PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

THIAGO DA SILVA BARBOSA

Um espelho, uma concha e um sacolé de água: cinema de Pernambuco, ensino de História e a experiência do ver-fazer

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Maio / 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

THIAGO DA SILVA BARBOSA

UM ESPELHO, UMA CONCHA E UM SACOLÉ DE ÁGUA: CINEMA DE PERNAMBUCO, ENSINO DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA DO VER-FAZER

RECIFE – PE
2025

THIAGO DA SILVA BARBOSA

UM ESPELHO, UMA CONCHA E UM SACOLÉ DE ÁGUA: CINEMA DE PERNAMBUCO, ENSINO DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA DO VER-FAZER

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientadora: Dra. Maria Thereza Didier de Moraes
Co-orientador: Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

RECIFE – PE
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barbosa, Thiago da Silva.
Um espelho, uma concha e um sacolé de água: cinema de Pernambuco, Ensino de História e a experiência do ver-fazer / Thiago da Silva Barbosa. - Recife, 2025.
322f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 2025.
Orientação: Maria Thereza Didier de Moraes.
Coorientação: Gustavo Manoel da Silva Gomes.
Inclui referências e anexos.

1. Cinema de Pernambuco; 2. Dispositivos; 3. Ensino de História. I. Gomes, Maria Thereza Didier de Moraes. II. Silva, Gustavo Manoel da. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

THIAGO DA SILVA BARBOSA

UM ESPELHO, UMA CONCHA E UM SACOLÉ DE ÁGUA: CINEMA DE PERNAMBUCO, ENSINO DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA DO VER-FAZER

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Thereza Didier de Moraes – UFPE, Recife

Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes – UFPE, Recife

Dr(a). Amanda Mansur Custódio Nogueira – UFPE, Caruaru

Dr(a). Lúcia Falcão Barbosa – UFPE, Recife

Data de Aprovação

29/05/2025

Recife – PE

RESUMO

BARBOSA, Thiago da Silva. **Um espelho, uma concha e um sacolé de água: cinema de Pernambuco, ensino de História e a experiência do ver-fazer**. 154f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Pernambuco. Campus Recife, 2025.

Resumo: Este trabalho propõe o cinema produzido em Pernambuco como linguagem que, ao alcance do ensino de História, figura como meio para partilha e criação visual voltada à aprendizagem, delineando temas e cenários presentes em algumas produções da nossa cinematografia para o debate, em sala de aula, de questões do tempo presente (Lohn, 2019). Tem como principal objetivo pensar ações e estratégias para ver e fazer cinema nas aulas de História a partir do cinema de Pernambuco como possibilidade pedagógica de abertura ao sensível e construção de conhecimentos históricos pautados pela experiência, entendida esta a partir do que Larrosa (2022) constrói como um não-conceito. Ao sondar a linguagem do cinema como espaço de partilha de experiências estético-visuais que se dá pelo contato com a cidade, busca compreender de que modo as experiências individuais e coletivas podem fundamentar a construção de saberes sensíveis sobre o espaço urbano, refletindo sobre o nosso lugar e as relações que estabelecemos com ele e os outros, reorganizando política e esteticamente o sistema de divisa daquilo o que é dado a sentir no mundo (Rancière, 2005). Investiga de que maneira o cinema, para além de sua função tradicional, pode configurar-se como espaço inventivo de novas imagens e narrativas históricas (White, 2001) a partir de dois movimentos fundamentais para a prática de um cinema que se aproxime de um ato de criação (Deleuze, 1999): o ver e o fazer. Ver/fazer o espaço urbano como lugar que habitamos, mas também como criação e invenção visual daquilo que imaginamos dele, num processo de feitura e refeitura de imagens que nascem como intervenção criativa no mundo a partir de dispositivos de criação, conceito discutido por Migliorin (2016) como estratégias capazes de ativar o real para a criação de novas imagens no mundo. Partindo do pressuposto de que ver e fazer filmes participam do mesmo processo criativo-imagético que produz espectadores e criadores de cinema (Bergala, 2008), e de que o trabalho com o cinema na escola não pode ser concebido sem a experiência do fazer, a metodologia seguida incluiu uma curadoria que buscou no acervo filmográfico da *Cinemateca Pernambucana Jota Soares* olhares para a cidade – do Recife e seus arredores – em forma de filmes produzidos pela segunda geração pós-retomada do cinema contemporâneo local. As obras fílmicas selecionadas compuseram as sessões de exibição com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Oscar Moura, rede pública do município do Jaboatão dos Guararapes, nos anos de 2023 e 2024, como operação do olhar para desnaturalizar o filme como verdade pronta e acabada sobre uma dada realidade, possível de ser pensado criativamente através do exercício *ver-rever-transver* (Fresquet, 2020). Essas sessões inspiraram a criação de pequenos filmes realizados por meio de dispositivos, exibidos como forma de partilhar visualidades e impressões sensíveis acerca de suas imagens, também como espaço de reflexão a partir de temas transversais/integradores elencados no Referencial Curricular do referido município. O trabalho desenvolvido pode sugerir caminhos a serem trilhados onde aprender e ensinar História através do cinema não se reduz à assimilação tecnicista de conhecimentos a serviço de uma educação pautada em transmitir e adquirir habilidades. Ademais, como proposição pedagógica que reúne as discussões e ações aqui desenvolvidas, registra e compartilha em um caderno/catálogo digital – o *Pequenos artifícios para ver o mar* – as atividades vivenciadas na escola como estímulos criativos aos educadores e educadoras de História, um convite à multiplicação e re-invenção dos caminhos de cinema aqui propostos.

Palavras-chave: Cinema de Pernambuco, Cultura visual, mídias e linguagens, dispositivo, ensino de História.

RESUMEN

Resumen: Este trabajo propone el cine producido en Pernambuco como un lenguaje que, al servicio de la enseñanza de la Historia, se presenta como medio para el intercambio y la creación visual orientada al aprendizaje, delineando temas y escenarios presentes en algunas producciones de nuestra cinematografía para el debate, en el aula, de cuestiones del tiempo presente (Lohn, 2019). Tiene como objetivo principal reflexionar sobre acciones y estrategias para ver y hacer cine en las clases de Historia, partiendo del cine de Pernambuco como posibilidad pedagógica de apertura a lo sensible y construcción de conocimientos históricos guiados por la experiencia, entendida esta a partir de lo que Larrosa (2022) construye como un no-concepto. Al explorar el lenguaje del cine como espacio de intercambio de experiencias estético-visuales que se da por el contacto con la ciudad, se busca comprender de qué modo las experiencias individuales y colectivas pueden fundamentar la construcción de saberes desde la sensibilidad sobre el espacio urbano, reflexionando sobre nuestro lugar y las relaciones que establecemos con él y con los demás, reorganizando política y estéticamente el sistema de división de aquello que es dado a sentir en el mundo (Rancière, 2005). Se investiga de qué manera el cine, más allá de su función tradicional, puede configurarse como espacio inventivo de nuevas imágenes y narrativas históricas (White, 2001), a partir de dos movimientos fundamentales para la práctica de un cine que se acerque a un acto de creación (Deleuze, 1999): el ver y el hacer. Ver/hacer el espacio urbano como lugar que habitamos, pero también como creación e invención visual de aquello que imaginamos de él, en un proceso de producción y re-producción de imágenes que nacen como intervención creativa en el mundo a partir de dispositivos de creación, concepto discutido por Migliorin (2016) como estrategias capaces de activar lo real para la creación de nuevas imágenes en el mundo. Partiendo del supuesto de que ver y hacer películas participan del mismo proceso creativo-imagético que produce espectadores y creadores de cine (Bergala, 2008), y de que el trabajo con el cine en la escuela no puede concebirse sin la experiencia del hacer, la metodología adoptada incluyó una curaduría que buscó en el acervo filmográfico de la Cinemateca Pernambucana Jota Soares miradas hacia la ciudad – de Recife y sus alrededores – en forma de películas producidas por la segunda generación después de la Retomada del cine contemporáneo local. Las obras fílmicas seleccionadas compusieron las sesiones de exhibición con clases del 9º año de la Educación Básica de la Escuela Municipal Oscar Moura, red pública del municipio de Jaboatão dos Guararapes, en los años 2023 y 2024, como operación de la mirada para desnaturalizar el filme como verdad cerrada y definitiva sobre una dada realidad, posible de ser pensada creativamente a través del ejercicio ver-rever-transver (Fresquet, 2020). Dichas sesiones inspiraron la creación de pequeños filmes realizados por medio de dispositivos, exhibidos como forma de compartir visualidades e impresiones sensibles sobre sus imágenes, también como espacio de reflexión a partir de temas transversales/integradores listados en el Referente Curricular del municipio mencionado anteriormente. El trabajo desarrollado puede sugerir caminos a seguir donde aprender y enseñar Historia a través del cine no se reduzca a la asimilación tecnicista de conocimientos al servicio de una educación basada en la transmisión y adquisición de habilidades. Además, como propuesta pedagógica que articula las discusiones y acciones aquí desarrolladas, se registra y comparte en un diario/catálogo digital – el *Pequeños trucos para ver ele mar* – las actividades vividas en la escuela como estímulos creativos a los educadores y educadoras de Historia, una invitación a la multiplicación y re-invención de los caminos de cine aquí propuestos.

Palabras clave: Cine de Pernambuco, cultura visual, medios y lenguajes, dispositivos de cine, enseñanza de la Historia, experiencia.

À Vovó Rita (*in memorian*).

A todos os professores que já tive, tenho e ainda terei.

AGRADECIMENTOS

À Vovó, D. Helena Maria da Silva, que desde muito cedo me ensinou o valor da educação; por habitar as minhas melhores memórias da infância; por ser exemplo de humanidade e compaixão; por plantar em mim a semente do amor em forma de cuidado e canção; por me abrir caminho até o CFCH/UFPE[1], eu muito pequeno ainda, segurando minha mão dentro do elevador, dizendo que me queria doutor nesse mesmo prédio onde trabalhava como zeladora.

À Mainha, D. Anunciada Cristina da Silva, por tantos anos de dedicação; pelo amor nem sempre fácil, porque amar, às vezes nos custa; por ser presença forte em meus dias, me incentivando a estudar desde quando eu chorava para ir à escola aos sábados e domingos.

A Philippe, pelo amor que atravessa mais de uma década e que construiu, para nós, uma vida; pelos dias partilhados um a um, que nos trouxeram até aqui e que nos faz ser e viver o que somos um para o outro; por nunca soltar a minha mão, e por correr, correr, correr por nós…

Ao Professor Dr. Gustavo Gomes, pela alegria da orientação; por ser ventania que passa e não resta pedra sobre pedra! Por ser força e fôlego a cada novo encontro.

À Professora Dra. Maria Thereza Didier, que acolheu a mim e ao meu projeto de pesquisa com tanto entusiasmo e satisfação.

À Professora Dra. Lúcia Falcão, por tomar parte neste trabalho e partilhar sua experiência de forma tão afetuosa e sincera, desde a graduação na UFRPE[2], quando dei meus primeiros passos em direção ao fazer cinema.

À Professora Dra. Amanda Mansur, pelo olhar atento e revisão precisa, por dispor tão alegremente de seu tempo e experiência para compor esta banca de avaliação.

Aos colegas de turma pelo companheirismo. A alguns poucos por partilharem mais que trabalhos acadêmicos e textos em pdf.

Às amigas “Genis” Ana Beatriz – também conhecida como Béia – e Rafaella Passos – também conhecida como Raarlla – pela compreensão – nem sempre sem objeção – da minha ausência durante os períodos intensos de dedicação à escrita; por compartilharem amores e dores da vida docente; por suportarem, não sem protestos, meus períodos de sigilo e resignação durante o desenvolvimento deste trabalho.

[1] Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.
[2] Universidade Federal Rural de Pernambuco.

À Mariá, que tem nome de santa em oxítona, pela amizade sempre pronta; pela escuta atenta; por sempre me acolher em seu refúgio natural onde habitam árvores e animais silvestres de todos os tipos; pela felicidade dos encontros no centro do Recife fantasma, onde comprar bugigangas é passatempo e terapia.

Aos amigos que fiz na 5ª série A. O ano era 1998: eu de relógio pendurado no pescoço, bochechas rechonchudas, sentadinho no canto da sala. Então, nunca mais só! A José Luiz por tantos momentos e descobertas compartilhadas; por nunca me deixar só, mesmo que isso lhe custasse abrir mão da discrição – quem esteve presente na minha festa de formatura não deixou de notar isso!

À Poliana, por estar presente desde a época do pré-vestibular, onde fenômenos estranhos sempre aconteciam – como esquecer as cadeiras com vida própria? – pelas longas caminhadas e banhos de chuva nas idas e vindas do cursinho, pequenas tragédias e alegrias compartilhadas durante um ano de tantos sonhos e projetos de vida.

Ao quinteto de/contra-colonial pelas viagens de carro feitas com o objetivo urgente de preencher o *lattes*! À Maria de Lourdes por transbordar a História junto comigo! A Tatiana de Moura pelas lágrimas no São Francisco! À Olga Mendonça por mais uma aventura universitária dividida, e por ser leve, leve… À Jaime, pela generosidade e, é claro, pelo melhor bolo de noiva do estado de Pernambuco! A vida acadêmica, com vocês é bonita, muito bonita…

Por fim, aos meus queridos alunos que aqui se fazem presente em forma de filme. A eles devo toda a minha escrita e trabalho. Especialmente à turma do 9º ano B/2023 da Escola Municipal Oscar Moura. Foram eles os primeiros a embarcar comigo em minhas peripécias cinematográfico-educacionais, inevitavelmente repensadas e reposicionadas no ano seguinte a partir dos erros e acertos cometidos. A eles, devo o início de tudo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **7**

INTRODUÇÃO **10**

1. FALAR DE CINEMA **20**
1.1 De onde fala o cinema? **22**
1.2 Aurora do cinema em Pernambuco **25**
1.2.1 Um coelho perdido, filmes-vassoura, e elite *Super 8* 32
1.2.2 Do *Baile* à baleia: duas gerações do cinema contemporâneo em Pernambuco 37
1.3 Daquilo que chamamos cinema **50**
1.3.1 A hipótese ou o grande escândalo do cinema na escola 53

2. "AQUI MERMO NA NOSSA FRENTE, ALFONSINA, TEM UM MAR…" **60**
2.1 História de mar **61**
2.2 Para que ensino História e que História ensino **62**
2.3 Um corpo de sangue **65**
2.4 Ressuscitar o passado **73**
2.5 Uma História que treme **76**
2.6 O assalto à razão ou o sensível na História **81**
2.7 Rasgar as cidades **85**

3. CAMINHOS DE CINEMA **92**
3.1 Um professor-curador **93**
3.2 O cinema histórico-escolar **95**
3.3 Arapucas **97**
3.3.1 Cinema: um poema 99
3.3.2 Cinema: um mar 106
3.3.3 Cinema de habitar 110
3.3.4 Se eu quiser filmar eu filmo 123
3.3.5 Da Janela do Ônibus 128
3.3.6 Celofane Filmes 133

CONSIDERAÇÕES FINAIS **140**

REFERÊNCIAS **142**

ANEXO **152**

UM ESPELHO, UMA CONCHA E UM SACOLÉ[3] DE ÁGUA: CINEMA DE PERNAMBUCO, ENSINO DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA DO VER-FAZER

APRESENTAÇÃO

Quatro sessões de cinema e uma cena (que poderia, muito bem, ser de cinema):

Sessão Um

Bomba do Hemetério, bairro da periferia do Recife. Três crianças reunidas numa típica sala dos anos 1990: *rack* bege, TV de tubo, radiola com toca discos e toca fitas acoplados, *cd player*, *cds* no suporte em vertical. Uma ou outra lembrancinha de alguma festa de aniversário apoiada em cima. No aparelho *VHS* recém comprado, uma "fita" recém comprada: vai começar o filme! Era *Pocahontas* (1995), animação produzida pela *Walt Disney Studios*. Entre silêncios admirados e risadas empolgadas, aprendiam as músicas e decoravam os diálogos entre os personagens dos quais jamais esqueceriam.

As três crianças eram meu irmão, minha prima e eu.

Figura 01 – Minha prima à esquerda, eu ao centro, meu irmão à direita.

Fonte: arquivo pessoal/álbuns de família.

[3] Localmente, chamamos de sacolé a versão artesanal do picolé feito em saquinhos plásticos.

Sessão Dois

Centro do Recife, final dos anos 1990. As mesmas três crianças adentram às portas do Cinema São Luiz[4] mal disfarçando o misto de admiração e deslumbre por estarem, pela primeira vez, ante à tela de um cinema que, naquele instante, exibia *Os Cavaleiros do Zodíaco*[5] já na metade. Era na época em que as sessões repetiam o filme, e que com apenas um ingresso podíamos assisti-lo duas vezes seguidas. Vestidos com as camisas das personagens do filme, sentam-se lado a lado, admirados com o tamanho da tela e com o volume do som, quase ensurdecedor. A sala é enorme e os assentos estão quase completamente lotados. Deixadas sozinhas pela personagem adulta que lhes acompanhava – que tinha ido comprar pipoca com a promessa de breve retorno – inquietam-se com a sua demora, levantam-se desesperadas e saem correndo pelos corredores escuros do cinema. Levam uma tremenda bronca por terem perdido os lugares.

A personagem adulta era a minha mãe.

Uma cena

Alguma noite no Bairro de Piedade, município do Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, início dos anos 2000. No ar, um cheiro úmido de mato. Lá fora, muitos vagalumes a alternarem suas pequenas luzinhas cor de âmbar, como minúsculos lampiões alados a iluminar a rua escura. Após um culto evangélico, duas crianças chegam em casa acompanhadas de sua mãe, que lhes pede algo inusitado: tirem as camisas! Entreolham-se, acham estranho, mas obedecem de pronto, despindo-se das peças de roupa que usavam: eram as mesmas que vestiam quando da primeira vez no Cinema São Luiz, com os personagens do anime *Os Cavaleiros do Zodíaco* estampados em cores vibrantes. Em silêncio, a mãe entra no quarto levando as duas camisetas. Passam-se alguns minutos. Retorna trazendo-as de volta em frangalhos, tesoura em uma das mãos. Assustadas, as crianças perguntam-lhe o motivo daquela atitude. Calmamente a mãe explica-lhes: uma líder da igreja,

---

[4] Localizado no Bairro da Boa Vista, centro do Recife, o Cinema São Luiz soma mais de 70 anos de história, um marco de resistência frente à falência, destruição e abandono impostos aos cinemas de rua na capital pernambucana. Entre restauros e reformas (durante boa parte da construção deste texto esteve fechado para obras – segue sendo referência nacional por receber grandes festivais – como o *Cine PE* e o *Janela Internacional de Cinema* – e símbolo de luta por um cinema que se faça acessível e democrático.

[5] *Saint Seiya*, ou *Os Cavaleiros do Zodíaco* na versão brasileira, é um anime criado pelo *mangaká* japonês (criador e ilustrador de animes) Masami Kurumada. Começou a ser exibido no Brasil em 1994, pela Rede Manchete, já extinta, e configura-se como uma das obras de maior relevância para a difusão mundial da cultura e consumo de animações do gênero (Moreira, 2020). Na trama, cinco jovens cavaleiros – *Seiya*, *Shun*, *Shiryu*, *Ikki* e *Hyoga* – adornados em armaduras com referências cósmicas e mitológicas, carregam a missão de lutar por *Saori Kido* que, no enredo, seria a deusa grega *Athena* reencarnada.

muito solícita, a chamou de canto para conversar ao fim do culto, aconselhando-lhe a livrar-se o quanto antes daquelas peças de vestuário, pois eram do demônio! (sic.)

Presentes nesta cena as mesmas personagens da cena anterior, com exceção da minha prima.

Sessão Três

Cinema São Luiz, Centro do Recife, 2017. Um grupo de realizadores de Cinema reunidos para a finalização de um curso. Na tela, trechos de obras escolhidas por eles como experimento.

Na tela, um trecho de um filme realizado por mim[6].

Sessão Quatro

Escola Municipal Oscar Moura, rede pública do município do Jaboatão dos Guararapes. 2023. Em uma feira de conhecimentos, uma sala lotada por estudantes que assistem a uma sessão de cinema. Na tela, filmes produzidos por eles mesmos a partir de poemas do poeta Miró[7], lidos nas aulas de História.

Personagem oculto na narrativa: um professor que, entre encantado e orgulhoso, assiste à exibição.

O professor sou eu.

---

[6] Rua 600A (2015) é um documentário experimental realizado por mim em parceria com o artista e *designer* Philippe Souza. Une dança e performance para construir um filme-denúncia contra a exploração imobiliária e a precarização da vida como modos de distribuição desigual dos direitos à moradia e à ocupação do espaço urbano.

[7] Miró da Muribeca, ou simplesmente Miró (1960 - 2022), poeta nascido em Jaboatão dos Guararapes, município pernambucano. Deveu seu nome artístico a seus colegas de futebol por sua semelhança com o ex- jogador do Santa Cruz (time de futebol recifense) Mirobaldo. Em sua obra, deixou impresso seu corpo negro e periférico, sua palavra e voz a ecoar pelas ruas do Recife, cidade onde viveu a maior parte de sua vida, e por onde caminhava distribuindo seus versos, ora inventados, ora recitados de seu repertório, declamados, gritados, ou escritos em pedaços de papel improvisados.

INTRODUÇÃO

"Passa uma vassoura nessa mente!"
(Joãozinho, em *A História da Eternidade*, filme de Camilo Cavalcante, 2014).

A pesquisa associada a esta dissertação está localizada em uma ausência, ou uma quase total ausência: a do cinema produzido em Pernambuco nas salas de aula de História de nossas escolas. Parte deste vazio em busca de caminhos possíveis por onde trilhar uma prática educativa que inclua filmes pernambucanos como espaço e linguagem para a construção de saberes históricos. A ideia que sustenta este trabalho é a de que o cinema, em sua potência criadora pela imagem, pode ser um importante aliado para reconfigurar nossa relação com o conhecimento histórico em sala de aula, propondo novas possibilidades educadoras pautadas na experiência e no sentir com a imagem em movimento.

Busco no acervo cinematográfico pernambucano meu ponto de partida para introduzir, nas aulas de História, práticas que abordem o cinema de maneira não utilitarista ou ilustrativa da realidade, mas como meio para a construção de subjetividades e de novas imagens a partir das relações individuais e coletivas que estabelecemos, nós, professores e educandos, com o mundo a nossa volta. Desta maneira, o objetivo primeiro a que esta pesquisa se propõe é o de pensar ações e estratégias para ver e fazer cinema nas aulas de História a partir do cinema produzido em Pernambuco como possibilidade pedagógica de abertura ao sensível e construção de conhecimentos históricos pautados pela experiência. Alguns objetivos mais específicos guiarão este trajeto investigativo, a saber: explorar a linguagem do cinema como espaço de produção de subjetividades e reinvenção do espaço urbano; compreender de que modo as experiências individuais e coletivas podem fundamentar a construção de saberes sensíveis junto ao ensino de História através da prática cinematográfica por dispositivos de criação; desenvolver um produto didático que proponha caminhos com o cinema em sala de aula para a diversificação das aprendizagens, articulando invenção e criatividade à práticas de ensino de História.

Falar/escrever sobre cinema, para mim, é sempre um encanto. Muito pequeno, tive contato com suas imagens. Mesmo sem saber o que, exatamente, era cinema, desde cedo aprendi a ver e imaginar através dele. A pequena TV de tubo comprada com muito sacrifício com o salário de zeladora da minha avó, permitiu-me o primeiro contato com o audiovisual, por ela pude assistir aos meus primeiros desenhos animados, ano a ano materializados em crepom e isopor nos temas de minhas festas de aniversário. Então vieram os filmes na TV

aberta; depois pelas fitas *VHS* alugadas em locadoras do bairro, preferencialmente às sextas-feiras quando era possível alugar [ou locar, como costumávamos dizer] alguns títulos e só devolvê-los na segunda-feira. A TV, já em cores, agora acompanhava um videocassete, objeto ainda ausente na maioria das casas da minha rua em meados dos anos 1990, e comprado à prestação com o salário de garçonete da minha mãe. Entre expectativa e euforia, aquele trio de crianças formado por mim, meu irmão e minha prima, passava horas a ver e rever seus filmes favoritos dos quais, até hoje, sabem diálogos inteiros de cor.

Hoje, professor-artista, experimento o cinema em contato com a Dança: a Videodança. Pela dança, consigo pensá-lo também como movimento, assim como minha prática de ensino. A maneira como me desloco na vida e em sala de aula, são os pequenos movimentos individuais que compõem o cenário social que habito e compartilho com os outros ao meu redor, a exemplo dos meus alunos. O cinema, talvez, seja este lugar subjetivo e de saber que se dá em imagens, nos deslocando do que é mais seguro, da repetição a salvo do erro, em direção ao perigo do desconhecido. A minha expectativa é que este trabalho estabeleça um diálogo para que nós, professoras e professores engajados em tornar nossas salas de aula espaços cada vez mais inventivos, consideremos a tal a sétima arte[8] como uma brecha para pensar-praticar outras relações com o conhecimento, e repensar a própria educação e o ensino de História como espaço criativo, sensível e constantemente móvel, assim como, quase sempre o são, as imagens de cinema.

Voltando à ausência: verifiquei-a, antes de tudo, em mim, em minha própria prática educativa: ao longo de tantos anos como professor de História – quinze anos para ser mais específico – conto pouquíssimas obras pernambucanas exibidas em sala de aula. Na memória, de pronto: *Acorda* e *Cabeça de Prédio*[9] (2015). Ambas produzidas pelo coletivo *Movimento Ocupe Estelita*, surgem como protestos pela arte contra a exploração imobiliária predatória de ocupação de terras e patrimônios da cidade do Recife por grandes construtoras. Agora, enquanto escrevo, e ante a ausência de registros, tento recordar que abordagens, que intenções pedagógicas orientaram minha prática com o cinema naquelas aulas; ou o que fizemos nós, alunos e eu, depois de vê-las? Não recordo. Talvez minha intenção fosse "trabalhar" algum

[8] Referência ao *Manifesto das Sete Artes*, escrito pelo crítico de cinema Ricciotto Canudo, em 28 de março de 2011 (Xavier, 2017).

[9] *Acorda*, curta-metragem experimental, é feito de corpos engajados na luta contra a máquina exploratória do capitalismo, materializada em máquina escavadeira que esburaca terrenos e vidas na cidade do Recife. *Cabeça de Prédio*, produzido dentro do mesmo contexto de manifestações, denuncia o roubo da cidade pelas grandes construtoras, mostrando uma Recife verticalizada de cima para baixo, onde as decisões e os acordos políticos são formalizados como planos de cidade, exclusão dos mais pobres e vilipêndio das terras públicas.

conteúdo curricular com o "uso" dos filmes e, como atividade, tenha solicitado algum relato escrito ou estimulado algum debate após a exibição.

Em conversas com colegas de profissão, professores de História, percebi que esta ausência – ou parca presença – era também um vazio em suas práticas de ensino. Tais conversas, realizadas como prática e metodologia de pesquisa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2023) se deram em ambientes de formação, como prática e metodologia de pesquisa, onde pude compartilhar fragmentos do que vinha pensando, lendo, praticando em minha aulas, num diálogo sobre possibilidades e, inevitavelmente, sobre as dificuldades de vivenciar o cinema na escola.

Percebi que deveria começar por compartilhar minha suspeita. A largada exigiu a presença de outros, os meus pares. Para tanto, recorri ao ambiente de formação continuada, lugar mais que propício para repensar, dialogar, debater, antagonizar e mover saberes docentes. Muito embora pudessem citar diversos filmes do acervo cinematográfico local, pouquíssimos professores puderam elencá-los a partir de suas próprias experiências docentes. Os motivos citados foram diversos e vão desde à ausência de recursos tecnológicos e impossibilidades estruturais impostas pela própria escola – não há aparelhos televisores, multimídia, som adequado ou ambiente escuro e silencioso o suficiente – a aspectos referentes ao conteúdo ou formato das obras: muito longas, demasiado pornográficas ou pornofônicas, difíceis de acessar, pouco atrativas.

Nestas ocasiões pude perceber que, apesar das diferenças todas, nós professores sempre compartilharemos experiências de e com a educação muito semelhantes. E reflito que boa parte dos nossos aprendizados se dá pelo erro. E por eles penso as minhas práticas de cinema para ensinar História e repensar práticas outras que o abordem como linguagem possível ao encontro de saberes que se façam significativos, que façam do ensino de História um exercício de pensamento, transformação e intervenção criativa no mundo.

O cinema tornou-se uma curiosidade científica para mim tão logo as primeiras discussões teóricas no ProfHistória[10], voltadas à História enquanto componente curricular na Educação Básica, levantaram questões acerca da construção do saber histórico em sala de aula. Se não uma resposta aos desafios contemporâneos postos à História ensinada nas escolas, assim como à produção de conhecimento acadêmico e docente a respeito da História escolar, este estudo encontra sua relevância na medida em que vem a se somar aos debates atuais que abordam esta área de conhecimento por uma perspectiva transdisciplinar. Por esta

[10] Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

abordagem, o conhecimento disciplinar é compreendido como uma construção em rede, de forma multidimensional – cognitiva, emocional, afetiva, social, cultural, política – e multirreferencial, e se faz em contato não antagônico com outras áreas de conhecimento (Santos, 2008; Oliveira, 2018). Se não um manual, este trabalho pode nos apresentar pistas ao propor ver-fazer cinema como esse lugar de encontro, ou uma encruzilhada onde convergem diferentes linguagens e saberes para pensar-praticar uma História voltada ao criar, ao sentir, ao inventar.

Parto, sobretudo, da ausência de filmes feitos em Pernambuco nas aulas de História – também nas nossas casas, em nossas listas de filmes favoritos ou de filmes a ver – para fazê-lo presença como meio criativo, prática e pensamento de uma História presente e viva. Pergunto-me como uma produção tão rica e ativa é quase que completamente ignorada por nós, professores e alunos. Transformar esta ausência em presença é o que me estimula a escrever este trabalho como uma carta de amor a um cinema que é nosso, ou como um convite especialmente dirigido aos meus e minhas colegas de profissão – e a tantos outros que queiram nos acompanhar nessa jornada – para que possamos incluir a filmografia de Pernambuco em nossas aulas e vidas como desorganização sensível daquilo que consideramos aula, cinema, escola, História.

A abordagem teórico-metodológica que orienta esta pesquisa localiza o cinema dentro das nossas salas de aula como exercício sensível de uma História tecida em configurações narrativas (White, 2001; Gabriel; Monteiro, 2007), urdida junto ao espaço urbano que habitamos e inventamos sensivelmente (Pesavento, 2007), para sugerir outras formas de vê-lo, habitá-lo. É por este processo de ver filmes, também de feitura de filmes através de dispositivos como estratégias para criação (Migliorin, 2005), que vivenciaremos o cinema como possibilidade de experiência no Ensino de História, vendo e dando a ver corpos, espaços e vidas que estão fora das narrativas oficiais, além do livro didático e das formas mais tradicionais de contar e narrar o passado. É pelo ver-fazer com o filme que nos lançaremos a filmar, reescrevendo o nosso lugar no mundo, narrando nossas histórias por um processo que é de reescritura da própria História.

Um dos movimentos desta pesquisa se deu em direção ao que já foi publicado sobre cinema e educação, relacionando estas publicações àquelas cujos conteúdos se debruçaram a analisar as aproximações entre o cinema e o Ensino da História, assim como a ideias e conceitos que nos direcionassem a pensar a História como construção narrativa e ato indissociável das relações que estabelecemos, individual e coletivamente, com o mundo à nossa volta, e seu ensino como ação voltada às subjetividades.

Minha busca inicial se deu no acervo de dissertações em formato digital do ProfHistória Nacional[11]. Minha intenção era que a leitura de alguns desses estudos me pusessem em contato com escritas anteriores que nasceram não apenas do mesmo tema de minha pesquisa mas, sobretudo, de colegas professores que, de algum lugar do Brasil, compartilharam a experiência de uma pós-graduação profissional. De 2016, ano das primeiras turmas do programa, até 2024, contabilizei algumas dezenas de trabalhos que relacionavam o cinema – ou o audiovisual – a práticas do ensino de História, ou que propunham obras audiovisuais como produtos didáticos direcionados ao ensino e/ou formação docente. Dentre os trabalhos produzidos dentro do programa, chamou-me à atenção *A hipótese-cinema: escola, produção audiovisual e ensino de história*, dissertação do Professor Mr. Jonas Tadeu Amaral Pinto, publicada em 2019, por levantar questões em diálogo com autores que também trago nesta pesquisa, e por se aproximar bastante da ideia de cinema que persigo.

O acervo digital da *Cinemateca Pernambucana Jota Soares*[12], espaço associado à *Fundação Joaquim Nabuco* e destinado, sobretudo, à preservação e difusão de obras da filmografia pernambucana, foi o primeiro espaço de pesquisa, consulta e apreciação de filmes a serem escolhidos para compor este trabalho. Metodologicamente, segui a estratégia título-sinopse-filme: pelo título, decidia ler a sinopse, caso ela correspondesse minimamente aos objetivos, tanto deste trabalho como das atividades e vivências desenvolvidas dentro de minhas aulas, apertava o *play* para ver o filme. Desse modo, cheguei à seleção das obras listadas a seguir.

Faço de Mim o que Quero (2009), curta de ficção dos diretores Sérgio Oliveira e Petrônio Lorena; *Ela Morava a Frente do Cinema* (2011), curta-metragem de ficção de Leonardo Lacca, Raul Luna e Tião; e *Avenida Brasília Formosa* (2010), longa de ficção do

[11] Minha busca se deteve, primeiramente, em todos os trabalhos relacionados ao tema publicados no Portal do ProfHistória, plataforma virtual dedicada à preservação e compartilhamento de saberes produzidos no âmbito do programa. Utilizando a ferramenta de busca disponibilizada pela plataforma, busquei trabalhos que contivessem em seus títulos os termos cinema, audiovisual e filmes, ou variantes como cinematografia e filmografia. Adotei como referência apenas dissertações cujo foco recaísse sobre o fazer cinema como abordagem pedagógico-criativa a partir de saberes históricos. A plataforma pode ser acessada através do link: https://www.profhistoria.com.br/.

[12] Em funcionamento desde 25 de março de 2018, o espaço dedica-se a coletar, catalogar e preservar o acervo cinematográfico do estado, enquanto promove ações de difusão, pesquisa e formação voltadas ao audiovisual em Pernambuco. Possui um espaço físico, localizado na sede da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), bairro de Casa Forte, e vincula-se à Coordenação de Cinema e Cinemateca Pernambucana, com três salas de exibição (Derby, Museu e Porto). Em seu espaço físico conta com áreas para pesquisa, cursos, exposição de figurinos, cartazes, roteiros e fotografias de obras pernambucanas, e uma sala para projeção de filmes do acervo. Regularmente recebe visitas de grupos escolares, pesquisadores da área e público em geral. O acervo digital disponibiliza, de forma gratuita, grande parte das obras sob a guarda da instituição e pode ser acessado a partir do endereço eletrônico https://cinematecapernambucana.com.br/acervo/.

Gabriel Mascaro. Já conhecia o filme *A História da Eternidade* (2014), drama em longa metragem do Camilo Cavalcante.

Além do espaço digital da *Cinemateca Pernambucana,* busquei em obras de baixíssimo orçamento e de cunho mais experimental imagens que fossem criações narrativas de vida, de corpo e das experiências vividas em primeira pessoa. O propósito era que essas imagens movimentassem a nós e o que pensamos da História escrita e ensinada, nossos olhares para o lugar onde nos inscrevemos como indivíduos no mundo a partir do encontro com o outro, suas histórias e recortes narrativos apresentados em formato cinematográfico.

Assim, além dos já mencionados, incluí dois filmes criados em ambiente de formação acadêmica. *Talvez Esse Seja um Filme sobre Felicidade* (2020), da Ana Flor Fernandes[13] e realizado enquanto cursava o componente *Currículo, Cinema e Educação* do curso de Pedagogia (UFPE), nos apresenta fragmentos fotográficos que narram desafios e transições de uma mulher através das memórias do corpo e relações familiares. *As Mulheres da Minha Vida* (2023), curta-metragem da Greicy Kelly Veloso, foi criado durante o componente curricular *Seminário Especial Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*[14] do Mestrado Profissional em História (UFPE), uma narrativa em pedaços de histórias divididos e partilhados entre quatro mulheres. Ambos filmados por duas professoras em formação acadêmica como propostas de criação para pensar as narratividades como potência para fazer cinema em educação.

As atividades do ver-fazer cinema tiveram como ponto de partida as minhas próprias aulas nas turmas do 9º anos do Ensino Fundamental (Anos Finais) na Escola Municipal Oscar Moura, rede pública do município do Jaboatão dos Guararapes/PE, realizadas entre o segundo bimestre letivo de 2023 e o quarto bimestre letivo de 2024. Os encontros, um misto de oficina e sessão de cinema, aconteceram durante as aulas de História, onde os filmes selecionados foram introduzidos como vivências sensíveis, reposicionamento de saberes e meios de aprendê-los e ensiná-los.

---

[13] Discente, à época, do curso de Pedagogia – Centro de Educação (CE)/UFPE – realizou o filme sob a orientação da Professora Dra. Maria Thereza Didier de Moraes.

[14] Ministrado pelas Professoras Dras. Lúcia Falcão Barbosa e Maria Thereza Didier de Moraes, e pelo Professor Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes, durante o segundo semestre acadêmico de 2023, o componente contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa. O contato com textos e ideias de autores que incluem a criatividade, a experiência e as subjetividades como fundamentais à aprendizagem de conhecimentos históricos, promoveram diálogo com as questões sócio-culturais que nos atravessam enquanto professores atuantes e mestrandos em um programa de pós-graduação voltado ao Ensino de História. Os encontros, todos pensados em formato de vivências, convergiram diferentes linguagens – teatro, dança, música, literatura, cinema, fotografia – como possibilidades narrativas a um ensino-aprendizagem em História voltado ao sujeito e como exercício criativo, ao acolher a diferença, a diversidade de olhares e as sensibilidades que convivem em nossas salas de aula. A partir dessas experiências, desenvolvo este texto profundamente marcado pelas aprendizagens e vivências destes encontros.

Para tanto, fez-se necessário conceber a aula como espaço-tempo de acontecimentos, onde o contingente é sempre uma certeza, a criação é constante, e a vida nunca falta, mas adentra às portas e responde "presente" todos os dias. É neste ambiente que pulsa e treme, que o cinema pode se ver e se fazer em imagens, que a História pode ser ensinada e aprendida sem que seja repetição e memorização, que o ensino de História pode ser uma prática de transformação e não de apagamento de narrativas e sensibilidades.

Para além do modo utilitário e exemplificativo da realidade, as vivências se deram como aberturas para desnaturalizar as imagens de cinema, e ponto de partida para o trabalho com dispositivos de criação (Migliorin, 2016). Nestes encontros discutimos o filme compartilhando nossas impressões, refletindo sobre as questões que nos afetaram pelo contato com as imagens apresentadas, o que nos permitiu o contato/tensionamento com diferentes pontos de vista e modos de ver uma mesma obra ou cena.

Inundado por imagens cotidianamente descartáveis, sobrecarregado por informações inúteis, proponho o cinema como uma interrupção, uma pausa para olhar, para ver, para dar a ver imagens outras que fujam à lógica consumista de mercado onde, voltadas ao capital, têm como única função fazer de nós, dos nossos pensamentos, corpos e sentidos, também capital. Para além do mercado fílmico das grandes produções e bilheterias, da efemeridade das imagens em rede, do supérfluo cotidiano que assimilamos em estímulos visuais dos quais somos consumidores e também produto, proponho imagens outras como desorganização e "fermento de anarquia" (Bergala, 2000, p. 30). Ante à familiaridade do gesto que desliza o dedo sobre a tela dos nossos *smartphones*, a possibilidade de criar, experienciando cinema.

Quando inserido na escola, presenciamos o cinema em expansão. Fora de seus lugares mais tradicionais de exibição – as salas de cinema – e de feitura – os estúdios, *sets* de locação e filmagem, dos círculos profissionais de realizadores, atores, roteiristas, etc. – encontramos o cinema modificado em suas dimensões fundamentais, e dentro do espaço escolar, funde-se às suas práticas, modos de fazer e rotinas, para tornar-se um cinema outro (Parente, 2009). A que cinema estamos nos referindo, e que potencialidades abriga em contato com o ensino de História são algumas questões que discutiremos ao longo deste trabalho.

O que proponho é o cinema para um "saber da experiência" (Larrosa, 2022), uma outra relação com o conhecimento, para além da assimilação de informações – e os conteúdos curriculares ou os objetos de conhecimento tornam-se apenas informação quando destituídos do vivido e de algum potencial de se tornarem experiência e transformação em educação – mas pela experiência, pela abertura ao sensível, porque "informação não é experiência" (Larrosa, 2022, p. 19). Para além do conteudismo, a História para ensinar é história para viver.

E isto pressupõe uma forma de pensar nossas práticas educacionais em História como abertura à experiência ou possibilidade dela, como espaço aberto às sensibilidades, onde os conteúdos curriculares sejam encarados para além de suas habilidades e capacidades de transmitir informações. Requer reconfigurar o que entendemos por conhecimento, para incluir o imensurável no campo do ensino (Pesavento, 2005). Incluir as *sensibilidades* como matéria para construção de nossas narrativas históricas (White, 2001), como concepção epistemológica voltada ao estudo da História, seria medir o imensurável, ir além do conhecimento científico para pautar o conhecer o mundo através das sensações, das emoções e das subjetividades que permeiam a vida (Pesavento, 2005).

E será pela vida, pelas tantas formas de senti-la e expressá-la que discutiremos a obra fílmica como experiência estética, ato político de "partilha do sensível" (Ranciére, 2005), abertura que demanda novos modos de fazer e sentir o mundo, que nos permita o "pensamento sensível" como força de libertação do que nos oprime, do que tolhe a capacidade criadora e inventiva capaz de trazer à vida as muitas estéticas possíveis no mundo (Boal, 2009).

O cinema "ato de criação" como o pensa Deleuze (1999), como criação de blocos de duração/movimento, agiria como uma pausa, um respiro ou interrupção para pensar com imagens, com ideias voltadas ao cinema (Deleuze, 1999). Ou como o pensa Alain Bergala (2008), o filme não é um produtor de sentidos mas, assim como as demais linguagens da arte, precisa ser um corpo estranho, introduzido nas nossas escolas como elemento de anarquia e escândalo, como movimento que perturbe seu sistema e valores, cuja experiência não pode ser concebida sem o fazer (Bergala, 2008).

Um fazer como também o concebem Adriana Fresquet (2020) e Cezar Migliorin (2016): para este, os princípios que orientam uma determinada prática jamais se antecipam ao fazer, antes são simultaneamente inventados; para aquela, o cinema na escola deve ser introduzido como estímulo ao pensamento sensível, para produção de conhecimento pelo descobrir e pela invenção. *Ver-rever-transver* (Fresquet, 2020) imagens de cinema como exercício do olhar criador.

É também com Migliorin (2005; 2016) que penso o conceito de *dispositivo* para a criação fílmica. Um *dispositivo* é uma estratégia: através de algumas regras, ao propor jogos que nos desafiam a criar imagens, o que eles fazem é ativar o real para a criação do novo em imagem (Migliorin, 2005). Ensinar História por dispositivos de cinema seria, então, possibilidade de transformação de aprendizagens e de si mesmo, criando e recriando imagens que ainda não existem.

A escrita que se segue apresenta diálogos em trama desenrolada entre conceitos e ideias, autores e obras fílmicas, práticas e vivências com o ensino de História, distribuídos ao longo de três capítulos que roteirizam pensamentos e ações para dar a ver/ler uma abordagem do cinema como contribuição à História e seu ensino.

Inicio a primeira seção – Falar de Cinema – com um breve percurso histórico do cinema em Pernambuco, discutindo, sobretudo, as características que o fazem ser reconhecido como tal; indico os filmes selecionados em curadoria para as sessões em sala de aula; em seguida teço algumas reflexões acerca da perspectiva de inema abordada por esta pesquisa.

"Aqui mermo na nossa frente, Alfonsina, tem um mar" – é como nomeio a segunda seção e onde abordo algumas questões sobre o que penso – e articulo o que penso a partir de conceitos e ideias de autores, professores e pensadores de cinema ou da relação deste com a educação – do cinema na escola e nas aulas de História, discutindo quais as implicações pedagógicas de introduzi-lo como espaço de saber, reflexão e pensamento a partir do ver, criar, experienciar as imagens. Também discorro sobre o Ensino de História voltado à experiência e à construção do conhecimento a partir da *História do Tempo Presente* (Lohn, 2019); reflito sobre a não novidade da relação entre o cinema e Ensino de História, mas argumento como minha perspectiva se dá a contrapelo dos “usos” do cinema, tecendo críticas a autores e/ou abordagens que o tomam por uma perspectiva mais tradicional; abordo a cidade como história e invenção a partir das sensibilidades e sociabilidades do viver o urbanamente (Pesavento, 2007).

Por fim, em Caminhos de Cinema, terceira e última seção, dedico-me à definição, análise e problematização de uma categoria pensada – também inventada enquanto invenção criativa que nasce de uma abordagem de subversão do conhecimento, desarticulação e reorganização de práticas – pelo encontro das imagens de cinema e o Ensino de História: o cinema histórico-escolar. Aqui narro minhas experiências do ver-fazer com o cinema de Pernambuco em sala de aula, discorrendo sobre processos criativos e modos de articular conhecimentos históricos e imagens de cinema à experiências do ver-fazer com dispositivos de criação voltados a um certo tipo de conhecimento histórico que só pode ser concebido enquanto inventivo, imaginativo e transformador do sujeito e de seu mundo. É também onde apresento o material didático-propositivo, fruto desta dissertação que nasce como sugestão/indagação do que pode ser feito do cinema quando posto em contato com o ensino da História. Como antecipação, descrevo-o como um caderno que reúne experiências cinematográficas dentro e fora da escola, onde delineio/discuto as vivências do ver-fazer

filmes a partir das aulas de História, um registro sensível que pretende multiplicar e inspirar ações cinematográficas mundo afora.

Imersos nesse gigantesco universo ou mar de estímulos visuais e sonoros, ante a imensidão cotidiana de informações – entre as quais se inserem os conteúdos curriculares de História quando encarados de maneira meramente utilitária, uma espécie de cartilha, ou de lista pré-programável, autossuficientes ao processo de construção do conhecimento no âmbito da escola e fora dela – convido o caro leitor a este percurso-pensamento do cinema como potência de subjetivação pela criação em imagens, como ato de aprendizagem em História que se funda em movimentar corpos e ideias, como deslocamento de práticas em educação que sejam, antes de tudo, vivas.

Meu desejo é que, dentro das nossas aulas, o cinema seja reorganização sensível do que aprendemos e ensinamos, um intervalo ou suspensão da rotina para ver e dar a ver imagens que transformem o mundo, com "desejos de mundo" (Migliorin, 2015, p. 35) contidos no filme que criamos. Ao investigá-lo como potência de criação aliada ao ensino de História, desconfio de que o cinema como arte da transformação pela imagem, seja capaz de abrir portas e janelas de nossas salas de aula para nos fazer olhar o imenso horizonte que não cabe no quadro, nos livros didáticos, ou dentro dos muros da escola, como promessa e esperança de uma educação efetivamente autônoma e libertadora do indivíduo, que lhe permita criar e recriar suas próprias histórias enquanto filma e partilha um pouco de si com o mundo e os outros, seu olhar em movimento na tela.

