliorin (2015), onde o caótico e disjuntivo pode ser percebido como o mafuá e a solidão necessária, como a posição de deixar as crianças em paz. Ao que parece, para um resgate da infância, será necessário um abandono dela. Abandonar também alguns conceitos, premissas e questões. Olhar para esse sujeitos com alteridade, porém, não a alteridade da diferença, mas aquela que garante tratar o sujeito de igual para igual, possibilitando que ele seja olhado como qualquer um. “Lo opuesto a la infancia es lo que podríamos nombrar, entonses, como “uma intancia sin gestos⁶⁹” (SKLIAR, 2017, p. 67). Quando se abandona a infância, abandonamos os sujeitos no lugar mais tenebroso do caminho: livres dentro da sorte de próprio caminho, “la mala sorte de haber dejado ya su infancia” (2017, p .68). E é ao tentar regressar a essa infância que permanecemos ainda em lugares da memória onde iremos pensá-la, mas já não estaremos mais lá. “He aqui na de las formas de travessia que la infancia promete: la de regressar y saber que ya no se puede retomar, la travesía de la experiênciã afectada, o mutada, o destruída” (2017, p .69).

⁶⁷ Tradução minha.

⁶⁸ Tradução minha.

⁶⁹ Flusser faz uma análise da teoria dos gestos como uma metateoria dentro da teoria da comunicação. Ele classifica e caracteriza os tipos de gestos, descreve e comenta alguns, como o de filmar, o de escrever e o de pesquisar. Para ele, o “gesto é um movimento no qual se articula liberdade” (Flusser, 2014, p. 18).

5 OPERANDO COM O (IM)POSSÍVEL: ANÁLISE DE INTERVENÇÃO

A partir das reflexões provocadas na observação e vivência atenta aos indícios e situações presentes nesse mafuá, sistematizei algumas categorias para serem analisadas de forma mais articulada ao referencial teórico da pesquisa: **O inconsciente estético e a relação saber/não-saber. Ou: sobre a escrita do “não sei”, sabendo; O detalhe no Minuto Lumière “Junior Gamer”: criando imagens-sintoma; A imagem sintoma como imagem intolerável; Uma imagem intolerante nas imagens intoleráveis: a violência. Ou Violência: a justiça como (im)possível e as Micro-utopias da imagem intolerável.**

Em uma análise dos momentos vivenciados em campo emerge uma série de questões. Qual a influência da polícia e principalmente do sentimento de medo que essa autoridade imprime nesses sujeitos?⁷⁰ E que medos também se apresentam para mim como fantasmas? A experiência com o vídeo poderia aumentar a confiança dessa criança? O que estamos experimentando com *Olhares (im)possíveis* pode possibilitar que esses sujeitos de alguma forma descubram que podem se nomear para além do que já lhes é contado?

Barthes (2015) nos diz: realizar um trabalho que tem a emoção como ponto de partida e mistura campos e linguagens é sempre um dilema, uma desordem. Cito-o diretamente e faço minhas as suas palavras:

Concluí então que essa desordem e esse dilema, evidenciados pela vontade de escrever sobre a Fotografia, refletiam uma espécie de desconforto que sempre me fora conhecido: o de ser um sujeito jogado entre duas linguagens, uma expressiva, outra crítica; e dentro dessa última, entre vários discursos, os da sociologia, da semiologia e da psicanálise – mas que, pela insatisfação em que por fim me encontrava em relação tanto a uns quanto a outros, eu dava testemunho da única coisa segura que existia em mim (por mais ingênua que fosse): a resistência apaixonada a qualquer sistema redutor (BARTHES, 2015, p. 16).

É o meu caso com o vídeo e a educação. Esse desafio que o campo se mostrou ser aparece também como um desafio para a equipe da intervenção, que se apresenta também na relação entre nós, como equipe, e para mim, como proponente e pesquisador. De alguma forma, nesse momento, percebo que algumas questões teóricas podem auxiliar na análise

⁷⁰ Para essa discussão, pretendo me aprofundar mais adiante nos conceitos de política e polícia com Jacques Rancière e Luiz Eduardo Soares.

dessa experiência, como a própria relação entre método clínico e o saber, desenvolvida anteriormente no capítulo 3.

Bernard Charlot⁷¹ define a relação do saber como a relação “de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (2008, p. 78). A relação com o saber é um conjunto de relações de um sujeito, que é do desejo com o mundo. Por isso, é relevante pensar que se trata da relação de quem aprende com o saber aprendido, ou seja, podemos pensar a relação com o saber como sendo um ponto de encontro entre educação e a psicanálise. Pode-se pensar dessa forma se levarmos em conta a afirmação de Charlot: “Não existe relação com o saber a não ser de parte de um sujeito, e o sujeito é desejo” (2005, p. 46).

O que faz com que uns tenham vontade de aprender e outros não? E mais que isso, o que possibilita que duas pessoas, com as mesmas características objetivas, apresentem posicionamentos distintos em relação ao desejo por saber? Tendo uma o desejo presente, e outra não, surge uma dúvida: nos colaboradores dessa parte da pesquisa (as crianças) como a polícia influência nessa relação com o saber, e principalmente do saber de si e sobre si? Se faz necessário, então, para continuar trabalhando esse conceito, alargar a rede de pensamentos e pensar a relação com o saber levando em conta o desejo de representação do saber e suas relações, como concebe Charlot. Nesse sentido, uma questão transparece: por que esses/as estudantes elaboram suas histórias durante as conversas em ambiente restrito, mas não transparecem essas histórias quando são convidados a produzir os postais e os vídeos? Por exemplo: nas conversas durante os encontros, eles apresentam, testemunham e relatam suas infâncias perdidas, mas ao fim da atividade, quando perguntados sobre o que é ser criança para o dicionário dos afetos⁷², todos responderam que ser criança era poder "brincar" e "não se preocupar". Talvez se trate das zonas cegas, como já foi trabalhado na seção 3.2.

⁷¹ Nos anos de 1980, Bernard Charlot se propõe a escrever sobre relação com saber, tendo vários livros publicados nos anos 1990 e 2000.

⁷² O dicionário dos afetos é um vídeo que realizamos para o último encontro. Baseado nos abecedários produzidos pelo “Cinema para aprender e desaprender”, perguntamos às crianças o significado de algumas palavras e expressões, por exemplo: ser criança, sonho, impossível, escola, bairro. Eles também adicionaram outras palavras: família, patrimônio, amor, entre outras.

5.1 O inconsciente estético e a relação saber/não-saber. Ou: sobre a escrita do “não sei”, sabendo

Seguiremos novamente com Rancière, desta vez sobre o “Inconsciente estético” (2009b). O autor está apoiado na perspectiva das obras de Freud, as quais lançam um olhar sobre alguns artistas (Leonardo da Vinci, Michelangelo e seu *Moisés*, ou a *Gradiva* de Jansen) para afirmar que existe sentido no que parece não ter. Por isso, as imagens produzidos pelas crianças da escola Adhalmir Maia são “testemunhos da existência de certa relação do pensamento com o não-pensamento, de certa presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante” (RANCIÈRE, 2009b, p. 10-11). No método clínico isso se nomeia como a relação objetividade-subjetividade. Essa relação pode ser observada nos mapas do sonhos, disponível no apêndice .

Rancière fala de uma revolução estética, onde, a partir de uma identidade de contrários, é definido o próprio da arte (2009b, p .27). Édipo é aquele que sabe e não sabe, ele nos diz: “No regime estético, essa identidade de um saber e de um não-saber, de um agir e de um padecer, que radicaliza em identidade de contrários a ‘claridade confusa’ de Boumgarten, constituiu-se no próprio modo de ser da arte” (2009b, p. 27). Nesse contexto:

Existe pensamento que não pensa, pensamento operando não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas a própria forma do não-pensamento. Inversamente, existe não-pensamento que habita o pensamento e lhe da potência específica. Esse não-pensamento não é só uma forma de ausência do pensamento, é uma presença eficaz de seu oposto. Há portanto, sob um outro aspecto, uma identidade entre o pensamento e o não-pensamento, a qual é dotada de uma potência específica (Rancière, 2009b, p. 33-34).

Essa ideia de pensamento, para o autor, corresponde à ideia de escrita, a qual “não quer dizer simplesmente uma forma de manifestação da palavra. Quer dizer, “uma ideia própria da palavra, ideia da própria palavra e sua potência intrínseca” (2009, p. 34). A escrita, então, é “palavra que fala e se cala, que sabe e não sabe o que diz” (2009, p. 35). É importante relembrar que entendo a construção de um discurso em vídeo como uma forma de escrita, operada por meio de outro aparelho (nesse caso, o celular). Mendonça, ao partir da pergunta “ao homem em ruínas restam apenas imagens?”, nos diz, ancorado em Harry Pross (1980), que através da escrita o sujeito teve a possibilidade de entender seu tempo, de vencer sua morte e a escrita é, de antemão, imagética:

Através da escrita - uma das formas da mídia secundária, nos termos de Pross -, o homem entendeu seu tempo, venceu a morte. Ele teve a oportunidade de deixar sinais capazes de demonstrar sua crença em um tempo menos efêmero e mais duradouro. Mas a escrita não está restrita a escrita das palavras, ela é pré-alfabeto, é imagética. A palavra imagem (do latim *imago*) conta com duas vertentes semânticas: a primeira, ligada a noção de visibilidade, e a segunda, como o retrato de quem morreu, máscara mortuária. No terreno das imagens os homens não estão mais atrelados ao tempo da natureza” (Mendonça, 2006, p. 112)⁷³

A partir disso, pensar que o material produzido pelas crianças tem seu valor é pensarmos a partir da grande “regra freudiana dos detalhes”, onde não existem detalhes desprezíveis. Rancière nos diz: “não existem temas nobres e temas vulgares, muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios” (2009b, p. 36). Afinal: “não há coisa alguma que não carregue em si potência de linguagem” (2009b, p. 37).

