



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

MARIANA PORTO DE QUEIROZ

**USOS MÁGICOS DO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO: JOGOS PARA
VOLTAR A SONHAR**

Recife
2023

MARIANA PORTO DE QUEIROZ

**USOS MÁGICOS DO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO: JOGOS PARA VOLTAR A
SONHAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Comunicação Social.

Área de concentração: Comunicação Social

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Teixeira Vieira de Melo

Recife

2023

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Porto, Mariana.

Usos mágicos do audiovisual na educação: jogos para voltar a sonhar / Mariana Porto de Queiroz. - Recife, 2023.

Øf.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, 2023.

Orientação: Cristina Teixeira Vieira de Melo.

Inclui referências.

1. Cinema, educação, jogos; 2. Magia, estética, política; 3. Audiovisual, pedagogias, subjetividades. I. Melo, Cristina Teixeira Vieira de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central



Ata da defesa de **Tese de Doutorado**, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, no dia 24 de fevereiro de 2023.

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três, às 14:00 horas, em sessão pública realizada de forma híbrida, teve início a defesa do trabalho de Conclusão de Curso de Doutorado a **Tese** intitulada “**Usos mágicos do audiovisual na educação - Jogos para voltar a sonhar**” da doutoranda **MARIANA PORTO DE QUEIROZ**, na **área de concentração** Comunicação, sob a **orientação** da professora Cristina Teixeira Vieira de Melo. A Comissão Examinadora foi aprovada pelo colegiado do programa de pós-graduação em Comunicação, sendo composta pelos Professores: Cristina Teixeira Vieira de Melo (orientadora), do Programa de Pós-graduação em Comunicação-Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco; Fernanda Capibaribe Leite, do Programa de Pós-graduação em Comunicação-Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco; Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes do Programa de Pós-graduação em Comunicação-Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco; Alexandre Simão de Freitas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE)-Departamento de Administração e Planejamento Educacional (DAEPE) da Universidade Federal de Pernambuco e Isaac Pipano Alcantarilla da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Após cumpridas as formalidades conduzidas pela presidente da comissão, professora Cristina Teixeira Vieira de Melo, a candidata ao grau de Doutora foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Tese. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Comissão Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder, a mesma, a menção **APROVADA**. Para a obtenção do grau de Doutora em **Comunicação**, a concluinte deverá depositar versão final da **Tese** na Biblioteca Central. O depósito deverá ser feito, após realizadas as correções conforme recomendações feitas, nesta sessão, pela comissão examinadora, observando os prazos e procedimentos vigentes nas normas internas desta universidade. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretário(a) de Pós- graduação, e pelos membros da Comissão Examinadora.

OBSERVAÇÃO

A defesa em epígrafe foi realizada presencialmente e por videoconferência, envolvendo a Banca Examinadora e a discente, através de recursos de videoconferência, que possibilitaram realizar a discussão acadêmica sobre o objeto de estudo, com som e imagem.

Recife, 24 de fevereiro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristina Teixeira Vieira de Melo - **orientadora**

Profa. Dra. Fernanda Capibaribe Leite

Profa. Dra. Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas

Prof. Dr. Isaac Pipano Alcantarilla

Participação por Videoconferência

CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA:
MARIANA PORTO DE QUEIROZ

Para minha filha Manuela, minha mãe Zuleide e
minha avó Terezinha, três fibras do tecido de
mistério que me constitui.

AGRADECIMENTOS

Termino esta jornada de pesquisa com a certeza paradoxal de que todo saber produzido é auto-conhecimento e conhecimento coletivo. O que vem a existir através de nosso trabalho sempre passou por muitas mãos, olhos e ouvidos até chegar a nós, assim como nosso texto também passará por muitas outras uma vez que chega ao mundo. Mas para além dos intercessores de outros tempos e espaços com quem dialogo, há os anônimos e anônimas que dão suportes diversos a nossas vidas quando estamos envolvidas em uma grande tarefa como a edificação de uma tese. Muitas mãos me ampararam, mas agradeço agora nominalmente a estas pessoas sem as quais este percurso seria impossível.

À minha filha Manuela Porto Cariri, por me convidar diariamente a mergulhar no lindo lago do amor e descobrir novas forças em mim.

À Zuleide Porto e Valdisio Queiroz, mãe e pai, que me trouxeram e ampararam do primeiro abrir de olhos até aqui. Aos meus “irmões”, amados parceiros, nas aventuras e nos aperreios, Valdemir e Lucas, por espelharem em si pedaços tão importantes de mim.

Ao Lucas, minha gratidão imensa pelo minucioso e amoroso trabalho de revisão do texto.

À minha avó Terezinha, por materializar sutilmente com seu modo de vida meu primeiro totem feminino, ode ao virtuoso valor da simplicidade. Aos meus tios e tias, em especial à Bernadete Porto, tia, irmã mais velha, amiga, e melhor tia-avó que poderia haver.

Ao Regis, companheiro dos últimos 2 anos de peleja com a tese, pelo amor íntegro, sereno e solidário. A Cristina, minha orientadora, que usa seu afeto e generosidade para restaurar confianças perdidas. Grata pela amizade sincera e por curar em mim um importante circuito de confiança com a academia. Ao Rodrigo Cariri, por pensar junto o projeto Escola Engenho e criar junto a filha que trouxemos ao mundo.

Ao amigo-irmão Pedro Severino, por tanta conversa jogada fora e dentro, e a sua mãe, Paula Loureiro, pelo abraço em forma de abrigo, tão importante para uma estrangeira.

Aos amigos e amigas que se constituíram família em terras pernambucanas: Marcelo Pedroso, Andrea Monteiro, Lia Letícia, Caio Sales, Gleice Ferreira, Sergio Borges,

Mateus Alves, Ana Lira, Ana Carvalho, Ernesto de Carvalho, Adalberto Oliveira, Guma Farias, Gilberto Bezerra.

A todas as pessoas que construíram o projeto Escola Engenho, sustentando aquele “castelo animado” com a força de nossa bruxaria. Estudantes, colegas professores e professoras, trabalhadores e familiares, vocês me ensinaram muito mais do que possam imaginar.

Às fadas-madrinhas, Gilvanice Noblat e Patricia Campos, e ao fado-madrinho Adilson Severiano por me encantarem e alimentarem com suas fés.

À CAPES pelo financiamento desta e de tantas outras pesquisas essenciais para a concretização do acesso aos conhecimentos no Brasil. Aos funcionários e funcionárias, professores e professoras do PPGCOM da UFPE, que me acolheram nos 4 anos regulares e nos 2 excepcionais de pandemia. Aos professores Cezar Migliorin e Nina Velasco por suas leituras zelosas no exame de qualificação.

A todos e todas os/as interlocutores com quem conversei durante esta estada na montanha, os/as vivos/as e os/as mortos/as, escritores/as, cineastas, filósofos de outros tempos e espaços que se fizeram presentes através de suas obras. Com qualquer limitação que possam ter, foram estas as conversas de alpendre ou de café no intervalo que como pesquisadora pude ter durante vários dias, especialmente durante a pandemia. A vocês, meu muito grata por terem levado seus trabalhos até o fim.

RESUMO

Esta tese circunscreve usos específicos do cinema e audiovisual em ambientes formativos através de jogos aplicados e avaliados por sua potencialidade para construir habilidades relacionais e sócio-afetivas em grupos, inicialmente desenvolvidos no âmbito da Escola Engenho, projeto de extensão realizado entre 2011 e 2016 para crianças e adolescentes em 3 bairros do Recife, e depois aplicados a diferentes contextos de ensino e aprendizagem. A pesquisa denomina de mágicas as experiências de criação compartilhada de 9 jogos audiovisuais descritos a partir de três emblemas distintivos, categorias cartografadas para dar visibilidade a aspectos sensíveis da produção de conhecimento: a Inteligência da pele, a Produção de espaço-tempo e o Campo mental compartilhado. Os usos mágicos são explanados por conceitos presentes nas literaturas alquímica (CARVALHO, 1995; ROOB, 2001), mística (JODOROWSKY, 2009) e nas cosmovisões ameríndias (VIVEIROS DE CASTRO, 2013) (KOPENAWA; ALBERT, 2015) indicando efeitos políticos das experiências com imagens e sons que só podem ser identificados a partir de uma revisão bibliográfica decolonial. Em contraste, está a relação de espetáculo estabelecida com as imagens nas sociedades “videológicas” (BUCCI; KHEL, 2004) como objetos presentificados incessantemente para consumo, corroendo referenciais de espaço e tempo, constituintes da percepção, e cristalizando sentidos dominantes.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Jogos; Magia, Política.

ABSTRACT

This thesis outlines specific uses of cinema and audiovisual media in educational settings through games applied and evaluated for their potential to build relational and socio-affective skills in groups, initially developed within the scope of the Engenho School, an extension project carried out between 2011 and 2016 for children and adolescents in 3 neighborhoods of Recife, and later applied to different teaching and learning contexts. The research calls magical the experiences of shared creation of 9 audiovisual games described from three distinctive emblems, categories mapped to give visibility to sensitive aspects of knowledge production: Skin Intelligence, Space-Time Production and Shared Mental Field. Magical uses are explained by concepts present in alchemical literature (CARVALHO, 1995; ROOB, 2001), mystical literature (JODOROWSKY, 2009) and in Amerindian worldviews (VIVEIROS DE CASTRO, 2013) (KOPENAWA; ALBERT, 2015), indicating political effects of experiences with images and sounds that can only be identified through a decolonial bibliographic review. In contrast, there is the relationship of spectacle established with images in “videological” societies (BUCCI; KHEL, 2004) as objects incessantly made present for consumption, eroding references of space and time, constituents of perception, and crystallizing dominant meanings.

Keywords: Cinema; Education; Games; Magic, Politics.

Lista de Ilustrações:

Imagem 1 - Panfleto de divulgação de sessão do cineclube em que foi lançado o primeiro projeto de extensão realizado no bairro do Engenho do meio em 2010.....	pg. 24
Imagem 2 - Panfletos de divulgação do projeto Escola Engenho em 2011.....	pg. 26
Imagem 3 - Fotografias da sessão de cineclube Cine Engenho de na praça do Engenho do meio - lançamento da seleção de estudantes pro projeto em 2011.....	pg. 27
Imagem 4 - Conjunto de fotografias das sessões do Cine-Engenho no prédio do SIS - Serviço integrado de saúde - da UFPE, em 2011.....	pg 28
Imagem 5 – Fotografias do exercício “O ônibus”, realizado no primeiro ciclo de oficinas, Escola Engenho, 2011.....	pg 31
Imagem 6 – Fotografias das aulas da oficina de fotografia ministrada por Ana Lira e Val Lima, 2011.....	pg 32
Imagem 7 – Fotografias do exercício “O som do corpo”, proposto por Thelmo Cristovam, 2011.....	..pg 33
Imagem 8 – Fotografias da aula “Fazer um pão, fazer um vídeo” proposta por Lia Letícia e Mayza Toledo em 2012.....	pg 36
Imagem 9 – Plano de aula elaborado por Lia Letícia e Mayza Todelo, 2012.....	pg 37
Imagem 10 – Desenhos realizados para visualizar previamente a Mi.mo.sa. 2012....	pg 39
Imagem 11 – Fotografias de uma das aula de confecção da Mi.mo.sa com Romildo Roma em 2012.....	pg 40
Imagem 12 – Fotografias do processo do jogo Identidade-monstrinho, 2012...	pgs 42 e 43
Imagem 13 – Fotografias produzidas por Adalberto Oliveira na aula Efeitos especiais, ministrada por Lia Letícia no projeto Escola Engenho, 2012.....	pg 44
Imagem 14 – Processo de preparação e de filmagem do curta “A Paz lunática”, 2012....	pg 46
Imagem 15 – Aulas da oficina Brinquedo monstrinho, realizada em 2013.....	pgs 48 e 49
Imagem 16 – Panfleto de divulgação do quinto ciclo de oficinas, 2016.....	pgs 51 e 52
Imagem 17 – Aula do projeto “O que vemos, o que nos olha” – jogo da memória realizado	

por Lia Letícia, 2016.....	pg
Imagem 18 – Diários gráficos realizados entre 2015 e 2018 digitalizados.....	pgs 98 e 99
Imagem 19 – Pintura “Independência ou morte” (Pedro Américo, 1888).....	pg 100
Imagem 20 – Imagem trazida por participante do jogo um título, uma palavra em 2021.....	pg 106
Imagem 21 – Alguns recortes trazidos para o jogo Tentativa Brasil, realizado em 2018 durante o estágio de docência do doutorado.....	pg 113
Imagem 22 – Naiara no seu exercício de auto-imagem, oficina de direção, 2011 e Dayanne com o rascunho do crédito do título.....	pgs 123 e 124
Imagem 23 – Exercício “Auto-imagem”, segundo ciclo de oficinas, 2012.....	pg 128
Imagem 24 – Exercício “Auto-imagem” proposto na oficina de direção, primeiro ciclo de oficinas, 2011.....	pg 130
Imagem 25: Lambsprinck, De Lapide Philosophico, Frankfurt, 1625.....	pg 144
Imagem 26: D. Stolcius von Stolcenberg, Viridarium Chymicum, Frankfurt, 1624....	pg 145
Imagem 27 – Visita de Nelson à Escola Engenho, entrevista para elaboração do roteiro e Capturas de tela do vídeo finalizado	pg 149
Imagem 28 – Imagem do filme “Roda de histórias bagunçadas” no encerramento das oficinas em 2015.....	pg 150
Imagem 29 – Dissolve e concentra, em latim, desenhado em ilustração.....	pg 162

SUMÁRIO

1 ABERTURAS

- 1.1 Descrição do Campo empírico
- 1.2 Identificação das premissas e categorias
- 1.3 Hipóteses e perguntas

2 EMBLEMAS

- 2.1 Inteligência da pele
- 2.2 Produção de espaço-tempo
- 2.3 Campo mental compartilhado

3 DEBATES

- 3.1 Dispositivos lúdicos: modos enativados de ação
- 3.2 O Brasil e o apagamento de cosmologias
- 3.3 Estética e política: o reposicionamento do uso das imagens

4 MANIFESTO: princípios mágicos e a linguagem audiovisual na formação

- 4.1 A Transmutação da matéria e a produção de presença
- 4.2 Multiperspectivismo: virtualizações da experiência
- 4.3 Reversibilidade e permeabilidade - inteligência coletiva
- 4.4. Para voltar a sonhar

REFERÊNCIAS

1. ABERTURAS

A sequência de abertura de *F for fake* (1973)¹ é protagonizada por seu diretor, Orson Welles, que anuncia num tom solene um número de mágica:

Senhoras e senhores, cumprindo o papel de uma introdução, este é um filme sobre trapaça e fraude, sobre mentiras. Contadas ao lado da lareira ou em um filme, quase toda história é quase certamente um tipo de mentira. Mas não desta vez, esta é uma promessa. Tudo que você verá na próxima hora é realmente verdade, e baseado em fatos sólidos. (WELLES, 1973).

Nesta cena, que funciona como um prólogo, ele apresenta ao mesmo tempo o filme que veremos, o número de mágica da cena, e o Cinema, visto aqui sob uma perspectiva peculiar que me convém: uma arte do truque, da magia, da ilusão. Ele evoca o pai do ilusionismo moderno, Robert-Houdin para apresentar uma noção muito cara à esta pesquisa: “Veja, bem diante de nossos olhos, uma transformação! Nós transformamos sua chave em uma moeda. [...] Um mágico é somente um ator, interpretando um papel de mágico.” Me agrada o gesto de aproximar o cinema e a magia a partir de atributos como a transformação, a participação do corpo do mágico em uma cena construída para fazer crer no poder do que vemos e imaginamos. Nas cidades do fim do século XIX, quando surge a tecnologia de registro e projeção de imagens em movimento, os primeiros cinematógrafos usados para promover espetáculos para um público foram trazidos por artistas à frente dos entretenimentos coletivos e populares, como o era Georges Méliés. Articuladores de uma narrativa a partir de projeções com a luz, condutores de experiências de encantamento diante das peripécias da ótica e da percepção. Estudos dos primeiros cinemas, como a obra brasileira “Pré-cinemas & pós-cinemas” (MACHADO, 1997), explicitam o percurso de desenvolvimento técnico entre 1850 e 1895, documentam bem diversas experimentações com uso de projeções de imagens e sons, até a convergência das imagens capturadas em 1895 pelos irmãos Lumière, ano tomado como marco do nascimento do cinema. A cada incremento a este sistema de registro e

¹ Título traduzido no Brasil como “Verdades e mentiras”.

projeção de imagens em movimento, diferentes dispositivos de fruição e experiências produzidas.

Neste período de experimentações “pré-cinemas”, Marey (1878) realizou as cronofotografias, experimentos com fotografias sequenciadas de fluxos de ar, para observar e medir “a relação do espaço no tempo, que é a essência do movimento” , conforme ele afirma em *O método gráfico nas ciências experimentais*. Sem prever, seus estudos foram fundamentais para prototipar as primeiras turbinas de avião, que aguardavam por mais estudos sobre o comportamento do ar quando atravessado por um objeto. De maneira análoga, penso que ainda não percebemos as implicações políticas da esfera estética da vida, em especial nos ambientes de ensino e aprendizagem, de onde esperamos uma preocupação pedagógica.

De lá até este ano de 2023, a relação dos indivíduos e da sociedade com as imagens e sons em vídeo mudou indubitavelmente. A relação das pessoas com os dispositivos de captura de vídeos atualmente é bem distinta da daquelas que saíam da fábrica e observavam aquele desconhecido objeto apontado em sua direção no vídeo em questão. Hoje, ao dirigir uma câmera para alguém, dada a familiaridade adquirida, é muito possível que, a partir da distância e do ângulo escolhido, este alguém possa antever o tipo de imagem que está sendo feita. A linguagem cinematográfica, ainda que não esteja presente nos currículos escolares, faz parte de um repertório comum a boa parte da população mundial, povoando devaneios, sonhos, narrativas e percepções de mundo.

A origem do objeto desta pesquisa diz de minha participação em diferentes contextos de criação e formação audiovisual nos últimos 15 anos, mas é importante salientar que foi a experiência do projeto Escola Engenho, que criei e coordenei entre 2011 e 2016 em Recife, que sedimentou uma prática e percepção específica sobre o papel desempenhado pela linguagem audiovisual nestes espaços. Este projeto funcionava no contraturno escolar para estudantes da educação básica de 3 comunidades e nasceu de uma primeira inquietação: por que as crianças e adolescentes são excluídas/os de processos de formação audiovisual mesmo sendo grandes consumidores/as de filmes desde a mais tenra idade? A busca por uma metodologia de criação colaborativa com crianças e adolescentes levou a uma pergunta convergente:

como as narrativas audiovisuais podem contribuir para uma visão mais crítica e empoderada de nossa experiência de mundo?

Em 2011, o projeto piloto da Escola Engenho foi aprovado no edital do Fundo de Cultura de Pernambuco, e começamos a divulgar a oferta de vagas para estudantes entre 7 e 14 anos nos bairros do Engenho do Meio, Roda de Fogo e Sítio das Palmeiras, preferencialmente de escolas públicas, para uma “escola de cinema”. Este era o termo que eu usava quando entrava de sala em sala pra divulgar o cineclube e as oficinas, mas a minha intenção era pôr de pé um espaço de criação que investisse fortemente na construção de narrativas coletivas e que pudesse aos poucos ser assumido por seus/suas usuárias, os/as jovens e suas famílias. Ao longo dos 5 anos de ocupação daquele espaço, fomos um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Comunicação social da UFPE, e recebeu estudantes de graduação que participavam do cotidiano de planejamento e realização de atividades. O trabalho se focou em cultivar imaginários e habilidades sócio-afetivas, expandindo a interface entre arte, ciência e filosofia através do cinema. Neste período, passei a pensar em usos da tecnologia audiovisual como mediador do acompanhamento de processos de cuidado, geração de empatia, sentimento de pertencimento, olhando para efeitos de subjetivação dos/as participantes que não necessariamente tinham ligação com um aprofundamento técnico.

Um trabalho acadêmico é fruto do desejo de *tornar sociável uma paixão*², de começar uma conversa que raramente termina ali, segue, feito garrafa jogada ao mar, em busca de quem lhe dê continuidade.

A paixão disparadora desta pesquisa remete ao desejo de cartografar os usos aqui denominados “mágicos” do cinema em situações formativas, caracterizando-o como um posicionamento ético e estético singular acerca do uso das imagens e sons nestes ambientes, debatendo a partir da análise de alguns jogos audiovisuais questões

² “A afecção passional e social é só uma parte da natureza humana. Há outra parte, o entendimento, a associação de idéias. Mas é por convenção que se fala assim, pois o verdadeiro sentido do entendimento, nos diz Hume, é justamente tornar sociável uma paixão, tornar social um interesse. O entendimento reflete o interesse. Se podemos considerá-lo à parte, isto é, como parte separada, fazemo-lo à maneira do físico que decompõe um movimento para estudá-lo, mas reconhecendo que ele é indivisível, não composto” (DELEUZE, 2012a, p. 10).

filosóficas e políticas pertinentes aos desafios contemporâneos neste campo interseccional do cinema e da educação.

Busco cartografar um engajamento específico da máquina-cinema e da máquina-escola³ capaz de produzir transformações em aspectos sócio-afetivos dos/as participantes e em competências grupais a partir de uma convivência lúdica com o cinema e o audiovisual. Este modo de fazer é um clima, uma atmosfera, e percebo este “fenômeno dentro do fenômeno” desde o projeto Escola engenho até minhas experiências mais recentes de docência. Este regime de coisas dá conta de uma densidade ativada, é expressivo e transindividual, e para pensá-lo em conexão com as diversas dimensões nele imbricados, busco cartografar traços de sua emergência nos processos de criação disparados por 9 jogos audiovisuais.

Kiarostami (2017) afirma, em *24 frames*, sua última obra: “Percebi constantemente que nós não somos capazes de olhar para algo que está na nossa frente, a não ser que esteja dentro de um frame”. A ponte que faço entre as cronofotografias de Marey, Kiarostami e o recorte desta pesquisa é a chance de o cinema ser catalizador de uma atitude qualitativamente diferenciada diante da produção de conhecimento que, se não for devidamente “emoldurado”, passa despercebido. Este é um dos objetivos do trabalho: contribuir com as condições de visibilidade e dizibilidade de um campo sutil de inteligibilidade. Por se materializar na passagem de um estado sensível a outro de seus participantes, na invisibilidade das transformações, denominei este regime de “mágico”, um registro de existência que *não afeta um sem afetar dois*, como diz Massumi (2017) ao examinar a força do gesto lúdico:

Quando faço um tipo de gesto que me coloca no registro da brincadeira você também é imediatamente levado para ela. Meu gesto o transporta comigo para uma arena de atividade diferente daquela em que estávamos. Você é induzido a brincar comigo. Num só gesto, dois indivíduos são arrebatados e movidos em conjunto. [...] A força do gesto lúdico [...] induz

³ A conceituação destes domínios da vida coletiva como maquínicos foi desenvolvida em diversas obras, a exemplo de *O inconsciente maquínico - ensaios de esquizo-análise* (GUATTARI, 1988, p. 11), cujo trecho a seguir ajuda a entender o termo em questão: “Diversamente da lógica dos conjuntos, uma máquina dos agenciamentos só reconhecerá identidades e trajetórias relativas. [...] Sob o ângulo dos tempos maquínicos e do plano de consistência, tudo se esclarecerá diversamente: as causalidades não funcionarão mais em sentido único e não nos será mais permitido afirmar que ‘tudo está antecipadamente decidido’”.

uma mudança qualitativa na natureza da situação. Dois indivíduos são arrebatados de uma só vez, mas sem mudar de local, por uma força instantânea de transformação [...] que não afeta um sem afetar o outro. A brincadeira é feita de gestos performativos que exercem uma força transindividual. (MASSUMI, 2017, p.17).

É difícil enxergar fenômenos imateriais, especialmente quando os objetos em questão são parte importante do mecanismo de circulação de poder naquele momento sócio-histórico. A produção de vídeos hoje é uma das principais vias de circulação de capitais, financeiros e simbólicos. Como avaliar se aquele curso, aquele exercício, está produzindo uma relação emancipadora com o conhecimento? Que não está re-produzindo o mesmo conjunto de representações dominantes, tanto nas imagens quanto nas ideologias nelas embutidas? Busco responder estas perguntas cartografando este modo a partir de **Emblemas de ação**, um símbolo indicativo de um tom qualitativo das ações. Ação, curiosamente a palavra-faísca em um set de filmagem adjetiva os emblemas para lembrar que se inventam modos de agência agindo. O intuito dos jogos é produzir transformação atuando diretamente sobre a dimensão estética do espaço compartilhado, usualmente as salas de aula.

O primeiro desses emblemas é a **Inteligência da pele**, um conjunto de estratégias que buscam mover o pensamento para a periferia do modo de subjetivação dominante: desmontar a lógica individualista e funcional introjetada no modo como experimentamos o mundo. Este movimento passa pelo reconhecimento do apagamento de saberes fundados em outras epistemes excluídas de nosso imaginário. As perguntas-guia para o desenvolvimento desta propriedade são: como pensar a partir dos sentidos, atenuando temporariamente a prevalência da racionalidade cognoscente que nos é apresentada como a única existente na escola? Como pensar como quem dança ou cavalga, sem usar exclusivamente estas faculdades para conduzir o que acontece em um grupo? Como dialogar com elementos heterogêneos, brincar diferentes corpos de saberes, produzir uma equivalência de competências a partir da montagem de fragmentos de vida dos/as participantes? Seu cultivo passa pelo exercício do corpo vibrátil (ROLNIK, ANO) e pela instauração de uma relação sinestésica com o mundo. Os jogos escolhidos para

apresentar este emblema foram: Desenhos de luz, e Águia, urso, cobra e Entrevista ao objeto⁴.

Produção de espaço-tempo é o segundo emblema, e dá conta do uso de artifícios cinematográficos para produzir experiências diversas de espaço-tempo, emulando diferentes experiências de mundo, tanto através da representação quanto do manejo da duração na montagem, mas deslocando o ponto de vista, exercitando a empatia, construindo condições de encontro com a alteridade. Os jogos Desenhos sonoros, Diário gráfico de personagem e Pequena história⁵ são usados para exemplificar esta chave de interação.

O **Campo mental compartilhado** é uma habilidade grupal e se traduz na sustentação de um fluxo de produção sincrônica de conhecimento entre os membros de um grupo envolvido em uma atividade comum. Talvez caiba a analogia com o exercício de uma orquestra, que precisa de musicistas que tenham domínio de seus instrumentos e que sejam capazes de se comunicar entre si, de atualizar um campo psíquico entre-corpos. Isto mobiliza o uso de comunicação não verbal para viabilizar um trânsito intenso de informações no momento da ação. É uma potencialidade coletiva, que busca re-desenhar os modos de criação, validando uma comunicação não-hierárquica e estimulando a criação de dramaturgias coletivas e periféricas. Os jogos escolhidos para abordar este emblema são: Jogo do Metrônomo; Uma imagem, um título; e Tentativa Brasil⁶.

Jogar cinema é toma-lo como argamassa da subjetivação das pessoas envolvidas, incluindo nós mesmos/as, manejando este fazer para gerar encantamento, cultivar imaginários coletivos e habilidades sócio-afetivas em espaços de ensino e aprendizagem.

⁴ Estes jogos foram realizados em diferentes momentos do projeto Escola Engenho e das disciplinas lecionadas como professora substituta entre 2017 e 2017 na UFPE. O percurso de experimentações é retrospectivamente narrado no tópico 1.1, descrição do campo empírico. Os jogos e as habilidades trabalhadas a partir deles estão no tópico 2.1.

⁵ Estes jogos também foram realizados em contextos diversos e estão detalhados no tópico 2.2.

⁶ Estes três jogos, no tópico 2.3, foram criados e aplicados fora do projeto Escola Engenho. O “Metrônomo” e o “Tentativa Brasil” foram realizados no estágio de docência do doutorado realizado em 2018.2 na UFPE. O jogo “Uma imagem, um título” foi experimentado na oficina “Diálogos sobre cinemas, feminismos e educação”, promovido pelo 3º Fincar- Festival de cinema de realizadoras. Link para o material pedagógico desenvolvido no encontro disponível em: <https://finicar.com.br/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

Estas categorias “imprecisas”⁷ manifestam a tentativa de manter distância, tanto quanto possível, do discurso baseado em categorias “acabadas” e da instrumentalização destes jogos e conceitos. Digo “tanto quanto possível” porque sei que inevitavelmente entramos e saímos de um viés instrumentalizador ao planejar uma aula, por exemplo. Esta dose de inacabamento, que inicialmente me parecia pouco zelo, acabou por se revelar uma qualidade comum a várias das empreitadas formativas pesquisadas no levantamento bibliográfico, uma qualidade “menor”, como traz Viveiros de Castro (2015):

[...] uma antropologia menor fará proliferar as pequenas multiplicidades - não o narcisismo das pequenas diferenças, mas o anti-narcisismo das variações contínuas; contra os humanismos consumados ou finalizados, um ‘humanismo interminável’ (Maniglier, 2000) que recusa a constituição da humanidade como uma ordem à parte, um império dentro de um império. Sublinho: *proliferar* a multiplicidade. Pois não se trata, como lembrou oportunamente Derrida (2006), de pregar a abolição da fronteira que une-separa “linguagem” e “mundo”, “pessoas” e “coisas”, “nós” e “eles”, “humanos” e “não-humanos” - as facilidades reducionistas e os monismos de bolso estão tão fora de questão quanto as fantasias fusionais - ; mas sim de “irreduzir” e “imprecisar” essa fronteira, contorcendo sua linha divisória (suas sucessivas linhas divisórias paralelas) em uma curva infinitamente complexa. Não se trata então de apagar contornos, mas de dobrá-los, adensá-los, enviesá-los, irisá-los, fractalizá-los” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 28).

Este posicionamento não tem fórmula nem forma fixa, mas tem presença reconhecível (GUMBRECHT, 2010). A concepção de habilidades sócio-afetivas, que começou a ser pensada na Engenho, seguiu se desdobrando em contextos diversos em busca de um domínio que nos permitisse ver estes indicadores. Nesse espírito, trago as palavras de Deleuze (1992), ao observar o não-método de Godard:

Godard tem uma bela fórmula: não uma imagem justa, justo uma imagem. Os filósofos também deveriam dizê-lo, e conseguir fazer: não ideias justas, justo ideias. Porque ideias justas são sempre conformes a significações dominantes ou a palavras de ordem estabelecidas, são sempre ideias que verificam algo, mesmo se este algo está por vir, mesmo se é o porvir da

⁷ “Para minha geração, os nomes de Gilles Deleuze e Félix Guattari evocam de pronto a mudança de orientação no pensamento que marcou a segunda metade dos anos 1960, durante os quais alguns elementos-chave da presente sensibilidade cultural do ocidente foram inventados. [...] a mudança representou sobretudo algo de que as gerações futuras tiveram e têm ainda de se proteger - os protetores de hoje tendo sido os protegidos de ontem e vice-versa e assim por diante - um dos meios mais eficazes sendo a difusão da ideia de que o evento-68 se consumiu sem se consumir, ou seja, que na verdade nada aconteceu” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 99).

revolução. Enquanto que 'justo ideias' é próprio do devir-presente, é a gagueira nas ideias. (DELEUZE, 1992, p. 53).

Concordo com Brandão (2007) quando afirma que o termo Educações⁸ (2007) pode ser palavra mais adequada para tratar de processos em que cuidado e aquisição de saberes se misturam e podem potencializar a ação sobre o mundo. Contudo, optei por usar os termos “formação” ou “espaço formativo” para me referir às redes de transferência de saberes e fazeres que se movimentam para tornar comum o que é comunitário⁹, sejam estas redes e espaços formalizados/as ou não. Tomo os espaços que acompanham processos de transformação do mundo externo e interno das pessoas como espaços formativos. Podem ser escolas, mas são também terreiros, espaços ligados à saúde, à cultura. Mesmo ciente do engessamento que o signo “forma” agrega, me parece mais condizente com o caráter heterogêneo destes espaços adjetivar esta práxis de formativa em vez de educativa ou pedagógica.

“Cinema”, “educação” e “clínica” são noções que contemplam diferentes contextos e práticas, contudo, se assemelham em seu caráter relacional, na artesanaria sutil de criar pontes – entre os saberes, os seres, os propósitos. Não são experimentos *in-vitro*, são experimentos *in-vivo*. Outro componente comum a estes ambientes é a produção de afetos através da articulação de estórias, eventos distribuídos em um espaço-tempo, capazes de transformar nossas percepções acerca de nós mesmos/as ou do mundo.

A abordagem aqui realizada do campo do cinema-educação, embora possa reconhecer semelhanças e divergências entre estes espaços, desvia de uma mirada historiográfica ou sociológica para ressaltar a presença de componentes qualitativos de um movimento. Tomarei como campo do cinema-educação o conjunto de teorias surgidas

⁸ “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (BRANDÃO, 2007, p. 7).

⁹ “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. [...] é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens.” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

a partir da utilização do cinema como criação em contextos mais ou menos institucionalizados, inicialmente na Europa e depois no Brasil. Serão tomados como marco inicial deste movimento: os trabalhos realizados na França, no princípio dos anos 2000, a partir do "Plano de cinco anos", de Jack Lang, Ministro da Cultura e da Comunicação do governo francês; e do "Cinema en curs", cujas sistematizações estimularam coletivos no Brasil a realizarem suas próprias intervenções nos espaços formativos.

Nossa relação com as imagens como vetor de experimentação de modos de existência começa bem antes do entendimento das artes como técnicas. São as imagens que mediam, por exemplo, a percepção da separação eu-outro, eu-mundo no surgimento dos primeiros contornos de psiquismo. “À medida que meu corpo se desloca no espaço, todas as outras imagens variam; a de meu corpo, ao contrário, permanece invariável” (BERGSON, 1999, p. 46). São também elas que podem emular uma experiência de espaço-tempo através da filosofia, da literatura, da pintura, fazendo viver lugares e estados psicológicos para além dos que o corpo físico habita naquele momento.

Neste primeiro capítulo, detalho o percurso de trabalho que deu origem às perguntas e hipóteses encontradas no campo misto de práticas e saberes do cinema- educação. O subtópico 1.1 indica o campo empírico da pesquisa, através de uma descrição narrativa do cotidiano do projeto Escola Engenho e de uma contextualização nos debates realizados no campo do cinema e educação nos últimos 15 anos. Ao fim de cada ciclo de oficinas da Escola Engenho, insiro uma tabela com a identificação das pessoas envolvidas naqueles períodos. Em relação ao cenário de pesquisas, procuro estabelecer diálogo com os pensamentos na área do cinema e da educação especialmente nos últimos 20 anos, período em que se solidificou o consumo massivo de imagens audiovisuais através da televisão e da rede de computadores, e em que a digitalização incidiu fortemente sobre a produção delas, abrindo lentamente o quadro para dar a ver a multidão excluída deste domínio de representações.

O tópico 1.2 explicita as premissas teórico-metodológicas de um “objeto” que é processual, segue em transformação, vivo no mundo. Principio por uma contextualização macropolítica no terreno acadêmico, destacando pensadores/as que se dedicam a usar a

linguagem como uma língua estrangeira¹⁰, fabricando autonomia diante dos modos de subjetivação contemporâneos. Meus esforços são por elencar o corpo de conceitos que amparam a circunscrição desta no solo das pesquisas realizadas na interface do cinema e da educação.

O terceiro, 1.3, elenca as hipóteses investigadas durante o doutorado e o terreno epistemológico sobre o qual são plantadas. Aqui, incluo por vezes minhas experiências “pessoais” (de criança, estudante, mãe, filha) ao lado das profissionais, porque entendo que a minha (a nossa) relação com as imagens começa bem antes que as percebamos como coisas apartadas de nós. No entanto, foi notadamente depois do projeto Escola Engenho que apurei minha atenção para este fluxo. Dedico portanto especial atenção ao período, já que foi aí que o processo sobre o qual este trabalho se debruça re-começou.

No segundo capítulo, apresento os Emblemas de ação a partir de nove jogos, referenciando as situações e os referenciais filosóficos que me levaram a refletir sobre as repercussões políticas do deslocamento (ético e estético) proposto por esta abordagem.

No capítulo 3, denominado Debates, busco localizar os saberes convergentes e divergentes que me permitem delimitar a especificidade deste modo de ação. Com que corpos teóricos e práticos guarda semelhança? Em que aspectos difere dos referenciais de que se afasta, em relação aos fazeres e saberes no campo do cinema - educação? Os dispositivos lúdicos são o primeiro foco de atenção, subtópico 3.1, apurando que aspectos da inserção do cinema podem catalisar outro modelo de educação.

O segundo ponto do terceiro capítulo discorre sobre o cinema como agente de legitimação de inteligências periféricas nos espaços formativos. Por este conceito tomo aspectos de culturas ameríndias destacados por uma antropologia “menor” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015) e das inteligências sinestésicas (MASSUMI, 2016) como a ritualização de processos a partir do mundo sensível e a indiscernibilidade entre práticas formativas e culturais ou artísticas. Pergunto-me se no Brasil, país em que o

¹⁰ “Uma língua estrangeira não é escavada na própria língua sem que toda a linguagem por seu turno sofra uma revira-volta, seja levada a um limite, a um fora ou um avesso que consiste em Visões e Audições que já não pertencem a língua alguma. Essas visões não são fantasmas, mas paragens que dele fazem parte, como uma eternidade que só pode ser revelada no devir, uma paisagem que só aparece no movimento” (DELEUZE, 1997, p. 16).

não-letramento é instrumento ativo de exclusão e em que a televisão é onipresente¹¹ na mediação sócio-cultural, os efeitos da sociedade videológica (BUCCI; KHEL, 2004) tem outro tom. Seriam as experiências organizadas em multi-competências mais familiares ao brasileiro/a do que aos seres enraizados na lógica moderna do método científico e da divisão hiper-especializada da linha de produção?

No tópico 3.3, traçando a ligação entre as pesquisas de Bergson (1999, 2010) com imagens, memória e percepção e os referencias mágicos aqui propostos, indago se estes podem contribuir com uma reconfiguração da estética nos espaços formativos, aventando algumas direções para onde poderia apontar esta mudança.

O capítulo 4 busca circunscrever o conceito de conhecimento mágico a partir de três princípios que busco identificar nos escritos alquímicos (CARVALHO, 1995), na psicomagia (JODOROWSKY, 2009) e nas mitologias ameríndias (VIVEIROS DE CASTRO, 2013): a noção de caminho a percorrer, a ritualização de processos e o não-protagonismo humano, concepções presentes nas cosmogonias de referência. Podemos usar as imagens para modificar nossa relação com elas mesmas? Como tirar as imagens do limbo da sensação de espaço-tempo absoluto da rede de computadores, ou da extração compulsória de sentido ou finalidade sem ancoragem em uma experiência de afetação? Como caracterizar uma atitude ou perspectiva mágicos na formação? Como recuperar a possibilidade de viver uma experiência com as imagens em movimento? No Brasil deste começo de século 21, produzir encantamento pelo cinema pode ser revolucionário, do ponto de vista biopolítico?

A principal hipótese de que trata esta pesquisa é a de que para cultivar uma relação de experiência com as imagens, precisamos agir com o cinema na dimensão estética, priorizando um deslocamento afetivo em detrimento de uma perspectiva de treino de leitura e reprodução de representações. Ao inventar realidades, também inventamos meios para enunciá-las. Neste processo nada linear, percebi aumentar o protagonismo diante da relação com as imagens audiovisuais e também o sentimento de empoderamento com os modos de subjetivação contemporâneos. Quando isto acontece, estamos diante do que chamei de uso mágico, a ser descrito neste trabalho.

¹¹ Arquivo pessoal, outubro de 2010.

1.1 Descrição do campo empírico

Quando o projeto Escola Engenho deu seus primeiros passos, em 2010, o mundo vivia um notável aumento do acesso aos meios de produção audiovisual. Com a chegada da tecnologia de captura em fita eletromagnética, e posteriormente em dados, com a chegada de som e imagem em dispositivos portáteis e de fácil utilização, a possibilidade de fazer filmes no Brasil em espaços ligados à saúde, à educação, aos povos indígenas, a populações periféricas, apareceu e transformou a relação com as narrativas audiovisuais, indo um passo além do assistir e interpretar.

A narrativa clássica, cujo regime de representação é transparente, assim como a maioria dos filmes, foi dando lugar a investigações que partiam da assunção do dispositivo fílmico como parte da construção narrativa. O debate sobre a política presente nas representações sociais, em especial as midiáticas, ganhava corpo e apontava: fazer filmes, com todas as implicações éticas e políticas que há, mas fazê-los tomando-os como construtores de narrativas e vínculos sociais.

Em 2008, fui colaboradora do cineclube ligado ao diretório acadêmico de Medicina e ao Departamento de Medicina Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o “Cine qua non”, sugerindo filmes e debatendo após a sessão, como é de costume nos cineclubes. Neste momento, muito se falava sobre passar a câmera da mão de quem filma para a pessoa que é filmada, fazendo do próprio filme uma oportunidade de desvelar as relações de poder presentes naquele ato. Quando formulamos o projeto de extensão “O engenho nosso de cada dia”, ação de promoção de saúde através da produção de memória na comunidade, exibimos “O prisioneiro da grade de ferro - auto retratos”, filme de Paulo Sacramento (2003) bem representativo destes debates. No *flyer* de divulgação da sessão¹², realizada no auditório Jorge Lobo, da Faculdade de Medicina, em 15 de maio de 2008, anunciamos:

O Cine Qua Non retoma suas atividades na próxima segunda-feira (dia 19/05) com a exibição do filme "O Prisioneiro da Grade de Ferro". Após o debate, haverá a apresentação do projeto de extensão 'O Engenho Nosso

¹² Os modelos tinham três cores: verde, azul e laranja, correspondendo ao plano imaginado, a uma descrição do que aconteceu em sala e, o último, consolidado a partir das experiências vividas. Alguns deles estão como exemplo nos anexos.

de Cada Dia', projeto este que busca realizar a integração entre alunos da UFPE, jovens residentes no Engenho do Meio e profissionais da área do Cinema e da Saúde para a realização de um filme-documentário realizado e pensado em conjunto pelos participantes do projeto e idosos residentes no Engenho do Meio.