FALAR DE CINEMA

Figura 02 – A "Fala" de João

Fonte: *A História da Eternidade* (2014), de Camilo Cavalcante – *screen* de vídeo

A História da Eternidade (2014), de Camilo Cavalcante. Em certo trecho do filme, vemos Joãozinho, personagem interpretado por Irandhir Santos, montar um cenário em frente à sua casa. O cenário: duas caixas de som acopladas a um toca-discos. João conecta os fios ao aparelho, depois este à uma extensão de energia. Entra em casa. Sai com um LP[15] na mão: é o álbum do *Secos e Molhados*[16], de título homônimo, lançado em 1973. Retira o disco da capa, coloca-o no toca-discos, ajusta a agulha para uma das faixas. A música começa: é *Fala*, última faixa do disco. Joãozinho inicia sua performance.

Joãozinho, naquele instante, desregula uma certa ordem já estabelecida para aquele espaço-tempo onde escolhe – ou atreve-se a – realizar seu ato performático. Cria um espaço-palco, estabelece um tempo-espetáculo. Irrompe no cotidiano como corpo estranho, adverso à regra em meio à uma paisagem que sempre se fez a mesma, onde o mesmo é garantia do seguro. Mas segurança não é o mesmo que estar a salvo. Ser o mesmo é igual a não arriscar-se. Mas Joãozinho se expõe ao risco. E no perigo de existir ali, naquele instante, se faz em corpo-dança, em um tempo-música. Rasga o espaço, pausa o tempo, provoca. Agora, Joãozinho é o próprio tempo. A câmera que o circunda é o tempo que escorre. Gira. Passa o tempo parado em volta de João. Faz parar gentes, desvia caminhos, tira de dentro das

[15] Sigla para *Long Play Record* (discos de longa duração).
[16] Grupo musical formado no início da década de 1970, originalmente composto por Ney Matogrosso, João Ricardo, Gerson Conrad e Marcelo Frias.

casas, interrompe afazeres. Porque, por alguns minutos, algo de muito estranho se instalou naquele lugar, e é preciso tempo para o estranhamento e para a dúvida. Joãozinho é o próprio escândalo. Em meio à aridez daquela paisagem, um corpo feito de asas e poesia, dança. Olhos desacostumados presenciam o grande acontecimento que é ver, naquele momento, Joãozinho existir. Entre o público, Alfonsina, sobrinha de Joãozinho, descansou a lata d'água que trazia na cabeça para, com deleite, assistir ao tio em seu ato de arte e coragem. Em pleno sol queimando a dura realidade dos dias, ele ousa ser nova luz. E brilha forte sua insubordinação. Como se, em viver onde desvios não são permitidos, rebelar-se em arte fosse a única saída possível para manter-se vivo, mostrar-se vivo aos outros. "Fala", diz a canção. Contudo, não há palavras vindas de João. Há o grande absurdo em assumir-se vivo, em expôr-se ao risco e ao inesperado. Não há fala também nos outros. Há a perplexidade ante aquilo que veem e de que duvidam. O tempo-espaço criado por João é uma imensa ferida aberta que sangra e não para de sangrar, mas que todos em volta temem em remediar porque, fechado o corte, estancado o sangramento, não haverá mais o que sentir.

1.1 De onde fala o Cinema?

Figura 03 – Sujeitos/corpos da educação

Fonte: Filme realizado com o dispositivo *Minuto Lumière* – turma do 9º ano B/2023 da Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

Último dia letivo do ano de 2023. Chego à Escola Oscar Moura com a cara do professor em fins de dezembro, e essa informação dispensa qualquer outro tipo de comentário. A escola, onde componho o corpo docente desde julho de 2017, pertence à rede municipal de educação do Jaboatão dos Guararapes, município da Zona Metropolitana do Recife (RMR), localizada em Piedade, bairro onde passei o fim da infância, toda a minha adolescência e boa parte da minha juventude. A localidade é marcada por profundas desigualdades quanto a questões sociais, econômicas e geográficas. De um lado, na área mais próxima ao mar, vive parte da população mais abastada, o que se reflete em melhores condições de acesso à moradia de qualidade, transportes coletivos, rede de tratamento de esgoto e ruas calçadas. Basta dizer que a maioria dos moradores dessa região dorme tranquila quando chove forte na cidade. Outra parte vive numa região menos favorecida, onde o acesso aos mesmos bens e serviços não acontece de igual maneira. A unidade escolar está situada no que poderíamos chamar de uma zona geográfica de transição entre essas duas realidades, com maior propensão a ser considerada parte desta última: quando chove alagam-se os arredores e a cozinha da escola, há grande infiltração na sala dos professores, as aulas são suspensas.

Como de costume, naquele último dia de aula entro na sala dos professores – Bom dia! – Bom dia! – abro o meu armário, retiro o material de sempre: livro, piloto, apagador… Para a aula que havia planejado, não iria precisar de nenhum desses itens mas, por precaução, preferi carregá-los comigo, “vai que…!”. Sinal toca. Dirijo-me à sala de aula onde me aguardava o 9º ano B.

A turma era uma das duas únicas para as quais ministrava aulas na escola – minha carga horária maior é exercida em outra unidade escolar da mesma rede, a Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, localizada no bairro de Prazeres, em uma região conhecida como Córrego da Batalha. As atividades de cinema, até o momento, vinham sendo desenvolvidas apenas com esta única turma por dois motivos: estava afastado por motivos de licença para estudos de todas as oito turmas que me pertenciam nesta última escola mencionada; também porque na Escola Oscar Moura, cada professor era responsável por uma turma como uma espécie de orientador para todas as vivências coletivas, como as feiras e culminâncias de projetos; a mim, coube o 9º ano B, o que me fez voltar as atividades desenvolvidas dentro dos projetos coletivos da escola para as vivências de cinema pretendidas pela minha pesquisa.

Com quarenta e cinco estudantes matriculados, a turma era composta por alunos entre os 13 aos 15 anos, a maior parte deles pretos e pardos, moradores dos arredores ou circunvizinhanças, e de longa trajetória na educação pública. Eram bastante agitados, faladores e interativos, o que também os tornava uma turma bastante participativa e engajada nas atividades propostas dentro do meu componente curricular, assim como em outros, o que pude perceber através do que era relatado por outros professores sobre esse grupo de estudantes. Foram os primeiros trabalhos desenvolvidos com essa turma que me permitiram reposicionar algumas questões e ações a serem desenvolvidas no ano seguinte, como continuidade da pesquisa e prática de cinema com outras duas turmas, também do 9º ano.

Voltando ao último dia letivo de 2023. Entro na sala e encontro os alunos já em clima de despedida. “Assina aqui, professor”! Canetas na mão, cumpriam o ritual de assinaturas nas fardas realizado sempre que chegamos ao fim de mais um período letivo anual. Assinaturas feitas, solicitei à turma alguns minutos de atenção: teríamos aula! “Oxe professor, ainda vai ter aula?” “Acabou, já, professor!!” Sim, ainda teremos uma última aula. Realizaríamos uma última atividade de cinema.

Parti da pergunta: que memórias vocês levarão da escola? Deixei-os falar: a merenda, a “pelada” na hora do recreio, a hora de largar, foram algumas das respostas que recebi. As aulas de História, uma das alunas respondeu! E o que é a História? Perguntei, dirigindo-me aos outros. Silêncio! Para tentar refletir sobre esta questão, propus o seguinte: “vamos realizar

uma última atividade de cinema". Era o *Minuto Lumiére*, exercício que consiste em gravar um plano de um minuto, câmera parada, sem som. E ver o que acontece! Embora simples, o exercício demonstra a sua potência em sua capacidade de nos fazer entrar em contato com algumas das características mais elementares da linguagem cinematográfica: o plano, o recorte, o dentro e o fora de cena, as escolhas em contato com o que se quer e o que não se quer filmar, por exemplo.

A orientação era que, com o *Minuto Lumière*, divididos em duplas ou trios, os alunos deveriam filmar um cantinho da escola que, durante todos esses anos, lhes fora especial. Dito de outra maneira, filmar a escola em recortes a partir das relações afetivas estabelecidas ao longo de todos esses anos de estar nela. Os vídeos gravados formariam um memorial videográfico de pequenos tempos cinematográficos extraídos do espaço escolar. Organizados em grupos, os alunos foram filmar. Alguns minutos depois, foram chegando aos poucos, celulares na mão, muitas coisas para dizer. Esperei a chegada de todos – alguns tive que ir buscar eu mesmo porque estavam, aparentemente, perdidos dentro da escola, vejam, só!

Todos na sala, mais uma orientação: agora, todos deveriam dispor os aparelhos celulares utilizados para as gravações em ponto de *play*, em uma cartolina disponibilizada no chão, ao centro da sala. Feito isso, o resultado foi uma pequena tela em formato retangular em base de papel formada por pequenos universos em vídeo. A exibição foi simultânea: no "já", os vídeos começaram a ser rodados movimentando nossos olhares que dançavam ao movimento das telas digitais a nos mostrar diferentes velocidades e ritmos, espaços e formas, luminosidades, cores e texturas, elementos que compunham o espaço escolar mas nem sempre percebidos em meio ao acelerar dos passos e à execução das tarefas cotidianas a serem cumpridas.

Parar para ver-filmar foi o início. Feito isso, os curtas em forma de exercício criativo voltaram carregados de imagens da escola para nos fazer ver e falar dela. E de História. Retomada a questão inicial – o que é História? – os vídeos estavam ali, a nos dar imageticamente algumas sugestões que atendessem à questão: escola como reconstrução de tempos e espaços, fragmentada em imagens móveis como reconstruções do olhar empregado em uma tarefa de criação; as diferentes capturas de tempo a nos remeter às diferentes temporalidades que formam a história vivida, que se difere daquela que é revisitada e reorganizada a partir de cada tempo e contexto em História para ser estudada e lida, por exemplo, através dos livros didáticos. E, sobretudo, a História, como refeitura que se dá através daquilo que é sentido e imaginado de um lugar, pelos afetos que movem as práticas e sociabilidades cotidianamente, como criação sensível que atravessa o corpo.

1.2 Aurora do cinema em Pernambuco

Imagino um cinema como fissura no cotidiano. Do nada, o cinema! Falo e escrevo do cinema por aquilo que me toca e me atravessa quando vejo filmes. E pareceu-me adequado, para abrir esta seção, narrar a cena de anarquia de João. Sua performance é apresentada como o próprio cinema personificado, este que, ao abandonar seus espaços de produção tradicionais e invadir o espaço escolar, concebe-se como subversão e desorganização das coisas como elas são, de como são feitas porque sempre se fez desse jeito. Seu ato de desobediência ao cumprimento de papéis estabelecidos e engessados, sua dança aterradora e estranha, é tudo o que vejo e quero do cinema na escola e no Ensino de História.

A relação entre a História do cinema e a paisagem é multifacetada. Desde as primeiras imagens, o cinema se fez através da paisagem como um elemento essencial para a construção de narrativas como representação da realidade. As cidades, seus modos de viver e dinâmicas de transformação presentes em seu cotidiano se tornarão, desde o início, lugar privilegiado para a ação cinematográfica. As paisagens filmadas, no entanto, não são simples reflexos ou representações estéticas do urbano, mas participam do processo de construção de um imaginário da cidade ao manifestar as características culturais e socioeconômicas de seu tempo em forma de produção imagética, um processo recíproco e simultâneo onde não há cidade imóvel à mercê de uma câmera que lhe movimente, pois fazer cinema, é fazer cidade (Portugal; Migliorin, 2022).

Em Pernambuco, por exemplo, o Recife ocupa um lugar central como cenário para as produções fílmicas contemporâneas. Obras de grande destaque como *Amarelo Manga* (2002) e *A Febre do Rato* (2011) de Cláudio Assis, *Tatuagem* (2013), de Hilton Lacerda, *Amor, Plástico e Barulho* (2023), de Renata Pinheiro, assim como *O Som ao Redor* (2012), *Aquarius* (2016), *Retratos Fantasmas* (2023) e o mais recente *O Agente Secreto* (2025), de Kleber Mendonça Filho, capturam a paisagem urbana por diferentes perspectivas que delineiam um território de relações afetivas e vivências de ser e pertencer à cidade que filma. As escolhas estético-visuais constroem o que poderíamos chamar de uma “cartografia cinematográfica” (Queiroz, 2017) da cidade, mapeando lugares, evocando sentimentos, memórias e experiências, criando uma conexão entre o espaço real e o espaço transformado pela câmera.

Uma história feita em respiros, como escreveu Nogueira (2009), na ausência de termo mais adequado para se referir aos surtos produtivos na trajetória histórica do cinema feito em Pernambuco, também conhecidos como os *Ciclos*. Não movimentos, dada a ausência de uma linha teórica definidora da unanimidade das produções e grupos. Tampouco gêneros, termo

que carrega um caráter demasiado comercial. A própria ausência de reconhecimento por parte dos grupos de que estavam unidos em torno de objetivos em comum, ou o fato de não estarem ligados a uma instituição justifica a escolha do termo (Nogueira, 2009). *Ciclos*, portanto, como sugeriu Figueirôa (2000), em *Cinema Pernambucano: uma história em ciclos*, obra onde emprega o termo para se referir ao ímpeto produtivo que marcou cada novo giro do percurso cinematográfico em Pernambuco. *Ciclos*, então, como novos ares a circular, movimentando novas ideias, rearranjando as coisas, formando novos agrupamentos em torno do ato de realizar filmes. *Ciclos* que, no entanto, nunca se completam, nunca se fecham, pelo contrário, existem como portais entreabertos que possibilitam, continuidades e rupturas, onde o arrefecer de uma fase permite e exige a partilha com o novo arco que acaba de se abrir.

A trajetória da produção de cinema em Pernambuco, destaque-se, está longe de ser homogênea. Mesmo que compartilhem certos aspectos de ordem afetiva ou cultural que dialoguem com o espaço geográfico onde se inserem, os filmes produzidos por cineastas do estado carregam consigo, cada um, as peculiaridades artísticas, os olhares particulares que marcam a autoralidade de cada obra. Se consideradas em perspectiva histórica, essa heterogeneidade nas formas e estéticas se amplia e se diversifica pelo tempo e contexto de cada época, junto às questões sociais, culturais e econômicas que lhes foram características. Então: a que cinema de Pernambuco me refiro e que características lhe são próprias? São questões que carecem de respostas e, sem as quais, torna-se impossível prosseguir com esta escrita. Antes, no entanto, retornaremos no tempo até o início da aventura cinematográfica em Pernambuco, que se fez navegante e andarilha por imagens exibidas, inicialmente, em silêncio.

Nove meses após a "*première das premières*" no *Grand Café*, em Paris[17] (Braga, 2008, p. 50), o cinema desembarca em terras pernambucanas, mais precisamente no largo da Estação Ferroviária Central de Pernambuco, centro do Recife, onde Francisco Pereira de Lyra, um produtor e ator de espetáculos populares, utiliza um *kinetographo*[18] para realizar as primeiras exibições públicas de filmes na cidade (Barros, 2024). Do Rio de Janeiro, capital nacional à época, onde teriam ocorrido as primeiras exibições públicas de cinema no Brasil, em julho de 1896 (Silva, 2021), o cinema pôde alcançar outros públicos e estados em sua forma itinerante. Chega ao Recife carregado por um ator cômico recém-chegado de suas

[17] Alusão à primeira exibição pública de um filme, em 28 de dezembro de 1895, na capital francesa, feita através de um cinematógrafo criado pelos Irmãos Lumière.
[18] Segundo Silva (2018), muito provavelmente o aparelho trazido por Lyra tenha sido o *Kinetographo de Bedts*, invenção do francês George William de Bedts. Pesava cerca de cinco quilos e tinha seu mecanismo de tração inspirado no mecanismo homônimo criado por Thomas Edison (Silva, 2018, p. 83).

férias na Europa que, de sua passagem por Paris, trazia consigo um "importante *apparelho illusionista*" (Actor Lyra, Recife, 25 ago. 1896, p. 2 *apud* Silva; Nascimento, 2021, p. 6)[19].

O "primeiro cinema" (Oliveira, 2020, p. 15) nasce ligado às atrações públicas, cuja independência permitia com que pudessem ser encaixadas a variadas programações. Filmados em apenas uma tomada, não apresentavam "a narratividade da forma", apenas cenas corriqueiras, geralmente a partir de recortes da paisagem urbana, como a circulação de pessoas e automóveis, ou a passagem de um trem como no *Arrivée d'un train a La Ciotat*, dos Irmãos Lumière[20]. Logo, o cinema inicial, antes de se tornar o meio de expressão tal qual o conhecemos hoje, configurou-se como mecanismo de registro e reprodução de imagens desprovido de sua qualidade narrativa (Oliveira, 2020).

Junto ao seu aparelho, Lyra também carregava o que o historiador Tom Gunning denominou "cinema de atrações" (Oliveira, 2020, p. 16). Este tipo de cinema perdurou durante os anos 1894 a 1908, comumente exibido em atrações populares, feiras e parques de diversão, quase sempre junto a outras linguagens da arte, como o teatro, por exemplo. A intenção de Lyra ao trazer o *kynetographo* a Pernambuco era incrementar os espetáculos que já produzia e apresentava ao público recifense no Theatro Chalet, do qual era proprietário, conforme noticiava uma matéria do *Jornal do Recife* de 19 de julho de 1896 (Silva; Nascimento, 2021).

Assim nasce o cinema em Pernambuco: fora das salas, como evento público por exibições pagas, em imagens viajantes que cruzaram o Atlântico para inaugurar, em Recife, sua trajetória que, só mais tarde, viria a produzir os primeiros filmes do estado. Mas Lyra não trouxe apenas o *kinetographo* de sua viagem de férias: em sua bagagem também vieram os ventos da modernidade, um ar de Europa soprado pela inédita máquina reprodutora de imagens móveis, o que se pode notar nas várias menções ao artefato técnico, com ênfase ao próprio nome do aparelho, em notas e matérias de jornais da época. Além disso, as imagens em movimento traziam um "gostinho" europeu que aflorava o desejo de adequação aos tempos modernos, aos costumes e hábitos culturais estrangeiros (Silva; Nascimento, 2021) que, no Recife, ensejava novos modos de ser e querer ser, de se vestir e de viver a cidade,

---

[19] Nota do *Diário de Pernambuco* citada por Felipe Davson da Silva e Alcileide Cabral do Nascimento (2021) em *O Lyra e o seu Kinetographo: exibições fílmicas no Recife*. Anuncia o retorno de Lyra à Recife de sua viagem à Europa, trazendo consigo o inédito aparelho – muito possivelmente, esta tenha sido a primeira vez em que um *kinetographo* tenha sido visto na cidade – para a exibição dos primeiros filmes na cidade. O cinematógrafo dos Irmãos Lumière só aportará em Recife em 7 de janeiro de 1900, e será utilizado numa sala de cinema improvisada no bairro da Boa Vista, situada à Rua da Imperatriz, 25 (Barros, 2024).

[20] Filme exibido durante a primeira mostra pública através do cinematógrafo, em 1985. Ver Braga (2008).

abandonando os costumes provincianos para render-se a novos costumes de uma vida cosmopolita (Cunha 2010). Dentre os novos hábitos, ganhava força o de ir ao cinema.

Transformava-se também a própria paisagem urbana, que ganhava novas formas e contornos com a instalação dos novos espaços para ver filmes. A inauguração das salas fixas de cinema também acompanhava este processo modernizador da cidade consubstanciado nos filmes e na abertura de novas salas de cinema. As primeiras, o Cinema Pathé, inaugurado em 27 de julho de 1909 e o Royal, aberto quatro meses depois (Barros, 2024), logo foram seguidas por outras como o Helvética (1910), o Polytheama (1911), o Ideal, o Cinema Moderno e Teatro do Parque (1915) (Barros, 2024; Sobral, 2020; Nascimento, 2018). Também o Teatro de Santa Isabel comportava um espaço para aparelhos de exibição cinematográfica (Oliveira, 2020).

Reforçava esta onda modernizadora a produção cinematográfica que, inicialmente, concentrava-se em filmes naturais ou filmes de escavação, documentários produzidos sob encomenda, geralmente de políticos, comerciantes, fazendeiros e famílias ricas. Consistiam no registro documental de cenas corriqueiras ou, quando no caso de políticos, de obras de infraestrutura realizadas na cidade (Nascimento, 2021). Estes documentários, tidos como fiéis representações do real, dado ao seu caráter de registro e captação, detinham-se quase que em sua totalidade às imagens do espaço urbano. Ao fazerem isso, entregavam à cidade o papel de protagonista que assumia uma nova roupagem a cada novo filme gravado, dada à rapidez com que aconteciam as modificações urbanas da época (Nascimento 2021).

Ao figurarem como obras inaugurais do cinema de Pernambuco, tais produções permitiram aos cineastas arrecadarem fundos e obterem recursos técnicos/materiais para produzirem, pouco mais tarde, os ficcionais que marcariam o início do primeiro *Ciclo* de produção cinematográfica no estado, o *Ciclo do Recife* (Oliveira, 2020; Nascimento 2021). Dentre os naturais, emblemáticos são *Recife no Centenário da Confederação do Equador*, *Pernambuco e sua Exposição* e *Veneza Americana*[21], todos de 1924 e dirigidos por Ugo Falangola e J. Cambièrie, fundadores da primeira produtora local, a *Pernambuco-Film*. Encomendadas pelo então prefeito do Recife, Sérgio Loreto, as obras davam a ver toda a ebulição modernizadora em que se encontrava a cidade naquela época. A câmera movimentava uma cidade já em movimento, sobretudo pelos avanços tecnológicos promovidos pelo setor de transporte público e pelas obras no Porto do Recife. Tais obras, um

[21] *Veneza Americana* foi produzido a partir de trechos compilados das duas obras que lhe antecederam (*Recife no Centenário da Confederação do Equador* e *Pernambuco e sua Exposição*). Traz consigo imagens de uma Recife em pleno avanço desenvolvimentista em meio às obras de construção da Avenida Boa Viagem, dos armazéns do Porto do Recife e da Ponte do Pina (Barros, 2024).

misto de registro documental e propaganda política, ao filmarem recortes do cotidiano recifense, serviram também de ponte entre os líderes políticos que as financiavam e o povo, que podiam ver, na tela, o viés de uma cidade como construção narrativa voltada à interesses que eram não apenas cinematográficos. Era pelo cinema que a cidade se afirmava enquanto participante dos novos tempos, ícone do progresso econômico e sucesso de seus líderes políticos que não poupavam esforços para que as intervenções urbanísticas na paisagem estivessem disponíveis aos olhos nus do transeunte, mas também do espectador dentro das salas de projeção (Nascimento, 2021; Barros, 2024).

Retribuição de Gentil Roiz, 1923[22]. Primeiro filme de enredo[23] de Pernambuco, a obra inaugura o que ficou conhecido como o primeiro *Ciclo* cinematográfico do estado, e o mais significativo em escala regional dentre todos os que se deram na América Latina no início do século XX (Cunha, 2008): o *Ciclo do Recife*, período entre os anos 1923 a 1931, que tem como marco inicial o encontro entre Edson Chagas, Gentil Roiz e França Rosa que, fãs do cinema americano, fundaram a produtora Aurora-Film em 1923 – no nome já o prenúncio desse novo alvorecer para o cinema local – e iniciaram as filmagens do filme *Retribuição*, notadamente influenciado pelas produções de Hollywood onde mocinhos e bandidos ocupavam o papel central na trama narrativa (Barros, 2024). A obra estreou em março de 1925 num Cine Royal lotado e cheirando à canela[24]. No filme, vemos uma Recife em preto e branco com suas paisagens naturais em abundância e dificilmente identificadas nos dias atuais. Um século após sua estreia, as imagens captadas por Jota Soares desde a sua participação nas filmagens no Lazareto do Pina[25] (Brito, 2024), já não nos dizem tanto de uma cidade envolta em contrastes sociais e urbanísticos que caracterizam suas formas, cores,

[22] Filme escrito por Gentil Roiz e cinegrafado por Edson Chagas, foi produzido entre os anos 1923 e 1925, e dele restam apenas trinta e cinco minutos – a maior parte dos filmes do período foi filmado em película de nitrato de celulose, composto altamente inflamável e suscetível à deterioração pela ação do tempo. Na obra em preto e branco acompanhamos uma trama evidentemente influenciada pela cena hollywoodiana, onde as personagens Edith (Almery Steves) e Arthur (Barreto Júnior) saem à caça de um tesouro – uma botija de ouro deixada como herança pelo falecido pai de Edith – enquanto são perseguidos por um grupo de bandidos liderado por Curisco (Tancredo Seabra), que tem ao seu serviço o espião Bala n'Agulha (José Lira). Em dezembro de 2023 o filme foi digitalizado em 4K pela Cinemateca Brasileira (Barros, 2024).

[23] Filme de ficção cujo enredo é construído com maior complexidade de fatos e acontecimentos narrados em sequência.

[24] Joaquim Matos, dono do Cinema Royal, "entusiasmado e empolgado em promover o sucesso dos filmes", mandava que espalhassem folhas de canela no *hall* de entrada da sala, além de enfeitá-la com bandeirolas e contratar banda de músicos para garantir o entretenimento do público (Barros, 2014, p. 17).

[25] Jota Soares, ator e diretor de filmes do *Ciclo do Recife*, tornou-se assistente de fotografia de *Retribuição* desde que participou das filmagens no Lazareto do Pina (Wanderley, 2024), hospital de quarentena para isolamento de pacientes atingidos por doenças contagiosas, como a cólera (Farias, 2007).

relevos e texturas quase nada semelhantes àquilo que vemos na obra. Triste Recife, “oh quão dessemelhante estás…” (Veloso, 1972)[26].

Durante esta fase, treze longas-metragens de ficção[27] e diversos documentários foram produzidos e lançados, o que fez do estado de Pernambuco o principal centro de produção de filmes ficcionais em território nacional. O *Ciclo do Recife*, no entanto, não aparece isolado do contexto nacional, uma vez que se realiza dentro de uma conjuntura junto a outros ciclos regionais de cinema realizados durante a década de 1920 em outras regiões do país, a exemplo de Belo Horizonte, Rio Grande do Sul e Campinas (Oliveira, 2020). Recife destaca-se com sua larga produção que contou com cerca de cinquenta produções incluindo longas, curtas e documentários (Araújo, 2007).

Os filmes produzidos pelo *Ciclo do Recife*, traziam em suas imagens as marcas do processo de urbanização e modernização da cidade, “tentativa de [...] fuga do provincianismo", o que não se fez sem protesto, já que algumas vozes da época, como Gilberto Freyre, em defesa do regionalismo, advogaram em favor da manutenção da tradição dos costumes culturais em detrimento da descaracterização cultural pela assimilação dos costumes cosmopolitas externos (Oliveira, 2020, p. 24). Quanto aos filmes, para além de instituírem o contraste entre o campo e a cidade, tais obras buscavam um ajuste entre o que se considerava como parâmetros para estabelecer o tradicional e o moderno, motivados pelo desejo de retratar uma Recife em progresso, definindo novos padrões de comportamento (Oliveira, 2020). *A Filha do Advogado* (1926) por exemplo, filme de Jota Soares, constrói imagens do cotidiano da cidade como um pano de fundo entre

> cenas em cabarés, personagens que se apresentam frente a salas de cinema, abrem as portas para o que seria a representação de uma cidade em pleno progresso, embora estivesse localizada na periferia do capitalismo. Era uma forma dos integrantes se manifestarem e afirmarem Recife, que perdia sua importância comercial devido ao fim da economia açucareira, como uma cidade moderna, que se entregava às comodidades do progresso. Mesmo nos filmes com a temática rural, a cidade não deixa de aparecer como um elemento de evolução em contraste com a vida no interior (Oliveira, 2020, p. 25).

[26] Paráfrase a partir da canção *Triste Bahia* (9:44'), de Caetano Veloso, e terceira faixa do álbum *Transa*, lançado em 1972.

[27] Dentre os quais se destacam: *Aitaré da Praia* (de Gentil Roiz, 62 minutos, em 35mm, preto e branco), nosso primeiro filme com temática regional, e *A Filha do Advogado* (de Jota Soares, 92 minutos, em 35mm, preto e branco), longa-metragem de maior bilheteria do período e única obra que, apesar dos danos causados pelo tempo e pelas más condições de armazenamento, sobreviveu intacta. Além do próprio *Retribuição* (Barreto; Pereira, 2024).

Mesmo os filmes documentais produzidos sob encomenda, e que serviram a objetivos políticos e eleitoreiros, escancaravam essa tendência, sobretudo através das imagens de obras estruturais em uma cidade em constante construção, urbanização e progresso (Oliveira, 2020).

O *Ciclo*, que somou 17 diretores[28], manteve suas produções à base da improvisação devido à escassez de verbas para a realização dos filmes que terminaram por se fazer de forma caseira. Os filmes de enredo[29], que exigiam maior orçamento, revelavam tais privações pela pobreza cenográfica e de mobiliário, fato que o jornalista João Terceiro, em comentário à revista *A Pilhéria,* publicada em 16 de outubro de 1926, classificou como "talvez o maior obstáculo ao desenvolvimento completo, entre nós, das fitas de cinema" (Terceiro, 1926 *apud* Oliveira, 2020, p. 28). Entre o desejo de produzir filmes e o sonho urbano-burguês, o fato é que o cinema do *Ciclo do Recife* se fez em meio à escassez de recursos, como simulação de uma vida em meio às camadas mais altas da sociedade e como meio de participação das transformações sociais da modernidade. Aqueles jovens realizadores, de certo modo, ansiavam pela estabilidade proporcionada pela classe média enquanto almejavam o estilo de vida da elite rica da cidade (Cunha, 2010).

É pelos filmes de ficção que podemos delimitar o princípio e o fim do *Ciclo do Recife* Araújo (2007), que se inicia com a criação da *Aurora-Film*, paralela às filmagens de *Retribuição*, e chega ao fim com a produção e lançamento dos dois últimos filmes de enredo: *No Cenário da Vida* (1930), de Jota Soares e Luiz Maranhão, e *Destino das Rosas* (1931), de Ary Severo[30], o "último suspiro" deste *Ciclo* (Barros, 2024, p. 139), que se encerra em meio aos conturbados anos de instabilidade política causada pela revolução de 30. Ademais, um importante advento tecnológico incorporado ao processo filmográfico transformará, radicalmente, a forma de produzir e ver cinema a partir da década de 1930.

---

[28] Segundo Cunha (2010): Leopoldis, Pinfildi, Gentil Roiz, Valfrido Rodrigues, Ugo Falangola, J. Cambièri, Ary Severo, Tancredo Seabra, Chagas Ribeiro, Eustórgio Wanderley, Edson Chagas, Jota Soares, Luiz Maranhão, Lionel Correia Filho, Alcebíades Araújo, Abdias Cabral e Fred Junior" (2010, p. 90 apud Oliveira, 2020 p. 27).

[29] Ao todo foram 16 filmes, segundo tabela elaborada por Oliveira (2020, p. 30-31). Destes, alguns foram recuperados e estão sob a salvaguarda da *Cinemateca Pernambucana*, sendo possível, inclusive, assistir a alguns deles de forma *online* através do site da instituição (https://cinematecapernambucana.com.br/).

[30] Não há consenso quanto às datas de lançamento destes dois filmes nas fontes pesquisadas. Contudo, de acordo com Oliveira (2020), há *Odisseia de uma vida* (1930), de Fred Júnior, entre o lançamento de *Destino das rosas*, em 1929, e o de *No cenário da vida*, em 1931; e, após o lançamento deste último, há *Audácia do crime* (1931) também de Fred Júnior, ambos inacabados.

1.2.1 Um coelho perdido, filmes-vassoura, e elite *Super 8*

A década de 1930 foi caracterizada por uma nova dimensão incorporada aos filmes: o som. A chegada dos filmes sonoros ao estado[31], tecnologia ainda não dominada pelos cineastas pernambucanos, foi identificada por Barros (2024) como a causa do colapso da produção de filmes produzidos localmente que, até a metade da década de 1940, se concentrou nos cinejornais dedicados à propaganda do Estado Novo. A chegada do cinema sonoro ao estado afetou significativamente a produção local, que sofreu o abalo da concorrência que as produções hollywoodianas lhes impuseram. Além do mais, os filmes com som também funcionaram como fator de mudanças nas estruturas socioculturais, na medida em que, junto às suas imagens, importavam novos hábitos e maneiras de ser, falar e consumir (Nascimento, 2021).

A despeito disso, o ano de 1936 foi marcado pelo lançamento de *Lampião*, filme do imigrante libanês Benjamin Abrahão: ainda no início dos anos 1930, em suas idas e vindas entre o Recife e a cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, se tornou o único cinegrafista de que se tem notícias a conseguir registros em vídeo de Virgulino Ferreira, maior ícone do banditismo no Brasil. Um curto filme com imagens suas chegou a circular por algumas cidades brasileiras, até ser censurado pelo Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), voltando a aparecer nas telas em 1965 como parte de *Memórias do Cangaço*, curta-metragem do baiano Paulo Gil Soares (Barros, 2024).

Foi também durante o Governo Vargas em que se deram as primeiras iniciativas estatais com vistas à regulação da atividade cinematográfica brasileira que, a despeito do autoritarismo evidente, concentrou esforços para estimular o cinema para fins propagandistas e pedagógicos. De um lado, a regulamentação do Decreto-Lei 21.240/32, também conhecido como a "lei da obrigatoriedade de exibição dos filmes nacionais", além de regulamentar a censura sobre as produções nacionais, formalizou a utilização do cinema pelo governo varguista como veículo ideológico e instrumento de controle das massas para a coesão popular e criação de uma identidade nacional alinhada aos valores estatais. De outra parte, a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) em 1936 já revelava esta atenção dada pelo governo varguista ao potencial didático e instruidor das imagens cinematográficas como formadora de mentes adequadas aos ideais nacionalistas de então. Ganhavam cineastas e o Governo Vargas: este ao adotar uma política protecionista e fiscalizadora sobre o cinema

[31] Em 24 de março de 1930, foi projetado no Teatro do Parque *A Divina Dama* (1929), de Frank Lloyd, primeiro filme sonoro exibido no Recife e, na semana seguinte, *Broadway Melody*, primeiro filme falado visto na cidade. (Nascimento, 2018 p. 260).

nacional, tinha ao seu dispor um forte instrumento de formação ideológica e exaltação dos valores nacionais concentrados na figura de um líder político populista; aqueles ganhavam a possibilidade de manterem ativas as produções amparadas pelos incentivos governamentais em meio a um mercado dominado pela desleal concorrência das produções norte-americanas (Nascimento, 2021).

Durante a década de 1930, se o Rio de Janeiro era dominado pelas produções de enredo, o mesmo não acontecia em Pernambuco. As produções deste período foram, majoritariamente, de curtas-metragens de natureza documental, sobretudo os cinejornais, gênero noticiário que veiculava notícias relacionadas à cultura, à política, aos esportes e afins. Tais produções fizeram resistência frente à escassez produtiva no estado, enquanto permitiam aos realizadores locais juntarem meios para, em fins da década, produzirem as primeiras obras sonoras locais[32] (Nascimento, 2021).

Alguns eventos de extrema relevância para o cinema produzido em Pernambuco marcaram a década seguinte, como a inauguração do luxuoso Cine Art-Palácio em 15 de março de 1940, com a estreia da produção espanhola *Noites Andaluzas* (1938), do Alemão Herbert Maisch. Dois anos adiante, estreia um dos filmes mais emblemáticos da história do cinema local, por de ter sido a primeira obra sonora a ser produzida no Nordeste: *O Coelho Sai* (1942), musical de Newton Paiva e Firmo Neto, cujas duas únicas cópias foram perdidas no mesmo ano de sua primeira exibição pública (Barros, 2024).

A primeira ação preservacionista em Pernambuco também data da década de 1940: o *Cine Siri*, posteriormente nomeado de *Museu-cinema*, nasceu em 1943 sob a missão de salvar a produção fílmica sob a posse dos empresários do ramo cinematográfico que, para tentar compensar o prejuízo advindo do declínio das produções, passaram a se desfazer dos rolos de filme, vendendo-os para a produção de vassouras. Membros do grupo, como Jota Soares e Pedro Salgado Filho passaram a comprar os rolos com o intuito de preservá-los do fim, ação sem a qual, muito provavelmente, jamais teríamos acesso aos filmes do *Ciclo do Recife*, ainda que em fragmentos.

É a partir desse primeiro cineclube que, "a reflexão sobre cinema transforma-se numa ação permanente" (Barros, 2024, p. 140), e materializa-se, na década de 1950, com a criação de outros cineclubes como o *Clube Recife* – fundado por Jota Soares, Firmo Neto e pelo escritor Hermilo Borba Filho, posteriormente passou a ser o *Cineclube Recife* – o *Cineclube*

[32] As primeiras produções sonoras do estado foram da Meridional Filmes, dirigidas pelo cineasta Newton Paiva. Anteriores a estes, outros filmes já tinham sido realizados em solo pernambucano, porém eram produções de outros estados. Para mais detalhes, ver Nascimento, (2021).

Vigilanti Cura – cujas sessões no Edifício Círculo Católico chegavam a somar um público de cerca de 300 pessoas – e o *Círculo de Estudos Cinematográficos* – composto por estudantes de filosofia influenciados pela *Nouvelle Vague*[33] (Barros, 2024), também conhecida como a Nova Onda Francesa. A proliferação dos cineclubes na cidade foi acompanhada pelo ressurgimento da crônica jornalística sobre o cinema, estagnada desde a década de 1940 (Santos, 2019). Estimuladas pela produção de filmes no eixo Rio-São Paulo, as críticas eram publicadas em jornais diários, enquanto programas dedicados a assuntos e temas sobre cinema iam ao ar nas rádios.

Foi neste clima cineclubista que durante os anos 1950 foi aberto um dos espaços mais relevantes para a história do cinema em Pernambuco: o Cinema São Luiz, "inaugurado numa época em que se derrubavam igrejas para a construção de templos em louvor da Sétima Arte [...] para celebrar o cinema como arte suprema do século 20: um monumento à modernidade [...]" (Barros, 2024, p. 24). A sala, com capacidade para 1.340 espectadores, é inaugurada em 1952 com a exibição de *O Falcão dos Mares* (1951), de Raol Walsh. Novamente o cinema intervindo materialmente na paisagem citadina, desta vez estabelecendo um dos ícones arquitetônicos mais representativos para a arte dos filmes no estado.

Ainda nesta década o Recife foi palco das filmagens de *O Canto do Mar* (1953), recebendo o seu diretor, Alberto Cavalcanti, recém-chegado do exterior para filmar, com seu realismo social, um filme que causou espanto a um público já habituado, desde a década de 1929, a ver nas telas uma cidade em envolta em modernidade. Cavalcanti apresenta, agora, seu "retrato da miséria, em clave neorrealista" de uma família de retirantes e sua penúria em meio a uma vila de pescadores (Barros, 2024, p. 32).

O Cinema de Arte do Recife, criado em 1961, com sua primeira sessão no já extinto Cinema da Soledade, figura entre os eventos mais expressivos para o cinema feito em Pernambuco, e deveu sua origem ao clima de entusiasmo com que o Recife foi tomado na década anterior com o ressurgimento da crítica de cinema (Figueirôa, 2022).

---

[33] Para Amanda Mansur Nogueira (2014), um dos grupos de cinema mais coerentes em torno de uma proposta estética comum, que culminou em uma das poucas e afirmadas escolas de cinema no mundo. Formada pelos cineastas Jean Luc Godard, François Truffaut, Alain Resnais, Jacques Rivette, Claude Chabrol, Eric Rohmer e Agnes Varda, a *Nouvelle Vague* foi uma corrente artística ligada a um conjunto de conceitos críticos comuns (Nogueira, 2014, p. 22) que, a partir da França, provocaram uma verdadeira "nova onda" no cinema mundo afora. Defendiam, sobretudo, o lugar do diretor de cinema como indivíduo-artista equiparado aos demais ramos da arte, assim como o pintor, o compositor, o escritor, o que se convencionou chamar de "política dos autores" (Boaventura; Freitas, 2014, p. 308). Opunham-se ao filme como mero entretenimento e produto comercial, opondo a estas obras aquelas cujos autores abrissem diálogos com o público através de seus processos autorais e de suas interpretações pessoais sobre os temas abordados nas obras. Os filmes produzidos pela *Nouvelle Vague* caracterizavam-se pela abordagem de situações corriqueiras vividas por sujeitos comuns, pela ausência do grande herói, pela banalidade dos acontecimentos narrados em tom prosaico, e pelas narrativas descontínuas de eventos secundários (Montoro; Peixoto, 2009).

Mas foi com as cores do chumbo que a década de 1960 viu pintadas as telas de cinema em Pernambuco: instaurada a ditadura militar no Brasil, em 1964, muitos filmes tiveram suas produções interrompidas pela censura, dentre os quais está *Cabra Marcado para Morrer*, do diretor Eduardo Coutinho. O filme que conta a história da morte de João Pedro Teixeira, líder das Ligas Camponesas do estado da Paraíba, só pôde ser estreado vinte anos após o início das filmagens, e em 2016, foi eleito pela Abraccine[34] o melhor documentário da história do cinema nacional.

A despeito da repressão que fez do cinema um de seus alvos, as telas pernambucanas, durante os anos 1960, ainda exibiram umas das obras de maior destaque do cinema produzido nacionalmente: *A Compadecida* (1969), de George Jonas, adaptação da obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, que chegou a ter um orçamento de 750 mil cruzeiros novos, a comédia mais cara produzida pelo cinema nacional até então, ficando em cartaz por doze semanas no Recife (Barros, 2024).

No contexto nacional, mesmo com a atuação do aparelho repressivo do regime ditatorial, este foi um período bastante produtivo para o cinema de Pernambuco que, apesar da escassez de recursos e investimentos estatais, pôde contar com a existência de órgãos e entidades que, a partir do setor público, apoiavam o cinema no país já desde o Estado Novo. Mas foi com a criação do Instituto Nacional de Cinema em 1966, e da Embrafilmes em 1969, que houve, de fato, um maior fomento às produções, consolidando a ação estatal direcionada aos filmes produzidos nacionalmente (Galvão, 2018).

Uma das primeiras obras de animação do cinema local, *Vendo/Ouvindo* (1968), de Fernando Spencer e Lula Gonzaga de Oliveira, inaugura o *Ciclo Super 8 do Recife*, período de grande produção cinematográfica em Pernambuco: mais de trezentas obras durante as décadas de 1970 e 1980 (Barros, 2024). O filme de cinco minutos é uma das muitas obras de arte que, no Brasil, apesar do risco da censura, denunciavam os horrores da ditadura: o filme é construído por imagens que formam um rosto que reage às diferentes sonoridades presentes na trilha, e na cena final, uma mordaça impede a boca prestes a falar.

O cinema do *Super 8* se inicia de maneira doméstica, o que tornou viável a enorme quantidade de filmes em 8mm produzidos durante o período, já que a tecnologia era bem menos onerosa se comparada aos filmes feitos em 35mm. Neste ciclo, "os filhos da classe média recifense viram [...] a possibilidade de se fazer cinema em Pernambuco" (Nogueira, 2009, p. 22). Um dos anos mais produtivos foi 1973, quando onze curtas participaram da *II Jornada de Cinema da Bahia*, revelando uma geração de realizadores superoitistas de grande

[34] Associação Brasileira de Críticos Cinematográficos.

destaque para o movimento, dentre os quais estavam Geneton Moraes, Osman Godoy, Paulo Cunha, Cleto Mergulhão e Kátia Mesel (Barros, 2024).

De maneira geral, pode-se dizer que os filmes produzidos por eles abordavam um dos três eixos temáticos apontados por Figueirôa (2000): documentários sobre a cultura rural do nordeste, filmes de ficção com denúncias sociais e filmes experimentais com críticas à cultura e à temas existenciais da urbanidade. Este último aparece nas obras para mostrar uma cidade que passa por significativas modificações paisagísticas, como a verticalização dos bairros, a expansão da malha urbana e o surgimento de novos espaços de consumo e lazer, o que coincide com um momento de grande efervescência econômica percebida nas transformações e dinâmicas de produção e consumo de bens culturais. A partir dos anos 1970, intensifica-se o processo de modernização do país, o que impacta diretamente a vida nas cidades, entre as quais está Recife e sua produção em super 8 dando a ver uma cidade marcada por contrastes onde coexistem o antigo e o moderno em constantes tensões e negociações (Santos, 2019).

Após intensa produção, ininterrupta desde o início, o *Ciclo Super 8 do Recife* chega ao fim com sua última obra, *Morte no Capibaribe* (1983), de Paulo Caldas. Após seu declínio, e com a chegada do videocassete em algumas casas pernambucanas, forma-se uma nova geração de cineastas formada por alunos do curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco, que produziam curtas metragens em 16mm e 35mm, frequentavam mostras de cinema no Teatro do Parque e que, aos poucos, formavam uma nova cena de cinema no estado (Nogueira, 2009).

O processo histórico de formação do *Ciclo do Recife* e do *Super 8* foi alicerçado, segundo Nogueira (2009), pela formação de grupos, tendência verificada também nas décadas posteriores. Neste sentido, o grupo *Vanretrô*[35] – Vanguarda Retrógrada – surge como coletivo dedicado a "fazer cinema". Dos encontros no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco, o grupo forma-se em 1985, no nome já carregando a oposição entre a modernidade e a tradição, presente e passado, que influenciará as produções nos anos seguintes e que, esteticamente, definirá o próprio trabalho de grupo baseado em referências do passado enquanto se propõe como vanguarda (Nogueira, 2009).

Continuidades e rupturas formam a História (Meneguello, 2019). Também a história do cinema. Assim, mesmo configurando-se como uma nova geração de cineastas, e mesmo

[35] Formado pelos cineastas Adelina Pontual, Valéria Ferro, Claudia Silveira, Patrícia Luna, Andréa Paula, Solange Rocha, Lírio Ferreira, André Machado, Samuel Paiva e Cláudio Assis, além de Paulo Caldas que, apesar de não se assumir como integrante do grupo, participava de suas reuniões. Mais tarde, o grupo estabeleceu contato com estudantes de outros cursos da UFPE e com o curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), quando entraram em cena Hilton Lacerda e Marcelo Gomes (Nogueira, 2009).

que de forma efêmera quanto à sua constituição e dispersão, o grupo estabeleceu relações com alguns produtores do *Ciclo Super 8,* o que, de certo modo, permitiu trocas e contatos entre as duas gerações de cinema, resultando em colaborações nas filmagens e produções de alguns filmes produzidos durante a década de 1990 (Nogueira, 2009), década marcada por profundas mudanças nas políticas de incentivo ao cinema nacional que afetaram irremediavelmente as produções locais, e pelo surgimento, em Pernambuco, de um novo movimento cinematográfico que não estava isolado do contexto nacional: o cinema da *Retomada*.