Freud (*apud* RANCIÈRE, 2009b) se lança contra uma autoridade dos mestres da ciência e também dos grandes nomes da cultura. Por isso, essa revolução estética é um espaço da ordem desse inconsciente estético que redefiniu as coisas da arte como modos específicos de união entre o pensamento que pensa e o pensamento que não pensa. Para Rancière, só foi possível uma nova ciência da *psyche* “porque existe todo esse domínio do pensamento e da escrita que se estende entre a ciência e a superstição” (2009b, p. 44). O que a leitura freudiana apresenta então é essa própria ideia de *pathos* do pensamento, das doenças da civilização. É uma semiologia, mas também uma sintomatologia.

Mas o que podem as ideias e conceitos de Freud na reflexão sobre o novo paradigma estético? O que pode a psicanálise na análise da intervenção desta pesquisa? Rancière, mais uma vez, nos auxilia na resposta:

É intervir na ideia do pensamento inconsciente que normatiza as produções do regime estético da arte, é por ordem na maneira como a arte e o pensamento da arte jogam com as relações do saber e do não-saber, do sentido e do sem-sentido, do *logos* e do *pathos*, do real e do fantástico. (RANCIÈRE, 2009b, p. 51)

Ou seja: estamos em diálogo com as próprias ideias do vídeo e sua abertura para a inventividade e a invenção de mundo. É o mundo inventado pelas crianças e mostrado por elas nos resultados de cada encontro que garantem também uma passagem do fictício para o real. O que quero dizer é: quando inventam o mundo, ao serem “trapalhões”, ou, ao mostrarem seu bairro para as próprias professoras da escola, estão se constituindo a partir de

⁷³ In: GUIMARÃES, C. G.; LEAL, B. S.; MENDONÇA, Carlos. M. C. (Org.). **Comunicação e Experiência Estética**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. v. 500. 210p .

sua própria fala como crianças. Crianças atrapalhadas e espertas, como um movimento de ficção que ultrapassa a realidade de “criança abandonada”.

Por um momento, nem que sejam os dois ou três minutos que duram os filmes-cartas, ou durante algumas atividades de nossos encontros, são apenas crianças. E não mais crianças da periferia, marginais em potência, pequenos vagabundos ou sujeitos medrosos e passíveis do poder da autoridade (do professor e da polícia). Ao inventarem esse mundo, percebo que inventam uma própria (e talvez nova) cartografia de si. Se mostram como querem, com o desejo não podado de se mostrar, e nesse fragmento de tempo o que a invenção de mundo lhes garante é o direito ao esquecimento. É o afastamento das mazelas, uma certa “fuga da realidade” a partir da própria realidade.

Ao que parece, a angústia infantil da castração se apresenta como fantasia, invenção de mundo. E “a fantasia do poeta não misturou os elementos do material a tal ponto de intrincamento que não se possa restaurar sua ordem original”⁷⁴ (FREUD *apud* RANCIÈRE, 2009b, p. 76.). Por isso, é importante entender que uma análise dos materiais produzidos por uma lente do inconsciente estético, ou desse novo regime da arte, “igualava o ativo e o passivo, afirmando ao mesmo tempo a autonomia antirrepresentativa da arte e sua natureza profundamente heteronômica, seu valor de testemunho da ação das forças que ultrapassam o sujeito e o arrancam de si mesmo” (RANCIÈRE, 2009b, p. 77).

A intervenção com os diapositivos da metodologia *Olhares (im)possíveis* provoca a emancipação do espectador através da possibilidade de que essas crianças se tornem Jogadores com o aparelho e não mais funcionários (FLUSSER, 2014). Esse conjunto possibilita, inclusive, a criação de novos territórios para que esses vagalumes possam atuar, cria a possibilidade de existência e sobrevivência em um território audiovisual, onde o corpo do vídeo pode ser pensado como

um jogo de relações, uma posta em situação que, antes de “narrar” um corpo no marco de sua história, o coloca (e se coloca) em um processo de busca constante. O coloca nessa situação para descobrir novas relações não funcionais entre corpo e espaço, entre corpo e as margens da imagem, e entre esse corpo e o espectador (GALUPPO, 2014, p. 161).⁷⁵

O que esse dispositivo-vídeo pode criar é uma nova forma de correspondência com o “real” a partir de sua própria desconstrução. Quando se desintegra esse real, “las

⁷⁴ In: FREUD, Sigmund. O estranho, 1919.

⁷⁵ Tradução Minha

correspondencias visuales y sonoras se juegan em outro terreno” (GALUPPO, 2014, p. 165), forçando um “ir além” em um território que se constitui entre a interseção da construção mental e tecnológica. Nesse “outro mundo”, interno, “las bocas que gesticulan no necessariamente respiran palabras, ni las puertas que se abren chirrían, ni los vidrios que se rompen exhalan estallidos” (2012, p. 165). Ou seja, nesse mundo abstrato de pura construção videográfica, os sons e imagens correspondem a outras lógicas. Outras lógicas e outros construtores de mundo. Por isso,

o vídeo é, em algum sentido, esse campo propício para essas defasagens audiovisuais, para a indeterminação, para as hibridações, para a exibição de processos abertos e buscas pessoais. Um campo sempre aberto, atento a sua irredutível relação com os usos do dispositivo e com a subjetividade que os coloca em funcionamento” (GALUPPO, 2014, p. 166).⁷⁶

O diálogo entre Gustavo Galuppo e outras vozes citadas anteriormente nos permite pensar, a partir do vídeo e das práticas digitais, não mais em uma morte do cinema, da narração, da experiência. Consideremos o oposto: uma transformação, uma transmutação, onde o vídeo e o dispositivo, pensados distantes do terreno audiovisual mercantil e explorado em um terreno audiovisual livre, podem ofertar outras potências renovadas, para não perder nunca sua vitalidade. Onde o fazer/experimentar/vivenciar audiovisual se aproxima da própria ideia de vagalume: experiência reconfigurada (DIDI-HUBERMAN, 2011).

Esse posicionamento se propõe a afastar-se “dos sujeitos tradicionais da história e dos meios de verificação ligados à sua visibilidade” (RANCIÈRE, 2014, p. 3), nos levando a um território turvo que extrapola concepções do que seja um sujeito e um acontecimento, “assim como a maneira pela qual se pode fazer referência ao primeiro (sujeito) e inferência do segundo (acontecimento)” (2014, p. 3). O que se propõe aqui é trazer novos nomes para a história, para a academia, para a educação. O que proponho é que com a *Olhares (im)possíveis* os vagalumes possam sobreviver.

É importante considerar que “a ideologia que distingue entre sujeito e objeto está sendo, lentamente e penosamente, abandonada. Não concebemos mais o mundo enquanto objeto de pesquisa, nem o homem enquanto sujeito quem ‘faz pesquisa’” (FLUSSER, 2014, p. 53). Assumimos que realizar uma pesquisa, ainda mais uma pesquisa com intervenção, é um “estar-no-mundo”. Entretanto,

⁷⁶ Tradução Minha

o pesquisador não está jamais só no mundo, há sempre outro com ele. Não é sujeito em isolamento esplêndido, como o é o sujeito transcendente. Os outros que estão na circunstância do pesquisador, mais ou menos próximos dele, também pesquisam, isto é, medem. Ao fazê-lo, se reconhecem mutuamente (FLUSSER, 2014, p. 55).

Se a ideologia do “conhecimento objetivo” entende sujeito e objeto como instâncias distintas que se conectariam apenas no gesto do conhecimento, da “pesquisa pura”, o autor nos salienta que “o gesto de pesquisa demonstra ele próprio, serem sujeito e objeto sempre engrenados” (2014, p. 47). Por isso se pode pensar que o tempo (considerado inequívoco) e o espaço (até então entendido como absoluto) nada mais são que relações estabelecidas entre “observadores”, entre sujeitos. Vejamos o que nos diz Flusser sobre os Códigos Digitais: “a distância entre dois pontos, o intervalo, torna-se o problema fundamental do conhecimento e - num futuro próximo - da percepção, do sentimento, da vontade e da ação” (2011, p. 213). Concordo com o autor quando ele afirma não ser possível falar de objetividade, no sentido “de um objeto sem sujeito”. Em outros termos, “tudo o que é possível, inclusive o mais improvável, tem de acontecer com o tempo, necessariamente” (2011, p. 217).

Nesse sentido vale retomar, agora com Braga (2008), a perspectiva do método indiciário de Ginzburg (1989). Braga afirma que operar com o indiciário não corresponde a privilegiar exclusivamente o empírico, como muito se faz na produção científica, mas “selecionar e organizar para fazer inferências. [...] Diversamente [à perspectiva empiricista], o paradigma indiciário implica fazer proposições de ordem geral a partir dos dados singulares obtidos” (BRAGA, 2008, p. 78). Não é a soma indiscriminada de um número expressivo de detalhes, mas a tentativa de aproximar o olhar “sobre lógicas processuais básicas que fazem o objeto <<funcionar>>, tanto em sua organização interna (articulação entre as partes); como nas relações com contextos e outras situações com que este entra relevantemente em relação, na perspectiva do pesquisador.” (2008, p. 83). O que tentei realizar está representado a seguir, a partir do registro de um dos “Minuto Lumière” realizado durante a intervenção.

5.2 O detalhe no Minuto Lumière “Junior Gamer”: criando imagens-sintoma



Figura 8: Colagem de frames do Minuto Lumière “Junior Gamer”.
Fonte: Arquivo pessoal.

Atentar-se ao detalhe, para Rancière (2009b), apresenta duas vertentes: a dos sinais, apresentada no método Morelli (Ginzburg, 1989), e a levada a cabo por Huberman (2013b)⁷⁷, quando se apresenta a perspectiva do detalhe na pintura, que aqui se aplicará ao vídeo:

O detalhe funciona, assim, como objeto parcial, fragmento inacomodável que desfaz a ordenação da representação para dar lugar à verdade inconsciente que não é de uma história individual, mas que é oposição de uma ordem a outra: o *figural* sob o *figurativo*, ou o *visual* sob o *visível* representado (RANCIÈRE, 2009b, p. 59).