Aprovamos a proposta por ocasião de um edital de financiamento da Fiocruz. Conforme transcrição do projeto, construímos parcerias com os agentes comunitários de saúde e com a rádio comunitária para:

[...] construir e discutir uma cultura audiovisual na comunidade do Engenho do Meio. O intento é integrar membros da comunidade, estudantes dos cursos de comunicação e de saúde, tendo como mote principal o tecimento da memória através de uma escuta da população de idosos que lá residem. Estas estórias serão registradas por adolescentes e jovens também residentes do bairro, participantes de oficinas oferecidas pelo projeto ministradas por profissionais da área de cinema e vídeo,. Memória aqui entendida não como uma função neurológica, mas como uma produção coletiva de imagens, sons e signos, que se vale dos recursos do cinema para afetar a vida, desafiar o monopólio comunicativo vigente hoje no Brasil e impulsionar mudanças no contexto comunitário. (PORTO, 200)

Pretendíamos fazer de cada etapa do processo uma ação com reverberações políticas. Novamente cito trecho do projeto:

A participação dos jovens no registro destas imagens, além do impacto que se pode prever sobre a vida de adolescentes jamais expostos a um processo de experimentação de suas próprias sensibilidades e fazeres artísticos, completa ali mesmo, naquele instante de contato entre o fim e o princípio, entre a mais idosa e a mais jovem geração, o ciclo de passagem da história oral daquele grupo, construindo assim um acervo das memórias da comunidade. Estas, além de registradas em filme, estarão registradas em lugar ainda mais precioso para os que habitam aquele lugar: suas próprias lembranças e reminiscências. (PORTO, 2008)

Imagem 1 – Panfleto de divulgação do lançamento do projeto de extensão “O engenho nosso de cada dia”



Fonte: Arquivo pessoal.

Diante do desejo de nos aproximarmos da comunidade com a qual desejávamos trabalhar, começamos a fazer sessões do cineclube no próprio território. Em uma das sessões, na Escola de Ensino Médio Diário de Pernambuco, Engenho do meio, uma funcionária nos apontou que o prédio adjacente ao muro da escola, outrora pertencente à extinta SUDENE¹³ e recentemente cedido à UFPE, tinha um cine-teatro. Ela nos falou que há anos estava abandonado, “uma pena não estar funcionando, seria ótimo fazer as sessões lá”. Saber da existência deste espaço ocioso me levou ao prédio cercado por mato alto, recém-ocupado por uma escola de circo social, a Arrircirco, me levando a escrever um projeto para ocupar uma de suas salas a partir do que mais me mobilizava à época: a possibilidade de intervir com o cinema na formação do imaginário das pessoas e, talvez, de suas visões de mundo. Localizado a 200 metros da reitoria, com

¹³ Órgão público brasileiro criado em 1959, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, foi criada em 1959 com o objetivo de promover e coordenar o desenvolvimento da região Nordeste. A Sudene foi fechada em maio de 2001.

aproximadamente 2000 metros quadrados e um formoso jardim interno, o prédio estava com as instalações (elétricas e hidráulicas) muito precárias. Em 2010, busquei junto ao recém-criado Curso de Cinema da UFPE o apoio de docentes¹⁴ que pudessem inscrever um projeto de extensão vinculado ao curso. Este parágrafo resume a justificativa enviada às instituições parceiras:

A maior parte dos cidadãos do futuro, que daqui a 20 anos estará em plena atividade, está neste momento à frente de uma tela. Formando não somente o seu padrão de consumo - o comércio por assim dizer mais óbvio - mas o seu padrão de interações com o outro, sua subjetividade, a sua percepção. E eis a grande contradição: as crianças são imaturas demais para pensar a imagem, para produzir imagens, mas não para consumi-las. Se a imagem é algo de difícil acesso para o entendimento de uma criança, por que permitir que permaneçam tanto tempo diante dela? É diante destas constatações, e do entendimento de que nossa sensibilidade e nosso pensamento são espaços construídos por estes agenciamentos de produção midiática, que tomamos este espaço como fundamental na formação de uma sociedade. Como espaço de uma resistência possível, alvo de uma franca disputa que trate de pensar esta imagem, de experimentá-la e de manuseá-la tão corriqueiramente quanto hoje a consumimos. (PORTO, 2010)

Em 2011, aprovei um financiamento através do edital do audiovisual do fundo de cultura de Pernambuco para realizar um projeto piloto naquele espaço. O nome do projeto, escola-engenho, veio do desejo de viver aquele espaço como lugar de engenharia de mundos, da possibilidade de inventar novos sentidos para a ideia de Escola, concebendo-a como agente de transformação de matérias-primas. A docência não era exatamente uma novidade, a realização audiovisual também não, mesmo que estivesse dando os primeiros passos. Mas, entrar sem muito pensar neste ecossistema do trabalho comunitário, no entremeio de práticas de saúde, cultura, educação e movimento social, campos que só estão efetivamente separados na esfera do discurso, foi me deparar com uma complexidade proporcional à do Brasil.

¹⁴ O projeto de extensão da Escola Engenho foi inscrito em 2011 pela professora Mannuela Costa, e nos quatro anos posteriores (2012 a 2016) pela professora Patrícia Horta, ambas do departamento de Comunicação Social da UFPE.

Imagem 2 – Panfletos de divulgação Escola Engenho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando comecei a caminhar pelas escolas e lan-houses das ruas da Roda de Fogo, Sítio das Palmeiras e do Engenho do Meio para divulgar o projeto, senti que a perspectiva de jogar cinema não era mais uma escolha, era o único modo possível de abrir um canal de diálogo com os 20 participantes do primeiro ciclo de oficinas. Eu não conhecia modelos a tomar como referência para pensar sobre o que deveria estar na "matriz curricular" do projeto. Havia pesquisado experiências similares, em especial a da Fundação Casa Grande¹⁵, em Nova Olinda - Ceará; a Escola Livre de Cinema¹⁶, em Nova Iguaçu - Rio de Janeiro; e o projeto Tela Rodante¹⁷, itinerante pela América do Sul – que guardavam a semelhança da relação com as crianças a partir de um espaço compartilhado de criação com o cinema.

A primeira sessão do Cine Engenho foi realizada na praça do Engenho do Meio no começo da noite, para atrair o máximo de pessoas possível. Com os/asicineiros/as

¹⁵ Fundação Casa Grande. Disponível em: [Fundação Casa Grande](#). Acesso em: 23 nov. 2022.

¹⁶ Escola livre de cinema - Nova Iguaçu (RJ). Disponível em: [Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu](#). Acesso em: 23 nov. 2022.

¹⁷ Tela rodante. Disponível em: <http://telarodante.blogspot.com/>. Acesso em: 23 nov.2022.

presentes, exibimos “Os narradores de Javé”, filme de Eliane Caffé, ensejando uma conversa inicial sobre a importância da passagem de histórias e memórias para a vida das pessoas (conferir Imagem 3).

Imagem 3 – Sessão do Cine-Engenho na praça do Engenho do meio Exibição de “Narradores de Javé”, 2011.



Fonte: Arquivo Escola Engenho.

Depois, passei a realizá-las no prédio que a UFPE herdou da SUDENE para que as pessoas frequentassem o ambiente e para que tivéssemos mais tranquilidade para conversar e conhecer as crianças e suas famílias. Informei a todos/as que o critério de seleção para participação no projeto era a frequência nas sessões do cineclube. O hábito de assistir aos filmes e conversar depois começou a ser lentamente experimentado ali (conferir imagem 4).

Imagem 4 – Conjunto de fotografias das sessões do Cine-Engenho no prédio do SIS, 2011.



Fonte: Arquivo pessoal.

O percurso de encontros, aulas e jogos que narro a seguir foi marcado pelo desejo de gerar a matéria-prima sobre a qual refletir, ponto de partida da Escola Engenho. O primeiro ciclo de oficinas, mesmo ciente dos problemas de reproduzir as divisões técnicas da indústria, ofereceu oficinas de Direção, Fotografia e Som, nos primeiros meses, e, num segundo momento, Montagem, Cineclubismo e Articulação para distribuição. Assumi a coordenação pedagógica e a oficina de direção e propus que tivéssemos quatro dias de aulas das 14 às 17h, revezando três das oficinas, depois as outras três. O primeiro grupo

de oficinairos/as foi composto por mim, Ana Lira, Thelmo Cristovam, Tuca Siqueira e Gê Carvalho e nossos monitores foram Caio Sales e Adalberto Oliveira.

Chegaram a nós jovens dos três bairros que circundam o prédio: o Engenho do Meio, o Sítio das Palmeiras e a Roda de Fogo. A primeira semana de aulas foi minha, e me propus a usar este momento para pactuar a rotina de convivência e conversar sobre as principais fontes das imagens que iríamos produzir: nós mesmos/as. Estávamos fundando os parâmetros de avaliação de nosso trabalho a partir da experimentação inicial do projeto piloto. Os percursos de cada educadora e de cada criança eram, portanto, nossas oportunidades de entender o comportamento da matéria que estávamos manipulando. Por esta razão, nosso jovem protocolo incluía a gravação de depoimentos para compartilhar o que havia sido feito e as impressões a respeito, gerando uma base de dados para analisar as experiências.

Antes de trazer qualquer equipamento – câmeras, gravadores, figurinos – queria me ocupar do gesto primeiro do fazer cinematográfico – visualizar as imagens internamente, bem antes de efetivá-las. Antes de um segundo momento de fala, as crianças estavam a correr. Escrevi no meu diário de aulas, para onde muitas vezes voltava para escrever retrospectivamente os planos de aula:

A convivência nesta primeira semana foi às vezes quase paralisadora. A energia incessante das crianças facilmente exaure a nós, adultos acostumados a operar com a racionalidade desvinculada do corpo. É muito difícil *conter*! Minha falta de experiência e os poucos recursos tecnológicos disponíveis me fizeram pensar em usar somente a imaginação, o suporte primeiro da criação. Que erro crasso. (Diário pessoal, 2011)

A imperiosa necessidade de agir sobre o mundo, tão característica da infância, logo trouxe o corpo para o centro do debate. Como garantir a participação do corpo nas propostas? Era possível delirar nas propostas de aula, contanto que elas fossem alinhavadas com o grupo, pois facilmente o grupo entrava em combustão espontânea. Diante desta demanda, na semana seguinte pedi que viessem com roupas confortáveis. Combinei com Caio Sales, monitor neste momento, que a aula seria simplesmente a escolha de músicas que seriam dançadas por todos/as, sem maiores planejamentos. Foi divertido, mas em pouco tempo uma parte do grupo se encostou pelas paredes e dali a

mais um tempo o grupo todo se desinteressou. Não era qualquer ação física que mobilizava o interesse e engajava as pessoas em um movimento comum.

Unindo a ideia vygotskyana de que só aprendemos por desafios, comecei a propor pequenas tarefas para construção de imagens mentais, explorando a imagem bem antes de efetivá-la. Aprendi a desdobrar o pedido em uma atuação direta sobre a realidade, dando as instruções de forma nítida. “Depois de ver, consegue descrever? Consegue contar esta história somente através do som? O que você está ouvindo?”

A premissa era de não lidar com os conhecimentos como prontos, acabados, mas sim deixar que sua pertinência fosse testada a partir do repertório e da invenção de cada criança. Segundo Bakhtin (2002, p. 114), a “[...] situação dá forma à enunciação”. Da mesma maneira, Vygotsky (2000) nos diz da relação entre a zona de desenvolvimento proximal e a real, enfatizando as relações que a criança consegue estabelecer entre o que ela já conhece da situação com aquilo que aparece de inusitado, mediado, interlocal e intertempo de criação, reprodução e transformação da cultura. Neste processo, complexo, surge a possibilidade de aprendizagens significativas que serão mediadas por desafios, desde que haja seu protagonismo.

A rotina de ver filmes passou para o cotidiano, mas mantivemos o objetivo de não partir do cinema cultuado nas escolas formais de cinema, mas do que estava próximo, do que era costumeiro às crianças e adolescentes. Um dos primeiros exercícios que realizei na oficina de direção em 2011 partiu de publicidades veiculadas na TV. A rede de lojas de eletrodomésticos Insinuante veiculava uma propaganda em que um som contundente e em alto volume era insistentemente repetido sempre que o locutor anunciava os produtos em promoção: PAM. Exibi alguns destes comerciais e conversamos sobre os efeitos que o vídeo produzia no corpo: aceleração, ansiedade, o desejo de sair e comprar aquela televisão de 53 polegadas sem pensar. Pedi que ficassem atentos/as para momentos de seus cotidianos em que poderíamos criar algumas histórias utilizando este recurso. Deste momento, surgiu um dos jogos, apelidado de “Pam!”.

Filmar um/a ao/à outro/a era algo que acontecia todos os dias em que nos encontrávamos, às vezes só para registrar a resposta a algumas perguntas que jogava pra eles/as depois de vermos um filme, ou para encenar o dia a dia. Entendi que os

aparatos deveriam ser trazidos não para conter a energia das crianças, mas para direcionar este fluxo.

Começava minhas aulas com uma rodada de estórias, como uma maneira de as crianças dizerem como estavam a partir de algo observado no dia-a-dia. Neste momento, eu tentava sair do registro do “Isso aconteceu mesmo?”, mirando incluir também as imaginadas e inventadas, também bem-vindas. A estória de uma mulher que passou mal no ônibus foi uma das escolhidas para exercitarmos a coreografia sincrônica dos corpos em cena e dos instrumentos de captação.

Uma encenação engaja as pessoas de modos diversos (umas atuam, outras fotografam, outras figuram como passageiras do ônibus) e torna possível a experiência de sintonia destes diferentes papéis ao se ouvir “Ação!”. Um sentimento de bem-estar tomava o grupo quando conseguia convergir forças e concentrar a atenção para filmar (conferir imagem 5)

Imagem 5 –Fotografias do exercício “O ônibus”, realizado no primeiro ciclo de oficinas, Escola Engenho, 2011.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na semana da oficina de fotografia, Ana Lira, artista visual, facilitadora das oficinas de fotografia e articulação para distribuição, pediu que os/as estudantes acessassem memórias com os olhos vendados, a partir de estímulos olfativos, táteis e gustativos e depois descrevessem estas imagens. Em outras aulas, trabalhou com lanternas e folhas

de celofane para construir filtros, construiu uma câmara escura para conversar sobre a formação das imagens, sempre retirando padrões formais do crivo de referências.

Imagem 6 – Fotografias das aulas da oficina de fotografia ministrada por Ana Lira e Val Lima, 2011.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Alinhamos nas reuniões pedagógicas que cada oficina deixaria um convite para o próximo/aicineiro/a “completar o tracejado”, conectando as diferentes propostas a partir do encontro com os conteúdos das crianças. Em sua primeira semana, Thelmo Cristovam, artista sonoro, havia promovido uma sessão de escuta de sons gravados por ele em diversos biomas, pedindo que as crianças criassem imagens a partir daqueles sons. Na semana seguinte, propôs uma aula em que observavam imagens de órgãos do corpo humano, imaginavam os sons que cada um emitia e depois, com um estetoscópio, cada um/uma escutava os sons do próprio corpo e dos/as colegas (conferir Imagem 7).

Imagem 7 – Fotografias do exercício “O som do corpo”, proposto por Thelmo Cristovam, 2011.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Na semana seguinte, Ana Lira ofereceu aos/às alunas/os câmeras analógicas descartáveis para fazer fotos a partir do ponto de vista escolhido. Ivan, nove anos de idade, havia escolhido o gato de Alice, e realizou uma série fotográfica maravilhosa, experimentando ângulos que denotavam o tempo que levou imaginando empaticamente a rotina de seu gato de estimação. Este experimento também passou por pensar mentalmente a imagem antes de clicar, motivado aqui pelo limite de poses da câmera e por usar o corpo de outra maneira em seus espaços cotidianos, observar o mundo a partir de outros pontos de vista.

A noção de escola martelava minha consciência me dizendo que, mesmo numa perspectiva não-conteudista, eu precisava de mecanismos de avaliação e planejamento. Percebi que havia um manejo de habilidades que permaneciam invisíveis em nosso “currículo”, e esta impressão se confirmou quando conversei com os/as outros/as professores/as sobre os percursos das crianças nas oficinas. A relação das crianças – entre si, conosco, com o espaço – com as imagens – de si, dos/as outros/as, da comunidade – havia se transformado. Aumento da capacidade de escutar, desenvolvimento de comportamento empático, capacidade de atenção concentrada, colaboratividade, assim começou a se desenhar para mim a ideia de habilidades sócio-afetivas.

Neste momento, percebi a falta dos planos de aula, então gravei entrevistas com

cada um/a e montei um vídeo¹⁸ de registro e rememoração do processo com Adalberto Oliveira, pessoa responsável pela captação e edição das mídias geradas em nossas oficinas. O aspecto “gambiarra” era incontornável naquele contexto, estávamos longe de um set de filmagem comum em que cuidamos da seara que nos diz respeito e cada pessoa cuida de sua parte do trabalho. A escolha de trabalhar com a infância tinha como objetivo deslocar nossa prática da zona de conforto do uso formal da linguagem que, com sua normatividade, tendia a instaurar verticalidade e não favorecia a aproximação empírica e direta que queríamos construir.

Em termos acadêmicos, encontrei interlocuções frutíferas com alguns pesquisadores/as empenhados em decifrar o papel que teria o audiovisual na sociedade a partir do ângulo da formação. Destaco quatro destas pesquisas que agrupo sob a terminologia “Educação Audiovisual Popular”, trazida por Toledo (2010):

É a partir dos anos 2000 que ocorre um Boom de novas entidades e projetos [...] trazendo a exclusão social para a pauta do dia. Década em que, também, Lula chega ao poder, assumindo a formação cultural e a disseminação da cultura livre digital como bandeiras no campo da política cultural, e implantando políticas públicas, como o projeto cultura viva, que promovem especialmente projetos culturais de pequeno porte das mais diversas áreas, incluindo audiovisual. É sem dúvida a partir dos anos 2000 que há uma maior documentação das experiências em Educação Audiovisual Popular, por isso este período entra como foco desta tese. (TOLEDO, 2010, p. 58).

O trabalho de Fresquet (2013) no CineAD, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, se debruçou com zelo sobre as questões relativas ao cinema dentro e fora da sala de aula:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A

¹⁸ Vídeo “Escola Engenho: Relato de experiência ano 1”. Disponível em: [Escola Engenho ano 1 - Parte 1](#). Acesso em: 31 out. 2022.

tela de cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (FRESQUET, 2013, p. 19).

É importante frisar que esta tese não pretende construir parâmetros gerais para uma comparação entre pedagogias e práticas. Valho-me de outras pesquisas e experiências em busca de um mínimo denominador comum. Quando os/as primeiros monitores do projeto de extensão começaram a chegar à Escola Engenho, percebi a carência de campos de estágio para o curso de cinema fora da produção de filmes, em espaços voltados para a formação. Encontro ressonância desta percepção novamente no relato de Migliorin (2015):

Entendi que a licenciatura é um caminho desejado por muitos jovens. Se lutamos por escolas melhores, o investimento em licenciaturas nas universidades de ponta, com os melhores professores, é fundamental. Essas pessoas e engajamentos serão decisivos em uma transformação efetiva da educação. [...] Precisamos criar formas para que esse desejo de transformação, do espírito de liderança e da vontade de ensinar e formar pessoas não sejam destruídos pelas precariedades ou pelos limites que o Estado dá para a atuação desses profissionais. (MIGLIORIN, 2015, p. 15).

No segundo ciclo de experiências, em 2012, propus uma concepção mais ampla das oficinas, experimentações audiovisuais com a função de ser interfaces de reconhecimento e produção de sentidos, muito mais do que uma escola de cinema. Passei a entender o perfil de professor/a que me interessava - adaptável, híbrido, permeável ao erro como inerente ao processo. Passamos a trabalhar com eixos de ação – Palavra, Corpo, Som e Mídias livres, costurados pelo que chamei de Laboratório, uma semana intersticial “sem conteúdos”, para fazer coisas ligadas aos assuntos abordados nas aulas. Da agenda da época, retiro os tópicos que orientaram as conversas com as/os profissionais: *Oficineiros aprendizes, caráter extra-muros das ações, caráter político da formação (leitura crítica de processos audiovisuais), experimentação como conceito-base*. Também enfatizei a importância da pesquisa, o segundo braço do projeto, que se amparava nos planos de aula como rastros a revisitar. Dobrei a carga horária para que pudessem se dedicar ao preenchimento de três tipos de plano de aula: um com o planejado; o segundo, fazendo

uma breve descrição do acontecido (como o planejado se comportou); e um terceiro com as ideias e as impressões consolidadas em um plano de aula “ideal”.

Um espaço educativo pode abrigar momentos de estar juntos/as sem um propósito formal, vivendo a dimensão estética de uma ética, de uma morada possível para o ser? “Fazer um pão, fazer um vídeo”¹⁹ foi outra vivência marcante neste sentido. A aula tinha como meta objetiva fazer pães e maionese juntos/as para o lanche daquele dia. A meta invisível era promover integração entre as pessoas e fazer uma sutil associação entre nosso costume de consumir pão com a condição atual de consumir vídeos com a mesma automatização. (conferir Imagem 8).

Imagem 8 – Fotografias da aula “Fazer um pão, fazer um vídeo” proposta por Lia Letícia e Mayza Toledo em 2012.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

¹⁹ Imagens desta aula estão no segundo vídeo de relato de experiências disponível em [Escola Engenho ano 2 - relato de experiências](#). Acesso em: 31 out. 2022.

Eis o plano de aula elaborado por Lia Letícia e Mayza Toledo (Conferir imagem 9):

Imagem 9 – Plano de aula elaborado por Lia Letícia e Mayza Todelo, 2012.

Grupo : Lia e Mayza Período: 30 de julho a 03 de agosto de 2012 Tema geral: Corpo, máquina, imagem e movimento Problemática: Corpo e alma não se separam, assim como também não se separam corpo e mente. Os estímulos corporais que recebemos através dos sentidos e de necessidades anatômico-fisiológicas – assistir um filme, ouvir uma música, ler uma poesia, comer, tomar banho, etc., produzem sensações que se manifestam em nossa dimensão subjetiva. Sensações como alegria, medo, suspense, nojo, tédio, tristeza, saudade, são signos corporais. Afetam nosso "estar no mundo", uma vez que interferem na nossa disposição para com atividades diárias – físicas, artísticas e intelectuais, nossos humores, e por tanto, as relações sociais que estabelecemos. Assim, não nos é possível aceitar que temos um corpo e sim que SOMOS UM CORPO, devendo cuidar dessa existência, focando sua integralidade. JUSTIFICATIVA/SENTIDO – Ao passo que a tecnologia avança freneticamente e invade o cotidiano infantil, cria fetiches e inibe apropriação criativa de tais equipamentos, bem como o manuseio consciente destes. Não obstante, a presença desses equipamentos tem substituído jogos e brincadeiras físicas, tornando as crianças sedentárias, uma vez que inibem sua criatividade e viciam suas atividades intelectuais através de jogos eletrônicos repetitivos. No mesmo ritmo, tem se distanciado de práticas corporais simples que vão de abraçar, tocar o outro, olhar nos olhos, observar uma pintura, ler uma poesia, ouvir uma música, assistir a um espetáculo musical, peça teatral ou vídeo. Explorar as potencialidades de um equipamento eletrônico não apenas contribui para reações como sorrisos, alegria, satisfação, como impulsiona a atividade criativa do indivíduo, ampliando seu repertório cultural. Objetivo geral: introduzir o manuseio de câmera fotográfica, bem como de realização de animação stop motion, através de vivências que possibilitem as crianças experienciarem potencialidades do corpo físico, relacionando-as as sensações e reações do corpo não físico.	
Dia 1 – 30 de julho – segunda –	
ATIVIDADE	- Leitura de história relacionada a alimento e corpo

O que preciso para desenvolver as situações de aprendizagem?	- fermento para pão - 2L de leite - 500g de margarina - 12 ovos - 1L de leite de soja - 1 garrafa de óleo - 200g de orégano - 500g de azeitona sem caroço - 500g de passas Material de cozinha – a conferir na escola - forma, liquidificador, potes, colher de chá.
TEMPO PEDAGÓGICO Quanto tempo preciso para desenvolver essas atividades, garantindo o aprendizado significativo dos conteúdos e alcançando os objetivos?	- Leitura de história relacionada a alimento e corpo – 20min - Preparar pão – 1h - Preparar maionese vegana – 10min - Organizar e limpar a cozinha – 20 min - Intervalo livre – 20min - Comer refletindo sobre a atividade – 40 min - Avaliação da aula e organização da sala – 10 min
AValiação Que processos, meios, caminhos vou utilizar para conhecer o desenvolvimento dos jovens ao longo do tempo previsto para execução do eixo?	- Observar a participação e entusiasmo das crianças nas atividades propostas. - Ao término das atividades, as crianças deverão preencher as fichinhas "que bom, que pena, que tal"

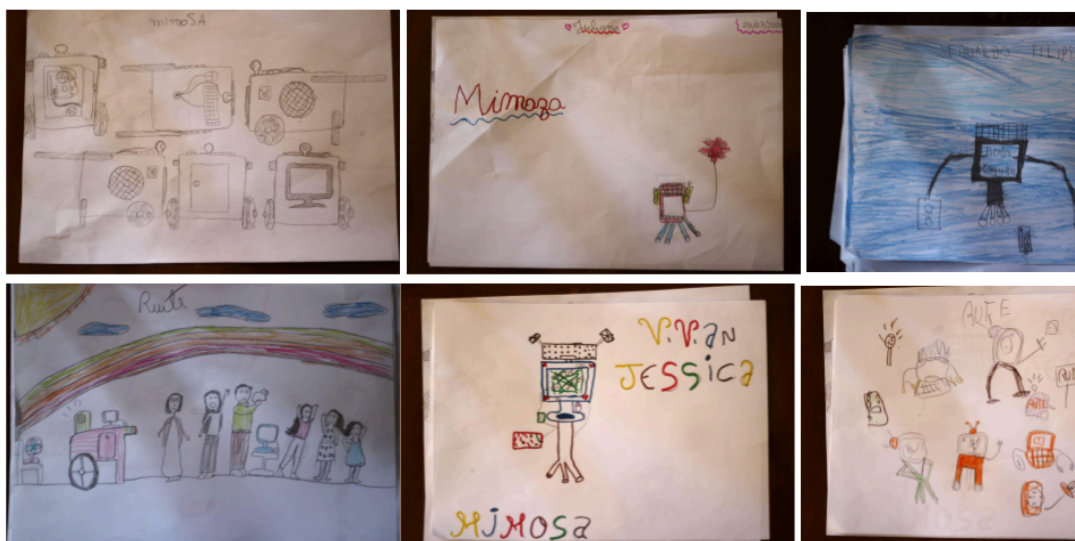
Que situações posso provocar para desenvolver aprendizagens significativas?	- Preparar pão - Preparar maionese vegana. - Organizar e limpar a cozinha - Comer refletindo sobre a atividade.
CONTEÚDOS O que pretendo discutir/ensinar e aprender com os jovens?	- Manutenção do corpo-físico nutrição - Bem-estar corporal – físico, afetivo, emocional, etc. - Práticas corporais, gestualidade a mesa
OBJETIVOS O que pretendemos alcançar ao ensinar esses conteúdos, através dessas atividades?	- Ouvir uma história sobre alimentação, conversando sobre ela - Em dupla, preparar massa para fazer pão - Individualmente, modelar pãezinhos de acordo com seus "sentimentos" - Acompanhar o preparo da maionese - Comer coletivamente.
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS Como desenvolver uma prática que possibilite o diálogo e a aprendizagem dos jovens com os conteúdos propostos e outros Integrados/INTERLIGADOS?	- Sentadas em círculo, as crianças ouvirão a leitura da história xxxxxx. Em seguida, serão estimuladas a falar sobre o texto e o que ele tem a ver com sua vida. - Dirigimo-nos a cozinha, que já devesse estar organizada para a atividade de fazer o pão. Cada dupla terá seu próprio material e a receita impressa. Fazemos a leitura coletiva, apresentando cada ingrediente. Uma das educadoras faria a massa simultaneamente as crianças. A outra deve assessorar os grupos. - Enquanto a massa descansa, as crianças farão seu pãezinhos com outra massa preparada pelas educadoras, anteriormente. Serão oferecidos diversos ingredientes a serem acrescentados ao pão. - Os pães são colocados no forno por 15min. Neste tempo, as educadoras preparam a maionese, - Retira-se os pães. - Intervalo. - Organiza-se as crianças, conversando com elas sobre hábitos alimentares. - Comemos, em seguida as crianças preenchem as fichinhas (que bom, que pena, que tal).
RECURSOS	- História sobre alimentação – 25 cópias. - 2kg de farinha de trigo

Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Passei a avaliar nossas ações na Engenho em termos de transformação constatada no âmbito relacional, considerando que a aquisição destas competências grupais e habilidades afetivas são fundamentais para a emancipação emocional e política de qualquer cidadão ou cidadã, úteis tanto para o manejo técnico, dito “profissional”, do audiovisual, como para desenvolver melhores versões da vida coletiva. Os meandros deste processo de construção coletiva eram o objeto observado vivo. É importante lembrar que esta matéria transformada e afetada me incluía. Fazer uma leitura crítica não só dos produtos, mas dos processos ao redor do audiovisual, me pareceu fundamental num país que à época começava a debater o direito humano à comunicação e a regulação de canais de rádio e televisão, concessões públicas que sempre operaram numa lógica privada.

A criação do eixo de mídias livres a partir de 2012 foi resultado do entendimento de que trabalhar com comunicação audiovisual também passava por problematizar as dimensões políticas de escolher não usar computadores e câmeras financeiramente inacessíveis que seriam levados embora ao fim do curso. Construir uma Mi.mo.sa - Mídia Móvel S/A foi o objetivo desta oficina, usando componentes informáticos para montar um computador e esquema de projeção móvel. A mimosa foi primeiro imaginada por todos/as (conferir imagem 10)

Imagem 10 – Desenhos realizados para visualizar previamente a Mi.mo.sa. 2012



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Foi com este aparato que conseguimos fazer a exibição dos filmes que realizamos no muro do estacionamento, ao ar livre. O encontro com Romildo Roma, pessoa que não tinha experiências anteriores com audiovisual, e sua impressionante habilidade com a marcenaria e tantas outras engenhosidades, foi muito feliz, pois mais uma vez ficava nítida que os conhecimentos não estavam somente nas instituições que reconhecemos como formações técnicas (conferir Imagem 11).

Imagem 11 – Fotografias de uma das aulas de confecção da Mi.mo.sa com Romildo Roma em 2012.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Neste ciclo de oficinas, permaneci na coordenação geral e pedagógica, e não fiquei responsável por uma oficina específica. Passei a ter mais tempo para articular apoios e parcerias, fundamentais em iniciativas como esta, e para escutar e observar as propostas dos/as facilitadores.

Através do vínculo como projeto de extensão na UFPE, recebemos em 2012, Gabriela Carvalho, estudante de Rádio, tv e internet e, em 2014, Lucas Mariz, estudante de cinema, que agregaram muito com o desejo que traziam de investigar aplicações sociais e pedagógicas do audiovisual. Perceber esta demanda dos/as monitores/as me fez pensar sobre as razões para o Centro de artes e comunicação oferecer habilitação de licenciatura vinculada aos cursos de música, dança, artes visuais, artes cênicas, mas não o de cinema, justo ele que se faz tão presente no cotidiano das crianças e adolescentes com quem estes/as profissionais trabalharão. O primeiro curso de licenciatura em cinema foi aberto na UFF em 2009, e até hoje, ao que me consta, é o único existente no Brasil. O departamento de comunicação social não oferece nenhuma disciplina obrigatória voltada para esta atuação.

Voltando ao ano de 2012, neste período vivemos um impulso muito contagiante de criação que resultou numa grande variedade de jogos e propostas. O eixo de exploração

das palavras, ao invés do tradicional conteúdo do roteiro, nos permitiu agir com as palavras presentes no território de diversas maneiras por Orlando Nascimento. Elas estavam nas placas do comércio, nos muros ao redor do SIS, nas notícias no jornal e nas poesias de Manoel de Barros, objetos de exercícios em diferentes momentos, e pudemos instaurar um momento de criação sem remeter a arcos narrativos ou atos dramáticos, tópicos que paralisam quando chegam antes da possibilidade de experimentar livremente a escrita de cenas. Um dos “resultados” do laboratório do eixo palavra foi a vivência “Palavras ao vento”²⁰, uma intervenção no espaço urbano pensada com os/as participantes e realizada a partir de palavras de força escolhidas por eles/elas. Depois de identifica-las, confeccionamos pipas com elas, e escolhemos um dia e lugar para pô-las para voar na praia. Neste momento, as palavras estavam deslocadas da funcionalidade significativa que usualmente as acompanha, re-situadas, coladas como imagens num dispositivo que envolvia a apresentação destes trabalhos na cidade.

No caso do eixo de som, o “Ser sonoro”²¹ foi uma video-experimentação fruto da convergência de vários jogos feitos por Romildo Roma em suas aulas. Durante o planejamento, havíamos conversado sobre uma abordagem do som pautada em explorar ativamente as camadas que compõem o som de um filme: diálogos, música, ruídos, ambiências. Como não tínhamos instrumentos e gravadores, Roma pediu que as crianças trouxessem materiais recicláveis de suas casas e durante alguns encontros, no melhor modelo “aprendizagem baseada em problemas” (BERGMANN; SAMS, 2016) construiu instrumentos com o grupo, alternando com passeios para observar e descrever os elementos sonoros presentes em alguns lugares da comunidade por onde sempre andávamos: a rua do comércio era super barulhenta, a praça era mais tranquila, perto dos bares muitas músicas se sobrepondo etc. Num terceiro momento, ele realizou algumas sessões de improvisação musical, situação em que comecei a perceber o tipo de comunicação diferenciada que me levou a pensar o conceito de “Campo mental compartilhado”.

²⁰ Esta performance-intervenção pode ser vista online. Disponível em: <https://youtu.be/lw5u1eyXp1l>. Acesso em: 31 out. 2022.

²¹ O video resultado deste exercício também está online no canal do Youtube. Disponível em: [Ser sonoro](#). Acesso em 24 Jan 2023.

Matte-painting, teatro de sombras, lanterna mágica, passamos a explorar diversos aparatos ilusionistas dos primórdios da tecnologia cinematográfica como suporte para brincar juntos/as. Em 2011, Tuca Siqueira realizou uma atividade envolvendo a impressão de retratos e a montagem de novos retratos com recortes dos retratos. Um tanto inspiradas por este primeiro jogo, eu e Lia Letícia pensamos o “identidade-monstrinho”, um pouco diferente do anterior. Esta atividade foi realizada nas primeiras semanas, ainda focada em nos apresentarmos e em promover integração no grupo.

Num segundo momento, sentindo que este ato de desmontar e montar rendia, propusemos a experiência do “Brinquedo-monstrinho”: pedimos que trouxessem brinquedos sem uso em casa para desmembrá-los, e pensar como aquelas peças únicas poderiam ser parte de um outro arranjo corporal, ponte para criação de narrativas a partir deste outro (ponto de vista).

Imagem 12 – Fotografias do processo do jogo Identidade-monstrinho, 2012





Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Eram dispositivos lúdicos que permitiam experimentar a criação de um fluxo narrativo que coubesse no regime de representação pactuado para aquela cena. Passamos, assim, uma tarde inteira a pingar anilina em pratos de leite para criar imagens abstratas que, acompanhadas de uma locução, simbolizassem o surgimento da vida na terra. Chamamos este jogo de “Efeitos especiais” (conferir Imagem 13).

Imagem 13 – Fotografias produzidas por Adalberto Oliveira na aula Efeitos especiais, ministrada por Lia Letícia no projeto Escola Engenho, 2012.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Em uma outra tarde deste período, desenhemos figuras, as iluminamos em contraluz e ensaiamos contar histórias em uma Cabana de sombras; Em outra ainda, brincamos com tintas fluorescentes e uma luz negra. Foi, assim, de um conjunto de situações

novamente vividas em diferentes dias que se depurou o rascunho do roteiro do filme “A paz lunática”. O grupo escolheu se aprofundar no exercício de luz negra que havia sido feito. Definimos um roteiro em linhas gerais, com bastante margem para improvisação a partir do principal motor do filme, as tantas possibilidades plásticas abertas pelos recursos de iluminação devidamente utilizados na caixa-preta que construímos na sala com grandes pedaços de tecido preto pendurados.

Neste momento, as afinidades de cada estudante com esferas da produção já havia se manifestado na nossa convivência: aqueles/as com mãos hábeis e boa motricidade fina, os/as parcimoniosos gestores de ideias e pessoas, os corpos expressivos, afeitos a improvisações cênicas, cada um/a foi encontrando seu canto de preferência naquele barco. Os irmãos gêmeos Kenny Alef e Kelven Alef, dois meninos muito especiais, não confundiam suas predileções: Kenny se colocava sempre para atuar e Kelven, para confecção de objetos, roupas e desenhos. João era um diretor nato: visão geral do processo, bom sintetizador de histórias, boa interação com todo o grupo etc. Para a produção do curta “A paz lunática”²², título escolhido pouco antes de filmarmos, diferentemente do nosso cotidiano, em que constantemente revezamos as posições ocupadas, dividimos o grupo por funções que se manteriam durante toda a realização daquela atividade. Depois de alguns jogos de criação de roteiro (a costura de elástico, o stop-motion de massinhas, a cabana de sombras etc), tínhamos pequenas cenas (a sereia, as borboletas, a luta de espadas na nave) resultantes destes diferentes momentos. A troca de canais de uma televisão arrematando estas mudanças bruscas de regime de realidade foi a solução pensada em uma de minhas contribuições neste ciclo de oficinas (conferir Imagem 14).

²² “Na fração de segundo que dura a mais breve percepção possível de luz, trilhões de vibrações tiveram lugar, sendo que a primeira está separada da última por um intervalo enormemente dividido. A sua percepção, por mais instantânea, consiste portanto numa incalculável quantidade de elementos rememorados, e para falar a verdade, toda percepção é já memória. *Nós só percebemos, praticamente o passado*, o presente puro sendo o inapreensível avanço do passado a roer o futuro” (BERGSON, 1999, p. 176).

Imagem 14 – Processo de preparação e de filmagem do curta “A Paz lunática”, 2012.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Uma das belezas do cinema – conforme todas essas oficinas descritas acima evidenciam, cada uma a seu modo – é seu caráter de paixão coletiva. Fazer um filme

juntos/as, seja ele como for, gera uma sintonia (necessária para a coreografia que equipe e elenco executam de acordo com os elementos da cena) muito marcante, intensa, fica no ar, de sorte que, com o tempo, você começa a senti-la entrar e sair em operação. Filmamos em uma semana e, depois de montado, exibimos o filme em nosso encerramento realizado no teatro arraial, no centro do Recife. Meses depois, o filme foi premiado no festival de curta-metragens de Pernambuco como melhor curta de ficção da mostra competitiva de formação. João, nosso diretor, esteve comigo no cinema São Luiz para receber o prêmio.

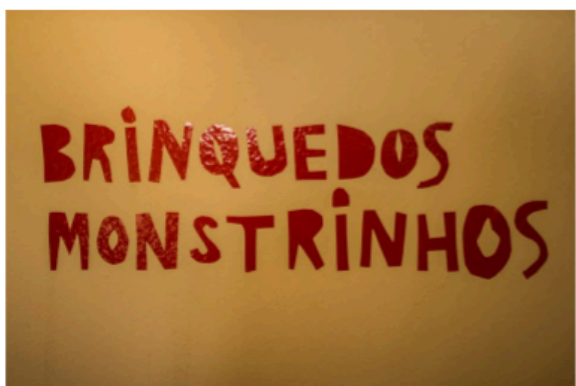
De uma certa forma, fizemos desta sala o nosso teatro de Meliés, famoso por suas paredes e tetos de vidro para usar luz natural, e pelas tantas configurações que ganhou nas representações fantásticas do grupo deste grande engenheiro de mundos que foi Georges Meliés. Para viver e narrar nossas experiências, construímos diversos mundos ali. Evidentemente havia diferentes responsabilidades entre adultos e crianças (no manejo de ferramentas e eletricidade, para coordenar as saídas pela comunidade etc), mas investimos no máximo de horizontalização possível em relação ao cuidado com o espaço e a artesanaria dos objetos e cenários. Quase tudo passava pelas mesmas etapas – imaginar, rascunhar, coletivizar ideias e decisões, listar etapas, distribuí-las no tempo e espaço, realizar. A confecção da Mimosa²³ é um bom exemplo disto, pois requeria serrar madeira, instalar alto-falantes e uma bateria de carro, fixar pneus, atividades que não podíamos dividir igualmente com as crianças, que acompanhavam de perto as etapas mais trabalhosas. Ela se tornou um patrimônio da Engenho, trazida conosco sempre que queríamos projetar, sofrendo adaptações conforme a necessidade do exercício em questão. Assim como no ano anterior, realizamos entrevistas com os/as oficinas e editamos um vídeo de apresentação da pesquisa daquele ano.

Em 2013, ao contrário do ano anterior, não conseguimos sequer metade da verba de financiamento dos anos precedentes. As oscilações em projetos dependentes de editais são inevitáveis, e há sempre um pesar em romper o vínculo construído, ainda que temporariamente. O terceiro ciclo de oficinas aconteceu, dessa maneira, num formato menor. As limitações nos levaram a escolher somente um dos jogos realizados no ciclo

²³ GODARD, Jean-Luc. *História(s) do cinema, Episódio 1 - Tout(es) les histoires.*, 1988.

anterior e aprofundar sua vivência. Percebendo as possibilidades de explorar a ideia de compor monstros a partir de pedaços de coisas antigas e guardadas, a partir das narrativas e dos aspectos emocionais que surgiram com este jogo quando realizado por Lia Letícia e Romildo Roma em 2012, oferecemos uma oficina centrada somente no “Brinquedo-monstrinho” (conferir Imagem 15).

Imagem 15 – Aulas da oficina Brinquedo monstrinho, realizada em 2013.





Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

No ciclo que se iniciou em 2014 e terminou em 2015, Caio assumiu a coordenação pedagógica, e Lia, Roma, Vi Brasil e Gabriela Cabral (que revezaram o eixo de corpo) ficaram responsáveis pela condução das oficinas. Entendi que as mídias livres eram mais uma premissa do projeto como um todo do que um eixo de trabalho. Continuamos a trabalhar com softwares livres, com reciclagem de peças (de computador, de brinquedos, figurinos), com trilhas sonoras de músicas publicadas em creative commons etc. Neste ciclo, já tínhamos percebido alguns contornos do nosso método: produzir meios para coletivizar as decisões, trabalhar com a equivalência de competências e dinâmica colaborativa, desligar a perspectiva do acerto/erro como parâmetro de avaliação, em resumo, um conjunto de aprendizados invisíveis e impalpáveis que não cabiam na tentativa de defini-los como conteúdos, técnicas ou condutas.