1.2.2 Do *Baile* à baleia[36]: duas gerações do cinema contemporâneo em Pernambuco

O cinema da *Retomada* corresponde ao período posterior ao longo hiato produtivo causado pelo corte de incentivos direcionados ao cinema nacional posto em prática pelo Governo Collor. De maneira geral pode-se dizer que esta nova vida que fará renascer o cinema em Pernambuco já vinha sendo gestada desde a década anterior que, com suas restrições à arte da cinematografia, desembocou nos anos 1990 em transbordamento que nos inunda, até hoje, com filmes produzidos a partir do que podemos identificar como as duas gerações de cineastas contemporâneos no estado.

A extinção da *Embrafilmes*[37], do Conselho Nacional de Cinema (Concine) e da Fundação Nacional de Cinema, em 1990, feita de modo arbitrário e sem que houvesse medidas para suprir a ausência dos recursos e do apoio fornecidos por essas instituições ao cinema nacional, paralisou quase que totalmente a produção cinematográfica brasileira, o que representou uma evidente tentativa de transferi-la ao setor privado (Santos, 2019). Só em 1993, após o *impeachment* de Presidente Collor, e sob o Governo Itamar Franco, foi aprovada a Lei nº 8.695 que criava "mecanismos de fomento à atividade audiovisual" (Brasil, 1993). Desde então, o financiamento público posto em prática tanto pelo Governo Federal, quanto pelos governos locais, seja em forma de lei ou pela criação de mecanismos e órgãos de apoio ao cinema do país, foi a característica de maior relevância do período e a maior força motriz para a tomada de volta da produção cinematográfica pelos cineastas brasileiros. Destacam-se, nesse sentido, a aprovação da Lei Rouanet em 1991, e da Lei do Audiovisual em 1993, que

---

[36] Referências aos filmes *Baile Perfumado* (1996), de Paulo Caldas e Lírio Ferreira, e *Sem Coração* (2023), de Nara Normande e Tião – no caso deste, à imensa baleia cenográfica de 13 metros, da espécie cachalote que, em suas enormes proporções, jaz na praia onde aconteceram as locações, como que uma metáfora para a experiência de expansão do próprio longa, produzido a partir de um curta homônimo lançado em 2014. Quando do início desta escrita, *Sem Coração* era uma das estreias mais recentes da filmografia de Pernambuco, o que justifica a escolha de cunho estilístico para a composição deste subtítulo. Para mais informações, ver vídeo produzido pela *Vitrine Filmes*, disponível em: https://www.instagram.com/vitrine_filmes/reel/C6RjemcxMin/. Acesso em 15 set. 2004.

[37] Empresa Brasileira de Filmes S/A, criada em 1969, durante o regime militar.

permitia aos projetos na área a captação de recursos de empresas privadas através da renúncia fiscal. Em nível estadual, o Governo de Pernambuco também criou seus mecanismos legais e programas de incentivo que permitiram a continuidade e regularidade da produção local ao longo dos anos 1990 (Nogueira, 2009).

O cinema contemporâneo de Pernambuco, que floresceu desde a *Retomada* na década de 1990, guarda uma relação profunda e complexa com a paisagem urbana do Recife, manifesta de diferentes maneiras em sua filmografia, ora como cenário, ora como elemento narrativo, outras vezes como reflexo da identidade e memória da cidade. De forma geral, pode-se afirmar que esta relação foi uma continuidade do *Ciclo Super 8* que, durante a década de 1970, já perscrutava as possibilidades da cidade como matéria para a sua produção filmográfica.

A grande maioria das produções desse período encontraram no cenário urbano um palco para o desenvolvimento de suas narrativas e criação de personagens, explorando construções e traçados urbanos, elementos culturais e características de sociabilidades advindas das dinâmicas do viver na cidade. A arquitetura do Recife com seus casarões coloniais, sobrados, edifícios modernos e espaços públicos, é frequentemente utilizada para criar atmosferas e evocar temporalidades. Enquanto *Baile Perfumado* (1996) retratava uma Recife dos anos 1920 em meio à ebulição modernista, a Recife contemporânea com seus contrastes e desigualdades será cenário para produções como *Um Lugar ao Sol* (2009) do diretor Gabriel Mascaro. A cidade, mais que um pano de fundo, torna-se um personagem, um espaço vivo que ocupa a trama e interage com a própria produção cinematográfica local, delineando maneiras de fazer, urdindo processos de criação.

Os filmes deste período revelam a diversidade das visões para a cidade. Escolhas estéticas como a utilização de planos longos, a câmera na mão e a atenção aos detalhes do cotidiano, contribuem para a criação de uma experiência sensorial e imersiva ao construírem um espaço em constante transformação, marcado por conflitos e disputas. A verticalização, a gentrificação e a especulação imobiliária são temas recorrentes nos filmes, que refletem as tensões entre o progresso e a preservação da memória da cidade. *Avenida Brasília Formosa* (2010), também do diretor Gabriel Mascaro, por exemplo, é um retrato-denúncia de uma cidade que se transforma enquanto exclui, onde obras infra-estruturais promovidas pelo Estado permanecem como um símbolo da intervenção humana no espaço natural que perpetuam a segregação social no espaço urbano. Os filmes do *Ocupe Estelita*, por sua vez, denunciam através de suas imagens o grande espólio provocado pelas grandes construtoras

em conivência com o poder público que alheia terras, usurpa espaços, fazem do Recife uma cidade roubada[38].

Desde a *Retomada*, a produção cinematográfica em Pernambuco tem se destacado quando comparada à de outros estados. Uma série de fatores, apontados por Márcia Malcher Santos (2019), em sua tese de doutorado *O Cinema Contemporâneo de Pernambuco*, poderiam explicar esta proeminência produtiva, dentre eles: a quantidade de filmes realizados e de produtoras situadas em Recife, a diversidade de festivais realizados no Estado, os espaços de exibição locais com suas programações fora do circuito mais comercial, e uma política estadual de incentivo às produções em audiovisual por meio do Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (Funcultura)[39] que estabelecem, dentre outras coisas, a regularidade dos editais e um mínimo percentual de recursos destinado a este setor (Santos, 2019).

Mesmo à margem do eixo historicamente estabelecido como espaço central de produção cinematográfica no Brasil – os estados de São Paulo e Rio de Janeiro – Pernambuco destaca-se significativamente quanto às suas produções desde fins dos anos 1990, dada à sua relevância tanto para a estruturação do cinema nacional quanto em sua diversidade estética e discursiva, propenso à subversão das formas convencionais e "à ruptura herética" com os modos tradicionais de fazer cinema no país (Santos, 2019, p. 18).

A esta altura convém discutirmos algumas questões de ordem terminológica a respeito daquilo que tenho tomado como objeto de pesquisa: é possível falar sobre um cinema pernambucano? O que faz (ou que narrativas fazem) com que um filme seja considerado pernambucano? Para Nogueira (2009), nem o caráter geográfico nem a origem dos diretores dos filmes os tornam pernambucanos. Tampouco o fato de suas narrativas basearem-se em obras de escritores do nosso estado. De igual modo, não se pode evocar uma tal homogeneidade das produções locais, uma vez que são diversas as propostas estéticas assumidas como marcas autorais das produções individuais, assim como são variadas as temáticas abordadas nas obras. Ademais, a ausência de um pensamento teórico institucionalizado e formalmente concebido pela produção de cinema contemporâneo no estado, torna ainda mais árdua a tarefa de explicá-la como parte de um todo caracterizado pela pernambucanidade da produção. Isto posto, como poderemos, então, falar/escrever de um cinema pernambucano?

---

[38] Referência ao filme *Recife, Cidade Roubada* (2014) do *Movimento Ocupe Estelita*.

[39] O Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (Funcultura/PE), instituído pela da Lei nº 12.310, de 19 de dezembro de 2002, altera a legislação do Sistema de Incentivo à Cultura (SIC-PE) com recursos oriundos de empresas privadas por meio de renúncia fiscal (Santos, 2019, p. 124). Desde então, recebe recursos da arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) pelo Governo do Estado, que são destinados ao financiamento de projetos artísticos e culturais aprovados mediante seleção pública.

Adjetivos como “nordestino”, “regional”, ou “pernambucano”, expõe Santos (2019), passaram a ser repensados pelos estudos historiográficos sobre o cinema nacional, sobretudo a partir dos estudos de Jean-Claude Bernardet[40], pois tendem a neutralizar um certo tipo de cinema que se faz fora do eixo tradicionalmente hegemônico, o “*mainstream* tradicional” Rio-São Paulo (Santos, 2019, p. 18). O termo regional, por exemplo, para além de indicar um local de produção geográfico-cultural, pode terminar por legitimar a superioridade econômica, política e cultural destes dois estados em relação às outras regiões do país sem, no entanto, problematizar esta proeminência. Entre os cineastas, há os que questionam o uso da expressão “cinema pernambucano” como uma espécie de “*grife*” ou “*marca*” que homogeneiza e encapsula toda uma produção que, por peculiaridade, é tão heterogênea: em Pernambuco se faz cinema, e só, dizem eles (Santos, 2019, p. 19).

Essa dinâmica, pondera Santos (2019), tem suas raízes na nossa própria formação como país na “descentralização geográfica da cultura [...] moldada historicamente pela disseminação das atividades econômicas, o que gerou uma tendência à constituição de lógicas regionais relativamente autônomas”, criando “*ruídos*”, ora devido à tentativa de homogeneização, ora pela resistência a uma regionalização subordinada (Santos, 2019, p. 19). Tratar, portanto, de uma identidade do cinema em Pernambuco é considerar sua relação de oposição com relação ao centro tradicional de produção fílmica no Brasil, por sua distância não apenas geográfica do eixo Rio-São Paulo, mas econômica e social.

Ainda que não seja consenso entre os realizadores de cinema em Pernambuco a problematização em torno do termo “cinema pernambucano”, Santos aponta que, mesmo entre os que a rejeitam, compartilham-se certas propriedades ‘subjetivas’, um sentimento de pertença atrelados à identidade regional verificada, por exemplo, nas maneiras como são esteticamente representados os espaços que frequentam na capital Recife, no sotaque e demais elementos regionais que aparecem nas narrativas fílmicas (Santos, 2019). Tais elementos são mais que recursos narrativos ou cenográficos: são aspectos de distinção expressas pelas relações da memória por vias de afeto e pertença a este lugar partilhado em imagens e vivências. Longe de tentar definir a produção cinematográfica no estado

> por sua localização geográfica [ou] buscar nos elementos estéticos e discursivos características de identidade para classificá-los, tentamos compreender que tais fatores se tornam marcas, discursos mobilizados pelo grupo a fim de dar a conhecer e se fazer conhecer. A favor do poder de nomear a si próprio e a forma como se é visto, estratégias de autodefinição que se relacionam aos efeitos de uma distribuição desigual de capitais e

[40] Escritor, roteirista, diretor e crítico de cinema, cuja obra literária e cinematográfica figura como importante referência sobre o pensamento e a prática cinematográfica no Brasil.

> ajudam a demarcar e reforçar sua posição no campo. De fato, se a realização de filmes no estado não existisse como um espaço de produção definido pela "distância econômica e social (e não geográfica) em relação ao 'centro', quer dizer, pela provação do capital (material e simbólico), [...] não teria que reivindicar a existência (Santos, 2019, p. 21-22).

"Recife não tem facções entre os artistas. Os trabalhos, as sensibilidades e as personalidades são bem diferentes, mas é a mesma frequência. E não há essa preocupação de indústria, de conquistar o mercado" (Mendonça Filho *apud* Almeida 2013)[41]. Nesta fala do cineasta pernambucano Kleber Mendonça Filho estão manifestas algumas das características pelas quais, além dele, outros cineastas e produtores de cinema em Pernambuco se dão a conhecer, enunciando sobre si mesmos e sua produção um *modus operandi* que os identifica como grupo, assim como suas motivações em filmar. No entanto, tal declaração nos revela mais um reivindicar para si tais práticas, um querer ser ou definir-se a si, ao seu grupo ou produções, já que, na prática, há sim este desejo de alcance, de estar em pé de igualdade com com as grandes produções nacionais ou mesmo internacionais. E isso não significa abrir mão das características que configuram a sua obra como uma filmografia feita a partir de Pernambuco, ou fazer um cinema voltado ao mercado e ao consumo, mas demonstra certa sede de reconhecimento, de ocupar espaços também hegemônicos e de grande visibilidade – a exemplo das plataformas de streaming – e, por conseguinte, de atrair mais investimentos para o setor cinematográfico do estado.

Mais importante, no entanto, que a tentativa de classificar o que é ou não é Cinema de Pernambuco, é destacar que é na *representação* de si onde se engendram e se enunciam os modos como a nossa produção de cinema, através de seus agentes, se faz conhecer. De maneira geral, fala-se de uma produção de cinema independente em Pernambuco. Se atentarmos para as práticas e posicionamentos assumidos pelas duas gerações de criadores do cinema contemporâneo local, podemos notar a defesa de fatores como a *independência* produtiva, a liberdade criativa, a autoralidade e a diversificação estilística ligadas à crítica das práticas, valores e estéticas do cinema hegemônico (Santos, 2019).

Para definir o conceito de cinema independente, Maria Carolina Vasconcelos Oliveira (2014 *apud* Santos, 2019) constrói a *independência* como categoria de análise "heterogênea, relacional, não binária", que se dá em relação a um *outro*, dispondo o cinema industrial e o cinema independente em polos cuja análise não se faz pela oposição extrema ou por um binarismo antagônico, uma vez que há "diferentes gradações e tipos de negação". Assumir,

[41] Kleber Mendonça Filho, citado por Carol Almeida em matéria de sua autoria para a *Revista Monet*, transcrita em seu blog virtual *Fora de Quadro* em 10 de outubro de 2013.

portanto, que o único cinema genuinamente independente seria aquele capaz de se auto sustentar, suprindo a si mesmo dos meios necessários a todas as etapas de produção, ou ainda aquele cuja estética se faz puramente experimental, seria reduzir ou simplificar a análise (Santos, 2019, p. 24).

Situada dentro de um fazer artístico independente, a oposição ao cinema industrial, principal atributo do conceito de independência, é basilar à produção contemporânea do cinema em Pernambuco, o que pode ser verificado na negação à "organização social do trabalho absolutamente racionalizada/especializada", e ao "econômico como justificativa e objeto constituidor" do filme (Santos, 2019, p. 24). *Retratos Fantasmas* (2023)[42] compondo o catálogo de um serviço de *streaming* inserido dentro de uma lógica capitalista de consumo de bens culturais, por exemplo, não está destituída de sua estética subversiva, de sua autoralidade ou liberdade criativa, de sua negação às formas dominantes de ver e fazer cinema, enfim, de seu caráter independente, de seu lugar como cinema de Pernambuco.

Outra característica sem a qual seria impossível compreender as formas de produção do cinema em Pernambuco: a *brodagem*[43]. O termo remete a este cinema cuja produção se dá "entre amigos", perpassada pelo afeto das relações que não estão fundamentadas em razões exclusivamente profissionais ou afinidades estéticas (Santos, 2019). Define-se por um trabalho executado de forma colaborativa que envolve toda a cadeia produtiva do filme, cujo resultado, no entanto, expressa autoralmente seu idealizador, cuja ação se dá "mais como um elemento 'de si' e 'para si', do cinema de Pernambuco, [...] um ponto de convergência" entre a "'identidade regional' e a 'independência'" que atravessa as práticas e a compatibilidade nas formas e no pensamento compartilhadas pelos realizadores pernambucanos (Santos, 2019, p. 29-30).

Nogueira (2014) reconhece os vínculos afetivos reunidos em torno do cinema de *brodagem* como uma *comunidade de afetos*, peculiaridade que marca o cinema produzido no estado, assinalando para a relevância em investigar tais estruturas como "relações de fato vividas e desejadas de um determinado grupo cultural simultaneamente composto de formas artísticas e localizações sociais" (Santos, 2019, p. 31). "O cinema é o território onde se manifestam afetos", escreve Nogueira (2014, p. 13) em sua tese cuja hipótese indica que o

[42] Longa-metragem documental de Kleber Mendonça Filho, 93 min. (2023).

[43] Característica que marca as produções de filmes em Pernambuco – sobretudo no Recife – desde a década de 1990, remete ao cinema feito em grupos, colaborativo, produzido em relações de troca e afetos entre realizadores. Adaptação para a língua portuguesa do termo *brother*, em inglês – irmão – a gíria, utilizada geralmente por homens para se referir aos companheiros e amigos como sinal de vínculos de amizade, indica essa relação de irmandade e camaradagem que, no cinema, ganha a dimensão produtiva de *brodagem*, de um cinema feito em estruturas e agrupamentos unidos por interesses e sentimentos em comum (Nogueira, 2014).

alicerce da produção e qualidade do cinema feito em Pernambuco vincula-se à esta *comunidade de afetos*, a laços de amizade e sentimentos compartilhados pelos cineastas que configuram-se em grupos articulados nesta estrutura social que é o *cinema de brodagem* (Nogueira, 2014).

Todas essas características até agora discutidas delineiam este grupo de cineastas pernambucanos do cinema contemporâneo que, pela ausência de uma orientação teórica definida, tem seu reconhecimento enquanto grupo efetivado através dos vínculos estabelecidos, por comungarem da mesma vontade de cinema, de uma mesma *estrutura de sentimento*[44]. Em torno dessas estruturas, formadas a partir de vínculos afetivos, ideológicos, estéticos ou econômicos, enfim, o que é comum ao grupo e que é suficientemente forte para a construção de laços de união, é que se formaram os agrupamentos de realizadores pernambucanos.

Derivada das práticas colaborativas para a feitura de "um cinema autoral na periferia da produção", é esta *estrutura de sentimento* o que configura este coletivo de criadores como grupo, associando-o à reivindicação "para legitimar a possibilidade de se fazer um cinema a partir de Pernambuco, contrapondo-se à histórica concentração da produção audiovisual no Sudeste" (Nogueira, 2009, p. 47-48). É dentro desta estrutura onde se amalgama e se articula a produção cinematográfica em Pernambuco, fazendo-se reconhecida por entre as práticas sociais partilhadas por grupos de cineastas articulados em torno do fazer cinema.

É beirando os fins do século XX que o estado verá nascer um movimento cultural com cheiro de mangue e som de maracatu: o *Manguebeat*, movimento responsável por profundas transformações na cena artística e cultural do estado, e que ultrapassa o mundo da música para influenciar a cinematografia local, permitindo o contato dos realizadores com essa nova estética musical e "seus códigos culturais, valores sociais, e sentimentos compartilhados que forneceram elementos para a formação das identidades sociais e laços afetivos entre os profissionais dos dois campos artísticos (Nogueira, 2009). A efervescência cultural do Recife, com sua música, suas festas populares e seus movimentos artísticos, também se manifesta na paisagem urbana e nos filmes.

Foi neste cenário que, nos anos 1990, os produtores locais encontraram no *Manguebeat* seu ponto de partida para as composições das trilhas sonoras de suas obras, além de outros elementos e processos presentes nos ritmos e linguagens, dando uma roupagem contemporânea às manifestações culturais do estado, conciliando a cultura *pop* e arte popular

[44] Nogueira (2009) define *estrutura de sentimento* como as experiências vivenciadas por um determinado grupo, em um determinado tempo, e que, na maioria das vezes, escapam ao pensamento dominante.

(Nogueira, 2009). E já que "modernizar o passado é uma evolução musical"[45], tanto músicos do *Manguebeat* como os cineastas compartilharam da comum preocupação em refletir sobre o local e o global em paralelo a uma abordagem contemporânea da cultura popular e seus elementos (Nogueira, 2009).

Um dos grandes acontecimentos cinematográficos deste período foi a estreia de *Baile Perfumado* (1996), de Paulo Caldas e Lírio Ferreira. Primeiro longa-metragem produzido após duas décadas onde predominaram os curtas, sua produção terminou por reunir parte do grupo de cineastas em atuação na década anterior e, por sua repercussão, pode ser considerado o marco inaugural da retomada do cinema em terras pernambucanas[46]. Esta forma de articulação feita em colaboração e orientada pelo objetivo de fazer um "cinema autoral na periferia da produção" (Nogueira, 2009, p. 44), é o que tem caracterizado, até os dias atuais, as produções de cinema no estado.

Além deste filme, outras duas produções de destaque foram os longas *Amarelo Manga* (2002), de Cláudio Assis, e *Cinema Aspirinas e Urubus* (2005), produzidos em meio aos desafios para fundar as bases desta nova fase para o cinema local, alicerçando-as através das possibilidades advindas do sucesso pós *Baile*. Afora estas, destacam-se as produções dos curtas *Recife de Dentro pra Fora* (1998), de Kátia Mesel e de *O Rap do Pequeno Príncipe Contras as Almas Sebosas* (2000), de Paulo Caldas e Marcelo Luna.

O cinema que se fez dentro desta estrutura, cuja *brodagem* envolverá também o meio jornalístico pernambucano, será classificado pela mídia como *Árido Movie*[47]. A invenção midiática desse seco cinema se dá tão logo estreado o *Baile Perfumado* no Festival de Brasília em 1996. O cinema de Pernambuco após o *Baile Perfumado* foi estampado nas matérias de jornal junto a expressões como "Novo Cinema de Pernambuco" e o "Cinema do Sertão". Ao longo dos anos, o termo foi incansavelmente utilizado pelo meio jornalístico como referência a este cinema feito no estado e como legitimação da produção em torno de um grupo definido, assim como das futuras produções e suas características regionais dentro do circuito de cinema nacional.

Os áridos filmes carregavam esta marca terminológica que visava o reconhecimento desta produção em torno de um jeito pernambucano de fazer cinema. No entanto, a pretensão

---

[45] Trecho de *Monólogo ao Pé do Ouvido* (1994), música de Chico Science.

[46] Nos dez anos que se seguirão, seis outros longas serão produzidos no estado, e terão igual importância como obras produzidas pela *Retomada*: *O Rap do Pequeno Príncipe Contra as Almas Sebosas* (2000) de Paulo Caldas e Marcelo Luna, *Amarelo Manga* (2003), de Cláudio Assis, *Cinema, Aspirinas e Urubus* (2005) de Marcelo Gomes, *Árido Movie* (2005) de Lírio Ferreira, *Baixio das Bestas* (2006) de Cláudio Assis, e *Deserto Feliz* (2007) de Paulo Caldas (Nogueira, 2009). Para fichas técnicas e sinopses, consultar: (Nogueira, 2009, p. 129-132).

[47] Termo criado pelo cineasta Amin Stepple numa tentativa de classificar a produção de cinema do grupo responsável pelo *Baile* em torno de ideais comuns (Nogueira, 2009).

do termo em designar um movimento próprio de Pernambuco foi considerada pela maioria dos cineastas do estado como limitante e homogeneizadora. Daí a recusa em assumir a existência de um "cinema pernambucano", e a preferência por referir-se à produção local como "cinema de Pernambuco", ou "cinema feito em Pernambuco" e demais variações. (Santos, 2019, p. 18, 19).

Para além de um movimento, o termo *árido movie* designou uma "movimentação"[48] de cinema. Numa a análise mais apurada dessa produção, é possível observar certas marcas ou tendências que a associam àquele grupo formado desde os anos 1980 pela mesma *estrutura de sentimento* e procedimentos como "a presença do personagem estrangeiro, referência ao cinema, a representação moderna (ou *pop*) da paisagem arcaica do sertão, a aproximação deste cinema em relação ao urbano [...] (Nogueira, 2009, p. 59-60).

Cinema é processo coletivo. E o fruto desta coletividade, o filme, só pode ser concebido como um trabalho feito à muitas mãos. É este o vínculo que, inevitavelmente, compõe os grupos de realizadores em Pernambuco em torno de interesses, desejos e afinidades em comum (Nogueira, 2014). O filme é, então e antes de tudo, o resultado de um processo de materialização de ideias, pensamentos e sentimentos coletivos empenhados e distribuídos nas várias etapas da feitura fílmica. Desde o sonho de filmar à materialidade da exibição na tela, o cinema é partilha.

Desde a *Retomada* até dias atuais, duas gerações de cineastas marcaram as produções no estado. Se entendemos o conceito de geração assim como Karl Mannheim (1982 *apud* Santos, 2019), como algo que está além do "fundamento único do ritmo biológico ou faixa etária", mas como fenômeno social mais amplo que remete "a uma similaridade de situação, incrustada em um processo histórico-social", admitimos que a transformação – assim como as rupturas e continuidades – "dos impulsos de uma geração em uma unidade distinta depende de um grupo de fatores sociais e culturais existente em uma determinada região histórica e social" (Santos, 2019, p. 27).

No caso de Pernambuco, fatores como as leis de incentivo, a digitalização das formas de captação de imagens, os cursos de ensino superior, a criação de festivais, as ações de pesquisa, a inauguração de salas de cinema e espaços dedicados a salvaguarda e preservação de obras e outros artefatos fílmicos (Barros, 2024) foram decisivos como transformações que marcaram positivamente as relações com que a primeira e a segunda gerações estabeleceram, cada uma à sua maneira, com o cinema que produzia (Santos, 2019, p. 28).

---

[48] Termo de Figueirôa (1994), citado por Nogueira (2009).

Diretamente responsável pela *Retomada* do cinema em Pernambuco, a primeira geração[49] do cinema local contemporâneo, também conhecida como o grupo da *Retomada*, conta com cineastas que iniciam sua trajetória de interesse pela arte da cinematografia ainda na década de 1980, a partir das relações que estabelecem na universidade, produzindo seus primeiros filmes na década de 1990. Unidos pelo desejo de formar as bases para a profissionalização e criar condições para a produção de filmes no estado, os cineastas deste primeiro grupo tinham muita ambição pela inovação estética e pouquíssimos recursos financeiros que lhes permitissem o autofinanciamento. Defendiam a ampla democratização das leis de incentivo, maior apoio aos cineastas em início de carreira, e repudiavam as produções de altíssimos orçamentos. Tinham como herança "a aspiração, a vontade de possuir" (Santos, 2019, p. 135), abrindo e reocupando espaços no vazio do mercado audiovisual pernambucano à época, criando suas próprias condições e possibilidades para reativação da arte cinematográfica interrompida durante o período Collor.

Artisticamente, filiam-se ao *Manguebeat* para construir uma outra via para se abordar o popular além daquelas que lhes eram contemporâneas, dedicando-se na construção estética de um novo paradigma artístico que desse ênfase às contradições que caracterizavam o processo de modernização. Este novo olhar para o popular pode ser percebido pela própria representação de Lampião como figura desmistificada que não se reduz à imagem clássica disseminada pelo banditismo social, ganhando "novas nuances, mais afinadas às marcas do real" (Santos, 2019, p. 143), significativas para compreendermos as relações que os cineastas desse grupo estabeleceram com as camadas subalternas, onde os pobres aparecem representados como sujeitos que também se inserem na cidade, dentro do processo modernizador e suas contradições. Assim como o Lampião do *Baile*, a primeira geração distancia-se da ideia de mito para se referenciar ao popular, e a denúncia da miséria e das péssimas condições de vida dos que eram marginalizados se dá como um comprometimento político com que se encarava a profissão do cineasta, e pela rejeição à vitimização das classes subalternizadas. (Santos, 2019).

Além destes fatores, podemos apontar algumas características que marcam as produções dos cineastas da primeira geração, apontadas por Nogueira (2009) como configuradoras de um estilo próprio deste grupo: a *auto-referencialidade*, ou o "exercício de falar de si", quando o próprio cinema é tomado como objeto para construção da narrativa fílmica; *o privilégio à música*, fruto da articulação com o movimento Manguebeat como revalorização do estado de Pernambuco como centro produtor de cultura pela via musical; e

[49] Composta por Adelina Pontual, Marcelo Gomes, Hilton Lacerda, Paulo Caldas, Lírio Ferreira e Cláudio Assis.

as *problematizações identitárias*, onde "a busca das identidades diz respeito, antes de tudo, ao reconhecimento do nosso outro" e a construção do sujeito se dá "no constante movimento entre o identidade e alteridade" (Nogueira, 2009, p. 100), sendo recorrentes as referências ao sotaque, à própria cultura pernambucana, à questão das migrações, ao encontro com o estrangeiro, à paisagem e às questões socioculturais locais (Santos, 2019).

A segunda geração, por sua vez, formada por Bruno Bezerra (Tião), Marcelo Pedroso, Daniel Bandeira, Juliano Dornelles, Gabriel Mascaro, Marcelo Lordello e Leonardo Lacca (Santos, 2019)[50], inicia suas primeiras produções nos anos 2000. Foi por intermédio da experiência acadêmica que este grupo de cineastas iniciou sua atuação, criando laços de interesses pelo cinema, formando pequenos círculos auto-organizados em torno de produtoras criadas por eles mesmos, diferente do que ocorreu com a maior parte dos membros do grupo da *Retomada*, que se associou à produtoras de outros estados ou à produtoras locais que já existiam para a execução de projetos individuais.

Mesmo que indique certo vínculo afetivo partilhado pelo grupo, a criação de tais produtoras não se traduziu em homogeneidade estética e autoral (Santos, 2019). A individualidade estilística, característica herdada da primeira geração como continuidade nos modos de produção deste segundo grupo, pode ser observada, por exemplo, nas fronteiras borradas entre o documentário e a ficção em *Avenida Brasília Formosa* (2010). No filme, atores como personagens fictícios encenam diálogos em locações de suas vidas reais, compondo "uma ficcionalização da experiência autobiográfica" (Santos, 2019, p. 243).

Aqui, um adendo: é perturbadoramente notável a ausência de cineastas mulheres citadas entre esta segunda geração. Em recente pesquisa que analisa as representações maternas nos longas do cinema contemporâneo de Pernambuco, Clarissa Fraga de Azevedo (2023) constata: "a maioria dos longas metragens realizados na década de 2010 foram dirigidos e roteirizados por homens brancos e cis". E esta é uma realidade diagnosticada ainda hoje, mais de uma década depois. Se voltarmos ao passado, não encontraremos uma realidade diferente: Kátia Mesel foi a primeira mulher a se tornar cineasta do estado e

[50] Nota-se, entre os cineastas elencados, as ausências de Kleber Mendonça Filho e Camilo Cavalcante, pois, segundo Santos (2019) seriam "casos singulares", cujas trajetórias, que transitam entre aproximações e contatos com as duas gerações do cinema da contemporaneidade, sugerem "nuances intermediárias" (Santos, 2019, p. 28). Para a autora, Camilo Cavalcante tem seu lugar na cena pernambucana devido à sua trajetória pessoal marcada pela estreita relação com o interior e consequente "sentimento de 'desajuste' às convenções urbanas e ao *habitus* da classe" a que pertencia no Recife, ocupando uma posição "de 'observador participante'; Kleber Mendonça Filho, por sua vez, apesar de completamente inserido dentro da cena local, tornou-se referência, "uma espécie de porta voz" para os cineastas iniciantes da segunda geração, ocupando um lugar específico devido às escolhas estéticas singulares que o tornam um agente intermediário entre as duas gerações, muito embora muito mais próximo à segunda (Santos, 2019, p. 163-179).

> se apenas no final da década de 2000 foi realizado o primeiro longa-metragem documental dirigido por uma mulher, Mesel, e na metade da década de 2010 foi realizado o primeiro longa-metragem de ficção dirigido por uma mulher, Pinheiro, então minha pesquisa memorial não estava errada: existem mais filmes em longa-metragem dirigidos por homens do que por mulheres. E por mais que muitas profissionais estivessem envolvidas na realização de filmes desde o início do cinema no Estado, ele nasceu sem uma mãe que o tivesse concebido em sua principal função, sem diretoras e possivelmente sem roteiristas também (Azevedo, 2023, p. 52).

Mesel foi uma realizadora de muitos filmes. Em 2024 foi homenageada pela 15ª edição do *Festival Janela Internacional de Cinema do Recife,* inclusive com sessões dedicadas exclusivamente a algumas de suas obras, algumas recentemente restauradas e exibidas em exclusividade pelo evento (Machado, 2024). *Recife de Dentro pra Fora* (1998), uma de suas produções de maior destaque, é um retrato afetivo da cidade a partir de sua paisagem recortada pelo imenso corpo de água que é o Rio Capibaribe, este "rio que ninguém enfeita" (Recife, 1998), como diz o poeta João Cabral de Melo Neto ao emprestar à obra sua imagem e voz para narrar o corpo aquoso da cidade-rio que filma, Mesel. É a paisagem da cidade protagonizando cenas, conduzindo planos e recortes, moldando imageticamente o corpo fílmico, desta vez através da imensa massa líquida que recebe o nome de Capibaribe. É ele que conduz as cenas e os olhares para a cidade, de dentro ou de fora, é por suas correntezas que a vemos tomar forma audiovisual.

Aqui, destaco filmes e realizadoras mulheres do cinema contemporâneo da segunda geração em Pernambuco como registro e denúncia de uma outra quase total ausência: Renata Pinheiro com *Superbarroco* (2008) e *Amor, Plástico e Barulho* (2013); Nara Normande com *Dia Estrelado* (2011); Dea Ferraz, e sua *Câmara de Espelhos* (2016) e seus *Sete Corações* (2014); Tila Chitunda com sua *FotogrÁfrica* (2016); Tuca Siqueira e seus *Amores de Chumbo* (2017); Uilma Queiroz com *O Bem Virá* (2020); Nara Normande com *Sem Coração* (2023) (Barros, 2024). Apesar de não serem foco de análise dentro desta pesquisa, minha esperança é que os dispositivos de cinema nas aulas de História sejam uma pequena revolução em direção a um futuro próximo em que o cinema em Pernambuco construa-se por mais mulheres realizadoras.

Algumas transformações objetivas no campo econômico e cultural podem nos ajudar a compreender como o cinema tornou-se viável para esta geração. Fatores como a criação da Ancine em 2001 (Brasil, 2001), a manutenção das leis de incentivo e da Lei do Audiovisual, e a institucionalização de uma política que favorecia maior diversidade nas produções durante o

primeiro Governo Lula[51], assim como a continuidade de maiores investimentos destinados ao setor durante os anos subsequentes de governo do Partido dos Trabalhadores, foram cruciais para o desenvolvimento estável das produções no cinema nacional a partir do início dos anos 2000. Além disso, a crescente informatização verificada no país desde a virada do século permitiu maior acesso às informações, às câmeras digitais e demais equipamentos técnicos, o que afetou diretamente as produções audiovisuais dos realizadores deste grupo.

Também marca este período a instalação do modelo *multiplex* de salas de cinema dentro dos *shopping centers*, diminuindo drasticamente o número dos cinemas de rua no país. (Santos, 2019), sintoma denunciado por *Retratos Fantasmas* (2023) ao nos apresentar uma cidade onde os antigos cinemas de rua jazem abandonados em detrimento dos investimentos privados e internalização das salas.

Marca esta fase do cinema contemporâneo em Pernambuco a grande produção de longas-metragens, o que coincide com a crescente digitalização na forma de captação de imagens e com a criação dos cursos superiores de cinema na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Associação de Ensino Superior de Olinda (Aeso-Barros Melo)[52] – e na Universidade Maurício de Nassau (Uninassau), permitindo o acesso e a troca de conhecimentos entre os profissionais da área e incentivando a criação de coletivos de produção e cineclubes. Apesar de pertencerem à instituições distintas – considerando a experiência universitária como aglutinadora desta geração – persiste ainda a *brodagem* como relação e meio para as produções.

Outro fator relevante é a criação de diversos festivais de cinema que não se restringem à capital. Para citar alguns: Animage (2008); Festival Janela Internacional de Cinema (2008); Recifest (2013); Fincar (2016); Semana do Audiovisual Negro (2019); Libélula: Festival de Cinema de Jaboatão (2022), em Jaboatão dos Guararapes; Fabulosa: Festival de Cinema Queer Especulativo do Recife (2023); Jorra! Festival de Cinema Negro (2024) – todos em Recife sua e Região Metropolitana. Além destes: Festival de Triunfo (2008), na cidade de Triunfo; o Cine Jardim (2015), em Belo Jardim; e a Mostra da Diversidade Sexual no Sertão do Pajeú (2022), em Afogados da Ingazeira.

Também datam dos últimos anos algumas produções bastante emblemáticas e representativas da diversidade estilística que caracteriza o cinema local. Citando apenas algumas: *Febre do Rato* (2011) e *Tatuagem* (2013), de Hilton Lacerda; *Boi Neon* (2016) e

[51] Luiz Inácio Lula da Silva, atualmente exerce seu terceiro mandato como Presidente da República Federativa Brasileira (2022-2025). Exerceu seu primeiro mandato de 2003 a 2006, sendo reeleito neste último ano para assumir mais quatro anos de presidência (2007-2010).
[52] Hoje, Centro Universitário AESO-Barros Melo (UNIAESO).

Divino Amor (2019) de Gabriel Mascaro; *Azougue Nazaré* (2018), de Tiago Melo; *Sem Coração* (2023), de Nara Normande e Tião e *Motel Destino* (2024), de Karin Aïnouz.

Por fim, uma característica do cinema desta geração, em especial, será de extrema relevância para este trabalho, e justifica o recorte cinematográfico para a escolha dos filmes que ocuparam as sessões do ver durante, as atividades de cinema na escola: a centralidade ocupada pela cidade, cuja dinâmica, "para além de uma imagem de referência e pertencimento, passa a atuar na constituição interna das obras, como causa e significado" (Santos, 2019, p. 247). O urbano construído pelas imagens criadas pelos cineastas contemporâneos pós anos 2000 vai além das pontes e do Recife Antigo: volta-se para cima mirando os arranha-céus, invadindo condomínios e apartamentos da classe média para revelar seu cotidiano em contraste com os espaços públicos – *Um Lugar ao Sol* (2009), do Gabriel Mascaro mostra-nos bem essa inversão para o alto.

É desta geração que tomo emprestado alguns filmes para ver e fazer, obras que tecem, desde o processo de curadoria às sessões de exibição das produções dos estudantes, um outro tecido urbano, alinhavando imagens e visualidades recortadas da vida cotidiana e do viver a cidade a partir do lugar que habitamos. Colcha de retalhos-imagens, refazenda.

1.3 Daquilo que chamamos cinema

"O cinema produz magia" (hooks, 2023, p. 17). Esta, talvez, seja uma boa forma de começar. Pela magia do cinema. Ou melhor dizendo, pelo seu potencial de modificar as coisas, de pegar a realidade e a transformar "em algo diferente bem diante dos nossos olhos" (hooks, 2023, p. 17). O fascínio que o cinema abriga está naquilo que Bernardet (1989) reconhece como a "impressão de realidade": mesmo ante a tela e a ciência de que aquilo que se passa não é real, permanece-nos a ilusão de verdade: "um pouco como num sonho" (Bernardet, 1989, local. 33-39). Dentro do espaço-tempo do filme, e do nosso próprio espaço-tempo de onde o vemos, é apenas esta ilusão de verdade o que temos a ver, pois tudo o que um filme menos quer é nos mostrar a realidade. Talvez seja familiar aquilo que nele reconhecemos, mas o que um filme faz conosco é nos oferecer "uma versão reimaginada, reinventada da realidade", construindo em imagens um universo totalmente à parte do nosso (hooks, 2023, p. 17).

O cinema está para além do filme. O "complexo ritual" que o constitui e que antecede o que vemos na tela, abarca desde a sua produção, distribuição, financiamento e publicidade, aos nossos gostos e escolhas por um ou outro gênero e tudo aquilo que envolve nossos hábitos e formas de ver e consumir filmes (Bernardet, 1989, local. 17). Neste sentido, cinema se

refere tanto ao que nos chega sob o formato fílmico quanto ao trabalho cinematográfico que o antecipa.

E o que é o filme? A resposta a esta pergunta reside na destituição do filme de seu lugar de objeto para compreendê-lo como resultado de um processo criativo pela arte do cinema, "marca final" de um gesto de criação (Bergala, 2008, p. 33). Este entendimento distancia-se da ideia do filme como vetor ideológico ou criador de sentido passível de explicação, decodificação, ou leitura – um filme-objeto – para concebê-lo como marca última da arte cinematográfica – um objeto-filme[53].

Cinema, como é mais corriqueiramente concebido pelo imaginário popular e coletivo, também nos remete ao espaço físico onde ocorrem as exibições de filmes, geralmente sob à venda de ingressos. Há os cinemas de rua, como aqueles apontados por Kleber Mendonça Filho em seus *Retratos Fantasmas* (2023) do Recife, muitos dos quais jazem abandonados, foram transformados em igrejas, ou sucumbiram à especulação imobiliária. Há também aqueles com suas pipocas superfaturadas e para os quais nos dirigimos, quase sempre, movimentados por algum filme de grande sucesso comercial anunciado pelas diferentes mídias sob a sensação de urgência fugaz, renovada tão logo em cartaz o próximo potencial sucesso de bilheterias. Coincidentemente, hoje a maioria destas salas encontram-se abrigadas dentro dos *shopping centers*, dos quais torna-se mais uma das opções de consumo junto às grandes redes de *fast food* ou *fast fashion*.

Há, contudo, uma outra face do cinema, ignorada por muitos de nós, mas que interessa-nos significativamente para a construção do nosso pensamento de cinema dentro das aulas de História: o cinema como arte. Deleuze (1999) concebe o cinema como um construto de ideias. Ideias de cinema. São as ideias direcionadas ao cinema que o tornam e o definem como "ato de criação", uma "espécie de festa" que é o raro momento do nascimento de uma ideia que, tão logo gestada, cumpre seu destino criacional específico. Nunca são gerais, antes surgem para empenharem-se em uma forma de expressão específica e a favor dos modos e fazeres também específicos de uma área do conhecimento. E há ideias que só podem realizar-se como cinematográficas, já predestinadas a construir em imagens aquilo que Deleuze chama de "blocos de duração/movimento" (Deleuze, 1999, local. 3-26).

Toda área de conhecimento é dotada de potencial criativo e inventivo – o ato criador da filosofia, por exemplo, seria o de criar/fabricar conceitos. O ponto de encontro entre todas as áreas e seus blocos de invenção, o que compartilham de comum é, para Deleuze, a

[53] Para retomar o termo utilizado por Bergala (2008, p. 27) quando se refere ao *objeto-cinema*, aquele que não é tomado como produtor de sentidos.

composição de “espaços-tempos”. E o trabalho que amalgama estas diferentes formações de “espaços-tempos”, o que as organiza em um todo que representa o filme é um trabalho manual. É o manuseio da imagem que cria, em blocos, o final fílmico por um processo que não é dedutivo, tampouco teórico-filosófico, mas uma atividade que se dá pela mão. Retomaremos um pouco essa discussão mais adiante, quando descreverei aquilo que chamo de processo de montagem artesanal, ao detalhar o trabalho de organização para montar manual e visualmente alguns dos filmes produzidos com estudantes (Deleuze, 1999, local. 44-49).

Se a pintura cria blocos de linhas/cores, e o cinema blocos de duração/movimento, o que cria a História? Blocos de tempo? Blocos narrativos do tempo, talvez. Com o cinema, pensar a História como construções narrativas apresenta-se como uma maneira viável de entender o Ensino de História como via para um conhecimento a partir de si e como intervenção criativa no mundo através da criação cinematográfica. Reconhecido o potencial criador inerente aos diferentes campos de conhecimento, é preciso que se diga que não é o prazer que move o criador, mas a necessidade, pois aquele que cria não o faz em nome do prazer, mas porque tem a extrema necessidade da criação (Deleuze, 1999). No caso deste trabalho, há uma necessidade: a de, com o cinema, movimentar o tempo-espaço da sala de aula de História com inventividade para uma aprendizagem sensível e criativa de conhecimentos históricos. Sem esta necessidade não haveria razão de ser para esta pesquisa que se apresenta como prática e pensamento a partir de uma zona fronteiriça, localizada entre o Ensino de História e a linguagem cinematográfica.

Retomando uma discussão feita na seção anterior, dirijo-me a um cinema que não tem a intenção de ser informação. A ideia de cinema defendida por esta pesquisa não nasce como comunicação. E gestar uma ideia, não é um fenômeno da comunicação, entendida esta como transmissão de uma informação que, ao fazer circular palavras de ordem exige-nos não a crença, mas comportarmos-nos como se acreditássemos, funcionando como um sistema de controle. Estamos imersos no que Deleuze identifica como uma sociedade do controle[54], com a reconfiguração dos meios de enclausuramento que agora adentram aos espaços domiciliares. Supondo que seja a informação este sistema de controle fundado em palavras de ordem, há, por outro lado, a “contra-informação”, efetivada como oposição apenas quando tornada “ato de resistência”, e “a arte é aquilo que resiste mesmo que não seja a única coisa que resiste”

[54] Ao definir as sociedades disciplinares por suas formas de enclausuramento, Foucault, para Deleuze (1999), não prognosticou a infinitude destas, do contrário, sugeriu que chegaríamos a novas configurações sociais que, apesar dos vestígios das sociedades disciplinares, podemos identificar pelo que William Burroughs chama de sociedades de controle (Deleuze, 1999, local. 130).

(Deleuze, 1999, local. 147-159). Há entre a obra de arte e o ato de resistência um vínculo fundamental. Mas, qual seria a relação entre a arte e uma atitude de resistência, quando aqueles que se ocupam em resistir não podem se ocupar de uma mínima relação com a arte?

Resistir à morte. A arte resiste à morte. E ter uma ideia de cinema seria algo como não morrer (Deleuze, 1990).

Qual o papel da arte como ato de resistir dentro da escola? Como se tornaria ato de resistência o cinema no ato de ensinar História? De que maneira resistiremos à morte por um cinema feito por sujeitos aos quais não é permitido partilhar do sensível? Qual o ato de resistência presente nos filmes produzidos pelos estudantes? Talvez a resposta a estas perguntas seja o emprego do próprio corpo para a realização das obras. O encontro com o cinema arte que, para Bergala (2008), talvez nunca se realize em outro lugar além da escola, seria o ato de resistência à uma História-informação. O cinema como ato de criação, como arte, afinal, é este que pode resistir à morte, ser anarquia, causar o escândalo (Bergala, 2008).

1.3.1 A hipótese ou o grande escândalo do cinema na escola

Ao escrever sobre o cinema quando encontra a escola, Alain Bergala (2008) narra sua própria experiência de encontro com a arte cinematográfica quando, em sua infância, teve contato com filmes na escola. Essa é uma recordação muito viva para a maioria de nós, a do ver filmes no ambiente escolar. Mas como os vimos, em que ocasiões e para que objetivos? As respostas a estas perguntas são múltiplas, assim como foram múltiplas as intenções educativo-pedagógicas – ou não – dos educadores e educadoras que os apresentaram a nós.

Pois bem: o cinema na escola assume diversos "usos" e a partir daqui tudo o que tentaremos fazer é incentivar professores e professoras a não "usar" filmes nas aulas de História. Assim como Bergala (2008) parte de sua análise sobre escolas francesas para refletir sobre como estas instituições podem acolher o cinema sem encará-lo como objeto ou ferramenta utilizável, pensamos como a esta linguagem pode ser vivenciada no ensino de História como criação de novas visualidades.