É o que vemos no Minuto Lumière apresentado na figura 8. O detalhe do segundo plano da menina isolada denuncia a existência das práticas opressoras de silenciamento e violência em relação à mulher na sociedade, por consequência, na escola. Quando um dos estudantes resolve filmar “todos brincando no parquinho” e o que temos como resultado são “todos os meninos brincando no parquinho”, temos uma imagem contraditória: “É talvez quando as imagens são mais intensamente contraditórias que elas são mais autenticamente sintomáticas” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 336).

A imagem do Minuto Lumière a que me refiro pode ser pensada como um acidente, visto que o seu resultado nos apresenta algo não esperado (pela criança que o realizou) para essa análise. Sobre o acidente, Didi-Huberman nos diz, ancorado na análise freudiana de histeria, que

⁷⁷ “Diante da Imagem”, publicado originalmente em 1990.

o *acidente* – gesto insensato, informal, incompreensível, “não icônico” – era claramente *soberano*: e não apenas de uma soberania sintagmática, se podemos dizer, ou seja, que num tal momento o acidente domina tudo e tiraniza o corpo inteiro; mas também de uma soberania “paradigmática”, ou seja, que tal momento libera uma significância, envolve um destino, um fantasma originário, portanto faz trabalhar uma estrutura (2013b, p. 333-334).

O vídeo realizado, entendo, é mais um testemunho dos contextos social e escolar dentro dos quais estão inseridas essas crianças. É uma imagem-sintoma, mais uma, que a experiência com a realização audiovisual faz emergir. Deve-se considerar que o sintoma é:

um acontecimento crítico, uma singularidade, uma intrusão, mas também é instauração de uma estrutura significante, de um sistema que o acontecimento tem por tarefa fazer surgir, mas *parcialmente, contraditoriamente*, de modo que o sentido advenha apenas como enigma ou *fenômeno-índice*, não um conjunto estável de significações (2013b, p. 344).

Eis o destino da estética do sintoma, “uma estética dos acidentes soberanos” (2013, p. 337). Tais perspectivas me fazem pensar que o trabalho com a ideia de dispositivo garante, com a introdução e criação desse Mafuá, um valor de estilhaço, uma crise que faz emergir (e lampear) imagens-sintoma dos contextos onde a prática foi realizada. Imagens que produzem dupla distância. Para falar das duplas distâncias é necessário retomar o conceito *benjaminiano* de aura. Uma leitura pessimista de Walter Benjamin afirma que a era da reproduzibilidade técnica haveria eliminado a existência da aura. Esse conceito, o de aura, diz sobre “uma trama singular de espaço tempo” (BENJAMIN *apud* DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 147), e está atrelado à crise do fim da experiência apresentado na modernidade. E, nesse sentido, é necessário superar esse dilema através de uma perspectiva que ultrapasse e se posicione para além dele mesmo. Vale trazer aqui “o acontecer” da aura entre *o que vemos e o que nos olha*, de modo que seria o “espaçamento tramado do olhante e do olhado, do olhante pelo olhado. Um paradigma visual que Benjamin apresentava antes de tudo como um poder da distância:

Única aparição de uma coisa longínqua, por mais próxima que possa estar [...] o objeto aurático supõe assim uma forma de varredura ou de ir e vir incessante, uma forma de heurística na qual as distâncias - as distâncias contraditórias - se experimentariam umas às outras, dialeticamente (BENJAMIN *apud* DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 147-148).

Para Didi-Huberman, esse entrelaçamento da onipotência do olhar e de uma memória, que se acessa como quando estamos perdidos em uma “floresta de símbolos”, é um choque, um conflito, uma força do desejo. Nessa trama,

o passado se dialetiza na protensão de um futuro, e dessa dialética, desse conflito, justamente surge o presente emergente – e anacrônico – da experiência aurática, esse “choque” da memória involuntária que Benjamin propõe seja visto em geral, e em toda a extensão problemática da palavra, segundo seu valor de *sintoma*: “Esse processo, diz ele ao falar da aura, tem valor de sintoma; sua significação ultrapassa o domínio da arte (2010, p.151).

Por isso é importante entender a aura como uma instância dialética, cuja estrutura ela mesma tenta pensar. E se afastar também dessa visão histórica e antropologicamente enraizada sobre a arte e seu valor de culto. Nesse sentido, a epifania é a memória histórica da aura, é sua tradição, “mas diz igualmente, e literalmente, o sintoma: ela indica então o valor de epifania que pode ter o menor sintoma” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 155).

O sintoma, como o que se repete, é o visual da imagem sobre o visível (no sentido do que pôde ser observado) em cada um dos encontros com os/as estudantes. As meninas são incessantemente silenciadas, muitas vezes até agredidas e humilhadas. As brincadeiras e “tiradas”, me arrisco a dizer, são majoritariamente dirigidas a elas. Essa imagem sintoma também pode ser uma imagem intolerável.

5.3 A imagem-sintoma como imagem intolerável

Nessa pesquisa, Rancière é um importante autor para pensarmos as relações entre os sujeitos e as imagens durante o processo vivenciado. A partir da ideia de imagens-sintoma apresentada anteriormente, é possível pensar que a mesma também pode ser uma imagem intolerável, como nos propõe o autor:

O que torna uma imagem intolerável? A pergunta parece de início indagar apenas que características nos tornam incapazes de olhar uma imagem sem sentir dor ou indignação. Mas uma segunda pergunta logo se mostra implicada na primeira: será tolerável criar tais imagens ou propô-las à visão alheia? (RANCIÈRE, 2012c, p. 83)

Essa provocação parece bastante pertinente para as imagens produzidas durante a realização desta pesquisa. Rancière utiliza como ponto de partida a fotografia de uma modelo anoréxica publicada pelo fotógrafo Oliviero Toscani durante a semana de moda de Milão, em 2007. A imagem provocou, segundo o autor, dois pontos de vistas opostos: um que dizia sobre a necessidade da imagem, outra que questionava se mostrá-la não seria novamente a proliferação das imagens espetaculares. Como se existissem imagens que mostram o que é real demais, intoleravelmente real demais para ser proposto no modo de imagem. Esse questionamento é pertinente, no caso da imagem da semana de moda, não somente por uma

dimensão de respeito à dignidade humana, mas também porque praticamente é um culto ao próprio espetáculo, responsável pela possibilidade de existência de tal crueldade:

A imagem é declarada inapta para criticar a realidade por que faz parte do mesmo regime de visibilidade daquela realidade, que exhibe alternadamente sua face de aparência brilhante e seu avesso de verdade sórdida que compõe um único e mesmo espetáculo. Esse deslocamento do intolerável na imagem para o intolerável da imagem esteve no cerne das tensões que afetaram a arte política (2012c, p. 84).

Ou seja: nesse caso, não haveria intolerável realidade que pudesse se opor ao mundo das aparências espetaculares. Existiria tão somente um único e mesmo fluxo de imagens, um mesmo modo de exibição que hoje seria responsável por constituir o intolerável:

Todas as imagens eram equivalentes, diziam de modo semelhante a mesma realidade intolerável: a de nossa vida separada de nós mesmos, transformada pela máquina do espetáculo em imagens mortas, diante de nós, contra nós. A partir daí parecia impossível conferir a qualquer imagem o poder de mostrar o intolerável e de nos levar a lutar contra ele. (2012c, p. 85-86).

Todas as afirmações e reflexões de Rancière nos levam a pensar que a grande busca desta investigação, a percepção e crítica do mundo sitiado por imagens através da própria produção e criação de imagens, não poderia acontecer. Quando o autor questiona se as imagens querem realmente viver, ele nos responde: “As imagens não seriam nada - somente simulacros sem vida - e seriam tudo: a realidade da vida alienadas, a consistência do mundo das ligações sociais fundadas sobre a exploração” (2012c, p. 192). Nesse sentido, uma leitura atenta das ideias do autor nos levará a entender que, para ele, a única forma de criticar a passividade das imagens seria apostar no seu oposto: a própria ação. Para contestar o mundo sitiado por imagens seria necessário, então, opor passividade - vida alienada - e “ação viva” da imagem.

Rancière utiliza como ilustração o filme “Sociedade do Espetáculo”, de Guy Debord, para falar de uma conclusão aparentemente paradoxal da denúncia do espetáculo na medida em que, se toda imagem mostra a vida invertida, passiva, bastaria “virá-la para desencadear o poder ativo que ela desviou” (2012c, p. 86):

Assim, é preciso imagens de ação, imagens da verdadeira realidade ou imagens imediatamente invertíveis em sua realidade verdadeira, para nos mostrar que o simples fato de ser espectador, o simples fato de olhar imagens é uma coisa ruim. A ação é apresentada como única resposta ao mal da imagem e à culpa do espectador. No entanto, o que se apresenta a esse espectador ainda são imagens. Esse aparente paradoxo tem sua razão: se não olhasse imagens, o espectador não seria culpado (2012c, p. 87).

Essa culpa nos traria a denúncia da inversão da vida, dentro da qual seríamos apenas consumidores passivos de mercadorias que são imagens e de imagens que são mercadorias. Olhando para as imagens intoleráveis nunca agiremos, permaneceremos sendo espectadores de uma vida que virou imagem. No entanto, há, para o autor, a inversão da inversão, que acontece na ação. Essa ação se configura como um tipo de saber reservado daqueles que sabem porque ficaremos sempre a não saber, a não atuar. O conteúdo real dessa crítica nos deslocaria do “intolerável na imagem ao intolerável da imagem”.