O Show de talentos foi outro jogo em que modificamos novamente o espaço para

realizar a proposta de encenação conduzida por Lia e Roma, inspirada nos programas de entretenimento na televisão em que as pessoas apresentam talentos até então desconhecidos. Pintamos uma parede e a Mimosa de verde para nosso croma-key, o que trouxe a exploração desta tecnologia pelas crianças. Outros/as preferiram levar uma câmera para casa e gravar seus materiais por conta própria. Tivemos receitas culinárias, números de dança, cenas de faroeste, tapete voador e por aí vai. Importante sublinhar aqui que, uma vez construído o pacto de confiança, fruto das relações sócio-afetivas mais desobstruídas, viabilizadas pela práxis de cinema ali vivenciada, não havia mais timidez com as expressões artísticas de cada um/a, nos levando a conversar sobre o que era arte e onde ela estava na vida da gente naquele momento. Arte é só o que faz sucesso e circula na TV e na internet?

No projeto enviado para captação já não previmos a realização dos vídeos de retomada do processo. Fizemos a leitura de que aquele não era o melhor formato para apresentar as ações do projeto, e focamos na realização dos filmes como este registro vivo, sem as formalizações de um discurso verbal.

O quinto ciclo de oficinas ganhou o subtítulo “O que vemos, o que nos olha”²⁴, e foi pensado para um público diferente, os/as jovens adultos/as, moradores das comunidades atendidas pelo projeto e estudantes da universidade. Seguimos como projeto de extensão, ainda sob o acompanhamento da professora Patrícia Horta (conferir Imagem 16).

A minha aposta era de que, com jovens adultos, poderia compartilhar mais a gestão da Engenho, impossível nos anos anteriores, com crianças. Uma noção que permaneceu ativa, mesmo com as mudanças durante os cinco anos de funcionamento do projeto, foi a de Escola. A escola é parte da cultura, uma instituição diretamente conectada com o contexto histórico que a produz e a põe em prática, precisamente por sedimentar uma ética, restringindo e/ou ampliando os circuitos de produção de sentidos em boa parte transmitida através de expressões estéticas (PORTO, 2022) Este é um primeiro ponto a sublinhar.

²⁴ *Livro das Mil e uma noites.*

Imagem 16 – Panfleto de divulgação do quinto ciclo de oficinas, 2016



Fonte: arquivo Escola Engenho.

A remissão direta ao livro de Didi-Huberman (1998) foi evocada por propor uma etapa inicial de pesquisa em um acervo²⁵ seguida de uma re-leitura de uma das obras estudadas. Um dos primeiros exercícios realizados foi o jogo da memória, criado por Lia Letícia. Ao invés de pares, este jogo pede que fechemos uma trinca a partir de tipos de câmeras, as imagens feitas por elas e um texto descritivo sobre o contexto técnico daquele momento histórico (conferir Imagem 17).

Este ciclo de oficinas propunha desde sua concepção não um evento de encerramento, mas momentos em que seriam apresentadas as montagens individuais ou em dupla que foram concebidas a partir da pesquisa no acervo de video-arte da Fundaj. Foram realizados videos, performances, produções de artes visuais, de certo modo, este último ano foi a concretização do propósito de não reconhecer somente os filmes como vias de expressão, mas o que mais aquele grupo desejasse.

²⁵ Imagem na seção Anexos.

Imagem 17 – Aula do projeto “O que vemos, o que nos olha” – jogo da memória realizado por Lia Letícia, 2016



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Em 2014, comecei a trabalhar em outra iniciativa que também propunha intervenções ativas no ambiente escolar a partir de dispositivos de criação audiovisual, o “Inventar com a diferença – cinema e direitos humanos”, projeto fruto de uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, ligada à Presidência da República durante o governo de Dilma Rousseff, e o “Laboratório Kumã”, coordenado por Cezar Migliorin e ligado ao departamento de cinema e audiovisual da UFF – Universidade Federal Fluminense. Assumi a coordenação do trabalho dos mediadores em cinco estados do Nordeste – Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia – e pude acompanhar os desdobramentos em algumas destas cidades, algumas metrópoles, outras nos rincões do nosso país-continente. Caio Sales, que havia assumido a coordenação pedagógica da

Engenho, foi o mediador responsável pela cidade do Recife, e acolheu os/as professores/as que receberiam as oficinas do Inventar precisamente na sala da escola no SIS, uma feliz sincronicidade entre os projetos. Para Migliorin (2015):

Não há narrativa ou resposta correta a ser dada pelos jovens a partir dos exercícios propostos. O dispositivo, de alguma maneira, nos permitia estar *presentes*, acionar disponibilidades sensíveis e intelectuais dos estudantes para a diferença, ao mesmo tempo em que 'deixa as crianças em paz'. Quando o cinema chega na escola como palavra de ordem, o que ele faz é de distâncias da experiência do outro e se impor como discurso verídico. No nosso caso, desejávamos o contrário com o dispositivo, por isso a necessidade de deixar as crianças em paz, não exigir nada. (MIGLIORIN, 2015, p. 80).

O inventar pôs em contato uma rede de pessoas no Brasil interessadas em ser vagalumes (DIDI-HUBERMAN, 2011) umas para as outras, em instaurar a série de intercessores que Deleuze (1992) afirma ser essencial para a criação:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1992, p 156).

No segundo semestre de 2015, prestei concurso para professora substituta no departamento de comunicação da UFPE, para as disciplinas de Edição/ Montagem e Direção de arte. Voltava, depois de oito anos, ao ensino superior, com quatro disciplinas distintas e uma carga horária de 40 horas semanais. A partir de 2016, ofereci a disciplina eletiva de Cinema e Educação na UFPE, aberta aos estudantes de todos os cursos, uma oportunidade valiosa de organizar o percurso na vasta interseção entre um e outra. A cada novo período em que ofertei cinema e educação no departamento (foi também o meu estágio de docência durante o doutorado, em 2018.2), mais alunos de outros cursos, especialmente das diversas licenciaturas e pedagogia, se matricularam. Isto me conectou com a mesma percepção que tive com as pessoas que trabalharam como monitoras

(Gabriela, Lucas, Nicole, Maria Eduarda) por desejar aprofundar o uso do cinema como mediador de processos formativos.

O título da primeira unidade de Cinema e educação, a disciplina que comecei na UFPE, mas que retornou em novos contextos, “Imagens da pedagogia, pedagogia das imagens”, buscava responder empiricamente a como estes campos se influenciam mutuamente. Em que pontos eles se encontram, em quais divergem? Importante, a esse respeito, lembrar com Deleuze (1992):

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí, se nos damos essas grandes rubricas, por mais sumárias que sejam - função, agregado, conceito -, podemos formular a questão dos ecos e das ressonâncias entre elas. [...] Como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem? (DELEUZE, 1992, p. 154).

Penso que os espaços de formação deveriam se apresentar como *planos suficientemente abertos* para co-habitação de heterogêneos, um entre-domínios suficientemente flexível para abrigar a experimentação. Qual o espaço atualmente encontrado no campo de pesquisas e práticas do cinema e educação para estas perspectivas? No tópico seguinte, antes de lançar as perguntas mobilizadoras do trabalho, identifico as premissas conceituais e metodológicas que fornecem o contorno do terreno de problematizações no qual planto as hipóteses levantadas no trabalho.

1.2 Identificação das premissas e categorias

Para visualizar o deslocamento em foco, preciso especificar pesquisas e elaborações anteriores sem as quais não seria possível pensar este quadro conceitual. Começo por um diagnóstico comum urdido por um conjunto de autoras/es acerca da sociabilidade contemporânea. Agamben (2005) sintetiza:

O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência. É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana. (AGAMBEN, 2005, p. 22).

A ciência moderna firmou fundo em nós a impressão de que se produz saber quando nos relacionamos com o mundo a partir dos instrumentos racionais de que dispomos. O vetor sensível de produção de conhecimento, que tem ação diferenciada, agregando sentidos de forma difusa e menos funcional, foi gradualmente desinvestido de credibilidade. Uma “[...] redução epistemocêntrica do pensamento (humano e não humano) a um dispositivo de reconhecimento: classificação, medicação, julgamento, representação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 24).

Também nesse espírito, Gumbrecht (2010, p. 105) tenta articular um vocabulário de conceitos não-interpretativos que permita dar conta da presença e seus efeitos, formular saberes com base em “[...] um conjunto de conceitos que nos ajude a ultrapassar o estatuto exclusivo da interpretação nas humanidades (Ou que pelo menos possam nos ajudar a imaginar uma situação intelectual em que a interpretação deixe de ter exclusividade)”.

Adoto neste trabalho a grafia “diagnóstica”, conceito desenvolvido por Dunker (2015) para demarcar a dimensão maquínica dos fenômenos psíquicos, usualmente tomados unicamente do ponto de vista individual, aqui assinalado por Migliorin (2020):

É no livro *mal-estar, sofrimento e sintoma* (2015) que Dunker desenvolve o que ele chama de uma diagnóstica. A noção é importante para vermos a torção para uma análise maquínica que o psicanalista faz com a psicanálise. O diagnóstico não acontece sem estar associado a poderes e discursos. [...] Ou seja, o diagnóstico está fortemente inserido em seu tempo e em seu espaço. Em tal inserção, ele chamará de diagnóstica, foulcautianamente, a condição de possibilidade do sistemas diagnósticos. A diagnóstica permite uma capilarização horizontal do sofrimento individual e de grupo, impossibilitando qualquer “autonomia do patológico”. A abordagem do sofrimento colocada por Dunker tem o mérito de deslocá-lo da profundidade do indivíduo para uma dimensão maquínica. (MIGLIORIN, 2020, p. 38-39).

Outro ponto desta diagnóstica é a percepção de que a noção de coletividade, de um sujeito que não se articula em um “eu”, mas em um “nós”, parece estar bloqueada pelo

império de representações – costumes, valores – naturalizadas através das imagens. A criação de narrativas comunitárias, que poderia ser a matéria-prima para esculpir novas sociabilidades, parece estar oculta sob as relações de consumo de cada imagem que passa pela retina para extrair dela algo e qualquer coisa que se possa “levar” consigo: um entendimento, uma moral, um ordenamento.

Em *Crítica e clínica*, Deleuze (1997) pensa o movimento da relação da literatura com a filosofia, do campo crítico para o clínico, tomando a literatura como mote de observação dos acontecimentos “na fronteira da linguagem” (DELEUZE, 1997, p. 9):

O limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é feito de visões e audições não languageiras, mas que só a linguagem torna possíveis. [...] Essas visões, essas audições [...] é o delírio que as inventa, como processo que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo. São acontecimentos na fronteira da linguagem. Porém, quando o delírio recai no estado clínico, as palavras em nada mais desembocam, já não se vê nem se ouve coisa alguma através delas. (DELEUZE, 1997, p. 9).

Impossível não transpor a descrição deste estado clínico que as palavras podem assumir, de nada fazer passar, para a relação com as imagens oportunizada na sociedade atualmente. A linguagem cinematográfica está presente na forma como narramos um evento cotidiano, como sonhamos ou lembramos do que nos sucedeu. Do piloto de avião ao médico, hoje carregamos o código da “língua” das imagens incorporados em nós. Podemos não saber o que significa uma subjetiva²⁶, mas conhecemos seu efeito, já o experimentamos muitas vezes. Esta “decupagem” na maneira como organizamos nosso pensamento nem sempre esteve assim introjetada. Quando os fatídicos Lumière voltaram suas câmeras a 20 metros da saída da fábrica, há pouco mais de cem anos, estes/as trabalhadores/as não conseguiam prever a imagem que estava sendo feita. Nos dias correntes, se alguém nos aponta uma câmera ou um celular, pré-vemos as imagens que estão sendo feitas e até uma decupagem para eventual edição. Absorvemos

²⁶ Faço referência a como são denominados/as as pessoas que usufruem de espaços e projetos públicos como éramos. O SIS assim caracterizado como serviço integrado de saúde é fruto de um convênio estabelecido entre a UFPE e a prefeitura do Recife. O espaço é portanto vinculado ao SUS - sistema único de saúde do Brasil - como NASF (Núcleo de apoio à saúde da família) e Centro de práticas integrativas, e à UFPE como espaço de abrigo aos projetos de extensão e a cursos que precisam de campo de prática (usualmente se considera fundamental as integrações entre serviço e ensino em cursos de saúde, mas confesso que nunca entendi quais são os cursos que não precisam de um braço de relação com a sociedade como parte de um programa de ensino superior).

empiricamente muitos elementos da linguagem pelo consumo constante de produtos audiovisuais.

Um conceito que resume bem esta diagnóstica do ethos contemporâneo no Brasil, país em que o letramento literário foi um agente de segregação étnica e econômica, é o de Videologias (BUCCI e KHEL, 2004):

A palavra videologia é um trocadilho em aberto, cujo significado se consoma quando contraposto ao significado das mitologias barthianas ou ao significado do termo ideologia. Vivemos uma era em que tudo concorre para a imagem, para a visibilidade e para a composição de sentidos no plano do olhar. E nessa perspectiva que falamos em videologia, ou seja, na perspectiva de que a comunicação e mesmo a linguagem passam a necessitar do suporte das imagens num grau que não se registrou em outro período histórico. Os mitos, hoje, são mitos olhados. São pura videologia. (BUCCI; KHEL, 2004, p. 16).

As gerações digitalizadas, imersas em dispositivos audiovisuais hiper-estimulantes, parecem estar vivendo uma escassez de espaços de criação, levando os indivíduos a um único regime de enunciação: a psique individual(izada). Nossa sociedade acessa imagens como nunca dantes, no entanto com profunda incapacidade de viver uma experiência através delas. A pergunta de Benjamim (2012, p. 124): se torna cada dia mais pertinente: “Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. - Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012, p. 123).

A carência de encontros com a diferença leva a um enfraquecimento de nossas capacidades de simbolização, operação refinada do pensamento humano. O empobrecimento de nossa vida imaginativa também tem repercussão na capacidade social de conceber novas representações, sejam elas científicas, filosóficas ou artísticas.

Hoje, a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõem o vínculo social em elementos distintos. A

atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados. [...] Assim, o sujeito ideal da sociedade dos figurantes estaria reduzido à condição de consumidor de tempo e de espaço, pois o que não pode ser comercializado está fadado a desaparecer. Em breve, as relações humanas não conseguirão se manter fora desses espaços mercantis.[...] Se quiser escapar do domínio do previsível, a relação humana - simbolizada ou substituída por mercadorias, sinalizada por logomarcas – precisa assumir formas extremas ou clandestinas, uma vez que o vínculo social se tornou um produto padronizado. (BOURRIAUD, 2009, p. 11-12).

Se a capacidade de imaginar parecia inata à nossa espécie pelas ciências modernas, não aparecendo nos registros psiquiátricos, como analisar inapetência e abatimento diante dos desafios de imaginar novas formas da vida, sugerida pelo surto de casos de depressão²⁷ nos últimos 20 anos? Khel (2015) ressalta que o sintoma depressivo, além de individual, possui sua constituição social:

Analisar o aumento significativo das depressões como sintoma do mal estar Social no século 21 significa dizer que o sofrimento dos depressivos funciona como sinal de alarme contra aquilo que faz a água na grande final da sociedade maníaca em que vivemos. Que muitas vezes a simples manifestações de tristeza sejam entendidas (e medicadas) como depressões graves só faz confirmar essa ideia. A tristeza, os desânimos, as simples manifestações da dor de viver parecem intoleráveis em uma sociedade que aposta na euforia como valor agregado a todos os pequenos bens em oferta no mercado. (KHEL, 2015, p. 31).

Estaria a esfera estética de produção de sentido no cotidiano anestesiada, como afirma Rolnik: “Um dos problemas visados pelas práticas artísticas [...] tem sido a anestesia da vulnerabilidade ao outro – anestesia tanto mais nefasta quando este outro é representado como hierarquicamente inferior na cartografia estabelecida, por sua condição econômica, social, racial ou outra qualquer. (ROLNIK, 2008, p. 27). Formulo uma pergunta: pode a circulação de poder instaurada pela dinâmica da imaginação (da ação em torno de imagens e sons) oferecer uma feliz alternativa ao eixo da palavra como suporte prevalente da produção de sentidos? Pode, fora de comparações totalizantes, abrir espaço para outras percepções, diferentes das já reforçadas? Talvez algo similar tenha sucedido a Jack Lang, ministro da educação na França nos anos 2000, quando ele

²⁷ “Estou tomando este termo emprestado do movimento de auto-afirmação autista quando referem-se aos não-autistas. O termo vem ganhando um maior valor de uso em varias comunidades cujos modos cognitivos ou perceptivos de existência são considerados, de acordo com os padrões, desviantes da norma” (MASSUMI, 2016, p. 9).

propõe um conjunto de ações voltadas para a inserção das artes nas escolas intitulado “Plano de cinco anos”²⁸:

Minha filosofia é simples e se articula sobre algumas convicções. Ela se funda sobre uma vontade de ruptura: não mais considerar a arte como suplemento do sistema educativo, como a matéria a praticar depois de todas as outras, a matéria sacrificada, como muitas vezes acontece, pelos saberes mais 'fundamentais'. Essa oposição, essa hierarquia, deve cessar. (LANG, 2000, n.p).

Bergala (2008), responsável por coordenar esta política, marcou os últimos 20 anos de pesquisas no campo do cinema-educação ao organizar suas observações no livro “Hipótese-cinema” e ao levantar inúmeras e valiosas questões para as pesquisas no campo do cinema-educação. Ele denomina de “linguageiro” o uso da linguagem nas escolas francesas:

O cinema foi durante muito tempo considerado na tradição pedagógica francesa, sobretudo como linguagem. [...] Existem duas razões maiores para isso. A primeira é uma coincidência histórica. O momento hegemônico das ciências da linguagem (linguística, semiologia, semiótica) coincidiu, na França, com o crescente interesse pela ideia de cinema na escola. O medo dos professores face a esse novo objeto, o filme, para o qual eles não haviam sido formados, fez com que se apegassem a modelos de análise mais familiares, que eles já praticavam com a literatura. (BERGALA, 2008, p. 37).

Há muito se discute o uso de jogos e sua relação com a educação e cultura infantis. Nem sempre essas culturas, escolar e lúdica, encontram-se alinhadas em conteúdos e formas, e suas compreensões variam em conformidade com os projetos de sociedade que são desenvolvidos nas instâncias que têm a função de democratizar a história do conhecimento no e do mundo humanizado. Segundo Porto (2002, 2013), podemos sistematizar três capítulos nesta história da relação da cultura lúdica com a escolar: i) reprodutora do tradicionalismo na educação, no qual a cultura escolar exclui elementos significativos da cultura infantil e lúdica e aos jogos é dada uma inserção superficial e

²⁸ “[A percepção] está tanto nos centros sensoriais quanto nos centros motores. Ela mede a complexidade de suas relações, e existe onde aparece. Os psicólogos que estudaram a infância sabem bem que nossa representação começa sendo impessoal. Só pouco a pouco, e à força de induções, ela adota nosso corpo por centro e torna-se nossa representação. O mecanismo dessa operação, aliás, é fácil de compreender. À medida que meu corpo se desloca no espaço, todas as outras imagens variam; a de meu corpo, ao contrário, permanece invariável. [...] meu corpo acabará necessariamente por se desenhar no meio delas como uma coisa distinta, já que elas não cessam de mudar e ele permanece invariável” (BERGSON, 1999, p. 46).

extracurricular, em dias que fogem ao cotidiano, ou na semana da criança, por exemplo. Ali, para os jogos e brinquedos, para a ação livre das crianças, fica evidente que não há entendimento de vínculo da função democratizadora e incluyente da educação com a ludicidade, e o jogo assume adjetivações de não sério, não produtivo, não permitido; ii) numa segunda acepção, temos a inclusão de jogos, brinquedos e brincadeiras na rotina das crianças, desde que submetido ao ensino de conteúdos, didatizado, ordenado a partir de teorias e/ou dos vieses da cultura escolar e adulto-centrada. Joga-se dominó, por exemplo, desde que para ensino de números e quantidades. Brinca-se de amarelinha, desde de possa contribuir para entendimentos escolarizados de sequenciação, canta-se para decorar dias da semana e assim por diante. A este modo de integração das culturas escolar e infantil, dizemos de influência escolanovista, das escolas experienciais ou renovadas (LIBÂNEO, 2000); e iii) por fim, há práticas educacionais que incluem os jogos e a cultura lúdica em geral, como conteúdo e método de educação, aproximando-se radicalmente a prática educativa do brincar livre e da assunção da cultura infantil, estando o papel dos educadores mais vinculados a serem componentes do meio em que as crianças se educam e desenvolvem mais livremente e do seu modo – caso em que a compreensão sobre a realidade por meio dos jogos consegue manipular a realidade e a ela integrar-se.

De maneira similar, a atenção dada aos saberes articulados pelas imagens no cotidiano formativo da educação básica e superior é diminuta se comparada às produções realizadas através de palavras. Em geral, o cinema aparece como suporte visual de uma ideia a ser debatida. E é preciso reconhecer: “Os modos de fazer são também formas de pensamento”²⁹. (COMOLLI, 2008). Ao desdobrar as implicações dos dois regimes de representação, constatamos que são linguagens e maneiras distintas de produzir saber, cuja diferença se oculta ao igualar os dois registros.

²⁹ “A afecção passional e social é só uma parte da natureza humana. Há outra parte, o entendimento, a associação de idéias. Mas é por convenção que se fala assim, pois o verdadeiro sentido do entendimento, nos diz Hume, é justamente tornar sociável uma paixão, tornar social um interesse. O entendimento reflete o interesse. Se podemos considerá-lo à parte, isto é, como parte separada, fazemo-lo à maneira do físico que decompõe um movimento para estudá-lo, mas reconhecendo que ele é indivisível, não composto” (DELEUZE, 2012a, p. 10).

Foram variadas as posturas estético-ideológicas³⁰ adotadas nas reflexões sobre papéis ou funções primordiais atribuídas ao cinema como mídia estratégica na disputa ideológica desde seu surgimento. Concorro com Duarte (2008), quando ela afirma que, mesmo fora de ambientes formativos, é comumente conferido ao cinema um caráter socializador:

[...] os primeiros cineastas esperavam poder ampliar a capacidade da visão humana, seja no sentido literal - exibindo imagens de povos e de lugares distantes e desconhecidos, fenômenos naturais, seres microscópicos - seja no sentido simbólico - registrando e mostrando as precárias condições de vida dos trabalhadores, procurando retratar os mistérios e contradições da alma humana, defendendo posições políticas e assim por diante - o que, esperava-se, ampliaria também o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e sobre si mesma. Um projeto educativo, a meu ver, num sentido mais amplo, de socialização, ou seja, de transmissão de conhecimentos, crenças, práticas e valores. Essa me parece ser uma das principais características do cinema, seu caráter socializador, que se efetiva tanto na Perspectiva mais ou menos hegemônica de conservar e difundir valores instituídos, quanto na de criticar e questionar esses valores, de modo a transformar o instituído que é também o que caracteriza todas as formas de arte" (DUARTE, 2008, p. 12).

Não desejo propor outra maneira de instrumentalizá-lo, mas talvez uma maneira de des-instrumentalizar nossa relação com a formação a partir do cinema. E por que penso na importância dos jogos e brincadeiras audiovisuais com tanta proximidade dos processos de desenvolvimento das crianças e de seus modos de pensar, comunicar-se e constituir-se? Com base na ideiação do bielorusso Lev Vygotsky (2007), é possível descrever que a cultura lúdica: 1) Cria e desenvolve a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, provoca o desenvolvimento infantil à medida que se adianta a este e o desafia. Neste sentido, o bom ensino está sempre adiante da constatação das conquistas já pronunciadas (a zona real), dedica-se a experiências na zona de desenvolvimento proximal. A mediação dos/as educadores/as permite uma integração das experiências através de vínculos que assumem que, mais importante do que o já conquistado, é a

³⁰ Alusão ao recorte defendido por Xavier: "Minha tarefa é apresentar, dentro da faixa mais Ampla possível, as mais significativas posturas estético ideológicas que foram assumidas em frente ao cinema ao longo de praticamente 60 anos (da Primeira Guerra Mundial ao início da década de 1970).[...] O cinema não foge à condição de campo de incidência onde se debatem as mais diferentes posições ideológicas, e o discurso sobre aquilo que lhe é específico é também um discurso sobre princípios mais gerais que, em última instância, orientam as respostas a questões específicas."(XAVIER, 2005, p.13)

projeção e ação no desenvolvimento do potencial, daquilo que, amanhã e com a mediação cultural, ela será capaz de realizar.

Deste modo, muito além de tomar os conhecimentos como fins do processo de integração da cultura infantil e escolar, eles são apenas o começo dos processos de assunção desses conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma capacidade de reproduzir e re-produzir tais saberes que são do humano histórico e nos fazem humanidades; 2) neste processo de inserção, há uma função muito importante para o desenvolvimento infantil, qual seja: quando nos integramos à história, há uma força mobilizadora das coisas sobre nós. É como se os objetos, por suas funções sociais, mandassem em nós: lápis é para escrever, cama para dormir, colher para levar o alimento à boca e assim por diante. É a percepção que comanda a ação. Se percebo o que é um lápis, ajo em conformidade com sua função social.

Por outro lado, os jogos nos desenvolvem uma característica primordial ao resto de nossas vidas como humanos, íntegros e integrados no mundo humanizado: não agimos conforme a percepção. Percebemos as funções dos objetos, das coisas deste mundo, mas o que impulsiona a ação não é o que eles são, mas o que gostaríamos que fossem. Embora percebamos a função social do talher, criamos outras, de ser um avião ou um boneco, como exemplo. Assim, nossa ação passa a ser referenciada por necessidades alheias às ordens externas e passamos a constituir o nosso universo mediado por signos e desejos. Neste processo, nascemos em atenção e vontade. E esse nascimento nos permite cidadania, mediação cultural e todo o universo que nasceu muito além das necessidades básicas, constituindo processos de aprendizagem do outro e com o outro, imagético e relacional.

A cada encontro com uma experiência de vida diferente da nossa, numa universidade, num *set* ou num serviço de saúde, acontece uma transformação atual do campo das existências envolvidas, ainda que numa escala invisível. É o que Massumi (2017) chama de contágio vibracional e associa ao solo da brincadeira:

A suspensão exerce a própria força: uma força de indução. Quando faço um tipo de gesto que me coloca no registro da brincadeira você também é imediatamente levado para ela. Meu gesto o transporta comigo para uma arena de atividade diferente daquela em que estávamos. [...] A força do gesto lúdico [...] induz uma mudança qualitativa na natureza da situação.

Dois indivíduos são arrebatados de uma só vez, mas sem mudar de local, por uma força instantânea de transformação [...] que não afeta um sem afetar o outro. O gesto lúdico libera uma força de transformação *transindividual*. [...] A brincadeira é feita de gestos performativos que exercem uma força transindividual. (MASSUMI, 2017, p. 16-17, grifo do autor).

Perceber que o cinema age como um “afeto de vitalidade” entre as pessoas é dar visibilidade a agenciamentos de sentido imperceptíveis para as pedagogias mais ortodoxas. O objetivo desta maneira de apresentar os dados recai sobre o desejo de desfazer “a falsa solda da contemporaneidade”³¹ (NIETZSCHE, 2020), a solda que utiliza o audiovisual como um código-fonte de sintaxe já determinada. A meu ver, estas colocações se irmanam com Gumbrecht (2010, p. 115) quando ele observa os modos de legitimação de saberes nas ciências humanas e busca “[...] ultrapassar o estatuto exclusivo da interpretação nas humanidades (ou que pelo menos possam nos ajudar a imaginar uma situação intelectual em que a interpretação deixe de ter exclusividade)”:

A seguir, produzo e apresento estes conceitos experimentais, integrados em duas tipologias. A primeira delas sugere uma distinção entre aquilo que chamo cultura de sentido e cultura de presença (com a primeira mais próxima da cultura moderna e a segunda mais próxima da cultura medieval) [...] Penso que todas as culturas podem ser analisadas como configurações complexas, cujos níveis de auto referência congregam componentes de cultura de sentido e de cultura de presença [...] Em todos os objetos culturais podemos discernir efeitos de sentido e efeitos de presença). (GUMBRECHT, 2010, p. 105).

Gumbrecht (2010) caracteriza estas duas culturas a partir de três oposições, sendo as duas primeiras:

Primeiro, a auto-referência humana predominante numa cultura de sentido é o pensamento, enquanto a auto-referência predominante numa cultura de presença é o corpo. Segundo, se a mente é auto-referência predominante, está implícito que os seres humanos se entendem como excêntricos ao mundo (que, numa cultura de sentido, é visto como consistindo exclusivamente de objetos materiais). Essa perspectiva torna claro que a subjetividade ou o sujeito ocupa o lugar da Auto referência humana predominante numa cultura de sentido, enquanto nas culturas de presença os seres humanos consideram que seus corpos fazem parte de uma

³¹ “Uma língua estrangeira não é escavada na própria língua sem que toda a linguagem por seu turno sofra uma reviravolta, seja levada a um limite, a um fora ou um avesso que consiste em Visões e Audições que já não pertencem a língua alguma. Essas visões não são fantasmas, mas paragens que dele fazem parte, como uma eternidade que só pode ser revelada no devir, uma paisagem que só aparece no movimento” (DELEUZE, 1997, p. 16).

cosmologia (ou de uma criação divina). Nesse caso, não se vêem como excêntricos ao mundo, mas como parte do mundo (de fato estão no mundo, em sentido espacial e físico). (GUMBRECHT, 2010, p. 106).

Não somente processos fundados na sincronia entre imagem e som, como o teatro e o cinema, se organizam como cena. A sala de casa, os tribunais, as igrejas, os hospitais, todos estes espaços comunicam uma distribuição de forças, permissões diferenciadas expressas na mobília, nas vestimentas e adereços, dentre outros elementos que indicam a atuação direta da inteligibilidade estética à qual estou me referindo. Ela é uma moeda que circula livremente, do congresso de deputados aos videogames, contudo ainda não começamos a tratá-la como o código de uma linguística.

Existe na base da política uma estética, porque a política é também um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo.[...] As práticas artísticas são 'maneiras de fazer' que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade. (RANCIÈRE, 2005, p. 16).

O primeiro uso de imagens de que me lembro se deu no espaço vazio de um guarda-roupa. Morei durante 20 anos numa casa ao pé do Morro Santa Terezinha, região de dunas em Fortaleza, Ceará, a um quilômetro do velho farol do Mucuripe. A casa em que morava possuía muitos móveis embutidos em madeira. Uma das portas do meu guarda-roupa ocultava a passagem para o banheiro, solução comum à época. Fechadas as duas portas, eu produzia um entre-lugar, nem quarto nem banheiro, diminuto, no entanto confortabilíssimo no tocante a normatizações ou cerimônias. Mesmo estando

dentro, eu conseguia me conduzir para um “fora”. Assim como toda criança e jovem do fim do século 20, a comunicação audiovisual forneceu boa parte dos mitos, modos de simbolização e códigos de conduta que sedimentaram minha leitura do mundo. Eu me nutria das narrativas norte-americanas que ocupavam massivamente as salas de cinemas de rua existentes em Fortaleza nos anos 1980 e das cinematografias não-hegemônicas, nas locadoras de filmes em VHS. A prateleira de filmes “estrangeiros” (que eram todos exceto os dos EUA) era um refúgio: abria frestas de contemplação de mundos erguidos por outras culturas, muito distantes das modelizações dos lugares por onde circulava a classe média nordestina de que eu fazia parte.

As emoções vividas quando sentava no chão dos corredores do grandioso cine São Luiz, no centro de Fortaleza, aglomerada ao lado de pessoas desconhecidas para assistir a um filme dos Trapalhões, me levavam a pensar que estava em um ambiente pensado e construído para unir pessoas em comunhão. Talvez fosse a suntuosidade do lustre de cristal ou do mármore branco do salão de entrada, talvez fosse a resenha tantas vezes repetida de que outrora era proibido entrar lá de bermudas ou roupas curtas, mas, sempre meu pai me presenteava com uma ida ao cinema, eu sentia que o propósito de toda aquela experiência era vivenciar o sagrado. Um tipo de igreja que entendi que podia frequentar. Quiçá tal qual Bergala (2008) me fixei nesta paixão para existir, pensar e me constituir:

Fui imediatamente tocado, desde os primeiros filmes de Kiarostami, pela maneira como seus pequenos heróis se fixam em um objeto, uma obsessão, para se salvar, no mundo em que a única chance de existir é resistir a partir de uma paixão pessoal. Todos aqueles para os quais o cinema contou na vida, não como um simples passatempo, mas como um elemento essencial de sua constituição, e que souberam bem cedo que seria a esta arte que dedicariam, de uma maneira ou de outra, a sua vida, tem em mente uma autobiografia imaginária que é a sua vida de cinema. (BERGALA, 2008, p. 13).

A mesma euforia desse estar junto me leva a outra imagem, na estrada de barro do sítio Jucurutu, perto da vila da Quixaba, onde cresceu minha mãe no litoral cearense. Na única praça da vila ficava a única televisão dos arredores, trancada durante o dia em um caixote de madeira aberto somente à noite, para exibir a programação da Rede Globo. Nos dias de 1988 em que seriam exibidos os últimos capítulos da novela “Vale Tudo”,

uma pergunta habitava a mente de brasileiras e brasileiros, das cidades à zona rural: “quem matou Odete Roittman?!”. A curiosidade nos mobilizou a todas – as crianças e adolescentes do sítio – para que caminhássemos pela estrada sem que fosse noite de lua. Na escuridão da estrada, as luzes das lanternas chicoteando no céu petróleo, eu ouvia as especulações sobre o capítulo que revelaria o assassino oculto logo mais. Não era a qualidade da dramaturgia, mas esta vivência de sentir juntos e juntas, ouvindo histórias de outros lugares naquele semicírculo em torno do aparelho emissor de ondas, o que nos movia. A paixão coletiva, comunal, fomentada pela relação mitológica que estabelecemos com as imagens.

Outro fator relevante a assinalar neste contexto é a predominância das narrativas orais como vetores de propagação de cosmologias e saberes minoritários no nordeste do Brasil. Aqui, a ocupação do território foi perpassada por caixeiros-viajantes que adentravam as terras levando mercadorias, dos portos litorâneos ao sertão, sendo muitas vezes os agentes diretos dos encontros entre as culturas europeias e ameríndias, e da produção de memórias e imagens.

Cabe acrescentar ainda, na esteira da relação *sui generis* entre percepção e memória proposta por Bergson (1999), que só é possível percebermos o que já aconteceu, mesmo que há um milionésimo de segundo. Ou seja, mesmo na ilusão do presente, tudo aquilo a que temos acesso é a uma diminuta fatia do passado. Segundo o pensador francês, a percepção diz respeito à nossa *ação presente*, ou seja, à nossa capacidade de *agir* no mundo, ao passo que a *memória*, cristalizada em imagens – “lembança-imagem” (BERGSON, 2010, p. 93), “lembança espontânea” (p. 90-91), “imagens-lembranças” (p. 88) são alguns dos termos que ajudam a compreender essa qualidade do passado apartado do fazer presente –, atua no sentido inverso, suspendendo tanto quanto possível a ação do sujeito no mundo.

Vale ressaltar, porém, que ambos os polos, percepção e memória, são, segundo Bergson, apenas limites teóricos, já que, segundo o próprio autor, “[...] não há, pelo menos no homem, um estado puramente sensório-motor [percepção], assim como não há vida imaginativa [memória] sem um substrato de atividade vaga. Nossa vida [...] normal oscila [...] entre essas duas extremidades” (BERGSON, 2010, p. 197). Isso equivale a

dizer que, de um lado, “[...] sua percepção, por mais instantânea, consiste [...] numa incalculável quantidade de elementos rememorados, e para falar a verdade, toda percepção é já memória.³² (BERGSON, 1999, p. 176,); e, de outro lado, no momento em que a memória “[...] se atualiza, passando assim a agir [no presente], ela deixa de ser lembrança, torna-se novamente percepção” (BERGSON, 2010, p. 281).

1.3 Hipóteses e perguntas

Durante boa parte do doutorado, busquei uma maneira de transpor o conjunto de sensações e percepções que os materiais de arquivo me traziam para a linearidade das páginas e palavras. Ensaiei diferentes modos de organizar e apresentar os jogos. Um deles distribuía os jogos e as habilidades por eles fomentadas separando-os em uma tabela por dois paradigmas, o tipo A (tecno-científico) e o tipo B (sócio-afetivo). Uma separação artificial que, mesmo *a posteriori*, permitisse ver que um paradigma não exclui o outro, conforme é possível observar no trecho ilustrativo desta sistematização. Esta [primeira](#) organização dos jogos me ajudou a ver que “conteúdos” próprios da linguagem cinematográfica eram trabalhadas em um paralelismo sadio com a atenção também voltada para os aprendizados estéticos, “escondidos” nos gestos, na configuração do espaço, na condução da experiência de tempo, dentre outros possíveis. Daí ter abandonado esta divisão inicial, para desdobrar uma inserção específica da linguagem cinematográfica, voltada para o uso da *inteligência da pele*, pela *produção de experiências de espaço-tempo* e pelo cultivo de um *campo mental compartilhado*, indicadores qualitativos das experiências.

Em última instância, tudo que acontece possui um método, até o que parece não apresentar nenhum. Posto que aconteceu, percorreu um caminho, e se um método é uma

³² LANG, Jack. “O Plano de 5 anos, apresentado hoje, reafirma as ambições de uma política de artes e cultura na escola. Libera recursos orçamentários e humanos significativos por cinco anos e define as principais diretrizes para a educação artística e cultural nas escolas.(2000). Disponível em: [Conferência de imprensa](#). Acesso em: 01 nov. 2022.

elaboração posterior sobre um caminho³³, cabe a quem o (d)escreve elaborar os meios de traduzir o outrora ocorrido. Durante o doutorado, revisei materiais de arquivo³⁴ produzidos nos últimos 12 anos – diários, planos de aula, fotos, colagens, desenhos, resenhas, vídeos (meus e de outras educadoras da Escola Engenho) – em busca de encontrar uma maneira de apresentar as experiências em sintonia com o caráter empírico e lúdico que as marcaram. Memória sobre memória, foi a partir delas, lembradas e re-criadas ao mesmo tempo, que reconheci o movimento que proponho aqui cartografar.

Uma premissa desta metodologia é tomar a filosofia (e a produção de conhecimento) como um saber processual, que desvenda suas condições de enunciação enquanto caminha, sistematizando o percurso para posteriormente identificar as linhas que compuseram este agenciamento.

Uma filosofia processual situa a questão em uma trajetória conceitual diferente do que é usual para a literatura científica contemporânea. [...] coloca em questão a própria categoria da cognição, deslocando-a de sua primazia para aquilo que só pode ser descrito como *categorias estéticas*. Em segundo lugar, ao insistir que a gênese da percepção só pode ser entendida à luz de um conjunto de ferramentas conceituais distinto daquele utilizado para descrever suas funções e estruturas formais. (MASSUMI, 2016, p. 8, grifo nosso).

São, dessa maneira, as mudanças de posições ou modificação de funções dos elementos de um dispositivo que indicam uma *maneira de sentir, perceber e dizer*, como explanam Kastrup; Barros (2010):

Em cada formação histórica há maneiras de sentir, perceber e dizer que conformam regiões de visibilidade e campos de dizibilidade (linhas de visibilidade e de enunciação). [...] A realidade é feita de modos de iluminação e de regimes discursivos. O saber é a combinação dos visíveis e dizíveis de um estrato, não havendo nada antes dele, nada debaixo dele. Trata-se então de extrair as variações que não cessam de passar. (KASTRUP; BARROS, 2010, p. 77).

³³ “Há apenas o objetivo de pôr em confronto diferentes posturas e situá-las com base em sua resposta a uma questão fundamental nos debates em torno da prática cinematográfica. O eixo que me guia nesta exposição é a concepção assumida por diferentes autores e escolas quanto ao Estatuto da imagem/som do cinema frente a realidade (dentro das concepções conflitantes que se tem desta).[...] Dentro do espaço criado por tal ideologia é feita uma determinada proposição referida a prática cinematográfica, basicamente no que diz respeito ao modo de organizar a imagem/som, tendo em vista a realização de certo objetivo sociocultural tomado como tarefa legítima do cinema” (XAVIER, 2005, p. 13).

³⁴ “[...] integrados em duas tipologias. A primeira delas sugere uma distinção entre aquilo que chamo cultura de sentido e cultura de presença (com a primeira mais próxima da cultura moderna e a segunda mais próxima da cultura medieval) [...] Penso que em todos os objetos culturais podemos discernir efeitos de sentido e efeitos de presença” (GUMBRECHT, 2010, p. 105).

As categorias criadas neste trabalho procuram dar conta de um método movente que, tal qual o “Castelo animado” de Miyazaki³⁵, é sustentado no ar pela força do/a bruxo/a que o habita. Este bloco teórico-metodológico caminha ciente das demarcações disciplinares, contudo reconhecendo que sua singularidade não cabe nestas fronteiras, se traduzindo melhor por “correntes vibratórias de energia”³⁶. São figuras que provêm materialidade para este desvio da utilização tradicional da linguagem cinematográfica, me permitindo inventar novos usos para conceitos de campos distintos, dispensando suas funções iniciais para se acoplar a esta máquina. São diretrizes que aludem aos saberes sensíveis e multi-fatoriais, re-organizando a dimensão estética.

Este tipo de descrição me remete ao gesto empreendido por Barthes (2003) que, ao estudar o *dis-cursus*³⁷ amoroso, elenca um conjunto de figuras acerca do amor enquanto discurso observadas na literatura que se destacavam das linhas dominantes de significação:

As figuras se destacam segundo possamos reconhecer, no discurso que está passando, alguma coisa que foi lida, ouvida, experimentada. A figura é delineada (como um signo) e memorável (como uma imagem ou um conto). Uma figura é fundada se ao menos alguém puder dizer: "como isto é verdade! Reconheço esta cena de linguagem. Para certas operações de sua arte, os linguistas recorrem a uma coisa vaga: o sentimento linguístico; para constituir figuras, é preciso nem mais nem menos do que este guia: o sentimento amoroso. (BARTHES, 2003, p. XVIII).

A aposta desta pesquisa é na cartografia de um “como?”, e não de um “o quê?”³⁸. Como dar conta de um balanceamento modal específico que favorece o manejo dos

³⁵ “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (BRANDÃO, 2007, p. 7).