Qualquer que seja a proposta que possibilite este encontro, é preciso evitar o que funciona, fugir do pragmatismo que nos põe a salvo do risco pelo cumprimento das receitas prontas porque sempre se fez assim. Em educação, sobretudo, é preciso questionar o que funciona – "a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona" (Bergala, 2008, p. 27) – e transpor o medo que nos agarra ao que é mais seguro. E um dos fatores de segurança a que mais comumente recorremos quando se trata de filmes na escola, é tomá-los como produtores de sentido ou de

emoção. Especialmente nas aulas de História incorre-se sobremaneira nesse risco: tratar a obra fílmica como (re)produtora de uma dada realidade histórica, como se o passado revivido estivesse ali, na tela, bem diante de nós. O filme-verdade funciona. Mas a concepção de História que lhe acompanha – factual, passível de ser contada tal qual aconteceu – ou a noção de cinema à que corresponde sujeita-nos, mais uma vez, ao utilitarismo de que tanto queremos fugir.

Como escapar ao filme-ferramenta? A resposta pode residir em uma "pequena revolução" que é a de considerar o cinema como arte, e esta como "encontro com a alteridade [...] como algo radicalmente outro" (Bergala, 2008, p. 28-29). *A hipótese-cinema*, sobre a qual escreveu Bergala, seria esta direcionada ao cinema como arte – e à arte em geral – quando em contato com o ambiente escolar e que, ao fazê-lo, deve emancipar-se do código curricular. Dito de outra maneira,

> a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial (Bergala, 2008, p. 29).

Por assim dizer, entendido o cinema como arte, o que é primordial para o trabalho em sala de aula está para além dos conhecimentos cinematográficos que este profissional professor possa deter. Antes, relaciona-se à postura assumida ante o seu *objeto-cinema*, ao cuidado que lhe dedica para não torná-lo um cinema-objeto. E isto pode ser levado a cabo por qualquer educador, independente de sua área de formação, basta que assuma o risco ao tornar-se parte desse pequeno ato de rebeldia que é conceber o cinema como elemento transgressor dentro da escola. Assim como o cinema, a própria arte

> para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do fazer[...]. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos, quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (Bergala, 2008, p. 30).

O cinema arte/alteridade é um outro, e o outro é sempre um risco. O cinema enquanto alteridade pratica-se por sua capacidade de nos confrontar com algo extremamente novo e estranho, com um outro. Eis o grande escândalo: tomar o cinema por seu potencial subversivo. Como conceber isto se tudo o que mais queremos dentro de nossas salas de aula, muitas vezes, é estabelecer a ordem? Como assumir o risco do cinema como arte/alteridade, quando o risco é tudo o que a escola quer extinguir em nome da boa funcionalidade das coisas, do ordenamento diário, da rotina tranquila? Como ensinar sob o risco que se instaura a

partir da introdução do cinema para ver e fazer a partir das aulas se “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber”? (Bergala, 2008, p. 31). O que isto nos aponta, talvez, seja a urgência em repensar o Ensino de História como primazia da palavra/informação e avesso à experiência. Daí o cinema como aqui é concebido em seu encontro com a escola: anárquico, perturbador, um outro.

O que esta proposta faz nada mais é do que questionar o estatuto disciplinar fechado em si mesmo ao estabelecer grades, programas e conteúdos. Ao conceber o trabalho com arte como não restrito à uma única disciplina, mas como engajamento voluntário e pessoal de qualquer educador ou educadora que se proponha a fazê-lo, seja qual for o componente que lecione, Bergala (2008) nos deixa margem para um tensionamento de fronteiras entre saberes múltiplos numa relação de partilha, onde Ensino de História, é o mesmo que encruzilhada de encontros onde entram em contato diferentes saberes e fazeres para a construção do conhecimento.

Mas seria a escola o melhor lugar para que este encontro com o cinema possa ocorrer? Estaria a escola preparada para receber o cinema arte, esse “bloco de alteridade”? A resposta mais direta e sincera que poderíamos dar é pouco motivadora: não. A escola, assim como existe hoje, não é o lugar ideal para receber o cinema assim concebido, mas se não na escola, onde? Entretanto ela ainda apresenta-se como o único lugar possível para que ocorra este encontro. Se não na escola, talvez este encontro nunca aconteça. A escola, ainda hoje, permanece como uma das únicas alternativas viáveis às “mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente ‘obrigatórias’” oferecidas à maioria de nossos estudantes pela sociedade do consumo indiscriminado de bens e imagens voláteis (Bergala, 2008, p. 32). É preciso reafirmar e renovar, a cada dia, esta esperança.

O cinema como arte concebe a criação do novo. Essa passagem ao ato, onde ensino e arte se imbricam para, a partir do cinema, criar novas imagens, sugere um cinema de ver e de fazer. Como isso é possível? Pela formação dos estudantes em futuros e potenciais cineastas? Não se trata disto, mas de estimulá-los a um pensamento criativo que contribua para aprendizagens enquanto desnaturalização das imagens de cinema, tornando-as alcançáveis como criação. Para Bergala (2008), o mesmo processo que forma o espectador, também forma o realizador. Neste sentido, ver e fazer participam do mesmo processo ou “pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste a filmes como quando se os realiza” (Bergala, 2008, p. 34).

Tensionar nossos modos de ver para criar outras relações com as imagens que nos atravessam todos os dias, ensinar e aprender a ver filmes na escola pode ser o início de algo mais amplo, que se estenda às nossas relações cotidianas perpassadas por imagens que nos

chegam através dos mais variados suportes. Ou ainda nos apontar novas formas de lidar com a grande quantidade de aparelhos conectados em rede dentro da própria escola, apresentando-nos novos caminhos que os incluam como meios para criação e invenção de novas imagens a partir do Ensino de História.

No decorrer desta escrita foi sancionada pelo Governo Federal a Lei 15.100/2025, que dispõe a respeito da utilização de "aparelhos eletrônicos portáteis, inclusive telefones celulares nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica", a fim de preservar a saúde mental, psíquica e física dos estudantes (Brasil, 2025). O dispositivo legal é apenas um indício do enorme inconveniente que se tornou, ao longo dos anos, a grande quantidade de aparelhos celulares ou *smartphones* em sala de aula, tirando a concentração dos alunos, atrapalhando a dinâmica das atividades, desviando o foco, enfim, um imenso empecilho ao processo de aprendizagem. Escrevo desde a sala de aula e tenho vivenciado isso, *in loco*, nos últimos anos.

Desde os primeiros meses letivos de 2025[55], pequenos avanços estão sendo conseguidos: nota-se que, com a lei em vigor e longe das telas durante o tempo da aula, os estudantes têm demonstrado maior interação pessoal, engajamento nas discussões e foco nas atividades cotidianas. Mas é dentro da ressalva da lei, que permite a utilização de celulares para fins educacionais, que proponho subverter o uso massivo desses aparelhos para empregá-los como suporte criativo do fazer cinema na escola.

Mas então, o que daremos a ver? Levando em conta a necessidade de ampliação do repertório cinematográfico dos alunos, o contexto escolar, os objetivos das diferentes atividades, como selecionar? Por onde começar a buscar obras para ver em sala de aula? Como exercer o papel de professor-curador? É aqui que entra em cena a *Cinemateca Pernambucana*, que conta com um acervo digital totalmente gratuito para acessar e ver filmes de Pernambuco, disponibilizados através da sua plataforma *online*. Nosso levantamento e seleção levou em consideração alguns fatores como: tempo da obra – para adequar-se ao tempo da vivência/aula – o recorte temporal de produção – filmes da segunda geração de cineastas contemporâneos – e o aporte temático – a adequação aos temas transversais/integradores elencados para cada atividade que pudessem fornecer subsídios para o levantamento de discussões de maneira transversal durante as aulas.

Decidido o *locus*, o ponto de partida para a escolha dos filmes a ver, uma questão ainda carecia de resposta: como vê-los, os filmes? Fresquet (2020) propõe-nos um exercício: o *ver-rever-transver,* exercício visual/criativo para realizar a passagem do ver cinema ao ato

[55] A referida lei foi sancionada em 13 de janeiro de 2025, pouco antes do início do período letivo.

de fazer cinema na escola, desafio ou "nova economia da atenção como novo horizonte do capitalismo, uma ecologia da atenção como alternativa sensível à superestimulação que nos esmaga" pelo excesso de imagens na contemporaneidade. O que Fresquet sugere são novas formas de olhar como diversificação, pequenos experimentos criativos como reinvenção dos modos de ver imagens para desnaturalizá-las (Fresquet, 2020, p. 4, tradução própria).

O exercício *ver-rever-transver* (Fresquet, 2020, p. 9-10), é proposto como estímulo criativo para ver/fazer cinema como ideia que não aparta visualidade e criação para o trabalho com filmes no ambiente escolar. Escreveu Manoel de Barros (2008): "O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo." (Barros, 1997, p. 75). Ver, rever e transver apresentam-se para além de "passar" três vezes o filme ou um trecho deste, torna-se esforço criativo para a formação de espectadores-criadores que estabeleçam relações com o cinema que não se limitem à crítica da imagem, mas ao trabalho artístico como invenção e criação delas.

Sintetizando, temos o seguinte: *ver* o filme é ver e falar do que se viu (e do que se escutou). Ao fim do filme – que pode ser exibido integralmente ou em um recorte – o educador, exercendo a escuta atenta, abrirá espaço para que os estudantes respondam ao seguinte questionamento: *o que vimos?*. No *rever*, solicitamos a observação atenta a tudo o que não foi visto ou ouvido durante a primeira exibição; em novo bloco de diálogo, escutamos, mais uma vez, as respostas que darão conta dos novos elementos vistos e ouvidos; o que se confere é a ampliação da percepção individual em contato e diálogo com a de outros, a partir da segunda vista do mesmo trecho ou obra; observa-se que nossas histórias e interesses terminam por condicionar a forma como vemos uma determinada obra, assim como aquilo que não vemos, e como esse processo é único para cada um de nós. Por último, o *transver*, ou análise criativa do filme, é a exibição da mesma obra ou recorte, desta vez pelo apelo à imaginação dos espectadores: aqui, podemos solicitar que cada estudante selecione um trecho e tente reimaginá-lo: o que faria diferente? Neste caso, podemos sugerir que a atenção seja dedicada a outros elementos além daqueles relacionados ao roteiro ou à trama: que outros ângulos de câmera seriam possíveis? O que mudariam na trilha sonora, cenário ou figurinos? Que outras escolhas poderiam ser feitas com relação às atrizes, atores e seus personagens? Que mudanças acolheram os textos e situações do enredo?

Por este triplo exercício podemos orientar os estudantes a pensar criativamente o filme, com "ideias em cinema", para tomar emprestado a expressão utilizada por Deleuze (1999, local. 61), estimulando o olhar criativo direcionado às questões mais próprias do cinema como linguagem artística, tais como a cenografia, figurinos, ângulos e posições da

câmera, enquadramentos, iluminação, dentre outros elementos que estruturam a obra (Fresquet, 2020). Em consonância com a abordagem de Bergala (2008), identificamos um duplo movimento que identifica a criação como ato intrínseco ao cinema como arte. Ver também é criar, e *transver* nada mais é que o estímulo a este olhar criativo e criador do espectador/realizador que, ao desnaturalizar a imagem, retirando-lhe de seu estado de fixidez, molda-lhe por outros contornos para criar outras imagens. Assim como Migliorin (2016), penso que

> com o cinema na escola aprendemos que as práticas são sempre transformadoras e criativas, pois o mundo que se filma está em constante mudança. Aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca estiveram juntos. No cinema e na educação, os princípios que orientam estas práticas jamais antecedem o próprio fazer: são inventados simultaneamente (Migliorin, 2016, p. 11).

André Parente (2009), em seu texto *A Forma Cinema: variações e rupturas*, ao se referir ao "cinema expandido" concebe-o como aquele que, transformado em suas "dimensões primordiais" desloca-se extrapolando o "modelo de representação instituído" como reinvenção do dispositivo cinematográfico pela multiplicação de telas, exploração de durações e intensidades diversas ou pela subversão arquitetônica da sala de exibição em novos formatos e possibilidades, criando novas relações com o espectador (Parente, 2009, p. 23). Sua análise parte do questionamento sobre a medida em que as novas mídias teriam impacto de transformação sobre o cinema em suas dimensões arquitetônicas, tecnológicas e discursivas. Nossa análise pergunta-se o que acontece ao cinema quando inserido dentro da escola? E mais: como poderia o cinema ser concebido para aprendizagens em História?

Pensar em cinema é, quase necessariamente, pensar no triplo espetáculo que envolve uma sala – cujo acesso, quase sempre, requer a compra de um ingresso – a projeção de imagens em movimento – geralmente sonoras – e, claro, o filme – geralmente um longa-metragem. Estas três dimensões convergem para constituir o termo ou o dispositivo cinema em seus usos mais habituais: "a arquitetura da sala; [...] a tecnologia de captação; [...] a forma narrativa" (Parente, 2009, p. 24). Esta é a *forma cinema*.

Quando pensamos no cinema em seu início, geralmente não nos atentamos ao fato de que ele possuía a primeira e a segunda dimensão, apenas, sendo-nos possível separar dois momentos distintos de sua trajetória: um, onde emerge o cinema como dispositivo técnico voltado ao espetacular e à produção de fantasmagorias; o outro, institucionaliza socioculturalmente o dispositivo cinematográfico como "uma forma particular de espetáculo [...], o cinema entendido como formação discursiva" (Parente, 2009, p. 24). Por isso, a afirmação de que as novas tecnologias estão transformando o cinema, deve ser precedida da

seguinte questão: que cinema? Isto porque a *forma cinema* é apenas uma dentre tantas outras formas possíveis, nada mais é do que aquilo que se convencionou hegemônica, estética e historicamente como cinema um modo específico de concebê-lo, um modelo de representação econômica e socialmente ditado (Parente, 2009).

Cinema é multiplicidade. E é isso o que deve ser levado em conta quando o tomamos como objeto de análise. Mark Cousins (2011), em sua *Estória do Cinema*[56], refaz um longo e subversivo percurso, reescrevendo em forma de filme uma outra história da cinematografia mundial, apontando obras, realizadores e lugares de produção que os grandes sucessos de bilheteria fabricados pelos grandes produtores, a exemplo de Hollywood, esconderam sob a penumbra. Há Bollywood na Índia. Nollywood na Nigéria. E há tantos outros espaços e realizadores movidos não pela indústria, mas pela paixão de fazer cinema, este que, para ser concebido enquanto tal, exige o reconhecimento de "que nem sempre há sala; que a sala nem sempre é escura; que o projetor nem sempre está escondido; que o filme nem sempre se projeta; [...] e que nem sempre conta uma história [...]" (Parente, 2009, p. 25).

O que dizer do cinema na escola pública, ante a ausência de espaços adequados para exibições? À carência de projetores, ou quando há, estão defeituosos? Às más condições estruturais das salas sem ar-condicionado, sem portas, sem janelas? Ao barulho que lhe é característico? Como desviar o cinema de seus espaços tradicionais para provocar "pequenos e grandes desvios" (Parente, 2009, p. 25) nas aulas de História?

Ao adentrar o espaço escolar, o cinema reinventa-se em múltiplas telas e suportes – projetores móveis que nem sempre funcionam tão bem quanto deveriam, televisores quebrados, aparelhos de som defeituosos, para citar alguns exemplos – em intervenções sonoras externas próprias de uma escola em movimento, em reorganizações não convencionais de tempo e espaço para exibição – Parente (2009) aponta a reinvenção espacial dos espaços de exibição como uma das vertentes do *cinema expandido*[57]. A experiência do cinema na escola é a de uma linguagem que se expande. Expande-se "naquilo que [...] inventou de mais forte em sua história: formas de ver e inventar o mundo" (Migliorin, 2015, p. 185). Expande-se pela reinvenção de outros espaços e formas de ver a partir deles. Inventa-se, na escola, outras formas de ver-fazer cinema.

---

[56] Referência a *The Story of Film: An Odyssey* – em livre tradução, *A Estória do Cinema, uma Odisseia* – documentário de 2011.

[57] Em Parente (2009) o cinema expandido é aquele cujas características definem-se por duas vertentes: as instalações que propõem a reinvenção das salas de exibição em outros espaços e as instalações que criam hibridizações entre mídias diversas.

“AQUI MERMO NA NOSSA FRENTE, ALFONSINA, TEM UM MAR…”[58]

Figura 04 – O Presente de Alfonsina

Fonte: A História da Eternidade (2014), de Camilo Cavalcante – *screen* de vídeo

Era uma surpresa para Alfonsina. Ela sonhava em ver o mar. Colecionava retratos de mar na parede do quarto, ao lado da cama. A parede, um imenso mar vertical feito em fotografias. João, seu tio, há dias tinha lhe prometido um presente. O dia chegou. Logo de manhã, João bate na janela do quarto de Alfonsina: – “Ei…vamo? ver o mar?” De pronto Alfonsina atende. Depois de longa caminhada, chegam a uma parte alta da cidade. – “Senta naquela pedra”. Alfonsina senta. – “Fecha os olhos. Passa uma vassoura nessa mente, dá uma espanada nos pensamentos e presta atenção só na minha voz”. Alfonsina vê o mar através de João. João cria o mar para Alfonsina. O dispositivo: um espelho, uma concha, um saquinho cheio de água[59].

[58] João, para sua sobrinha Alfonsina, em *A História da Eternidade* (2014), de Camilo Cavalcante. A cena/recorte está entre 1:13:09 e 1:20:05.

[59] Referência à cena em que o personagem Joãozinho, através de estímulos sensoriais que aguçam a imaginação de sua sobrinha Alfonsina, “leva” o mar até o sertão.

2.1 História de mar

Figura 05 – Um mar

Fonte: arquivo pessoal.

Ver o mar exige que nos desloquemos até ele. Há pessoas que precisam viajar quilômetros. A não ser que se more à beira mar, há um certo caminho a ser feito.

Foram dois dias de muito trabalho e aprendizados. Deslocar duas turmas inteiras, em dois dias seguidos, até o espaço físico da *Cinemateca Pernambucana* foi desafiador e prazeroso, ao mesmo tempo. Sair da escola é sempre motivo de muita empolgação e alegria. Momentos como esses podem ser grafados de maneira quase indelével no corpo e na memória de quem os vivencia. Afirmo isso por também já ter sido estudante – e ainda sou – e por ter vivenciado momentos como esse, onde aprender é uma atividade feita com o corpo inteiro.

No momento da foto acima compartilhava com meus alunos e alunas uma das sessões de *Avenida Brasília Formosa*, filme do diretor pernambucano Gabriel Mascaro. Exponho-a aqui como resquício material de um artista/educador, para quem o ato de educar pode mais que o adestramento de corpos dóceis onde a racionalidade opõe-se ao sentir. Educar também é sentir. Possibilitar aberturas para sentir, também é educar.

Os filmes nos abrem janelas para o mundo, para o outro. Seu poder dentro da escola como linguagem capaz de nos abrir ao outro ainda não foi esgotado – será isso possível? Os filmes que carreguei junto comigo para dentro das salas de aula traziam minha profunda

esperança de que, naqueles instantes de contato audiovisual, algo se passasse como transformação dos modos de ver e perceber qualquer coisa que fosse em educação.

As obras elencadas para o que chamo de sessões do ver, ou seja, os momentos de exibição e contato visual com filmes do acervo pernambucano, compõem, como já foi dito-escrito, a cinematografia contemporânea de Pernambuco, mais precisamente as produções da segunda geração de cineastas desta fase, dentre as quais está *Avenida Brasília Formosa*. Tal escolha justifica-se, primeiro, pela proximidade de certos temas presentes nas obras com questões sociais e culturais do nosso tempo, depois pela consonância com a abordagem da História feita a partir do tempo presente, localizando num período histórico mais próximo a nós o debate social e histórico através dos filmes previamente selecionados para compor as sessões em sala de aula.

Além disso, procurei nos filmes imagens da cidade que não limitassem a paisagem urbana a mero pano de fundo, mas que a apresentassem como espaço onde as coisas acontecem, lugar por onde transitam personagens, gentes e histórias, e por onde também fosse possível transitarmos nós, espectadores e viventes do urbano. É a partir dessas obras que se darão os exercícios do fazer, movimento criativo de feitura de filmes com dispositivos como estratégias de captura de novas imagens (Migliorin, 2016). Assim, desde a sala de aula – mas nem sempre – até a realização dos pequenos filmes como inventos sensíveis, as fronteiras entre cinema e História estarão em constante diálogo para mobilizar uma atitude epistemológica como invenção e criação em contexto educacional.

Saímos em busca do mar porque nem sempre ele pode ser visto da janela de casa, como vinha dizendo. Como alguns filmes do acervo da *Cinemateca* não estão disponibilizados em sua plataforma *online*, precisei deslocar meus alunos até o seu espaço físico[60], o que nos leva à foto que abre esta seção. Mais que fixar um momento em imagem, o que ela revela é um profundo desejo de que a pequena desorganização que promovo dentro de minhas aulas seja assim, como o que vemos na tela: desarranjo de perspectivas e modos de ver o mundo.

2.2 Para que ensino História e que História ensino

A imagem que abre esta seção metaforiza a forma como compreendo o cinema dentro da sala de aula. É para ver o mar que carrego comigo, para dentro das salas de aula, um projetor, um *pen-drive* com arquivos de filmes e o profundo desejo de fazer deste lugar, mar.

[60] A *Cinemateca Pernambucana Jota Soares* fica situada na Avenida Dezessete de Agosto, 2187, bairro do Parnamirim, Recife - PE.

O presente de Alfonsina é uma lembrança da urgente necessidade de transcender a aridez do espaço escolar para ver-ouvir-sentir o nosso lugar por aquilo que imaginamos e inventamos dele. O incentivo à imaginação, no entanto, não deve ser confundido como mecanismo de alienação ou fuga da realidade concreta e vivida, antes como espaço de abertura para ampliar olhares e aguçar sensibilidades enquanto se aprende. Fazer do Ensino de História uma concha.

Como e em que medida podemos pensar o ensino de História para ver e dar a ver outros mundos? Como um bloco de saberes construídos pelo sentir, com o corpo? Mobilizar saberes históricos para uma educação que se faça transformadora exige de nós, professores, constante reflexão crítica sobre nossa própria ação educadora, e sobre a forma como dispomos recursos e engajamos o nosso próprio corpo naquilo que concebemos como educação. Nesse sentido, ensinar quer dizer também imaginar o mundo que queremos e empregar conhecimentos, afetos e experiências para construir o mundo que imaginamos.

Para que ensino História? Que História ensino? Enquanto organizo em texto alguns blocos de pensamento a respeito da História e seu ensino, questiono minhas próprias concepções voltadas ao meu exercício profissional docente, e de como a escola pode, ainda hoje – sobretudo hoje – ser elemento de transformação-ação para uma sociedade mais justa e acolhedora da diversidade de corpos, subjetividades, identidades. O que escrevo a partir daqui é um esforço para refletir teórica e metodologicamente minha própria prática educacional, dar-lhe movimento, submetê-la à análise crítica para que se prove viva e inventiva.

Remeto-me, neste trabalho, a uma História possível, não restrita ao ambiente acadêmico, como produção de um saber acadêmico, unicamente. Dirijo-me a este saber que, circunscrito à academia e dirigido aos "processos de construção de conhecimento definidos pelos padrões da ciência moderna que têm a universidade como instituição de referência para sua afirmação", e que centraliza na universidade o lugar social de onde se enunciam tais conhecimentos reconhecidos como acadêmicos (Knauss, 2019, p. 47), extrapola seus limites tradicionais para encontrar, na sala de aula, seu lugar de produção de um outro saber: o conhecimento histórico-escolar.

Este, ao tensionar as hierarquias que definiam a universidade como única detentora/produtora de um conhecimento legítimo que deveria ser didatizado e distribuído às unidades escolares, cabendo, unicamente, à escola o papel receptor de tal conhecimento que se produziu fora dela, identifica o espaço escolar como possibilidade de um saber a ser construído a partir de seus sujeitos e processos, dinâmicas e demandas socioculturais que lhe são próprias. De igual modo, pensar o lugar do saber escolar me possibilitou repensar o lugar do professor da Educação Básica. De agente intermediário no processo de transmissão do

saber acadêmico produzido a partir do trabalho investigativo apenas do professor universitário, o educador reconfigura-se em sujeito participante que, ao mobilizar conhecimentos diversos em sua atividade educadora, participa ativamente do processo de produção do saber. Dito de outro modo, não há um canal direto e ininterrupto por onde transmitem e deságuam, da universidade até o espaço escolar, saberes acabados, sem que haja uma ação interventora ao longo do caminho (Silva, 2019).

Ante a esta afirmação, resta-nos a questão: qual a natureza do conhecimento histórico produzido no ambiente escolar? A resposta, talvez a encontremos na observação da multiplicidade da singularidade que reside em cada unidade escolar, dentro de cada sala de aula, nas interações entre os sujeitos professores e estudantes que participam de sua dinâmica, já que o tipo de conhecimento histórico produzido neste ambiente é constantemente elaborado e reelaborado dentro das relações cotidianas onde interagem a cultura escolar, o contexto político, histórico e social onde a escola está localizada, assim como os diversos saberes formais e informais que permeiam as dinâmicas que lhe dão movimento, diariamente.

Este conhecimento que se reinventa a cada aula e em cada objetivo de aprendizagem, atende a objetivos específicos, não raro inflexíveis ao próprio conhecimento histórico acadêmico, com o qual nutre relações ora de distanciamento, ora de aproximações, num diálogo que tensiona e faz com que o próprio campo do Ensino de História seja reconhecido pelo que lhe é limítrofe, como numa zona de fronteira por onde transitam saberes advindos tanto do campo da História, como do campo educacional (Silva, 2019).

Em sua tese *Ensino de História: Operação Historiográfica Escolar*, Fernando Araujo Penna (2013) aborda a prática do Ensino de História como também historiografia, em detrimento de uma teoria da História limitada ao âmbito acadêmico. Para tanto, emprega o termo *historiografia*, assim como o faz Michel de Certeau (2008) em sua *Escrita da História*[61], para se referir à operação em que o conhecimento histórico é concebido como uma ação, não se limitando, como o próprio termo sugere, à etapa escrita da operação historiográfica. Assim sendo, é possível apontar no trabalho de Penna uma notável amplitude que concebe a prática historiográfica em um movimento que passa da pesquisa à escrita, e destas à prática em sala de aula, também concebida como parte desta operação, adotando uma noção de historiografia que se vale do conhecimento histórico um empreendimento em ação.

[61] Referência à obra *A Escrita da História*, onde Certeau (2008) discorre sobre o processo historiográfico como uma prática teórica e metodológica empreendida a partir de um lugar social, também institucional, ocupado pelo historiador, e ao qual se submete para a realização de seu trabalho voltado ao passado para trazer à tona o *não-dito*, o sentido elaborado sobre determinado objeto histórico.

A História que se produz em sala de aula é, também, historiografia para Penna (2013), que sugere o conceito de *intencionalidade do conhecimento histórico*, cunhado por Paul Ricoeur (2010) para responder à questão que se impõe ao considerar esses dois regimes de saber distintos. O termo foi proposto pelo filósofo como elemento referente à atribuição de sentido que constitui a "qualidade histórica da História", que "a protege de se dissolver nos saberes com os quais dialoga" (Ricoeur, 2010, p. 297 *apud* Penna, 2013, p. 89), diferenciando-a das outras ciências sociais com as quais estabelece diálogo. Em síntese, é a pretensão do conhecimento histórico de representar no presente o que está ausente, ou seja, o passado. Por esta perspectiva, o termo historiografia designaria não apenas toda a operação em que consiste o conhecimento histórico, como também toda a produção deste conhecimento, se estendendo, inclusive, ao conhecimento produzido em sala de aula, um outro saber (Penna, 2013).

Tal abordagem apresenta-se

> como exemplo vivo dos processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume que a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência, necessárias e fundamentais, não produz uma réplica mas sim um conhecimento com características próprias da cultura escolar (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 11).

Se a "razão de ser" da História, aquilo que justifica-lhe a própria existência, estaria em sua qualidade de constituir-se como um saber capaz de "oferecer uma modalidade de inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes" (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 6), o que dizer deste saber em contato com a escola? Se negamos a História como explicação linear de fatos e acontecimentos ordenados no tempo, ou como reconstituição do passado que privilegia certos grupos e sujeitos sociais aos quais são concedidos o direito à memória, à história, em detrimento do apagamento e subalternização de outros, o que fazer da História escolar?

2.3 Um corpo de sangue

Foucault (2006), ao se referir a escrita de si e à função transformadora que traz, intrinsecamente, o ato de escrever, delineia o papel da escrita como o de construir um corpo, assim como o próprio corpo do sujeito que escreve e que, ao fazê-lo, se apropriou de suas leituras transformando-as em algo outro, uma outra escrita. Penso se isso valeria também para o ato de fazer filmes. Será o filme um construto das referências visuais de seu realizador empregadas em algo outro, transformadas em um corpo-filme? Também isto se empregaria ao Ensino de História encarado como experiência e transformação do já sabido? Se, para

Foucault (2006, p. 152) “a escrita transforma a coisa vista e ouvida em forças de sangue”, poderiam os filmes nascer sob a forma de corpos de transformação, e o Ensino de História como transformação de saberes e corpos? E se o escritor constitui sua própria identidade ao reunir em sua escrita seus referenciais anteriores (Foucault, 1992), poderiam o cinema e a História agirem como elemento de construção/transformação de conhecimentos e de si? E quanto ao potencial narrativo que há em cada escrita-filme para constituir-se em um corpo que se confunde com o próprio corpo do escritor-realizador?

As questões que envolvem a narrativa aparecem como zona de interesse nos estudos atuais das mais diversas áreas, como marca incontestável da própria contemporaneidade, que presencia a crise advinda da derrocada da razão iluminista, borrando a noção de verdade absoluta, dissipando certezas, pondo em cheque a modernidade e seu avanço para um futuro possivelmente brilhante, promissor (Gabriel; Monteiro, 2007). Neste cenário

> outras inteligibilidades emergem abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Inteligibilidades essas que precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. [...] Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “pós”. Pós-modernos, pós- estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 1).

No campo do currículo escolar de História, surgem novas narrativas, como discursos não oficiais ou alternativos, geralmente de grupos sociais postos à margem, os ditos “excluídos da História”, como os “operários, mulheres e prisioneiros" apontados por Perrot (2017), também negros e indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, e tantos outros sujeitos e/ou grupos sociais subalternizados pela História curricular e que, ainda hoje, não alcançaram lugar de destaque nas narrativas do ensinar quando consideramos, por exemplo, a desigual proporção da história do continente europeu e de seus sujeitos como protagonistas presentes no livro didático.

A categoria narrativa, portanto, engaja-se como denúncia das relações de poder e assimetria que produzem a marginalização de determinados grupos, e que se reflete nos modos de construção e organização dos saberes curriculares. Ao apontar para as narrativas do eu, ou narrativas de si, como objeto de trabalho historiográfico, as pesquisas acadêmicas antecipam-nos o posicionamento do pesquisador dentro deste campo como caminhos de investigação capazes de trazer à superfície as subjetividades dos sujeitos sobre os quais se debruçam (Gabriel; Monteiro, 2007).

Em ensaio intitulado “O texto histórico como artefato literário”, Hayden White (2001)[62] analisa algumas questões referentes à natureza do texto historiográfico e ao status da narrativa histórica como artefato verbal. “Qual é o *status* epistemológico das *explicações* históricas [...]?”. Essa é uma das questões das quais parte o autor para discutir as narrativas históricas como “ficções verbais cujos conteúdos são tão inventados quanto descobertos”, cujas estruturas repousam mais sobre a literatura do que na ciência (White, 2001, p. 98).

Pensemos na linguagem poética, por um instante. Para White, se existe um elemento histórico em toda poesia, também há um elemento da poesia nos relatos históricos. Por conseguinte, a linguagem figurativa torna-se extremamente relevante para a caracterização dos objetos representados, compondo diferentes narrativas das transformações desses objetos ao longo do tempo. A separação entre ficção como representação do que é imaginável, e História como representação da verdade deve ceder lugar à compreensão de que só é possível acesso ao real pelo imaginável. Nenhuma narrativa configura-se pelo registro do acontecido, mas como redescrição que desorganiza um conjunto predeterminado de acontecimentos para recodificá-lo (White, 2001).

Na História ou na poesia, a forma de dar sentido ao mundo é a mesma: atribuindo um aspecto familiar ao que é problemático e obscuro, e o reconhecimento do elemento literário na obra historiográfica, não diminui o trabalho do historiador ou a função historiográfica, já que a literatura, da qual a História se aproxima, também é produto da imaginação humana (White, 2001). Sigo por esse caminho para aproximar o nosso fazer com o cinema a partir da criação narrativa que agrega questões sensíveis e muito individuais do sujeito que pensa-cria imagens a partir de questões coletivas que o afetam como sujeito coletivo, que aprende e conhece a desde um lugar, de uma cultura. Este sujeito estudante que organiza criativamente cenas filmadas da experiência com a linguagem cinematográfica para escrever, com as imagens, suas histórias, inscrevendo-as na História.

Gabriel e Monteiro (2007), encontram um caminho por entre a História positivista, depositária dos mitos fundadores da nação, e a História narrativa ficcional, sugerindo algumas possibilidades para pensar/tensionar o conceito de narrativa dentro do campo do conhecimento histórico voltado ao Ensino de História. Dentro deste universo híbrido por onde

[62] Historiador norte-americano, pensador e teórico da História contemporânea. Uma de suas mais importantes obras, publicada em 1973, *Meta-História - Imaginação Histórica no Século XIX*, discute a imaginação histórica e a característica ficcional presente nas narrativas da historiográficas, e segue sendo tão polêmica quanto referência para as discussões contemporâneas em teoria e filosofia da História. Aqui referencio seu texto “O texto histórico como artefato literário”, transcrito de sua conferência por ocasião do Colóquio de Literatura Comparada da Yale University, em janeiro de 1974, e terceiro capítulo de sua obra *Trópicos do Discurso* (1978). Esta escolha se deveu aos aprofundamentos feitos pelo autor, nesta segunda obra, das questões levantadas em sua obra anterior, no que tange às discussões sobre o caráter discursivo, ficcional e narrativo do texto historiográfico.

transitam saberes múltiplos, reconhecer que além de possibilitar a construção de outras narrativas, fundamental também é ensiná-las, assumir o compromisso diário de passá-las adiante sob a forma de novas aprendizagens. Ainda que apresentem objeções à perspectiva narrativista ficcional proposta por White (2001), é possível identificar considerações relevantes à esta pesquisa quando, propondo fricções entre os conceitos de *conhecimento escolar* e o de *transposição didática*, as autoras refletem sobre a narrativa histórica inserida no processo de ensino/aprendizagem em História.

Quanto ao primeiro deles, o *conhecimento escolar,* apontam sua peculiaridade epistemológica voltada ao educar ao estabelecer uma relação dialógica com o conhecimento científico produzido academicamente, que é reelaborado e atualizado para adequar-se ao ambiente escolar. Quanto ao segundo termo, o de *transposição didática,* o tomam emprestado de Chevallard (1999), que o concebe como meio de realização de modificações fundamentais para a transformação de "um objeto de saber em objeto de ensino", ou seja, em um saber outro, o saber a ser ensinado (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 10).

Suponho que as articulações conceituais resultantes desse contato, voltadas para reflexões acerca das potencialidades da introdução das narrativas para o ato de ensinar/aprender a História, sejam frutíferas enquanto via de compreensão e superação daquilo que nos mantém agarrados às práticas tradicionais de ensino, enquanto horizonte que nos possibilite a invenção de outros modos de conhecer. Logo, percebida a narrativa enquanto elemento que constitui o discurso historiográfico, mediando a história que vivemos ao saber científico como produção que torna inteligível o mundo (Gabriel; Monteiro, 2007), este trabalho sugere caminhos de cinema para a construção de narrativas voltadas à aprendizagem em História como reconhecimento de si e intervenção no mundo das/com imagens.

Uma questão central diz respeito aos processos de seleção, organização e distribuição dos saberes a serem ensinados e aprendidos, sistematizados sob a forma do currículo de História. Este percurso – *curriculum*, do latim corrida, derivado do verbo correr, também relativo a percorrer ou percurso – cujo significado nos remete tanto a um instrumento objetivo e material, quanto às experiências pessoais advindas de sua aplicação (Gabriel, 2019), é rizomático por natureza, "território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros 'variados', de composições 'caóticas', de disseminações 'perigosas', de contágios 'incontroláveis', de acontecimentos 'insuspeitados'" (Paraíso, 2010, p. 588). Como num jogo onde se disputam diferentes posições estratégicas pela primazia em estabelecer direcionamentos e intenções as mais diversas, onde se localizam diferentes

interesses pelo que ensinar, a escola aparece como campo de disputas de diferentes esforços voltados ao controle e tomadas de decisão.

O *currículo-percurso*, assim substantivado, admite a noção de encadeamento de conteúdos organizados em grade, restritos a um quadro disciplinar definido, como num plano pré-estabelecido com pouca flexibilidade para encaixes, improvisos e contingências, composto por

> matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um "plano de estudos" elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. O currículo tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada (Gabriel, 2019, p. 72-73).

Em contrapartida, tornado verbo, o currículo-*ato de percorrer* (Gabriel, 2019) nos abre caminhos para incorporar ao ato educador os desejos e experiências desse sujeito-aluno que, ativamente, participa do processo de construção e descoberta de um caminho a ser percorrido. É a "diferença em si" (Gabriel, 2019, p. 73) do currículo, abertura à multiplicidade para um educar como estrada rumo à incerteza do novo.

Seja como for, "o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo" (Paraíso, 2010, p. 588). Daí a necessidade e o desafio urgente de encará-lo pelo que lhe foge. Porque a despeito dos interesses políticos, do contexto sociocultural e das abordagens teóricas onde se inscrevem os debates voltados às discussões curriculares (Gabriel, 2019), algo lhe escapa. Pensá-lo por aquilo que lhe escapa é agir por entremeios, percorrer suas bifurcações para experienciá-lo como potência voltada à produção da diferença (Paraíso, 2010). Por este processo, compreendemos o currículo por aquilo que lhe é diverso ou alheio, pelo que dele transborda para constituir-se em caminhos de invenção e reinvenção do que e de como ensinar e aprender.

Paraíso (2010) concebe o currículo pela diferença deleuziana, como *diferença em si*, que não se dirige à construção da identidade que reduz a diversidade ao comum – e no âmbito do currículo, a diferença quase sempre é relacionada à construção das identidades – pelo contrário, está voltada à disseminação, à variação, à proliferação, ao improviso. Não pode ser reduzida a um resultado ou entendida como produto, pois se volta ao acontecimento. Tampouco se remete ao que é diferente, como uma relação, não é uma diferença entre coisas ou indivíduos distintos, mas uma "diferença interna à própria coisa", ou "o 'diferenciar-se em

si da coisa'". O que mais importa para a diferença deleuziana é a singularidade e seu potencial transgressor (Paraíso, 2010, p. 589).

Se para Deleuze, citado por Paraíso (2010), podemos entender o virtual não como um conjunto de possibilidades, mas como real em potencial, absolutamente pleno de realidade, como um trabalho a ser cumprido ou um problema a ser solucionado; e se nada existe de definitivo ou absolutamente acabado, então é possível também pensar o currículo como território rachado, pelo que lhe é inacabado e incompleto, pelo que reserva como potência para a criação da diferença.

Infiltrar o currículo, portanto, é encará-lo por seu potencial de produção de subjetividades e da diferença. É por entre vazamentos que me proponho a pensar uma História que foge ao currículo através da minha prática educadora. Assim, busco brechas no *Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes* (2020) para movimentar as concepções de História e de conhecimento histórico que orientam tal documento para atravessá-las. A partir daqui, e por uma breve fatia deste texto, destaco alguns termos, expressões ou construções frasais. Por este exercício indico que é por entre brechas que caminharemos, percorrendo caminhos que se abrem e se constituem em atividades e práticas de cinema dentro da escola. Por entre as aberturas que as ausências do texto documental permitem, discuto o cinema de Pernambuco como movimentos voltados à criação, abrindo fissuras por entre conhecimentos e fazeres, como exercício reflexivo e criativo de uma História localizada no hoje. As palavras que esburacam esta escrita nada mais são do que uma tentativa de escapar, provocar vazamentos por onde escorram os fazeres possíveis de uma prática educacional de uma História como fuga.

O *Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes* (2020), onde estão previstas as diretrizes para a construção dos conhecimentos a serem trabalhados nos diferentes componentes curriculares nas escolas da rede, aponta para

> a necessidade de construir uma educação que não se limite a interpretar o mundo, mas que contribua para desenvolver uma ação transformadora, pautada na percepção crítica da sociedade, com seus problemas, valores, objetivos e ideais. É baseada nessa concepção que a escola pode contribuir para um projeto de transformação social.
>
> Assim, essa concepção de educação permite estabelecer uma relação dialógica, no intuito de efetivar diretrizes educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar das tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de **sentir**, **pensar** e **agir** no mundo (Jaboatão, 2020, p. 21, grifo nosso)[63].

[63] O referido documento não possui paginação. O número da página indicado segue a ordem sequencial do arquivo original disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes, através de e-mail enviado aos educadores por meio dos coordenadores das instituições escolares, disponível para

O mesmo documento que prevê que “a prática pedagógica docente é constituída a partir das **experiências**” (Jaboatão, 2020, p. 22, grifo nosso), também aponta como objeto que compete ao ensino de História “a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações estabelecidas entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”, ressaltando as “múltiplas possibilidades que se mostram nas sociedades, tanto **nos dias atuais** quanto no passado”; o conhecimento histórico, por sua vez, se faz em **diferentes linguagens**, **narrações sobre o mundo em que os indivíduos viveram e vivem**, suas instituições e organizações sociais”, voltado à uma História enquanto “conhecimento em constante construção e reconstrução realizada pelos homens no seu tempo carregando em si as marcas, experiências e valores de cada época” (Jaboatão, 2020, p. 144-145, grifo nosso).

Ademais, destacamos os temas transversais/integradores referenciados pelo documento como suporte a uma formação integral do indivíduo, voltados ao debate e reflexão de questões contemporâneas que “dizem respeito à questões que atravessam as **experiências** dos sujeitos em seus contextos de vida [...]” (Jaboatão, 2020, p. 96, grifo nosso). Ao tratar da necessidade de integrar temas transversais/integradores no currículo escolar, destaca que estes devem ser abordados pelos diversos componentes curriculares, atravessando todo o currículo, conectando o aprendizado teórico às diferentes realidades escolares e contextos educativos para a promoção de uma educação cidadã. Menciona também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando que os temas integradores incorporam suas habilidades e competências, o que corrobora com a importância de vivenciá-los nas variadas situações de aprendizagem de maneira interdisciplinar.

No mais, o viés de abordagem que leva esta pesquisa a escolha de tais temas transversais/integradores para o trabalho com o cinema dentro do ensino de História se deve à extrema necessidade de refletir, a partir da educação, algumas questões e demandas socioculturais presentes na contemporaneidade, tendo em vista o papel social e transformador da educação, seu caráter inevitável e dialógico com as diferentes realidades vividas por cada contexto escolar, por cada sujeito da aprendizagem.

Dos doze temas transversais/integradores mencionados no documento, escolho cinco. Justifica-se, esta escolha, pela proximidade com algumas questões que me tocam enquanto professor negro, LGBT, vindo da periferia pobre do Recife. Por uma questão de profunda identificação com alguns temas, listo aqueles que me são caros no que tange às questões

---

consulta através do endereço eletrônico (plataforma online de armazenamento de arquivos): https://drive.google.com/drive/folders/1SblfKKxfU-ackZA3ntv7YMIgAAvCRtu0?usp=sharing.

sociais, cujo debate em sala de aula é necessário e urgente. São eles: Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena[64]; Diversidade Cultural[65]; Relações de Gênero[66]; Saúde, Vida Familiar e Social[67]; e, em especial, a Educação em Direitos Humanos[68]. Enfatizo este último, sobretudo, pela abordagem do cinema na escola para a educação em direitos humanos proposta por Migliorin (2016), para a construção/execução de *dispositivos* de criação – conceito discutido na próxima seção – pois

> tão importante quanto o processo são essas imagens e narrativas geradas e montadas. São elas que podem circular, afetar e colocar aquele que está distante em contato com outras maneiras de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um a narrar o próprio território, a própria vida. Cinema-direitos-humanos: porque criar é um direito de todos, porque criando inventamos um mundo comum (Migliorin, 2016, p. 12).

Além disto, o texto também destaca as competências específicas de História a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica, dentre as quais destaca-se

> elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a **diferentes linguagens** e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Jaboatão, 2020, p. 146, grifo nosso).

É preciso observar, contudo, que a enumeração de tais competências, no documento, ocorre sem qualquer discussão mais aprofundada sobre como, isoladamente, podem sinalizar para uma perspectiva mais tecnicista do currículo do município. Tal abordagem aparece nas propostas curriculares já desde meados do século anterior, e pauta-se no "pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (Santos, 2022, p. 155). A aprendizagem em História assim encarada, como uma operação voltada à formação para uma sociedade de seres hábeis e competentes, como são previstos os conteúdos na BNCC e elencados sem qualquer problematização que os encare para além do pragmatismo objetivista que lhes é característico, determina uma perspectiva educacional racionalizada em um processo de internalização/reprodução de conteúdos e ações úteis para a

---

[64] Referenciados, no documento, pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015).

[65] Ancorados pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e pela Resolução CNE/CEB nº 07/2010.

[66] Tema referenciado pelo Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei no 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, Lei de Racismo nº 7.716/89, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006 e Portaria MEC nº 33/2018.

[67] Ancora-se no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução CNE/CEB nº 07/2010, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012.

[68] O documento faz referência ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012.

capacitação de indivíduos qualificados para atender, exclusivamente, às demandas do mercado de trabalho.

Contrapõe-se a este tecnicismo conceber a aprendizagem como um "tornar-se presença", onde seus sujeitos possam habitar o mundo com suas singularidades, como únicos que são, e isso só se dará através das relações tecidas com o outro: "tornar-se presença" pela aprendizagem seria resistir ao contágio tecnicista que teima em fazer de nós consumidores de "conhecimentos-objetos" (Santos, 2022, p. 183) para a garantia e manutenção de uma ordem social que habitamos como sujeitos ausentes de experiência.

Tornar-se presença para habitar nosso lugar no mundo.

2.4 Ressuscitar o passado

Se hoje proponho o cinema para ensinar/aprender História, é porque precede-me uma longa trajetória de educadores e intelectuais que, a seu modo, também pensaram métodos e abordagens para incluí-lo como prática docente, questionando as abordagens usuais para propor novas metodologias.

Não é nova a abordagem do cinema no ensino da História pela via não-utilitarista. Circe Bittencourt (2008), em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, obra lançada em 2005, já chamava à atenção para a proliferação das *imagens tecnológicas* no ensino de História, e para a necessidade de abordá-las de modo não ilustrativo didaticamente. Tais imagens, segundo sua definição, seriam aquelas produzidas por "máquinas ou aparelhos eletrônicos" (Bittencourt, 2008, p. 360), dentre as quais se inserem os filmes que, mesmo direcionados a um público tão diverso, faz-se presente na aprendizagem e exigem cuidado quanto aos métodos de leitura empregados por professores quando tornados recursos para suas aulas.