Para abordar tal temática, Rancière discute as 4 imagens da câmara de gás em Auschwitz, apresentadas na exposição “Memórias do campo de concentração”⁷⁸. É fundamental aqui pensarmos a questão da testemunha trazida pelo autor. Essa perspectiva, no meu entendimento, dialogaria com a posição das crianças da escola analisada. Nesse caso o argumento: “visa instaurar uma oposição radical entre dois tipos de representação, a imagem, visível e a narrativa pela palavra, dois tipos de atestação, a prova e o testemunho” (2012c, 89). Como quando os desenhos das crianças nos mostram a situação da polícia, mas ela jamais foi escolhida para ser registrada em forma de imagem e assim “comunicada” para fora dos nossos encontros durante a realização da *Olhares*.

Antes de seguir falando das imagens intoleráveis, me parece necessário, visto que trouxe para o texto a ideia de Rancière sobre uma “inversão da vida”, apresentar o entendimento dele sobre a própria vida, a partir de uma relação estabelecida com o teatro. Ao falar do teatro do povo, o autor traz duas vezes a dimensão de um poder que é maior que o palco e também que próprio povo: “a vida, a Vida universal que atravessa e excede as vidas individuais” (2017, p. 127). Nesse contexto, e inclusive porque as práticas audiovisuais têm conexões diretas com o teatro (visto que o cinema surge nas fronteiras do teatro), “a Vida é o que faz do palco o lugar de uma nova dramaturgia, uma dramaturgia da coexistência” (2017, p. 127). O teatro não é apenas mais uma metáfora da ordem social, mas também uma metáfora do pensamento, expressão onde é possível e necessário abandonar as velhas convenções de personagens, linguagens e situações, para que a vida jorra. Sendo assim,

A vida é um meio em um novo sentido. Não o intervalo entre dois extremos, mas sim um tecido em que tudo se entrelaça infinitamente, tão bem que nunca se encontra o momento em que a causa começa a agir e que nunca se pode determinar o ponto onde seu efeito termina (RANCIÈRE, 2017, p. 130).

⁷⁸ *Mémoires des camps*, apresentada em janeiro-março de 2001.

Podemos pensar, pois, que essas imagens intoleráveis podem sugerir a inversão da vida que o autor cita. Elas poderiam inverter a lógica da potência das imagens enquanto anulam a Vida em prol do espetáculo. Quando se movimentam, buscam um efeito específico, criado por causas também específicas. O autor fala de um *Pictorial turn*:

Pictorial turn, então, não designaria simplesmente uma redenção justa à imagem contra as acusações de inconsistência ou de grande consistência. O termo designaria uma virada histórica efetiva, uma mutação no modo de presença das imagens, não mais uma justiça dada pelo observador, mas uma vingança exercida pelas novas potências da imagem contra todos aqueles que negaram seus poderes (RANCIÈRE, 2015, p. 194).

Foi essa a tentativa durante os 20 encontros realizados na escola Adhalmir Maia (10 deles descritos e analisados aqui, os quais correspondem à primeira fase da metodologia, objeto desta pesquisa). De maio a dezembro de 2017, produzimos imagens com crianças - escutamos crianças através de imagens. Um trabalho que nos afetou mutuamente, diretamente, intensamente. Uma travessia repleta de esbarros em imagens-sintoma, intoleráveis.

A seguir, analiso o que parece se configurar como o mais intolerável no contexto observado: a violência.

5.4 Uma imagem intolerante nas imagens intoleráveis: a violência. Ou violência: a justiça como (im)possível e as micro-utopias da imagem intolerável

Desde o primeiro encontro com as crianças já havíamos observado a questão da violência latente e presente nos seus corpos. Na medida em que as conversas seguiam, percebi que a questão com a polícia seria relatada, testemunhada e “denunciada” cada vez mais. Ao criarem as cartografias dos sonhos, atividade realizada durante a segunda parte da Metodologia⁷⁹, o pedido de menos violência apareceu nos sonhos para o bairro. É algo paradoxal: a polícia aparece como instituição que amedronta, mas é muito respeitada.

⁷⁹ O que estou chamando de “Olhares (im)possíveis: experimento #2 - Sonhos” aconteceu a partir do mês de agosto, quando retornamos à escola e criamos, de acordo com as necessidades das/os estudantes (e junto com eles/as), uma série de jogos/atividades dispositivos. Na ocasião, fizemos uma cartografia coletiva de sonhos. Sonhos para a cidade, o bairro, as escolas, e para eles/as mesmos. A atividade culminou em uma intervenção na parede da escola, realizada no dia 5 de dezembro de 2017, com a técnica Lambe-lambe. Esse foi o último encontro com os/as estudantes. O material pode ser conferido nesse link:

<http://programasentidosurbanos.blogspot.com.br/2017/12/olhares-sonhos-e-possibilidades-marcam.html>

Principalmente pelos meninos, que sonham em ser policiais e quase sempre se referiam ao Programa Educacional de Resistência às Drogas⁸⁰ como uma referência de projeto que acontecia na escola.

Problematizar essa instituição é uma tarefa necessária, já que elegemos o Estado como responsável por coordenar essas dinâmicas.⁸¹ O Estado, por sua vez, cria a polícia como único aparato autorizado a usar da violência dentro de nossa sociedade. Nesse ponto, pensar a polícia também é tarefa complexa, visto que

se a polícia não existisse, cada um teria de recorrer à própria força para fazer valer seus direitos. [...] Viveríamos numa terra de ninguém, dominada pelos mais fortes. Por isso, o Estado - com a polícia e a Justiça - é tão importante para a vida coletiva. Sem ele não haveria democracia (SOARES, 2011, p. 33).

Luiz Eduardo Soares nos lembra também que não é sempre que a polícia e o Estado tratam todos como iguais, “há sempre um risco de que nem todos tenham acesso à Justiça e de que a polícia não trate todos os cidadãos com equidade, isto é, como iguais” (2011, p. 31). A democracia, vai dizer o autor, “é negada na prática, e o Estado torna-se instrumento de desigualdade e injustiça. Sua força - polícias e aparatos militares - converte-se em meio de violência” (2011, p. 33-34).

Sabemos bem disso. Desde o primeiro encontro com as crianças, e especialmente nas conversas sobre os mapas afetivos, nos deparamos com o mais intolerável das imagens produzidas: o modo como esses meninos e meninas vivem rodeados pela violência. Tal fato é preocupante principalmente porque as “experiências traumáticas não ajudam a liberdade. Pelo contrário, a reduzem” (2011, p. 48). É importante salientar que todas as atitudes violentas que os meninos sofrem e reproduzem não dizem respeito diretamente à ação da polícia: a violência também está presente na relação com as professoras, com a família, com o criminalidade presente no bairro e também entre eles/as mesmos/as. No relato sobre o primeiro dia do filme-carta, por exemplo, relatei minhas impressões sobre a expulsão de um dos estudantes da atividade por não ter levado a autorização. É preciso considerar que na maioria das vezes algumas atitudes não acontecem com o propósito explícito: há uma violência velada em forma de correção, de ensinamento.

⁸⁰ O Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD - é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil.

⁸¹ Ver: CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

Me questionei várias vezes quando percebia as atitudes violentas: se não aprendemos pelo amor, será que aprendemos mesmo pela dor? Acredito ser possível mostrar "quanta violência pode se esconder sob a vontade e sob as práticas postas em marcha por essa vontade de cuidar, proteger, defender, dar segurança, educar, controlar e disciplinar" (SOARES, 2011, p.49).

Como pensar a questão da violência na infância? A punição, como sabemos, nem sempre é resolutiva, até mesmo por não se aplicar de modo igual para todas as crianças e adolescentes. Pensemos com Soares o sistema socioeducativo:

O adolescente que cumpre medida nesses espaços lúgubres é pobre, mora na periferia ou na favela, comumente é negro. Quase não existem jovens de classe média, brancos, residentes nas áreas nobres das cidades, nesses internatos públicos. Isso não significa que os filhos das camadas médias e das elites não se envolvam em práticas ilegais - drogas, ações violentas contra outras pessoas, contra a propriedade alheia etc. Quer dizer, isso sim, que a Justiça - e antes dela a polícia - não é tão cega quanto se apregoa, isto é, não trata todos com equidade (2011, p. 53).

Enquanto sociedade, fazemos questão de dizer que vivemos em um estado democrático de direito. Porém, é possível constatar que desde a retirada da presidente Dilma Rousseff do posto, bem sabemos, começamos a sofrer com golpes (explícitos!) diários. Nossa democracia anda cada vez mais incerta e, cada vez mais, "na prática, uns são mais iguais que outros" (2011, p. 53).

Muitas vezes refleti sobre as possibilidades que o trabalho com a *Olhares* poderia trazer, que a prática poderia ter resultados efetivos. Na contramão, me indaguei, e confesso estar falando de um grande medo conhecido a partir da realização desta pesquisa, sobre se o que estávamos conhecendo não era a possibilidade de, em um futuro não tão distante, nos depararmos com mais um jovem morto pela Polícia Militar. Não é nunca demais mencionar que a Polícia Militar brasileira mata. Mata nas grandes cidades, mas também mata no interior. Desde o dia 15 de setembro de 2017, penso todos os dias em modos de educar que permitam que as crianças que encontramos não sejam os próximos Igor Arcaño Mendes, jovem negro, da periferia, morto pela Polícia Militar de Ouro Preto.

A violência com o corpo negro "começa com a abordagem policial (que varia de acordo com a classe social, cor da pele, vestuário, idade e gênero do abordado)" (SOARES, 2011, p. 53), mas também persiste na escola, no comércio, e nas atividades cotidianas: infelizmente o racismo em nosso país é institucional.