³⁶ “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. [...] é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens.” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

³⁷ “metá (reflexão, raciocínio, verdade) + hódos (caminho, direção). Méthodes refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim.” In: dicionário etimológico

³⁸ Dispostos ao longo do texto quando debatidos.

elementos da linguagem tão somente com a finalidade de sustentar um ambiente que propicie:

[...] mutações de sensibilidade, alterações da forma de sentir o mundo a que correspondem modos outros de pensar e agir, formações subjetivas diferentes, sujeitos diferentes. [...] Criar é produção de algo que não existia, envolvendo sempre uma singularização existencial. Por isso, o processo revolucionário se faz necessariamente pela produção de novos modos de existência, o que Guattari chama de revolução molecular: 'conjunto de possibilidades de práticas específicas de mudança de modo de vida, com seu potencial criador' (Guattari, Rolnik, 1986, p. 187); (MIZOGUCHI e PASSOS, 2020, p 35).

Para identificar as linhas que compõem um agenciamento, o método cartográfico “[...] requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos”.

A pista que nos ocupa é que a cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos. [...] Michel Foucault (1979) nomeia dispositivo “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. (KASTRUP; BARROS, 2010, p. 77)

Foucault (1979), articulador deste conceito em meados do século passado, o define por:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

A cartografia de um regime de coisas que se manifesta esteticamente demanda um esforço a mais para definir em que pontos este modo estabelece fronteiras com outros usos na mesma região de prática social. Sempre que tentava impor ao trabalho analogias ou comparações entre séries (de comportamentos, conteúdos, conceitos), a textura de vivacidade escapava por entre os dedos. O entendimento de que deveria apresentar a

modulação em questão através de figuras conceituais denominadas *emblemas* foi se sedimentando no percurso. Em outras palavras, é importante criar as condições de sua enunciação, explicitar os analisadores que me permitem visualizar categorias intensivas (em oposição à lógica extensiva, aproveitando as categorias³⁹ de Deleuze; Guattari (1995)). Cada emblema apresenta os jogos que deram corpo a estes conceitos. Escolhi nove dos 50 jogos sistematizados durante o doutorado para pormenorizar no capítulo 2.

Foi o cruzamento das experiências acessadas a partir de material de arquivo com o referencial teórico-metodológico escolhido que me levou a pensar em termos de *emblemas de ação* como agrupamentos qualitativos disparadores de uma intensidade a experimentar. Distribuir assim as atividades deriva tanto de conceber nossa missão nos espaços de aquisição de saberes como de manter viva uma esfera de composição, aberta a diferentes resultados possíveis.

Permito-me aqui uma breve digressão: ao chegar a Hogwarts, a escola da série de filmes de Harry Potter, o chapéu seletor direciona os/as estudantes para uma “casa”: Grifinória, Sonserina, Corvinal ou Lufa-lufa. Não são períodos em série, não são conteúdos específicos, são um modo, uma singularidade na maneira de usar e ensinar os feitos sobrenaturais, a partir de instrumentos e procedimentos específicos. Os/as aprendizes frequentam as mesmas aulas, mas estão perpassados por, digamos, diferentes qualidades de um mesmo movimento. Foi então que a ideia de agrupamentos qualitativos, intensivos, que não têm um topos específico, se apresentou com mais nitidez.

Pensar e escrever com imagens desenvolve múltiplos fazeres e habilidades, contudo, é cada vez mais raro viver uma experiência de afetação a partir deste encontro. A investida deste trabalho é a possibilidade de perceber esta modulação a partir dos campos qualitativos, os emblemas de ação, cada um deles representando um agregado de habilidades e valores a esmiuçar.

³⁹ “De um lado, as multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis, organizáveis: conscientes ou pré-conscientes – e, de outro, as multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em uma outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando, passando umas nas outras no interior de um limiar, ao além ou aquém.[...] Os elementos destas últimas multiplicidades são partículas; suas correlações são distâncias; sua quantidade são intensidades, são diferenças de intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.46).

Posto em cena, creio que esta é a melhor tradução para o português da expressão “mise-en-scène”, internacionalizada em francês no exercício da crítica cinematográfica ao que denominamos cinemas da modernidade ou do pós-guerra. Na minha opinião, a expressão é oportuna, atualiza a ideia de cena como uma unidade de sentido complexa, de natureza processual, que age em diversos circuitos de percepção ao mesmo tempo, ativando tanto a cognição quanto a inteligência sensível. O “posto em cena” também indica a presença de um sujeito da ação. Alguém o fez: cena é artifício, não natureza dada. É ato pensado, desdobrado em várias escolhas, sequenciadas continuamente, produzindo a emulação de outro espaço-tempo através da imagem e som em sincronia. O modo como organizamos uma sala de aula também é fruto de escolhas voltadas para uma experiência específica de espaço-tempo.

Reconhecer as sutis diferenças entre as inúmeras maneiras possíveis de *pôr em cena* é parte do que estaria em debate no currículo da minha escola utópica, de minha Hogwarts do cinema, uma escola cujo currículo estivesse perpassado pela disputa simbólica de nosso princípio de século: entre a ciência e a magia. Esta escola fictícia também é, evidentemente, anteparo de minhas mais buriladas idealizações, a melhor metáfora que consigo por ora encontrar para dizer do dilema curricular que imagino pertinente a uma escola de cinema e audiovisual no século 21: somos ciência ou magia? A minha Hogwarts do cinema ensinaria as artes e ciências da feitiçaria aos jovens magos e magas, se oferecendo enquanto espaço de prática do preparo de poções, do voo de vassoura, da metamorfose física e outras habilidades consideradas importantes.

Penso que precisamos urgentemente gerar novas representações para um grande conjunto de noções imateriais – democracia, política, educação – e precisamos também gerar novas imagens de como fazemos isto. De como ensinamos, como aprendemos, de como criamos coletivamente etc., fazendo dos espaços formativos promotores e suportes para esta criação. Mas como ativar este potencial? Como usar a linguagem (audiovisual) de forma libertadora, considerando que atualmente ela se faz vetor dos modos dominantes de subjetivação? É possível contaminar a experiência de aquisição de conhecimento de um caráter de (auto)composição poética, a partir de um fluxo de trocas menos vertical? É possível estabelecer hoje uma relação com as imagens fora do modelo

finalista, comunicativo e interpretativo do século da informação? Nas palavras de Larrosa (2015):

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2015, p. 18).

Na primeira infância, até os cinco anos aproximadamente, as imagens arrebatam as crianças como coisas vivas. Não são representações de algo transcendente que não está ali. É irrelevante que uma pessoa adulta tente explicar que se trata de uma representação, aludindo ao ilusionismo próprio do cinema. Elas as temem como afetos reais e as imagens nos acessam como cores, formas, ondas sonoras que num desenho complexo se entrelaçam, sinestesia que afeta o corpo sensível.

Não seriam os filmes sempre um convite a uma experiência mágica temporária? Eles possibilitam a emulação de vivências antes exclusivas aos sonhos e à infância. Parte do debate pretende identificar em que os usos mágicos do cinema se assemelham aos universos da infância e dos sonhos. No contexto da Engenho, como viemos a carinhosamente apelidar o projeto, entendo que a diferença com a qual nos encontramos foi a infância. Imaginar outros pontos de vista, sejam de animais ou cachoeiras, não é estranho à *cosmopolítica* da infância, e nem à dos sonhos.

Conforme o processo de escolarização e socialização avança, vamos lidando cada vez mais com as imagens como representações, não como experiência direta. James (1950) se pergunta como chegamos a uma compreensão de que nossa percepção mobiliza somente ou majoritariamente nossa cognição:

Primitivamente nossas experiências espaciais constituem um caos do qual não temos uma capacidade imediata de desenredá-las. Objetos de distintos órgãos dos sentidos, experimentados ao mesmo tempo, em primeira instância, aparentam estar dentro, encostados ou muito distantes uns dos outros, dispostos de maneira espacialmente contínua ou descontínua, ou em qualquer definição dessas palavras. Esse caos primitivo subsiste em grande medida ao longo da vida tanto enquanto nossa sensibilidade

imediatamente continua (JAMES, 1950, p.181).

As professoras na educação infantil se abaixam para receber as crianças que chegam à escola, adotando intuitivamente o ângulo de vista delas, assim como Spielberg o fez nas sequências de *ET*, nos conectando com o ponto de vista dos protagonistas-narradores, a criança e o extra-terrestre. Não é necessário que estas educadoras conheçam os artifícios da decupagem técnica que cerca a realização cinematográfica para reconhecer os efeitos de um gesto como este. Assim como alguns musicistas tocam sem conhecer a formalização da escrita musical, não é preciso saber nomear um close-up ou uma subjetiva para fazer uso de recursos estéticos que configuram uma experiência de espaço e de tempo. Diante disso, como podemos compreender a dimensão estética dos agenciamentos de enunciação, considerando que tanto um filme quanto uma aula o são? Diante de tais reflexões, pergunto: se houvesse um “departamento estético” nas escolas, de que ele se encarregaria? Ficaria responsável pelas aulas de artes? Estaria atento aos modos de gestão do tempo, à organização do espaço físico, ao volume da voz, à comunicação, verbal e não verbal, entre convivas? Em suma, onde e como concebemos a dimensão estética nos ambientes formativos? O cinema pode ser vetor de ativação de uma outra inteligibilidade ao ocupar o espaço-tempo de um grupo formativo?

Podemos reverter o uso que o capitalismo imaterial faz do devir mitológico da linguagem audiovisual, impulsionando uma construção ativa de sentidos? É possível fomentar a construção de narrativas orientadas por uma cosmopolítica coletiva, escrita por fora dos domínios do sujeito da modernidade, cognoscente e cognoscível? Qual o diferencial comparativo do grau de participação do corpo e do conhecimento sensorial nos processos de produção de conhecimentos?

No próximo capítulo, narro alguns episódios de emprego dos jogos a fim de reconhecer alguns princípios de ativação da perspectiva mágica em espaços formativos. Como Godard⁴⁰ (GODARD, 1988) sugere, um/a bom/a contador/a de histórias organiza a

⁴⁰ Tipo de plano cinematográfico que reproduz o ponto de vista de uma personagem.

narração para que ela mobilize a atenção da outra pessoa, tal qual Sheherazade⁴¹, que, para manter sua vida, precisa garantir o interesse de seu espectador em ouvir um pouco mais. No jogo cinematográfico, a contadora de histórias, seja em que suporte for, também precisa dominar os artifícios da narrativa se quiser manter o fio de atenção de quem a escuta.

⁴¹ “O aumento assombroso dos diagnósticos de depressão nos países do ocidente desde a década de 1970, poderia ser interpretado simplesmente como efeito do empenho da Indústria Farmacêutica em desenvolver e difundir técnicas de Diagnóstico favoráveis ao uso (quando não ao abuso) dos antidepressivos lançados a cada ano no mercado. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que a depressão, no início dos anos 2000, acometia 6% da população mundial e prevê que até 2020 terá se tornado a segunda causa de morbidade no mundo industrializado, precedida apenas pelas doenças cardíacas. Dados da OMS extraídos da reportagem de Chris Martinez sobre os 20 anos do Prozac, “uma indústria do bem-estar”, *Valor econômico*, São Paulo 7/12/ 2007” (KHEL, 2015, p. 13).

2. EMBLEMAS

O que estou nomeando “contágio mágico” se traduz em ações que re-configuram os elementos sensíveis de um espaço para produzir transformação. O objetivo deste capítulo é descrever este modo singular de manusear o cinema em grupos através de uma apresentação mais detida de nove dos 50 jogos catalogados⁴². Este recorte privilegiou as propostas que propunham deslocamento do uso normativo da linguagem em diversos departamentos técnicos (roteiro, fotografia, som etc). Os jogos estão em formato de proposta, sempre dentro de uma moldura: aqueles de numerados de um a três estão inseridos no emblema Inteligência da pele; entre quatro e seis, em Produção de espaço-tempo; e entre sete e nove, em Campo mental compartilhado. Busquei identificar algumas habilidades sócio-afetivas e associá-las aos jogos e às suas descrições identificadas, elencando-as logo acima do quadro de cada proposta.

Cada jogo pode ser pensado como uma performance ou uma obra de arte coletiva. O campo das artes parece mais receptivo a tais modificações das balizas de convivência do que o da educação, conforme descrevem Mizoguchi; Passos (2021, p. 35) acerca da concepção de obra de arte como “[...] um dispositivo de ativação de processos de mutação da sensibilidade e do entendimento em sua inseparabilidade”:

A linha de evasão faz o delineamento do ato estético-político ao privilegiar o “como” no circuito conceito-ação-afeto. O que é dito, o que é feito e o que é sentido devem ser considerados em sua relação a como se dá o circuito que entrelaça nossa forma de pensar, agir e sentir - questão de método que, no neoconcretismo, impunha um reposicionamento não só estético como também afetivo e político da obra de arte. (MIZOGUCHI; PASSOS, 2021, p. 39).

A transversalidade dos emblemas mantém as coisas fora dos compartimentos dominantes, numa zona de fronteira entre diferentes práticas e saberes, o que favorece o estabelecimento de uma relação mais autêntica com o que se passa aqui e agora: produção de presença.

⁴² MIYAZAKI, Hayao. *O castelo animado*, 2004, 1h59m.

2.1 Inteligência da pele

A primeira vez que a imagem de uma inteligência na pele me ocorreu foi durante um sonho intranquilo. Nele, sem prólogo ou fade-in, eu estou em uma sala grande e circular, muito iluminada, com paredes e chão brancos. Encandeada pela luz excessiva, eu demoro a perceber a presença de um gigantesco tigre, dividindo comigo aquele espaço. Meu coração explode em batimento, o estômago cola nas costelas. O que vou fazer? Como proceder diante da imprevisibilidade de uma fera? Dentro do sonho, eu penso: “não conheço as feras, não sei nada sobre elas que possa me tirar desta situação. Se não sei ler seus códigos, preciso estabelecer comunicação de outra maneira”. A fera se movimenta na minha direção, e eu busco dar um passo conforme ela o faz, em igual velocidade, mantendo o contato visual. Eu tentava pensar com a pele, eu imaginava que só assim podia prever um ataque que certamente me destruiria se viesse a cabo. Ficávamos, eu e a fera, andando em círculos, mantendo a mesma relação de distância por um tempo, e, com a mesma brusquidão do corte de entrada, o de saída: eu estava de volta à vigília, acordada e tomada pela experiência que o sonho me proporcionara.

O gesto de entrar em simpatia com a fera me levou a muitas lembranças e reflexões. Um aspecto marcante deste emblema de ação diz respeito a usar o corpo para promover aquisição de saberes ensaiando des-individualizar a experiência e modular nossa vulnerabilidade e atenção, de modo a experimentar um outro “tipo” de pensamento, sinestésico, empático.

No decorrer destes anos, fiz vários exercícios de auto-representação, usando diversos suportes. Quando perguntadas acerca de qual parte do corpo melhor as representaria, as crianças quase sempre se remetiam ao cérebro ou ao coração, esquecendo que o maior órgão de nosso corpo é a pele. No desenho arquitetônico de uma sala de cinema, o sub-woofer, caixa de som responsável pela transmissão das frequências sonoras mais graves, fica sempre posicionado debaixo da estrutura de arena em que se fixam as cadeiras. O órgão que recebe e processa estes dados é a pele, esta fibra multi-codificada que se espalha sem centro, fino invólucro de um organismo 80% composto de água. De outro lugar, Massumi afirma que talvez o tato seja o sentido que

mais guarda resquícios da experiência que ele tipifica como sinestésica, em contraste com a dos neurotípicos⁴³:

[...] A diferença entre a percepção neurotípica e a sinestésica não pode ser traçada em termos de desvio da norma. Os sinestetas não *adicionam* um desvio no caminho normal de desenvolvimento. Eles apenas podam menos o mesmo caminho desenvolvimental. E conscientemente retêm os vestígios da soberania da experiência desenvolvimental (frequentemente a utilização em dispositivos mnemônicos, por exemplo). Neurotípicos podam até o tronco. Inibem a experiência multimodal em crescimento ao nível da consciência, retêm apenas a percepção por um canal: visão é somente enxergar, separada do que se sente no toque; Audição é somente ouvir, não uma cor. [...] O continuum primordial é composto por uma infinidade de variedades difusões multissensoriais em variação continua qualitativa. A diferença entre o sinesteta e o neurotípico é que o primeiro de maneira consciente retém uma banda maior desse continuum funcional. (MASSUMI, 2016, p. 9).

Busco apresentar a seguir jogos propulsores de um pensamento mais espalhado, advindo de uma inteligência periférica que se coloca a partir da disponibilidade e abertura para o encontro com outros vieses da experiência.

Jogo 1: Desenhar com a luz.

Habilidades mobilizadas: Contemplação; Estratégias de decupagem (variações de escala, eixo, ângulo); Observação de diferentes condições de luz e sensações derivadas.

Proposta: 1. Escolha um lugar do seu quarto ou casa em que incida luz, do sol ou artificial. Observe os desenhos de sombra e luz em diferentes momentos do dia. Desenhe as composições destes momentos com lápis e papel.

1.1 Faça fotos deste espaço em diferentes momentos. Escolha três que melhor simbolizam a passagem de tempo.

1.2 Use uma lanterna para iluminar diretamente um objeto a partir de alguns pontos. Pense como se o objeto estivesse em um cubo. Use diferentes estratégias de uso da luz (usar uma superfície plana para difundir, iluminar diretamente o objeto com filtros, iluminar de diferentes distâncias. Rascunhe três destes desenhos de luz e sombra. Escolha um

⁴³ "Dis-cursus é, originalmente, ação de correr de cá para lá; são idas e vindas, caminhos, intrigas. [...] Seu discurso existe unicamente por ondas de linguagem, que lhe vêm ao sabor de circunstâncias ínfimas, aleatórias. [...] é, de um modo bem mais vivo, o gesto do corpo apanhado em ação, e não contemplado em repouso" (BARTHES, 2003, p. XVIII).

dos rascunhos como o que mais sintetiza a atmosfera do recorte escolhido.

*

Como ensejar aprendizagens a partir da fotografia como um campo do sensível? Na maioria dos cursos introdutórios à fotografia, se começa por apresentar a teoria de propagação da luz e seus espectros de cor, princípios óticos básicos que são traduzidos nas regulações básicas de uma câmera (distância focal, tipo de lente, velocidade do obturador, abertura do diafragma). Em um livro que sintetiza muito bem este conteúdo, Moura (2001) afirma:

Uma radiação se difundindo em linha reta num espaço de três dimensões pode ser localizada com três coordenadas: mais alto ou mais baixo, pela direita ou pela esquerda, pela frente ou por trás. Aplicando esses dados à iluminação, temos as três posições de luz possíveis: ataque, compensação e contraluz. A partir do ponto de vista da câmera, existem três posições para se colocar a luz: ataque, compensação e contraluz. [...] Iluminar é manter sempre isso aí em cima na cabeça. Sobretudo, a primeira parte: "do ponto de vista da câmera". Cada vez que se escolher uma posição de câmera, olha-se para o assunto que vai ser filmado e pergunta-se: onde está o ataque, a compensação e o contraluz? Os críticos dirão que esse sistema é conservador. Vou, nos parágrafos seguintes, demonstrar, fisicamente, que não. (MOURA, 2001, p. 28).

A linguagem cinematográfica se nutre de dados que nos chegam pelos sentidos, mas que só ganham destaque na nossa percepção quando emoldurados, destacados do fluxo de acontecimentos cotidianos. Aumont (2004) chama de cinematização a lógica instaurada por três operações que exemplifica ao analisar o filme "Van Gogh" (RESNAIS, 1948), cujas sequências partem unicamente de imagens das obras do pintor em preto e branco. A primeira, de diegetização⁴⁴ – "Cada quadro é tratado como um mundo ficcional, como uma cena, a um só tempo unitária e passível de ser decupada" (AUMONT, 2004, p. 110); a segunda, de narração⁴⁵ – "na colocação em sequência desses segmentos de quadro – segmentos de cena e no raccord entre dois ou vários quadros diferentes" (AUMONT, 2004, p. 110); e a terceira, de psicologização, efeito resultante das duas precedentes.

⁴⁴ "O interessante na operação Abaporu e sua premência como modo de operação cultural é justamente o princípio predominante de variada produção - de processo estético sem forma e sem meta pré-definidas, sempre passível a composições e recomposições. Se toda operação estética é também política e subjetiva, a antropofagia é uma política subjetiva que Suely Rolnik ressaltou nessa operação de engolir o outro, assimilando o universo estrangeiro numa 'invisível química' produtora de transmutação existencial." (MIZOGUCHI; PASSOS, 2021, p. 83).

⁴⁵ Fundação Casa Grande. Disponível em: [Fundação Casa Grande](#). Acesso em: 23 nov. 2022.

Apontando para outra direção nas possíveis interações significativas com a fotografia, Jodorowsky (2009) sugere em seu texto “Como fazer cinema”:

1. PRIMEIRA LIÇÃO: Sentar-se do amanhecer ao anoitecer na frente de uma árvore sentindo a luz. Voltar por sete dias seguidos e fazer o mesmo. 2. SEGUNDA LIÇÃO: Voltar à noite com uma lanterna e iluminar a árvore por infinitos pontos distintos. 3. TERCEIRA LIÇÃO: Colocar-se a um quilômetro da árvore. Olhar para ela fixamente e avançar centímetro por centímetro em direção a ela até que, depois de algumas horas, se choque o tronco com o nariz. (As duas primeiras lições servem para desenvolver o sentido da luz. A terceira para desenvolver o sentido da distância). (JODOROWSKY, 2009, p. 10).

Estes dois modos de investigar o mundo me remetem à teoria desenvolvida por Hume das duas manifestações da natureza humana, retomadas por Deleuze (2012):

O verdadeiro objeto da ciência é a natureza humana. Mas a filosofia de Hume apresenta-nos duas modalidades dessa natureza, duas espécies do gênero afecção: de um lado, os efeitos da associação; por outro lado os efeitos da Paixão. Cada uma delas é a determinação de um sistema, sendo um do entendimento e o outro o das paixões e da moral. Qual é a conexão entre elas? [...] Em outro plano, assim como a associação fixa no espírito uma generalidade necessária, uma regra indispensável ao seu esforço de conhecimento teórico, assim também a paixão fornece o conteúdo de uma constância, torna possível uma atividade prática e moral, e dá à história sua significação. Sem esse duplo movimento, nem sequer haveria uma natureza humana, e a imaginação continuaria sendo fantasia. (DELEUZE, 2012, p. 23).

No texto “O que é um plano?”, Bonitzer (1999) produz uma reflexão interessante acerca de uma gramatologia que nos permitisse pensar o cinema de forma análoga à literatura, uma morfologia básica da linguagem cinematográfica, para chegar a uma unidade básica, a maior parte das vezes atribuída ao conceito de “plano”:

A noção de plano se torna ambígua e penosa desde que os *limites* do plano não são mais precisamente reparáveis, ou seja, desde que cessa a superposição perfeita entre a porção de campo decupada pelo enquadramento e o segmento filmado destinado à montagem, entre a decupagem espacial e o corte temporal (plano-sequência), ou ainda, entre a delimitação do campo e aquela da ação (profundidade de campo). Tudo se passa como se o que se chama um plano, longe de ser um corpo simples, fosse o efeito de uma multiplicidade de cortes de naturezas diversas, um nó de cortes. [...] Quando a tela cessou de ser assimilada a um palco de teatro, de *music-hall* ou de teatro de fantoches, nasceu o cinema da multiplicidade dos pontos de vista, do leque dos planos. Os planos são o efeito da

montagem griffithiana, ou seja, da introdução da *diferença* no ponto de vista, no campo fílmico, nos corpos, e são, então, menos as unidades de base de uma linguagem cinematográfica cuja língua, como notou Metz, é inencontrável do que as marcas diferenciais de um sistema de escritura, de um agenciamento de signos e de sensações. (BONITZER, 1999, p. 4).

Signo ou sensação? A pergunta que Bonitzer faz me parece ressoar as mesmas questões colocadas por Deleuze e Hume. Ele completa seu raciocínio trazendo o movimento exploratório de Eisenstein e Vertov que, se dedicaram a experimentar outra *mise-en-scene*. É o primeiro que afirma que “As leis da perspectiva cinematográfica são tais que uma barata filmada em primeiro plano parece na tela cem vezes mais temível que uma centena de elefantes filmada em um plano de conjunto”. (EISENSTEIN, 1974 *apud* BONITZER, 1999, p. 8). Bonitzer (1999) coloca:

Dito de outro modo, a América não compreendeu a possibilidade metafórica vertical da montagem, ela permaneceu na metonímia narrativa, na visão ótica na qual cem elefantes valem cem elefantes, na qual uma barata equivale a uma barata, na qual o olho não viaja através das “mudanças absolutas das dimensões dos corpos e dos objetos na tela”. Griffith não compreendeu, segundo Eisenstein, nesse artigo, “as possibilidades infinitas – intelectuais, físicas – que lhe ofereciam a sua invenção, o primeiro plano e a montagem. Não há mais espaço para a “barata em primeiro plano”. O olhar se antropomorfiza. Eisenstein se lamentava: “Demasiadamente freqüente, nos escritos cinematográficos, é o reino do “olhar e nada mais”, eis porque as minhas “baratas em primeiro plano fazem tanto medo”. (BONITZER, 1999, p. 9).

A visão háptica, que Bonitzer convoca para qualificar um manejo diferenciado entre os elementos de um plano, não se articula a partir de formas nem sujeitos, mas por variações contínuas das orientações espaciais. A propósito da pintura de Francis Bacon, assim que descreve Deleuze (1981), autor deste aparato conceitual:

Essa subordinação relaxada da mão ao olho pode dar lugar, por sua vez, a uma verdadeira insubordinação da mão: o quadro permanece uma realidade visual, mas o que se impõe à visão é um espaço sem forma e um movimento sem repouso que ela tem dificuldade de seguir, e que desfaz o ótico. [...] Enfim, chamar-se-á *háptico* cada vez que não houver mais a subordinação estreita em um sentido ou outro[...], mas quando a própria visão descobrir em si a função de tato, que lhe é própria, e pertence apenas a ela, distinta de sua função ótica. Dir-se-á então que o pintor pinta com seus olhos, mas somente enquanto ele toca com os olhos. (DELEUZE, 1981, p. 99).

O modo mágico não dispensa nem subestima os saberes que se sedimentaram em torno da prática da fotografia, mas não tem com eles postura de reverência que possa enfraquecer o estabelecimento de uma relação de jogo com ela. Mais do que mapear os efeitos que a linguagem produz em termos da produção de sentidos, o objetivo do encontro com ela é produzir presença.

Jogo 2: Águia, urso, cobra

Habilidades mobilizadas: Habitar outros pontos de vista; Efeito de deslocamento; Geração de empatia; Ocupação diferencial do espaço para produção de temporalidade.

Proposta: Escolha um trecho que você sempre percorre no seu cotidiano, dentro ou fora de casa. Primeiro, percorra-o mentalmente em três alturas, planando como um pássaro, caminhando como um urso e rastejando como uma cobra. Num segundo momento, use seu corpo para fazer o trecho em três velocidades: o mais lentamente possível, em ritmo usual e o mais rapidamente possível. Por fim, usar uma câmera para fazer imagens de três posições diferentes no eixo vertical de seu próprio corpo (cabeça/tórax, umbigo, pés) e em três velocidades.

*

O jogo 2 foi inicialmente proposto por Gabriela Cabral, em 2014, na Escola Engenho. Para as crianças, o incentivo para se rastejar pelo chão, abrir os braços e voar ou andar pesado pela sala era muito mais interessante do que qualquer elaboração acerca dos efeitos de diferentes ângulos na construção de um ponto de vista em um filme. Ao realizar este exercício no contexto universitário, sabendo da resistência no corpo adulto a assumir outras corporeidades, adaptei a proposta para a exploração de velocidades distintas, ao invés de alturas. Primeiro escolher um trecho, na rua ou em casa, qualquer um em que se sinta a vontade para percorrê-lo no ritmo de sua caminhada normal, depois muito rapidamente e, na sequência, muito lentamente. Mantive a instrução de imaginar primeiro, inserir o corpo num segundo momento e, só depois, inserir a

câmera, que comparecia mais como um fator gerador de compromisso do que pelos valores atribuídos a elas.

A tarefa de realizar este experimento ativou uma atenção diferenciada para os lugares cotidianos e para o ritmo de nosso próprio corpo, confirmando minha hipótese de que a velocidade pode ser trabalhada como vetor de percepção do tempo e do espaço. Um estado de presença aparecia quando as pessoas usavam seus corpos como câmeras, movendo-se no espaço e alterando a velocidade de seu percurso. Neste sentido, este jogo coaduna-se com as impressões de Migliorin (2020) sobre os dispositivos presentes nos cadernos do inventar com a diferença. Nas palavras dele:

O dispositivo se constitui assim como um mobilizador de uma atenção singular e especial durante a semana, um desfuncionalizador do cotidiano, um disparador de possibilidades de desvios inventivos, um interventor na vida social, uma linha estendida ao outro. Percebíamos que, tão ou mais importante que as imagens levadas para o grupo, era essa presença do dispositivo durante a semana que alterava a própria experiência sensível do cotidiano, fazendo do território e do que é conhecido, um experimentável, um pensável com eventuais suspensões das sobrecodificações. (MIGLIORIN, 2020, p.33).

A intenção era perceber que a primazia é da experiência, do que conseguimos ver ao fechar os olhos, como sugere Joyce: “Fecha os olhos e vê.” (JOYCE, 1980, p. 47), ou seja, a moldura cinematográfica emula a vivência humana e não o inverso. O material fílmico gerado com o celular a partir do exercício não era o foco da ação. Em 2019, no projeto *Ganhando asas*, com jovens portadores de autismo e outras síndromes, alterei a proposta: ao fazer o percurso, usar nossos olhos como câmeras. Uma parte interessante desta adaptação foi definir o código de gestos que correspondia a “tipos de imagens”: uma piscada corresponde a um corte, os olhos cerrados ao zoom-in, os olhos bem abertos a uma imagem super-exposta etc. Isto nos levou a uma identificação dos tipos de imagens que conheciam e lembravam e a um uso direto do corpo na aula, muito importante naquele contexto. Neste sentido, nos aproximamos bastante da atitude de *Camerar*, conceituada por Deligny e descrita por Pelbart (2020) neste trecho:

Talvez pudéssemos dizer “camerar”, ao invés de filmar, pois ao usarmos a câmera poderíamos fazê-lo sem necessariamente visar um resultado, mais atentos ao processo do que à finalidade. Deligny gostaria de pensar a

tomada de imagens de forma tal que elas não se submetessem a tal ou qual objetivo, projeto, história, finalidade. Portanto, reencontrar a imagem quase que à revelia da história do cinema que a curvou aos seus desígnios. Contra o filmar, o “camerar”. Dispensável dizer que no camerar se ejeta precisamente aquilo que está no centro do filmar: o diretor, ou seu projeto, sua intenção, a obra final, o sentido. (PELBART, 2020, p. 138).

Observar o grau de participação do corpo nos dois paradigmas presentes no arcabouço cultural brasileiro – o eurocêntrico e o ameríndio – trouxe uma comparação interessante. Em ambos, o sistema de valores e condutas é comunicado por vias estéticas. Enquanto a matriz européia é estudada por Foucault (1987), que identifica as instituições modernas como agenciadoras de corpos dóceis, receptores e propagadores do código disciplinar que os produz: “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 167)⁴⁶, Viveiros de Castro (2013) descreve uma “fabricação do corpo” entre os *yawalapíti*, como exemplo de práticas que marcam a cosmopolítica dos povos ameríndios. Ele as denomina “vivências de fabricação pós-concepcionais” que ocorrem para marcar uma transição de status social de uma pessoa ou do início de um novo momento para a comunidade:

Uma idéia que me pareceu ter um papel central na cultura yawalapíti é a de que o corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais e periódicos de fabricação. [...] Tal fabricação é concebida também como um “mudar o corpo”, quando ela respeita aos processos de fabricação pós-concepcionais. Ela consiste dominante mas não exclusivamente em um conjunto de intervenções sobre as substâncias que conectam o corpo ao mundo, e sobre as quais já nos demoramos acima: fluidos vitais, alimentos, eméticos, tabaco, óleos e tinturas vegetais. (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 72).

“Processos intencionais e periódicos de fabricação de corpos” (grifo nosso): como não reconhecer um pouco do que se passa nos espaços formativos e nos produtos midiáticos aí? As contribuições para pensar a relação entre as imagens e os corpos durante a pesquisa foram diversas, mas gostaria de destacar reflexões no campo da antropologia e da filosofia. Viveiros de Castro (2015) descreve a maneira como esta

⁴⁶ Escola livre de cinema - Nova Iguaçu (RJ). Disponível em: [Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu](#). Acesso em: 23 nov. 2022.

questão se manifesta na cosmovisão ameríndia, marcado pelo que o pesquisador cunhou de *multinaturalismo*:

Uma perspectiva não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas *o ponto de vista está no corpo*. Ser capaz de ocupar o ponto de vista é sem dúvida uma potência da alma, e os não-humanos são sujeitos na medida em que têm (ou são) um espírito; mas a diferença entre os pontos de vista - e um ponto de vista não é senão diferença, - não está na alma. Esta, formalmente idêntica através das espécies, só enxerga a mesma coisa em toda parte: a diferença deve então ser dada pela especificidade dos corpos. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 65).

Por outro ponto de vista, ao usar o corpo diferentemente, também percebemos de outra maneira. A atividade cerebral tem uma conexão direta com a atividade corporal, em diversos sentidos. Algumas teorias mapeiam o desenvolvimento humano como a gradual aquisição de habilidades psico-motoras. Aqui Bergson (1999) elabora:

A relação entre o mental e o cerebral não é uma relação constante, assim como não é simples. Conforme a natureza da peça que se representa, os movimentos dos atores dizem mais ou menos sobre ela: quase tudo, no caso de uma pantomima,; quase nada no caso de uma comédia sutil. Da mesma forma, nosso estado cerebral contém mais ou menos de nosso estado mental, conforme tendemos a exteriorizar a nossa vida psicológica ou a interiorizá-la em conhecimento puro. Há portanto, enfim, tons diferentes de vida mental, e nossa vida psicológica pode se manifestar em alturas diferentes, ora mais perto, ora mais distante da ação, conforme o grau de nossa atenção à vida. (BERGSON, 1999, p. 7).

Na disciplina de Cinema e Educação, na UFPE, re-apliquei o jogo com alunos/as de graduação, e, além da diversão gerada entre os/as estudantes e dos debates realizados acerca dos modos de produzir conhecimento a partir de um dispositivo, desdobramento que não engajava as crianças, um resultado notável foi a produção de um outro estado de atenção, a que eu chamei, inspirada pelos textos de Gumbrecht, de estado de presença. Aqui a definição do que Gumbrecht (2010) chama de uma cultura de presença:

O conhecimento numa cultura de sentido, só pode ser legítimo se tiver sido produzido por um sujeito no ato de interpretar o mundo (e nas condições específicas daquilo que chamei de 'o campo hermenêutico', ou seja, penetrando na superfície 'puramente material' do mundo, com vistas a encontrar a verdade espiritual por sob ou atrás dele). Para uma cultura de presença, o conhecimento é legítimo se for conhecimento tipicamente

revelado pelos Deuses ou por outras variedades daquilo que se poderá descrever como eventos de auto revelação do mundo.[...] O conhecimento revelado ou desvelado pode ser a substância que aparece, que se apresenta à nossa frente mesmo com seu sentido inerente, sem requerer a interpretação como transformação em sentido. (GUMBRECHT, 2010, p. 106).

Presença é uma categoria que me parece guardar semelhanças com a perspectiva sinestésica descrita por Massumi (2016), neste texto em que ele aborda os neurônios espelho, capazes de ecoar em um corpo movimentos realizados em outro. O autor parte da sinestesia espelho-tátil, termo que denota um tipo de empatia involuntária de que seríamos capazes, para pensar as modulações que marcam a relação entre nossos sentidos e nossa percepção:

Na sinestesia de nível espelho tátil, olhar um toque no corpo de outrem desencadeia uma sensação de toque no local correspondente do corpo daquele que observa. Esse efeito é frequentemente discutido na literatura como uma 'confusão' espacial ou um 'erro' na habilidade que temos de discriminar a nós mesmos e ao outro. Elabora-lo desta maneira traz uma implicação, proposital ou não, de que há um estado-base cognitivo 'normal' para que um sujeito fechado em si mesmo observe o mundo afora e o represente assim mesmo, ancorado na segurança de um receptáculo corporal claramente posicionado. [...] o modelo passivo de recepção sobre o qual o modelo cognitivo de representação está ancorado é precisamente o que a descoberta dos neurônios espelho coloca em questão. É óbvio que nossa percepção participa do mundo, antes de que alguém diga que ela o espelha. (MASSUMI, 2016, p. 7-8).

No cultivo de uma experiência mágica, este jogo produz um efeito de deslocamento pelo convite a habitar um ponto de vista externo, experimentando produzir experiências de tempo através de uma modificação no espaço. Um ponto que parece fundamental nos debates políticos hoje é a legitimação de epistemes obscurecidas por um conceito hegemônico de ciência, a delimitação das maneiras de conhecimento do mundo consideradas válidas. Este mudar de posição possibilita vivenciar sentidos produzidos a partir de outros/as, que, por vezes, nos parecem não-sentidos, como no jogo a seguir.

Jogo 3: Dramaturgia dos objetos

Habilidades mobilizadas: Habitar perspectivas não-humanas; Visão háptica; Inferências e deduções; Simbolização de elementos psicológicos; Estetização de saberes.

Proposta:

.Realizar uma entrevista com um objeto. Anotar primeiro as perguntas, depois as respostas. Pensar a caracterização (física e psicológica) de uma personagem que o representaria bem em um filme. Escrever uma fala construída do ponto de vista deste objeto de uma situação vivida cotidianamente por uma pessoa. Pode se inspirar na sua história ou em pessoas observadas na sua rotina!

*

Assim como Tom Zé usa um esmeril para fazer música⁴⁷, ou como Duchamp com a obra “fonte do pintor”⁴⁸, o intuito deste jogo é usar as coisas de maneira diferente de seu uso tradicional, desnaturalizando a percepção a partir do objeto. O que já se prenunciava nos anos 1960, a crescente valorização do texto imagético em relação ao literário, ganhou materialidade e presença na vida cotidiana do cidadão a partir dos anos 1990, tendo definitivamente se transmutado no século 21, com a digitalização dos meios e o surgimento da rede mundial de computadores. A legitimação deste outro paradigma, que baseia seu código na imagem, reverbera de modo singular no Brasil, como magistralmente situa Tom Zé em entrevista à TV Cultura:

O que se aprende de zero a dois anos não se esquece mais, já que foi a primeira coisa registrada na placa mental. Nós do recôncavo baiano tínhamos uma série de preceptores-babá, que eram o cantador nordestino, o cantador urbano, as danças e festas do lugar, todas essas coisas advinham da época que a península ibérica sendo invadida pelos árabes, eles eram apaixonados pela cultura e foram aglutinadores de tudo de cultura que aconteceu na Europa. [...] Sendo analfabeto de Aristóteles, quando nós chegamos em São Paulo e o eixo da cultura ocidental baseado na palavra escrita estava ameaçada pelo que temos agora, quando nós, os caipiras do Nordeste chegamos em São Paulo em 1967 e encontramos prenunciando no horizonte a chegada da segunda revolução industrial, que ia trazer a televisão, o computador, que ia modificar a nossa maneira de ser, a linguagem do cartaz, o processamento de dados, quando isso renunciou, nós, os analfatóteles não tínhamos medo de qualquer novidade que viesse destruir a palavra escrita como eixo de transmissão de cultura. (ZÉ, 2006, n.p).

⁴⁷ Tela rodante. Disponível em: <http://telarodante.blogspot.com/>. Acesso em: 23 nov.2022.

⁴⁸ <https://q.co/kqs/ZY5Fii>

Assim sendo, para além da analogia direta, como produzir, a exemplo do que ocorre em *Alice no país das maravilhas*, “não-sentidos”? O livro de Lewis Carroll, adaptado em 1951 para os cinemas por Walt Disney e analisado por Deleuze (1997), é outro excelente exemplo desta provocação filosófica:

Nas profundezas tudo é horrível, tudo é não-senso. [...] Não que a superfície tenha menos não-senso do que a profundidade. Mas não é o mesmo não-senso. [...] Coube a Carroll ter feito com que nada passasse pelo sentido, apostando tudo no não-senso, já que a diversidade dos não-sensos é suficiente para dar conta do universo inteiro, dos seus terrores bem como de suas glórias: a profundidade, a superfície, o volume ou superfície enrolada. (DELEUZE, 1997, p. 31-32).

Um dos objetivos desta brincadeira é possibilitar um estado de associação que lida com os signos de modo dissidente, dando corpo narrativo a manifestações fabulatórias que se nutrem dos inconscientes individual, grupal e coletivo, perpassando nossas imagens mentais. Num polo cultural distante, os Yanomami apresentam uma relação peculiar entre as imagens e o corpo, fora da perspectiva simbólica que os filósofos europeus evocam mesmo quando ensaiam romper com a perspectiva logocêntrica.

Os artefatos possuem esta ontologia interessante e ambígua: são coisas ou objetos, mas apontam necessariamente para uma pessoa ou sujeito, pois são como ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não-material. E assim, o que uns chamam de ‘natureza’ pode bem ser a ‘cultura’ dos outros. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 53).

Os objetos são reconhecidamente agregadores de valor a uma mise-en-scène. A Direção de arte talvez seja o departamento que mais reconheça o que Tarkovski (1998) aponta, recorrendo a Proust:

A esta altura, é inevitável que nos lembremos daquilo que disse Proust a respeito de sua avó: "Mesmo quando pretendia dar a alguém um presente eminentemente prático, como, por exemplo, uma poltrona, um serviço de mesa ou uma bengala, ela sempre fazia questão de que fossem "velhos", como se estes, purificados do seu caráter utilitário pelo desuso, pudessem nos contar como haviam vivido as pessoas nos velhos tempos, em vez de se prestarem à satisfação das nossas necessidades modernas" Proust também fala da construção de "um vasto edifício de memórias", e creio ser exatamente esta a função do cinema (TARKOVSKI, 1998, p. 73).