À época da publicação da obra, Bittencourt ressaltava que, no Brasil, introduzir o cinema nas aulas de História já não era algo de tão novo, vide as iniciativas do professor e autor de livros didáticos Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II, que já em 1912[69] propunha filmes ficcionais e documentais como facilitadores da aprendizagem. Sua intenção era incentivar seus colegas de profissão a adotarem tais obras como alternativa à memorização de "páginas de insuportável sequência de eventos" (Bittencourt, 2008, p. 371). "Graças ao cinematógrafo" [escreve, Serrano (1912)] "as ressurreições históricas não são mais uma

[69] No Brasil, encontramos a primeira menção ao trato metodológico no uso do cinema para o Ensino de História em seu livro didático *Epítome de História Universal* (1912), depois em *Metodologia de História* (1917) onde retoma esta discussão. Além destas, há também uma outra publicação relevante junto com Francisco Venâncio Filho: *Cinema e Educação*, publicada em 1931 (Santos, 2010).

utopia" (Serrano, 1912 *apud* Bittencourt, 2008, p. 371). Como seria possível ressuscitar a História? Seria, o cinema, capaz de trazer à vida fatos e acontecimentos do passado? Desde Serrano, a História tem abandonado pelo caminho suas intenções de verdade ou totalidade dos fatos, o que nos leva, necessariamente, a abordar também o cinema como impossibilidade de representação do real, ou de ressuscitar os acontecimentos do passado.

Além de Serrano, outros intelectuais historiadores também deixaram suas contribuições aos estudos sobre a prática com filmes nas aulas de História. Ligados à *Escola Nova*[70], tais intelectuais foram responsáveis por diversas publicações que tratavam especificamente sobre o tema. É o caso, por exemplo, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida ao publicar *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço da organização do cinema educativo no Brasil* (1931), e da *Revista Escola Nova* que publicou um dossiê sobre cinema educativo com textos de alguns autores interessados por essa temática[71] (Nascimento, 2008).

As décadas de 1960 e 1970 do século anterior foram marcadas pelas primeiras pesquisas de intelectuais da História sobre a linguagem cinematográfica, ocupados que estavam, anteriormente, com a análise de registros documentais "mais nobres" (Bittencourt, 20008, p. 373), tendência que acompanhou as discussões em prol da diversificação das fontes para a pesquisa historiográfica. As pesquisas dos historiadores Marc Ferro e Pierre Sorlin[72] foram pioneiras ao apontarem métodos efetivos para uma análise crítica da imagem cinematográfica (Bittencourt, 2008, p. 373). Marc Ferro, inclusive, afirmava que os historiadores do século XX ignoravam o filme como documento histórico, entendendo que, não o diretor, mas o roteirista era o autor da obra, uma vez que aquilo que não era escrito não tinha validade documental para a historiografia (Nascimento, 2008).

Talvez tenha sido esse apego pelo documento escrito o que tenha levado Carlos Vesentini (1997, *apud* Bittencourt, 2008) a considerar o filme como um documento passível

---

[70] Corrente educacional que se estabelece em fins do século XIX como movimento, baseada nos ideais do filósofo e pedagogo John Dewey, que acreditava ser a educação o único caminho para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. No Brasil, o movimento chega já na década de 1930 do século XX, adequando-se aos ideais de uma democracia liberal esforçada em fazer da educação um meio para formação de indivíduos aptos ao mercado de trabalho, tendo em vista a crescente urbanização das cidades brasileiras e o iminente avanço industrial verificado nas décadas seguintes (Santos; Prestes; Vale, 2006).

[71] Publicada em julho de 1931 pela Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, o dossiê reunia artigos de autores como Manuel B. Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho, Agenor de Roure e Jonathas Serrano (Nascimento, 2008).

[72] Ambos ligados à *Escola dos Annales*, preconizaram os estudos que incluíam os filmes como fontes para a História. Marc Ferro (1992) baseia sua abordagem em uma leitura que se compõe por aquilo "o que é filme" e "o que não é filme"; quanto a Pierre Sorlin (1977), propõe uma análise que ultrapasse a conjuntura fílmica e se aproxime à análise semiológica que possa identificar os signos produzidos pela técnica cinematográfica, assim como os mecanismos que internamente lhe sustentam como expressão, enfatizando uma análise fílmica que se atente a todos os elementos que constituem a obra como as condições técnicas de produção, os grupos sociais que integram sua feitura, o contexto sócio-político e cultural que permite sua criação e consumo (Bittencourt, 2008, p. 373-374).

de ser lido: em sua abordagem os filmes, assim como textos, poderiam ser recortados e não necessariamente exibidos na íntegra aos estudantes, atendendo a objetivos e temas mais específicos num processo de "desmontagem do filme" para criação de "excertos" ou "dossiês cinematográficos", posicionando-os em blocos ou cenas voltados a diferentes interesses e conteúdos (Vesentini, 1997, p. 165 apud Bittencourt, 2008, p. 377).

Nos anos 1980, em decorrência do crescente movimento estadunidense de pesquisas historiográficas sobre sua própria indústria cinematográfica, nota-se de maneira mais significativa a presença dos filmes como fontes para a pesquisa em História contemporânea. Os estudos interdisciplinares do início dos anos 2000 contribuíram, por sua vez, para o alargamento dos métodos de análise do filme, e destacam três aspectos basilares para tanto: o primeiro focado nos elementos da composição fílmica (roteiro, direção, conteúdo, trilha sonora, fotografia, atores e atuação; o contexto sócio-político de sua produção; e a recepção da obra e da audiência, o que inclui a "influência da crítica e a reação do público" (Bittencourt, 2008, p. 375).

Aluno que fui, estive do outro lado deste cenário educativo. Dia de filme na escola: emoção e expectativa. Nunca éramos avisados de antemão, sempre pegos de surpresa. De repente, lá vem a professora ou professor carregando o aparelho *VHS* ou o *DVD player* e, dois alunos como ajudantes carregando o televisor de tubo. Passados alguns minutos, e lá estávamos nós, atentos ao filme na tela. Tento recordar quantos filmes vi em minha trajetória escolar, mas não consigo. Pouquíssimos, na certa. Meus professores talvez, tenham se dado por vencidos mediante à ausência de recursos fornecidos pela própria escola, ou pelo espaço pouco propício a ver filmes – salas sem porta, muito barulho, muita iluminação vinda de fora.

Calígula (1976)[73]. Não tenho muita certeza, mas talvez tenha sido um dos primeiros filmes que vi na escola. Era aula de filosofia. Assustados e eufóricos – e muito abaixo da classificação indicativa exigida pela obra – estávamos todos diante de um filme que nos deixou boquiabertos. Alguns anos depois desse episódio, as imagens da Roma Antiga que trazia comigo eram muito fortemente baseadas nas cenas daquele filme.

Voltando a Circe Bittencourt e às "imagens tecnológicas": a despeito do meio que as produziu, a autora destaca um problema central que se impõe a nós, educadores e educadoras: o cuidado com o "tratamento metodológico" que daremos a elas, sob o risco de reduzi-las a um papel de ilustração de um tema ou de sedução pelo recurso imagético que lhe é próprio

[73] Do diretor Tinto Brass, o filme faz uma sátira como retorno histórico que contextualiza o império romano e seu sistema dinástico de jogos de poder amalgamados na figura de Calígula (31 de agosto de 12 d.C. - 24 de janeiro de 41 d.C.), representado na obra como um imperador com tendências incestuosas, entregue à loucura e à luxúria.

(Bittencourt, 2008, p. 360-361). Hoje me pergunto qual era a intenção do nosso professor de filosofia ao exibir aquele filme em uma de suas aulas, e que tratamento metodológico embasou seu planejamento, se houve.

As análises de Bittencourt, demasiadamente focadas no método, foram de fundamental importância no início do século XXI, para o que viria a ser pensado sobre o cinema nas aulas de História. Suas considerações, embora inovadoras enquanto convite a repensar a História como disciplina capaz de fazer aprender também pelo olhar "e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções (Serrano, 1912 *apud* Bittencourt, 2008, p. 372) desconsideram, por exemplo, o papel de espectador-realizador do estudante que, em sua abordagem, permanece reduzido à função espectadora. Muito embora bem intencionadas, suas propostas metodológicas de análise de filmes mantém o cinema como este hiperfoco na imagem frente à tela que, embora encarada como não verdade dos fatos, permanece como algo à disposição do ensino de História. E só. Ainda não vemos, aqui, uma abordagem que considere os aspectos criativos e imaginativos como possibilidades para transpor a imagem como recurso unicamente visual, desnaturalizando-a em arte possível ao alcance do pensar historicamente na escola.

Dito de outro modo: nós, professores de História, não devemos "usar" o cinema. Isto, alertou-nos Bittencourt. A relação cinema e ensino de História pode nos apontar para algo mais próximo de uma experiência. E utilizável, é tudo o que uma experiência não é.

2.5 Uma História que treme

Educamos para quê? Ensinamos História para quê?

Para fazer tremer.

Tremores[74] na escola para fazer rachar a terra segura onde pousamos nossos pés. Crateras abertas em nossas aulas de aula que sucumbem ao tremor dos alicerces construídos por anos a fio de práticas que já não nos desafiam, já não nos motivam, já não nos fazem tremer. Educamos – ou deveríamos educar – para transformar – e não para a verdade; para a transformação daquilo que já sabemos em algo outro, para sermos também outros, algo além daquilo que temos sido. A experiência,

> é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, [...] sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o

[74] Obra de Jorge Larrosa Bondía (2022), doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde atualmente ocupa o posto de professor titular de Filosofia da Educação.

> tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2022, p. 10).

Cinema como experiência. Filmes como cantos. Educação como arte.

Ensinar História, mais que uma prática ou técnica, como algo que se aproxima da arte.

Obscuridade e passagem, a experiência nos escapa enquanto conceito, resiste à nossa aptidão a tudo determinar, explicar, conceituar. Larrosa (2022) constrói o termo experiência como num vácuo: "uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou intervalo, [...] interrupção ou quebra, [...] surpresa, [...] ponto cego" (Larrosa, 2022, p. 12). Ela é aquilo que nos passa ou nos acontece, que nos toca ou nos fere, que nos pega desavisados, desprevenidos, alheios que estamos ao que nos passa em um dado momento. E quando nos passa, nos transforma. Também seria impossível forçá-la, fazê-la acontecer, pois é algo que independe de nossa vontade ou poder. Uma pedagogia da experiência, portanto, seria algo impossível, dada a impossibilidade de pedagogizar, programar, produzir, didatizar uma experiência, pois ela é contingente. Não se funda em nenhuma prática, técnica, metodologia. Aproximar a educação, assim como o Ensino de História, da experiência, é encarar a total liberdade, a imprevisibilidade desta, pois funda-se inassimilável e avessa a qualquer tipo de sistematização para torná-la funcional, operativa. Comunica-se com "o não-saber, com o não-poder, com o não-querer" (Larrosa, 2022, p. 12).

E aqui cabe-nos engendrar alguns apontamentos sobre a relação informação/educação. Durante muito tempo temos pensado o ato de educar como transmissão de informações, para gerar seres informados. Paulo Freire (2005), em sua *Pedagogia do Oprimido*, já preconizava a oposição entre uma *educação bancária*[75] e aquela, por cujo caráter emancipatório do indivíduo, seria cunhada como *libertadora*, esta que "já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes [...] (Freire, 2005, p. 78).

Informação, contudo, não é experiência, alerta-nos Larrosa. Do contrário, ela cessa a experiência, elimina as possibilidades de que ela aconteça, de que algo nos passe. Informação é algo próximo a uma *antiexperiência* (Larrosa, 2022). Fato curioso é que informação, muitas vezes tem sido sinônimo de aprendizagem ou de conhecimento, como se adquirir informações fosse o mesmo que aprender, conhecer. Como se o sujeito da aprendizagem e do conhecimento fosse o sujeito bem informado. Nunca estivemos tão bem informados e tão

[75] Na obra, Freire (1921 - 1997) concebe a expressão como aquela onde o educador, detentor do conhecimento, o deposita ou o transfere ao aluno. Daí o termo educação bancária: o aluno, este ser desprovido de luz, como a própria etimologia do termo nos diz, seria como um recipiente vazio carente de ser preenchido. Ao contrário, a educação libertadora não se limitaria à transmissão ou depósito de conhecimentos, mas funcionaria como veículo de transformação e emancipação social dos indivíduos (Freire, 2005).

pobres em experiências. Uma outra "nova barbárie", essa nossa nova pobreza da experiência (Benjamin, 1987)[76].

Trago tais considerações para refletir sobre o modo como proponho o cinema em minhas aulas: como caminho de pensamento e ação criativa para construir um saber histórico que se relacione ao saber da experiência, este que se dá no encontro entre o conhecimento e a vida humana. Uma aula aberta, diria, seria pensada, não programada, pela possibilidade da marca da experiência, do gozo e da alegria que é o que deveria ser, sempre, estar na escola, viver a escola. O cinema como linguagem dentro do Ensino de História, agindo como transformação do já sabido e do aprendido, como antídoto à *antiexperiência* de um ensino que é só informação.

Cinema para transformação e para o novo.

Cinema para estabelecer outra relação com o tempo.

Aula como espaço/tempo de acontecimentos.

A escassez da experiência é um grande sintoma da nossa enorme falta de tempo. O ritmo frenético e acelerado que marca nossos passos e atividades cotidianas, esse efêmero contemporâneo que é a nossa relação com o tempo voltado ao mundo do trabalho e estímulo ao consumo de bens e informações, tem cancelado nossas chances de experiência. De igual modo, nossas instituições educacionais têm funcionado cada vez mais para anular a experiência. Dedicamos cada vez mais tempo estando dentro das escolas, mas isso não tem se convertido em experiência. O acontecimento, aquilo que nos chega como choque, estímulo, vivência instantânea, pontual e fragmentada, é o fugaz, logo se esvai, dada a velocidade com que nos são dados. E isso tem nos tornado sujeitos cada vez mais obcecados pela novidade, produtivos demais, roubando-nos o rompante do acontecimento ou à minúcia de seu esvair. A sutileza ou o arroubo do acontecimento singular já não cabe entre a constante atualização de acontecimentos simultâneos. Em nós, já não há mais vestígios (Larrosa, 2022).

Este excesso de informações, esta falta de tempo, têm determinado o modo como temos praticado nossos currículos escolares, na medida em que, dentro de prazos cada vez mais curtos, determinam conteúdos cada vez mais extensos, adequando-se a uma lógica neoliberal ou mercadológica de uma educação para assimilação de habilidades a curto prazo. Nós, sujeitos constantemente atualizados e bem informados, passageiros do tempo tornado

[76] Walter Benjamin (1987) já tinha sinalizado uma "nova barbárie", uma enorme pobreza de experiência ante o horror da Primeira Guerra Mundial, ante o silêncio que se abateu sobre os corpos regressos que, mudos, eram pura ausência e miséria (Benjamin, 1987, p. 115).

mercadoria, que seguimos seu curso acelerado sem tempo a perder, já somos incapazes de pausas para deixar que algo nos aconteça.

Já somos incapazes do silêncio.

Aula e cinema como silêncio.

Pausa e silêncio para ver, ouvir, pensar pelas imagens. Para criar acontecimentos na tela, como interrupção do cotidiano escolar que fecha o livro didático, cadernos guardados nas mochilas, um respiro que nos permita vivenciar o espaço da sala de aula como ambiente de criação, inventividade e imaginação.

Nós, sujeitos da educação, somos também sujeitos da experiência, uma espécie de "território de passagem", como definiu Larrosa (2022, p. 25), superfície de contato sensível ou lugar aberto, exposto ao acontecimento, ao perigo[77]. Passagem, travessia, perigo. Somos sujeitos da experiência quando receptivos, abertos a sofrer, a padecer e a deixar-nos transformar, pois só o sujeito da experiência abre-se à transformação de si próprio. Esta paixão da experiência não pode ser entendida pela lógica da ação, tampouco remete-se ao sujeito da ação, mas pela paixão voltada ao sujeito que se reflete como um sujeito passional que experimenta, suporta, aceita padecer de uma experiência. Pode soar por demais perturbador pensar a educação pelo viés da experiência enquanto padecimento e sofrimento, e pela paixão a exigir de nós uma atitude de não ação, pois contradiz muitos de nossos ideais de educação como prática e movimento, ação e atividade pela tomada de decisões. Mas o que Larrosa propõe é muito mais uma atitude frente ao que nos vai acontecendo, uma inércia educativa: é um padecer da experiência por estarmos abertos ao que nos passa e nos transforma.

Educar pela via da experiência é, sobretudo, uma atitude epistemológica. O conhecimento que se faz dessa relação, no entanto, distingue-se daquele essencialmente científico e tecnológico, cuja prática destina-se à formação técnica e para o trabalho, como algo infindável, fora de nós mesmos, como algo a ser alcançado para ser utilizado, instrumentalizado, capitalizado enquanto mercadoria. Conhecimento como algo distante da vida, reduzida esta à satisfação das necessidades pelo consumo, à sobrevivência. Conhecimento e vida, apartados assim, só podem nos conduzir à utilitarização da vida tornada meio para usufruto nefasto do capital, que reduz também à capital.

O conhecimento mediado pela experiência é o que se adquire enquanto se vai vivendo, à medida em que vamos encontrando respostas e atribuindo sentidos ao que nos vai

[77] Experiência, do latim *experiri* – experimentar. *Periri*, radical encontrado em *periculum*, de perigo – *per*, raiz indo-europeia relacionada à ideia de travessia ou prova (Larrossa, 2022, p. 26).

acontecendo pelo caminho, o que não nos impele à busca da verdade das coisas, antes do sentido – ou da ausência de sentido – que damos àquilo que nos acontece. Sublinha-se, portanto, a perenidade, a finitude e a irrepetibilidade do saber da experiência, ligada que está à própria existência humana. Este saber não pode apartar-se do sujeito concreto no qual encarna, mas permite-o apropriar-se de sua própria existência. Daí o seu caráter particular, subjetivo e contingente pois, se por experiência entendemos não o que acontece, mas o que nos acontece, uma experiência jamais será a mesma para dois indivíduos, mesmo ante ao mesmo acontecimento. E se por existência entendemos a própria vida em sua contingência e efemeridade, essa que

> não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido vai se construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência (Larrosa, 2022, p. 33).

A este saber da experiência associo o saber histórico, este cuja produção se faça pela invenção, cujo pensamento e reflexão sejam significativos o suficiente para provocar em nós alguma centelha ou ideia de mundo (des)construído em imagens móveis, imagens de outra vida, outro tempo, outro mundo, porque educar – e ensinar História, por assim dizer – precisa ser diálogo com uma vida, um tempo e um mundo que está além de nossa vida, tempo e mundo. Por isso ensinar História precisa ser sempre um ato de esperança, para além deste mundo, deste tempo, desta vida. Por isso o cinema para ensinar História, para filmar outros mundos e vidas em nosso tempo, para dá-los como herança aos que ainda hão de vir. Cinema e Ensino de História como gesto político de recusa às desumanidades, ao silenciamento de vozes que dissonam, ao apagamento das diferenças como potências de vida e de humanidades outras.

Talvez isso soe um tanto anti-científico, uma vez que a experiência foi rebaixada a um tipo de conhecimento inferior segundo as tradições clássica e moderna de racionalidade, assim como pela filosofia e demais ciências: a experiência, em sua impureza e confusão, demasiadamente fugaz e atrelada ao corpo, é o avesso da pureza e objetividade da razão científica. O saber da experiência é impuro porque contamina-se do sujeito por onde passa, tal qual o rio que carrega o que encontra por suas margens.

Ponderar, contudo, o conhecimento como algo a construir saberes históricos como experiências do vivido, é aproximá-lo da vida. Há vida na escola e fora dela, por isso mesmo reflito sobre como ensinar e aprender História deveria ser sempre um ato em direção ao que nos afeta enquanto viventes, algo que nos permita construir, a partir das nossas relações e

afetos, conexões entre o aprendizado e aquilo que temos vivido. Ensinar História para edificar pontes sob muros, encurtar distâncias entre aquilo que somos e aprendemos, contar/narrar nossas memórias e a maneira como habitamos o mundo e construímos nossa própria subjetividade enquanto sujeitos históricos.

Seria possível que haja um cinema-experiência? Um cinema sob o risco é aquele que já não tem mais nada a nos ensinar, encarado como experiência ética e estética, ato político de redistribuição de fazeres e modos de sentir, que invade a educação em forma de experiências sensíveis, pois o sentir também forma e educa. A linguagem do cinema é completamente arriscada quando não se pauta por uma didática do pensamento e do aprendizado, pois o que está em jogo é aquilo que não está revelado em sua superfície, entregando ao espectador a tarefa e responsabilidade pela busca de seu próprio conhecimento pelo envolvimento sensível e criativo com a obra. Este é o cinema-experiência: "continuamente prenhe, prestes a parir" (Silva; Moraes; Mesquita, 2019, p. 54).

2.6 O assalto à razão ou o sensível na História

Poderiam, os filmes, mensurar o sensível no tempo?

Poderíamos, nós, quantificar a experiência humana sensível no tempo?

Em que unidade de medida expressaremos, então, os resultados de nossa análise?

Sensibilidades, como as define Sandra Jatahy Pesavento (2005), "são uma forma do *ser* [...] e de *estar* no mundo", correspondem ao

> núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo (Pesavento, 2005, p. 2).

Escrever e contar a História pela via das subjetividades tornou-se uma prática para os historiadores desde que a História Cultural preocupou-se com as sensibilidades como experiência histórica pessoal capaz de resgatar sentimentos e emoções, desejos e temores humanos, sem perder de vista que "a tradução sensível da realidade [é] historicizada e socializada para os [humanos] de uma determinada época [que] aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos". Dito de outra maneira, as sensibilidades são os modos através dos quais grupos e indivíduos "se dão a perceber", representações da realidade pelos sentidos e emoções (Pesavento, 2005, p. 2).

Desde o romantismo do século XIX, do qual o historiador Jules Michelet foi um dos maiores expoentes, à História das Mentalidades exercida a partir da *Escola dos Annales*, e

desta para uma História a partir do imaginário[78], historiadores reivindicaram para si a função de resgatar os sentimentos, os modos de pensar e agir de outros humanos em outros tempos, tarefa que lhes impôs uma questão que é central: este exercício de captação das sensibilidades passadas apresenta o passado como alteridade. Por assim dizer, este entretempo situado entre o tempo vivido do historiador e o tempo do acontecido, exige considerar o passado também como um outro, cujos sentidos são obscuros, cujas respostas às perguntas do presente são sempre provisórias. Sujeitam-se, por isso, a princípios que não se baseiam na lógica da racionalidade, uma vez que lidam com as emoções, sensações e subjetividades da experiência humana, como num "assalto ao mundo cognitivo" (Pesavento, 2005, p. 5).

As sensibilidades podem ser expressas de maneira material – pelos objetos da cultura material ou pelo espaço construído – e não material – palavras ou imagens, atos ou ritos, remetem ao real e ao não-real, ao conhecido e ao desconhecido, ao pressentido, ao inventado e endereçam o imaginário cultural e suas significações sobre o mundo. Encontrar as expressões externas da interioridade dos indivíduos é o que tornará viável o exercício historiográfico, pois a materialização em forma de registros passíveis de serem reconstruídos é condição fundamental à construção das narrativas históricas com base nas marcas de historicidade, fontes do passado a dotar de legitimidade o discurso historiográfico.

Tais fontes como testemunhos do sensível através do tempo, corroboram com a ideia de que todo o conhecimento sobre o passado é lacunar ante as ausências a serem preenchidas por um conhecimento indireto e por aproximação. Contudo, ainda que admitamos que a História funcione como algo próximo de uma ficção, existe um limite representado pelo método e fontes de pesquisa, limite este que condiciona o pesquisador e sua produção historiográfica aos vestígios do passado deixados por aqueles seres humanos com hábitos, sentimentos e sensibilidades diferentes dos nossos.

Como então, mensurar as sensibilidades? Seria algo expresso em alguma unidade de medida humanamente criada? Poderíamos traduzi-la em termos de temperatura, pressão, distância? Qual o peso da sensibilidade de uma época? Qual o volume das experiências individuais de um sujeito histórico? Por sua capacidade de provocar reações, talvez o único modo de mensurá-la seria por sua força mobilizadora. Não seria incorreto, portanto, afirmar que as sensibilidades se atrelam ao campo político – na medida em que podem agir como termômetros de ações, reações e tomadas de iniciativa – e estético – como concepção que

[78] A necessidade de uma maior definição teórica fez com que a História das Mentalidades fosse superada pela História do Imaginário, cujo conceito e postura tem ramificações em outras áreas além da História – nesta, representada sobretudo pelos historiadores Roger Chartier, Jacques Le Goff e Lucian Boia – como na Antropologia, na Filosofia e na Arte (Pesavento, 2005).

compreende a estética como perturbação e subversão de padrões e modos de sentir (Pesavento, 2005).

Para isso, é necessário reeducar o olhar, este olhar investigativo do historiador a interpretar sinais ante as evidências do universo sensível humano, testemunhos materiais e imateriais do tempo, entre os quais incluem-se os filmes. Produtos do sensível e marcas de um tempo, as obras fílmicas são amálgamas de sensibilidades empenhadas para a criação e, como registro histórico, podem expressar, uma época e seus sujeitos, o *clima histórico* de que fala Gumbrecht[79] (2011), quando considerados para além de seus aspectos de produção e conteúdo, mas como criação que se compõe em concepções artísticas, políticas e estéticas, manifestas no corpo do imagético que lhe dá forma.

A via sensível também nos é apresentada por Augusto Boal (2009) em sua *Estética do Oprimido* como intervenção transformadora no mundo, denúncia e resistência à redução de nossas consciências e vidas a meros consumidores culturais. É pelo *pensamento sensível* que escaparemos ao destino ignóbil de seres vistos como incapazes de pensar sensivelmente, de produzir arte. Silenciados esteticamente. A cega e muda surdez estética é a arma que nos inibe, retira de nós o potencial criador e nos reduz à simples função de espectadores (Boal, 2009).

Nem só com a palavra se pensa. Há, para Boal (2009), um modo de pensar que foge ao discurso verbal: o *pensamento sensível*, que nos permite a produção da arte, participando da cultura de modo atuante, resistindo às reiteradas formas de anestesia estética que tentam fazer da nossa "mente erma, árida, incapaz de inventar – terra adubada com sal!" (Boal, 2009, local. 116). Pensar sensivelmente é participar da luta contra qualquer forma de emburrecimento das populações. Fazer arte, intervir esteticamente no mundo é nos opor aos pedaços de democracia que nos são oferecidos como sobras de uma sociedade que se quer democrática sem o ser. Por isso não basta desfrutar da arte: é necessário produzi-la, torná-la ação social concreta capaz de resistir à esterilização de nossos pensamentos e sensibilidades.

À relação sujeito-objeto, Boal denomina estética: "a arte é o objeto. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa; estética, no sujeito e em seu olhar" (Boal, 2009, local. 176). E há no mundo incontáveis estéticas, assim como há diversas formas de reprimi-las. A que estéticas atribuímos vida? Quais já nascem fadadas à morte? A quem é permitido fazer arte, partilhar do sensível?

---

[79] Hans Ulrich Gumbrecht (2011), em texto resultado de sua conferência por ocasião da abertura do *III Seminário Nacional de História da Historiografia*, em 2009, fala em *Clima histórico* – para mencionar sua mais recente pesquisa – conceito suscitado pelo autor do alemão *Stimmung* ("vozcidade", numa tentativa mais literal de tradução) e que, junto com a música, pode traduzir a atmosfera cultural de uma época.

Posicionamos, portanto, a noção de arte – também de ensino – como algo que se relacione à vida, e de estética como um regime onde se articulam diferentes modos de fazer, de tornar visível e pensável as relações que estabelecem com o mundo. A *partilha do sensível*, seria este sistema que evidencia o que é o comum e os recortes que determinam lugares, definindo o que deverá ser partilhado, criando partes e exclusividades nos espaços e no tempo, nas atividades que neles se realizam, e estabelecem a forma como cada indivíduo deverá participar da partilha. Dito de outra forma, a *partilha do sensível* é "o sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir" (Rancière, 2005, p. 16).

Anterior à partilha, há a divisão que determina os espaços interditos a determinados corpos. Esse sistema de interdição, ao estabelecer o que é comum e o que é exclusivo, designa quem poderá tomar parte do sensível comum considerando as atividades que exerce e onde as exerce. A partir disso se determinará quem está apto/inapto para a partilha e a distribuição de lugares de visibilidade ou de invisibilidade. Há algo que fundamenta a política e que a define como sistema que organiza, dita e interdita o acesso ao que se dá a sentir no mundo, divisão ou

> 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 estéticas", no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que "fazem" no que diz respeito ao comum. 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. 16-17).

Pergunto-me: a que lugares estão destinados corpos trabalhadores e operários, mulheres, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, pessoas negras e indígenas no Brasil? De que forma partilham do sensível comum? Qual o lugar nessa partilha destinado à maioria esmagadora dos estudantes das escolas públicas brasileiras, ante ao descaso e à descrença nessas instituições como lugar de esperança. Como tomarão parte no sensível os meus alunos e alunas, em meio ao histórico sucateamento das escolas do Jaboatão dos Guararapes, com todos os tipos de carência que isso possa representar?

É para tomar parte no sensível, portanto, que elegemos o cinema como prática estética capaz de redistribuir lugares e papéis sociais – assim como o teatro ao desorganizar a distribuição de papéis por meio da ficção, ou a escrita que permite a circulação da palavra por entre indefinidos espaços – rearranjando lugares já predeterminados, reposicionando corpos

ao borrar fronteiras de interdição, fazendo circular novas estéticas advindas da relação com o Ensino da História.

2.7 Rasgar as cidades

Em vasta revisão sobre a produção historiográfica nas últimas décadas que tenham como objeto a cidade, Marisa Carpintéro e Josianne Cerasoli (2009) identificam que a amplitude de perspectivas e abordagens do espaço urbano presente nestes trabalhos não os isentam de se remeterem à materialidade urbana. Para estas autoras, uma História feita a partir da cidade não pode se esquivar da compreensão de que, além de fenômeno cultural, o urbano também precisa ser compreendido em sua materialidade como construto social. Mas se existe algo que transcende a materialidade nas muitas formas de representar o espaço urbano, são as muitas maneiras sensíveis de habitá-lo e de como atribuímos-lhe significados.

E sim, é material a exclusão, a carência, a falta de acesso à áreas de lazer, a pouca oferta de transporte público, a divisão dos espaços pela circunscrição de áreas nobres e menos nobres. A concretude da cidade se revela de maneiras muito diversas para diferentes indivíduos e grupos sociais que povoam as superfícies urbanas da Terra. Há muitas cidades dentro de uma mesma cidade. Quero propor, com o cinema, olhar para aqueles espaços que só os nossos alunos podem ver, com os quais se relacionam, praticam suas atividades diárias, vêm e voltam da escola, por onde transitam e constroem suas experiências e sociabilidades. Com o cinema, filmar o *infraordinário* (Rocha; Eckert, 2004) para fazer pensar a cidade, imaginá-la para reimaginá-la como intervenção pela arte no mundo.

Cidades (in)*visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias*, para buscar inspiração em Sandra Pesavento (2007), que reconhece as cidades, desde a primeira delas, como produtoras de novas sensibilidades. Habitar a urbe quer dizer também ser portador de um "*ethos* urbano", ser capaz de representá-la nas mais diversas formas, seja pela arte, pela escrita, pela palavra, pelas práticas, códigos e rituais presentes nas sociabilidades. Correspondem às cidades materiais e concretas, tantas outras cidades presentes no imaginário social. Construções reais e imaginadas do urbano que não cessam de construir-se no decurso dos séculos.

Desde os anos 1960, algumas pesquisas da historiografia brasileira abordam as cidades, ainda que sem se pretenderem como histórias da cidade. Tais pesquisas, inspiradas no materialismo histórico, não focalizavam o urbano como objeto de estudos, muito embora fossem as cidades o lugar onde tudo acontecia. Do desmantelamento do trabalho escravizado à composição da mão-de-obra imigrante, do acúmulo de capital aos processos de

modernização que engendravam outras relações entre o espaço rural e o urbanizado, era a cidade o palco onde se desenrolavam os processos econômico-sociais sob análise. De viés, podia-se ver a cidade dentro destas pesquisas como território onde se efetuavam as práticas comerciais, "epicentro da transformação capitalista do mundo" e, dado ao viés marxista dos estudos em questão, palco das lutas de classe (Pesavento, 2007, p. 12).

A História Cultural, desde os fins do século XX e adentrando ao século XXI, se configura como uma das vias através das quais a cidade será problematizada pelas representações e práticas sociais que abriga. Assim, a historiografia voltada à cidade não se concentrará apenas no cenário econômico-social urbano, mas também nas formas de representá-lo, no imaginário expresso nas formas de percebê-lo, identificá-lo e atribuir-lhe significados como meios para acessar e representar também o mundo em sua realidade concreta (Pesavento, 2007).

A cidade é, antes de mais nada, *materialidade*. Concretude erigida por mãos humanas. Ao longe se dá a conhecer por suas formas concretas. É pelo concreto que a cidade se opõe ao campo. Como ação humana é "um outro da natureza" (Pesavento, 2007, p. 13). O que vemos na cidade, o que a faz ser reconhecida ao longe, antes de qualquer coisa, é a sua concretude: ante à verticalização dos arranha-céus, ao emaranhado de ruas e avenidas a cortar-lhe a superfície de asfalto, à pedra e ao cal que lhe mantém de pé, sabemos que estamos diante do fenômeno urbano por aquilo que lhe é visível, tangível. Cidades bombardeadas ainda são cidades, pois ainda guardam as marcas do humano nas construções em pedaços ou no horror visível da guerra.

Ao abrigar práticas e ritos, hábitos e relações, atores, personagens e grupos sociais, a cidade também é *sociabilidade*, pulsa no tempo e no espaço sua população em trocas e (des)afetos, relações e vivências que permeiam o cotidiano, que estão presentes na vida que transforma o lugar para habitá-lo. E sendo vida, é impensável no singular, só pode ser concebida no coletivo, desde que a humanidade é coletivo. Cidades fantasmas ainda são cidades, pois mesmo ante a ausência de vidas humanas, ainda abrigam os sinais da sua passagem.

Cidade também é *sensibilidade*, pois enseja em seus habitantes a elaboração de significados ante a experiência de habitá-la. É a partir dela que se produzem discursos e imagens que tomam o lugar da concretude material para representá-la. Pode ser traduzida como fenômeno desvelado através das emoções e sentimentos do viver urbanamente, o que inclui forjar, individual e coletivamente, as esperanças, os desejos, os medos e as utopias do viver a/na cidade. É

> essa dimensão da sensibilidade que cabe recuperar para os efeitos da emergência de uma história cultural urbana: trata-se de buscar essa cidade que é fruto do pensamento, como uma cidade sensível e uma cidade pensada, urbes que são capazes de se apresentarem mais 'reais' à percepção de seus habitantes e passantes do que o tal referente urbano na sua materialidade e em seu tecido social concreto (Pesavento, 2007, p. 14).

A cidade sensível é imaginária, forjada pelo pensamento que estabelece nuances e cores, formatos e traçados, luzes e sombras, dá outras formas à realidade material vivida. Ela é o resultado dos sentidos e significados atribuídos ao espaço-tempo da experiência humana, por um processo mental de transformação e do espaço em lugar. Lugar é aquilo que porta um significado, uma memória. Além disso, a cidade é sempre um espaço espaço-tempo, permite entrever por sua materialidade marcas da temporalidade. Mas também é um tempo-espaço, na medida em que representa um dado tempo que a materializa na superfície terrena. Pensar a cidade através do tempo requer a compreensão de que o tempo transcorre em decorrência de seu espaço físico, pois a experiência vivida através tempo não pode dissociar-se de sua representação também no espaço construído que se apresenta como um construto temporal que deve ser lido temporalmente (Pesavento, 2007).

No caso específico desta pesquisa, abordaremos a cidade em diálogo com o tempo presente. A História do Presente parece-nos uma possibilidade viável para prática e pensamento de uma História que atravessa o vivido para buscar, no mundo urbano, algumas questões para pensar nosso lugar de sujeitos contemporâneos imersos na urbe. Uma "desobediência epistêmica" (Mignolo, 2008 *apud* Lohn, 2019, p. 24) de enfrentamento às questões do hoje e desaprendizado historiográfico das formas hegemônicas de escrita fundadas em tradições eurocêntricas dominantes (Lohn, 2019).

Como prática historiográfica ligada à contemporaneidade, a História a partir do presente volta-se ao hoje como postura política engajada no debate público, assumindo posição de combate às narrativas negacionistas que se utilizam do passado reescrito para a negação de alteridades e subjugação das diferenças. Distancia-se, pois, do luto social, de uma escrita de morte e inclinada ao mundo dos mortos como única possibilidade narrativa, para escrever a vida das sociedades atuais marcadas por profundas desigualdades sociais, pelo convívio com as novas tecnologias e mídias de informação em rede, pelo sistema capitalista e suas nefastas consequências à vida humana.

Conceber a História a partir do hoje talvez represente um percalço para a historiografia contemporânea, assim como para o Ensino de História, desde que se faz necessário lidar com questões problemáticas que remetem a um tempo histórico em disputa, onde frequentemente os objetos de estudo encontram-se vivos e presentes junto ao investigador-professor, neste

terreno onde se “esbarram uma na outra a palavra dos testemunhos ainda viva e a escrita em que já se recolhem os rastros documentários dos acontecimentos considerados” (Ricoeur, 2007, *apud* Lohn, 2019, p. 13). Por outro lado, tal proximidade talvez represente seu maior potencial como perspectiva historiográfica, na medida em que nos permite ampliar as possibilidades interpretativas do tempo histórico pela simultaneidade viva do encontro entre o pesquisador-professor e seu objeto de estudo, alargando significações que, combinadas e justapostas, têm alterado as formas de representação da História (Lohn, 2019).

Engajando “conceitos em métodos no mundo e na ação” (Lohn, 2019, p. 11), a História do Tempo Presente enfatiza a abordagem política, concebendo o político de maneira mais abrangente que a simples mediação de conflitos, restrito ao Estado e seus aparelhos de dominação e repressão. O político compreendido para além das ações estatais, abrange tanto os espaços discursivos quanto as experiências e práticas engendradas nas interações sociais, tecidas nas sociabilidades do presente vivido. O tempo do presente, “possibilidade inacabada entre o passado e o futuro”, ao deixar o testemunho ao alcance do investigador, desloca a própria noção do tempo presente que, para além de território de passagem, passa a ser encarado como processo histórico indeterminado” (Lohn, 2019, p. 15).

Entender a política como inerente às relações entre os grupos e sujeitos, como prática que nos remete às sociabilidades, exige considerar o caráter complexo e interseccional dos processos socioculturais que constantemente atualizam a dimensão do político pela

> elaboração de linguagens e de traduções para essas sociabilidades, as quais se expressam na forma de movimentos sociais e culturais que politizam as subjetividades e põem em jogo a importância dos valores culturais como fenômenos de poder. Essas tramas, que evidenciam a articulação problemática entre cultura e política, enquanto esferas interseccionadas, possuem uma historicidade que se inscreve no tempo presente, atuando nas ações estatais, nas políticas públicas, nas questões étnicas, nas relações de gênero e de família, bem como nas culturas urbanas contemporâneas e seus componentes simbólicos e nos novos movimentos sociais e de trabalhadores (Lohn, 2019, p. 15).

A grande diversidade de leituras que esta abordagem permite, abre caminhos para uma História do político enquanto “código cultural” cuja experiência nunca é a mesma para cada indivíduo, classe, grupo ou minoria histórica que compõem a imensa trama de sociabilidades dentro de um determinado espaço-tempo histórico. Esta noção mais ampla da política como práticas e sociabilidades nos permite a compreensão de suas próprias limitações no contexto contemporâneo, enquanto terreno de disputas coletivas pelas “estruturas de significado que dão forma às experiências” do vivido, onde não há equidade na distribuição dos meios expressão e percepção, sobretudo no que confere à representação política e ao capital

simbólico (Lohn, 2019, p. 18). Por esta perspectiva, concebemos o político como um território sociocultural vinculado às relações e práticas sociais que se estabelecem no mundo contemporâneo, onde o presente não é um dado inerte de onde se volta para o passado, mas tempo de vida a ser problematizado assim como interrogamos e problematizamos o passado (Lohn, 2019).

Questão tão urgente quanto necessária é o debate contemporâneo do fenômeno das mídias, estes "elementos de relevo para a escrita de uma História do tempo presente" como produtoras "de efeitos de verdade", [assim como] a difusão de relações de força por meio de imagens e discursos e a ideia de uma política espetáculo" (Lohn, 2019 p. 19). O imenso mar de informações e imagens descartáveis, as constantes tentativas de apropriação histórica pelos discursos negacionistas, a gigantesca confusão causada pela disseminação de notícias falsas, o "ridículo político"[80] cuja intenção é o esvaziamento da política e sua banalização, são questões tão atuais quanto desafiadoras à essa História que localiza no hoje os questionamentos para os quais não há respostas simples – haverá respostas?

Partindo de algumas concepções de Pierre Nora (1988), Lohn sinaliza o "retorno do fato" (Nora, 1988 apud Lohn, 2019, p. 20) como característica basilar de nossas experiências contemporâneas, o que pode ser verificado nos deslocamentos da noção de tempo histórico provocados pela ação dos meios de comunicação de massa e do constante acontecimento. O ritmo frenético no qual se produzem os acontecimentos pelas mídias contemporâneas arranjam e classificam nossas experiências do vivido imposto como História, interferindo no trabalho historiográfico, antecipando-se a este na escrita da própria História, organizando a temporalidade em narrativas fragmentadas da realidade transformada em acontecimento. Não raro "coube às próprias mídias afirmar que se vivia uma situação digna de registro histórico [ou] afirmar marcos que diferenciaram tempo passado e tempo presente [...]" (Lohn, 2019, p. 20).

Essa avalanche de acontecimentos midiáticos que fragmentam nossa percepção do real, produzem uma "superinformação perpétua" e o seu contrário, a "subinformação crônica" (Nora, 1988 apud Lohn, 2019, p. 20) que, combinados, prescrevem um conjunto de regras implícitas, como um manual de normas cujo objetivo é ditar de que modos os sujeitos individuais e coletivos devem atribuir sentidos às suas próprias experiências. Daí a necessidade de uma História tecida a partir do presente como reinvenção do espaço político,

[80] Márcia Tiburi (2017) em *Ridículo Político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto*, denuncia a crise política contemporânea ao analisar o grotesco de uma política reduzida ao banal, insignificante, deturpada em espetáculo como destruição e esvaziamento democrático.

entendido “enquanto expressão das dificuldades de convivência num mundo de diferenças” (Lohn, 2019 p. 22) frente às mudanças na maneira como nos relacionamos com os outros e com o mundo, assim como com o próprio tempo, marcado pela instantaneidade das imagens e frugalidade das informações, emoções, sensações.

Abordagem aparentemente contraditória esta, a de propor o cinema e sua força de criação pela imagem, como possibilidade de criação de mais imagens a partir do contato com o Ensino de História. Neste mundo onde sobram as imagens, mais imagens para quê? Entretanto, ressalve-se: não mais imagens: outras imagens. Para outras cidades. Pesavento (2007), ao se referir às cidades do passado como objetos de estudo do historiador afirma que “muitas cidades convivem em uma mesma cidade” (Pesavento, 2007, p. 18), se referindo às cidades imaginárias como sonhos nascidos das cidades concretas dos tempos idos. Isso também valerá para as cidades de agora? Como as cidades de hoje sonham o seu hoje e o seu amanhã?

As cidades, este “palimpsesto de histórias contadas sobre si mesma”, desvelam atores e narrativas que contam, narram, inventam, cotidianamente, histórias para si a partir das sensibilidades elaboradas nas relações e sociabilidades no espaço urbanizado; mobilizam narrativas múltiplas sobre si mesmas e sobre nós, seus habitantes, através de um processo que sobrepõe histórias, tramas, enredos; atores e personagens invisibilizados pelas narrativas hegemônicas tecem suas próprias narrativas na busca de sentidos para sua existência, para o seu lugar no mundo, numa sucessão simultânea e móvel de reconfigurações narrativas sobre si e sobre a cidade (Pesavento, 2007, p. 17).

Ao inventar o presente através do cinema na escola, a História escolar pode ser uma via para repensar nosso lugar de sujeitos a partir do que sentimos e de como nos relacionamos com o nosso lugar na urbanidade. A concretude da cidade pode ser acolhedora ou excludente a depender de como a habitamos, de onde habitamos. Pensar o cinema para dar voz a estes sujeitos estudantes, para além de ato de criação, seria ato de imaginação da cidade que queremos habitar. Inventando a cidade em imagens do presente, inventamos o nosso futuro, como um projeto filmográfico que nos indique um amanhã onde as cidades possam representar mais vida em

> planos e utopias construídas sobre o futuro [...], inscrevendo uma cidade sonhada e desejada em projetos urbanísticos. Realizados ou não, eles são a inscrição de uma vontade e de um pensamento sobre a cidade e, logo, são matérias da história, porque fazem parte da capacidade imaginária de transformar o mundo (Pesavento, 2007, p. 17).

Para inventar outros futuros da cidade, reinventamos o nosso presente. Rasgar a cidade e voltar a cosê-la.

CAMINHOS DE CINEMA

Figura 06 – Caminhar e fazer caminhar

Fonte: A História da Eternidade (2014), filme de Camilo Cavalcante – s*creen* de vídeo

A proposta para ver o mar feita por seu tio, chega à Alfonsina como um convite ao movimento. Foi preciso, primeiro, levantar da cama, depois abrir e pular a janela E caminhar… Joãozinho e Alfonsina caminham pelo que nos parece ser bastante tempo. E este é um dos grandes trunfos do cinema: mostrar sem dizer, mostrar sem mostrar tudo, em partes, por alguns poucos quadros e recortes, fazer o tempo avançar, retroceder, parar. Foi preciso caminhar para chegar ao mar. A paisagem árida do sertão filmada em um grande plano aberto intensifica nossa sensação de que o mar estava bastante longe. Se havia um outro caminho, mais fácil ou mais curto, não sabemos. Na bolsa de Joãozinho, um espelho, uma concha, um saquinho com água, pequenos amuletos que armariam o dispositivo. Mas antes, um caminho a percorrer.

3.1 Um professor-curador

É preciso pensar o cinema por aquilo que vemos, mas também por aquilo que não vemos num filme. O que vemos na tela, é um conjunto móvel de visíveis e não visíveis. Dito de outra maneira, são as escolhas estéticas, artísticas, políticas, enfim, que fazem de uma obra cinematográfica ser o que ela é: um recorte-tempo narrativo deliberadamente feito de desejos.