O mundo sem polícia e sem prisão: sonho ou ilusão? Essa é outra reflexão pertinente de Soares: assim como o autor (e aqui está o porquê da escrita do (im)possível com parêntesis), acredito que “utopias são esse norte que nos ajudam a definir um rumo” (2011, p. 124). No entanto, infelizmente, estamos bem distantes desses sonhos e fantasias sobre habitar o mundo socialmente sem conflitos:

Antes da invenção da polícia, destinada a fazer com que os direitos e as liberdades sejam respeitados, e a constituição seja cumprida, o que havia eram grupos de linchadores ou tropas privadas, a serviço de senhores, aristocratas, nobres e latifundiários. Claro, alguém sempre pode dizer que isso não mudou tanto, porque as polícias em países como o nosso continuam defendendo os ricos e oprimindo os pobres. Tudo bem. Concordo. Infelizmente, tem sido assim mesmo, ao longo de nossa história (SOARES, 2011, p. 126).

Porém, não podemos aceitar que instituições sigam reproduzindo desigualdades sociais em um sistema de punições que ferem os direitos humanos. Soares propõe a passagem de uma "culpa individual para um responsabilidade coletiva". Quem entrega a escola de má qualidade para o/a estudante não é a professora, mas o Estado, este representado pelos governantes, os quais são eleitos (atualmente nem sempre) por nós: eleitores. Desse modo,

é muito fácil apontar o dedo para o jovem vendedor de maconha e jogar sobre ele a carga diabólica da violência e do crime. É simples culpá-lo pela insegurança. Ele é nosso bode expiatório mais conveniente. A fonte do mal que nos livra de toda a culpa e nos purifica. Ilusão. Ilusão perversa. Estamos todos implicados nesse novelo. Estamos envolvidos até a raiz dos cabelos (2011, p.143).

A vulnerabilidade é uma dimensão objetiva e econômica, mas também, nos lembra o autor, tem sua dimensão subjetiva que inclui:

processos emocionais, simbólicos, psicológicos, de aprendizagem e conhecimento, e também é claro, com fatores sociais e econômicos. Sem subestimar esses fatores materiais, a devastação da autoestima; a fome de reconhecimento; o papel do sexo e do desejo são extremamente importantes (2011, p. 153).

Já levantei aqui a hipótese de que a vivência com a *Olhares* seria um resgate da infância desses meninos e meninas. Uma leitura das vivências com as crianças, a partir de Clastres (2004), pode levantar a hipótese de que a *Olhares* proporcionou também uma experiência de sociedade primitiva a partir do resgate dessa infância através da liberdade. Pois, “ao perder a liberdade, o homem perde sua humanidade. Ser humano é ser livre, o homem é um ser-para-a-liberdade” (CLASTRES, 2004, p. 149). Para o autor, o estado primitivo de sociedade pode ser pensado como um estado de renúncia à servidão:

Não há passagem progressiva da liberdade à servidão: não há intermediários, não há a figura de um social equidistante da liberdade e da servidão, mas sim o brutal mau encontro que faz desabar o antes da liberdade no depois da submissão. Que quer dizer isso? É que toda relação de poder é opressiva, que toda sociedade dividida é habitada de um Mal absoluto pelo de fato de ser, como antinatureza, a negação da liberdade (2004, p. 150).

Podemos pensar, então, que o encontro com o vídeo seja esse bom encontro. Um encontro que nos lembra que a divisão não é uma estrutura ontológica da sociedade. Talvez por isso o resgate seja tarefa importante dessa prática, voltar ao antes (da infância, do mafuá, da desordem, do primitivo) é estar em conformidade com a natureza do homem em uma “sociedade sem opressão e sem submissão” (2004, p. 150). Acredito que a vivência audiovisual proporciona uma experiência selvagem que resgata os vagalumes:

Selvagens anteriores à civilização, povos anteriores a escrita, sociedades anteriores à história: essas sociedades são, certamente, bem nomeadas de primitivas, sociedades primeiras por se manifestarem na ignorância da divisão, primeiras por existirem antes do fatal mau encontro. Objeto privilegiado, quando não excluído da etnologia: as sociedades sem estado (2004, 150-151).

Acredito que garantimos com a *Olhares* a possibilidade de uma espécie de implosão do estado, ainda que por poucos momentos. Criamos espaços onde o estado não agia: por isso, além de vagalumes, fomos primitivos através de uma prática/experiência com a câmera e para além dela. Entendo e afirmo que o desenho da metodologia *Olhares (im)possíveis* não diz sobre como responder perguntas, mas procura diagnosticar como, quais e por onde nossas perguntas e questões deveriam passar.

A *Olhares* é um espaço sem estado que permite a todos os envolvidos dialogar, e não somente discursar (como muitas vezes nos deparamos em situações onde o estado opera). A intenção é criar um espaço e uma vivência onde o poder não seja estático, mas que circule entre todos/as, mesmo que por um único momento. A *Olhares* é uma micro-utopia do (im)possível. Através do vídeo, essas crianças puderam ser produtoras de espaços. Essa ideia nos abriga a considerar

o sujeito da ação: o Estado, como aquele da dominação política; o capital com suas estratégias objetivando sua reprodução continuada (e aqui nos referimos às frações do capital: o industrial, o comercial e o financeiro e suas articulações com os demais setores da economia, como o mercado imobiliário); os sujeitos sociais que, em suas necessidades e seus desejos vinculados à realização da vida urbana, tem o espaço como condição, meio e produto de sua ação. Esses níveis correspondem àqueles da prática sócio-espacial real (objetiva e subjetivamente) que ganha sentido como produtora dos lugares, encerrando em sua natureza um conteúdo social dado pelas relações sociais que se realizam num espaço-tempo determinado, como um processo de produção, apropriação, reprodução da vida, da realidade e do espaço em seus descompassos, portanto, fundamentalmente, em suas contradições (CARLOS, 2011, p. 64).

A *Olhares* possibilitou uma análise extra-filmica do próprio cinema (vídeo): é uma (des)pedagogia do cinema extra filmico. Por focar no processo e seus possíveis laços, o ponto principal de sucesso da prática é o espaço de partilha do sensível que se cria com as crianças envolvidas. Percebemos o engajamento delas com as atividades, inclusive no contra turno. Além disso, destaco outros pontos fundamentais para o sucesso da prática: a) a escuta dos estudantes em um terreno (educação) onde muitas vezes não são escutados seus desejos; b) a possibilidade de resgate da infância perdida em contextos de vulnerabilidade social através de atividades lúdicas; c) a prática fez emergir questões e testemunhos das histórias de vida das crianças sem que isso fosse feito de maneira indireta - é a partir disso que se torna possível identificar as questões e atuar; d) a criação do sentimento de pertencimento tanto com o bairro como com a escola. O mesmo sentimento aparece em relação ao grupo; e) a possibilidade da ampliação do olhar dos envolvidos, o que pode garantir outras chances de escolha para eles/as, causando de certa forma um afastamento de suas realidades cruéis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: MANIFESTO VAGALUME

Nota introdutória

Para concluir essa pesquisa, optei inicialmente por realizar uma instalação onde o texto a seguir seria apresentado de forma inédita aos presentes. A intenção dessa escolha se deu, pois, durante a realização deste trabalho me questionei e investiguei sobre os seguintes elementos: a necessidade de explosão da tela formal e única (no caso dos vídeos), a potência do encontro enquanto ritual (no caso dos encontros com as crianças), a potência da voz em relação à escrita (no caso da escuta) e a necessidade do corpo para que este trabalho pudesse se realizar (meu corpo que escreve, mas que se inscreve nos contextos, que vivencia o cotidiano, que performa outros-eus para dialogar com as crianças). Infelizmente, o ineditismo dessa leitura não foi possível.

A intenção deste texto⁸² é ultrapassar as disciplinas particulares, trazendo para o centro a apreensão mais global de um contexto de pesquisa. Acreditar no poder da palavra (a oralidade) é re-historicizar, re-espacializar a questão: por isso, optei por produzir e ler um manifesto. Este texto pode ser pensado como uma confidência, com a nostalgia de uma liberdade que é própria de uma infância (quase) perdida, de uma história (quase) passada⁸³. A voz seria um instrumento importante, pois, quando escutada - mesmo se fixada nas mídias -, quebra a hegemonia da escrita. E mesmo que de certa forma perca sua corporeidade, o casamento desse elemento (voz, áudio) com a imagem (vídeo) pode também resgatar corporeidades-experiências-outras. A voz viva, nesse caso, tem a necessidade de tomar a palavra, quem sabe: de gritar. A performance pode ser pensada como recepção através dos elementos que ela apresenta para a percepção do sensorial, provocando o engajamento do corpo.

⁸² Para essa escrita, utilizei três livros como inspiração e referência: "Pós-produção. Como a arte reprograma o mundo contemporâneo", de Nicolas Bourriaud; "Performance, Recepção, Literatura", de Paul Zumthor e "Que emoção! Que emoção?", de Georges Didi-Huberman. Além disso, foram referenciados durante o texto Fernando Birri, Cezar Migliorin, Helio Oiticica e Paula Sibilia, autores/as-pensadores/as que, com seus conceitos, vivências e práticas, foram fundamentais para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

⁸³ (Zumthor, 2014, p. 17)

No entanto [o corpo], é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço menos para aprendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, o paridade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio (ZUMTHOR, 2014, p. 27-28).

O corpo é o lugar do sintoma, é a materialização do que nos é próprio. E minha hipótese é a de que só haverá o testemunho quando houver o engajamento dele.

Manifesto Vagalume

Me escute. Me escute bem. Esses texto não é um grito, ainda que seja um manifesto. O que escrevo aqui é um convite, um pedido. Uma reflexão propositiva após 24 meses de pesquisa. Mais que isso: escrevo aqui após 12 meses de encontro com crianças, com a infância, na periferia e da periferia. Gostaria que esse texto fosse escutado, e não lido. Mas, infelizmente, as regras e normas de uma investigação científica não me permitem fazer assim. Faça mais um pedido: siga lendo esse texto em voz alta.