Mas como abordar esta força sem asfixiá-la com a normatividade de uma semiótica? Se a hierarquia estabelece que o sujeito lê o objeto, que recebe passivo suas interpretações, por que não inverter a direção do fluxo? Propus diferentes exercícios que tratavam basicamente de compor uma perspectiva de mundo a partir de objetos não-humanos. Ser planta, por exemplo, que deixava uma câmera gravando a movimentação da casa do/a estudante a partir de um vaso de planta. Este princípio (que chamei de reversibilidade) é um dos princípios do modo mágico que se materializa nesta proposta. Massumi nos lembra que nosso modo de agregar sentido às percepções a partir de um sentido dominante não apaga dela “uma continuação infinitesimal e virtual de experiências de outros sentidos”:

Cada experiência sensorial individual é o envelopamento em um modo dominante de aparência de uma continuação infinitesimal e virtual de experiências de outros sentidos. Cada percepção é uma composição de todo o espectro da experiência, que aparecem de maneira prática como se estivessem separadas e desconectadas do continuum. Normalmente, cada percepção aparece em uma chave de experiência dominante. O modo dominante de aparência, entretanto, é mantido graças a uma composição multissensorial sem a qual não seria atingida e tampouco teria a sua configuração. [...] Estratos perceptivos em composição: uma geologia da experiência. (MASSUMI, 2016, p. 10).

A reversibilidade demanda abertura a outras inteligibilidades e permeabilidade ao que vibra ao redor. A pele me parece ser o melhor órgão para coordenar esta ação.

2.2 Produção de espaço-tempo

Hoje em dia, com a profusão de interfaces virtuais a que se deve alimentar, a experiência de tempo é, incontestavelmente, acelerada. Não há quem escape da

sensação de que o tempo está a passar mais rápido por entre as tantas telas oferecidas nas casas, salas de espera, restaurantes e aparelhos celulares. Não é à toa que a interface de consumo das mídias sociais se denomina “Feed de notícias”. Vimos nos alimentando de imagens através de um sistema que oferece alimentação rápida e padronizada, tal qual um fast-food, entupindo as artérias da imaginação e empobrecendo o mundo interior. Mas, para além destes elementos palpáveis, o tempo também é um artefato criado pelos seres humanos.

Sendo o tempo uma tecnologia, Foucault (1987) chama atenção para uma nova economia do tempo nas instituições que formavam o *homem do humanismo moderno*. A configuração de um espaço faz circular os afetos de uma determinada maneira, e é um componente comum a estes e muitos outros ambientes. Ele se remete a uma configuração que organiza explicitamente a experiência de espaço-tempo em torno de um ponto de vista, se valendo da via estética para comunicar uma distribuição de poder pré-determinada. O que pensaram os arquitetos dos tribunais modernos ao colocar a corte de juízes no plano mais alto, para onde precisamos levantar o olhar? Neste sentido, o autor aponta:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica Ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987, p. 173).

As imagens que fazemos do tempo e do espaço cambiaram conforme a ciência desenvolveu novos recursos. Inicialmente, as elaborações sobre estes elementos ficaram circunscritos à filosofia. Os gregos, por exemplo, concebiam o tempo como circularidade:

Dado que a mente humana tem a experiência do tempo mas não a sua representação, ela necessariamente concebe o tempo por intermédio de imagens espaciais. A concepção que a antiguidade greco-romana tem do tempo é fundamentalmente circular e contínua. [...] A primeira consequência desta concepção é a de que o tempo, sendo essencialmente circular, não tem direção. Em sentido próprio, não tem início, nem fim, ou melhor, ele os tem somente na medida em que, em seu movimento circular, retorna

incessantemente sobre si mesmo. [...] O tempo é assim definido por Aristóteles como 'número do movimento conforme o antes e o depois', e a sua continuidade é garantida pela sua divisão em instantes (*tò nyn* , o agora) inextensos, análogos ao ponto geométrico (*stigmé*). [...] A incapacidade do homem ocidental de dominar o tempo (e a sua consequente obsessão de 'ganhá-lo' e de 'fazê-lo passar') tem o seu primeiro fundamento nesta concepção grega do tempo como um *continuum* quantificado e infinito de instantes pontuais em fuga. (AGAMBEN, 2005, p. 112-114).

A dita primeira revolução científica⁴⁹, que concebeu a ciência moderna com a qual operamos até os dias de hoje, aconteceu por volta de 1687, ano em que Newton publicou *Os princípios matemáticos da filosofia natural*, alicerce da mecânica clássica, que os tomava como um ambiente estável em que se desenrolaram os acontecimentos. Na apresentação de seu livro, Greene (2005) faz um apanhado dos principais marcos teóricos da Física a este respeito:

De Aristóteles a Einstein, das pirâmides aos observadores no alto da montanha, do astrolábio ao telescópio espacial Hubble, o espaço e o tempo estão presentes no pensamento humano desde que aprendemos a pensar. [...] Para Isaac Newton, o espaço e o tempo simplesmente eram - formavam o cenário cosmológico inerte no qual os eventos do universo eram exibidos. Para o seu contemporâneo e frequente rival Leibniz, espaço e tempo não eram mais do que palavras que nos permitem pensar nas relações entre os lugares onde os objetos estão e os momentos em que os eventos acontecem. (GREENE, 2005, p. 20).

Outra fonte de investigação acerca do tempo, existente antes e depois de Newton, é o misticismo, entendendo que sob esta definição se encontram diversas filosofias e visões de mundo. Da obra de Hoob (1996), um compêndio de representações da arte hermética, extraio o trecho e gravura abaixo: “A personificação do tempo cósmico, emoldurada pelas seis idades do mundo, como era conhecida do homem da alta idade média. As cinco idades anteriores, desde Adão até o nascimento de Cristo, estavam sob o domínio do Lúcifer, sendo a sexta e actual o reino de Cristo.” (ROOB, 1996, p. 76).

A leitura deste trecho de Agamben (2005) foi fundamental para perceber espaço e tempo como uma experiência que se produz:

⁴⁹Trecho do filme *F for fake*, de Orson Welles, disponível em: [F For Fake, by Orson Welles](#). Acesso em: 19 jan. 2023.

Toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem a transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente 'mudar o mundo', mas também, e antes de mais nada, 'mudar o tempo'. O pensamento político moderno, que concentrou a sua atenção na história, não elaborou uma concepção correspondente do tempo. Até hoje o próprio materialismo histórico furtou-se assim a elaborar uma concepção do tempo à altura de sua concepção da história. Em virtude dessa omissão, ele foi inconscientemente forçado a recorrer a uma concepção do tempo que domina há séculos a cultura ocidental, e a fazer então conviver, lado a lado, em seu próprio âmago, uma concepção revolucionária da história com uma experiência tradicional de tempo. (AGAMBEN, 2005, p. 111).

Tornar visível que as experiências de espacialidade e temporalidade são aspectos da dimensão estética, e o caráter artificioso delas é um dos objetivos dos jogos agrupados agrupados neste emblema. Tomar como premissa que estas esferas são relacionais e inter-conectadas, e não entidades ou forças constantes, ajuda a manejá-las diferentemente.

Na relação da filosofia da diferença com o cinema, Deleuze classifica dois regimes de representação que desembocam em estatutos da narração e que representam o tempo diferentemente. Os conceitos de imagem-tempo e a imagem-movimento, dos regimes orgânico e cristalino, situam estatutos diferenciais da narração, como discorre Deleuze (2005):

A narração não é mais uma narração verídica que se encadeia com descrições reais (sensório-motoras). É a um só tempo que a descrição se torna seu próprio objeto, que a narração se torna temporal e falsificante. A formação do cristal, a força do tempo e a potência do falso não param de se implicar como as novas coordenadas da imagem [...] O interessante é o novo estatuto da imagem, o novo tipo de descrição-narração. [...] O essencial é isso: como o novo regime da imagem (a imagem-tempo direta) opera com descrições óticas e sonoras puras, cristalinas, e narrações falsificantes, puramente crônicas. É ao mesmo tempo que a descrição deixa de pressupor uma realidade, e a narração, de remeter uma forma do verdadeiro. (DELEUZE, 2005, p. 162-165).

As imagens estão profundamente entrelaçadas com a produção de sentidos e de capital neste princípio de século 21. O interesse dos jogos situados neste emblema é tomar as técnicas como meios de produção de visões de mundo, considerando-as

também produtos da ação humana. Produzir experiências de espaço-tempo é um dos usos mágicos.

Jogo 4: Desenhos sonoros

Habilidades mobilizadas: Geração e descrição de imagens mentais; Reversibilidade signo - sensação;

Proposta: Comece por modificar a relação do seu corpo com o espaço em que está. Apague as luzes, ponha os pés no chão, feche os olhos. Escute três sons distintos atentando para as imagens que se manifestam no seu espaço mental. No intervalo entre eles, descrever a atmosfera em um parágrafo. Ao fim, pense em uma cor que traduza a energia mobilizada naquela composição.

*

Observar, descrever, traduzir, comunicar – organizei o plano de aulas de direção de arte⁵⁰ a partir destas unidades, em substituição à Cenografia, Figurino, Maquiagem etc. Chaves distributivas de um percurso em substituição a conteúdos segmentados pela lógica de trabalho industrial. O jogo desenhos sonoros mobiliza a capacidade de ver a partir de conexões entre a memória e elementos externos, usando um procedimento que se repetiu em muitas propostas: retirar um dos elementos da composição da imagem fílmica e fazer deste espaço esvaziado a matéria sobre a qual lapidar empiricamente nossos conceitos. Das descrições recebidas de três estudantes no primeiro período de 2016, presentes no material de arquivo revisitado, extraio:

Narciso: som 1; Úmido, verde musgo, piso de taco. Fotos amareladas, casa abandonada. **Lisandra:** som 2; Uma pessoa indo embora, deixando pra trás. A roupa dela contrasta com os outros tons do quadro. Ela vai de encontro a uma multidão. **Marina:** Uma pessoa fazendo exercícios. Roupa rosa. Um carro preto a segue. Ela adentra uma floresta verde-escura. **Alê:** som 4; Uma mulher indígena jovem olha pra câmera. pele vermelha, olhos e cabelos negros. Ela começa a dançar. Imagens estáticas dela dançando aparecem em telas ao fundo. **Bruno:** som 3; uma casa de madeira, poeira. Um homem velho ouve uma vitrola na poltrona. Tudo escuro, só ele na poltrona e a vitrola iluminadas. **Philipe:** som 5; Uma senhora cozinha uma sopa. Borbulhas na panela, um vulcão. Abre a janela, sol bem forte. Ela usa

⁵⁰ Estes jogos foram realizados em diferentes momentos do projeto Escola Engenho e das disciplinas lecionadas como professora substituta entre 2017 e 2017 na UFPE. O percurso de experimentações é retrospectivamente narrado no tópico 1.1, descrição do campo empírico. Os jogos e as habilidades trabalhadas a partir deles estão no tópico 2.1.

bastante alho (DIÁRIO, 13/10/2015, n.p).

No segundo momento do jogo, agrupava as pessoas a partir das cores associadas às imagens criadas a partir da audição para a filmagem de uma cena. Agrupar a partir das cores aleatorizou os sentidos estabelecidos inicialmente e colocava a necessidade de negociar estas representações, encontrando um mínimo denominador comum que se mantivesse na cena final. Somente a partir desta cena pactuada coletivamente, introduzi as distribuições, procedimentos e documentos específicos da direção de arte, avaliando os desempenhos pela participação no processo, em substituição a uma análise comparativa do objeto-filme.

Antes de trazer o abajur e o sofá, em que regime de descrição de realidade estamos, orgânico ou cristalino? A partir do mesmo percurso, foi possível debater as diversas maneiras de representar o tempo trazidas por Deleuze:

O que caracteriza esses espaços é que seus caracteres não podem ser explicados de modo apenas espacial. Eles implicam relações não localizáveis. São apresentações diretas do tempo. [...] Não temos mais um tempo cronológico que pode ser perturbado por movimentos eventualmente anormais, temos um tempo crônico, não cronológico, que produz movimentos necessariamente 'anormais', essencialmente 'falsos'.[...] Resulta disso um novo estatuto da narração: a narração deixa de ser verídica, quer dizer, de aspirar à verdade, para se fazer essencialmente falsificante. Não é de modo algum 'cada um com sua verdade', uma variabilidade que se referiria ao conteúdo. É uma potência do falso que substitui e destrona a forma do verdadeiro, pois ela afirma a simultaneidade de presentes impossíveis, ou a coexistência de passados não necessariamente verdadeiros. (DELEUZE, 2005, 159-161).

Esforçava-me para construir a ideia de espacialidade como a de uma experiência sinestésica, uma composição de elementos, não somente visuais, capazes de emular um modo de viver. Do meu caderno da disciplina no segundo período de 2015, retiro as instruções para atividades de algumas aulas:

1. Assistir "A caverna dos sonhos esquecidos" (Herzog). 2. Apagar toda a iluminação de um ambiente à noite; 3. Com uma lanterna, andar pelo lugar, observando as diferentes incidências e desenhos de luz. 4. Escolher 3 quadros e fotografá-los. 5. Descrever esta distribuição de luz a partir do sistema de zonas de anseio de adams, 6. Ajustar a equação luz + ambiente de acordo com a intenção. (DIÁRIO, 29/09/2015, n.p).

O sistema de zonas, teoria elaborada pelo fotógrafo estadunidense Ansel Adams, foi para minhas aulas um trampolim propulsor de muitas reflexões. Adams elaborou uma escala com nove zonas de gradação entre o preto e o branco em uma fotografia. Um tanto similar à escala de notação musical, sua teoria teve muita relevância nos debates realizados nas aulas para compreender a relevância dos contrastes e recortes escolhidos intencionalmente por quem fotografa, pinta ou filma. Gerar durações específicas, que traduzam o ethos da cena criada, é um braço de exercício da produção de chaves de espaço-tempo.

Jogo 5: Diário gráfico de personagem

Habilidades mobilizadas: Observar o mundo e as pessoas; Compor um universo sensível; Explorar a produção de imagens mentais; Criar objetos de ancoragem.

Proposta: Escolher uma pessoa que você possa observar por algum tempo. Alguém que atravessasse seu cotidiano, que talvez já tenha chamado sua atenção, mas de quem você não seja próxima. Observe esta pessoa discretamente: seus gestos, vestimentas, o que puder captar sobre ela. Faça um diário gráfico para anotações de qualquer tipo e colagem de qualquer material sobre a personagem que você criou a partir da sua observação. Escolha uma música, uma roupa, um objeto que a represente. Qual sua história pregressa? Por que conflito está passando agora?

*

Este é um jogo de duração mais estendida, de um a três meses, a depender dos níveis de desdobramento a que se pode e quer chegar. Mas seu princípio é elementar: observar uma pessoa desconhecida por algum tempo. Não se trata de descobrir nada acerca desta pessoa, mas de compor um universo sensível a partir do estabelecimento de uma relação empática. Outra habilidade além da empatia é a inferência a partir de lacunas, o exercício de tecer conexões inventivamente. O processo deve ser gradualmente registrado em um caderno que poderia receber diferentes materiais: textos, figuras de revistas, desenhos, tecidos, prosas ou poesias em primeira ou terceira pessoa, como melhor julgasse seu/sua elaborador/a. A pessoa que origina a persona criada é abandonada logo nas primeiras semanas, abrindo espaço para a materialização

virtual(izada) de uma experiência de mundo. Observemos o que traz Massumi sobre este aspecto compositivo da experiência:

Se a percepção é uma composição, há uma artisticidade inerente à ela. Sinestesia e neurotipicalidade são, em si mesmas, artes da experiência. [...] A experiência, portanto, sempre pode ser recomposta através da variação de intensidade de seus elementos. A artisticidade da experiência pode ser construída a partir deles, levando a formação de novos hábitos e habilidades perceptivas.

Embora nossa atenção se voltasse ao que se manifesta na superfície dos corpos, as conversas realizadas presencialmente com o grupo provocavam muitas reflexões éticas e estéticas. Estes três trechos⁵¹, extraídos de diários gráficos elaborados, ajudam a exemplificar:

Fernanda é uma mulher de quase 30 anos. Durante o dia, usa a mesma farda preta da escola onde é professora do ensino fundamental. O cabelo sempre preso num rabo de cavalo apertado tenta aniquilar traços de vaidade, mas as unhas e sobrancelhas feitas revelam uma mulher preocupada com a aparência. Seu semblante passivo revela uma pessoa que por muitas vezes se pega calada, analisando os próprios pensamentos e subjetividades para poder entender o mínimo de si, e encontrar respostas para as crises que seu casamento vem vivenciando. Ela não é triste. Carrega em si a certeza de que tudo acontece com um objetivo, um propósito. Isso ajuda a cicatrizar as feridas que ela não compartilha.

Desperta porque a luz do sol doura pupila, íris, pálpebra, retina. Há tempo com os cinco sentidos acordara, para que fossem lépidos e comovidos, que aprendessem a ler olhando o mundo à volta. [Acorda, Laura. O mundo pede ser visto e amado.] Sai pelas ruas, encontra um lugar onde banhe um rio. Vê quem anda, vê quem corre. Alonga o pescoço, estica os braços, lembra do valor de uma árvore. Como da mudinha da janela. Lembra do que nasce da terra e do que caminha sobre ela; e sob o sol. Lembra do que canta dentro do mar e acima do mar, e acima dos arranha-céu. Sente o sol de olhos fechados. E pensa na vontade de ouvir histórias; Me conte repetidas vezes algumas histórias, as minhas preferidas. Me ajude a ler o ponteiro dos minutos e depois me dê tempo livre - que eu vou andar de bicicleta com a pretensão de atingir minha maior e mais eufórica liberdade.

Daniel tem 40 anos. É um produtor na cidade de Recife. Tem sol em escorpião, lua em touro e ascendente em leão. Veio do interior de pernambuco atrás de uma vida menos pacata e onde pudesse expressar sua sexualidade sem tanto preconceito. Nascido em uma família tradicional de classe média, enriqueceu trabalhando com cultura. Vive sozinho, com uma gata e uma doméstica, num grande apartamento e sempre que pode tem encontros em que busca sair da solidão. Tem uma empresa e alguns

⁵¹ Estes jogos também foram realizados em contextos diversos e estão detalhados no tópico 2.2.

funcionários que mantém sobre uma arquitetura de vigilância em seu escritório. (DIÁRIO, 2018, n.p.)

A orientação com este jogo era habitar um ponto de vista e se relacionar criativamente com este universo imaginado, deduzido, projetado. Não passava por uma leitura objetiva deste outro, mas sim por mergulhar na infinidade de imagens que nos habitam e que participam ativamente de nossa leitura do mundo. Pode parecer demasiadamente simples, mas, se olharmos ao redor, nos ambientes coletivos, quantas pessoas estão observando as demais e quantas estão olhando para a tela do seu próprio celular? Quantas se detêm a imaginar o cadenciamento do tempo para uma outra pessoa?

Os diários se tornaram suportes agregadores processuais de imagens e sentidos, não havendo a possibilidade de alguém “errar” sua feitura. Não havia um modelo a seguir, apenas indicações básicas cujo objetivo era produzir uma abertura ao/a outro/a, com a tentativa de traduzir sua singularidade em expressões gráficas (conferir Imagem 18).

Imagem 18 – Diários gráficos realizados entre 2015 e 2018 digitalizados.



independência do Brasil do império português, pedi que identificassem os corpos e objetos em cena, escolhendo um ponto de vista para entabular esta narração audiovisual daquele momento.

Imagem 19 – Pintura “Independência ou morte” (Pedro Américo, 1888)



Fonte: Wikipedia (s.d.).

Uma intenção que subjaz ao direcionamento mais direto de selecionar os recortes no quadro é a de produzir um deslocamento da figura para o fundo, para os devires minoritários, sempre presentes em qualquer situação, tanto para problematizar representações totalizantes na historiografia oficial do país, quanto para gerar uma desestabilização destas imagens. Daí ter chamado esta adaptação de “pequena história”.

O filme *Van Gogh* (RESNAIS, 1948), em que a montagem constrói espacialidade e movimento a partir da modulação de enquadramentos e recortes, foi uma forte inspiração para esta proposição. Não podemos habitar completamente o ponto de vista de outrem, criatura humana ou não-humana, mas podemos emular uma percepção, através de um parágrafo literário ou de um protocolo de gestos num palco, ambos códigos multi-fatoriais.

Desviar de representações totalizantes, historicizar os processos, identificar os meios de produção. Com os adultos é possível desdobrar em derivadas as ligações e fluxos de que participa a imagem na economia contemporânea. Esta incapacidade de

decifrar a dimensão estética enquanto produção discursiva, multi-determinada e composta, é o que nos torna reféns destes aparelhos desde a mais tenra idade. O "aspecto caixa-preta" do pensamento, apontado com originalidade por Flusser (1985), nos remete a uma pequena história dos signos e as relações entre eles. Ele traça um prognóstico da relação da sociedade com as imagens nos séculos 20 e 21:

Idéia: elemento constitutivo da imagem. Idolatria: incapacidade de decifrar os significados da idéia [*sic*], não obstante a capacidade de lê-la, portanto, adoração da imagem. Imagem: superfície significativa na qual as idéias se inter-relacionam magicamente. Imagem técnica: imagem produzida por aparelho. Imaginação: capacidade para compor e decifrar imagens. (FLUSSER, 1985, p. 5).

Cadenciar o tempo e o espaço de maneira própria passa por romper com a série de comportamentos a que somos remetidos no convívio social. Pelbart (2003) coloca a questão:

De que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimento e fazemos circular, de transitar por esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? Mais radicalmente, impõe-se a pergunta: que possibilidades restam de criar laço, de tecer território existencial e subjetivo na contramão da serialização e das reterritorializações propostas a cada minuto pela economia material e imaterial atual? (PELBART, 2003, p. 22).

Sendo assim, o efeito primordial destes jogos é promover um maior empoderamento sobre o cadenciamento do tempo compartilhado de um grupo. Como podemos agir sobre esta dimensão da experiência que, embora impalpável, imprime seus efeitos sobre os corpos de maneira tão evidente? Manipulando o tempo tão corriqueiramente quanto o consumimos.

2.3 Campo mental compartilhado

O que denomino “campo mental compartilhado” é um fenômeno de comunicação sincrônica e não verbal que pode acontecer a um grupo, especialmente quando conduzido a partir de uma ação ou propósito em comum. Esta dinâmica pode ser constatada em uma banda, numa equipe de filmagem ou num time de futebol, marcando um aumento na superfície de contato entre os pontos da rede, em detrimento de uma experiência subjetiva ego-centrada. Uma das hipóteses que vim testando, depois de, digamos, constatar sua existência, é que habitar este campo é um meio para experimentar a construção de narrativas coletivas, algo absolutamente estranho para os moldes de expressão contemporâneos. Como aponta Lazzarato (2014), é a “versão comunicacional do individualismo”⁵².

Ativar um campo mental compartilhado é via e destino do método mágico, ou, como sugere Passos (2019), do “*hodus-meta*”:

Partamos, então, da definição preliminar de cuidado como prática de acolhimento (como opera todo acolhimento clínico - do grego *klino*, *kline*, cama, o inclinar-se sobre o leito do acamado) e de desvio transformador (o inclinar-se na acepção de desviar-se, que em latim se diz *Clinamen*). O método pode ser prática de cuidado quando fazemos a reversão do *meta-hodus* para *hodus-meta*, isto é, não o primado da meta (meta predefinida), como ficou estabelecido em nossa língua, no sentido tradicional de método, mas o primado do caminho (*hodos*). É no percurso que construímos coletivamente nossas metas. (PASSOS, 2020, p. 42, grifo do autor).

A sociometria, filosofia de Moreno, médico e psicodramatista contemporâneo de Freud, toma a noção de campo psíquico como um tecido entre-corpos: “O conceito

⁵² Estes três jogos, no tópico 2.3, foram criados e aplicados fora do projeto Escola Engenho. O “Metrônomo” e o “Tentativa Brasil” foram realizados no estágio de docência do doutorado realizado em 2018.2 na UFPE. O jogo “Uma imagem, um título” foi experimentado na oficina “Diálogos sobre cinemas, feminismos e educação”, promovido pelo 3º Fincar- Festival de cinema de realizadoras. Link para o material pedagógico desenvolvido no encontro disponível em: <https://finicar.com.br/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

biológico de indivíduo coloca o psiquismo dentro do corpo, como um epifenômeno. No conceito sociométrico de indivíduo (pessoa) o psiquismo aparece como algo exterior ao corpo, o corpo é circundado pelo psiquismo e o psiquismo é circundado por, e entrelaçado com os átomos sociais e culturais” (MORENO, 1943, p. 3).

Muitos dispositivos neste emblema são, portanto, simplesmente instrumentos coletivizadores de decisões, embaralhadores de funções, desorganizadores de um esquema perceptivo dominante. Outros tantos se dedicam a fazer ver (e talvez fazer crer) este vetor de intensificação da atenção e da presença. O grau de imprevisibilidade presente em uma atividade, a princípio evitado em qualquer filmagem ou aula, passou a desempenhar um papel fundamental ao garantir um tônus diferenciado de atenção, um estado de presença propulsor de intensa conexão entre as pessoas participantes. Esta compreensão também aparece no observado por Migliorin (2020):

O dispositivo se constitui assim como um mobilizador de uma atenção singular e especial durante a semana, um desfuncionalizador do cotidiano, um disparador de possibilidades de desvios inventivos, um interventor na vida social, uma linha estendida ao outro. Percebemos que, tão ou mais importante que as imagens levadas para o grupo, era essa presença do dispositivo durante a semana que alterava a própria experiência sensível do cotidiano, fazendo do território e do que é conhecido um experimentável, um pensável, com eventuais suspensões das sobrecodificações. (MIGLIORIN, 2020, p. 33).

Efeito ou causa da inteligência da pele, produzindo ou sendo produzido pela capacidade de produzir experiências de espaço-tempo, o campo mental compartilhado diz de uma esfera comunicacional com alto fluxo de informações entre entes, como uma memória RAM coletiva em funcionamento, trocando dados antes que se transformem em informações.

Jogo 7: Uma imagem, um título

Habilidades mobilizadas: Ampliação e expansão; Depuração e síntese; Simbolização de estados psicológicos e contextos sociais; Observação de estruturas dramatúrgicas implícitas em representações.

Proposta: Selecione um conjunto de imagens de diversas fontes: pinturas, fotografias, televisão, cinema, artes visuais etc. Quanto maior e mais diverso este conjunto de imagens, melhor. Combine um tempo para observar as imagens e pedir de cada estudante um título para cada uma. Conversar sobre os títulos.

9.1 - O inverso do pedido anterior, escolha títulos. Podem ser noções ou sentidos importantes para aquele grupo. A partir de um repositório de imagens compartilhado (pode ser constituído pelo próprio grupo ou ser oferecido por nós), peça que se escolham as imagens que melhor representam aquela ideia. Possibilidade de dividir o grupo e trabalhar as duas direções de significação, partindo das palavras e das imagens.

*

Um dos princípios matriciais da Escola Engenho era a fustigação de novas imagens para representações enrijecidas, dentre elas, a de produção de conhecimento. A ciência moderna firmou fundo em nós a impressão de que há produção de conhecimento quando o fazemos através dos instrumentos validados pela racionalidade que a constitui intrinsecamente. A escola, tal como a concebemos, é a imagem resultante do conjunto de agenciamentos que cindiu o ser humano em suas porções mental, física e espiritual, e atualmente pouco pensamos se concordamos ou não com esta definição de conhecimento e de aprendizado. Este jogo foi pensado para prover uma materialidade para esta tentativa de abrir espaço para novas imagens para ideias que significam nosso cotidiano sem que haja reflexão sobre as determinações sociais, históricas e políticas que sedimentam uma representação social.

O primeiro momento do jogo, escolher as imagens do repertório compartilhado, pode ser já um primeiro momento de inscrição dos/as participantes com seus universos particulares de imagens, ou pode ser, como é para mim, a oportunidade de agrimensar um catálogo pictórico e observar as vias de conexão entre as pessoas e as imagens. Só diante da orientação objetiva de encontrar uma imagem para a noção de “justiça”, por exemplo, pensamos sobre como e quando a mulher de olhos vendados e balança na mão chegou em nosso repertório interno, como é que determinadas imagens estabeleceram morada em nós.

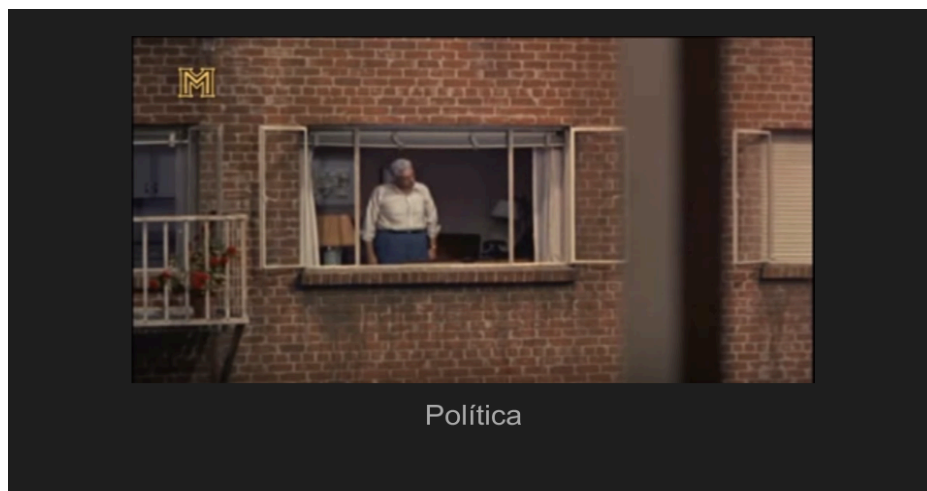
As instituições, dentre elas a escola, fornecem mais do que conteúdos, fornecem um prisma de leitura e composição de uma visão de mundo. Deleuze (1992) problematiza a constante retro-influência que a aquisição de conhecimento mantém com o universo das imagens:

A linguagem nos é apresentada como essencialmente informativa, e a informação, essencialmente como uma troca. Aqui também se mede a informação através de unidades abstratas. Ora, é improvável que a professora quando explica uma operação ou ensina a ortografia na escola, esteja transmitindo informações. Ela manda, dá palavras de ordem. E fornece-se sintaxe às crianças assim como se dá ferramentas aos operários, a fim de que produzam enunciados conforme as significações dominantes. É bem literalmente que é preciso compreender Godard: as crianças são prisioneiros políticos. (DELEUZE, 1992, p. 55).

“Democracia ou a cidade dos sonhos”, o terceiro episódio da série “A herança da coruja” (MARKER, 1989), aborda precisamente a noção de democracia. Mihalís Sakellariou, um dos entrevistados, diz: “Uma primeira coisa a manter em mente é: a democracia moderna e a antiga não tem relação genética. Do fim da democracia antiga até a revolução americana e francesa, 2100 anos se passaram. Portanto, não existe tal relação.”⁵³ Se sobrepor a imagem de democracia instaurada pelo estado moderno à da Grécia antiga seria um equívoco, imaginemos o que dizer da relação com a circulação de poder político no século 21. Mas abordar esta questão a partir destas considerações se revelou profundamente diferente de abrir este jogo. O primeiro momento proposto é de correspondência entre as imagens fornecidas aos títulos. É curioso como uma imagem em duas dimensões pode ativar uma poética diferenciada, uma atitude que excede a descrição dos elementos na superfície. Para o segundo momento, sempre escolhi noções abstratas. Em uma das ocasiões foram: solidariedade, vazio, política, amor, feminino, angústia. Este encontro aconteceu durante a pandemia, compartilhei as imagens e títulos através de uma apresentação online. Na imagem abaixo (conferir Imagem 22), vemos um destes quadros, escolhido por uma das participantes para a palavra política.

⁵³ MARKER, Chris. “A herança da Coruja”, 1989. Depoimento em 03’30”.

Imagem 20 – Imagem trazida por participante do jogo um título, uma palavra em 2021.



Fonte: Arquivo pessoal.

Sair das imagens legitimadas e constantemente reiteradas pela mídia é um dos objetivos do jogo e foi exatamente o debate que esta escolha gerou. Uma premissa evidente e fundamental deste conceito é a concepção de *rizoma*, que também foi central na pesquisa que realizei no mestrado e que representa na verdade todo o paradigma que a filosofia da diferença vem a desenvolver na Europa pós-1968⁵⁴. Quando realizei o [Corpos Sagrados](#) (PORTO, 2007), meu primeiro curta-metragem, resultado da dissertação defendida em setembro de 2007, me interessava estabelecer com o carregamento do pau de Santo Antônio, em Barbalha - CE, a tecnologia empírica e tátil que cria uma corporeidade coletiva a partir dos corpos de aproximadamente 200 homens, embriagados de cachaça, a maior parte negros, trabalhadores rurais e informais. Foi estabelecer uma relação com as pessoas através da captura de imagens que me possibilitou fazer o filme guiada por princípios cartográficos como saída para as sobre-codificações dos documentários realizados com a dita cultura popular, Denominei

⁵⁴ "Propus uma fórmula que resumia a nossa experiência: as maneiras de fazer são formas de pensamento. Essa afirmação podia valer para todas as práticas, especialmente para as artísticas: prática e teoria estão estreitamente ligadas no gesto do artista, saiba ele ou não, a primeira esconde a segunda ou não. [...] O devir-cinema do mundo não se fez sem nós. Isso quer dizer que o lugar do espectador, *leitmotif* destes textos, é um lugar estratégico, ligado às relações de força em jogo nas sociedades capitalistas, um lugar político" (COMOLLI, 2008, p. 26).

de cine-performance a possibilidade de diluir as perspectivas individuais para habitar temporariamente um lugar de fronteira, um entre-subjetividades, criando um elo de pertencimento e retro-significação. Esta citação de Deleuze; Guattari (1995) está na dissertação:

Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações pré-estabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não-significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de devires. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, vol.1, p. 33)

Uma vez sedimentada uma chave de espaço-tempo (uma cena e seus desdobramentos), produzir aleatoriedades, misturar as histórias individuais e continuar jogando. Continuar operando em *“um ‘caosmos’ onde as dimensões corporal e espiritual dos seres ainda não se ocultavam reciprocamente”*⁵⁵ (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 323).

Estas dicotomias são impertinentes às concepções de produção de conhecimento em um regime intensivo, que remete a “[...] acontecimentos cuja individuação não passa por uma forma e não se faz por um sujeito. [...] é que os elementos postos em jogo encontram aqui sua individuação no agenciamento do qual eles fazem parte, independentemente da forma de seu conceito e da subjetividade de sua pessoa.” (DELEUZE, 1997, p. 52).

O campo da antropologia, a partir de onde Viveiros majoritariamente fala, dialoga intimamente com uma “ontologia” do fazer cinematográfico. Ao fim do século 19, quando a técnica de registo e projeção de fotografias foi viabilizada, foram os fisiologistas e etnógrafos os primeiros profissionais a utilizá-la. Estas atividades eram muitas vezes realizadas pelas mesmas pessoas. As primeiras imagens de pessoas caminhando foram realizadas para estudar o movimento e este padrão de observação distanciada se repetiu em filmes etnográficos como *Nanook of the north* (FLAHERTY, 1925), um marco da

⁵⁵ “Conceberemos cada elemento primordial como uma ondulação vibratória de uma energia ou atividade fundamental. Suponhamos que nos atemos à ideia física da energia. Então cada elemento primordial será um sistema organizado de corrente vibratória de energia” (WHITEHEAD, 2006, p. 54)

historiografia ocidental do documentário. A antropologia e o cinema são primas, filhas da matriarca modernidade, e, mesmo sendo a Escola Engenho bem distante da Europa, *fons et origo* destas práticas, estas imagens ainda reverberam na maneira como nos relacionamos com a alteridade, como nossos outros culturais, apartados de nós pelas estruturas sociais e simbólicas do país.

A tentativa de estabelecer horizontalidade é um movimento que por si já ultrapassa a perspectiva ocidental de experimentar o mundo. Freire (2014) situa esta questão em torno de dicotomias que deveriam ser suspensas numa ação educativa:

Tenho a certeza de que, se pensarmos teoricamente os sistemas educacionais da América Latina e nos perguntarmos quais são seus defeitos, eu começaria enfatizando esta dicotomia entre prática e teoria, dicotomia esta que tem a ver de imediato com uma compreensão mecanicista do que é ensinar e do que é aprender. [...] Uma segunda dicotomia, que parece muito importante em nossos sistemas educativos, é esta: a de ensinar e aprender. Há uma dicotomia entre ambos porque nos falta, por razões ideológicas, a compreensão processual da produção social do conhecimento. [...] como se ao ensinar o educador não aprendesse, pelo menos, a ensinar. É dialético porque eu não aprendo sem ensinar; para aprender a ensinar tenho de ensinar, mas tenho de ensinar aberto para aprender a ensinar. (FREIRE, 2014, p. 169).

Fazer experimentar estados de vida que não se organizam neuro-tipicamente, como fez Deligny em suas Tentativas, é uma grande contribuição para os/as educadores/as que trabalham com construção de imagens. O tipo de experiência com a imagem realizada no espaço que ele manteve com crianças autistas aponta para uma relação livre de uma lógica finalista ou interpretativa.

Talvez, no fundo, e esta seria a hipótese radical de Deligny, a imagem seja “do reino animal” (DELIGNY, 2007, p. 1772), em outras palavras, provém da memória da espécie humana, e tem algo em comum com todas as demais espécies. Não se trata de fazer disso uma hipótese científica, “colossal”, como seria a freudiana, pois no fundo não importa se é verdadeiro ou falso, importa que isso ajude a desfazer certos hábitos do “imaginar” ou “captar imagens” no modo de filmar. (PELBART, 2020, p. 138).

Jogo 8: Metrônomo

Habilidades mobilizadas: Comunicações não-verbais; Escritas não ego-centradas; Diluição e concentração de atenção a partir da convergência de sentidos.

Proposta: Divida o grupo em subgrupos e distribua um roteiro, de curta ou trechos de um roteiro de longa. Peça que cada grupo escolha uma cena para decupar, ou seja, definir em grupo como a cena será filmada. Cada grupo deve filmar a cena uma primeira vez. Os tempos de preparação são limitados e reduzidos. Depois de filmada, insira em cada grupo um metrônomo (há vários digitais disponíveis) regulado para 80 batidas por minuto (bpm), o andamento médio de movimentação humana. O grupo filma mais uma vez, agora com o metrônomo acompanhando. Em seguida, o grupo deve filmar a 40 bpm e depois a 20 bpm. Uma nova decupagem pode ser proposta nestas duas etapas, mas o tempo para este planejamento é reduzido. Depois de gravadas todas as cenas, os grupos assistem aos trechos e comentam as soluções encontradas por cada um. Pode se estender para um terceiro momento em que o filme original é visto por todos/as e as diversas decupagens propostas são debatidas.

*

O jogo do metrônomo parte de trechos de roteiros distribuídos a grupos formados com os/as participantes da aula. O grupo escolhe uma cena do roteiro e propõe uma decupagem para filmá-la (as especificações daquela sequência de planos, as escolhas que determinam que quadro será construído), filmando no momento seguinte. Como um ensaio, marcamos o protocolo de ações realizadas pelo elenco e as relações da câmera em relação a elas. Filmamos a cena uma primeira vez. Inseri um metrônomo marcando 80 batidas por minuto, a frequência média de uma caminhada humana. Filmamos um segundo *take*. Baixamos o metrônomo uma terceira vez, considerando a marcação de 40 bpm, e uma quarta, a 20 bpm. Sempre havia um intervalo de tempo entre as mudanças, para que o grupo debatesse a melhor estratégia para expressar com o mesmo protocolo de ações a desaceleração da experiência de tempo. Alguns grupos lentificaram os corpos em cena, repetindo as ações em “câmera lenta”. Outros filmaram planos contemplativos da paisagem para inserir na montagem. Ambos chegavam a um resultado interessante, não havia resposta certa ou errada, o que fazíamos era um produtor de matéria base para nossas conversas posteriores.

Um dos conteúdos facilmente abordados a partir deste jogo é a representação do tempo na imagem cinematográfica, tema ao qual Deleuze (2005) se dedica, elaborando o

conceito dos regimes cristalino e orgânico em suas obras dedicadas ao cinema. Contudo, o ganho mais positivo que pude perceber depois de jogar este cinema com eles e elas foi a geração de um estado de atenção e presença diferenciado, bem mais difícil de produzir nas aulas expositivas. A ativação de outros recursos, de outras sapiências, para responder aos problemas colocados. Pensar com a pele.

Penso que a experiência de criação coletiva gera o que Pelbart (2003) denomina sentimento de *comunialidade*, constituindo assim um deslocamento das representações dominantes de escola e de cinema, ao mesmo tempo em que também incide sobre a relação entre a produção de imagens e de conhecimento, abrindo a possibilidade de se posicionar diferentemente, a nível micropolítico, em relação à economia material e imaterial contemporânea. Pelbart (2003) coloca a questão como uma inteligência coletiva, que pode ser ativada a partir do mesmo tecido sobre o qual se costuram os artifícios da subjetividade, na mesma “[...] densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer, lugar de invenção de novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação” (PELBART, 2003, p. 23).

Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força Viva, quantidade social, potência psíquica e política. Nesse contexto, as forças vivas do presente deixam de ser apenas reservas passivas à mercê de um capital insaciável, e passam a ser consideradas elas mesmas um capital, ensejando uma comunialidade de auto-valorização. Em vez de serem apenas objeto de uma vampirização por parte do império, são positividade imanente e expansiva que o império se esforça em regular, modular, controlar. A potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, fecundação recíproca, produção de laço, capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. (PELBART, 2003, p. 23).

Bourriaud (2009) aporta esta discussão no campo da crítica de arte quando traz a figura de uma *estética relacional* para pensar sobre alguns aspectos da arte contemporânea:

Seu postulado básico - a esfera das relações humanas como lugar da obra de arte - não tem precedentes na história da arte. [...] O que eles produzem são espaço-tempo relacionais, experiências inter-humanas que tentam se libertar das restrições ideológicas da comunicação de massa; de certa

maneira, são lugares onde se elaboram socialidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído. (BOURRIAUD, 2009, p. 62).

O que está em jogo nestas produções em que a lógica colaborativa se superpõe à da autoria? Teria o audiovisual, a partir da acepção de Deleuze, a potência de ser *produtor de realidade*?⁵⁶. Penso que se a imagem está no cerne da produção imaterial que faz girar a máquina do novo capitalismo, nos restaria, portanto, enquanto pensadores e fazedores de imagens, pensar em como forjar imagens que historicizam os conflitos, pondo em perspectiva segregações e violências presentes nas representações, não fugindo às problematizações necessárias para reatar as pontas de um fluxo de produção e transmissão de saberes interrompido há 500 anos.

Um conceito fundamental para pensar este engajamento diferenciado é o de corpo vibrátil, trazido por Rolnik (2008) para dizer do que ela entende ser a principal função da arte em nosso tempo. Para apresentar o conceito, ela aborda a questão a partir de dados coletados pelas neurociências acerca de capacidades corticais e sub-corticais associadas a cada um de nossos órgãos dos sentidos:

[...] a capacidade subcortical, que por conta de sua repressão histórica nos é menos conhecida, nos permite apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício desta capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença viva feita de uma multiplicidade plástica de forças que pulsam em nossa textura sensível, tornando-se assim parte de nós mesmos. Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo. Desde os anos 1980, num livro que acaba de ser reeditado, chamei de “corpo vibrátil” esta segunda capacidade de nossos órgãos dos sentidos em seu conjunto. É nosso corpo como um todo que tem este poder de vibração às forças do mundo. (ROLNIK, 2008, p. 28).