O exercício de seleção de filmes também participa desse processo do visto e do não visto, ou melhor, do que dar a ver e do que não. O cinema como caminho a percorrer faz-se das incontáveis estradas que são os filmes. Que filmes-caminhos escolher? Por que estradas conduzir nossos estudantes? Que decisões tomar frente à enormidade de desvios, bifurcações, encruzilhadas na longa estrada que é a linguagem cinematográfica? Antes do convite, é preciso saber por onde guiá-los. Não significa dizer que rotas traçadas serão sempre as mais seguras. Haverá sempre o risco em potencial, qualquer caminho que tomemos. A escolha não importará para aqueles que, como Alice[81], não sabem até onde querem chegar, pois a quem não sabe para onde está indo, "não importa que caminho tome" (Carroll, 2009, p. 77).

As exibições fílmicas na sala de aula durante as aulas de História ocorreram dentro de um espaço-tempo que aqui chamo de sessões do ver. Selecionadas dentre tantas outras pertencentes ao acervo da *Cinemateca Pernambucana*, as obras foram elencadas pelo seu potencial de diálogo narrativo-visual com a cidade e o viver na cidade, por permitirem pensar outras cidades a partir daquela que habitamos ou daquelas que veríamos na tela. O acervo digital dessa instituição apareceu como primeira possibilidade devido à facilidade de acesso ;a distância ao seu acervo, que permite a visualização de um grande número de filmes online, assim como disponibiliza informações confiáveis sobre produção, ficha técnica e afins. Já conhecia *A História da Eternidade*. Fui em busca de outros.

Foi assim que cheguei a *Faço e Mim o que Quero* (2009), de Petrônio Lorena e Sérgio Oliveira. O filme de ficção com ares de documentário constrói uma Recife musicada a partir da música brega. Cenas corriqueiras, atividades cotidianas, ruas e casas de *shows*. É a música que o filme quer filmar. Seguindo a trilha do brega, a obra apresenta uma cidade em movimento pelas atividades comerciais e artísticas, pelas relações de trabalho e, sobretudo, pelo circular de pessoas. O que o filme recria é o gênero musical como trilha sonora de uma multidão de recifenses que canta, dança, trabalha, vive.

---

[81] Referência à *Aventuras de Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2009). Na obra, a personagem protagonista chamada Alice, ao cair em um buraco de Coelho, se vê perdida em um mundo de fantasia. Ao tentar encontrar o caminho de volta, encontra o Gato de Cheshire, personagem que profere a citação acima.

O brega dos anos 2000, no filme, é mais que uma trilha sonora: é ele quem protagoniza as cenas, atua com a força de um personagem que mobiliza sociabilidades, agencia corpos, engaja fazeres ao atravessar a vida. A cena de abertura que nos transporta através de um carrinho de *CDs* piratas é como que um passeio no tempo por entre os anos dessa década: o brega tomou conta das casas e bairros, festas e estabelecimentos comerciais, caiu na boca e ouvidos do povo, fez-se trilha cotidiana das gentes, mesmo de quem pouco ou nada simpatizava com o ritmo. O brega foi popularizado em *megabytes*, carregado em arquivos de mídia pelos *compact discs* (*CD`s*), produzidos e pirateados aos montes, facilmente encontrados nos camelôs, nos comércios locais, nas lojinhas de bairro. Era tocado em alto e bom som, chegava a qualquer hora do dia, com muito mais frequência nos bairros da periferia do Recife e região metropolitana, com muito mais volume nos fins de semana.

Gênero musical presente e reconhecível para grande parte da população da Região Metropolitana do Recife, da qual faz parte o município do Jaboatão dos Guararapes, o brega invade a escola, a sala de aula, e nos momentos mais inesperados – inconvenientes, até – está lá, materializado no corpo dos nossos estudantes, a intervir no modo como sentem e experienciam o mundo. E "num dá in nada, professor!" (sic)[82].

Avenida Brasília Formosa (2010), do Gabriel Mascaro, também ambientado na zona periférica recifense, apresenta-nos o bairro do Pina, na zona periférica do Recife, através de seus personagens-moradores, por meio de um dispositivo que confunde documentário e ficção, transferindo aos atores a responsabilidade pelo improviso do texto, que deverá ser adequado às situações cotidianas que vivenciam eles mesmos. Assim como *Faço de Mim o que Quero*, traz o brega romântico como trilha sonora de vivências, amores e fazeres cotidianos, e é, do início ao fim, uma obra feita de som e musicalidade, sobretudo.

Ela Morava na Frente do Cinema (2011), de Leonardo Lacca, Raul Luna e Tião, por sua vez, é ambientado em uma Recife construída por prédios residenciais e em constante transformação. Acompanhamos sua protagonista em meio às memórias de ter vivido em frente ao Cine Torre, enquanto transformam-se o espaço urbano e sua vida, simultaneamente. Nenhum brega. Uma cidade entre tantas outras dentro do mesmo Recife. Sua escolha se deveu, principalmente, às imagens de transformação urbana ocorridas em um recorte geográfico e paisagístico que é estranho para muitos de nós. São recortes do urbano onde estão presentes o novo e o velho, mudanças e permanências de hábitos de morar, de consumir, de viver.

---

[82] Expressão popular evocada, na maioria das vezes, pelos alunos quando querem dizer que não há ou não haverá problema algum como desdobramento de determinadas situações.

Além dessas, outras duas obras compuseram nossas sessões sem, no entanto, constarem entre as obras do acervo da Cinemateca Pernambucana. *As mulheres da Minha Vida* (2023), da Greyce Kelly e T*alvez esse seja um filme sobre felicidade* (2020), da Ana Flor Fernandes, foram produzidos em contato com as experiências acadêmicas de duas mulheres que narram fragmentos de vivências muito pessoais em forma de narrativa fotográfica. Foram cedidos por suas respectivas realizadoras para integrar nossa lista de filmes para ver.

Aqui um adendo: para a grande maioria das obras pernambucanas mencionadas por este trabalho, a cidade é sinônimo de Recife. As paisagens urbanas a partir do viver e afetar-se pela cidade, tecem filmes-relação ambientados nos cenários recifenses como lugar privilegiado da imagem como identificação e reconhecimento de uma compatibilidade identitária e afetiva com o lugar. Mas há que se fazer outros lugares a partir dos filmes. A despeito das trocas e negociações possíveis que desafiam os limites geográficos a partir das relações culturais e múltiplas sociabilidades, os desvios são necessários. Fazer mover o foco que se concentra na urbanidade do Recife para a construção de outras imagens mais localizadas, a partir do município do Jaboatão dos Guararapes, nasce como atitude estética e política para deslocar visibilidades e propor outras visualidades fundamentadas em realidades urbanas diversas fora o do eixo ocupado pela capital.

O que esperamos com este pequeno exercício de curadoria é promover debates, fricções e deslocamentos a partir de vivências, exercitar olhares para a(s) cidade(s), numa tentativa de aproximar História e ensino como reflexão e ação pelo pensamento. Nenhum filme é a verdade sobre nada. É o filme como criação que nos interessa para fazer pensar as dinâmicas sociais, e como possibilidade de aprendizagens em contato com os nossos dias.

3.2 O cinema histórico-escolar

As discussões feitas até agora foram reunidas em torno de um conceito como forma de reinterpretação teórico-reflexiva para exprimir, por meio de um único termo, a abordagem estética e pedagógica de um cinema como criador de aprendizagens. Assim, o cinema histórico-escolar é proposto neste trabalho como categoria que engaja pensamento e prática de um cinema como espaço de aprendizagens junto ao ensino de História. O termo se baseia em ideias e conceitos discutidos ao longo desta escrita para condensar possíveis práticas de ver-fazer filmes em sala de aula, a partir dos saberes e questões postas com o objetivo de produção de saberes históricos apoiados nas sensibilidades do corpo e no pensamento criativo.

O cinema histórico-escolar é o cinema que nasce na e da escola, pleno de suas questões, alegrias e dissabores. Pensado e criado a partir das aulas de História, é gestado como experiência que reúne saber histórico e pensamento sensível a respeito de si e do mundo; que se volta ao hoje, mesmo que se volte ao passado, e que no presente se enraíza para pensá-lo, imaginá-lo, transformá-lo em imagens não consumíveis e não consumadas; parte do presente, de suas questões e anseios, para a criação de novas imagens e narrativas, sejam do passado, do agora, ou daquilo que esperamos/imaginamos do futuro; que se fundamenta no ver e no fazer, um não tendo primazia sobre o outro, num encontro que é invenção do mundo e de si, para narrar/viver uma História que se aproxime do vivido; promove aprendizagens em História, desde que esta não esteja reduzida e presa ao passado-acontecimento, ao tempo linear, à factual reprodução da verdade; que nasce como subversão do cinema dominante, para reivindicar outras estéticas a partir dos saberes e fazeres da História escolar; que inventa e reinventa, em imagens, o lugar e suas dinâmicas com narrativas outras para sugerir outras formas de viver e de habitar o mundo; é o cinema corpo a corpo com as questões do hoje, como ação estético-política que localiza o conhecimento histórico no embate social, como redistribuição dos lugares sociais de visibilidade e partilha do comum sensível.

Para tanto, é indispensável o olhar do professor-curador de História para delinear objetivos e formas de fazer, mediar discussões voltadas ao seu componente curricular. A História como narrativa que se aproxima da tessitura ficcional (White, 2001) e a História voltada ao tempo presente (Lohn, 2019) apresentam-se como discussões teóricas que embasam e entrelaçam, a priori, as propostas de criação destes pequenos inventos em forma de filme, e nos apresentar caminhos para a problematização de questões que, mesmo de maneira não intencional, estão presentes nessas produções. Aprender História através dos filmes não significa que tomá-los por sua função linguageira (Bergala, 2008), mas como recortes, produtos criativos e inventivos capazes de mover ideias e olhares, mobilizando aprendizagens que se deem pelo corpo que cria e sente.

O cinema, assim como a História – esta, como a literatura (White, 2001) – compõe-se de narrativas. A proximidade é profícua na medida em que tornam-se meio para refletir nossas formas de vida, voltando os saberes construídos dentro da sala de aula para pensar nosso próprio lugar no mundo e a maneira como temos vivido com o outro, propondo mudanças como intervenção e transformação social. A abordagem do cinema como criação, e não reprodução do real, pode tornar viável uma prática de ensino em História onde os conhecimentos curriculares possam ser vivenciados como janelas para o outro, onde as

diferentes perspectivas dadas a ver possam se desdobrar em empatia e reconhecimento de que somos diversos. É o próprio cinema como alteridade agindo para o reconhecimento do outro e de outros olhares para o mundo, questionando narrativas hegemônicas, construindo o seu próprio olhar para o mundo.

3.3 Arapucas

O cinema como criação em educação é a invenção de novas formas de ver-aprender. Mas como podemos tornar isto possível sem cair no artifício da repetição? Se, dia após dia, somos sobrecarregados por imagens em rede? Se tudo está dado para ser filmado? Se abundam os meios e suportes que multiplicam possibilidades e eventos a filmar?

Cezar Migliorin (2005) propõe-nos uma armadilha: conceber a criação de novas imagens por *dispositivos de criação*. A noção de *dispositivo* construída por este autor apresenta-se como uma estratégia narrativa, cuja potência reside em sua capacidade de criar acontecimentos na imagem e no mundo. Um dispositivo seria algo como uma armadilha de captura de novas imagens, atiçando o real para, estrategicamente, criar algo que ainda não existe. Como estratégia que não pode ser roteirizada, um dispositivo é uma grande abertura criativa à contingência do acontecimento a ser filmado: é o inesperado que se quer filmar, e o resultado dessa ação foge ao controle do criador.

Pensar os dispositivos de criação para gerar o acontecimento na imagem é questionar o próprio sentido da criação de novas imagens na contemporaneidade, uma vez que estamos sobrecarregados delas. O acontecimento, este que será gerado tão logo se ligue a câmera, não existe fora desse presente absoluto. O tempo do dispositivo é o presente não repetível ou reproduzível (Migliorin, 2005). Um dispositivo seria algo como uma arapuca de captura da imagem, um jogo ou estratégia capaz de criar o acontecimento, aquilo que ainda não existe, e que só é possível pela invenção de dispositivos como possibilidade de novas imagens no mundo. É uma abertura não roteirizada capaz de questionar o estatuto de imagem no contemporâneo, criado para ser disparado no momento da filmagem como ativação do real, para criar o novo, o acontecimento, e que desarma-se tão logo a câmera é desligada. É criar, com poucas e objetivas regras, um imenso descontrole dentro de um universo a ser filmado e previamente escolhido (Migliorin, 2005). É este cinema-arapuca que persigo e proponho. Uma arapuca é sempre uma incerteza, tentativa de captura, contingência.

Para além de estratégia para o criar, um dispositivo impõe-nos uma série de desafios ao nos apresentar exercícios baseados em regras e aspectos básicos da cinematografia (Migliorin, 2016). O estudante, ao entrar em contato com esta linguagem, será desafiado pelo

jogo criativo a inventar imagens, a olhar o mundo e construir sua própria aprendizagem, descobrindo novas formas de contar/narrar suas histórias. Apresentar-lhes alguns dispositivos, parar para ver filmes identificando por quais dispositivos foram criados, experimentar dispositivos para criar imagens e refletir questões do hoje, são algumas das estratégias a que podemos recorrer para integrá-los como vivências que conciliem as aprendizagens pretendidas à ação criativa pela linguagem do filme.

Em seus *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*, Migliorin (2016) nos apresenta alguns caminhos. Neles, reúne alguns dispositivos e modos de introduzi-los dentro das escolas como experiências entre a feitura de filmes e a ação educadora como prática e reflexão voltada aos direitos humanos. Dentre os dispositivos apresentados, destacamos alguns para a prática do cinema enquanto criação e produção de aprendizagens em História a partir da cidade.

Sob o aval do próprio Migliorin (2016), faremos apropriações e adaptações como desvios criativos para adequá-los às nossas atividades de cinema junto ao ensino de História e aos conhecimentos abordados. Nenhum destes dispositivos será tomado como fórmula ou receita estanque, mas apresentados como aberturas à criação que podem moldar-se aos diferentes contextos escolares ou propósitos educativos que tenham a intenção de aproximar a arte cinematográfica da aprendizagem em História. Nesta seção o leitor poderá encontrar narrativas de experiências do ver-fazer com o cinema de Pernambuco em sala de aula, onde estão descritos alguns processos criativos para pensarmos juntos modos de articular conhecimentos históricos e imagens de cinema pela mobilização de saberes/fazeres escolares. Além disso, discuto e exponho algumas das produções dos estudantes, assim como os processos criativos que lhes deram forma.

O primeiro dispositivo realizado, o *Filme-poema*, propõe um exercício de transformação entre duas linguagens cuja relação já é bastante conhecida: cinema e literatura. Foi inspirado pelo Filme-haikai[83] (Migliorin, 2016) e concebido a partir da biografia e obra de Miró da Muribeca, poeta pernambucano, propondo a escolha de um dos poemas deste autor para transformá-lo em filme.

O *Fotografias Narradas* sugere filmar uma pessoa narrando uma foto impressa. Migliorin (2016) faz uma observação para que a pessoa a ser filmada seja mais velha que quem a filma; esta deve estar atenta aos gestos e ao som, por isso a necessidade de escolher

[83] Propõe a feitura de um pequeno filme com apenas três planos que correspondem, individualmente, a um verso de um *haikai*, gênero da poesia japonesa que consiste em um texto poético composto por 17 sílabas divididas em três linhas. Idealizado pelo cineasta russo Serguei Eisenstein (1898-1948), diretor do icônico *Encouraçado Potemkin*, filme de 1925. Para mais informações ver Migliorin (2016).

um local silencioso para a criação do filme, que deverá ter até cinco minutos de duração. Em nosso trabalho, propomos uma adaptação desse dispositivo através de uma auto-narrativa, ou seja, os filmes seriam baseados nas histórias dos próprios estudantes, narradas por eles mesmos.

Tomando como base as adaptações e apropriações aos diferentes contextos chanceladas por Migliorin (2016), criei o dispositivo *Da Janela do Ônibus*, que consiste em filmar, com a câmera do celular, dois quadros da cidade, da janela do ônibus, com o veículo em movimento. Foi realizado em uma aula extraclasse, mais especificamente, durante os trajetos de ida e volta.

Da mesma forma, o *Filmar a Música,* baseado no dispositivo *Os Sons*, proposto por Cezar Migliorin (2016). Tem por objetivo captar imagens da urbanidade a partir das músicas que transbordam de suas moradias e preenchem as ruas, daquelas que escapam dos carros, dos estabelecimentos comerciais e demais suportes sonoros que estão presentes nos mais diversos locais da cidade.

Por fim, o *Máscaras e Monstruosidades*, dispositivo que subverte a naturalidade do olhar, multiplicando perspectivas e formas de ver elementos e coisas presentes no mundo a nossa volta como recriação de novas formas de olhar (Migliorin, 2016). Consiste em um exercício de sobreposição de materiais diversos (plásticos, telas, lentes, papéis e demais materiais transparentes ou translúcidos) criando máscaras de diferentes cores e texturas para dar àquilo o que é filmado outras nuances e perspectivas visuais. É treinar o olhar para ver, ver de novo, e ver diferente o que já é tão visto.

Com estes dispositivos, esperamos pensar/criar o espaço urbano conjuntamente, inventando-o como espaço múltiplo que, além de abrigar práticas e atividades corriqueiras, pode ser meio para aprender/fazer a história da cidade que habitamos, imaginamos e que queremos dar a ver.

3.3.1 Cinema: um poema

Os primeiros passos cinematográficos realizados em sala de aula para a realização desta pesquisa se deram no ano de 2023, na Escola Municipal Oscar Moura. A escola se preparava para a feira de conhecimentos anual, e cada turma precisaria apresentar um trabalho com o tema proposto pela Secretaria Municipal de Educação: *Arte e Cultura em Jaboatão: fortalecendo tradições*. O momento se tornou propício à realização da primeira atividade visual e prática com o cinema em minhas aulas que, nesse momento, ainda não tinha chegado aos arquivos da *Cinemateca Pernambucana*.

Partindo do tema, propus aos alunos do 9º ano B a realização de um dispositivo a que nomeei *Filme-poema*, inspirado no Filme-Haikai, como o propõe Cezar Migliorin (2016). Como adequação ao tema geral do evento, os filmes-poema foram baseados em textos poéticos do poeta Miró da Muribeca (1960-2022). João Flávio Cordeiro da Silva, ou simplesmente Miró, foi um dos grandes poetas pernambucanos da nossa geração, com seus textos viscerais nascidos de sua relação de viver a cidade. Seus textos, para além de poesia, registram sensivelmente a sua relação com a vida urbana, as mazelas sociais que acometem a população pobre e periférica, os dissabores de ser um vivente da urbe e ter sentido no próprio corpo a crueldade humana através da pobreza e do racismo. Em sua obra, estão presentes personagens e cenários triviais, situações cotidianas registradas por um olhar atento e crítico, e materializadas em textos cujo conjunto é um poderoso composto de fraturas e pedaços de cidade remontados pela sensibilidade do poeta, mas também por sua profunda insatisfação e desejo de outras cidades.

Planejei a atividade para ser desenvolvida em quatro aulas, divididas em dois momentos com duas aulas cada, além do evento da feira de conhecimentos onde aconteceria a mostra das produções como culminância. Saúde, Vida Familiar e Social foi o tema transversal/integrador que a norteou. Ao abordar a saúde de forma multidimensional, levando em conta o bem-estar físico, mental e social do indivíduo, o tema nos permite pensar a vida no ambiente urbano e suas implicações cotidianas em termos de moradia, deslocamento e mobilidade, acesso à rede de tratamento de esgotos, água encanada, ruas pavimentadas e demais fatores materiais que possibilitam um viver urbanamente com qualidade de vida. Do mesmo modo, este tema nos abre espaço para a reflexão sobre os processos históricos de exclusão e negação de direitos à grande parcela da população que habita áreas urbanizadas, criando áreas quase exclusivamente habitadas por pessoas mais abastadas, o que sinaliza para a desigual distribuição do território e de renda refletida nos diferentes modos de habitar e viver na cidade.

Como estímulo visual-poético, apresentei à turma os vídeos: *[Diversãoo&arte] Miró da Muribeca, o poeta das ruas* (Folha de Pernambuco, 2016); *Miró da Muribeca* (TVU Recife, 2015); e *Miró não deixa uma poesia para amanhã* (Trip TV, 2020)[84], onde Miró é registrado recitando alguns de seus poemas e falando sobre si e sua poesia, que “não é outra coisa a não ser o olhar" que escreve “a neurose da rua, o amor da rua…” (Miró, 2020).

[84] Todos os vídeos citados estão hospedados na plataforma *YouTube*, nos respectivos canais das entidades que os produziram.

Após a exibição formamos uma roda de leitura onde lemos fragmentos de *Miró e o penúltimo olhar sobre as coisas* (Gomes, 2025), relato biográfico sobre Miró disponibilizado pela plataforma digital *Acervo Pernambuco*. Feito isto, já dispostos em círculo, iniciamos uma roda para o compartilhamento de impressões sensíveis registradas pela relação entre as linguagens apresentadas. O objetivo era que, tanto a biografia quanto os poemas acessados audiovisualmente, pudessem figurar como suporte e provocação criativa baseados na figura de Miró como sujeito artista, periférico e negro. Ao trazer Miró e sua obra para compor este bloco de sensibilidades – visualidade, sonoridade e textualidade – a intenção era mobilizar conhecimentos em História a partir de linguagens da arte como espaço de produção de conhecimentos sensíveis, pelo corpo. Além disso, me propus a trazer sujeitos e histórias invisibilizados pelas narrativas tradicionais ainda muito presentes em nossas salas de aula para deslocar a primazia do livro didático como epicentro do saber histórico, tentação em que, muito frequentemente, acabamos caindo.

No geral, as discussões giraram em torno de elementos muito presentes do que significa ser morador das cidades: ônibus lotados, congestionamentos, violência, as desigualdades sociais e o reflexo delas sobre as populações periféricas. Existem muitas formas de viver na cidade. Os recortes geográficos, econômicos e raciais determinam em que medida os efeitos negativos do urbano são sentidos. Questões do hoje, que nos remetem a um passado não tão distante da nossa história quando, extinta legalmente a escravização, não houve reparação em forma de garantia de direitos à terra, ao trabalho, à educação, à humanidade. As permanências de um passado que ainda não passou permanecem entre nós sob a forma do racismo estrutural (Almeida, 2019) que nega a parcela considerável da população preta e pobre brasileira o acesso à educação de qualidade, ao trabalho formal e justamente remunerado, à moradia digna e segura. Miró sentiu e escreveu sobre isso. Nosso trabalho foi transformar isso em filmes.

Ao fim da roda de conversa, propus o dispositivo: para começar, cada aluno deveria pesquisar um poema de Miró da Muribeca, que serviria como impulso e inspiração criativa para a produção de um filme de até um minuto. Partindo dos textos, e com a utilização da câmera de seus celulares e *smartphones*, o trabalho seria captar imagens que correspondessem criativamente aos versos do poema escolhido, sem a preocupação de serem literais ou rigorosamente figurativos. A liberdade criativa e imaginativa deveriam ser os principais critérios para a escolha dos cenários, paisagens, pessoas e elementos a serem filmados. Os alunos e alunas também foram estimulados à pesquisa de outros textos e informações

biográficas sobre a vida e a obra de Miró, assim como à leitura de outros poemas que fossem estímulos criativos para a realização de seus filmes.

Algumas orientações importantes foram compartilhadas: experimentar ângulos e velocidades; estar atentos aos sons presentes no ambiente; observar a iluminação como elemento importante para a abstração ou construção imagética das cenas. E o mais importante: cada filme deveria expressar a relação que cada um deles estabelecia com o lugar que habitavam, as sensações e sentimentos de viver e habitar o bairro, a cidade.

Um dos entraves encontrados foi a pouca familiaridade que parte dos estudantes mantinham com recursos de edição. Nesse caso, com vistas ao compartilhamento de saberes, solicitei àqueles com maiores habilidades em aplicativos e programas de edição que auxiliassem aqueles com pouca ou nenhuma habilidade para a execução desta tarefa. Assim, muito embora a produção dos filmes tenha acontecido de forma individual, todo processo foi vivenciado coletivamente.

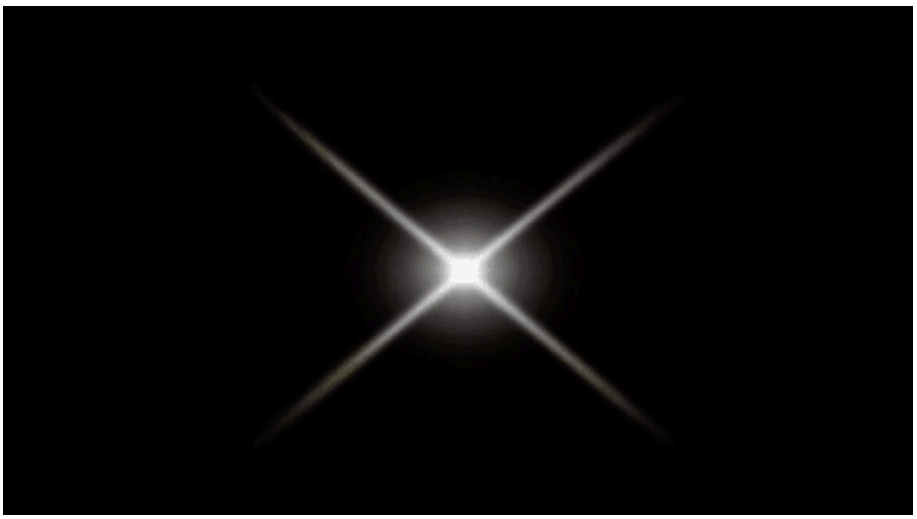
A mostra recebeu um título em homenagem ao poeta que lhe deu causa: Cine Miró. Assim, nossa primeira edição – sim, houve outras – aconteceu na escola em Julho de 2023, em três sessões que integraram a feira de conhecimentos realizada pela instituição. Um dos filmes exibidos foi *É tão Difícil Olhar o Mundo*, da estudante Déborah Pedrosa. O filme é uma montagem fotográfica e monocromática que nos apresenta recortes visuais de suas andanças pela cidade.

Figura 07 – Olhar o mundo e ver

Fonte: Filme-poema realizado através do dispositivo Filme-poema por Déborah Pedrosa – 9º ano B/2023 – Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

O Princípio com a Modernidade, filme do estudante Lucas Henrique Nascimento, abre com a imagem de um reflexo de luz direcionado diretamente para a câmera, para nós. Nos segundos seguintes, é possível observar da janela uma quadra vazia iluminada pelo sol. Rápida mudança de quadro e temos a mesma quadra, dessa vez com uma bola esquecida por algum jogador desatento.

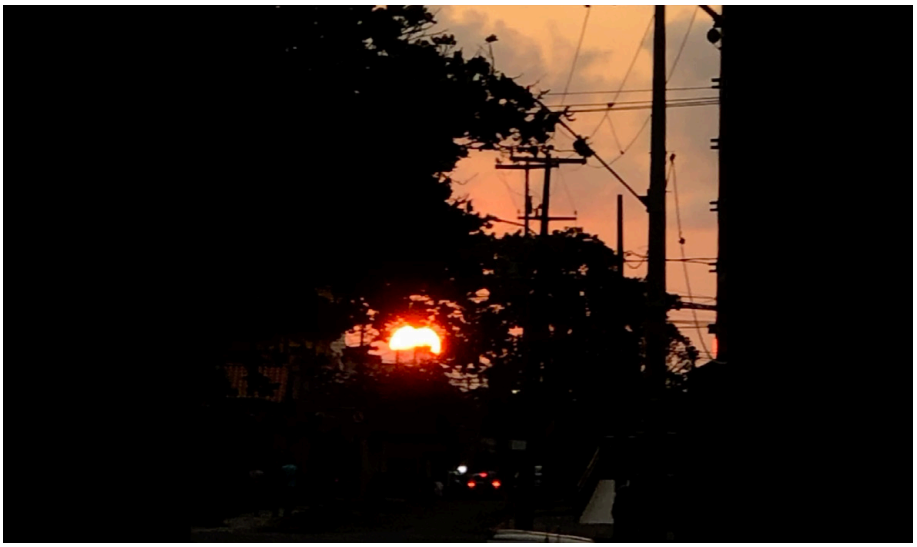
Figura 08 – No início não havia nada



Fonte: Filme-poema realizado através do dispositivo Filme-poema por Lucas Henrique Nascimento – 9º ano B/2023 – Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

An Enchantment Journey (2023), filme apresentado pela estudante Emilly Cardozo, é uma montagem fotográfica de imagens muito reconhecíveis aos usuários de transportes públicos. Falando sobre sua produção, a estudante relatou que, para conseguir as imagens, precisou apanhar um ônibus e saltar no ponto seguinte. Sua viagem encantada registra um corpo urbano entrecortado pela paisagem natural humanamente modificada: um mar em câmera aberta, um pôr do sol em contraste de luz e sombra e uma lua diurna em *zoom*.

Figura 09 – Encantada viagem



Fonte: Filme-poema realizado através do dispositivo Filme-poema por Emilly Cardozo – 9º ano B/2023 – Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

Wenderson Santana, por sua vez, fez um filme curtíssimo, um quadro, apenas, sem título. Nele vemos um desenho criado pelo próprio estudante, que pode ser descrito da seguinte forma: uma figura humana utiliza uma arma para atirar em uma outra. Entre elas, a trajetória da bala em tracejado. O quadro não é estático, pelo contrário, é filmado em um ritmo por vezes até frenético demais, distraindo a nossa atenção pelo movimento em contraste com o caderno fixo na mesa escolar onde está apoiado.

Figura 10 – A invenção da bala

Fonte: Filme-poema realizado através do dispositivo Filme-poema por Wenderson Santana – 9º ano B/2023 – Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

À primeira vista, os filmes-poema são apenas experimentos elaborados por um dispositivo como exercício artístico em cinema. Um olhar mais atento, no entanto, pode nos dar algumas pistas de seu potencial como espaço de reflexão voltada à aprendizagem em História. De alguma modo, esses pequenos poemas em forma de filme dialogam com as questões discutidas em sala de aula a partir da vida e obra do poeta Miró, assim como registram experiências diversas construídas individual e coletivamente, vivenciadas em contato com a História escolar. A remontagem de tempos que desafia a noção de ordem cronológica gerando sentidos diversos; o paralelo com imagens que se contradizem para criticar o espaço urbano; a violência expressa em forma de desenho e reinterpretada em imagens que tremem; a paisagem praieira entrecortada pelo transporte público lotado… São imagens descritas como produto criativo do cinema histórico-escolar encarado como desafio para criar o novo, sugerindo narrativas, revelando sujeitos e histórias como insurgência de saberes e fazeres outros.

São saberes outros porque construídos a partir daquilo se vive, que se sente, que se aprende sendo. São fazeres outros porque o resultado estético, assim como o processo, fogem à regra, subvertem o que é esperado de uma escola, do que é sabido sobre cinema. O saber/fazer passa pelo corpo, pelas memórias e sentidos, pelo gesto criador que carrega pensamento e sensibilidade enquanto se aprende. São saberes/fazeres outros porque movem subjetividades, memórias e vivências para dá-las a ver como pequenos prolongamentos de nós

mesmos, do nosso olhar, para fazer viver através dos filmes nossas experiências e formas de habitar o mundo.

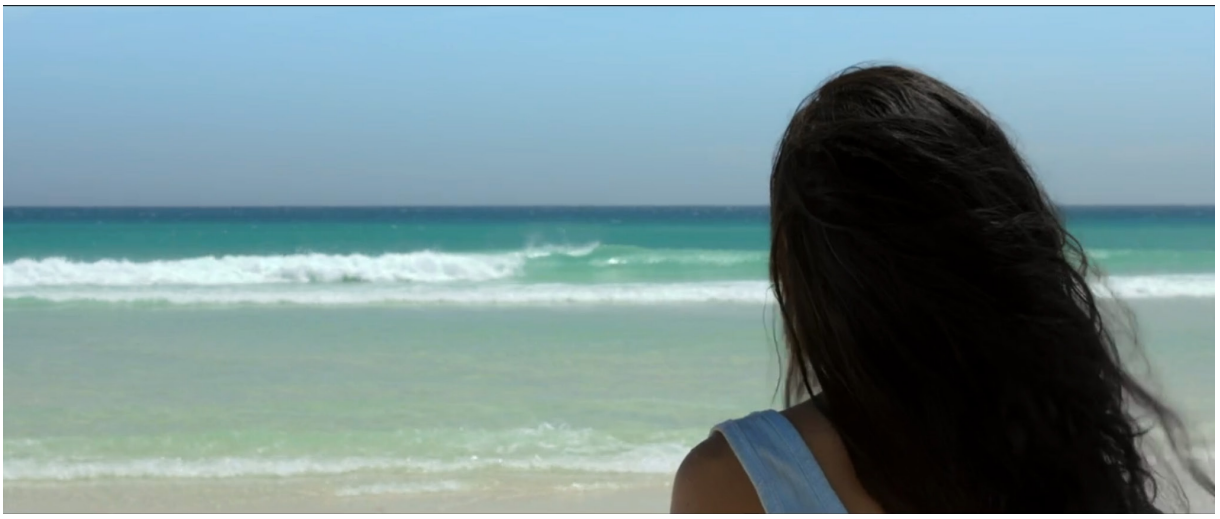
Outras cidades. Porque a cidade filmada já não é a mesma, é outra, feita de imaginação, resultado criativo de olhares muito específicos, reconstruídas à mãos e olhos desprovidos do rigor técnico que é próprio dos cineastas profissionais, mas plenos de ideias, sensíveis ao trabalho que recria um urbano já tão conhecido para transformá-lo em produto criativo, propondo novas formas de viver o cotidiano, que agora é reinventado em imagem. A câmera desloca-se daqueles lugares de afeto já tão familiares e caros ao cinema de Pernambuco, para filmar pedacinhos invisíveis, *infraordinários* (Rocha; Eckert, 2004), o bairro, a comunidade, a escola, "cidades visíveis, sensíveis e imaginárias" (Pesavento, 2007) ausentes da maioria das produções dos realizadores locais, não porque as ignorem, mas porque não as vivem.

3.3.2 Cinema: um mar

No início do ano de 2024 me foram atribuídas novas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais), as turmas A e C. Para dar continuidade às atividades que envolviam o cinema, pareceu-me extremamente necessário discutir, previamente, algumas questões mais específicas como: a relação entre imagem e realidade, cinema e consumo, o cinema como arte e criação e formas desviantes de fazer cinema. Reconhecida esta lacuna em meu trabalho com as turmas do ano anterior, era hora de saná-la. Fiz isto através de um filme.

A obra selecionada como caminho sensível até a linguagem do cinema foi *A História da Eternidade* (2014), do diretor pernambucano Camilo Cavalcante. Na primeira cena/recorte é onde podemos ver o personagem Joãozinho montar um pequeno palco ou cenário em frente à sua casa, para performar Fala, do grupo musical Secos e Molhados. A segunda, é aquela em que Alfonsina ganha de seu tio, o personagem Joãozinho, um mar todinho seu. João, ao fazer uso de alguns poucos artifícios sensoriais, faz nascer um gigantesco mar, em pleno sertão.

Figura 11 – O mar de Alfonsina



Fonte: A História da Eternidade (2014), de Camilo Cavalcante – *screen* de vídeo

Momento de *ver* o filme. Conversas paralelas, algumas risadinhas e dois ou três "*psiiiiius*" à parte, chegamos ao fim das duas cenas e partimos para um debate. Iniciei perguntando: o que vimos (e escutamos) no filme? Porque, o cinema, antes de qualquer coisa, nos permite ver, quer nos mostrar algo, sua exigência primeira é que abramos os olhos para ver. Assim, é preciso começar pela visualidade (Fresquet, 2020). As respostas foram poucas e tímidas. Alguns apontaram para elementos mais de primeiro plano: a dança de Joãozinho, o ambiente seco materializado pela vegetação de caatinga, a vitrola, o mar.

Seguimos adiante. Outro convite: *rever* as duas cenas. Dessa vez, solicitei aos estudantes que tentassem perceber tudo aquilo que deixaram de lado durante a primeira exibição, os elementos não vistos. Revimos as duas cenas, dessa vez, com os alunos mais atentos. Terminada a segunda sessão, a mesma indagação: o que vimos? As respostas variaram entre elementos do cenário/locação – o formato das casas – da trilha – a música da performance executada pelo personagem – e objetos cenográficos – o espelho, a concha, o saquinho de fazer sacolé cheio de água. Uma das respostas chamou-me a atenção. Era referente ao figurino de Joãozinho: segundo um dos estudantes, a roupa que ele usava era do exército.

O aluno se referia, especificamente, à corrente que o personagem trazia em seu pescoço e à sua calça de estampa camuflada. Neste segundo momento, algumas respostas nasciam como complemento uma das outras, um diálogo exercido por comentários e observações, olhares e visualidades em tensão, aproximação, relação. O que é importante ressaltar é que, neste segundo bloco de discussão, foi possível chamar a atenção dos

estudantes para o fato de que a forma como vemos e ouvimos, como damos sentido àquilo que vemos, como percebemos ou deixamos escapar as coisas aos olhos e aos ouvidos, é única para cada um de nós.

Prossegui com um último convite: ver novamente as duas cenas. *Transver*. Dessa vez, o apelo foi à imaginação. Solicitei que tentassem imaginar as duas cenas de outra forma, mudando elementos, trocando ângulos de câmera, mudando figurinos, cenários e personagens. Criar o filme novamente. Um tanto contrariados, mas a par do exercício a ser executado, iniciamos nossa terceira sessão. Nosso terceiro momento de diálogo transcorreu à trancos e solavancos: em uma das turmas, pouquíssimas respostas, em outra, muitas ideias para sugerir ao diretor do filme! Ora tímidos ora livres para expressar a refeitura de uma parte ou outra das cenas, pude ouvir sugestões que iam desde a mudança do ambiente geográfico onde se passa a obra – do sertão para uma zona urbana "com muitos prédios e carros" – à troca da trilha sonora para um *brega funk*[85] na cena em que, segundo uma das alunas, deveria ser filmada por um *drone*.

O que é cinema? Esta foi a pergunta que norteou o primeiro objetivo a ser alcançado a partir desta aula. Refletir sobre algumas questões próprias do cinema – o que faz um filme? quem o faz ou pode fazer? Que relação mantém com a realidade? – foi o que me moveu ao planejamento e, consequentemente, à escolha desta obra e dos recortes exibidos. *A História da Eternidade* foi como um lugar de metáfora dentro da minha pesquisa e prática de cinema dentro das aulas de História. Com o recorte "A Fala de João" pude refletir junto com os alunos sobre o cinema como arte e criação. João, ao dispor de seu corpo para desafiar as normas e expectativas dirigidas a ele, ousou criar o novo. João e sua performance são pura metáfora para o cinema como ato de criação, assim como o pensa Deleuze (1999).

Além disso, através dos temas transversais/integradores Diversidade Cultural, Relações de Gênero e Educação em Direitos Humanos, quis levantar algumas discussões a respeito do que o cinema tem a nos dar a ver que nos permite pensar a História. É possível, por estes momentos de discussão, pensarmos um pouco sobre o que é ensinar História, hoje, com o hoje. Onde poderia nos levar esta observação do estudante que notou a relação entre o figurino de João e as vestimentas militares, por exemplo? Perguntei ao aluno o que ele conseguia pensar sobre isso. "Não sei, professor…", foi a resposta que recebi, após alguns

[85] Movimento musical originário das periferias do Recife, município do estado de Pernambuco, que não se restringe à música, mas abrange aspectos como vestuário, linguagem e comportamento (Silva Neto, 2023). É resultado de uma combinação de vários outros gêneros musicais, como o tecnobrega, o bregapop, e alguns outros ritmos latinos e caribenhos, articulando dança e música para configurar-se como fenômeno social e cultural que engaja, sobretudo a juventude periférica, moldando hábitos e práticas socioculturais (Franckel, 2022).

segundos de hesitação. Sendo João um personagem masculino, ex-militar, leitor de poetas, autodeclarado artista e habitante da zona sertaneja, o que podemos pensar sobre isso? Ora, qual o papel esperado do homem? O que significa ser homem? Quais os papéis de gênero exigidos e esperados de um homem? O que acontece às pessoas que subvertem essas expectativas?

Algumas dessas perguntas podem nos levar a algumas discussões sobre as questões de gênero a partir da História: machismo, violências e fobias contra pessoas LGBTQIAPN+ são apenas alguns dos muitos temas que podem ser suscitados após a exibição desta cena. Ademais, aspectos como: a ocupação do território brasileiro ao longo do processo de colonização, o êxodo rural, aspectos socioculturais das populações sertanejas, a xenofobia características de algumas regiões do país contra moradores do Nordeste, apresentam-se como possibilidades para relacionar as imagens do filme à temas introduzidos de maneira transversal ou interdisciplinar nas aulas de História.

Há, é claro, que se tomar cuidado para que o filme, a cena ou fragmento não se torne linguageiro, vetor de significados onde "isso" significa "aquilo". É claro que o direcionamento das discussões a partir das cenas deve existir, mas ele não deve tomar o lugar da abertura de pensamento e liberdade imaginativa exigidas pela atitude frente ao cinema encarado como arte. Assim, o argumento ou comentário vindo do professor e da professora não pode ser um pretexto – pré-texto – à ilustração, antes precisa inquietar, provocar questionamentos, aguçar a imaginação sem a intenção de chegar a uma verdade ou lição a partir de temáticas engessadas pré-estabelecidas.

Do mesmo modo, a cena em que Alfonsina recebe o mar de presente nos ajuda a refletir sobre a capacidade que possui, o cinema, de reinventar as coisas, de transformar a realidade em algo novo (hooks, 2023), reimaginando-a. Antes de tudo, penso nessa cena para refletir sobre o nosso próprio papel enquanto educadores. Todo educador é como uma ponte para outros mundos. Joãozinho guia Alfonsina até o mar; nós, professores e professoras, todas as vezes que entramos em uma sala de aula, somos um pouco como ele. O filme nos permite ver e ouvir um mar em um lugar inimaginável. O sertão virou mar. Todas as vezes que liguei o projetor para exibir filmes em sala de aula durante a minha pesquisa, foi para mostrar o mar aos meus alunos. Nem sempre consegui, é certo. Porque na escola, dentro de uma sala de aula sem ar-condicionado e com muita luz externa entrando pelas janelas de vidro, o mar é quase sempre difícil, revolto.

O que é importante que se diga sobre este exercício é o seguinte: repensar o Ensino de História através de práticas de cinema na escola é, sobretudo, caminhar sobre o risco. Porque,

a despeito do esforço prévio empenhado em pesquisa bibliográfica, planejamento de objetos de conhecimento e seleção de filmes a ver, o espaço/tempo da sala de aula pensado e executado dessa forma, será sempre uma abertura ao inesperado. Antes de tudo, é preciso estar pronto para se lançar ao desconhecido, enfrentar as tormentas.

Transver um filme – assim como transver em educação – "é um ato pedagógico de desobediência" (Fresquet, 2020, p. 10, tradução própria), pois questiona aquilo que nos é dado como imagem inacabada e que estabelece o que devemos ver e pensar, adicionando um elemento transformador ao que deveria ser apenas visto mas que, agora, é visto e recriado.

3.3.3 Cinema de habitar

A atividade com o filme *Ela Morava na Frente do Cinema* (2011) se deu a partir de um dos conteúdos do livro didático utilizado pelas turmas do 9º ano do ensino fundamental (Anos Finais) da rede pública de ensino de Jaboatão dos Guararapes: *História, Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018), publicado pela editora FTD. No capítulo 2 da Unidade I, mais especificamente no tópico *Modernização e Urbanização*, o livro traz uma grande imagem em preto e branco que se divide em duas páginas, com duas legendas que a referenciam: "Estação da Luz, marco ferroviário de São Paulo, 1910" e "Rua dos Imigrantes e Rua Florêncio de Abreu" (Boulos Júnior, 2018, p. 24-25). O texto que a acompanha traz algumas informações sobre o processo de urbanização paulista, fruto do sucesso, à época, da economia cafeeira, que proporcionou à capital a chegada de recursos como a energia elétrica, o bonde elétrico e a expansão da malha ferroviária.

Figura 12 – A modernização/urbanização de São Paulo

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. (2018). *História, sociedade e cidadania*: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

Era a brecha necessária para incluir *Ela Morava na Frente do Cinema* para pensar o processo de urbanização e modernização a partir de imagens do cinema produzido aqui no estado. Na obra, acompanhamos a personagem principal em suas tarefas cotidianas, deslocando-se pela cidade que aparece ora em movimento, ora silenciosa e lenta, entre resquícios do obsoleto e mudanças na paisagem. O urbano que o filme constrói nos permite observar as rupturas e continuidades do espaço citadino montado em cenas e cenários onde o novo e o velho convivem e se tensionam para compor o espaço-tempo de um filme que é um recorte muito específico no tecido urbano, tecendo entre objetos e paisagens o descontínuo e descompassado tempo-movimento de um lugar.

A atividade foi planejada contando com seis aulas divididas em três momentos de duas aulas, cada, tendo como temas transversais/integradores as relações de Gênero e a Educação em Direitos Humanos. As primeiras duas aulas foram dedicadas à discussão sobre a seção *Modernização e Urbanização* que compõe a obra acima mencionada. Lemos o texto e solicitei aos alunos que me descrevessem a imagem. Em seguida, escrevi no quadro as seguintes questões: O que é modernização? O que é urbanização? Você considera a sua cidade/bairro modernizado e urbanizado?

Sugeri uma rápida discussão baseada nessas questões. No geral, pude perceber que as respostas à primeira delas giravam em torno daquilo que é novo, de avanços tecnológicos, da substituição daquilo que é velho por novidades em bens e serviços. Quanto à segunda, muitas observações que davam conta desde a pavimentação de ruas e construções de arranha-céus, aos efeitos negativos inerentes ao processos de urbanização, como poluição sonora e visual, degradação e desastres ambientais e a exclusão de grande parcela das populações marginalizadas pelos efeitos nocivos desse processo urbanizador. Com relação à última questão, respostas muito variadas: alguns responderam que sim, que eram capazes de perceber aspectos da moderno e do urbano em seus bairros e localidades; outros responderam negativamente; alguns estudantes fizeram comentários que podemos localizar como um meio termo, ressaltando aspectos negativos como a violência, a pobreza, a estética de ruas e casas, problemas estruturais e carência de serviços como acesso à saúde, aos transportes, pavimentação de ruas e à rede de tratamento de esgoto.

Realizado o debate, era hora do filme! A sessão transcorreu tranquilamente, até que chegou a cena do beijo, quando a personagem principal beija uma outra personagem. Precisei conter o burburinho solicitando silêncio mais de uma vez. O filme seguiu e partimos para

nossa conversa sobre o que vimos, que seria, mais uma vez, baseada no *ver-rever-transver* (Fresquet, 2020).

Inevitavelmente, a primeira resposta à questão “o que vimos?”, apontou o beijo: “o beijo das sapatão (sic.)”. Muitas risadas e comentários se seguiram. Aguardei em silêncio. Acalmados os ânimos, repeti a mesma pergunta: “o que vimos?”. Seguiram-se poucas respostas que apontaram alguns recortes do filme. Algumas delas se detiveram em elementos da paisagem urbana, e é nessas respostas que quero me deter, por hora. Dialogando com essas respostas, discutimos sobre como um filme pode mostrar uma cidade, no caso deste, uma cidade que se transforma já desde o início: as paredes do edifício onde a personagem principal mora sendo reformadas, o revestimento antigo dando lugar a um novo, elementos como as TV's, os aparelhos de videocassete, o carro da personagem a tensionar o nosso olhar a partir das mídias e bens a que temos acesso no presente. O cinema que já não existe mais, e do qual só restam fotografias e lembranças, também expressa o movimento do tempo que muda e molda a paisagem, que constrói em nossa memória uma cidade edificada de memórias e afetos de vivê-la, também como terreno de disputas e tensionamentos.