É necessário entender a arte como uma forma de estar no mundo, ver o mundo, pensar o mundo e, principalmente, se relacionar com o mundo. Essa ação, muitas vezes, não se dá somente nos terrenos da objetividade e da racionalidade, mesmo nas obras de arte no contexto da reprodutibilidade técnica. O que quero dizer é que o trabalho com a arte na escola pode ser uma atividade realizada com emoção, ou com a finalidade de provocar emoções. Resgatar emoções.

Optando pelo questionamento através da confiança. “Confiemos na criança que chora (e talvez na criança que sobrevive em mim, já adulto, quando sinto vontade de chorar)”⁸⁴. Afinal, “quem se emociona diante dos outros não merece nosso desprezo”⁸⁵. Expor fraquezas, é expor também seu “não poder, sua impotência, sua impossibilidade de manter as

⁸⁴ (Didi-Huberman, 2016, p. 18)

⁸⁵ (Didi-Huberman, 2016, p. 19)

aparências”⁸⁶. Quem opta pela emoção se abstém de negar o que sente, se apresenta com coragem para negar “o fazer de conta”. Geralmente, as crianças não escondem o que sente. Expor a emoção, então, pode ser mostrar também o seu (im)possível. E há muita coragem no ato de mostrar a emoção. A emoção age sobre nós, mas também está em nós. Ela está em mim (nós) e fora de mim (nós). “É um movimento afetivo que nos ‘possui’ mas que nós não ‘possuímos’ por inteiro, uma vez que ele é em grande parte desconhecido para nós”⁸⁷. A emoção é o indizível.

Esse resgate só será possível através da escuta e a escuta é uma tarefa difícil. É preciso sensibilidade, disposição e paciência. Vivemos em um mundo onde muito se fala e pouco se escuta, bem sabemos. Mas falo aqui de outra escuta: a escuta dialógica, não somente a escuta de um discurso. Escutar, nesse caso, exigirá um movimento anterior: co-criar as possibilidades para que as crianças possam falar.

O que proponho é uma volta à infância, um afastamento da racionalidade da vida adulta para um mergulho nessa infância, nesse “algo que já foi”. Mas que como a poesia pode sempre voltar. Como as palavras que não dizemos, como os pensamentos que pensamos e não verbalizamos. A infância pode ser isso: algo que passou, mas exige seu constante retorno.

É um trabalho que nos move da pergunta “o que fazer de novo” para “o que fazer com o novo?” A volta, nesse caso, remonta ao passado com ares de novidade. Ela é sempre inédita.

[...] As emoções passam por gestos que fazemos sem nos dar conta de que vêm de muito longe no tempo. Esses gestos são como fósseis em movimento. Eles têm uma história muito longa - e muito inconsciente. Eles sobrevivem em nós, ainda que sejamos incapazes de observá-los em nós mesmos (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 32).

Se as emoções são movimentos, podemos entender que são também transformações dos/das que se emocionam.

Transformar-se é passar de um estado a outro: continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura passividade. [...] se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualificando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa, as emoções de todos em qualquer um.⁸⁸

⁸⁶ (Didi-Huberman, 2016, p. 19)

⁸⁷ (Didi-Huberman, 2016, p. 28)

⁸⁸ (Didi-Huberman, 2016, p. 38)

Nessa travessia, quem sabe, produziremos imagens de imagens: imagens da infância perdida, imagens que remontam ao filme que nós mesmos gostaríamos de dirigir. O que proponho, então, é que no encontro com crianças na escola nos atentemos a inventar novas formas, estruturas, quebrar protocolos e não mais apenas nos queixarmos ou lamentarmos pelos processos, estruturas e questões que nos foram (e seguiram sendo) postas. Enfim: inventar novas armas⁸⁹ para a luta por uma educação mais sensível. Uma experiência que permite passarmos de uma cultura do consumo para uma cultura da atividade. Nesse movimento, nos esbarraremos com práticas emancipatórias e também libertadoras, através da responsabilização.

Se “em nossa vida cotidiana, convivemos com ficções, representações e formas que alimentam um imaginário coletivo cujos conteúdos são ditados pelo poder”⁹⁰, a arte pode nos apresentar “contra-imagens” que jogam ao nosso favor. A arte é “uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo, em materializar de uma ou outra forma suas relações com o tempo e o espaço”⁹¹. A arte nos possibilita "sonhar com os olhos abertos"⁹².

O que peço é um eterno movimento de reflexão nas fronteiras entre recepção e ação, para que possamos criar novas cartografias do saber. Novas possibilidades de conhecimento. Nessa nova cartografia, o papel da arte deve ser o de criação de espaços, portais que nos levem a novas questões, novas perguntas, novas sensações. Só o experimento será novo e verdadeiramente crítico⁹³, não mais orientado por uma arte de objetivos e produtos artísticos que se finalizam em si mesmos.

Nessa lógica, é preciso que esses espaços não gerem mais fronteiras, mas que sejam as próprias fronteiras entre o que está em nós e o que está no outro. Mas uma fronteira sem estrangeiros, ou melhor: onde todos sejam estrangeiros dessa nova cartografia. Um espaço de verdadeira igualdade onde não existam coisas menos importantes a serem ditas, vividas, pensadas e sentidas. Uma fronteira onde a obra de arte não seja mais um “receptáculo da visão do artista”, mas o próprio movimento, vivo e incessante, de distribuição e autonomia que valoriza todos os processos: ideias, desenhos, fragmentos, pinturas, vídeos, quadros,

⁸⁹ Salve, Paula Sibilia.

⁹⁰ (Bourriaud, 2009, p. 120)

⁹¹ (idem)

⁹² Salve, Fernando Birri!

⁹³ Salve, Hélio Oiticica!

conversas e trocas. Mas também o que não foi feito, o que não terminou, o inacabado. “Como uma obra conceitual cuja aparência física não importa muito, e que pode se materializar em qualquer lugar”⁹⁴

Nesses casos, o encontro é o que de fato importa. A arte se apresenta nele, independente de suporte, técnica e aparência física. O encontro não cabe nos formatos pré-estabelecidos e pode se materializar em qualquer momento, em qualquer lugar, em um mafuá⁹⁵. O vagalume⁹⁶ é o encontro.

A infância é esse lugar (não-lugar) que, mesmo quando se acessa “no depois”, exige um eterno movimento: o da volta. A infância é um mergulho num si mesmo. A infância é o próprio lampejo.

Nota (in)conclusiva

"Fui uma criança velha. E agora, quem sabe, sou uma jovem criança."

Precisei realizar este trabalho para conseguir escrever essa frase, formular essa questão. Precisei falar e escutar sobre isso incessantemente, precisei levar esta dissertação para dentro da clínica psicanalítica (literalmente), a fim de entender e (re)visitar minha infância.

Precisei da *Olhares (im)possíveis* para entender que eu podia chorar, que poderia sentir. Precisei registrar outras infâncias para resgatar a minha própria. Precisei do meu trabalho e do meu encontro com outras subjetividades (diversas e diferentes das minhas, obviamente) para superar a vivência de um corpo gordo na escola. Para entender que meu modo e frequência de pensamento poderiam sim caber em algum lugar, precisei propor esse “mafuá” que deixa as crianças sem paz, para estar em paz com a minha infância.

Precisei me encontrar com os autores para compreender de forma teórica o lampejo que sentia (e ainda sinto) dentro de mim quando realizo-vivencio-pratico o que acredito. Precisei, diversas e várias vezes, como criança, fazer birra, questionar, fazer escondido.

⁹⁴ (Bourriaud, 2009, p. 98)

⁹⁵ Salve, Cezar Migliorin!

⁹⁶ Salve, Didi-Huberman!

Precisei de confrontos, muitas vezes estressantes, com uma equipe, para provar que “perder tempo”, como se perde quando é criança, valeria a pena.

Resgatei minha infância em vários momentos durante este trabalho. E acredito que essa volta, esse retorno a esse lugar (re)desconhecido para mim, foi o que possibilitou um olhar mais sensível sobre a realidade das crianças que contribuíram para esta pesquisa. Precisei tantas vezes seguir instintos, muito mais que teorias, para que esse trabalho se realizasse como tal.

7 REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Estâncias**: a palavra e o fantasma na cultura ocidental. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ARROYO, Miguel G. (Org.). A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: _____. et al. **Trabalho Infância**: Exercícios tensos de ser criança; Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015. p. 21-53.

BARTHES, Roland. **A câmera clara**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

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

BEAUVAIS, Daniel. **Producir en video**. Montreal: Edición Video Tiers-Mondel, 1989.

BIRRI, Fernando. **Sonâr com los ojos abiertos**. Buenos Aires: Aguilar, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 41-64.

BRAGA, José Luiz. Communication, evidentiary discipline. **Matrizes**, v. 1, n. 2, p. 73-88, 2008.

CAMPOS, Elisa. Planos de clivagem, uma abordagem sobre o olhar. In: NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patrícia. **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CANAVÊZ, Fernanda. Entre Freud e Foucault: a resistência como afirmação de si. **Psicologia Clínica**, v. 27, n. I, p. 225-244, 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico brasileiro. In: _____ et al (Org.). **A produção do espaço Urbano**. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 53-72

CHARLOT, Bernard. O Sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny Magalhães et al. **O Impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 33-55.

_____. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. **A imagem sobrevivente**: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013a.

_____. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013b.

_____. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Projeto Periferia, 2003.

DINIZ, Margareth. **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina**: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2254--Int.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FLUSSER, Vilém. **A escrita – Há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

_____. **Gestos**. São Paulo: Annablume, 2014.

_____. **Comunicologia - Reflexões sobre o futuro**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FONT, Fernando Fernandez. **Una propuesta alternativa**. Mas allá de la modernidad? México, DF: Umbral XXI, especial 3, 1996.

FRANCA, Patrícia (Org.). O lugar da imagem. In: NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patrícia. **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 190-202.