Uma das habilidades trabalhadas sob o emblema do cultivo de um campo mental compartilhado é a possibilidade de mover o centro das narrativas da perspectiva do eu, do indivíduo, unidade monetária da economia libidinal moderna.

A potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, fecundação recíproca, produção de laço, capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. (PELBART, 2003, p. 23)

⁵⁶ Esta listagem de propostas está disponível em: [Emblemas, jogos e habilidades](#). Acesso em: 23 jan. 2023.

Jogo 9: Tentativa Brasil

Habilidades mobilizadas: Desindividuação da experiência; Simbolização de contextos sociais; Produção de protótipos míticos; Combinação sincrônica de códigos.

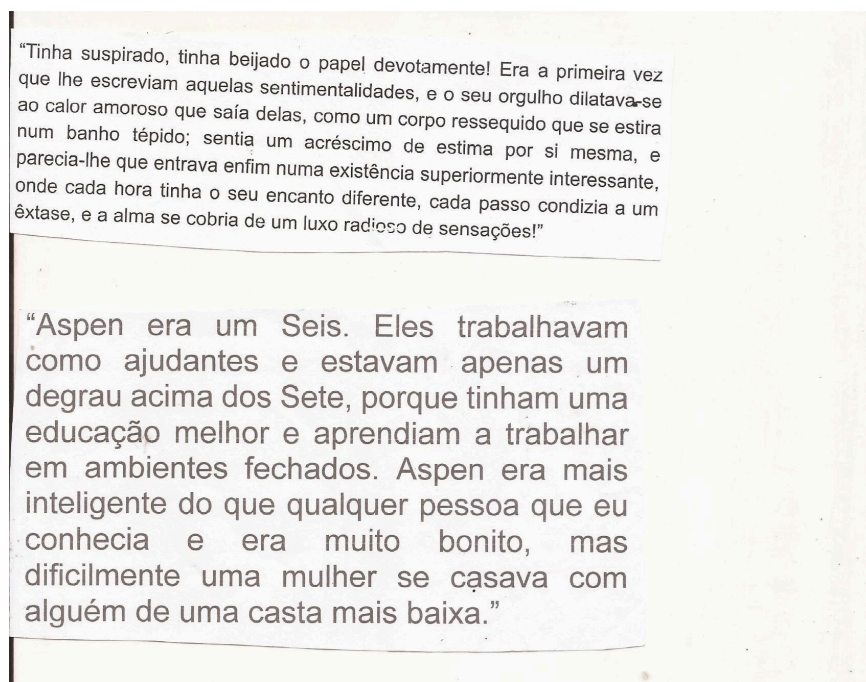
Proposta: As/os participantes devem trazer fotografias (para este jogo podem ser anônimas ou pessoais) e trechos literários de que gostam. Montamos um mural com barbantes e prendedores e os penduramos sem identificar os materiais. Depois de observar por tempo suficiente, cada pessoa deve escolher um recorte para elaborar uma narrativa individuada. Pode-se testar compor estas descrições em 1ª, 2ª ou 3ª pessoa. As cenas criadas são compartilhadas com o grupo inteiro.

Uma vez criadas as primeiras ficções, separe grupos de quatro ou cinco pessoas. Elas devem pensar uma situação que agrupe as narrativas individuais desenvolvidas por cada estudante. Em um papel kraft de grande formato sobre o chão, desenhe, em contornos gerais, o mapa do Brasil. Por fim, cada grupo deve escolher um lugar do mapa para fixar a narrativa criada, ancorando os conflitos das narrativas pensadas na primeira etapa às circunstâncias geopolíticas presentes naquele contexto sócio-cultural.

*

Recortado por escalas, observado em fragmentos ou a partir de um estado psicológico, muitas são as operações do cinema para emular a experiência humana em suas incontáveis manifestações. Perceber que nossa memória, ligada da amarração subjetiva, funciona por conexões não-lineares, é um objetivo deste jogo. Para os/as participantes, este exercício começa em casa, quando eles/as se detêm para vasculhar suas lembranças em busca de algo lido ou visto que tenha relevância no universo de suas imagens internas. Ao levar consigo este material para o grupo, mesmo sem saber exatamente com que finalidade, as histórias destes momentos já acompanham aquela pessoa. No encontro presencial, as pessoas devem pendurar os retalhos trazidos em um mural de cordões instalado, misturando os materiais, começando a estabelecer uma intimidade curiosa entre as pessoas e suas memórias. De repente, minha lembrança, tão pessoal, está ali sendo interpretada pelo outro/a, que julgo tão distante de mim. Desmontar, montar, remontar, encontrar conexões impensáveis, pôr juntos elementos imponderáveis. Por que não?

Imagem 21 – Alguns recortes trazidos para o jogo Tentativa Brasil, realizado em 2018 durante o estágio de docência do doutorado



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de criada uma narrativa a partir do recorte escolhido, novamente o modificador da aleatorização, unir as narrativas criadas, assim como no jogo desenhos sonoros, com a diferença de aqui conectar com o contexto geopolítico de uma região brasileira. Uma concepção investigada nesta proposta é a utilização de elementos (no caso, as fotografias e trechos literários) como chaves de propulsão de espaços intersticiais que possibilitem criar dramaturgias coletivas, cujo sujeito da narrativa é um nós, em lugar de um “eu”. Criar e habitar um campo mental compartilhado reforça as condições para fundar o que, segundo Bourriaud (2009), se assemelha ao conceito de interstício desenvolvido por Marx:

O termo interstício foi usado por Karl Marx para designar comunidades de troca que escapavam ao quadro da economia capitalista, pois não obedeciam à lei do lucro [...]. O interstício é um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e

harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema. É exatamente esta a natureza da exposição de arte contemporânea no campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das 'zonas de comunicação' que nos são impostas. (BOURRIAUD, 2009, p. 23).

Migliorin (2020) caracteriza estas experiências de grupo em que há produção de sentido a partir de um dispositivo aberto de (inter)ação com o mundo como experimentações da heterogeneidade maquínica:

Nas experiências não profissionais de grupo, ter uma sequência de fotos como desafio, um 'minuto lumière', um 'filme-carta', é transitar e experimentar na heterogeneidade maquínica acompanhado do gesto criativo. É montar entre objetos, pessoas, palavras, poderes, afetos, territórios. A montagem é máquina e por isso não deve estar restrita a colocação de duas imagens em contato, mas ser entendida como gesto fundamental no cinema e nos processos subjetivos em que, pela montagem, se desdobra o sensível e o pensável, produz-se aberturas, continuidades e descontinuidades imprevistas, cria-se aproximações acumulativas novos territórios existenciais e políticos por meio das associações que se fazem entre signos e matérias. (MIGLIORIN, 2020, p. 40).

Cada cultura guarda um espectro de associações, um dialeto, um gigantesco campo de imagens que detém em si um *modus operandi*, uma dinâmica morfo-fisiológica própria. "O conhecimento do espaço é sinestésico, ele mistura a todo instante a totalidade da sensorialidade" (LE BRETON, 2016, p. 23). Daí facilmente concordar com Tarkovski (1998):

Qual é a essência do trabalho de um diretor? Poderíamos defini-la como esculpir o tempo. Assim como o escultor toma um bloco de mármore e, guiado pela visão interior de sua futura obra, elimina tudo que não faz parte dela - do mesmo modo o cineasta, a partir de um 'bloco de tempo' constituído por uma enorme e sólida quantidade de fatos vivos, corta e rejeita tudo aquilo de que não necessita, deixando apenas o que deverá ser um elemento do futuro filme, o que mostrará ser um componente essencial da imagem cinematográfica. (TARKOVSKI, 1998, p. 72).

Fazer do cinema ativador do potencial mítico de nossa coletividade através de um processo de criação, talvez faça passar a noção perdida de que há, e o cinema é uma delas, paixões coletivas, acontecimentos:

[...] Donde o regime de multiplicidade qualitativa próprio do mito: a questão de saber se o Jaguar mítico, por exemplo, é um bloco de afetos humanos em forma de Jaguar ou um bloco de afetos felinos em forma de humano é indecidível, pois a 'metamorfose' mítica é um acontecimento, uma mudança não-espacial: uma superposição intensiva de estados heterogêneos, antes que uma transposição extensiva de estados homogêneos (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 56).

Passei a sonhar com uma escola atenta à importância do engajamento criativo em trono do audiovisual, quando as interações da dita realidade começaram a se manifestar cada vez mais moldadas pelos princípios da cena, pelos efeitos da narrativa audiovisual, extrapolando o ambiente limitado em que circulava para habitar definitivamente a fronteira entre os fenômenos sociais e os intra-psíquicos.

3 CONCEITOS

Este capítulo pretende retomar e aprofundar as principais perguntas que guiaram o trabalho, cruzando os jogos e vivências com o corpo de conceitos escolhido para talhar um bloco de reflexões filosóficas e políticas que penso serem relevantes para os cine-educadores neste princípio de século XXI.

A primeira parte do capítulo discorre sobre os dispositivos lúdicos, interações marcadas por inacabamento, processualidade, permeabilidade aos fatores externos e por um grau de imprevisibilidade que, se bem dosadas, propiciam uma relação de experiência com a imagem. Ao liberar a imagem de funcionalidades e semioses, ela pode produzir a zona de indiscernibilidade necessária para que abandonemos o pensamento dicotomizante e passemos a operar sem medo com uma lógica de mútua inclusão? Podemos experimentar outros meios de “inventar com a diferença”, como apontava o projeto da UFF e da Secretaria de Direitos Humanos?

A zona de indiscernibilidade não é uma indiferenciação em vez disso é onde as diferenças se unem ativamente. [...] O modo de abstração produzido na brincadeira não respeita a lei do terceiro excluído. Sua lógica é a da mútua inclusão. Duas lógicas diferentes na mesma situação, e ambas continuam presentes em suas diferenças e tem participação cruzada em suas zonas performativas de indiscernibilidade. (MASSUMI, 2017, p. 19)

Num segundo momento, me proponho a pensar as implicações de uma sociedade videológica (Bucci; Khel, 2004) no contexto brasileiro, em que outras cosmogonias, ainda que minoritariamente, co-habitam nossa cultura, tendo sido continuamente alvo do ímpeto de apagamento que o desenvolvimentismo político-econômico implementou. Aglutino sob a alcunha de inteligências periféricas estas visões que foram invisibilizadas nos espaços de poder, tanto os elementos do multi-naturalismo ameríndio, como com as inteligências neuro-diversas ou sinestésicas descritas por Massumi (2016) – ambas solenemente excluídas do ambiente educacional formal. Teria a escrita-imagem uma maior afinidade com estes meios e modos? Concordo com Larrosa (2015) em diversos pontos, mas este se excetua:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras

e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. (LARROSA, 2015, p. 17)

Para mim, não pensamos com pensamentos e nem com palavras, pensamos com imagens. Imagens presentes nos sonhos, abstrações, utopias, são as imagens que, matéria-prima da memória, se tornam os prismas de nossa percepção: "A matéria para nós é um conjunto de imagens. E por imagem entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa - uma existência situada a meio caminho entre a 'coisa' e a 'representação'." (BERGSON, 1999, p. 1)

No terceiro momento, partindo destas considerações, indago acerca das possíveis reverberações políticas do reposicionamento estético aqui especificado que o cinema como prática pode ter na aquisição de aprendizados coletivos e sócio-afetivos. Delineio duas condutas, imagem-experiência e imagem-representação, para prover condições de reconhecimento dos atributos presentes nestes modos de relação.

A pergunta “Meu filho/ minha filha imagina bem, professora?” seria pertinente no ambiente escolar, faria parte do diálogo entre um/a familiar e um/a educador/a? É papel dos espaços de ensino tratar de questões relativas à imaginação? Seria pertinente que as avaliações entregues ao fim do ano também contemplassem a qualidade da imaginação de nossas crianças?

Sêneca, filósofo grego contemporâneo do nascimento de Cristo, do cristianismo e da escrita como meio de comunicação social, era tutor de jovens aspirantes ao Estoicismo, corrente filosófica da época que se propunha a cultivar a mente e o espírito de seus praticantes. A escrita literária não era tão difundida ainda, pouquíssimos a acessavam, já que sequer detinham o código (a técnica e seus usos) e os meios (uma resma de papel ainda demoraria a se tornar corrente). Notemos como ele se dirige a Lucílio, um de seus estudantes. Sêneca (2016) tomava a “direção espiritual” como função de sua tutoria, indiciando uma concepção de formação humana bem mais ampla que a vigente:

Faz assim, meu caro Lucílio: toma posse de ti mesmo, e o tempo que até aqui te era roubado ou surrupiado ou se perdia, reúne e preserva. Convince-te de que é como eu te escrevo: uma fração do tempo é arrancada de nós, outra fração nos é subtraída, outra se esvai. Contudo, o desperdício mais vergonhoso é o que ocorre por negligência; [...] Quem tu podes citar que ponha algum preço no tempo, que atribua um valor ao dia, que compreenda que está morrendo diariamente? De fato, nos deixamos enganar quanto a isso, porque vemos a morte mais à frente: grande parte dela já está no passado tudo na existência que ficou para trás pertence à morte. Logo, meu caro Lucílio, faz o que me escreves que vem fazendo: abraça todas as horas. (SÊNECA, 2016, p 10).

A instituição escola como a entendemos hoje surgiu como aparelho estruturante do Estado, não compreendendo como parte do seu campo de trabalho as dimensões relacionais, psico-afetivas e estéticas da existência. A chegada da prática *cinemágica* no ambiente escolar, construindo aqui esse neologismo entre a técnica de grafar o movimento e de prospectar uma teleologia própria, desestabiliza a circulação de poder, gerando tensões e dando visibilidade a perspectivas minoritárias, saberes não-legitimados e inteligências periféricas. Agrupo sob a alcunha de *inteligências periféricas* tanto as cosmovisões ameríndias quanto a inteligência sinestésica típica das formas

neuro-diversas de existir. O gesto aqui vislumbrado é de equivalência entre planos heterogêneos, uma zona de ressonâncias, como descreve Deleuze:

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e objeto da filosofia, criar conceitos. [...] Como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem? (DELEUZE, 1992, p. 154).

Talvez a escola do amanhã considere o exercício destas aptidões em suas metas de aprendizado. Compartilhar um campo mental, por exemplo, pode exercitar o trabalho colaborativo, a disposição a entrar em simpatia e a sustentar uma forma de ação que se manifesta entre as pessoas, sendo concomitantemente de todos e de ninguém em particular. A de hoje, por enquanto, está cega para estes processos integrados de aprendizado e vida, de conhecimento e afeto, de arte e ciência que se vive em comunidades de transmissão de saberes como os terreiros de candomblé, e que creio ser possível viver no cotidiano escolar.

3.1 Dispositivos lúdicos: modos enativados de ação

O que é um dispositivo lúdico? Algo com que se brinca. Algo que possui uma duração, mas não uma finalidade. Algo que suspende a experiência ordinária de tempo e espaço. Algo que faz ver fatores invisíveis em certas condições de enunciação.

Escolhi caracterizar os usos mágicos a partir de jogos precisamente pelo caráter aberto, performativo e permeável que a situação jogo desperta. Massumi (2017) se refere aos dispositivos lúdicos como uma camada comunicacional específica da linguagem animal:

O gesto lúdico é desempenhado com um ar travesso, um exagero ou uma desorientação brincalhões; [...] Com um superávit, um excesso de energia ou espírito. Esse excesso é sentido como um entusiasmo palpável que carrega uma força de indução, um envolvimento contagiante. [...] Ao brincar, o animal fica intensamente *animado*. Expressam o que Daniel Stern chama de afeto de vitalidade. O entusiasmo do corpo é o afeto de vitalidade da brincadeira tornado palpável. [...] Em outras palavras, é o signo enativo do valor da ação. Em si, é pura representância, puro valor expressivo - o

próprio valor do lúdico na expressão, como uma forma de abstração vivida. (MASSUMI, 2017, p. 23-24)

A noção de dispositivo circula nos campos de pesquisa do cinema e da filosofia, e em ambos os campos coaduna com este senso de ausência de centralidade e da valorização do controle sobre os acontecimentos. Na área da filosofia, o termo foi usado por Foucault para demarcar “estratégias de relações de força sustentando saberes e sendo sustentado por eles”:

Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 1979, p. 314)

Foucault mapeia a organização de forças que migrou na sociedade clássica se caracterizava pelo direito de apreensão e subtração dos indivíduos – de bens, do trabalho, do tempo, culminando com o direito sobre sua morte e vida –, passou a empreender uma gestão do potencial positivo dos corpos:

Um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida. (FOUCAULT, 1988, p. 127).

Este estágio do capitalismo, nomeado cognitivo ou imaterial, parasita exatamente a nossa subjetividade (totaliza, espetaculariza, comercializa), o que produzimos em nossa vida comum.

Uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitos dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade - toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico. (PELBART, 2003, p. 25).

Já nos esteios dos estudos do documentário, Comolli (2008) descreve seu método e concepção de filme-dispositivo. Encontro na arregimentação de forças descrita por ele uma atitude convergente com os usos mágicos.

Antes de tudo, organizar o menos possível, e, nos momentos de graça, não organizar mais nada. Deixar, então, nossos personagens, sozinhos ou juntos, se encarregarem da organização de suas intervenções e aparições em cena. No prolongamento desse primeiro gesto suspensivo, apagar ou borrar a fronteira entre as entre cena e vida entre situação vivida e encenada entre momento e plano resistir à tentação da regulação ou torná-la invisível insensível impalpável intemporal a intensidade do prazer de filmar, claramente ligada ao risco de errar, culminando nas tomadas sem preparo, sem observação prévia, sem ajuste, nem de trajetos nem de movimentos, sem nada. (COMOLLI, 2008, p. 54).

Tonacci⁵⁷ (2005) fala de seu cinema como uma conjuntura de relações com implicações relevantes para o conhecimento e exercício de si:

É uma descoberta da gente, não é do outro. O outro é um instrumento para o teu conhecimento, para o teu auto-conhecimento, digamos. Mas o teu auto-conhecimento, na verdade, é uma descoberta na vida, porque o teu auto-conhecimento é relativo à existência que você tem. [...] Então repito a história dessa busca, de ir atrás – qualquer que seja o caminho, é uma tentativa de conhecimento. E o conhecimento do mundo se faz através do teu autoconhecimento porque, na verdade, o mundo é externo, mas o teu relacionamento do teu lado interior com o mundo externo é o que faz o conhecimento.

Em ambas as definições, fabricar uma zona de indiscernibilidade entre pólos dicotômicos - de sujeito e objeto, de real e imaginário, do eu e do outro - que pode redesenhar nosso modo de existir numa dimensão molecular e maquínica. Este borramento da polaridade é também uma qualidade da atmosfera do brincar, fazendo do binômio erro - acerto também um alvo de reconstrução:

Plano de vida, plano de música, plano de escrita, é igual: um plano que não pode ser dado enquanto tal, que só pode ser inferido, em função das formas que desenvolve e dos sujeitos que forma, pois ele é para essas formas e esses sujeitos. Aqui não há mais absolutamente formas e desenvolvimentos de formas; nem sujeitos e formações de sujeitos. Não há nem estrutura nem

⁵⁷ “Para a pergunta o que é belo?” talvez o desvio da pergunta nos ajude, colocando agora a questão sobre ‘como se faz o belo?’. Do que ao como, nos desviamos de uma discussão que tende a ficar delimitada no campo da filosofia para atingir o problema estético em sua interface com a política, entendida aqui como relativa aos processos de produção da realidade.” (MIZOGUCHI e PASSOS, 2020, p. 35)

gênese. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas e partículas de toda espécie. Há somente hecceidades, afectos, individuações sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos. (GUATTARI; DELEUZE, 1997, v. 4, p.55)

Assim, diríamos que o objeto com que lidamos é uma *tendência*⁵⁸ (MASSUMI, 2017, 91), uma atmosfera específica só perceptível nas passagens – entre pessoas, entre estados sensíveis, entre saberes. Esta tendência pode aparecer em cinemas, escolas, clínicas, sindicatos etc.

O paradigma ético-estético da política animal é particularmente atento aos modos de pensamento enativados nos gestos não verbais. [...] Os gestos vitais da brincadeira animal mostram uma reflexividade no-ato que realmente produz as condições da linguagem humana. [...] A lógica de mútua inclusão nada sabe das oposições exclusivas. Ela reconhece contrastes em abundância, mas os termos contrastantes são sempre entendidos como estando numa relação de pressuposição recíproca, como modalidades de ação que pertencem diferencialmente ao mesmo processo - em resumo: como dinamismos. Como fatores contribuintes dos processos, os dinamismos contrastantes entrelaçam-se sem que suas diferenças sejam apagadas. Fundem-se performativamente sem se confundirem. Em seus dinamismos discrepantes, eles são fatores modais: modos de atividade. Sendo fatores modais de atividade, estão essencialmente em movimento. (MASSUMI, 2017, p. 90).

Nas artes visuais, esta indiscernibilidade se faz presente entre artista e público, entre começo e fim, dizendo do inacabamento da obra para Lygia Clark:

O que se transformou é a maneira de comunicar a proposição. Agora são vocês que dão expressão ao meu pensamento, tirando daí a experiência vital que desejam. Esta experiência se vive no instante. Tudo se passa como se hoje o homem pudesse captar um fragmento de tempo suspenso, como se toda uma eternidade habitasse no ato da participação. Este sentimento de totalidade camuflado no ato precisa ser recebido com alegria para ensinar a viver sobre a base do precário. É preciso absorver este sentido do precário para descobrir na imanência do ato o sentido da existência. (CLARK, 1980. p. 29).

⁵⁸ “O discurso mítico consiste em um registro do movimento de atualização do presente estado de coisas a partir de uma condição pré-cosmológica virtual dotada de perfeita transparência - um ‘caosmos’ onde as dimensões corporal e espiritual dos seres ainda não se ocultavam reciprocamente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 58).

A criança é um outro cultural para a pessoa adulta, empurra a fronteira da razão para outros domínios. Quando Naiara, na foto abaixo (conferir Imagem 20) fazendo um exercício de auto-imagem, elaborou um roteiro e o intitulou "chuva de morangos", logo surgiu a objeção dos colegas que apontavam a indelével ausência de verossimilhança. A fiscalização de um realismo-naturalismo talvez seja herdado justamente desta centralidade da cultura televisiva no nosso país, investindo nessa zona de indiscernibilidade a que Bucci (2004) chama "dueto fato - ficção", chave atualizada tanto nos jornais quanto nas obras de ficção.

Imagem 22 – Naiara no seu exercício de auto-imagem, oficina de direção, 2011 e Dayanne com o rascunho do crédito do título.





Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Achei curioso ter que defender entre crianças a realização da proposta de Naiara. Como teriam elas perdido as permissões imaginativas que banham de transformação e reversibilidade as estórias infantis em seus tantos registros (literário, gráfico, audiovisual, etc)? O protocolo de realismo jornalístico teria chegado até aí? Tom Zé ilumina com graça a percepção da estética dos espaços de transmissão de saberes:

Por que então esta mania danada, esta preocupação de falar tão sério, de parecer tão sério de ser tão sério, de sorrir tão sério, de chorar tão sério, de brincar tão sério, de amar tão sério? E por que então esta vontade de parecer herói ou professor universitário (aquela tal classe que, ou passa a aprender com os alunos - quer dizer, com a rua - ou não vai sobreviver)? Porque a cobra já começou a comer a si mesma pela cauda, sendo ao mesmo tempo a fome e a comida. (Tom Zé, *Complexo de Épico*, 1973)

Quando ensaio investigar estes usos do cinema enquanto *tecno-cosmologias*, adentrar uma técnica para gerar um registro de existência enquanto estratégia de resistência biopolítica, me amparo nesta assertiva de Deleuze:

O cinema inteiro vale pelos circuitos cerebrais que ele instaura, justamente porque a imagem está em movimento. Cerebral não quer dizer intelectual: existe um cérebro emotivo, passional...A esse respeito, a questão que se coloca concerne à riqueza, à complexidade, ao teor desses agenciamentos,

dessas conexões, disjunções, circuitos e curto-circuitos. [...] Criar novos circuitos diz respeito ao cérebro e também à arte. O cérebro é um volume espaço-temporal: cabe à arte traçar nele novos caminhos atuais. (DELEUZE, 1992, p. 79).

Para mim, está claro que a disputa é narrativa. Que ela passa por um feixe de relações envolvendo diversas instâncias – econômicas, culturais, sociais, materiais –, mas que temos em nossas mãos mais do que imaginamos. Talvez consideremos pouco a possibilidade de desenhar, através de experiências de espaço-tempo, uma visão de mundo, uma forma de vida, como aponta novamente Bourriaud. A perspectiva mágica se materializa em uma regência modulada do espaço-tempo, como fizemos diversas vezes na Engenho, ou como nas tentativas, denominação dada por Deligny para os espaços dirigidos por ele.

Deligny [...] dedicou sua vida a prática de traçar, mapear e pensar as linhas das crianças autistas com quem viveu por aproximadamente vinte anos em uma comunidade ao pé das montanhas de Cevenas, na França. Essas crianças, rejeitadas tanto por instituições manicomiais quanto por suas famílias, passam a residir e a viver livremente em um empreendimento concebido por ele não como um projeto, mas como uma tentativa. A tentativa, segundo Deligny compreendia um fenômeno singular, mais próximo a uma obra de arte do que de qualquer outra coisa. (FRANT, 2018, p. 46)

Produzir esta qualidade de abertura à composição de uma espacialidade e temporalidade temporária, fortemente propiciada pela atmosfera lúdica, é um objetivo da ação por emblemas. Ressaltar que existe uma “artisticidade da experiência” (MASSUMI, 2016) e fornecer condições de experimentar esta construção de mundos internos e externos.

[...] Enquanto essa artisticidade da experiência não é de nenhum modo limitada ao domínio institucional da arte expandi-la é algo que a arte pode fazer, quando faz jus ao seu nome. Ela faz jus ao seu nome quando traz novas variações intensivas no relevo - ao assumir sua missão: variar as intensidades geológicas que dão forma as experiências ao invés de combinar formas pré-determinadas. (MASSUMI, 2016, p.11).

O ENEM de 2019, o exame nacional do ensino médio que regula grande parte da entrada dos estudantes secundaristas no ambiente universitário no Brasil, propôs como tema da prova de redação "A democratização do acesso ao cinema no Brasil". Atrelados a ele, quatro textos motivadores para nutrir de dados a tarefa de quem escreve. É comum

que depois da prova circulem análises feitas pela imprensa e por professores de cursos preparatórios para o exame. Li diversos textos e reparei que em todos a ideia de acesso ao cinema remetia sempre a uma melhor distribuição e usufruto de filmes pela população. Sempre se considerava que os filmes já estariam prontos. À época, me espantei com a ausência, em todos os textos lidos, de um sentido de democratização de acesso, para mim fundamental, o acesso ao código, à possibilidade de escrever e operar na escrita historiográfica, macro e micro. Esta máquina de inscrição de narrativas já se materializou em muitos suportes, sabemos. Bernardet (2007) chama atenção para o papel do cinema em relação à ordem social que o mesmo sustenta simbolicamente. Ele sabe que a questão do acesso ao cinema, e a outros bens simbólicos, é complexa, mas não nova no contexto brasileiro. Era dele um dos quatro textos motivadores na questão formulada no exame, conforme reproduzimos abaixo.

Um cinema nacional é para o público uma experiência única, pois é visto com olhos bem diferentes daqueles com que é visto o cinema estrangeiro. O filme nacional tem outro efeito. Ele é oriundo da própria realidade social humana, geográfica, etc, em que vive o espectador; é um reflexo, uma interpretação dessa realidade. Essa interpretação, consciente ou inconscientemente, ele não pode deixar de aceitar ou rejeitar. (BERNARDET, 2007, p. 32).

As transformações macropolíticas no Brasil foram muitas nestes últimos 15 anos, e tiveram uma relação umbilical com os agenciamentos midiáticos, em boa parte através de produtos escritos em vídeo. Se, no século 16, o clero e nobreza detinham a produção dos livros e das obras de arte, as máquinas de inscrição de narrativas daquela *era de reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 2013), me pergunto em que momento tomaremos de nossa nobreza os pincéis e as canetas de nossos tempos.

3.2 O Brasil e o apagamento de cosmologias

Mas há fronteiras nos jardins da razão.

Chico Science, 1994

Refletir sobre a relação contemporânea com as imagens demanda contextualizar as particularidades do Brasil neste sentido. Compreendendo cultura como um amplo domínio de costumes e saberes que moldam a nossa percepção de mundo, busco refletir acerca dos meios que esculpiram o prisma brasileiro, a partir do qual olhamos para o mundo e para nós mesmos. Sabemos que a massificação cultural do século 20 no Brasil foi uma camada a mais, sobreposta ao apagamento de visões de mundo que já delimitava as fronteiras nacionais. Chauí (2004) escreve sobre centralidade da TV na sociedade brasileira presente na pesquisa de Bucci:

[...] A onipresença e a onisciência da televisão como mediação necessária - ou o que Bucci denomina *centralidade da TV* - foram fenômenos produzidos pela ditadura com sua política de integração e segurança nacionais ou de homogeneização ideológica do país. [...] Ao contrário de outros países em que a imprensa diária e semanal e o rádio são tão ou mais relevantes do que a televisão, no Brasil a TV reina praticamente sozinha e sem rivais. Eis por que, escreve Bucci, "o Brasil se comunica pela televisão. O Brasil se conhece e se reconhece pela televisão, e praticamente só pela televisão, que reina absoluta sobre o público nacional, muitas vezes superior aos outros veículos (...) A TV dá a primeira e a última palavra e, mais do que isso, a primeira e a última imagem sobre todos os assuntos". (CHAUÍ, 2004, p.12).

Como ignorar os saberes que se sedimentam sobre e sob a pele quando um de nossos estudantes, com dez anos de idade, se apresenta com as mãos na cabeça, re-encenando o "baculejo" policial? (conferir Imagem 21). Em 2011, no projeto Escola Engenho, propusemos uma brincadeira de auto-apresentação através de uma postura-escultura feita por cada um/a diante da câmera fixa no tripé – uma por uma elas entravam em quadro e faziam a escultura escolhida. O silêncio e os olhares trocados entre as profissionais em sala representou o embaraço de uma equipe que começava a

trabalhar no contexto comunitário e aos poucos a perceber o imaginário que os/as rodeava.

Imagem 23 – Exercício “Auto-imagem”, segundo ciclo de oficinas, 2012



Fonte: Foto de Adalberto Oliveira, facilitador da Escola Engenho.

Nosso corpo é alvo de codificação desde que nascemos. A educação doméstica e seus imperativos iniciam o processo: “não ponha a mão na boca”, “sorria”, “acene”, “cubra sempre estas partes”. Conforme a idade avança, os espaços de socialização aumentam em quantidade e complexidade, e as situações de acesso a vibrações controladas se tornam também mais comuns e institucionalizadas: a escola, a igreja, o hospital, o próprio cinema, todos espaços organizados esteticamente para modular a experiência ali vivida, conforme minudente pesquisa feita por Foucault (1987).

Contudo há uma diferença significativa na maneira como o corpo e o outro são considerados nas duas culturas que perpassam este debate. Os processos formativos nas cosmologias ameríndias tem no corpo sensível um aliado, administrando abstinências e fluidos, indicando quando falar e quando calar, o que encontrar, do que se isolar, assim como a liturgia e mitologia do candomblé. Para avançar rumo a uma nova etapa de um percurso formativo, há que implicar uma “invisível química’ produtora de transmutação

existencial”⁵⁹, o ser por inteiro, sendo seus genitores também considerados responsáveis pelas fabricações pós concepcionais do que somos.

Uma noção que permaneceu ativa mesmo com as mudanças que se deram durante os cinco anos de funcionamento do projeto Escola Engenho foi a de escola. Mesmo sem reivindicar ser uma, queria manter uma similitude, disputar a inscrição das experiências sob este signo. A escola é parte da cultura, uma instituição diretamente conectada com o contexto histórico que a produz e a põe em prática, sedimentando uma ética através de uma estética, restringindo e/ou ampliando os circuitos de produção de sentidos em boa parte transmitida. Ocupar este espaço-escola de modo diferente, produzir uma convivência organizada segundo outros princípios, mas que faz uso da mesma designação, amplia, a meu ver, o conjunto de sensações e percepções associados a ela. Tal entendimento se aproxima do que defende Hooks (2013):

A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos.[...] Proponho que não necessariamente tenhamos de ouvir e conhecer tudo o que é dito, que não precisemos “dominar” ou conquistar a narrativa como um todo, que possamos conhecer em fragmentos. Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão. (HOOKS, 2013, p. 227).

Falar em inglês padrão na questão aqui focada é fazer uso do cinema na educação, a partir da norma culta do cinema, a decupagem clássica e seus pressupostos. É estabelecer semioses fixas a partir dos instrumentos disponibilizados, é operar com a noção de que existe uma representação natural (em oposição às imagens artificiais, inventadas).

Na sequência de atividades, propus o jogo da auto-imagem, que consistia em fazer uma imagem de si mesmo/a, observando no display da mini-dv que usávamos, e escolher um recorte de uma parte do corpo, apresentando-a em seguida. Virei o display da câmera

⁵⁹ “A tendência é o que a alimenta, é no entrelaçamento dos movimentos tendenciais que formas, objetos e sujeitos são constituídos, em emergência perpétua e variação contínua” (MASSUMI, 2017, p. 91).

para eles/as e pedi que deixassem assentar a respiração até começar a pensar junto com a câmera qual seria o recorte escolhido. Pensar movendo a câmera. Quando sentissem que haviam escolhido, podiam dizer “corta”. Era notório que a maioria nunca havia se visto naquela moldura, a mesma por onde lhe chegavam os heróis e mitos dos desenhos animados, filmes e clipes. Presenciei encontros memoráveis das crianças com suas próprias imagens em movimento, uma conciliação bonita de acompanhar. (conferir Imagem 23).

Imagem 24 – Exercício “Auto-imagem” proposto na oficina de direção, primeiro ciclo de oficinas, 2011.



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

Durante esta tarde, me intrigou o caráter de moldura mítica que hoje imanta as imagens em movimento, tanto pelo aspecto narcísico do encantamento com sua própria imagem, quanto por perceber a força de agência das imagens emolduradas pelo suporte audiovisual atualmente na produção de sentimento de pertencimento. A esse respeito, Bucci; Khel (2004) dispõem:

Se a TV "influencia", ela influencia exatamente na medida em que precipita o mito, que já estava lá, na fala roubada, pressuposto. Em outras palavras, a TV só influencia porque é o elo que industrializa a confecção do mito e o recoloca na comunidade falante. A TV não manda ninguém fazer o que faz; antes autoriza, como espelho premonitório, que seja feito o que já é feito. Autoriza e legitima práticas de linguagem que se tornam confortáveis e indiscutíveis para a sociedade, pelo efeito da enorme circulação e da constante repetição que ela promove. A TV sintetiza o mito. (BUCCI; KHEL, 2004, p. 19).

Seguindo o fio de contextualização histórica do processo de legitimação ou apagamento de visões de mundo traduzidas em linguagens, Viveiros de Castro (2013) aponta para a antipatia da ciência moderna com filosofias anímicas:

[...] Nosso ideal de Ciência guia-se precisamente pelo valor da objetividade: deve ser capaz de especificar a parte subjetiva que entra na visão do objeto, e de não confundir isso com o objeto em si. Conhecer, para nós, é *dessubjetivar* tanto quanto possível. Você conhece algo bem quando é capaz de vê-lo de fora, como um objeto. [...] Ou seja, para nós a *boa interpretação* do real é aquela em que se pode reduzir a intencionalidade do objeto a zero. [...] Ou seja, quanto mais eu *desanimizo* o mundo, mais eu o conheço. Conhecer é desanimizar, retirar a subjetividade do mundo, e idealmente até de si mesmo. Na verdade, para o materialismo científico oficial, nós ainda somos animistas, porque achamos que os seres humanos têm alma. Já não somos tão animistas quanto os índios, que acham que os animais também têm. (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 486-487, grifo do autor).

Fazer experimentar “atualizações diretas do tempo”, como cita Deleuze nas obras⁶⁰ em que a filosofia da diferença encontra o cinema, sublinha uma maximização do uso dos sentidos também presente na inteligência sinestésica descrita por Massumi (2016):

[...] A diferença entre a percepção neurotípica e a sinestésica não pode ser traçada em termos de desvio da norma. Os sinestetas não *adicionam* um desvio no caminho normal de desenvolvimento. Eles apenas podam menos o mesmo caminho desenvolvimental. E conscientemente retêm os vestígios da soberania da experiência desenvolvimental (frequentemente a utilização em dispositivos mnemônicos, por exemplo). Neurotípicos podam até o tronco. Inibem a experiência multimodal em crescimento ao nível da consciência, retêm apenas a percepção por um canal: visão é somente enxergar, separada do que se sente no toque; Audição é somente ouvir, não uma cor. [...] O *continuum* primordial é composto por uma infinidade de variedades de fusões multissensoriais em variação contínua qualitativa. A diferença entre o sinesteta e o neurotípico é que o primeiro, de maneira consciente, retém uma banda maior desse *continuum* fusional. (MASSUMI, 2016, p. 9, grifos do autor).

No prefácio ao livro de Bucci e Khel (2004), Chauí (2004, p. 12) apresenta magistralmente a especificidade do contexto brasileiro em relação à produção e

⁶⁰ “A discussão de Bateson acerca da brincadeira animal gira em torno da diferença. Esse é o melhor ponto de partida para pensar o *continuum* animal, que é um espectro de variação contínua - um campo mutante de diferenciações reciprocamente pressupostas, complexamente imbricadas umas às outras ao longo de toda a linha.[...] Um conceito será aos poucos construído para essa implicação recíproca de diferenças: *mútua inclusão*.” (MASSUMI, 2017, p.15)

circulação de imagens, assinalando o papel crucial da cultura audiovisual na sedimentação de uma percepção de mundo profundamente enraizada em nosso ethos. Uma representação que deliberadamente nos escapa e nos exclui, levando nossa sociedade a sempre rascunhar, mas nunca de fato efetivar, a inscrição da noção de coisa pública:

Esse conhecimento/reconhecimento instituído pela imagem do Brasil não opera somente no sentido de apagar as diferenças sociais e regionais reais ou reduzi-las a aspectos folclóricos, mas opera no sentido de ocultar o país [...] por duas vias preferenciais: pela omissão de fatos reais ou por sua apresentação já interpretada, e pelo dueto fato-ficção, ou seja, pela transformação do fato em fantasmagoria e da ficção em realidade cotidiana. A análise de Bucci, porém, vai mais fundo e nos faz compreender que é o fetichismo que torna possível e eficaz o ocultamento: a TV é fetichista não só por que institui fetiches, mas porque a operação central da TV é ocultar-se a si mesma como veículo ou meio de transmissão. Em outras palavras, seduzido, o espectador é arrastado pela transparência do que lhe é enviado e não se dá conta de que mantém uma relação determinada com o veículo, mas acredita relacionar-se diretamente com o mundo. (CHAUÍ, 2004, p. 12).

Creio que a conjuntura descrita apresenta bem duas grandes afluentes de uma presença singular das imagens em nossa vida de cidadão e cidadão brasileiras/os. Tanto as inteligências periféricas dos povos originários quanto dos povos afro-descendentes trazidos escravizados para cá guardam notável intimidade com as imagens como instrumentos de suas práticas sociais. A relação com a escrita-imagem por meio da narrativa oral, da presença da música, do corpo como via ativa de produção de sentidos são semelhanças entre estes universos que, felizmente, povoam nosso imaginário e nossa capacidade imaginativa.

A escrita-letra, no momento em que se reconhece já incapaz de dar conta de expressar a realidade última dos mistérios, rende homenagem a escrita-imagem, por ela suplantada historicamente. Foi nesse encontro de perspectivas opostas de expressão de significado e de experiência do plano da sabedoria, que se desenvolveu a forma literária da Alquimia, desenvolvendo um modelo de síntese entre os símbolos pictóricos egípcio e a escrita-signo argumentativa grega.

Muito antes de se fixarem em um suporte material, as imagens comparecem como vetores de ideias e emoções na comunicação humana. Mito, memória, arte, clínica, todos

estes campos agregam sentidos que constituem nossa memória e orientam nossos processos de integração psíquica. Este trabalho também rende homenagem à escrita imagem e seu devir mitologizante, fabricante do afeto vitalizante que dobra a linguagem atravessando-a com o movimento que devém.

3.3 Estética e política: o reposicionamento do uso das imagens

Se existe um sentido do futuro e se ele pode ser engendrado, é a partir da emoção e apenas da emoção.
(LAPOUJADE, 2017, p. 24).

Um dos princípios nutrízes da Escola Engenho era usar o potencial imaginativo para fustigação de novas representações, dentre elas a de aquisição e produção de conhecimento. Com o passar das oficinas, fui percebendo que o deslocamento que queria produzir ia além disto. Não queria construir novas representações, mas desarmar a relação compulsória de representação. A possibilidade de explorar a sintaxe particular das imagens para refletir criticamente sobre si e sobre o mundo é a conquista de um instrumento de ação sobre o mundo. Conhecer os artifícios deste código pode abrir chaves de leitura que des-naturalizam a percepção, mas nem sempre o faz. Constantemente a linguagem audiovisual é vetor das significações dominantes, da representação aniquiladora do olhar colonial. Como usar a(s) escrita(s), irremediavelmente limitadora(s) das experiências, para grafar as intensidades e agregados sensíveis que compõem os acontecimentos?

Quando ressalto o atributo potencialmente totalizante da linguagem, não desejo construir uma valoração negativa desta, posto que a existência humana na forma atual é inconcebível sem ela, mas sim perfilar duas condutas distintas diante das imagens: imagem-experiência e imagem-representação. A relação de experiência toma a imagem como matéria, viva e moldável pelas forças de indução angariadas no grupo. Quando as tomamos como representações, restringimos as formas de interação com o que nos

chega a partir de premissas estabelecidas anteriormente àquela experiência. É o estado de linguagem mortífera, como denomina Deligny no texto de Miguel (2018).