Um dos elementos mais apontados do filme são os aparelhos eletrônicos destinados à manutenção na assistência técnica que serve como uma das locações. Em uma das cenas, vemos a personagem levar o seu aparelho videocassete para que seja reparado. São as marcas do tempo que substitui as coisas, muda hábitos e práticas, estabelece novas relações de consumo de objetos, mas também de imagens e a forma de vê-las. A assistência é como um portal para uma outra temporalidade, um túnel por onde entramos e percebemos um mundo feito de obsolescência que marca paredes, televisores de tubo, videocassetes e sons *micro systems* que aguardam reparo. O tempo que dita hábitos e reconfigura a vida, também permite que transitemos por ele entre suas permanências e continuidades, pois não há linearidade que resista ao viver humano. Essas reflexões que aqui reproduzo foram feitas de maneira coletiva em sala de aula a partir da obra e dos apontamentos dos alunos sobre o filme.

É preciso que se ressalte certa ausência de familiaridade com as paisagens do Recife apresentadas na obra. Alguns apontamentos feitos pelos estudantes assinalaram alguns distanciamentos e aproximações daqueles cenários urbanos por onde transita a personagem principal, quando comparados com os arredores onde se situa a escola ou com as localidades onde residem. A escola, segundo eles mesmos, se localiza próximo à área nobre de Piedade, bairro que a endereça. Uma breve olhada em direção ao mar, desde a escola, nos permite constatar e compreender tais comentários. A zona nobre a que eles se referem ocupa a faixa litorânea mais próxima à beira mar, o que significa também dizer que está melhor guarnecida

de transportes públicos que “passam na porta” ou de ruas pavimentadas que não alagam, por exemplo. Por outro lado, o bairro onde está localizada a escola é feito de extremos: quanto mais nos afastamos da faixa de praia, podemos perceber o reflexo das disparidades sociais que caracterizam a vida urbana. E algumas observações apontaram para isso.

Voltando ao beijo! Antes de tudo, ressaltei a classificação indicativa do filme: livre. Depois perguntei o que tinham a falar sobre a cena que gerou tanto burburinho. O estranhamento vinha do fato de serem duas mulheres se beijando, segundo alguns deles, o que foi retrucado por alguns com comentários como “nada a ver”, ou “o que é que tem?” Uma aluna de uma das turmas, que já se reconhece como pessoa lésbica, pôde fazer alguns comentários que, no geral, expressaram sua imensa surpresa e felicidade por se ver representada no cinema de Pernambuco.

Este momento da aula foi reservado à discussões sobre escolhas cinematográficas. Um filme é construído, antes de tudo, por ideias. E as imagens de um filme, muitas vezes, nos permitem ver essas ideias em forma de lutas contra preconceitos e injustiças sociais, ou em defesa de minorias, dos direitos à diferença e ao respeito no âmbito social. Muito regularmente, nos é possível ver um filme e enxergar através dele, para perceber que ideias e pensamentos lhe deram causa. O bom filme, para Bergala (2019), seria aquele que, por trás de si, nos permite ver o alguém e suas ideias que lhe deram forma, que emprestou um pouco de si mesmo à sua própria obra, e que permite que o espectador o perceba nela. É o corpo a corpo de que falavam Portugal e Migliorin (2022), e do qual não se pode escapar quando a prática do cinema é levada a cabo como proposições de vidas possíveis na cidade, no mundo.

Revimos e transvimos a primeira parte do filme, onde aparecem imagens do antigo *Cine Torre*[86]. A narrativa é feita através das memórias fotográfico-afetivas da personagem principal da obra, que morava em frente a um cinema do qual só restam escombros. Em uma das imagens aparece o seu avô. Durante o *rever*, os alunos apontaram elementos presentes nas fotografias: os carros, uma padaria. O aspecto das imagens também foram levados em conta: “fora de foco”, “muito embaçadas”, “antigas”. Ao serem solicitados a reimaginar o recorte pelo *transver*, recebi respostas como “eu colocaria vídeos antigos” ou “fotos melhores”, “com mais resolução”.

Sugeri uma discussão sobre o poder que possuem as imagens para contar histórias pelo apelo às lembranças, assim como seu potencial para construir narrativas de histórias não contadas, relatos pessoais que estão fora das narrativas oficiais da História ou dos livros

[86] Inaugurado durante a década de 1930, no bairro da Torre, manteve-se em funcionamento até a década de 1970. Hoje abriga um edifício residencial homônimo (Sobral, 2020).

didáticos, esquecidos sob a poeira dos grandes acontecimentos e personagens, guardados em nossas casas, nas memórias dos nossos familiares mais idosos, preservados em álbuns de fotografia ou arquivos de vídeo de eventos em família.

Pollack (1989) em *Memória, esquecimento, silêncio*, aponta para o caráter homogeneizador das memórias coletivas oficiais que silenciam tantas outras memórias de grupos minoritários silenciados. O autor descreve a memória como um campo em disputa ao apresentar a dinâmica entre a memória oficial e dominante e as *memórias subterrâneas*, argumentando que, enquanto a primeira busca impor uma narrativa única e hegemônica, a segunda representa as vozes silenciadas e marginalizadas que desafiam essa versão oficial. O trabalho sensível que proponho com o cinema age para trazer à superfície essas memórias soterradas pelas grandes narrativas que silenciam e apagam incontáveis histórias e modos de vida, como um exercício de reescritura por imagens que se movem reconfigurando saberes, deslocando conhecimentos para reconstruí-los a partir daquilo que se cala e se esconde.

Para finalizar a aula, solicitei aos estudantes que juntassem material para a realização de um filme: fotografias. De preferência, impressas. Sem dar muitos detalhes do que estava por vir, pedi para que as selecionassem por um critério: a relação com o lugar onde moravam ou onde, algum dia, já moraram. A aula terminou.

No encontro seguinte, também com duas aulas seguidas, outra sessão. Dessa vez, composta por *As Mulheres da minha vida* (2023), da Greice Kelly Veloso, e *Talvez esse seja filme sobre felicidade* (2020), da Ana Flor Fernandes. Foram escolhidos devido ao dispositivo que lhes constrói: a narrativa fotográfica ou *fotografias narradas* (Migliorin, 2016). Este seria o dispositivo que ativaríamos nesta atividade.

O primeiro deles compartilha conosco um pouco das histórias e afetos, em um relato pessoal em primeira pessoa onde sua realizadora nos conta e mostra fragmentos de memórias de sua relação com as quatro mulheres que ela considera como centrais em sua trajetória de vida: a avó, a mãe, a irmã e a filha. O filme, montado com imagens digitais e impressas, é um passeio sensível através de recordações e coisas de viver, tecendo uma narrativa que se desdobra em muitas camadas através de relatos potentes baseados em relações familiares, batalhas diárias, amores partilhados em vida. E, sobretudo, nos apresenta recortes narrativos protagonizados por mulheres que desafiaram e desafiam, cotidianamente, uma sociedade patriarcal baseada em valores e tradições que, não raro, negam à mulher o papel de protagonistas de sua própria história.

Figura 13 – Cinema e narratividades I

Fonte: Filme As Mulheres da Minha Vida (2023), da realizadora Greyce Kelly Veloso – *screen* de vídeo

Questionados sobre "o que viram", muitas respostas sobre as fotografias utilizadas para a filmagem. Alguns alunos apontaram a farda de Policial Militar utilizada pela realizadora (sim, a Greice Kelly Veloso, integra o corpo da Polícia Militar do Estado de Pernambuco, inclusive como professora do Colégio da Polícia Militar). Aqui, refletimos um pouco sobre o papel da mulher, historicamente destinado aos serviços domésticos e atrelado à presença masculina e desmantelado, pouco a pouco, pelas reivindicações feministas por direito ao voto, ao trabalho, ao reconhecimento de igualdade. Inclusive pude abordar o lugar da mulher negra no movimento feminista que vem, aos poucos, sendo reconhecido em intersecção por demandar diferentes estratégias de luta e resistência.

Uma outra aluna fez uma das observações que considero mais relevantes: a ausência de homens no filme. Há, na verdade, a presença de um homem na obra: o pai. Em um dos quadros vemos duas fotografias postas lado a lado onde aparece fotografado. No entanto, a narrativa transcorre sem que ele esteja presente. O que esta ausência – ou quase ausência – nos diz, a ponto de uma aluna fazer este tipo de observação? A partir daqui pude, com a turma, conversar um pouco sobre o abandono parental que marca a realidade de muitos lares brasileiros compostos por mães solos, apenas por mulheres, ou por uniões familiares que fogem ao padrão triangular pai, mãe e filhos. Há famílias sem filhos. Há famílias cujos responsáveis legais são avôs e avós, tios e tias, irmãos e irmãs. Há, inclusive, aquelas compostas por dois pais ou duas mães, sinalizando para a existência/resistência de famílias

formadas por casais homoafetivos como reconfigurações legítimas de laços familiares aos quais não pode ser negado o direito à existência.

Talvez esse seja um filme sobre felicidade foi filmado, assim como quase tudo o que foi produzido em arte no Brasil e no mundo durante o período pandêmico[87]: dentro de casa. Um quarto como locação, uma mesa como ponto central do cenário. A câmera posicionada à pino[88] nos dá uma visão aérea na qual enxergamos tudo de cima para baixo. Ao fundo, ouvimos, *The Scientist*, do *Coldplay*[89]. Ana Flor senta-se em uma cadeira em frente à mesa segurando um bloco de fotos impressas. O dispositivo está armado. A partir dali, o que vemos são recortes de tempos, narrativas pouco preocupadas em alinhar um conjunto de acontecimentos trazidos de memória em reta cronológica, mas trazê-los à tona como um bloco sensível de experiências marcadas no corpo.

Figura 14 – Cinema e narratividades II

Fonte: *Talvez esse seja um filme sobre Felicidade* (2023), da realizadora Ana Flor Fernandes – *screen* de vídeo

[87] Aqui me refiro à pandemia em nível mundial provocada pela Covid-19 e que se estendeu de janeiro de 2020 a maio de 2023, marco da Organização Mundial de Saúde (OMS), segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (OMS declara, 2023).
[88] Ângulo característico do cinema obtido com a câmera posicionada totalmente acima do que se deseja filmar, nos dando uma visão de cima para baixo da imagem.
[89] Banda de rock britânica fundada em 1997.

Quanto a este, os estudantes foram mais reticentes em suas respostas. Tenho a impressão de que por ser Ana Flor uma travesti, por terem sido confrontados com suas histórias e modo de viver ali, em uma sala de aula, algo tenha se passado que fez com que a maior parte deles tenha se retraído e silenciado. Meu desejo, em parte, tinha sido cumprido. Levar este filme foi como abrir uma janela para deixar ver, como seu próprio título prognostica, uma travesti feliz e viva. É tomar parte na luta contra a transfobia e a travestifobia que interrompe vidas e histórias como essas – felizes – de serem contadas.

Se fazer bons filmes é se deixar entrever por entre seus planos e imagens (Bergala, 2019), escolher certas obras para ver na escola também participa do mesmo processo, enseja uma boa relação escola/cinema, engaja uma prática educativa política e esteticamente à defesa de direitos, à luta pela dignidade da pessoa humana, ao combate contra as violências impetradas contra corpos social e culturalmente subalternizados.

"O corpo vem em gêneros" (Butler, 2019, p. 10). É racializado (Fanon, 2008). Está sujeito ao exercício do biopoder (Foucault, 2001). Somos diversos e, ao mesmo tempo, iguais perante a lei, mas há corpos que importam mais que outros (Butler, 2019). Como poderia um filme realizado por uma travesti, ser um relato sobre felicidade? Como, no país que, pelo 15º ano consecutivo figura como o primeiro no rol dos que mais matam pessoas trans e travestis no mundo (Benevides, 2023)[90], uma história feliz de uma travesti que se fez professora? É o cinema concebido como resistência e arte (Deleuze, 1999), para a criação/invenção de outros mundos.

Estes dois filmes figuram como composições cinematográficas que nos dão a ver, antes de tudo, uma pessoa que habita um lugar. A cidade e sua paisagem não existem desabitadas, mas abrigam inúmeros corpos que a experienciam de múltiplas maneiras e que constroem/reconstroem, imaginariamente, suas próprias percepções do viver no urbano (Pesavento, 2007). Contar/narrar essas histórias, lançar luz sobre essas experiências através do cinema é uma necessidade que se impõe antes de qualquer outra imagem como resultado fílmico por dispositivos de criação.

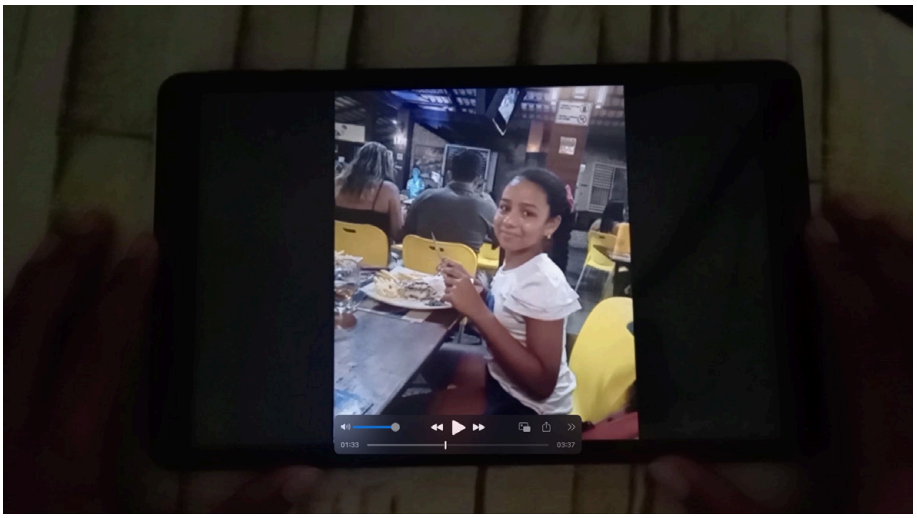
Voltemos ao dispositivo: através das *Fotografias Narradas*, os estudantes foram solicitados a realizarem a criar pequenos filmes, individualmente. Por estratégias simples e criativas, as fotos deveriam ser montadas manualmente e narradas em simultâneo a partir das histórias e relações que seus criadores fossem rememorando, fragmentos de memórias sem a preocupação com a linearidade dos fatos. Os minutos finais da aula foram reservados às

[90] Dados da 7ª edição do dossiê elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA) que contém informações sobre violência contra pessoas trans e travestis no Brasil, referentes a 2023.

dúvidas e sugestões para as filmagens, como a elaboração de um pequeno roteiro a ser seguido para garantir certa organização nas etapas do trabalho. O último encontro de duas aulas foi reservado à exibição, que se deu obra a obra, cada uma seguida de um pequeno debate com perguntas ao realizador. Alguns muito tímidos, outros nem tanto, discorreram um pouco sobre seus filmes, seguidos por comentários da turma. Com o intuito de fazer pensar questões advindas das imagens de alguns dos filmes, mediei algumas conversas aqui relatadas.

Uma das obras foi a da estudante Paula Mariana Perez, 16 anos. Seu relato foi feito a partir de uma única fotografia que suscitava memórias de sua chegada ao Brasil como imigrante colombiana, mas também, e principalmente, descrevia a fotografia como um divisor de águas em sua vida que, a partir dali, mudaria consideravelmente, sobretudo com o seu autoconhecimento como pessoa lésbica.

Figura 15 – Fotografias narradas I



Fonte: *Fotografia Narrada*, por Paula Mariana Perez – *screen* de vídeo

A partir de seu relato em forma de filme, pudemos discutir sobre a prática da homofobia/lesbofobia/transfobia, considerada crime imprescritível e inafiançável no Brasil[91]. Refletimos um pouco sobre como e porque as pessoas migram, e como são submetidas, muitas das vezes, a condições insalubres do traslado e às más condições de moradia e trabalho quando se vive em alguns países com duras leis anti-imigração. E, sobretudo, como o cinema

[91] Desde 2019, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), a prática é considerada crime enquadrada como injúria racial por extensão à lei n. 7.716/1989, por interpretar que o conceito de racismo ultrapassa aspectos exclusivamente biológicos ou fenotípicos, estendendo-se à negação da humanidade e dignidade de grupos vulneráveis. Essa decisão justifica-se pela ausência de uma norma legal que trate especificamente sobre a conduta (STF, 2019).

pode ser portador da imagem e voz de pessoas e grupos que não aparecem nas narrativas da História oficial, que não têm suas histórias contadas nas escolas ou seus nomes registrados em lugares de memória (Nora, 2012), como os museus e memoriais. O cinema como arte que faz na escola pode ser este espaço pelo qual se aprende falando de si, e de autoafirmação por onde os sujeitos podem se mostrar e se reconhecer, contribuindo para o combate às violências e construindo um mundo mais seguro e justo para essas pessoas.

Outra produção foi a da estudante Luciana Costa Cândido, que escolheu a praia como cenário para sua narrativa fotográfica. Sentada na areia, ela nos revela fotografias de sua infância destacando pessoas e ocasiões das quais guarda boas lembranças. A escolha do local para a realização das filmagens inevitavelmente nos remete ao filme do Camilo Cavalcante que, neste texto, ocupa um lugar metafórico que inspira poética e reflexivamente a escrita e a prática de cinema sobre a qual se debruça esta pesquisa.

Figura 16 – Fotografias narradas II

Fonte: Fotografia narrada, por Luciana Costa – *screen* de vídeo

De igual modo, o trabalho da estudante Emilly de Souza se destaca pela escolha da locação. Assim como Ana Flor Fernandes, Emilly escolhe uma mesa para apoio com a câmera posicionada a pino. Mas há um detalhe que se destaca na escolha do cenário: o espelho à frente que duplica as imagens captadas pela câmera. De cima para baixo, podemos ver a sequência de fotos narradas em duplicata, onde a imagem do espelho nos aparece mais nítida que a captada pela câmera da mão que movimenta o bloco de fotografias. Esteticamente, o filme nos leva para um outro lugar de visualidade onde aquilo o que é visto se vê em duplicidade, enquanto o que ouvimos nos remete a um único arquivo fotográfico por vez.

Uma das maiores peculiaridades do cinema é, justamente, falar de uma coisa e nos mostrar outra (Deleuze, 1999). Muito provavelmente Emilly não leu Deleuze, mas a ideia que deu forma ao seu filme, ainda que por acaso, foi levada a cabo por uma simples escolha de como/onde filmar.

Figura 17 – Fotografias narradas III

Fonte: *Fotografia Narrada*, por Emilly de Souza – *screen* de vídeo

Com a exibição dessas obras foi possível discutir com as turmas sobre como nossas histórias estão entrelaçadas a outras histórias, de outras pessoas. Assim como a maioria das produções, Luciana nunca fala apenas de si: a mãe que segura a câmera, os colegas da antiga escola reunidos para serem fotografados, o amigo que se faz presente até hoje, o irmão caracterizado para a festa junina. Emilly aparece fotografada ao lado de muitas pessoas das quais fala ora com saudades, ora com muito carinho, ao narrar a presença delas ao seu lado nas fotos. Nossas histórias carregam várias outras histórias. Pois somos também coletividade. Pensar a construção da História como uma multiplicidade de outras histórias é levar em conta os diferentes modos de sentir e experienciar a vida e o tempo. Assim como nos filmes, a História é feita de muitas narrativas e reinvenções baseadas naquilo que sobrou do passado e do que fazemos disso ao tentar reconstruí-lo, reinventando-o.

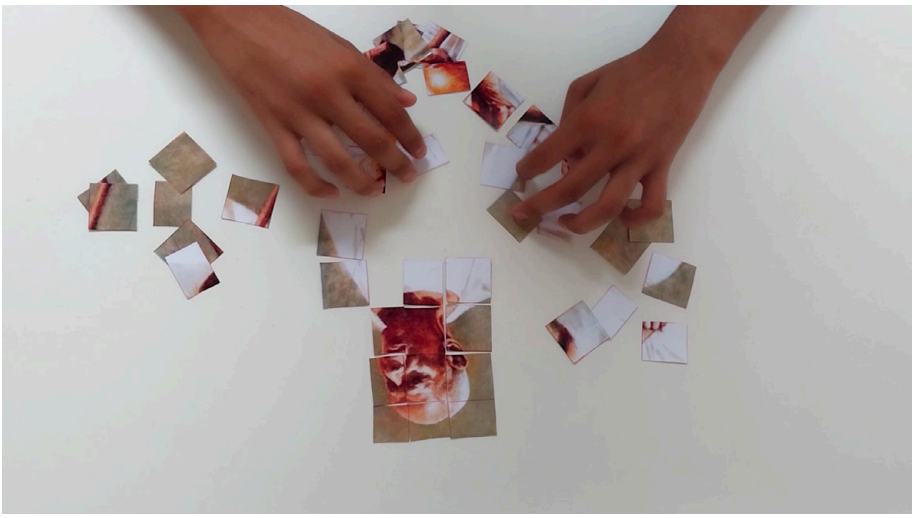
Além destas, há outras duas narrativas fotográficas que foram produzidas por alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Pedro Barros Filho, rede pública de educação do estado

de Pernambuco, também localizada no bairro de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes. Os filmes foram produzidos por ocasião de uma oficina realizada por mim dentro da programação do mês da Consciência Negra da instituição. O foco da oficina foi voltado às discussões sobre produções audiovisuais e sua capacidade de engajar histórias de vida e visões de mundo para a produção de narrativas antirracistas. Durante a atividade, os participantes foram convidados a trilhar caminhos narrativos de cinema a partir de suas histórias de vida ou de questões, sujeitos e histórias com os quais fosse possível o diálogo para a construção de fotografias narradas a partir das questões suscitadas durante aquele encontro. Os filmes produzidos seriam exibidos em uma mostra durante a culminância do projeto com a participação de toda a comunidade escolar.

No dia marcado, apenas dois alunos apresentaram suas obras. Essas, contudo, carregavam uma extrema potência visual-narrativa como obras gestadas a partir de um contexto educacional e de discussões tão urgentes como a luta antirracista. A primeira, a do aluno Davi Mesquita, foi construída a partir da história de vida do Mestre Bimba (1900 - 1974) – mestre capoeirista baiano, criador da Luta Regional Baiana, ou Capoeira Regional – cuja importância para a capoeira permanece desconhecida por muitos de nós. O aluno, inclusive, parte de suas próprias experiências como praticante capoeirista para a construção do vídeo, no qual vemos uma fotografia, anteriormente cortada como um quebra-cabeças, sendo montada e narrada

Metaforicamente, o filme terminou por apontar para os retalhos de histórias costuradas de um personagem histórico invisibilizado pelas grandes narrativas a partir da identificação e reconhecimento de seu realizador com a capoeira. Há, neste filme, um grande potencial para nos fazer repensar uma História que se faça por meio dessas memórias e experiências vivenciadas pelos próprios estudantes enquanto sujeitos, por aquilo que toca o corpo, forja subjetividades e mobiliza outras formas de aprendizagens.

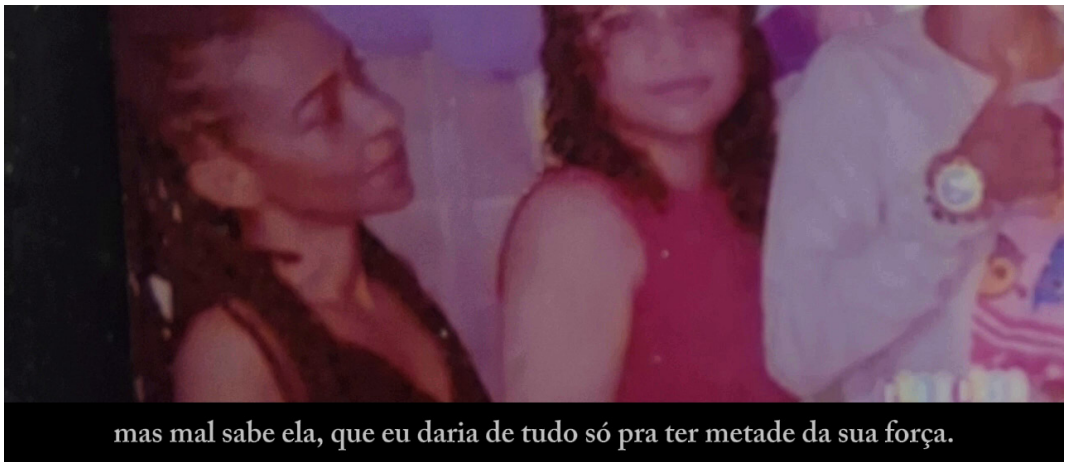
Figura 18 – Remontar histórias: Mestre Bimba e histórias da capoeira



Fonte: *Fotografia Narrada* realizada pelo estudante Davi Mesquita, do Ensino Médio da Escola Estadual Pedro Barros Filho/PE – *screen* de vídeo.

A segunda obra foi a da aluna Evelyn Neide da Silva. Baseada na história de vida da sua mãe, a estudante nos entrega um filme repleto de um passado que ainda se faz tão presente. Sua mãe, mulher negra, empregada doméstica, ocupa na narrativa o lugar de sujeito histórico que nos permite atravessar o próprio filme exibido para ver tantas outras histórias. As permanências de um passado escravagista ainda marcam e ferem corpos negros no Brasil. Muito embora seja pela dor que histórias como essas sejam contadas, ela não é a única narrativa sobre os negros e negras do Brasil. Mas é preciso lembrar que sim, vivemos em um país racista e é preciso combater essa prática desde a escola. O filme passa e dói, e permanece doendo. É preciso que ele, dentro e fora da escola, se transforme em intervenção e resistência antirracista.

Figura 19 – Um passado ainda presente



Fonte: *Fotografia Narrada* realizada pela estudante Evelyn Neide da Silva, do Ensino Médio da Escola Estadual Pedro Barros Filho/PE – *screen* de vídeo.

O que estes trabalhos em forma de filme nos ensinam é que habitar um lugar é, antes de tudo, habitar um corpo e, através dele, experienciar o mundo. As narrativas fotográficas como proposições criativas carregam e recriam o passado em narrativas insurgentes, expondo modos de habitar e pertencer a um lugar no presente. Emprestar olhos e ouvidos atentos a estas produções é, a um só tempo, exercício que repensa e desloca múltiplas formas de aprender e ensinar a História.

3.3.4 Se eu quiser filmar eu filmo

Esta sessão aconteceu fora do ambiente escolar. Dentre as obras disponibilizadas pela *Cinemateca Pernambucana*, há algumas que, devido a questões contratuais ou demais motivos que regulam a sua guarda pela instituição, não podem ser acessadas remotamente. Esse era o caso de *Avenida Brasília Formosa* (2010), filme do Gabriel Mascaro. A solução encontrada foi mobilizar duas turmas e deslocá-las até o espaço físico da *Cinemateca*, divididas em dois dias, para que a sessão fosse realizada na sala de projeção Geneton Moraes Neto, disponibilizada para pesquisadores e grupos que visitam o espaço. As visitas aconteceram em maio de 2024, em dois dias consecutivos, onde as turmas do 9º ano A e C puderam, além de assistir ao filme, conhecer a sala de exposições de figurinos, cenários, objetos cenográficos e demais elementos pertencentes ao universo cinematográfico pernambucano.

A escolha do filme justifica-se por sua capacidade narrativa para recriar poeticamente uma parte do Recife através de imagens e musicalidade, de relações pessoais individuais e

coletivas com as ruas, os becos, os cantos de uma localidade remontados filmicamente em uma obra que confunde o gênero documental e o ficcional. A poética urbana que se faz presente no filme está na simplicidade das imagens que filmam situações e eventos, nas nuances da trama que fazem com que a obra seja algo extremamente reconhecível para nós.

É possível identificar em *Avenida Brasília Formosa* um enorme potencial para compor vivências com o cinema dentro das aulas de História, sobretudo pela atenção voltada aos personagens e eventos cotidianos, ao lugar como cenário onde se dão as sociabilidades e partilhas, ao espaço geográfico como terreno de disputas e negociações. A cidade conta a sua história através de sua materialidade, mas também pelo que sentimos dela e do que ela é para nós. O filme faz de tudo isso um bloco coeso através de sua narrativa como um retrato inventado de uma cidade, mas profundamente identificável dentre tantas outras realidades das periferias da Zona Metropolitana do Recife. A música que preenche o filme, também toma conta dos cenários e paisagens filmados, captadas em som direto, tornando a obra um registro sonoro de uma localidade onde estão presentes variados gêneros musicais onde o brega ocupa lugar privilegiado.

Faço de Mim o que Quero foi o segundo filme elencado para esta atividade devido à proximidade musical com *Avenida Brasília Formosa*. A obra – exibida em sala de aula no momento subsequente à ida até à *Cinemateca Pernambucana* – é um percurso imagético e sonoro a partir do brega romântico que marcou os anos 2000 e que ainda hoje se faz presente como trilha sonora de boa parte da população recifense e de seus arredores. O cenário musical que o ritmo compõe é visto e ouvido por aquilo que lhe movimenta: artistas, cantores e bailarinos, programas de auditório e de rádio, casas de show e trabalhadores que compõem a massa de corpos que se movimentam em torno do universo bregoso (sic.)[92].

Em ambos os filmes, é o brega romântico que desempenha papel de destaque entre os ritmos e sonoridades dadas a ouvir. Para a História e seu ensino, sua importância reside em sua potência como manifestação cultural popular vinda das periferias do Recife e reconhecida por grande parte da população periférica de suas zonas urbanas, o que inclui sua região metropolitana. O brega engaja sensibilidades e agencia corpos com sua musicalidade que produz reconhecimento e identificação (Silva Neto, 2023). Gênero musical facilmente identificável pelos alunos, se faz presente na escola, irremediavelmente chega em ondas sonoras desde as casas da vizinhança, preenche o espaço da sala de aula e dança através dos

[92] Expressão popular que remete ou associa hábitos e práticas ao universo musical e cultural criado em torno do ritmo brega.

corpos discentes – e docentes também, por que não? – em eventos e festas escolares. Seja como for, o brega é onipresente no cotidiano de grande parte de nossas escolas.

Contudo, é preciso cautela para torná-lo espaço de saberes dentro do ensino da História. Qualquer atividade que o inclua não deve ser levada a cabo sem a devida crítica ao seu papel contraditório, sem a adequada problematização de alguns elementos de sua estética, como as letras de algumas de suas canções e formas de engajar o corpo através da dança já que, muitas vezes, algumas dessas práticas podem incorrer no risco de reproduzirem práticas machistas, misóginas ou demasiado sexualizadas a depender da faixa etária a que se destine o planejamento da atividade.

Isto posto, ressaltamos que o Ensino de História a partir das relações afetivas e culturais em torno do brega pode ser considerado uma prática à margem, tendo em vista os estigmas que lhe cercam como expressão artístico cultural associada à periferia e, consequente, a corpos negros. Suas contribuições para a produção do conhecimento histórico pode ser identificada em sua capacidade de narrar o cotidiano, as vivências e as realidades, muitas vezes marginalizadas, da população. Suas letras, melodias e elementos estéticos carregam consigo aspectos históricos e socioculturais que podem ser explorados como potencial pedagógico (Silva Neto, 2023).

Saúde, Vida Familiar e Social e Diversidade Cultural foram os temas transversais/integradores aos quais recorri para fundamentar esta atividade. O primeiro para discutir o direito à cidade como espaço de práticas de lazer, de expressão livre e saudável através da musicalidade que está presente em nossas atividades cotidianas, nas festividades e eventos populares, nos momentos de reunião e sociabilidade onde se dão as trocas de afeto. Com o segundo, o objetivo foi fazer pensar o brega como gênero nascido das áreas mais pobres da cidade, protagonizado por corpos majoritariamente negros e que, por isso mesmo, é cercado de muitos estigmas sociais, mas que carrega imenso valor como manifestação popular legítima dentro de tantas outras que integram o arsenal artístico e cultural do território pernambucano e brasileiro.

Esteticamente, os dois filmes são construídos pelas formas do urbano, assim como pela trilha que compõem duas obras que imbricam vida e ficção. Em *Avenida Brasília Formosa* as casas em construções desordenadas, as ruas que não seguem um padrão regular, a ausência de planejamento urbano, o improviso presente no cotidiano é também o improviso da vida que vai inventando formas de adaptação e sobrevivência conforme se vai vivendo. A latente temática habitacional presente nas modificações da paisagem urbana que derruba as palafitas, alarga ruas e desloca gentes, aparece atravessada pelas interações e práticas sociais

manifestas nos hábitos e comportamentos dos sujeitos-personagens que compõem a obra. Fazer ver a diversidade das formas de vida presentes naquele determinado núcleo urbano é engajar a arte do cinema como produção da cidade para sugerir outras formas de habitar o urbano, pois a imagem não é posterior ao mundo: ela é simultânea (Pipano, 2022).

Nesta atividade exercitamos o dispositivo Filmar a Música. Seu objetivo é filmar o nosso lugar – o bairro, a comunidade, a rua, a vizinhança – pelas músicas que preenchem o seu dia-a-dia, captadas em direto, ou seja, reproduzidas através de algum aparelho, voz ou instrumento em som ambiente, sem que haja qualquer edição posterior à imagem para introdução do som. Os vídeos devem captar até trinta segundos de material audiovisual. Para tanto, é preciso dar atenção aos sons musicais do entorno, pois são eles que deverão protagonizar as produções. Decidido o momento da gravação, é preciso escolher o que deve ser filmado, sem a obrigação de ser representativo, ou seja, as imagens não precisam remeter ou representar o som reproduzido. As formas do bairro, as pessoas que circulam, as atividades que nele se desenvolvem, as construções, formatos das ruas e habitações, os espaços vazios, as cores e texturas podem ser elementos para as composições videográficas durante o exercício.

Figura 20 – Filmando a música

Fonte: Dispositivo Filmar a Música realizado pelos estudantes do 9º ano C – Ensino Fundamental/Anos Finais – da Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

As produções com o Filmar a Música foram apresentadas à comunidade escolar durante a Feira de Conhecimentos realizada na Escola Oscar Moura, em 2024. Em formato de instalação, os filmes foram compartilhados em duas telas simultâneas dentro da biblioteca da

escola, que foi adaptada para funcionar como uma espécie de galeria de arte para receber nossa proposta de cinema-experiência em educação (Silva; Moraes; Mesquita, 2019). As produções foram agrupadas em dois blocos audiovisuais divididos por turmas, um com os filmes do 9º ano A, outro com os trabalhos do 9º ano B. Utilizando um retroprojetor e a TV fixa na biblioteca, as obras foram projetadas simultaneamente em cinco sessões abertas ao público.

Figura 21 – Telas simultâneas

Fonte: Instalação do Filmar a Música realizada em outubro de 2024, na Escola Municipal Oscar Moura – arquivo pessoal

Compondo a instalação, disponibilizamos uma tela interativa, ou o que chamo de quebra-cabeça filmográfico, uma espécie de "monte o seu filme". Em um quadro de madeira, dispomos alguns celulares cedidos pelos alunos realizadores, cada aparelho exibindo uma das cenas obtidas através do dispositivo em ponto de *play*. O objetivo era proporcionar aos visitantes a experiência da montagem, onde cada pessoa era livre para arranjar, rearranjar e justapor as cenas conforme seu olhar e pensamento criativo, multiplicando as possibilidades e sentidos cada vez que as “peças” eram realocadas.

Figura 22: Montar, remontar

Fonte: Quebra-cabeças com fragmentos do Filmar a Música durante a instalação – arquivo pessoal

Após cada exibição, uma conversa sobre as questões e processos que basearam a atividade que tinha por fim fazer ouvir e falar sobre o contato com o cinema vivenciado daquela forma – duas telas simultâneas, pequenas telas móveis – assim como compartilhar impressões obtidas do ver e fazer filmes, tendo como suporte sensível/criativo os sons e a musicalidade presentes no nosso dia-a-dia.

Os pequenos filmes feitos como exercício do ver/ouvir foram construídos como capturas fortuitas, fragmentos de uma cidade habitada e vivida pelos próprios realizadores/estudantes, que puderam experimentar, olhar e ouvir através de suas próprias criações o seu próprio lugar, registrá-lo em imagem para pensá-lo historicamente a partir do hoje. Ver/fazer/ouvir cinema, por esta perspectiva, alinha-se ao Ensino de História para fundamentar aprendizagens que, da escola ao bairro, da sala de aula às situações vivenciadas fora dela, sejam encaradas como desorganização/reorganização sensível de conhecimentos.

3.3.5 Da Janela do Ônibus

O dispositivo que norteou a atividade aqui descrita nos remete, mais uma vez, à poesia de Miró da Muribeca. Mais especificamente, ao seu já tão conhecido texto *Janela de ônibus* (Miró, 2013)[93]. O Ônibus é um elemento bastante presente na poesia de Miró, assim como na vida de muitos de nós. O fator decisivo para a escolha da obra de Miró para o trabalho com

[93] Poema acessado a partir do vídeo *Miró da Muribeca • Janela de Ônibus* (2013), produzido pela *Asa Amiga Filmes*.

filmes nas aulas de História está em sua potência de recriação da cidade pelo que ela tem de belo e terrível, por nos parecer tão reconhecível e palpável quanto um caminhar pelas ruas. É da rua de onde fala e escreve Miró. A matéria de que são feitos os seus escritos é preparada com aquilo que se sente e se vê da cidade, para reconstruí-la em versos, fragmentos de urbanidade. Pelas linhas de seus escritos, conseguimos pensar sobre uma História que se faz poética.

O que nos "botou" pra pensar, antes de nos sentarmos à janela para filmar, foram os temas transversais/integradores Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena – porque a figura de Miró como sujeito-artista negro era central ao debate – e Educação em Direitos Humanos e Saúde, Vida Familiar e Social – para discutirmos o direito às cidades materializados em condições dignas para vivê-la, inclusive, transitar por ela dignamente de ônibus. A atividade foi planejada para ser realizada em quatro momentos: o primeiro com a leitura, debate e reflexões em torno do poema de Miró, momento este onde seria proposto o dispositivo; o segundo com a vivência de deslocamento de ônibus em direção à atividade extraclasse; o terceiro onde se daria a montagem coletiva; por último, o dia da exibição.

Foi dentro de um ônibus, a caminho e no retorno da *Oficina Francisco Brennand*, que pudemos acessar as vias da cidade para pensar e reconstruí-la em minúsculas fatias em forma de vídeos. O dispositivo montado a partir do Janela de Ônibus pedia esse contato visual e móvel, esse duplo mover do corpo que se desloca na cidade que, lá fora, através do vidro, também se movimenta[94]. Ao percorrê-la, o veículo também desloca nossos olhares para a paisagem urbana, e é justamente a essa experiência sensorial que o dispositivo se dirige, cujas regras podem ser descritas da seguinte forma: munidos de um aparelho celular os estudantes, de maneira individual[95], deveriam produzir dois vídeos de dez segundos, cada: um da ida e outro da volta. Um registro quase que despropositado, um gesto simples e corriqueiro ao qual muitos de nós estamos habituados a executar. Essas pequenas películas digitais de dentro para fora do transporte deveriam, sobretudo, captar os olhares para a cidade como breves registros de ver e ouvir suas dinâmicas.

---

[94] Na ocasião, nos deslocávamos para uma atividade extraclasse na Oficina Francisco Brennand. Localizado no bairro da Várzea (Recife), o espaço é um museu dedicado à arte, expondo as obras do artista que lhe dá nome, promovendo visitas, eventos e atividades voltadas à arte-educação. Nesse espaço, através do contato com a linguagem das Artes Plásticas – escultura, especialmente – os alunos vivenciaram o roteiro denominado de "Cosmologias", um dos eixos temáticos propostos pela instituição que se propõe a refletir sobre as cosmovisões de diferentes grupos humanos e culturas. Desta atividade, além das turmas do 9º ano A e C, também participaram alguns estudantes da turma B.

[95] Os estudantes que não possuíam celular tinham a opção de gravar em dupla ou compartilhar do celular de algum dos colegas de turma para realizar os registros.

A leitura do texto do poeta Miró da Muribeca em sala de aula nos permitiu pensar e imaginar cenas e cenários da cidade a partir de algumas questões que vínhamos abordando ao longo do ano letivo: as desigualdades históricas que estruturam as relações sociais no Brasil refletidas nos diferentes modos de habitar e trabalhar determinam a maneira como a própria cidade se movimenta. Uma simples viagem de ônibus de um canto a outro da cidade pode "botar a gente pra pensar" (Miró da Muribeca, 2023), sobre questões como direito à cidade, mundo do trabalho, qualidade de vida. No entanto, é possível que o pensar nessas questões seja uma operação sensível que atravesse o corpo. Para tanto, alguns estímulos criativos/reflexivos em forma de perguntas foram apresentados aos alunos: como a cidade se movimenta? Que corpos por ela transitam? Que atividades acontecem? Que cheiros, sons e cores as formam? Como eu sinto a cidade? Que cidade eu quero filmar e mostrar com meus vídeos?

Filmar a cidade por este dispositivo ultrapassa a simples representação para configurar-se como uma forma de participação na construção de modos de vida e de habitar os espaços urbanos. Em *Camerar a cidade*, Isaac Pipano (2022) relata uma de suas experiências em cinema e educação a partir de uma oficina de cinema com estudantes e professores na cidade de La Paz, Bolívia. O trabalho tinha como objetivo explorar a prática cinematográfica aliada à educação em contato com a cidade, gerando novas percepções, ressignificando o espaço urbano. O autor propõe ao grupo de trabalho a utilização do *Minuto Lumière*, um dispositivo que consiste na realização de um plano fixo de 60 segundos, sem som, o que se seguiu de uma orientação: as imagens não deveriam dizer absolutamente nada. Ao invés de atribuírem significados preestabelecidos, os participantes da oficina deveriam se concentrar na forma e na duração, despossuindo a imagem da intencionalidade, do fatídico dever que geralmente lhe atribuímos como transmissora de mensagens. A potência dessa abordagem está na multiplicidade e, ao mesmo tempo, na singularidade estética e sensível das obras filmadas sem o dever de terem que nos dizer algo sobre qualquer coisa, onde a câmera se torna extensão do corpo para a percepção e produção sensível de novas formas de ver e ouvir a cidade (Pipano, 2022).

Assim, foi ressaltado aos estudantes que o resultado dessa experiência seriam frutos das escolhas tomadas: do momento a filmar, do recorte do tempo/espaço registrados entre o início e o fim da gravação, daquilo que foi descartado pelo olhar e pelo enquadramento intencional ou não da câmera, o que não representaria, sobremaneira, o real imagético da paisagem urbana, mas um recorte sensível pelo perceber a cidade para reconstruí-la em imagens.

Para esta atividade, a proposta foi montar um único filme, cujo arquivo contasse com a participação de todos os integrantes/viajantes. O desafio inicial foi a ausência de recursos técnicos e/ou materiais na escola, como computadores, sala adequada, acesso estável à *internet*. Mas o trabalho cinematográfico é, sobretudo, um trabalho da mão (Deleuze, 1999). Assim, reuni os alunos em dois grandes grupos de montagem, lápis e papel na mão, para agrupar e reagrupar as imagens gravadas durante a nossa literal viagem cinematográfica.

Pipano (2022) concebe a montagem como um processo coletivo e experimental que permite a criação de novas narrativas e significações a partir da combinação dos diferentes planos e sons. E não importa se nos faltam meios tecnológicos para executá-la, pois a operação que se dá em uma edição que recorre aos suportes computacionais é a mesma que permeia uma montagem mais artesanal: o que está em jogo é uma forma de pensamento engajada na organização/reorganização dos blocos de movimento e duração que vão compor a obra como produto artístico (Pipano, 2022).

Assim, nossa montagem coletiva se deu da seguinte forma: antes do dia marcado, os alunos deveriam selecionar um dos vídeos realizados para o trabalho de edição: ou o da ida, ou o da volta. Munidos de seus aparelhos celulares, os discentes foram divididos em dois grupos: os que optaram pelo vídeo da ida, e os que escolheram os vídeos da volta. A tarefa de cada grupo era assistir aos vídeos coletivamente e decidir em que ordem apareceriam no arquivo único. O critério que usariam para isso ficou a cargo de cada grupo, muito embora tenham recebido algumas orientações do que poderia ser feito: as imagens poderiam ser agrupadas e ordenadas por cores e texturas, elementos da paisagem, pela dinâmica movimento/lentidão, pela semelhança/dessemelhança entre as paisagens apresentadas.

Cada aparelho celular era como um pedaço do filme, sendo deslocados à medida em que as decisões eram tomadas coletivamente, como em um quebra-cabeças de imagens móveis. Uma pessoa de cada grupo deveria ser a responsável por anotar a ordem em que cada vídeo apareceria na montagem final, identificados pelo nome de seu realizador. Terminada esta etapa, as fichas com essa relação deveriam ser entregues ao professor que ficaria responsável pela função de editar digitalmente a obra conforme o que foi decidido por cada equipe durante a montagem.

Figura 23 – Da Janela do Ônibus: a montagem

Fonte: Montagem do filme Da Janela do Ônibus – arquivo pessoal

Feita a montagem, restava o momento da exibição, que aconteceu durante a segunda edição do Cine Miró, na Escola Municipal Oscar Moura, em junho de 2024. Olhares atentos e orgulhosos puderam ver, na tela, uma parte de si em forma de filme, uma remontagem da cidade fruto da partilha de olhares e do pensamento criativo empenhado em conhecer a partir daquilo que pode ser inventado sobre o mundo que habitamos.

Terminada a exibição, era hora de falar. O filme não nos fala nada, mas quer nos mostrar algo. Ele não fala, mas nos faz falar (Pipano, 2022) de algo que ficou como experiência de ver ou de fazer. E dentro das aulas de História, é sobre a História que falamos. Assim, o que norteiam os debates e discussões após a vista de cada filme são temas e problemáticas para fazer pensar historicamente (Barca, 2021).

Figura 24 – Da janela do ônibus, filmar a cidade

Fonte: Dispositivo Da Janela do Ônibus, realizado pelos alunos do 9º ano (turmas A e C/2024) – Ensino Fundamental/Anos Finais – da Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

O filme nos faz pensar sobre o próprio processo de escrita da História, que nunca é exato, que é incapaz de resgatar o passado tal e qual aconteceu, que em seu trabalho narrativo reconstrói os tempos idos em cenas possíveis baseadas em fontes confiáveis mas, nem por isso, imparciais. Até mesmo o apelo à rememoração como condutora dessa escritura/narração do passado está sujeito às suas falhas, reelaborações e re-interpretações ao longo do tempo. Da mesma forma, o filme montado através da reordenação e sobreposição de cenas, torna-se um processo que é pura bricolagem e reinvenção. Isso se demonstrou desde o início da etapa para montar a obra: alguns vídeos da ida foram escolhidos como se fossem da volta, e vice-versa.