FRANCO, Marília. HIPÓTESE-CINEMA: MÚLTIPLOS DIÁLOGOS. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 8-23, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed., Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

GALUPPO, Gustavo. Vídeo, el cine por otros medio. In: FERLA, Jorge La; REYNAL, Sofia (Org.). **Territorios audiovisuales**. Buenos Aires: Libreria, 2014. p. 152-168.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília; Liber, 2007.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide – Para uma teoria marxista do jornalismo**. Porto Alegre: Editora Tchê!, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA, Luciano Mendes Filho, (Org.) **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUPFER, Maria Cristina M. Freud e a educação, dez anos depois. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Publicação Interna, ano IX, n. 16, p. 14-26, 1999.

LEITE, Gisela P. de C.; RODRIGUES, Marina. A Hipótese-Cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n.9, p. 98-103, 2010.

LIMA, João Gabriel. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 20, n. 33, p. 449-484, 2013.

LOBATO, Cidiane. **Benjamin e a questão da experiência**. Disponível em: <http://gewebe.com.br/pdf/cad07/texto_cidiane.pdf>. Acesso em: 14 Jul. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e Jornalismo: A Saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Trabalho na infância, narcotráfico e sistema prisional: "Não dá nada pra nós?" In: ARROYO, Miguel G. et al. **Trabalho Infância: Exercícios tensos de ser criança; Haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis: Vozes, 2015. p. 195-214.

MARTIN-BARBERO Jesús. **Dos meios às mediações**. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MENDONÇA, Carlos M. C. Ao homem em ruínas restam apenas imagens. In: GUIMARÃES, C. G. (Org.); LEAL, B. S.; MENDONÇA, Carlos. M. C. (Org.). **Comunicação e Experiência Estética**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MERTEN, Luiz C. **Cinema: entre a realidade e o artifício**. São Paulo: Editora Artes e Ofícios, 2003.

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

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

PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas: Pier Paolo Pasolini**. Trad. e notas Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

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

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

_____. **O inconsciente estético**. São Paulo: EXO/34, 2009b.

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

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

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012c.

_____. As imagens querem realmente viver? In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. São Paulo: Editora Autêntica, 2015. p. 191-204.

_____. **Os nomes da história**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

ROCHA, Adriano Medeiros da. **Videorrelações**: o audiovisual na construção da nova escola. Ouro Preto: Editora UFOP, 2012.

RODRIGUES, Márcia. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões**: Revista de História da Ufes, n 17, p. 213-221, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SANCHEZ, Leonardo Mendez. **Reflexiones en torno a la postmodernidad y la práctica educativa**. México, DF: Umbral XXI, especial 3, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres**. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

SOARES, A. da Silva. **Concepção de infância e educação infantil**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SOARES, I. de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação e Educação**: n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, Luiz Eduardo. **Justiça::** pensando alto sobre violência, crime e castigo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA, Raquel Salazar; ARAUJO, Arthur Medrado Soares; DINIZ, Margareth. Espaço e memória: transformações possíveis a partir do encontro com crianças da/na periferia de Ouro Preto. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ARTES URBANIDADES E

SUSTENTABILIDADE, 1, 2017, São João Del Rei. **Anais**. São João del Rei: Siaus, 2017. p. 622 - 627.

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

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Cinemas “não narrativos”**: Experimental e documentário – passagens. São Paulo: Alameda, 2012.

TOLEDO, Moira. Audiovisual: uma revolução em potencial para a sua sala de aula. In: **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 135-153.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, p. 502-516, 2008.

VIEIRA, Marcus André. Real, simbólico e imaginário: a trindade infernal de Jacques Lacan. In: ESCOLA BRASILEIRA DE PSICANÁLISE, 2009, Rio de Janeiro. **Seminário**. Transcrição Leandro Reis.

8. APÊNDICES

8.1 APÊNDICE 1 – Relatório Programa Sentidos Urbanos – Patrimônio e Cidadania

ESCOLA MUNICIPAL PROF. ADHALMIR SANTOS MAIA – Ouro Preto

As atividades com os alunos do 5º ano da Escola M. Prof. Adhalmir Maia foi iniciada no dia 8 de maio e finalizada no dia 11 de julho de 2017. Após conversarmos com a direção da escola e a professora regente da turma do 5º ano, em iniciarmos as atividades da oficina, durante o turno das aulas, seguindo para o contra turno, após o segundo encontro. A oficina teve um desdobramento para a segunda parte da metodologia, que será apresentada mais adiante. Abaixo relato dos encontros realizados na primeira parte:

Data	Atividade	Relatório	Observações
08 de maio de 2017	Roteiro sensorial - Praça Tiradentes até em frente à Igreja Nossa Senhora da Conceição, no bairro Antônio Dias.	Atividade de apresentação feita com o jogo “ <i>Passa palma</i> ” Atividade de encerramento - em frente à Igreja Nossa Senhora da Conceição, foram distribuídas folhas de papel e canetas <i>hidrocor</i> , para que as crianças pudessem registrar por meio de palavras como havia sido o roteiro para elas ou o que havia chamado atenção durante o trajeto. Apareceram pensamentos semelhantes: gostaram das Igrejas, do trem cego ou do “trem sem ver” – como denominaram algumas – e relatos de que haviam “gostado” da equipe.	
11 de maio de 2017	Produção mapas afetivos	Mapas afetivos: destacando entre a casa e a escola o que lhes chamava atenção. O mapa foi o ponto inicial para a produção das fotografias que deram origens aos cartões postais (vide fotos ao final do relatório) Gravação em vídeo da explicação do mapa, para quem quisesse explicar seu mapa (apenas dois participantes quiseram).	Neste dia houve também Reunião com os responsáveis para explicar a oficina e justificar a ida dos/as meninos/as a escola no período da tarde – no contra turno.

18 de maio de 2017	Registros fotográficos para cartão postal	Conversa inicial sobre fotografia, seguida por saída no bairro, para fotografarmos o que eles gostariam de registrar nos postais. A saída da escola aconteceu de forma bastante organizada, de forma que não foi necessário ficar chamando a atenção dos estudantes.	Optaram por fotografar os comércios locais, e a casa dos companheiros de sala
25 de maio de 2017	Finalização dos cartões postais. Produção dos Minutos Lumiere	Escrita dos textos que acompanham os cartões. Mostra dos primeiro vídeos dos Irmãos Lumière. Gravação do “ <i>O minuto lumière</i> ” dos estudantes nos arredores da escola.	
01 de junho de 2017	Início produção dos filmes-carta	Apresentação de informações sobre a linguagem audiovisual, e exibição de vídeos exemplificando os filmes cartas, disponíveis no youtube. Divididos em dois grupos os estudantes pensaram o roteiro de seus filmes, seguido da gravação das imagens necessárias.	
08 de junho de 2017	Produção filmes-carta	Roda de conversa para rememorar as atividades realizadas na semana anterior – Jogo de palavras. Revisão dos pré-roteiros dos filmes-carta e captação das imagens que faltavam para os filmes já iniciados. Início da edição dos vídeos – filmes-carta.	
22 de junho de 2017	Edição filmes-cartas	A edição dos filmes-carta se deu no laboratório de informática	Alguns problemas foram visíveis na edição do material, como por exemplo falta de domínio do programa utilizado.
29 de junho de 2017	Edição filmes-cartas	Edição dos filmes- cartas também no laboratório. Foi possível observar que os alunos ficavam bastante agitados quando os encontros aconteciam no laboratório.	
06 de julho de 2017	Finalização dos filmes-cartas	Finalização dos filmes cartas. Exibição dos “Minutos Lumière” finalizados. Entrevista à TV UFOP – gravação com os alunos	Neste dia a TV UFOP compareceu à escola e realizou um entrevista com os alunos e com a diretora sobre o trabalho desenvolvido.

11 de julho de 2017	Visita ao Museu da Inconfidência/ Visita à Casa da Baronesa	Visita ao Museu da Inconfidência. Visita a Casa da Baronesa, para apresentação do vídeo sobre o trabalho realizado durante os 9 encontros, exposição dos trabalhos. Entrega dos Postais Lanche coletivo	A visita ao museu aconteceu em decorrência do desejo dos alunos em conhecê-lo.
---------------------	---	--	--

Relatório fotográfico:



Foto 01: Roteiro Sensorial no primeiro encontro com os/as estudantes em 08/05/2017. Foto: Arthur Medrado



Foto 02: Realização e conversa sobre os mapas afetivos construídos pelos/as estudantes. 11/05/2017. Foto: Arthur Medrado



Foto 03: Caminhada pelo bairro para fotografar os locais que se tornaram os postais de cada um/uma dos estudantes. 18/05/2017. Foto: Arthur Medrado



Foto 04: Estudantes realizando a atividade Minuto Lumière. 25/05/2017. Foto: Arthur Medrado.



Foto 05: Mediadores auxiliando na construção do roteiro de imagens para o filme-carta. 08/06/2017.
Foto: Adriano Soares



Foto 06: Estudantes gravando imagens nos próprios celulares para edição do filme carta. 22/06/2017. Foto: Adriano Soares



Foto 07: Conversa sobre edição de vídeos. 29/06/2017



Foto 08: Realização da edição do material filmado pelo/as estudantes. 06/07/2017



Foto 09: Visita da equipe da TV UFOP. Nessa imagem podemos ver os estudantes se entrevistando, por iniciativa própria. 06/07/2017



Foto 10: Atividade de encerramento da primeira etapa na casa da Baronesa após visita ao Museu da Inconfidência. 10/05/2017

Olhares (im)Possíveis (Parte 2 - Sonhos)

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADHALMIR SANTOS MAIA – Ouro Preto

Após os primeiros trabalhos realizados com a turma do 5º ano em maio deste ano, a Escola solicitou a continuação das atividades com a turma. Dessa parceria surgiu a ação **Olhares (Im)possíveis #2 Sonhos**, uma experiência metodológica construída coletivamente entre a equipe do Programa Sentidos Urbanos e os participantes da ação. As atividades aconteceram às terças-feiras no horário de 10h às 11:30h, tendo um total de 14 pessoas atingidas. Abaixo o detalhamento dos encontros e das atividades propostas:

Data	Atividade	Relatório	Observações
22 de agosto de 2017	Retorno das atividades	Ao retornar as ações com os alunos do quinto ano conversamos sobre as percepções pessoais do que foi a primeira parte da oficina, a discussão foi feita em uma roda e partiu de uma teia feita com barbante. Cada pessoa compunha um vértice da teia, e uma palavra sobre a oficina deveria ser dita por cada pessoa. Em seguida, fizemos uma atividade onde cada um deveria escrever nos diferentes materiais disponíveis seus sonhos para si mesmos, para escola, para o bairro e para cidade. Ao final todos os sonhos foram anexados em um único papel kraft.	
05 de setembro de 2017	Continuação da produção dos sonhos em papel kraft	Em roda, os estudantes foram convidados a praticar alguns jogos, para que houvesse uma interação. Foi feito o jogo do 21, onde cada aluno dizia um número, e as pessoas que estavam na roda não poderia falar junto, até que chegassem ao número final. Em seguida deu continuação da atividade inicial.	
12 de setembro de 2017	Produção verbo imagético	Cada aluno em uma folha produziu um verbo imagético, a partir de colagens, desenhos e palavras, de sonhos para si.	
19 de setembro de 2017	Produção verbo imagético	Continuação das colagens.	