A linguagem cristaliza uma forma única, unificante e esvaziada, universalista, totalizante e totalitária. A linguagem, ou ainda, a palavra se torna “mortífera” e ela faz com que nos tornemos “o que somos” – para retomar suas expressões de 1971. Essa palavra mortífera, palavra que diz o outro, que inclui e situa o outro segundo sua própria posição (ou ponto de vista) é a linguagem em seu aspecto mais primário, funcionando segundo sua potência de assimilação ou ainda de colonização. Trata-se de colonizar o outro, assimilando-o, fazendo-o desaparecer. Se Deligny escreve como escreve; se ele busca outras formas de linguagem tais como a câmera e o mapa, é porque uma língua poética poderia subverter essa dimensão mortífera. (MIGUEL, 2018, p. 5).

A cisão apontada por Pipano (2019) entre o pensamento de Freire e o de Rancière no que diz respeito ao que cada um entende por emancipação é um ponto importante para esta argumentação:

A noção de mestre ignorante como artista sugere que a curiosidade não é inflamada através de processos epistemológicos rigorosos ou de um ‘pensar certo’ tipicamente freireano; são as composições, conexões e disjunções numa comunidade sensível que a definem. Na primeira, procura-se transformar o objeto da educação - a realidade mistificada- a partir da crítica ideológica, da elaboração de uma boa forma de pensamento; na segunda, estabelece-se a invenção de situações em que o que é dado a ver e a fazer distorce o que se supunha ser permitido anteriormente. Em outras palavras, as comunidades de sentido ao redor de nós não podem ser reduzidas como meras ilusões ideológicas que precisam ser desveladas pelos atos educadores. (PIPANO, 2019, p. 138)

Se a conduta com as imagens é normatizadora, se expressa pouca vulnerabilidade ao que se manifesta no grupo, mesmo que tencione gerar justiça social ou emancipação identitária com os filmes, ela remete a imagem ao terreno da representação, do transcendente. As imagens têm sempre algo a comunicar? Deligny (2007) indica entendimento análogo quando narra os processos criativos e formativos vividos em centros de convivência para jovens “desajustados”, depois da segunda guerra mundial na França:

A imagem no sentido em que eu a entendo, a própria imagem, é autista. Quero dizer que ela não fala. Uma imagem não diz nada, e, como no caso das crianças autistas, eis uma razão a mais para que todos a obriguem a dizer não sei o quê. A imagem aguenta firme. A “ética” é o impulso que nos leva a dar cabeçada contra os limites da linguagem. É exatamente o trabalho do tomador de imagens. Seu trabalho essencial é estar impregnado

da ideia de que se trata de ultrapassar os limites da linguagem, e não ficar escravizado por não sei qual sistema simbólico. É preciso atravessá-lo. Isso é a ética. (DELIGNY, 2007, p. 1675).

De modo similar à inserção compulsória no universo da linguagem, gostaria de reverberar o entendimento de Foucault acerca da subjetividade como uma técnica de si, aqui retomado por Frant (2018):

Ao abordar o pensamento grego partir das leituras de Pierre Hadot, Foucault observa como a filosofia, no mundo clássico, não é concebida apenas como um pensamento sobre a vida, mas é sobretudo uma forma de vida, donde a subjetividade não pode ser compreendida como uma entidade preexistente, mas como algo que se constrói através da relação de si consigo mesmo, como uma técnica de si. (FRANT, 2018, p 47).

Se a linguagem é uma restrição de possibilidades, assim também posso pensar que o modo de subjetivação identitário através do qual agimos e nos constituímos também o é.

É verdade que não se vive sem identificação e localização espacial e temporal – novamente, um mínimo de eu é necessário. Mas também é verdade que essas delimitações podem fazer com que em determinados momentos o sujeito exclua o outro de si mesmo, vendo-se impedido de criar outras divisões no divisor que ele mesmo é - outras identidades, outras espacialidades, outras temporalidades, em suma, outros modos de existência. (MIZOGUCHI; PASSOS, 2020, p. 64)

Como habitar a linguagem de maneira vitalizante ao invés de aniquiladora das diferenças? Este é o reposicionamento da estética que penso ser crucial na sociedade contemporânea. Usar o cinema, e qualquer outra linguagem, para gerar afeto de vitalidade, como sugere Massumi (2017, p. 54): “A situação, em todas as suas facetas, será banhada por essa qualidade experiencial sentida por toda parte. [...] A verdade afetiva é a garantia do entusiasmo do corpo do parceiro de brincadeira. Sem isso o jogo careceria de intensidade. O afeto categórico na brincadeira é o fermento que permite que o afeto de vitalidade venha à tona”.

Se vivemos imersos numa sociedade que se projeta e se pensa a partir dos jogos instaurados pelas imagens e sons, como podemos explorar positivamente o devir mitológico que o cinema pode catalisar? Bom lembrar da ambivalência presente no sentido da utilização de qualquer objeto de conhecimento.

Platão nos diz no *Phaedro* que o Deus Hermes trouxe para os egípcios a escrita porque esta seria um modo mais preciso de fixar o saber do que a imagem, isto é, teriam valor de remédio (*pharmakon*) para a memória. Utilizando um estilo argumentativo digno de um paracelsista, Derrida nos alerta para o fato de que o *pharmakon*, remédio para a memória e portanto fixador da verdade, é também seu veneno! (CARVALHO, 1995, p. 21, grifos do autor)

Uma mutação na linguagem, na maneira como a tomamos, também transfigura os mecanismos de poder sedimentados em torno da circulação de saberes.

Se a linguagem, que desde Heráclito era considerada o bem mais comum, tornou-se hoje o cerne da própria produção, é preciso dizer que o comum contemporâneo é mais amplo do que a mera linguagem. Dado o contexto da sensorialidade alargada, da circulação ininterrupta de fluxos, da sinergia coletiva, da pluralidade afetiva e da subjetividade coletiva daí resultante, o comum passa hoje pelo bios social propriamente dito, pelo agenciamento vital, material e imaterial, biofísico e semiótico que constitui hoje o núcleo da produção econômica mas também da produção de vida comum. (PELBART, 2003, p. 29).

Se a prática pedagógica emancipatória no consumo e utilização dos filmes já era a principal finalidade do projeto Escola Engenho em 2011, os eventos subsequentes sublinharam sua relevância. A importância da conscientização sobre os meios de produção e sobre o papel das imagens instrumentalizadas na circulação deste "quarto poder" se tornou cada vez mais nítida. Creio que as pessoas implicadas na formação de outros e outras – educadores formais e informais, comunicadores, artistas, filósofos – que tomam a tarefa de refletir criticamente sobre as estruturas simbólicas que nos cercam terão que, em algum momento, lidar com a exclusão da produção de conhecimento sensível das escolas. Deixar a linguagem audiovisual entrar neste ambiente, com sua linguagem sensível, colaborativa, pode ser um dos alicerces de uma reconfiguração de nossa sociabilidade por meio da legitimação estética de novos fazeres e saberes.

Política e estética não são dois domínios separados, mas, antes, situam-se na passagem. Queremos dizer que não é possível pensar em política sem imediatamente pensar nessa ação que, no tempo, se faz como mudança, transformação, revolução. Não se pode pensar em revolução sem que se experimente a criação. [...] Todo ato político é um ato estético e erótico.” (MIZOGUCHI e PASSOS, 2021, p. 28).

Quando Nietzsche (2020, p. 33) se pergunta acerca dos educadores de que sua sociedade necessita, ele afirma: “toda época atual é impertinente, determina e atua sobre o olho, mesmo quando o filósofo não o quer”. Entendo que ele compreende que, em certa medida, o trabalho do filósofo é forjar virtualidades (sensíveis, conceituais) que possibilitem uma experiência de tempo diferente da vigente, uma imagem do pensamento situada para além das condições de enunciação de cada época, desatando a rede que mantém discretamente atados poder e saber. É isto que entendo com o convite que ele faz para “desfazer a solda da contemporaneidade”:

Se todo homem é visto como o filho autêntico de sua época e, em todo caso, sofre mais forte e sensivelmente, em todos os seus defeitos, então, a luta desse grande homem contra sua época é na aparência somente uma luta absurda e destrutiva contra si mesmo. Mas somente na aparência, pois nela ele combate o que o impede de ser livre e totalmente ele mesmo. Disso se segue que no fundo sua inimizade é dirigida contra o que está de fato nele mesmo, mas que não é propriamente ele mesmo, a saber, contra a impura mistura e justaposição do não misturável e eternamente desunido, contra a falsa solda da contemporaneidade em sua extemporaneidade; e, por fim, o pretense filho da época se revela somente seu *enteado*. Assim, Schopenhauer ansiava, já desde sua incipiente juventude, por opor-se àquela mãe falsa, vaidosa e indigna, o tempo [em alemão, tempo é feminino]. (NIETZSCHE, 2020, p. 35).

É lúcida a afirmação de Benjamin (2012, p. 126): “Nenhuma renovação técnica da língua, mas sua mobilização a serviço da luta ou do trabalho e, em todo caso, a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição”. É toda uma concepção de ensino que é posta em questão: trata-se de transmitir algo ou de facilitar criações e produções? De pôr o pensamento em movimento, como diz Deleuze no P de professor do abecedário⁶¹, ou de manter as coisas no mesmo lugar?

Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bem diferentes. Tinha a convicção de que nos anos vindouros, seria preciso dar prioridade à abordagem do cinema como arte (criação do novo), e não

⁶¹ Filme disponível no link [A paz lunática](#) (Acesso em 24/01/23).

àquela, canônica, do cinema como vetor de sentido e de ideologia (reiteração do já dito e do já conhecido). (BERGALA, 2008, p. 34).

Este estudo se ocupa da geologia deste terreno bárbaro em que abraço a precariedade sabendo que ela não é sinônimo de pobreza⁶², mas da dissolvência em ato do imaginário acerca de uma “boa imagem”. Bourriaud (2009) enfatiza o gesto de *relativizar o lugar da visualidade na exposição* de artistas cujo trabalho deriva da:

[...] estética relacional possuem um universo de formas, uma problemática e uma trajetória que lhes são próprias: nenhum estilo, tema ou iconografia os une. [...] suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos. Todos fundam sua prática artística numa proximidade que, sem depreciar a visualidade, relativiza seu lugar no protocolo da exposição (BOURRIAUD, 2009, p. 60).

Guardando as singularidades de cada espaço, como pensar gesto semelhante em relação aos ambientes formativos? O que abunda e o que escassa? Para mim, a vivência na Engenho era uma constante construção de pontes de simpatia com nossos *usuários/as*⁶³. Como disse em outros momentos, as crianças têm uma maneira muito peculiar de estabelecer relações com o mundo. Seus sentidos ainda não estão, digamos, “domesticados” por toda a carga simbólica que recebemos por todos os lados (escola, família, televisão, jogos). A capacidade empática é uma destas habilidades que fica para trás na adaptação ao sistema escolar.

Parte do reposicionamento político que estas intervenções podem produzir diz respeito a tomar a permeabilidade como uma ferramenta de conhecimento do mundo, deixando de lado o receio moderno de contaminação por intencionalidade e parcialidade. Viveiros de Castro (2013) mais uma vez indica a lógica das epistemologias indígenas:

⁶² “Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 2012, p. 124).

⁶³ A matéria e a vida que preenchem o mundo também estão em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, nós as nos sentimos dentro de nós; Qualquer que seja a essência íntima daquilo que é e daquilo que é feito, somos feitos dela. Desçamos então ao interior de nós mesmos: quanto mais fundo for o ponto que alcançarmos, mais forte será o impulso que nos levará de volta à superfície. A intuição filosófica é esse contato, a filosofia é esse impulso. (BERGSON, 2006, p. 144)

Eu diria que o que move o pensamento dos xamãs, que são os cientistas de lá, é o contrário. Conhecer bem alguma coisa é ser capaz de atribuir o máximo de intencionalidade ao que se está conhecendo. Quanto mais eu sou capaz de atribuir intencionalidade a um objeto, mais eu o conheço. O bom conhecimento é aquele capaz de interpretar todos os *eventos* do mundo como se fossem *ações* e, como se fossem resultado de algum tipo de intencionalidade. Para nós, explicar é reduzir a intencionalidade do conhecido. Para eles, explicar é aprofundar a intencionalidade do conhecido, isto é, determinar o objeto de conhecimento como um sujeito. (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 487-488, grifo do autor).

Pelbart (2020) contribui na caracterização da singularidade desta relação diferenciada:

Mas as imagens propriamente ditas não se imaginam, elas estão, são, existem, e não se vêem. Ou seja, não são feitas para serem vistas, não pressupõem uma alteridade, ou um sujeito, sequer o próprio sujeito que as carrega. As imagens “tout court”, como diz Deligny, existem sem o eu, sem o sujeito, sem intenção alguma, fora de toda linguagem. Se os humanos habitam a linguagem, e pensam através dela, e com o cortejo de sentidos, intenções, encadeamentos, finalidade que ela carrega, há certamente um outro modo de pensar, preservado entre os autistas, e que se dá *através de imagens*. Tais imagens não se referem a um Si, não compõem uma reflexão. No reino de tais imagens, há ninguém. [...] Eis pois uma imagem que não representa, não reproduz, não intenciona, não significa, não pertence a ninguém, e que só pode surgir no imprevisto, ou imprevisivelmente, mesmo que para tanto seja necessária uma longa e elaborada preparação cinematográfica. (PELBART, 2020, p. 137).

A autonomia resultante deste hipotético reposicionamento é bem exemplificada pelo gesto descrito por Larrosa (2015):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25).

Nós criamos formas de habitar os tempos e os espaços muito antes do cinema como advento, em nossa afinidade com as histórias, com nosso devir mitológico, como aponta Viveiros: “Mito não é história porque metamorfose não é processo, [...] ela é uma figura

(uma figuração) do devir” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 56). Ser capaz de imaginar o que ainda não existe passa por conceber novas representações e entendimentos sobre a realidade. E vice-versa: conceber novos entendimentos passa por ousar construir imagens que ainda não estão “disponíveis”. Quando Einstein criou a teoria da relatividade geral, o comportamento do espaço e do tempo eram ainda analisados a partir das teorias da mecânica clássica de Newton. Foi necessário que ele pensasse para além das fronteiras até então estabelecidas para conseguir dar corpo a concepções ainda por vir.

Reposicionar a dimensão estética da produção de conhecimento passa por explorar as agências do cinema para produzir experiências de espaço-tempo, individuais e coletivas de maneira ativa e autônoma, encontrando brecha para outras formas de existir. A esse respeito, acompanhemos Pelbart (2020):

A imagem é a imagem, a linguagem é a linguagem. A imagem não se torna linguagem, e o inverso tampouco. [...] O agir não se torna fazer. Fazemos uma sopa, lavamos louça, fazemos pão.. Um autista, ainda que participe a seu modo desses *afazeres*, “não faz nada. Ele age.” Agir (atividade sem objetivo) contra fazer (atividade com objetivo), imagem contra linguagem, inato contra civilizado, *inquerer* contra intenção, etologia contra fenomenologia. Se o estatuto dessas imagens ainda permanece turvo, é porque estamos por demais enredados numa infinidade de imagens (Deleuze as chamaria de clichês) que as recobrem. (PELBART, 2020, p. 139, grifos do autor).

Diria, portanto, para finalizar esta entabulação, que por mais assustador que isto possa soar, que se estiver muito fácil, desconfie, Desconfie de seu próprio desejo de garantir que sejam percorridos alguns caminhos ou aprendidos certos conteúdos.

A meta não é prévia ao caminhar. Ao contrário, é no caminho que a meta vai se construindo até o ponto em que o fim comparece menos como causa final e mais como fim do atalho, que é o esgotamento do percurso por sua completa realização; Sendo um método de orientação do ato de realização e não de um modo de adequação a uma verdade, um ideal ou um modelo, o que resulta é uma experiência expressiva que só tem como suporte o próprio experimentar. (MIZOGUCHI; PASSOS, 2021, p. 38).

Se o convívio com um grupo expandir a zona de indiscernibilidade também no sentido de não imaginar que somente o/a estudante ou aprendiz é o locus para a ação formativa, uma boa parte deste deslocamento se efetivou. O desarranjo de nossas certezas também é indício do andamento de uma transformação.

4. MANIFESTO

Oh, amigo leitor, se conhece a operação da pedra, eu te disse a verdade; e se tu não a conhece, eu nada te disse.
Hortolanos, 1325.⁶⁴

Denomino de Manifesto este último tomo com o intuito de cercar a coisa mágica afirmativamente, a partir da positividade dos conceitos relevantes fora do campo acadêmico de produção. A intenção dos usos mágicos é produzir infância nos olhos. Ao adjetivar de mágico este *modus operandi*, me lanço em terrenos estrangeiros à academia. Uno-me aos cientistas místicos demais para a academia e aos místicos por demais científicos para os círculos esotéricos, pensadores/as excluídos dos espaços legitimação e circulação de saber e poder, habitantes das fronteiras e torres de babel (concretas e abstratas) que nos rodeiam no *ethos* contemporâneo.

Depois de situar, ainda no primeiro capítulo, uma diagnóstica das dinâmicas de que a linguagem audiovisual participa hoje, e de localizar os debates sobre qual seria a posição a defender na perspectiva de uso do cinema como mediação de formação de pessoas, agora me desloco para beber das fontes de encantamento. Invocar determinações fora do domínio de origem demanda esclarecer que não as tomamos como metáforas, mas como condutor da fabricação de novos sentidos. Deleuze (2005) adverte:

Claro, sabemos os perigos de invocar determinações científicas fora de seu domínio. É o perigo de um metáfora arbitrária, ou de uma aplicação difícil. Mas talvez esses perigos sejam conjurados se nos contentarmos em extrair dos operadores científicos tal ou qual carácter conceitualizável que remete a domínios não científicos, e converge com a ciência sem ser aplicação nem metáfora. (DELEUZE, 2005, p. 158).

⁶⁴ “Dito de outro modo, “estética” não é um novo nome para designar o domínio da “arte”. É uma configuração específica desse domínio. Ela não é a nova rubrica sob a qual se organizaria aquilo que antes concernia ao conceito geral de *poética*. Ela marca uma transformação no regime do pensamento da arte. E esse novo regime é o lugar onde se constitui uma ideia específica do pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 13).

A ligação com o caráter mágico surgiu no percurso de transformações - da pesquisa e da pesquisadora, deste período de doutoramento. Como vim afirmando, os principais referenciais tomados foram os escritos místicos e alquímicos e as cosmologias originárias do Brasil. As principais referências de escritos alquímicos foram as interpretações da coleção de pranchas do *Mutus Liber*, feitas por Carvalho (1995), e a vasta coletânea editada por Roob (2001) de obras que de algum modo dialogam com as representações herméticas e místicas. No campo das culturas ameríndias, as obras de Viveiros de Castro (2013; 2015) e de Albert e Kopenawa (2015). Venho defendendo que o cinema possa ser um instrumento reconfigurador de nossa relação com as imagens numa esfera micro-política, orientado pela intenção de fazer viver uma experiência, ou seja, de transformar – a si e aos outros/as – numa escala invisível.

Os verdadeiros avanços civilizatórios, quando ocorrem, não são necessariamente avanços da técnica, mas sim avanços nas possibilidades de simbolização do Real. As transformações sociais silenciosas costumam produzir rupturas na normalidade que não passam da expressão em Atos dos novos fenômenos, ou dos grupos sociais emergentes, ainda não integrados na ordem discursiva. (KHEL, 2015, p. 29).

Machado (1997) coloca o cinema como um fenômeno cultural limítrofe em que a operação primordial da fruição cinematográfica se dá no espírito, ao invés de no olho, como em geral imaginamos. Segundo o autor:

A questão, portanto, que é visceral para uma compreensão do cinema como fenômeno cultural limítrofe [...] não é decidir se o movimento que o cinema manipula é verdadeiro ou falso, mas avaliar o que de fato ocorre quando um movimento natural é decomposto em instantes sucessivos para ser depois recomposto na sala escura. Que espécie de metamorfose atravessa o material entre esses dois momentos, convertendo a realidade estilhaçada em fantasmas que Retornam para atormentar os vivos? Se a percepção do movimento é uma síntese que se dá no espírito e não no mecanismo do olho, o cinema deve ser entendido também como um processo psíquico, um dispositivo projetivo que se completa na máquina interior. (MACHADO, 1997, p. 22).

Rancière (2009) se detém sobre a genealogia do termo estética para tomá-la não como um adjetivo, mas como *uma ideia específica do pensamento*⁶⁵:

⁶⁵ Filme disponível no link [Roda de Histórias bagunçadas de fogo](#) (Acesso em 24/01/23)

Sob o nome de estética, se opera uma identificação entre o pensamento da arte - o pensamento efetuado pelas obras de arte - e certa noção de "conhecimento confuso": uma ideia nova e paradoxal, já que, ao fazer da arte o território de um pensamento presente fora de si mesmo, idêntico ao não-pensamento, ela reúne os contraditórios: o sensível como ideia confusa de Baumgarten e o sensível heterogêneo à ideia de Kant. Isto é, ela faz do "conhecimento confuso" não mais um conhecimento menor, mas propriamente *um pensamento daquilo que não pensa*. (RANCIÈRE, 2009, p. 13).

Pensar esteticamente é um *modus operandi* que se espalha por ambientes diversos, são acontecimentos na fronteira da linguagem;

O limite não está fora da linguagem, ele é o seu fora: é feito de visões e audições não-linguageiras, mas que só a linguagem torna possíveis. Por isso há uma pintura e uma música próprias da escrita, como efeitos de cores e de sonoridades que se elevam acima das palavras. [...] Essas visões, essas audições não são um assunto privado, mas formam as figuras de uma história de uma geografia incessantemente reinventadas. É o delírio que as inventa, como *processo* que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo. São acontecimentos na fronteira da linguagem. (DELEUZE, 1997, p. 9).

Para enxergar numa escala invisível, portanto, é preciso olhar com os olhos do espírito, a partir da intuição⁶⁶, método descrito por Bergson, aqui retomado por Lapoujade (2017):

É nesse sentido que existem dois lados da experiência em Bergson: o lado da Inteligência, vasto plano superficial em que tudo se dobra horizontalmente no espaço, segundo a lógica da representação, e o lado da intuição ou da emoção profunda, um mundo vertical onde tudo se organiza em profundidade, de acordo com uma pluralidade de níveis ora inferiores, ora superiores ao nível da Inteligência, mas sempre paralelos a ele, operando segundo um tempo e uma lógica de outra natureza. (LAPOUJADE, 2017, p. 12).

A constatação de Bergson se irmana com as colocações de Hume com o estudo dos gêneros de afecções humanas.

Não esqueceremos, portanto, que dois pontos de vista coexistem em Hume: de uma certa maneira, a ser ainda tornada precisa, a paixão e o entendimento apresentam-se como duas partes distintas; porém, em si, o entendimento é tão-somente o movimento da paixão que devém social. Ora veremos o entendimento e a paixão formar dois problemas separados, ora veremos que aquele se subordina a esta. A afecção passional e social é só uma parte da natureza humana. Há outra parte, o

⁶⁶ Olho de Lince, composição de Jards Macalé e Waly Salomão.

entendimento, a associação de idéias. (DELEUZE, 2012a, p. 5)

De modo similar aos exemplos da filosofia ocidental, muitas são as metáforas para a ambivalência da matéria nos estudos místicos e alquímicos: “ ‘Um veado e um unicórnio ocultam-se na floresta’. A floresta é o corpo, o unicórnio o espírito (Enxofre, masculino), o veado é a alma (Mercúrio, feminino). ‘Abençoado é aquele que souber capturá-los com engenho e domá-los.’ (ROOB, 2001, p 358) (Conferir imagem 25). “As duas naturezas opostas da obra são reunidas através de uma lenta cocção. ‘Sê paciente, e o teu trabalho não será em vão: a árvore encantadora dará frutos no seu devido tempo’.”(ROOB, 2001, p 359) (Conferir imagem 25)

Imagem 25: Lambsprinck, De Lapide Philosophico, Frankfurt, 1625.



Fonte: Alquimia e misticismo (Roob, 2001, p. 358)

Imagem 26: D. Stolcius von Stolcenberg, Viridarium Chymicum, Frankfurt, 1624.



Fonte: Alquimia e misticismo (Roob, 2001, p. 359)

A intervenção por emblemas de ação nos direciona a mudanças sutis e graduais na forma como as coisas acontecem, agindo especialmente sobre os princípios organizadores da nossa experiência estética nos espaços de ensino e aprendizagem. Fazer do cinema uma força de integração entre pólos separados pela cientificidade moderna é um atributo do cinema mágico. Lugar de construir abrigos provisórios, na segurança da despretensão e no compartilhamento de responsabilidades, este modo de inserção manuseia o cinema como um tecido, maleável aos diversos usos criativos que dele podemos fazer coletivamente. Seria a possibilidade deste tipo de pensamento a tecnologia diferencial que pode nos salvar da eminente obsolescência humana enquanto armazenadores de dados?

Mas como concretizar estes objetivos – dissolver o eu, pensar com o corpo, experimentar o tempo como duração? Como, a partir da mesma caixa de ferramentas e dos mesmos recursos, trabalhar não para estabelecer uma relação pré-concebida, mas para encontrar afetos de forma genuína, vitalizante? O primeiro princípio deste como a analisar é a noção de transmutação da matéria, que comparece de formas específicas nestes domínios que denominei de inteligências periféricas e que detalho a seguir.

4.1 A transmutação da matéria e a produção de estado de presença

O sopro e o espírito vivificante, o pneuma do alquimista, dão impulso à Grande Obra, que consiste na transformação do corpo, da alma e do espírito. “Tudo o que existe sofre um duplo movimento: de integração e de desintegração (...), porque a natureza, dobrada sobre si mesma, se transmuta. (Zósimo de Panópolis, séc. III)

Uma série de saberes se organizam para o leitor ou espectador a partir da ideia de um percurso, de uma jornada atravessada por alguém. São mitos presentes no tarô, nas religiões, nos ensinamentos em seus tantos formatos.

Obviamente, diversas tradições pictóricas já nos mostraram outras sequências de imagens capazes de contar uma história e de ser entendidas razoavelmente bem se possuímos a chave das Convenções simbólicas nas quais os artistas se basearam. O teto da Capela Sixtina por exemplo, pintado por Michelangelo, poderia, da mesma forma, ser chamado de um livro mudo: todo mito cristão da criação do mundo nos é mostrado, em sequências acessíveis ao público e facilmente traduzíveis em palavras. Em outros casos, não só uma sequência de imagens, mas um único quadro pode ser traduzido em narrativa, de modo a ser tratado como um livro. (CARVALHO, 1995, p. 13)

Imagens relevantes, que passam a constituir o tecido da memória coletiva parecem ser resultantes de uma equação composta por um afeto de simpatia que nos conecta mitologicamente a uma linguagem em um plano que permite um preenchimento criativo de sentidos. O tempo atualizado no regime de fabulação mítico é outro e nos permite transitar entre noções mais difusas (de humano, de espírito, de entendimento).

Assim, a interferência sincrônica entre humanos e animais (mais geralmente, não-humanos) que se exprime nos conceitos de xamã e de espírito possui uma dimensão diacrônica fundamental, remetendo a um passado absoluto – passado que nunca foi presente e que portanto nunca passou, como o presente não cessa de passar – em que as diferenças entre as espécies “ainda” não haviam sido atualizadas. [...] Não é descabido definir o discurso mítico como consistindo principalmente em um registro do processo de atualização do presente estado de coisas a partir de uma condição pré-cosmológica virtual. Esse pré ou proto-cosmos, muito longe de exibir uma “indiferenciação” ou “identificação” originárias entre humanos e não-humanos, como se costuma caracterizá-lo, é percorrido por uma diferença infinita, ainda que (ou porque) interna a cada personagem ou agente. (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 323)

Mais uma vez encontramos com a lógica da implicação recíproca, da mútua inclusão, de que vimos tratando. Reverbera fortemente aqui “a memória por excelência” (BERGSON, 2010, p. 91), desligada das contingências presentes que reduzem à nossa ação ao engajamento individual no mundo.

Ora, desde que pedimos aos fatos indicações precisas para resolver o problema, é para o terreno da memória que nos vemos transportados. Isso era de se esperar, pois a lembrança representa precisamente o ponto de interseção entre o espírito e a matéria. [...] *Tome-se um pensamento complexo que se desdobra numa série de raciocínios abstratos. Esse pensamento é acompanhado de imagens, pelo menos nascentes* (BERGSON, 1999, p. 5-6, grifo nosso)

A relação entre espíritos e imagens é também desdobrada nas culturas amazônicas:

Um espírito, na Amazônia indígena, é menos assim uma coisa que uma imagem, menos uma espécie que uma experiência, menos um termo que uma relação, menos um objeto que um *evento*, menos uma figura representativa transcendente que um signo do fundo universal imanente – o fundo que vem à tona no xamanismo, no sonho e na alucinação, quando o humano e o não-humano, o visível e o invisível trocam de lugar [...] os conceitos amazônicos que traduzimos por “espírito” não designam, a rigor, entidades taxonômicas, e sim nomes de relações, experiências, movimentos e eventos, etc. (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 326)

Penso que as imagens acabam por assumir um papel de vetor metamorfo de sentidos, acolhendo sentidos ainda em formação, mudando de forma conforme anda o processo. Estas transmutações de matérias sempre aconteciam em nossos filmes. “A paz lunática”⁶⁷ começa com uma sereia em um mundo submerso. Logo na sequência borboletas tomam a tela, sendo substituídas por 2 seres extra-terrestres que lutam com espadas semelhantes aos sabres de luz de guerra nas estrelas. O resultado de uma etapa sendo sempre incorporado à próxima, assim como a sequência de experimentos das pranchas do *mutus liber*.

O tecimento que as imagens operacionalizam, ligando elementos antes disperso em uma elaboração singular é a produção de memória e de real que pretendia alcançar na primeira proposta da Engenho nas comunidades. O filme “Roda de histórias bagunçadas

⁶⁷ Inelutável modalidade do visível: pelo menos isso se não mais, pensado através dos meus olhos. Assinaturas de todas as coisas estou aqui para ler, marissêmen e maribodelha, a maré montante, estas botinas carcomidas. Verdemuco, azulargênteo, carcoma: signos coloridos. Limites do diáfano. Mas ele acrescenta: nos corpos. Então ele se compenetrava deles corpos antes deles coloridos. [...] Limite do diáfano em. Porquê em? Diáfano, adiáfano. Se se pode pôr os cinco dedos através é porque é uma grade, se não uma porta. Fecha os olhos e vê (JOYCE, 1922, p. 47).

de fogo”⁶⁸, cujo processo de realização está descrito no primeiro capítulo, foi a materialização mais concreta que testemunhei da “fabulação do real”.

Uma das pessoas mais fundamentais no nosso convívio durante estes anos de projeto foi Fátima, contratada para cuidar dos lanches e da limpeza das salas (a de aula e a de produção/secretaria), mas que cuidou de muito mais do que isto. Ela aparece em muitas fotografias e estava presente em quase todos os dias de encontros na Engenho. Posso dizer que ela se tornou uma representante do projeto na comunidade, mediando aproximações, costurou afetivamente nosso dia a dia com biscoito Treloso e refrigerante. Ela é casada com Nelson, um grande contador de histórias com quem sempre conversávamos. Ele foi uma das primeiras pessoas a ocupar um terreno na Roda de Fogo e se tornou o principal articulador da narrativa deste filme com seu talento de contador de histórias, dando plena materialidade ao conceito de fabulação do real através de um agenciamento coletivo (DELEUZE, 2005);

A ruptura não está entre a ficção e a realidade, mas no modo de narrativa que as afeta.[...] Quando Perrault se dirige a suas personagens reais do Quebec, não é apenas para eliminar a ficção, mas para libertá-la do modelo de verdade que a penetra, e encontrar ao contrário a pura e simples *função de fabulação* que se opõe a esse modelo. O que se opõe à ficção não é o real, não é a verdade que é sempre a dos dominantes ou dos colonizadores, é a função fabuladora dos pobres, na medida em que dá ao falso a potência que faz deste uma memória, uma lenda, um monstro. É o devir da personagem real quando ela própria se põe a ‘ficcionalizar’, quando entra ‘em flagrante delito de criar lendas’, e assim contribui para a invenção de seu povo. (DELEUZE, 2005, p. 183).

A comunidade Roda de Fogo, fruto de uma ocupação de cerca de 60 hectares cujo início data de 1987, ganhou este nome porque neste ano uma novela de mesmo nome era exibida na TV Globo. Houve muita mobilização comunitária para que o então governador do estado Miguel Arraes regularizasse as moradias, o que veio a fazer alguns anos depois. De maneira semelhante aos outros da Engenho, este filme foi construído em etapas e a partir de ponderações e escolhas coletivas: uma entrevista inicial com Nelson, levantamento do material de arquivo sobre a época da ocupação, escolha das cenas a ficcionalizar (assistindo à novela Roda de Fogo, entrevista na casa de Nelson, a lenda

⁶⁸ O primeiro grupo foi composto por mim, Ana Lira, Thelmo Cristovam, Tuca Siqueira e Gê Carvalho. Nossos monitores foram Caio Sales e Adalberto Oliveira.

que circulava pela vizinhança sobre a casa abandonada etc). Creio que o “simples” contato das crianças com Nelson, para ouvir a história de luta por moradia que marca a vida de suas famílias e vizinhos, já teria sido um acontecimento importante para a produção de uma memória viva entre as pessoas, mas, com a realização do filme, isto ganhou outras camadas, já que se mistura com as criações das próprias crianças daquele grupo (também presentes no filme) (conferir Imagem 27).

Imagem 27 – Visita de Nelson à Escola Engenho, entrevista para elaboração do roteiro e Capturas de tela do vídeo finalizado



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

No evento de encerramento do ciclo, exibimos alguns filmes que escolhemos, e, claro, “Roda de histórias...”, o que nos pediu mais investimento durante o semestre. Na plateia, Nelson. Fátima, sua esposa, como sempre nos ajudando na organização de tudo, recebendo os/as familiares das crianças, indicando os lanches etc. Foi muito bom perceber que era difícil mesmo responder de quem era aquele filme. Havia nele um tanto de cada um, todos/as diluídos/as ali (conferir Imagem 27). O cinema, assim, indicava mais uma vez sua identidade coletiva e atravessada por aprendizados afetivos dificilmente catalogados em manuais que o enxergam sobretudo tecnicamente.

Imagem 28 – Imagem do filme “Roda de estórias bagunçadas” no encerramento das oficinas em 2015



Fonte: Arquivo da Escola Engenho.

A alma desta pesquisa é a utopia de usar a afinidade humana com as imagens e ilusões a nosso favor, como canalização de energia viva, capaz de unir a formação e o

audiovisual de modo a construir uma experiência ética, estética e politicamente consciente. Refinar as habilidades de imaginação e abstração que nos diferenciaram de outras espécies ao projetar dimensões coletivas e extra-temporais para além do ponto de vista individual pode nos levar, creio, a vivências mais significativas no espaço-tempo compartilhado da formação.

O estado de presença é condição para qualquer processo de transformação. A presença é o fio que articula os porvires sobre o tecido da con-vivência, imprescindível para a boa condução de um episódio criativo, seja em um filme, seja em uma aula. Esta é a finalidade guia da ação: produzir estado de presença ao se relacionar – com o mundo e com as imagens.

É pela inserção na duração que reatamos com o ‘eu da profundidade’, com o eu que se emociona, que ‘vibra interiormente’, como se apenas a duração pudesse nos dar novamente uma vida rica de afetos. (LAPOUJADE, 2017, p. 18).

O contato com a dimensão do aqui-agora enfrenta hoje vários obstáculos decorrentes da super-estimulação a que somos cotidianamente submetidos, de modo notório através das imagens. Migliorin (2015) também pondera sobre a presença na relação sob este aspecto:

Com a produção de imagens, o aprendizado passava necessariamente por uma relação criativa e crítica por parte dos alunos. Entender a rua, o bairro, o vizinho e a cidade com o cinema é entrar em uma relação com o outro e, simultaneamente, em uma atividade crítica e criativa - do plano, do quadro, da luz, do ritmo. Em outras palavras, aproximar os estudantes do que o mundo tem a nos dar e, simultaneamente, permitir que eles criem e inventem com este mundo. Se as imagens hoje fazem com frequência o papel contrário, limitando nossas experiências - do turismo à publicidade - *a aposta no cinema não deixa de ser um embate pela possibilidade de uma experiência, pela possibilidade da presença dos estudantes na relação com o que eles vêm e sentem. Não seriam esses os papéis de toda educação e de toda produção de conhecimento?* (MIGLIORIN, 2015, p.10, grifo nosso)

Restaurar um estado de experiência da imagem, de encontro autêntico com o que vemos e ouvimos passa por fabricar um estado de presença. Carvalho analisa a edição de La Rochelle (1677), uma sequência de 15 lâminas representando em imagens o percurso do casal alquímico para a confecção da *opus magnum*, a pedra filosofal, por vezes chamada de elixir da longa vida. Forma e conteúdo não se separam nesta obra

composta de símbolos a serem decifrados para chegar aos direcionamentos de cada etapa do trabalho. Aqui, o estado espiritual do/a alquimista é fator preponderante no sucesso do percurso que ele/ela irá empreender, e o conhecimento ali depositado é *enigma expresso em imagens*:

A alquimia é a separação do impuro da substância mais pura. A mesma ideia de progressão constante, de melhoramento concomitante na pessoa íntima do *artista*, é desvelada pelo vocábulo do que os alquimistas queriam que designasse a cor e a natureza da Pedra Filosofal: o púrpura, proveniente do latim *purpura*, que é o vermelho subido; na alquimia do verbo, o *puro do puro*, isto é, o *fogo do fogo*. (CARVALHO, 1995, P.118)

Um dos objetivos da ação por emblemas é ativar o caráter de experiência entre as pessoas participantes, estudantes e facilitadores, de modo diferente e específico para cada um/a; Repito a colocação do capítulo anterior, se pretendemos transformar a matéria no/a outro/a, como imaginamos permanecer incólumes neste limiar?

É no limite que se dá uma ‘criatividade limiar’, que é possível habitar o paradoxo de criar constelação de possíveis de universo e, ao mesmo tempo, de experimentar formas já constituídas. O paradoxo se apresenta com sua estranha topologia, pois o ato revolucionário com sua força de criação se situa no interior dos estratos e fora deles. No limite das formas históricas encontramos os germens de novos territórios. [...] A revolução micropolítica é de natureza processual. (MIZOGUCHI e PASSOS, 2021, p. 27).

Como afirma Greene, não estamos acostumados com a ideia de uma realidade que se transforma conforme nossa intenção se manifesta.

Enquanto a intuição humana e a sua expressão por meio da física clássica supõe uma realidade em que as coisas são definitivamente ou de uma maneira ou de outra, a mecânica quântica descreve uma realidade em que por vezes as coisas flutuam em um estado nebuloso, em que são em parte de uma maneira e em parte de outra. As coisas só alcançam a sua definição quando uma observação adequada as força a abandonar as possibilidades quânticas e fixar-se em um resultado específico. O resultado alcançado, contudo, não pode ser previsto: só podemos prever a probabilidade de que as coisas aconteçam desta ou daquela maneira. [...] Não estamos acostumados a uma realidade que permanece ambígua até ser percebida. (GREENE, 2005, p. 27).

O cerne das questões colocadas aqui é, para finalizar este tópico, um convite a habitar a intencionalidade, tomando-a como uma tecnologia humana e como fonte da energia vital de que nos alimentamos, corpo e espírito.

Na linguagem místico-alquímica de Boehme, o dom de Deus que encontrou foi justamente ver o mundo com os olhos de Deus. O *Mutus Liber* nos conta a aventura da grande obra do ponto de vista do alquimista; [...] . Chamo esta prancha de “A morte do alquimista”: morreu o homem comum para que o Dom de Deus chegasse ao verdadeiro alquimista. Como diz Fernando Pessoa, o iniciado tem que morrer para si mesmo, ou antes, que morrer-se’ (citado em Centeno, 1985:53). (CARVALHO, 1995, p. 122)

Se há definição melhor dos poderes de Deus do que a possibilidade de criar e transformar, desconheço. Ver com os olhos de quem cria é, para mim, sem dúvida, ver com os olhos de Deus.

4.2 Multi-Perspectivismos: virtualizações da experiência

Quando nos encontram na floresta, os seres maléficos nê wãri nos consideram como suas presas. Veem-nos como macacos-aranha e a nossos filhos como papagaios. De modo que nunca poderíamos sobreviver sem a proteção dos xapiri, que os nê wãri temem como inimigos ferozes. Quando o tempo está encoberto, e de manhã, a escuridão demora a levantar, se um desses seres avista um caçador na floresta, logo tenta pegar sua imagem. Leva-a para casa e a guarda numa caixa de madeira ou num grande saco, para devorá-la mais tarde. (KOPENAWA; ALBERT, 2015; p. 177)

A forma como se lê o mundo está intimamente relacionada a como este nos foi narrado. Nosso primeiro código de leitura, desenvolvido mimeticamente diante dos estímulos do ambiente, se estabelece em nossos sentidos e ordena não o universo em si, mas a nossa percepção dele, que acontece sincronicamente, pensamento e sensibilidade, ativando o funcionamento de diferentes regiões cerebrais. Ela não é estática nem unívoca. Le Breton (2016) tece bem a relação da cultura e da linguagem com o campo perceptivo:

A percepção é uma posseção simbólica do mundo, uma decifração [...] Assim como a língua, o corpo é um provedor constante de significações. Frente a uma mesma realidade, indivíduos e corpos impregnados de culturas e histórias diferentes não provam as mesmas sensações e não decifram os mesmos dados. [...] O papel da linguagem na elaboração das percepções é provavelmente decisivo. A linguagem não é uma etiqueta a pôr sobre uma miríade de dados exteriores e bem objetiváveis. [...] Ao inverso, as coisas só se tornam reais por sua entrada no registro da linguagem. (LE BRETON, 2016, p. 30).

Quando advogo pelo cultivo das imagens nos espaços de formação como experiência estética, fundamento esta defesa na reserva de invenção de modos de viver e linhas de errância em relação ao modo de subjetivação dominante que esta abertura pode gerar. Espaço de ativação de experiências éticas a partir de dispositivos estéticos, o cinema pode ampliar possibilidades subjetivas, prototipando virtualizações de modos de existir. Lapoujade fala de uma memória ativa a partir de uma das acepções para o virtual:

[Bergson] caracteriza o virtual como reserva ou potência, como um conjunto de potencialidades indeterminadas, surdamente ativas, que agem como uma multiplicidade de tendências ainda implicadas umas nas outras. A memória não é mais uma reserva de sentido, mas de energia espiritual. O virtual revela uma outra forma de memória, uma memória ativa, informada pela vida. [...] Da ontologia à psicologia, passamos de um virtual a outro, de um virtual inativo a um virtual ativo que já é potência, de um virtual em si a um virtual para nós, convertido por isso mesmo em uma reserva de futuro que se atualiza segundo processos determinados. (LAPOUJADE, 2017, p. 23).

Gostaria de remeter a duas imagens de cavernas:, a primeira, do mito descrito por Platão, e a segunda, no filme *A caverna dos sonhos esquecidos* (Herzog, 2010). Platão nos convida a habitar o ponto de vista de pessoas dentro de uma caverna, olhando sempre para a mesma parede e tentando decifrar as sombras nela refletidas pela luz que vem de fora. A parábola, fundante da filosofia ocidental, faz referência à busca pelo conhecimento verdadeiro, que, para o filósofo, não se origina nos nossos sentidos, estes nos levando a percepções enganosas.

Herzog fez este filme na caverna de Chauvet, no sul da França, que guarda pinturas rupestres que datam de 30 mil anos atrás, 28 mil anos a mais que o nascimento de Cristo, início da história ocidental. As pinturas filmadas (em 3D) pelo diretor só se mantiveram em tão bom estado de conservação porque a caverna só foi descoberta em 1994. Dentre os/as entrevistados/as, a maioria arqueólogos e paleontólogos, chama um perfumista,

Maurice Maurin, para dar seu depoimento. Depois de se debruçar pelas frestas entre pedras e raízes nos arredores da caverna, de dentro da caverna, ele narra o que sente:

Evidentemente o odor que conseguimos sentir agora está bem atenuado. É muito sutil. Não há muitas emanações, mas a nossa imaginação nos permite reconstruir a cena. A cena com seus odores de 25.000 anos atrás, com todos os animais encontrados na época: ursos, lobos, talvez até rinocerontes, e o homem. A presença deles vivos, significando lenha queimada, resinas, os odores de tudo do mundo natural que cerca esta caverna. Podemos voltar no tempo com a nossa imaginação. (MAURIN, 2010 *apud* HERZOG, 2010, 58'03).

Herzog lembra, na sua narração em off, que há planos de construção de um parque temático para turismo com uma réplica exata da caverna alguns quilômetros distantes da caverna em si. E que esta réplica pode inclusive conter uma recriação do odor do interior pré-histórico. Evoco estas duas imagens para dizer dos modos de interação diferenciados com uma mesma imagem, um primeiro como representação, e um segundo, como experiência.

Em seguida gostaria de evocar a imagem trazida por Viveiros de Castro para descrever o perspectivismo ameríndio, teoria escrita por ele, “[...] contrastando-os com as distinções efetivamente operantes nas cosmologias ameríndias” (VIVEIROS DE CASTRO, p. 350, 2013):

Tipicamente, os humanos, em condições normais, veem os humanos como humanos e os animais como animais; Quanto aos espíritos, ver estes seres usualmente invisíveis é um signo seguro de que as ‘condições’ não são normais. [...] ‘A lua, a serpente, o jaguar e a mãe da varíola o veem, contudo, como um tapir ou um pecari, que eles matam. anota Baer (1994:224) sobre os Machiguenga. Vendo-nos como não humanos, é a si mesmos que os animais e espíritos veem como humanos. Eles se aprendem como, ou se tornam, antropomorfos, quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam os seus próprios hábitos e características sob a espécie da cultura: veem seu alimento o alimento humano (os jaguares vem o sangue como cauim, os mortos veem os grilos como peixes, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado, etc), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado identicamente às instituições humanas [...] (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 350).

A implicação recíproca de diferenças⁶⁹ que a lógica da mutua inclusão pressupõe é uma chave importante para adjetivar o núcleo deste princípio. Conceber que o que está excluído por sua diferença deve permanecer precisamente por ela, desloca o pensamento do sítio cartesiano e abre-se para a multiplicidade dos devires. Nos sonhos, as imagens poéticas são compostas por elementos dirigidos e articulados por todos os sentidos, como nos lembra oportunamente Massumi (2016):

O desenvolvimento da mente humana extinguiu praticamente todas as Sensações, exceto alguns tipos esporádicos, sons, cores, odores, calor, etc, que agora são apresentadas como desconectadas e separadas. No caso das cores, há uma difusão tridimensional das sensações. Originalmente, todas as sensações podem já ter estado conexas de uma mesma maneira, e supõe-se que o número de dimensões era interminável. Pois, o desenvolvimento implica essencialmente uma limitação dessas possibilidades. Entretanto dado um número de dimensões sensoriais, todas as variedades possíveis podem ser obtidas variando as intensidades de distintos elementos. (MASSUMI, 2016, p. 6).

Para uma criança, em geral, não é difícil conversar com o mar, ou se pensar sendo cachoeira. “Ver como” não diz respeito a uma mimese, diz respeito ao contágio resultante de um modo de conhecer que, ao contrário da lógica moderna, parte de uma permeabilidade e intencionalidade que leva precisamente à transformação do/a pesquisadora, do/a artista. Em ambos os casos, nos conectamos com um continuum de predecessores e sucessores a nós, para quem escrevemos, com quem escrevemos.

Em suma, o mito propõe um regime ontológico comandado por uma diferença intensiva fluente que incide sobre cada ponto de um continuum heterogêneo onde a transformação é anterior à forma, a relação é superior aos termos, e o intervalo é interior ao ser ponto cada ser mítico, sendo pura virtualidade, ‘já era antes’ o que ‘iria ser depois’, e por isso não é, pois não permanece sendo, nada de atualmente determinado. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 58).

No começo do trabalho, elaborei a diagnose de uma redução epistemocêntrica do pensamento nas palavras de diversos autores/as. Esta redução, operada pela ciência que conhece seu objeto objetificando-o, é a anti-paixão. É, de certo modo, a recusa em afetar-se. As virtualizações da experiência a que me refiro são, para esta cartilha, o

⁶⁹ Entrevista realizada em 2005 por Daniel Caetano, Francis Vogner, Francisco Guarnieri e Guilherme Martins. Transcrição de Bianca Novaes e Cléber Eduardo. Disponível no link: [Entrevista Tonacci na Contracampo](#) (Acesso em 25/01/2013).

borramento momentâneo de fronteiras que permite derivar em busca de um registro de existência confortável para si. Exercer os modos de subjetivação como uma técnica, uma técnica de si. E, a questão que visou enfatizar aqui é que o cinema se mostrou, nos experimentos desta investigação, excelente ferramenta de construção de pontes entre universos, entre dimensões. Diria que as aplicações deste unguento sobre tecidos sociais profundamente maculados pela produção de subjetividade contemporânea obtiveram resultados muito satisfatórios.

O princípio multi-perspectivista de que falo é a disponibilidade para o tempo do/a outro/a, a paciência e abertura para que se manifestem as multiplicidades externas a nós, “Seja pedra, seja planta, seja bicho, seja humano”⁷⁰. É através do/a outro/a que visualizamos as fronteiras que nos delimitam, pelo deixar-se afetar, “padecer”, nas palavras de Larrosa (2015):

Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, Nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2015, p. 26)

Penso que parte do compromisso político da ação formadora (educativa, pedagógica) passa por assumir nossas intencionalidades, nossas paixões.

Diríamos que estamos aqui diante de um *ideal* epistemológico que, longe de buscar reduzir a ‘intencionalidade ambiente’ a zero a fim de atingir uma representação absolutamente objetiva do mundo, faz a aposta inversa: o conhecimento verdadeiro visa à revelação de um máximo de intencionalidade, por via de um processo de ‘abdução de agencia’ sistemático e deliberado. [...] Dizemos acima que o xamanismo era uma arte *política*. Dizemos, agora, que ele é uma *arte política*. Pois a boa interpretação xamânica é aquela que consegue ver cada evento como sendo, em verdade, uma *ação*, uma expressão de estados ou predicados intencionais de algum agente. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 51, grifo do autor).

⁷⁰ Material de arquivo pessoal.

O papel dos/das professores/as na *mise-en-scène* escolar seria, no modo mágico, *relacional*, portanto semelhante, em alguns sentidos, com o trabalho dos xamãs, segundo Viveiros de Castro (2013):

[...] esse 'ver como' refere-se literalmente a perceptos, e não analogicamente a conceitos, ainda que, em alguns casos, a ênfase seja mais no aspecto categorial que sensorial do fenômeno; de qualquer modo, os xamãs, mestres do esquematismo cósmico (Taussig 1987: 462-63) dedicados a comunicar e administrar as perspectivas cruzadas, estão sempre aí para tornar sensíveis os conceitos ou inteligíveis as intuições. (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 351).

“Fazer ver como” é gerar empatia, é produzir contaminação por outro modo de viver, o que pode trazer um melhor equilíbrio entre os sentidos circulantes. O modo de relação com a produção de imagens atualmente age no sentido contrário: reforça o sentido dominante, indica uma apreciação de valor adequada para a manutenção da circulação de capital viabilizada por estas tecnologias. Deligny chama as imagens alinhadas com as significações dominantes de “domesticadas”:

As verdadeiras imagens, aquelas que não estão sobrecarregadas de representar o que quer que seja, têm, entre si, formas que só esperam as circunstâncias oportunas para desdobrarem-se como antes”(DELIGNY. 2007, p. 1671). Uma das questões do cinema é criar tais circunstâncias oportunas. [...] Há as imagens imaginadas, inclusive pelo cineasta - estas são as domesticadas. Mas as imagens propriamente ditas não se imaginam, elas estão, são, existem, e não se vêem. Ou seja, não são feitas para serem vistas, não pressupõem uma alteridade, ou um sujeito, sequer o próprio sujeito que as carrega (PELBART, 2020, p. 136-137).

Tomando a condução de processos de produção de filmes em ambientes formativos, por exemplo, quantas perspectivas, pontos de vista, modos de subjetivação são recorrentemente apagados pelo vínculo com as normas da língua, em nome de uma maior legibilidade ou compreensão por parte da espectralidade? Miguel (2018) sinaliza a forte implicação política da relação com a linguagem propiciada pelo trabalho de Deligny:

A linguagem cristaliza uma forma única, unificante e esvaziada, universalista, totalizante e totalitária. A linguagem, ou ainda, a palavra se torna “mortífera” e ela faz com que nos tornemos “o que somos” – para retomar suas expressões de 1971. Essa palavra mortífera, palavra que diz o

outro, que inclui e situa o outro segundo sua própria posição (ou ponto de vista) é a linguagem em seu aspecto mais primário, funcionando segundo sua potência de assimilação ou ainda de colonização. Trata-se de colonizar o outro, assimilando-o, fazendo-o desaparecer. Se Deligny escreve como escreve; se ele busca outras formas de linguagem tais como a câmera e o mapa, é porque uma língua poética poderia subverter essa dimensão mortífera. (MIGUEL, 2018, p. 4-5).

Evidentemente, o problema não é a existência da linguagem em si, mas o uso restritivo e excludente que se fez dela. Hooks descreve sua relação contraditória com a língua inglesa: “[...] sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.” (HOOKS, 2013, p. 224) Não se trata de desistir da linguagem, mas de habitar seus domínios de uma outra forma, errática, auto-poética, autônoma. Mizoguchi; Passos (2021) assim apresentam a micropolítica dos agenciamentos de enunciação:

Guattari nos fala que não se trata de uma escolha entre centralismo democrático ou anarquia, mas de estarmos ou não reproduzindo os modos de subjetividade dominante. [...] Nesses termos se coloca a ‘função de autonomia’ como um funcionamento micropolítico que agencia ‘impulsos de desejo, inteligências’, fazendo-os compor uma rede de conexões geradora de universos de referência ou de experimentalismos. A dimensão micro diz respeito não ao que é pequeno, individual ou local, mas aos processos de mutação subjetiva, de *autopoiesis*. Todo sistema autopoietico é autônomo, já haviam designado Maturana e Varela (1995; 1997) na biologia chilena nos anos de Allende. Segundo Guattari, a função de autonomia catalisa, e seu mecanismo de base é o agenciamento como modo especial de pôr em relação para a criação da realidade. (MIZOGUCHI; PASSOS, 2021, p. 24).

Sair do lugar de protagonismo que o antropocentrismo sedimentou para a humanidade é abrir espaço para a participação de outros entes, assim como o casal alquímico coleta da noite o orvalho e sabe ser necessário sair de cena para que algo aconteça. Este é o conselho para os que desejam iniciar este colóquio: “Reza. Lê, lê, lê. Relê. Pratica. E descobrirás.”(CARVALHO, 1995, p. 32)

4.3 Reversibilidade e permeabilidade – Inteligência coletiva

O conhece-te a ti mesmo significa, na verdade, que você é todo o universo. Eu não tenho limites porque estou unido ao universo como um organismo: o tempo é minha vida, o que acontece é a minha vida e é a vida. Se eu conheço a mim mesmo, então sou o ator e o espectador o conhecido e o conhecedor ao mesmo tempo tá certo ponto, posso passar de ator a espectador, mas existe um momento supremo no qual o ator e o espectador se fundem. Isso já não é conhecimento. É consciência pura, um estado. (JODOROWSKY, 2009 p. 214)

Nos jogos, manter um grau de desconhecido ou não-controlado se mostrou muito importante para gerar um grau de atenção diferenciado e uma maior permeabilidade aos/às colegas. Este tipo de atenção, mais permeável aos elementos externos, é um instrumento que comparece em várias atividades ligadas aos fazeres fílmicos, como entrevistar uma pessoa ou filmar algo da janela de casa. Como declara Jodorowsky (2009, p. 250), “Nós estamos marcados pelo racionalismo. Ser racional é bom, mas ser somente racional é uma lepra, é uma peste, uma doença”. Vale ressaltar que ele foi um cineasta que relacionou a produção de imagens com práticas terapêuticas e xamânicas, tanto em seus filmes quanto em sua obra literária, *Psicomagia*, título de seu único livro publicado no Brasil, em que apresenta as bases filosóficas de seu pensamento e as propostas denominadas “exercícios de imaginação”.

Dissolvam o eu. Nós criamos o espaço. O espaço é aqui, o tempo é agora. No aqui e no agora está o eu. É preciso atacar esse eu. Nós vimos a prisão do tempo, a prisão do espaço, o cativeiro do eu. E aqui está a parte mais difícil: fazer o eu escapar, isso é o mais difícil de tudo. Nós estamos tão identificados com este eu que nos defendemos e nos aferramos a ele, não queremos mudar. (JODOROWSKY, 2009, p. 262).

Uma inteligência coletiva é necessariamente processual e multi-direcional. Ela se manifesta pelo grau de centralidade nos fluxos de produção presentes no compartilhamento de um espaço. Os princípios da reversibilidade e permeabilidade dizem respeito a uma diluição da experiência de subjetividade individual para entrar em co-vibração com os demais elementos de um agenciamento, humanos e não humanos.

Tanto na alquimia quanto nas mitologias ameríndias, encontramos passagens que tratam da atenção para a importância de um não protagonismo na confecção de algumas “obras”.

Um campo mental compartilhado é uma via de exercício desta inteligibilidade. Nem todo grupo de pessoas é um coletivo, e este sentimento de pertença e de co-responsabilidade pode (e, a meu ver, deve) ser tomado como algo que se pode construir. Do mesmo modo, durante este período, experimentei principiar uma narrativa a partir de diversos pontos desta rede inter-conectada de objetos, palavras, sons e imagens que compõem um filme. A recomendação clássica “comece pelo roteiro” nem sempre se mostrou profícua para criar condições para tal fluxo de informações e afetos.

Os jogos que propõem imergir em outros pontos de vista não visam a re-ativar os mesmos parâmetros de subjetivação ao se relacionar com a alteridade. Este é o procedimento da analogia clássica. A simpatia que estabelecemos com os outros entes quando estamos afetados por esta conexão é similar à analogia como tomada por Bergson em seu universo metodológico, aqui explorada por Lapoujade (2017):

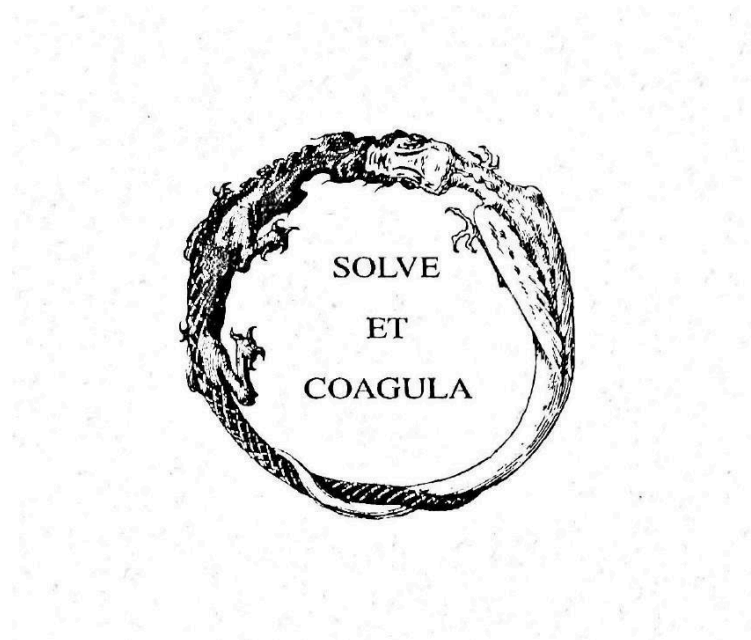
Sabemos que a analogia clássica se define como uma proporção, ou seja, uma igualdade de relações cuja função consiste em estabelecer uma semelhança entre termos que diferem. [...] Em que a analogia bergsoniana distingue-se da analogia clássica? Ela é rigorosamente inversa, pois não se baseia mais em termos fixos, mas sim em movimentos. Em Bergson, só há analogia entre movimentos ou tendências. [...] A analogia bergsoniana é uma analogia entre tendências, isso quer dizer que ela estrutura não o semelhante, mas o comum. (LAPOUJADE, 2017, p. 68-69).

Um/a mágico/a conhece seu número a partir de todas as direções; pode começar por qualquer etapa e seguir em qualquer direção, ele conhece os processos de transformação entre um e outro estado da matéria manipulada.

Há uma maneira pela qual o fracasso do plano faz parte do próprio plano: o plano é infinito, você pode começá-lo de mil maneiras, sempre encontrará algo que chega tarde demais ou cedo demais, e que o força a recompor todas as tuas relações de velocidade e lentidão, todos os teus afectos, e a remanejar o conjunto do agenciamento. Empreendimento infinito. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, v. 4, p. 45).

Se estamos falando de intensidades, que axioma seria mais oportuno do que este, “dissolve e concentra”? Em diversas direções e escalas, é precisamente isto que fazem as pessoas que ensinam. Regulam e modulam a inserção de novos elementos nos processos de produção de conhecimento, muitas vezes agregando estes elementos em frações e etapas, observando as reações a suas chegadas. Na imagem abaixo (conferir Imagem 29), extraída do livro de Carvalho (1995) encontrei uma boa maneira de traduzir este balanceamento:

Imagem 29 – Dissolve e concentra, em latim, desenhado em ilustração.



Fonte: Carvalho (1995, p. 125).

A escrita típica das obras alquímicas também se apresenta sob a forma de enigmas, de convites à decifração de símbolos. Carvalho (1995) aponta para a presença desta característica:

Se a Alquimia é chamada “a arte de Hermes”, é bom lembrar que este Deus grego é o equivalente ao egípcio Thot, a quem se atribui a invenção dos hieróglifos, legado máximo da civilização egípcia. Tanto histórica como miticamente, coube aos egípcios desenvolverem essa fascinante forma de expressão em que palavras e imagens se somaram e se fundiram, na intenção de alcançar a expressão humana total. Note-se aqui que os

hieróglifos são “glifos sagrados”, Martinez-Otero explica bem que o termo grego *glifo* significa “gravar”, de onde provém a “glíptica”, a arte de gravar em pedras finas. As séries de *glifos* ou imagens sagradas (*hiéros*) foram construídas com um grimório ou gramática de leitura. É próprio da tradição hermética de hieróglifos utilizar essa gramática para construir uma narrativa desejada e depois embaralhar a ordem das figuras, de modo a afastar os invejosos leigos e atrair a curiosidade apenas dos cultores da tradição, que deverão munir-se de humildade e paciência para montar o quebra-cabeça proposto. É esta gramática que se denomina na Tradição de “linguagem dos pássaros” ou “Gaia ciência”. Ser filósofo, no sentido hermético do termo, é aprender a falar esta linguagem. (CARVALHO, 1995, p. 15).

Ou, nas lúcidas palavras de Bergson (2010, p. 90): “Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo”.

É que a vulnerabilidade é condição para que o outro deixe de ser simples objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência e os contornos cambiantes de nossa subjetividade. Ora, ser vulnerável depende da ativação de uma capacidade específica do sensível, a qual esteve recalcada por muitos séculos, mantendo-se ativa apenas em certas tradições filosóficas e poéticas. (ROLNIK, 2008, p. 27).

Gerar uma imagem que expresse o que ainda não existe como objeto de conhecimento, novas modulações da existência é voltar a sonhar. Tomar o terreno da imaginação de volta, assim como Massumi (2020) conclama que façamos com o valor, é voltar a sonhar.

Se considerarmos o que efetivamente se passa no campo da criação artística e científica, jamais encontraremos sistemas de centralização, instituições que controlem totalmente os processos criativos. [...] Só na cabeça dos generais e dos déspotas da cultura é que existe a idéia [*sic*] de que se possa programar uma revolução, por exemplo, cultural. Por essência, a criação é sempre dissidente, transindividual, transcultural. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 36).

Um modo de agir implica um modo de conhecer, como professa Viveiros de Castro (2015):

O xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes um certo ideal de conhecimento. tal ideal está, sob certos aspectos, nas antípodas da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental. Nesta última, a categoria do objeto fornece o *telos*: conhecer é ‘objetivar’; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que

pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetado no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-la a um mínimo ideal. [...] Os sujeitos, tanto quanto os objetos, são concebidos como resultantes de processos de objetivação: o sujeito se constitui ou reconhece a si mesmo nos objetos que produz, e se conhece objetivamente quando consegue se ver de fora, como um 'isso'. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 50).

A incorporação da noção de reversibilidade de direções diz respeito a assumir que o terreno que habitamos é sempre um caminho, sempre a regulação de um *trânsito*. Data do início do século XVI, o *Aurora Consurgens*, livro de autoria não identificada por vezes atribuída a Tomás de Aquino, origem do trecho: “Nada do que é pesado pode ser leve sem a ajuda do que é leve. E o que é leve não pode ser arrastado para baixo sem a presença do que é pesado. A *Turba* diz o seguinte: Fazei o corpo espiritual e o que é fixo volátil.” (Roob, 2001, 363, grifo da obra). Me parece importante construir imagens de menos fixidez e mais passagem nos territórios de ensino e aprendizagem. Se a atribuição da escola é moldar, modificar, lidamos com trânsitos e variações como pressupostos e objetivos.

Podemos usar tecnologias (concretas e abstratas) para desenhar um prisma sobre o mundo, um prisma que traduz uma cosmovisão. Pode o cinema atuar como uma tecno-cosmologia, a chave para uma organização mágica de mundo? Ao fabricar uma experiência de espaço e tempo, ao tornar-se agente ativo na produção de suas narrativas, pessoais e coletivas, nos tornamos artífices destes prismas, designers de tecno-cosmologias, montando mundos a partir das imagens e sons que nos circundam.

4.4. Para voltar a sonhar

A primeira prancha do “Mutus Liber” retrata um sonho tido por Jacob Bohme, sapateiro de 25 anos em 1600 que, segundo seu biógrafo foi possuído pela luz divina e transportado para a região mais íntima ou centro da natureza secreta”. (Roob, 2001, p. 253).

Segundo o relato do próprio Bohme, “Reconheci e vi em mim próprio os três mundos (...) e reconheci toda a Essência do Bem e do Mal, o modo como um tem origem no outro (...) Foi como se olhasse através de um caos que contivesse em si tudo, mas não pudesse destruí-lo”. Reconheceu ‘que todas as coisas consistem no Sim e no Não’ e que estes “não são duas coisas colocadas lado a lado, mas apenas uma só coisa (...) Se não fossem estas duas coisas, em constante conflito, todas as coisas seriam Nada, e permaneceriam silenciosas e imutáveis’.”(Roob, 2001, p. 253)

No sonho retratado, “Estimulado pela pedra bruta (*prima materia*), Jacob tem o seu sonho da escada que conduz ao céu, ou da permuta do espírito e da matéria.” (Roob, 2001, p.377). “Uma escada apareceu em sonhos a Jacob, ‘e o seu topo chegava ao céu: e os anjos de Deus subiam e desciam por ela’ (Gênesis, 28, 12)”(Roob, 2001, p. 297). Este é o ponto de partida da travessia do alquimista, ou melhor dizendo, do casal alquímico, como representado nas lâminas. Penso que este casal é mais uma alusão à duplicidade da matéria, ou mais uma lembrança de que nada se faz a sós. A qualidade

oleosa do elixir-cinema atesta sua infalibilidade em misturar: pessoas, saberes, lugares, propósitos. “Por isso devemos buscar a luz; mas ela é tão tênue e espiritual que não a podemos tocar com a mão: por isso, temos de procurar a sua morada, a substância celestial, etérea e oleosa” (Roob, 2001, p. 260). É aqui que começa a trilha em busca da Grande Obra. Tomar a memória como reserva de energia espiritual é voltar a sonhar.

Assim, quando escutamos uma melodia deveríamos fechar os olhos, pensar somente nela, mas com a condição, ele assinala, de apagar a diferença entre sons e abolir os caracteres distintivos do próprio som, para reter apenas a ‘continuação daquilo que precede naquilo que segue e a transição ininterrupta, multiplicidade sem divisibilidade e sucessão sem separação, para encontrar, finalmente, o tempo fundamental.’ (Duração e simultaneidade, 2006, p 55). É preciso conseguir pensar o escoamento independentemente das coisas que escoam, assim como é preciso pensar a mudança sem nada que mude. Então, veremos que sobressai o elemento puramente Espiritual do tempo, sua verdadeira substância: a duração. (LAPOUJADE, 2017, p. 14).

Temos dormido pouco e muitas vezes temos dificuldade de lembrar do que sonhamos durante a noite, aproximadamente em 5 mergulhos da fase REM do sono, durante um período de 7 horas de sono. Observo que, em meio ao mesmo movimento de exclusão da perspectiva mágica e mística da vida social, também o diálogo estabelecido com a dimensão do onírico ficou fora de nosso repertório de saberes a consultar. Não recorremos mais aos sonhos para pensar parcerias profissionais ou uniões matrimoniais, não tomamos decisões com base no que sonhamos nas noites em que meditamos sobre um conflito. De uma triste maneira, parece que confiamos muito mais na proliferação de ideias e imagens oferecidos pelas redes sociais que nos embalam ao sono.

Este modo de vida a que me referi durante todo o trabalho como moderno, ocidental, que se globalizou e hoje não pode mais ser geograficamente situado, rompeu laços também com a comunicação com os/as ancestrais de um grupo, que em muitas sociedades, acontecem neste reino. Os espaços de formação como os terreiros de Candomblé e Umbanda conseguem, a meu ver, operar a abertura desta brecha que permite aos viventes de uma comunidade consultar seus antecessores acerca de uma estratégia de caça ou de defesa.

Em uma época de super-especialidades profissionais, em que a compartimentação do conhecimento é a base para o trabalho contemporâneo, gostaria de advogar em defesa de uma formação “generalista”, humanista e perpassada fortemente por

intencionalidade. Em um momento de prevalência da explicação, que deixa de fora a dobra que singulariza e caracteriza um modo de conhecimento, defendendo que dobremos o que somos sobre nós mesmos/as e que habitemos estas dobras sem o receio de um saber que é localizado, que não tem função universal ou universalizante.

Assim como um clínico geral ou médico e família e comunidade está para os ortopedistas ou neurologistas na medicina, estaria o/a cineasta mago/a para os roteiristas, câmeras ou finalizadores formados/as nos cursos técnico-profissionalizantes.

O desenvolvimento humano, individual e coletivo, passa por possibilidades de imaginar e conhecer a partir de aventuras internas a nós mesmos/as. “Fecha os olhos e vê.”⁷¹ (JOYCE, 1922). Sonho, e é esta a força motriz que me alimenta, com uma escola a partir dos quais pudéssemos elaborar sobre a formação – de nós mesmos e uns dos outros e outras – através da dimensão estética de nossa linguagem. Penso que é lúcido situar o gesto educador, daquele/a que se coloca como intercessor para o crescimento alheio, como o de abrir juntos/as um caminho para o auto-conhecimento e auto-poiesis.

Paracelso, médico suíço nascido em 1493, sem licenciosidade alguma com as instituições então legitimadas como científicas, aborda a “luz da natureza”: “O conceito paracelsiano da ‘Luz da natureza’ que perpassa através de todos os níveis visíveis e invisíveis da natureza está relacionado com a ideia gnóstica da luz interior ou da centelha divina, contida nas trevas da matéria, iluminando-a a partir do centro.” (Roob, 2001, p. 260). É também olhando para dentro que Tarkovsky entre-vê e entre-ouve seus filmes: “A direção de um filme não começa quando um roteiro está sendo discutido com o escritor nem durante o trabalho com os atores ou com o compositor, mas no momento em que surge, diante do olhar interior da pessoa que faz o filme, conhecida como diretor, uma imagem do filme.” (TARKOVSKY, 1998, p. 68).

Para voltar a sonhar, recomendo mergulhar nas imagens que nos constituem, fazendo da memória uma via para o exercício criativo de nossas formas de vida. A “cultura de si”, parte de diversas filosofias antigas, é esmiuçada por Foucault (1985) e também aparece como percurso:

⁷¹ Este filme está disponível no canal do youtube do projeto no link: [A Paz Lunática](https://www.youtube.com/watch?v=5KofFvFKdLM&t=112s)
<https://www.youtube.com/watch?v=5KofFvFKdLM&t=112s> (Acesso em 02/02/2023)

O objetivo comum dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentam, pode ser caracterizado pelo princípio do bem geral desta conversão a si. [...] Ela deve ser compreendida, primeiramente, como uma modificação de atividade: não é que se necessite interromper qualquer outra forma de ocupação para consagrar-se inteira e exclusivamente assim, mas, nas atividades que é preciso ter, convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito na relação de si para consigo.[...] Mas a *conversio ad* é também uma trajetória, uma trajetória graças a qual, escapando de todas as dependências e de todas as sujeições, acaba-se por voltar-se para si mesmo, como um porto abrigado das tempestades ou como uma cidadela protegida por suas muralhas. (FOUCAULT, 1985, p. 69, grifo do autor)

Para voltar a sonhar, também é preciso convidar o corpo para as salas de aula, a par de que ele também pensa e que seus constructos são bem vindos. Em 2012, na lista de materiais requisitados para a oficina de Orlando Nascimento, no eixo palavra, estava uma panela funda de barro e essência de lavanda. O pote ficava sempre na entrada da sala e ele pedia que as crianças molhassem as mãos na água perfumada de lavanda, pedia que fechassem os olhos e com as mãos em concha diante do nariz, respirassem. Desta maneira muito simples, sem coreografar nenhum movimento, ele trouxe o corpo pro nosso convívio. Ele produzia um estado de presença. Que inspiremos, pois, as conclusões de Boehme para abandonar a cisão entre mente e corpo, tomando-os ambos também como manifestações a integrar da matéria que nos constitui humanos/as. “O sim e o não presentes em todas as coisas” (Roob, 2001, p 252)

A luz e as imagens são noções fundantes de experiências em várias cosmovisões ameríndias, como bem narra Viveiros (Viveiros de Castro, 2013, p.332)

A experiência perceptiva da intensidade luminosa é buscada pelo xamã, não meramente sofrida como se um efeito colateral de drogas tomadas em vista de outras sensações, o que sugere fortemente que essa experiência possui um valor conceitual em si mesma. Naturalmente, não é preciso ser xamã para “perceber” a relação entre conhecimento e iluminação, tema provavelmente universal. Minha impressão, entretanto, é que não se trata, no caso amazônico, de uma concepção da luz como distribuindo relações de visibilidade-cognoscibilidade em um espaço extensivo (estou pensando aqui em algumas passagens de *Les mots et les choses*), mas da luz como intensidade pura, coração intensivo da realidade que estabelece a distância inextensa entre os seres – sua maior ou menor capacidade mútua de devir. (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 332)

A luz que guia a realização dos emblemas de ação, o afeto vitalizante que os usos mágicos pretendem produzir, é exatamente a produção de ânima, de alma. O quinto

elemento da alquimia, capaz de vivificar a terra, a água, o ar e o fogo, é a mesma força de indução que anima a matéria a ser transformada nos processos formativos. Exercer a si mesmo (conhecer e desenhar os contornos de seu modo de existir) e usar o cinema como suporte atualizador do devir mitologizante ao qual podemos nos ligar é também o fim do percurso do aprendizado mágico. Ao fim de tudo, terás voltado a sonhar, dormindo ou acordado/a, e assim poderemos inventar mundos mais justos e solidários.

Se há alguma certeza conclusiva nesta pesquisa é a de que houve transformação, aprendizado, sensibilização e contaminação em todas as esferas de convivência citadas. Eu sou uma resultante desta transformação, e os filmes realizados também são. Afinal, nossas obras acabam por efetivar nossa existência num plano de coletividade, testemunhando o teor de nossa singularidade e mantendo vivos os laços de memória, memória ativa, memória viva, memória- espírito.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história** – Destrução da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradução: Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó: Ed. Argos, 2009.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi;. 2015. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável [cinema e pintura]**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BARROS, Regina Benevides e KASTRUP, Virginia. Movimentos-funções na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. 2. ed. Tradução: Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2013.

BAIO, Cesar. **Máquinas de Imagem: arte, tecnologia e pós-virtualidade**. São Paulo: Annablume, 2015.

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

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida – uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. São Paulo: LTC, 2016.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Bento prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o movente - ensaios e conferências**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução: Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes: 2010.

BERNARDET, Jean Claude. **Brasil em tempo de cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac e Naify, 2015.

BONITZER, Pascal. **Le champ aveugle: essais sur le réalisme au cinéma**. Tradução: Fabian Núñez. Paris: Cahiers du cinéma, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida – a arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUCCI, Eugênio; KHEL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

CARVALHO, José Jorge. **Mutus liber - O livro mudo da alquimia. Ensaio preliminar, notas e comentários.** São Paulo: Attar editorial, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. *In*: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita (Autores). **Videologias: ensaios sobre televisão.** São Paulo: Boitempo, 2004. p. 07-13.

CLARK, Lygia. **Ligia Clark - Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX.** Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. **Conversações.** Tradução: Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica.** Tradução: Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Empirismo e subjetividade.** Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

_____. **Francis Bacon: Lógica das sensações.** Tradução: Fabián Nuñez. Paris: Éditions de la Différence, 1981.

_____. **A imagem- tempo - (Cinema 2).** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia (vol. 1)** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **O anti-édipo – Capitalismo e esquizofrenia.** Lisboa: Editora Assirio e Alvim, 1972.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários, educadores.** Tradução: Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1998.

DUARTE, Rosália. Prefácio. *In*: FRESQUET, Adriana; XAVIER, Márcia. **Novas imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: CINEAD - LISE-FE/ UFRJ, 2008.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

EISENSTEIN, Sergei.. **Au-delà des étoiles**. Tradução: Jacques Aumont. Paris: Union générale d'édition, 1974.

FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, revisão e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANT, Adriana. Janmari: mãos férteis em linhas. *In* : MIGUEL, Marlon; ROCHA, Maurício (Orgs.). **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2018. p. 44-58.

FREIRE, Paulo. Diálogos com universitários uruguaios: a importância da psicologia na prática educativa. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Nome do livro. em negrito. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Cartas a guiné-bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação** – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Coleção alteridade e criação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana; XAVIER, Márcia. **Novas imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: CINEAD - LISE-FE/ UFRJ, 2008.

FREUD, Sigmund. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise**. Edição standard brasileira de obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II) *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (Vol. 12) Tradução: J. O. A. Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Trabalho original publicado em 1914)

GARDNER, Howard. **Frames of mind** – The theory of multiple intelligences. New York: Basic books, 1993.

GREENE, Brian. **O tecido do cosmo** – o espaço, o tempo, a textura da realidade. Tradução: José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GUATTARI, Felix. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizo-análise. Campinas, SP: Editora Papirus, 1988.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HARAWAY, DONNA J. **Antropologia do ciborgue**. As vertigens do pós-humano. 2. ed. Organização e tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

JAMES, William. **Principles of psychology**, vol. 2. New York: Dover, 1950.

JOYCE, James. **Ulisses**. Tradução: Antônio Houaiss. São Paulo: Abril cultural, 1980.

JODOROWSKY, Alejandro. **Como fazer cinema**. *In*: Catálogo da mostra Jodorowsky, Serviço Social do Comércio, 2009.

JODOROWSKY, Alejandro. **Psicomagia**. Tradução: Sueli Farah. São Paulo: Devir, 2009.

KHEL, Maria Rita. **O tempo e o cão** – a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2015.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores** - escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo horizonte: Autêntica, 2015.

LAPITAN JR., Lorico. DS. *et al.* An effective blended online teaching and learning strategy during COVID-19 pandemic. Journal **Education for Chemical Engineers**, Melbourne, v. 35, p. 116-131, 2021.

LE BRETON, DAVID. **Antropologia dos sentidos**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Produções de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete (Org.). **Ludicidade: onde acontece?**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, PPGE, GEPEL, 2004. p. 41-65.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

_____. A arte do corpo relacional. do espelho-tátil ao corpo virtual. Tradução: Francisco Trento. **Galáxia**, São Paulo, v. ?, n. 31, p. 5-21, abr. 2016.

_____. **99 teses para uma reavaliação do valor** - um manifesto pós-capitalista. Tradução: Pablo Assumpção. São Paulo: Glac edições, 2020.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2015.

_____. Cinema e clínica: notas com uma prática. Revista Metamorfose, Cidade, v. 4, n. 4, 2020.

MIGUEL, Marlon; ROCHA, Maurício. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2018.

MIZOGUCHI, Hausen Danichi; PASSOS, Eduardo. **Transversais da subjetividade - arte, clínica e política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Um estudo sobre abordagens do processo de ensino e aprendizagem. 1983. xxx f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1983.

MORENO, J.L. Sociometry and the cultural order. **Sociometry: a journal of Interpersonal Relations**, [Edição 2 de Sociometry Monographs](#), [American Sociological Association](#) American Sociological Association, 1943, Ohio, USA.

MOURA, Edgar Peixoto de. **50 anos luz, câmera e ação**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORENO, Zerka T.; BLOMKVIST, Leif Dag; RUTZEL, Thomas. **A realidade suplementar e a arte de curar**. Tradução: Eliana Araújo. São Paulo: Ed. Ágora, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. Considerações extemporâneas III. Tradução: Clademir Luiz Araldi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

PASOLINI, Pier Paolo. **L'expérience herétique**. col. Traces. Paris: Ed. Payot, 1976.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, DA ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, Eduardo. *In*: MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e clínica** - notas com uma prática. Revista Metamorfose, vol. 4, nº 4, 2020.

PELBART, Peter Pal. **Vida capital** – ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PELBART, Peter Pal. Contra os limites da linguagem, a ética da imagem. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 53, p. xx-xx, 2020.

PELLEJERO, Eduardo. A lição do aluno - uma introdução à obra de Jacques Rancière. **Revista saberes**, Natal, v. 2, n. 3, 2009.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência**. Tradução: Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representações. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê** - pistas para uma pedagogia das imagens. Tese (Doutorado em Comunicação) Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2019.

PORTO, Bernadete (Org). **Ludicidade: o que é mesmo isso?**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, PPGE, GEPEL, 2002.

PORTO, Bernadete; SOARES, Ilma. Se der tempo a gente brinca. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 15. n. 25, 2006.

QUINET, Antonio. **As 4 + 1 condições da análise**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. *In*: FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel (Orgs.). **Fazendo Rizoma – pensamentos contemporâneos**. São Paulo: Ed Hedra, 2008.

ROOB, Alexander. **Alquimia e misticismo - o museu hermético**. Itália: Taschen, 2001.

SÊNECA. **Edificar-se para a morte**. Das cartas morais a Lucílio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TOLEDO, Moira. **Educação audiovisual popular no Brasil – panorama 2000 - 2009**. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos**. *Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)*, 15(14-15), p. 319-338, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITEHEAD, Alfred North. **A ciência e o mundo moderno**. Tradução: H.H. Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Filmográficas:

GODARD, Jean-Luc. **Histoire(s) du cinema**. Série documental em 8 partes realizada entre o final dos anos 1980 e 1998, totalizando 266 minutos. 1988.

HERZOG, Werner. **A caverna dos sonhos esquecidos**. 2010.

HUILLET, Daniëlle e STRAUB, Jean Marie. **En rachachant**, 1982.

KIAROSTAMI, Abbas. **24 frames**. 2017, 114 minutos.

MARKER, Chris. **L'heritage de la chouette**. Série de 13 partes totalizando 339 minutos. 1989

WEIR, Peter. **Dead poets society**. 1989

WELLES, Orson. **F for fake**. 1973

Links:

PROJETO ESCOLA ENGENHO. Disponível em:
<https://projetoescolaengenhoblogspot.com/>. Acesso em: 31 out. 2022.

Canal do Youtube do projeto Escola Engenho:
[Canal da Escola Engenho](#)

Entrevista de Tom Zé à TV cultura. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=hlzwiq_UJ6E&list=PLaVYGSQQpskPgJwu_hETBmDviuRXV9Pn7&index=59&t=2s. Acesso em: 31 out. 2022.

[Site da Pós graduação da Unicap \(Recife, PE\)](#). Acesso em: 31 out. 2022.

[Perfil do projeto ganhando asas \(Unicap, Recife, PE\)](#). Acesso em: 31 out. 2022.

Entrevista com o diretor Viktor Kossakovskys:

<https://www.desktop-documentaries.com/Documentary-Director-Viktor-Kossakovskys-10-Rules-of-Filmmaking.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

LANG, Jack. Conferência de imprensa sobre o plano de cinco anos. 2000. Disponível em: <https://artpeda2.wordpress.com/jack-lang-pan-de-5-ans/>. Acesso em: 31 out. 2022.

TELA RODANTE. Disponível em: <http://telarodante.blogspot.com/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ESCOLA LIVRE SE CINEMA - NOVA IGUAÇU (RJ). Disponível em: <http://escolalivredecinema.com.br/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FUNDAÇÃO CASA GRANDE - NOVA OLINDA (PE). Disponível em: <https://blogfundacaocasagrande.wordpress.com/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA

[Inventar com a diferença](#)

Recife,
Fevereiro de 2023.