31 de Outubro de 2017	Volta das atividades	Depois de um hiato de um mês e meio retornamos para o quinto ano. Inicialmente fizemos o jogo “Eu vou pra lua”, para que os estudantes se apresentaram ao novo mediador (André). Em seguida assistimos a matéria da TV UFOP sobre a oficina.	
07 de novembro de 2017		O encontro se iniciou com o jogo do 21, em seguida fotografamos com os alunos seus verbos imagéticos que haviam sido produzido sobre seus sonhos.	
14 de novembro de 2017		O encontro se iniciou com uma conversa sobre o encontro passado e o processo de digitalização. Depois cada um editou suas fotografias.	
21 de novembro de 2017		Realização do Dicionário Afetivo (Atividade inspirada no abecedário do cinema do projeto CINEAD - Cinema para Aprender e Desaprender/ UFRJ), que consiste em gravar a definição de cada um para algumas palavras. Enquanto a gravação aconteceu no pátio da escola, individualmente, os outros aguardavam na sala junto de dois mediadores que propunham jogos.	
28 de novembro de 2017		O encontro começou com uma conversa sobre o respeito e foi feita a proposta de construir uma redação coletiva sobre o respeito. Pensando redação como uma construção metalinguística de papel craft, canetinhas coloridas, folhas A4 e post-it. O resultado foi um cartaz cheio de elementos e símbolos.	
05 de dezembro de 2017		O último dia de oficina foi marcado pela colagem das imagens produzidas pela turma no muro da escola. Apesar da chuva, tudo ocorreu conforme planejado. As crianças demonstraram muito entusiasmo em participar da construção do mural. Logo após, exibimos o vídeo do abecedário e comentamos e finalizamos as atividades com um piquenique.	

Relatório Fotográfico:



Foto 1: Construção do mapa dos sonhos coletivamente. 15/08/2017



Foto 2: Segundo dia construção do mapa dos sonhos coletivamente e escolha de sonhos para serem retratados individualmente. 22/08/2017



Foto 3: Realização de jogos e conversas sobre os sonhos apresentados no mapa coletivo. 29/08/2017



Foto 4: Exibição e conversa sobre a matéria produzida pela equipe da TV UFOP durante a primeira etapa da atividade. 03/10/2017



Foto 5: Fotografia das colagens individuais feitas pelos/as estudantes à partir do mapa de sonhos coletivo. 17/10/2017



Foto 6: Edição das colagens individuais que se tornaram intervenções do tipo lambe-lambe. 7/11/2017



Foto 7: Construção de redação coletiva sobre respeito.
28/11/2017



Foto 8: Colagem de lambe-lambe sobre os sonhos –
05/12/2017

8.2 Modelo Termo de consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Jovens menores de 18 anos

Seu filho/sua filha está sendo convidado/convidada a participar da oficina “Ouro Preto, olhares (im) possíveis”. Essa oficina será ministrada pela equipe do Programa Sentidos Urbanos – Patrimônio e Cidadania e também faz parte de uma pesquisa de mestrado ainda sem título, desenvolvida por Arthur Medrado Soares Araujo no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

A realização da oficina será feita conjuntamente com a escola e o principal objetivo do trabalho é exercitar o olhar dos/das estudantes, escutando sobre suas histórias através de encontros presenciais, no que diz respeito às experiências e relações afetivas dentro dos espaços da escola e da cidade, utilizando como atividade principal a produção audiovisual.

Para desenvolvê-la, além da pesquisa e das oficinas, serão realizadas entrevistas com jovens e os professores, roteiros pelo centro histórico de Ouro Preto e também atividades no entorno da escola. É importante esclarecer que nenhuma atividade será realizada sem a supervisão de algum integrante do Programa Sentidos Urbanos ou da escola Adhalmir Maia.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa e da

Arthur Medrado Soares Araujo

Mestrando, autor da pesquisa

(31) 996880177

Simone Silvestre Fernandes

Coordenação Executiva do Programa Sentidos

Urbanos | IPHAN

(31) 994362955

Profa. Dra. Margareth Diniz

Orientadora da pesquisa | ICHS/UFOP

(31) 999933229

Declaro que fui suficientemente esclarecido/esclarecida a respeito dos objetivos da atividade e da pesquisa e da utilização dos dados e autorizo meu filho/minha filha _____ a participar da pesquisa.

Assinatura do/da Responsável

8.3 Procedimentos para a defesa da dissertação.

Mariana, 20 de Março de 2018.

De fato

É um tempo em que os “conselheiros pérfidos” estão em plena glória luminosa, enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou “passivos”, se transformam em vaga-lumes fúgidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais. [...] é o inferno que, a partir de então, é exposto com seus políticos desonestos, gloriosos. Quanto “as pequenas luzes”, eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17)

Como escrevi no texto da dissertação havia pensado em realizar uma instalação e a leitura do manifesto vagalume aqui hoje. Mas como tantas vezes durante essa pesquisa: algo mudou. Dessa vez não foi um indício, ou uma pista: foi uma brutal execução de vagalume. Marielle, morreu há 6 dias. Igor Mendes (o jovem de Ouro Preto) há menos de 6 meses.

"Cuidado. Cuidado com o que te toca, com a capacidade que a gente tem de se envolver com as coisas. “

Infelizmente temo atualmente pelas vidas de 12 crianças que contribuíram nessa pesquisa.

Como muitos sabem esse trabalho atravessa e é atravessado constantemente no/pelo campo dos Direitos Humanos. Desde de seu início me percebo atormentado com a confirmação de que infelizmente (no cenário político atual): alguns são mais humanos que outros. Nessa guerra declarada gostaria de utilizar o espaço que tenho(um ato público de defesa de dissertação em uma universidade pública) de deixar registrado: VIDAS PRETAS IMPORTAM. OS CORPOS DA PERIFERIA MERECEM VIVER.

Comecei essa pesquisa pensando no que o vídeo poderia ensinar as professoras. Após a qualificação, à partir do protagonismo das crianças, resolvemos apostar na potência de uma metodologia de escuta do indizível. O indizível é a emoção.

Na qualificação, fiz questão de questionar que tipo de pesquisa era importante realizar agora, num cenário de golpe. Hoje me pergunto: como fazer pesquisa quando lá fora há uma verdadeira guerra acontecendo? **Como atuar com/no urgente?**

Apostei no encontro, na partilha de um sensível, no vídeo como pretexto e pre-texto para a escuta de um outro/outra. Escutamos crianças e aprendemos com elas. Ensinamos? Não sei.

Esbarrei em vários medos, superei alguns. E assim como um saber pressupõe um não saber, penso agora, que quem sabe uma saída seja transformar o medo em coragem. Nesse sentido, o medo transformado em afeto pode ser um grande motivador.

Realizamos três momentos com as crianças: Cartão postal, Minuto Lumière e Filme carta. Penso que a invenção dos postais foi um grande acerto dessa proposta. Possibilitou trabalhar o

reconhecimento desses meninos e meninas de patrimônios outros que são mais próximos de seus cotidianos. Possibilitou inventar outras formas de Ouro Preto.

Apostei na experimentação do vídeo como proposta de dispositivo processual para a escuta de estudantes e insisti no afastamento da ideia de produto (filme). Nesse sentido, a ideia de dispositivo (Migliorin, 2016), como aquilo que coloca em crise é a articulação entre um comando fechado e ao mesmo tempo aberto à inventividade, foi apropriada na articulação desses momentos e o que eles garantem é a emergência das imagens-sintoma produzidas pelos/as envolvidos/as. Tenho inclusive algumas hipóteses: dentre elas, por exemplo, que essa metodologia resgate infâncias perdidas. A infância é o próprio lampejo.

Insisti o tempo todo que a educação acontece no aqui e no agora. Que essa performance nunca deixa de acontecer. Por isso, resolvi hoje, ao mostrar essas imagens sintomas dessa pesquisa indiciar algumas questões que me parecem fundamentais e que inclusive pretendo continuar investigando.

Não poderia deixar de trazer imagens aqui, agora. Não poderia, nesse momento, me privar de utilizar das imagens em movimento.

Veremos 3 telas: uma trabalhando a ideia de resto e excesso (de onde posso ver os indícios, os sinais). Na outra: À partir da discussão de imagens intoleráveis, do Rancière, apresento aqui, hoje, algumas delas. E por fim, a tela do meio, com uma transmissão ao vivo do roteiro que realizávamos no bairro, pretende indiciar a possibilidade das virtualidades, o abuso da tecnologia e a necessidade de intervenção no aqui e no agora.



Figura 1: Fotografia realizada durante a projeção.
Fonte: Arquivo Pessoal