Da janela do ônibus, filmar a cidade e seu movimento. A câmera que filma como extensão do nosso olhar, pode muito mais que o registro representativo de uma paisagem estanque: as imagens de uma cidade que passa enquanto também passamos, move a própria cidade pela criação de novas visualidades, assim como a nossa forma de aprender e ensinar em História, deslocando aprendizagens e práticas de ensino através dos sentidos.

3.3.6 Celofane Filmes

Existe uma grande distância entre aquilo que vemos e aquilo que filmamos. O cinema é feito disso: de reinvenção. O que a arte da cinematografia faz é reinventar aquilo que se vê para ver de novo (Comolli, 2008). Entre a escolha do que filmar, que passa primeiro pelos nossos olhos, e a exibição do que foi filmado através de uma tela (uma TV, um aparelho celular, ou na telona de algum cinema), existe a intervenção da lente da câmera que fabrica as

imagens móveis, fruto do ato de criação em cinema. Este exercício propõe outras intervenções como exercício imaginativo e inventivo para criar novas visualidades.

Figura 25 – Filmando com máscaras, criando monstruosidades

Fonte: Filme realizado pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

Escolhas simples como ângulo, ritmo, enquadramento, sons, empregadas em dispositivos que orientem a criação, falam de um cinema como fruição através da percepção de signos heterogêneos que não se obedecem a uma lógica ou conhecimento prévio, o que exige do espectador um papel ativo e engajado no processo de criar, e envolve um processo relacional de transformação de si e do mundo pela imagem. A ficção e a invenção permitem abordar situações complexas, problematizar questões sensíveis, sem que seja necessário se ater a um discurso predefinido ou moralizante (Migliorin, 2015), aos clichês (Pipano, 2022).

Máscaras e Monstruosidades é um convite ao olhar. Como dispositivo, sua potência reside na multiplicidade de formas de ver enquanto ativado. Assim como a câmera, nossa visão é mediada por lentes [os nossos olhos], que delimitam a maneira como vemos as coisas do mundo e que passam a existir para nós a partir dessa relação orgânica com os nossos órgãos visuais. O exercício consiste em elaborar pequenas máscaras com materiais de cores e texturas diversas para serem experimentadas, pondo-as sobre a lente da câmera para filmar diferentes ambientes, paisagens, situações, objetos e pessoas, criando diferentes perspectivas visuais, monstruosidades (Migliorin, 2016).

A atividade foi planejada para ser desenvolvida em seis aulas divididas em três etapas com duas aulas, cada. Ao contrário das outras atividades com dispositivos, esta não foi

concebida em torno de um tema transversal/integrador, mas pensada a partir de um elemento da paisagem onde se localiza a escola: a Paróquia Nossa Senhora do Loreto[96]. Fundada em 1660, a Igreja aparece listada entre os bens culturais de natureza imaterial no *Mapa Cultural de Pernambuco*[97]. Sua escolha como locação se deveu, antes de tudo, movida por uma imensa inquietação: temos ali, muito próximo à unidade escolar, um bem arquitetônico de extrema importância para a história do município, e ele segue quase que invisível aos nossos olhos acostumados de tanto transitar sem percebê-lo, de fato. Sugeri aos estudantes fazermos uma visita ao espaço para a realização de um documentário.

As imagens – dois ou três vídeos curtos – seriam captadas em duplas ou trios durante a visitação. As equipes foram orientadas a juntarem material para ser trazido e testado em sala de aula: sacos, plásticos diversos, telas, lentes, qualquer material com o qual pudessem criar novas formas e texturas para ver com a câmera. Além disso, solicitei uma pesquisa prévia sobre fatos e eventos históricos que envolvessem a paróquia para que, a partir dela, os grupos se organizassem quanto aos locais e elementos que desejariam filmar.

Figura 26 – Preparando as máscaras

Fonte: Dispositivo Máscaras e Monstruosidades, realizado pelos alunos do 9º ano (turmas A e C) – Ensino Fundamental/Anos Finais – da Escola Municipal Oscar Moura – *screen* de vídeo

[96] Situada à Avenida Nossa Senhora do Loreto, 645 – Piedade, Jaboatão dos Guararapes PE – o prédio, que data de meados do século XVII, é de propriedade da Arquidiocese de Olinda e Recife. Sofreu várias modificações ao longo dos anos, o que terminou por transformar sua concepção originalmente maneirista em com traços onde predominam características majoritariamente barrocas.

[97] Plataforma digital que serve de ferramenta à gestão cultural do Governo do Estado de Pernambuco.

No dia marcado para a visitação, nos reunimos na escola para um momento de testes: os materiais foram sendo selecionados e experimentados já desde esse momento, deixando apenas para a atividade extraclasse as decisões sobre o que e como filmar. No local, os estudantes ficaram livres para circular dentro e fora do templo. Sugeri que tomassem tempo, parassem para olhar, observassem detalhes e lugares, atentando-se também ao quase imperceptível para tornar visível em forma de filme.

Como já era de se esperar, a maioria deles nunca tinha estado ali. Filmar através de máscaras, nesse caso, nos remetia ao próprio estranhamento de ver pela primeira vez, de entrar em contato com imagens sacras, mobiliários religiosos e construções arquitetônicas com a tarefa de reelaboração visual em forma de filmes. O próprio estranhamento causado pelas imagens obtidas através das cores, texturas e formas obtidas pelo contato com as máscaras remete-nos àquela experiência de estar ali pela primeira vez e acessar aquele ambiente como por meio de um exercício do olhar.

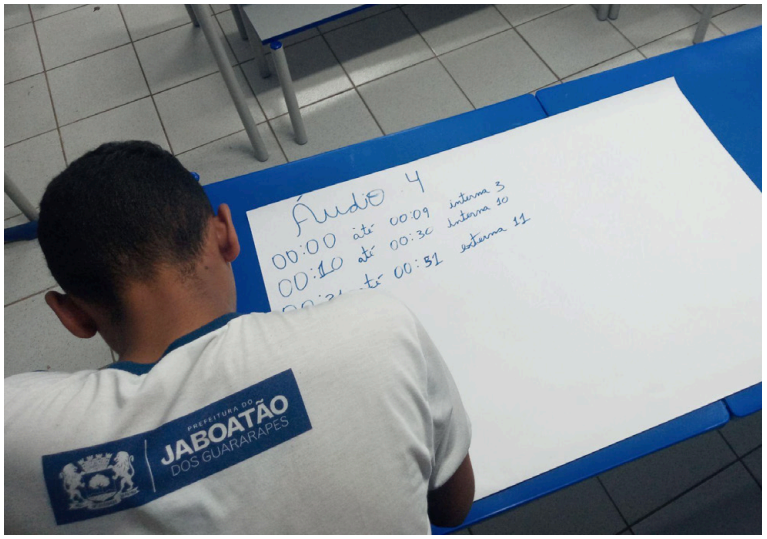
Durante a visita, o Padre Valdemir José da Silva, responsável pela paróquia, concedeu-nos uma pequena entrevista registrada em áudio, com algumas informações sobre o templo e sua história. Como o próprio religioso afirma, há uma grande ausência de escritos e informações disponíveis *online* ou publicadas em livros. Não me detive nesta busca por entender que os relatos orais concedidos pelo religioso como membro e líder da Igreja atendiam ao trabalho que propunha, buscando por outros caminhos de ensino e aprendizagem outras histórias, sujeitos e narrativas.

Terminada a visita, realizamos mais uma montagem. Dessa vez, apenas um pequeno grupo de nove alunos participou da atividade, tendo em vista o próprio trabalho a ser executado de forma um pouco mais minuciosa e a ausência de um espaço mais adequado para comportar tantos alunos em uma atividade que exigiria deslocamentos, anotações, pausas para ver e ouvir, silêncio em determinados momentos. Mais uma vez, a montagem se deu a partir de operações do pensamento empregadas em ideias de cinema, de forma manual, com a utilização dos recursos ao alcance do ambiente escolar: lápis e borracha, marcadores para quadro branco e cartolinas.

Figura 27 – Montando as monstruosidades I

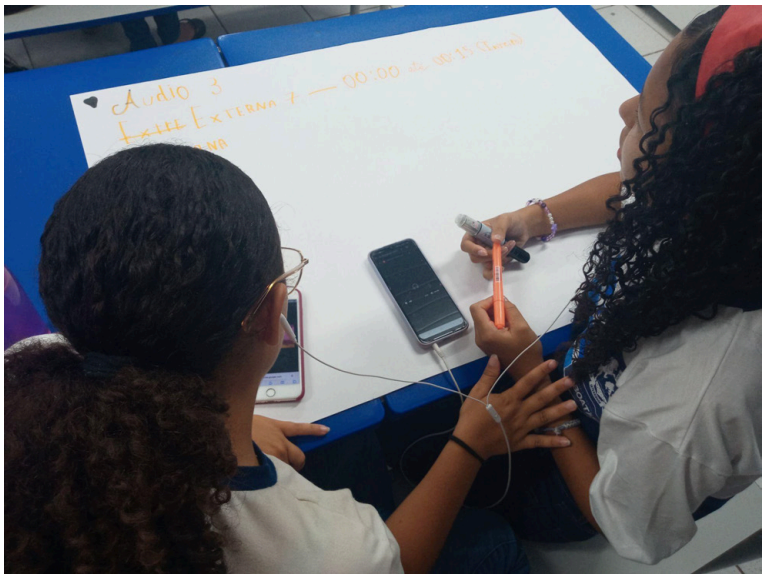
Fonte: Dispositivo Máscaras e Monstruosidades, realizado pelos alunos do 9º ano (turmas A e C) – Ensino Fundamental/Anos Finais – da Escola Municipal Oscar Moura – arquivo pessoal

Figura 28 – Montagem as monstruosidades II



Fonte: Dispositivo Máscaras e Monstruosidades, realizado pelos alunos do 9º ano (turmas A e C) – Ensino Fundamental/Anos Finais – da Escola Municipal Oscar Moura – arquivo pessoal.

Figura 29 – Montando as monstruosidades III



Fonte: Dispositivo Máscaras e Monstruosidades, realizado pelos alunos do 9º ano (turmas A e C) – Ensino Fundamental/Anos Finais – da Escola Municipal Oscar Moura – arquivo pessoal.

A exibição do documentário ocorreu em sala de aula, em duas sessões, uma em cada turma. Através dele nos foi possível refletir sobre: a importância da preservação do patrimônio público; a catequização e o processo opressor sobre a cultura e modos de vida dos indígenas brasileiros durante a colonização portuguesa; a escravização, a invasão holandesa e as disputas territoriais que marcaram o Brasil colonial; a ausência da história do município de Jaboatão dos Guararapes nos livros didáticos; a importância do respeito e tolerância à religião do outro. Todas essas discussões foram contextualizadas e problematizadas a partir do que, hoje, percebemos e vivemos como resultado de um processo histórico, onde as permanências do ontem afetam e forjam o nosso presente com suas contradições. Em contrapartida, o olhar para o passado a partir do contemporâneo nos mobiliza à defesa necessária de direitos e ao trabalho em educação como comprometimento com novas formas de visibilidade, outras narrativas que se desvelam como desejos de mudança e justiça social.

Quando olhamos para trás, para o tempo passado, nada nos resta além daquilo que nos deixaram a ver [ouvir, cheirar, tocar, saborear]. Mas e quanto àquilo que não podemos ver [ouvir, cheirar, tocar, saborear]? O que resta ao historiador é tentar recriar, a partir dos registros disponíveis, as formas, cores, gestos, sons, texturas, sabores dos quais só restam registros materiais. No entanto, como o historiador olha para o passado? Através de que lentes? Ou ainda, de que lugar social, indagaria Certeau (2008). Assim como as máscaras servem de interface às lentes que recriam o real, o lugar de onde escreve o historiador molda o

seu olhar para o passado, define a tessitura e a trama de suas narrativas a respeito dos idos tempos. As monstruosidades criadas pelo historiador não passam de releituras do passado, corpos fragmentários concebidos em retalhos de um conhecimento lacunar.

Dito isto, este exercício também volta-se ao presente como intervenção sensível em um mundo onde reinam as imagens como produto, estímulo e domesticação dos corpos, gostos e hábitos voltados ao capital. Por outro lado, filmar uma igreja erguida há anos atrás pode provocar aberturas para pensar algumas questões do hoje que envolvem a liberdade religiosa e o combate às práticas e discursos que demonizam outras religiosidades através do racismo religioso, por exemplo.

Máscaras e Monstruosidades é um convite a uma nova economia do olhar, a dedicar tempo e atenção para ver e propor formas de ver, a praticar um cinema que está ao alcance da escola como exercício das sensibilidades, do olhar e do viver junto com a diferença que há no outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase dada ao cinema como experiência estética junto ao conhecimento histórico na Educação Básica, até aqui, parte do princípio de que nem a História, tampouco os filmes, constituem-se como produtos acabados e inquestionáveis, do contrário, são construções pelos sentidos a partir dos nossos estranhamentos e relações que estabelecemos com o mundo, de como o re-interpretamos sensivelmente, seja através das imagens ou pelos escritos histórico-narrativos. A linguagem cinematográfica não se limita a transmitir mensagens prontas, mas quer provocar e desestabilizar as formas convencionais de percepção e relação com as imagens, convidando o espectador/realizador a participar ativamente da construção de sentidos para aquilo que se vive, questionando e reinventando sua relação com o mundo.

Concluída a minha escrita, talvez reste ao leitor que chegou até aqui a sensação de que ela seja por demais fugidia, extremamente experimental, perigosamente pouco convencional. Ou que a minha abordagem do cinema não por sua aptidão para nos ensinar algo, mas por sua potência em criar experiências possíveis de aprendizagem, seja didaticamente frágil, anti-educacional, até. Ou talvez, ao final desse texto, algo tenha se passado em forma de ideia ou pensamento, e a sensação seja a de que algo foi movido e está fora do lugar.

Todas essas impressões me afetaram, em maior ou menor grau, desde que comecei as minhas escritas de cinema a partir das minhas vivências em sala de aula. Escrevivências, diria Conceição Evaristo (2020), remetendo-se ao ato de escrever a partir do que se recolheu das experiências do vivido. A insegurança que reside no ato de tomar o cinema e o Ensino de História como lugares de experiência, a exigir de nós a aceitação do fortuito e do contingente que lhes definem como um “talvez”, apresento-a aqui, apurado de um duplo exercício de ser professor-pesquisador em forma de texto dissertativo que mais fricciona e provoca que apresenta conclusões e resultados.

O trabalho com dispositivos é, ao mesmo tempo, desafiador e belo. Assumir-se professor e artista e tentar incluir em seu trabalho na escola elementos e práticas artísticas, provoca pequenas e significativas rupturas nas estruturas que sustentam nossas práticas cotidianas, nas engrenagens que garantem o bom funcionamento das coisas entre conteúdos a trabalhar, horários a cumprir e diários de classe a preencher. A desordem da qual falou Bergala (2008), pude experimentar de corpo inteiro ao longo de dois anos de atividades – por vezes exaustivas – com a linguagem cinematográfica no âmbito educacional.

Dentro da sala de aula, ou onde quer que o cinema seja praticado, ele se move através de narrativas, em blocos, recortes do tempo reconstruídos pelas memórias, reimaginados

imageticamente. Conceber a História e seu ensino por esta perspectiva, abrindo fissuras no currículo, possibilita aberturas para que o aprender seja mais que linearidade, repetição vã ou reprodução do que já é sabido, e que de tão sabido já não ensina nada. História e ensino como intervenção para mover olhares, sacudir um pouco as velhas estruturas que nos sustentam como sujeitos da educação. Pequenos abalos para fazer tremer as velhas estruturas que, de tão frágeis, nos mantêm estáticos, temerosos que estamos de que se abra o chão sob os nossos pés, engolindo todo o edifício de antigas certezas repetidas como preces nunca respondidas. Ensinar e aprender História seria, então, como andar em terra rachada sob a qual se caminha e se treme.

Um risco? Talvez… Mas arriscar-se é o que nos faz humanos como somos, dispostos ao risco desde tempos imemoráveis, quando coisas como o domínio do fogo ou o saber do plantio e da colheita ainda não estavam ao nosso alcance. O perigo ronda a escola, e não é de hoje: o de não saber o que fazer daquilo que ensinamos/aprendemos ante a complexidade do viver, o de sucumbir aos desafios que o nosso tempo impõe-nos sob demandas irrecusáveis. Mas talvez, o maior risco seja, mesmo, o contato com a vivência educativa sem que algo de significativo tenha se passado em nós, sem que nada tenha sobrado, ou coisa alguma tenha nos mercados. Ilesos, intocáveis. Sem ferida ou cicatriz. Aqui deixo uma concha, um espelho e um saquinho de água como possíveis artifícios para [quem sabe…?] impedir tamanha tragédia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carol. Cinema pernambucano ou cinema em Pernambuco? **Fora de Quadro**, out. 2013. Disponível em: https://foradequadro.com/2013/10/10/cinema-pernambucano-ou-cinema-em-pernambuco/. Acesso em: 04 set. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Luciana Corrêa de. O cinema em Pernambuco nos anos 1920. **I Jornada Brasileira de Cinema Silencioso (catálogo)**. São Paulo: Cinemateca Brasileira, 2007.

AZEVEDO, Clarissa Fraga Barbosa Gonçalves de. **A cara do cinema pernambucano contemporâneo e suas representações maternas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar e pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021.

BARROS, Ernesto; PEREIRA, Germana (org.). **História ilustrada dos 100 anos do cinema em Pernambuco**. Recife: Tangram Cultural, 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2024.

BENJAMIN, Walter. A pobreza da experiência. *In*: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. v. 1, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. *In*: ROSSI, Clóvis; KNAPP, Wolfgang; BERNARDET, Jean-Claude. **O que é jornalismo. O que é editora. O que é cinema**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989. 190 p. 122-188.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

_____. FRESQUET, Adriana (coord.). **Abecedário de cinema**: cinema para aprender e desaprender. Grupo CINEAD/LECAV. Laboratório de educación, cine y audiovisual. Faculdade de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Booklink, 2019. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/03/Abeceda%CC%81rio-de-cinema-com-Alain-Bergala-traduzido-pt.pdf. Acesso em 6 jan. 2025.

BOAVENTURA, Luis Henrique. FREITAS, Ernani Cesar de. A encenação do olhar no cinema da Nouvelle Vague. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, vol. 21, núm. 1, pp. 308 -328, jan-abr, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAGA, Felipe Fernandes. **O tempo dos pioneiros: cinematografia no século XIX**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.695, de 20 de julho de 1993**. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8685.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Medida provisória nº 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2228-1.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Presidência da República, Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em 7 maio 2025.

BRITO, Tássio. **A lanterna mágica que iluminava o Cine Delícia**: imagens e cinema na coleção Jota Soares – FUNDAJ. *In*: Série "Teatros e cinemas do Brasil" XII. 29 maio 2024. Disponível em: https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=35948. Acesso em: 12 jan 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. São Paulo: n-1 edições, Crocodilo Edições, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em 16 set. 2024.

CARPINTÉRO, Marisa Varanda Teixeira; CERASOLI, Josianne Francia. A cidade como História. **História: questões e debates**, Curitiba, n. 50, p. 61-101, jan./jun. 2009.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho e o que Alice viu por lá**. BORGES, Maria Luiza (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CAVALCANTE, Camilo. **A história da eternidade**: roteiro original do filme. Recife: Cepe, 2020.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

CUNHA, Paulo Carneiro da. **A utopia provinciana**: Recife, cinema, melancolia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

CUNHA FILHO, Paulo. Tempo, filme, memória: a invenção do passado em Aitaré da Praia. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**. Porto Alegre, v. 15, n. 36, 105–110, FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia, Porto Alegre, v. 15, n. 36, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/4422/3322. Acesso em: 16 out. 2024.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *In:* **Folha de São Paulo**. São Paulo, 1999.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella. Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FARIAS, Rosilene Gomes. **O Khamsin do deserto**: cólera e cotidiano no Recife (1956). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIRÔA, Alexandre. **Cinema Pernambucano: uma história em ciclos**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2000.

_____. Fernando Spencer e o Cinema de Arte no Recife. **Faces da História**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83 - 106, jan/jul 2022. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/download/2301/1941/10556. Acesso em: 29 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: MOTTA, Manoel Barros de (org.). **Ética, sexualidade, política/Michel Foucault**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANCKEL, Moreau. **O brega funk como estratégia identitária e de resistência dos jovens da periferia recifense**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Cuyo, Vol. 5, n. 2, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3929. Acesso em: 22 nov. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

_____; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, ensino de história e narrativa. **Anais do Grupo de Trabalho n. 12/Currículo da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

_____; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105. Acesso em 20 out. 2024.

GALVÃO, Ghita Almeida. Revisitando "Ciclo Super 8" em Pernambuco, das relações. **Anais do XII Encontro Estadual de História da ANPUH de Pernambuco - História e os Desafios do Tempo Presente**. Recife, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais/8/1535756129_ARQUIVO_artigoanpuhok.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

GOMES DA SILVA, Daniele. **Uma Experiência de Cinema Expandido no Espaço Escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, 2017.

GOMES, Igor. **Miró e o penúltimo olhar sobre as coisas**. Acervo Pernambuco. Disponível em: http://www.suplementopernambuco.com.br/acervo/capa/1632-mir%C3%B3-e-o-pen%C3%BAltimo-olhar-sobre-as-coisas.html. Acesso em: 12 jan 2025.

hooks, bell. **Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas**. São Paulo: Elefante, 2023.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes**. 2020.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. jul/dez, 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444. Acesso em: 22 nov. 2023.

_____. Tecnologias do eu e a educação. *In*: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a História do Tempo Presente: uma história do vivido. *In*: REIS, Tiago Siqueira *et al*. **Coleção história do tempo presente: volume 1**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, p. 11-26.

MACHADO, Laura. **Kátia Mesel é homenageada no Janela**. Revista Continente. 25 out. 2024. Disponível em: https://revistacontinente.com.br/secoes/noticias/cineasta-katia-mesel-e-homenageada-no-janela-internacional-de-cinema. Acesso em: 13 jan 2025.

MENEGUELLO, Cristina. Continuidade e ruptura. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. **Anais do 14° Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS)**. Niterói, 2005. Disponível em: https://proceedings.science/compos/compos-2005/trabalhos/o-dispositivo-como-estrategia-narrativa?lang=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

_____ *et al*. **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: EDG, 2016.

MIRÓ. **Miró até agora**. 2 ed. Recife: Cepe, 2016.

MONÓLOGO ao pé do ouvido. Compositor e intérprete: Chico Science. *In*: da lama ao caos. Rio de Janeiro, Chaos, 1994.

MONTORO, Tânia Siqueira; PEIXOTO, Michael. O diretor enquanto artista: uma análise conceitual do cinema de autor e sua utilização na contemporaneidade. **V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT)**. Faculdade de Comunicação (UFBA), Salvador, 2009.

MORAES, Dislane Zerbinatti; SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 10-13, jan./abr. 2016. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2517. Acesso em: 30 set. 2024.

MOREIRA, João Antônio Rodrigues dos Santos. **Os Cavaleiros do Zodíaco, recepção, sentidos e identidade**: uma abordagem sobre o consumo do anime Os Cavaleiros do Zodíaco e suas territorialidades em Araguaína. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudo da Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, Araguaína, 2020.

NASCIMENTO, Arthur Gustavo Lira do. O cinema falado é o grande culpado da transformação: a chegada do cinema sonoro em Pernambuco. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica** - CLIO. Recife, n. 36, jan-jun, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaclio/article/view/230408/33415. Acesso em 14 set. 2024.

_____. **O estado sob as lentes**: a cinematografia em Pernambuco durante o Estado Novo (1937 - 1945). 1 ed. Jundiaí: Paco, 2021.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**. Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, vol. 5, n. 2, abril/maio/junho, 2008. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/34. Acesso em: 20 out. 2024.

NOGUEIRA, Amanda Mansur Custódio. **O novo ciclo de cinema em Pernambuco: a questão do estilo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. **A Brodagem no cinema em Pernambuco**. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NORA, Pierre; Entre a história e a memória: a problemática dos lugares. KHOURY, Yara Aun (Trad.). Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 8 jan. 2025.

OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Educar numa perspectiva complexa e multidisciplinar. Reflexões para uma docência sensível. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 1, n. 2, p. 132-145, jul./dez. 2018. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5682/3627. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Larissa Constantino Martins de. **A dimensão gráfica nos filmes do Ciclo do Recife: Aitaré da praia e A filha do advogado**. 2020. Dissertação (Mestrado em *Design*) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), 2023. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 31 mar 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em> https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/178. Acesso em: 18 set. 2024.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. *In*: **Transcinemas**. MACIEL, Katia (org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *In*: **Un Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/229. Acesso em: 02 maio. 2024.

_____. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, n. 53, 2007.

PIPANO, Isaac. Camerar a cidade. *In*: **Fazer cinema, fazer cidade**. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTUGAL, Aline; MIGLIORIN, Cezar. **Fazer cinema, fazer cidade**. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

PINTO, Jonas Tadeu. **A hipótese-cinema**: escola, produção audiovisual e ensino de História. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

QUEIROZ, Pietro Renato Félix de. **Tramas imagéticas da cidade Anfíbia**: a geografia do cinema do Recife. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da.; ECKERT, Cornelia. O infra- ordinário na paisagem urbana como condição da produção de etnografias sonoras e visuais. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 5, n.10. 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9190. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 jun 2025.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos. PRESTES, Reulcinéia Isabel. VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 8 jul 2025.

SANTOS, Márcia Vanessa Malcher. **O Cinema Contemporâneo de Pernambuco**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. *In*: PINTO JÙNIOR, Arnaldo (*et al*.) (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. 1 ed. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 155-192.

SANTOS, Renata Soares da Costa. **Projeto à nação em páginas de Cinearte: a construção do "livro de imagens luminosas"**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *In*: **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2 ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

SILVA, Felipe Davson Pereira da. **Novidade, imaginário e sedentarização: o espetáculo cinematográfico no Recife (1986 - 1909)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Thiago dos Santos Antunes da; MORAES, Maria Thereza Didier de; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Cinema-experiência e educação: por uma escrita imagética na docência. *In*: **Revista Digital do Laboratório de Antropologia Visual** – LAV, vol. 12, n. 2. p. 49–71, maio/ago 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Felipe Davson Pereira da. NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. O Lyra e o seu *Kinetographo*: exibições fílmicas no Recife. **Intertexto**, n. 52, Porto Alegre, jan./dez. 2021.

SILVA NETO, Frederico Vitória da. Ensino de História e movimento brega: fronteiras e possibilidades sobre o uso do movimento brega na educação patrimonial. *In*: SILVA, Paulo Julião da (org.). **Ensino de história**: debates e proposições para prática docente. Coleção GEPIFHRI. Recife; Editora dos Autores, 2023.

SOBRAL, João Alberto Martins. Os cinemas de rua do Recife que marcaram época e fecharam (2). **Diário de Pernambuco**, Recife. Disponível em: https://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/noticia/cadernos/opiniao/2020/10/os-cinemas-de-rua-do-recife-que-marcaram-epoca-e-fecharam-2.html. Acesso em 14 set. 2024.

STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010&ori=1. Acesso em 12 jan 2025.

TIBURI, Márcia. **Ridículo Político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TRISTE Bahia. Compositor e intérprete: Caetano Veloso. *In*: Transa. Londres, Philips Records, 1972.

WANDERLEY, Andrea. **Breve perfil de Jota Soares (1906-1988), guardião da memória e narrador da história do cinema pernambucano do período mudo**. *In*: Série "Teatros e cinemas do Brasil" XII. 2024. Disponível em: https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=35948. Acesso em: 12 jan 2025.

WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. *In*: **Trópicos do discurso: Ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 97-116.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte: um culto moderno**: o idealismo estético e o cinema. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

Sites

CINEMATECA PERNAMBUCANA JOTA SOARES. Disponível em: https://cinematecapernambucana.com.br/. Acesso em: 11 jul. 2024.

MAPA CULTURAL DE PERNAMBUCO. Disponível em: https://www.mapacultural.pe.gov.br/espaco/36/#info. Acesso em: 21 mar 2025.

PORTAL CULTURA.PE. Disponível em: https://www.cultura.pe.gov.br/. Acesso em 11 jul. 2024.

PORTAL DO PROFHISTÓRIA. Disponível em: https://www.profhistoria.com.br/. Acesso em: 02 jun 2025

Vídeos

[DIVERSÃOO&ARTE] Miró da Muribeca, o poeta das ruas. 2016. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Folha de Pernambuco. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rCS_l4YEk2c&t=2s. Acesso em: 10 jan 2025.

VITRINE FILMES. "Eu sonhei com essa baleia baleia...". 27 abr. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/vitrine_filmes/reel/C6RjemcxMin/. Acesso em: 15 set 2024.

MIRÓ DA MURIBECA. TVU Recife. 2025. 1 vídeo (3 min). 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B3NveRADXaU&t=5s. Acesso em 12 jan 2025

MIRÓ DA MURIBECA • Janela de Ônibus. 2013. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Asa Amiga Filmes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0X7gCgiud94&t=2s. Acesso em 10 jan. 2025.

MIRÓ não deixa uma poesia para amanhã. 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal TRIP TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=36KULE2Zhnc&t=4s. Acesso em 11 jan. 2025.

PEQUENOS ARTIFÍCIOS PARA VER O MAR

CADERNOS DO VER-FAZER

CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

Produto didático-propositivo, resultado do trabalho de dissertação intitulado “Um espelho, uma concha e um sacolé de água: cinema de Pernambuco, Ensino de História e a experiência do ver-fazer”, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, nível mestrado, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Orientação: Prof. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes e Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

Banca avaliadora: Prof. Dra. Lúcia Falcão Barbosa e Prof. Dra. Amanda Mansur Custódio Nogueira

Barbosa, Thiago. Pequenos artifícios para ver o mar: cadernos do ver-fazer cinema nas aulas de História. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

Um pingado de palavras

Abrir o mar

História, cinema, escola: fluxos

Romper a grande represa

O que transborda

Mar de ideias

Cinema magia ou aquilo que acaba de nascer

A matéria sensível

Um cinema nosso

O cinema, esse outro...

Duas correntes: sessões do ver, exercícios do fazer

Quatro pontos de partida

A História da Eternidade – Camilo Cavalcante (2014)

Ela Morava na Frente do Cinema – Tião, Raul Luna e Leonardo Lacca (2011)

Faço de Mim o que Quero – Sérgio Oliveira, Petrônio Lorena (2009)

Avenida Brasília Formosa – Gabriel Mascaro (2011)

Cinema armadilha

Rotas

Cinema, um poema

Traçando a rota

Poema Miró – sessão do ver nº 1

Armando o dispositivo filme-poema

Dar a ver

Cinema, um mar

Voltar a fita

Traçando a rota

Mar de cinema – sessão do ver nº 2

Ver faz falar

Quanto ao mar...

Cinema de habitar

Traçando a rota

Endereço: Cine Torre – sessão do ver nº 3

Fotos e filmes – sessão do ver nº 4

Ver faz falar

Armando o dispositivo Fotografias Narradas

Dar a ver

Da janela do ônibus

Traçando a rota

Armando o dispositivo da Janela do Ônibus

Montar: idas e vindas

Dar a ver

Se eu quiser filmar, eu filmo

Traçando a rota

Cinema de ir – sessão do ver nº 5

Cinema de ouvir – sessão do ver nº 6

Armando o dispositivo Filmar a Música

Dar a ver

Celofane Filmes

Traçando a rota

Máscaras

Monstruosidades

Monstro de laboratório

Dar a ver

Aportar ou algumas palavras espremidas

Referências

Anexo: Caderno da/do estudante

UM pINGADO DE paLAVRAS

Este texto nasce das profundezas desse vasto mar que chamamos escola. Escrevivências (Evaristo, 2020) de cinema banhadas em água salgada e endereçadas a todos aqueles navegantes que, também professores e professoras, já enfrentaram, alguma ou muitas vezes na vida, tempestades e tormentas. Àqueles que, findo o canto da sereia, mesmo desencantados, não desistem, não desistem...

Este texto nasce de muitos anos vendo e revendo filmes. Escrito de memórias e sonhos reunidos como em uma montagem que refaz um percurso para olhar adiante, ou como colagem sem apego ao sentido, em sobreposição fragmentária de imagens que se multiplicam, ensejam outras, torcem o já sabido para fazer mover olhares e ideias em direção ao novo.

Este texto nasce de uma ausência – uma quase ausência, melhor dizendo – para preenchê-la, ser presença reticente, pequena centelha acesa por um professor de História que imagina e sonha com outros mundos, que acredita que o percurso até eles seja feito por caminhos/mares de cinema.

Vamos juntos!

00
20
PHOTO STRIP
03A

abrir o mar

"O mar está dentro de tu, Alfonsina!"
(Cavalcante, 2020, p. 125)
Fala de Joãozinho para Alfonsina em
A História da Eternidade (2014)

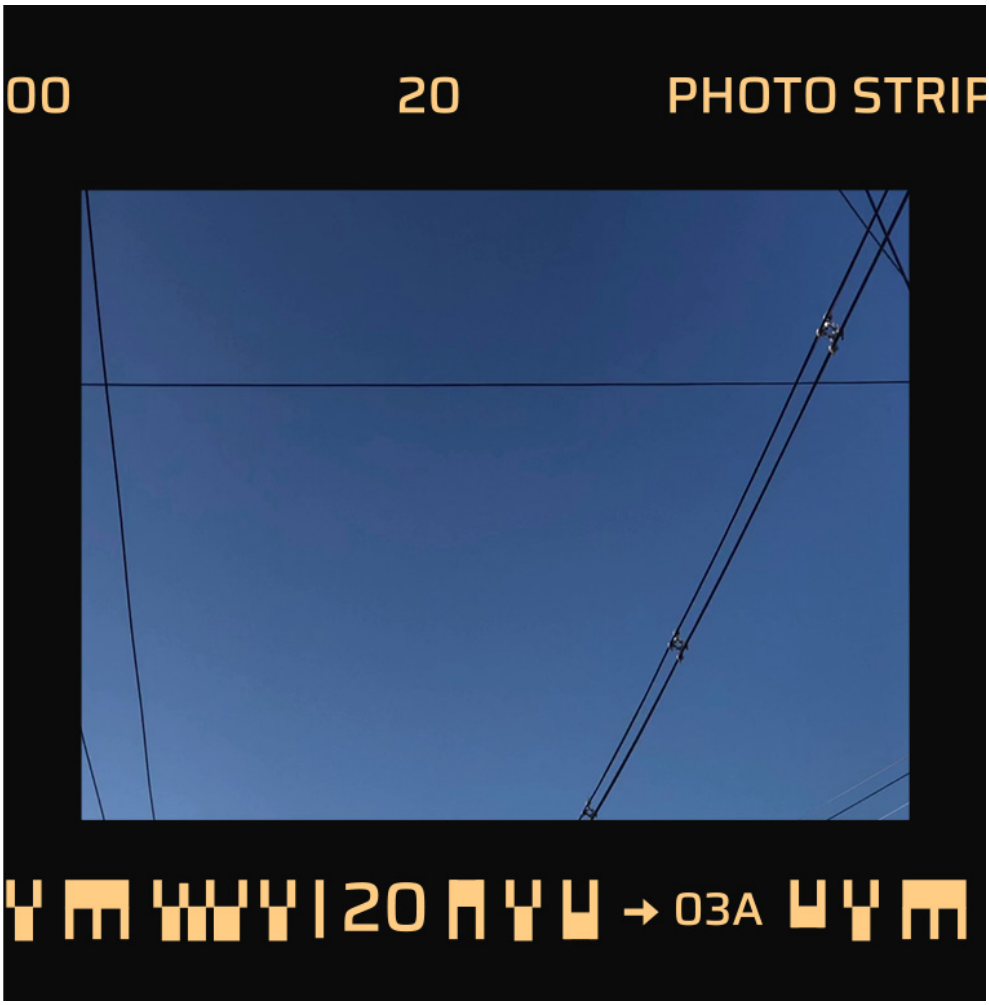
O ano era 2022 quando fui selecionado para uma das vagas do Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor há mais de dezessete anos, encontrei na pós-graduação uma abertura para reposicionar algumas práticas, reavaliar questões, arejar e dar "uma espanada nos pensamentos"[1]. Foi ali que, depois de tando duvidar, divagar, resolvi direcionar minhas pesquisas para pensar a relação entre o cinema e o ensino da minha área de atuação.

Mas que cinema? Como bom pernambucano que sou, devo responder: o cinema de Pernambuco, é claro! Mas a essa afirmação, seguiu-se uma triste desconfiança: apesar de tão rica e produtiva, nossa produção filmográfica segue, praticamente, ignorada pela maioria das nossas escolas.

Afirmo isto, antes de tudo, a partir da minha própria prática. Em todos esses anos lecionando, por mais que me esforce, lembro de pouquíssimos filmes da nossa filmografia exibidos por mim em uma de minhas aulas. Em conversas com outros professores, iniciadas como prática e meio de pesquisa a partir da partilha de experiências (Ribeiro, 2023), a mesma constatação: além de ausentes em suas práticas educacionais, o cinema

1 Fala de Joãozinho para Alfonsina em *A História da Eternidade* (2014)

de Pernambuco também não se encontrava nas listas de filmes preferidos, de filmes vistos, ou de filmes a ver. Alguns títulos de maior relevância eram sempre mencionados mas, no geral, o que essas conversas revelaram foi o que chamo de uma **quase total ausência** do cinema produzido a partir do nosso estado dentro das salas de aula de História. Se isto se estende aos nossos alunos, acredito que essa ausência de referências seja ainda mais estarrecedora.

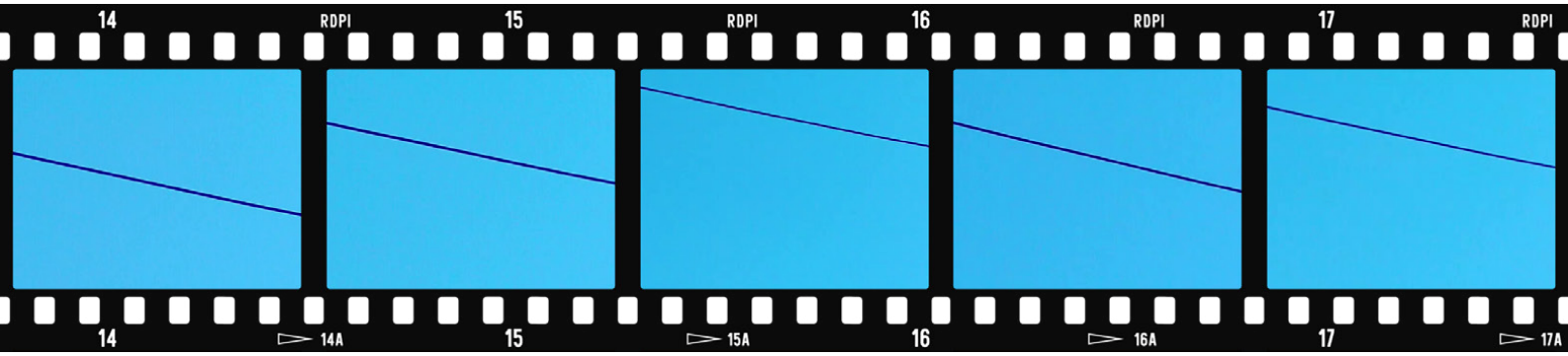


Ausências: pequenas listas de filmes feitas pelos professores de História do Município de Cabo de Santo Agostinho/PE durante a formação em que compartilhei parte da minha pesquisa.

Abril de 2024.

A desconfiança dessa ausência foi o que moveu, inicialmente, a pesquisa de onde vem o trabalho aqui apresentado. Deste vazio, busco meios possíveis por onde os filmes pernambucanos se apresentem como espaço e linguagem para a construção de saberes históricos tecidos junto à linguagem cinematográfica.

Como sanar esta ausência – ou parca presença? De que maneira os filmes poderiam constituir-se como meios de construção de subjetividades e de novas imagens a partir das relações individuais e coletivas que estabelecemos, nós, professores e educandos, com o mundo à nossa volta? De que forma praticar um cinema não utilitarista para ilustrar realidades históricas? Estas foram questões iniciais a serem respondidas. Assim, ao perseguir o objetivo de pensar ações e estratégias para ver e fazer cinema nas aulas de História a partir do cinema produzido em Pernambuco como possibilidade pedagógica de abertura ao sensível e construção de conhecimentos históricos pautados pela experiência, propus-me a este ato de transformação: fazer da ausência, presença, a partir de minhas próprias aulas.



O texto que o leitor tem em mãos – ou em tela – corresponde à proposição didática fruto deste trabalho e prática de pesquisa que envereda por caminhos cinematográficos em educação, propondo a diversificação das aprendizagens, articulando invenção e criatividade a práticas de ensino em História. É menos um manual que um compilado de escritas que refletem sobre uma prática, mais indaga que responde, e foi sendo construído enquanto iam acontecendo as coisas, junto às demandas e contingências do trabalho em sala de aula. Um diário de bordo, diria, que registra a tabela das marés e a frequência das tempestades, cataloga portos e faróis, registra em escritas o extraordinário, reservado apenas aos olhos de quem ousa navegar por águas intranquilas.

Tela mar: screens de filmes-poemas realizados pelos estudantes do 9º ano B/2023.

Este caderno, um misto de bloco de notas, diário de vivências e catálogo expositivo-imagético de experiências cinematográficas nas aulas de História quer, antes de qualquer coisa, reunir corações e mentes, inquietar e fazer mover certas coisas de certos lugares onde estavam há bastante tempo paradas, empoeiradas, já. Não se pretende receita ou fórmula, pois o que dá sentido a estes escritos é uma profunda desordem, uma completa insegurança de que só quem se arrisca, padece.

O risco, aqui, caro leitor, é a inevitável curva pelo Cabo das Tormentas[2], levada a fim se tivermos a ousadia de desejar o novo. Este texto é um chamado à invenção. Quero, com ele, unir esforços e agregar gentes, partilhar ideias que, juntas, se manifestem em fazeres e se multipliquem em outros fazeres. Para além de produto didático-propositivo a ser replicado pelos colegas docentes, apresento-vos este bloco textual-imagético como partilha de rotas com o cinema na escola, para sugerir ações metodológicas, propagar atitudes epistemológicas em forma textual-visual de experiências educativas com a prática cinematográfica.

O texto a seguir se reparte em dois. De entrada, um bloco inicial de ideias e referências conceituais para pensarmos juntos a respeito do cinema e de seu contato com as aulas de História. Em seguida, uma seção que descreve as seis atividades realizadas a partir das minhas aulas: Cinema, um Poema; Cinema, um Mar; Cinema de Habitar; Da Janela do Ônibus; Se eu

2 Hoje Cabo da Boa Esperança. Ponto geográfico mais ao sul do continente africano, habitava o imaginário europeu como lugar habitado por monstros e criaturas inomináveis que provocavam naufrágios e mortes terríveis dos navegadores que ousassem contorná-lo.

Quiser Filmar, eu Filmo; e Celofane Filmes. É aqui onde exponho processos e modos de ver e fazer cinema, indico referenciais e objetivos a serem alcançados, reflito sobre itinerários e inevitáveis descaminhos ao longo do trajeto. Ao fim de cada atividade compartilho, através de *link* externo, um material destinado aos estudantes, pequenos folhetos com orientações e indagações para inspirar os exercícios do fazer, além dos filmes realizados por meus alunos e alunas durante as atividades em questão.

Cada atividade foi estruturada para fazer ver e pensar o cinema como meio possível ao alcance de conhecimentos históricos por via das sensibilidades, e como fundamento de aprendizagens sob o risco da experiência (Larrosa, 2022). Volta-se, sobretudo, às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais, mas não há impedimento para que sejam adaptadas às outras etapas escolares, desde que consideradas algumas especificidades como faixa etária, classificação indicativa e teor de abordagem das questões sugeridas para cada filme ou atividade. Os modos de fazer aqui compartilhados não visam a replicação cega ou a aplicação como fórmulas eficazes, antes apresentam-se como lampejos passíveis de aberturas e adaptações diversas, exercícios de liberdade para caber em cada contexto ou realidade educacional. Pois cabe um mundo em cada escola.

Aqui apresento-lhes o meu. Do mundo que habito dentro da escola penso e pratico o cinema como pequenos desvios dos modos tradicionais de olhar, propondo formas de habitar e coexistir onde ensinar e aprender são tarefas que atravessam as sensibilidades e o corpo.

Que bom te encontrar!

História, cinema, escola: fluxos

Escola Oscar Moura – rede pública Municipal de educação do município do Jaboatão dos Guararapes. Entre os anos 2023 e 2024, foi nesta escola onde vivenciei o cinema junto a algumas dezenas de estudantes que, durante este período, tornaram-se também espectadores-criadores de cinema. Quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) que, durante algumas horas/aula, precisaram interromper a "programação normal"[3] para ver e fazer cinema. As vivências aqui partilhadas são o resultado dessa anarquia do cinema que invade a escola para desorganizar seu sistema de regras e valores pouco adeptos à concebê-lo como arte (Bergala, 2008).

Foi nesse espaço-tempo de acontecimentos feito de horários, atividades avaliativas e eventos culturais que propus a mim e aos meus alunos experimentar o cinema como caminho para aprender História. Ao longo do ano letivo, algumas interrupções para as vivências de **ver/fazer cinema**. Foi assim que, entre exibições, câmeras de celular, conversas e montagens, construí este material como uma carta de amor ao cinema que dedico, sobretudo, a estes sujeitos em formação que passaram pela minha vida e me marcaram com seus filmes. Foram eles a minha maior experiência.

3 Referência à programação diária de algum canal televisivo quando é subitamente interrompida por uma notícia urgente, ou simplesmente substituída por alguma outra atração inesperada.

As **sessões do ver** partiram do acervo digital da *Cinemateca Pernambucana Jota Soares*[4], ponto de partida para a seleção de obras do cinema de Pernambuco que pudessem estabelecer diálogos com os saberes curriculares – ou não – como objetos do conhecimento escolar. Mas o que dar a ver? Foi para responder a essa questão que cheguei às obras: *Faço de Mim o que Quero* (2009), dos diretores Sérgio Oliveira e Petrônio Lorena; *Ela Morava a Frente do Cinema* (2011), curta-metragem de ficção dos diretores Leonardo Lacca, Raul Luna e Tião; e *Avenida Brasília Formosa* (2010), ficção do Gabriel Mascaro. Além dessas, outras duas, realizadas em um contexto acadêmico-educacional, compuseram o acervo das obras a serem introduzidas nesta pesquisa: *Talvez Esse Seja um Filme Sobre Felicidade*

Cinema do chão da escola: screens de filmes realizados pelos alunos do 9°ano B/2023.

4 Em funcionamento desde março de 2018, o espaço dedica-se a coletar, catalogar e preservar o acervo cinematográfico do Estado de Pernambuco, promovendo ações de difusão, pesquisa e formação voltadas ao audiovisual. Possui um espaço físico, localizado na sede da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), bairro de Casa Forte, e vincula-se à Coordenação de Cinema e Cinemateca Pernambucana, com três salas de exibição (Derby, Museu e Porto). O acervo digital disponibiliza, de forma gratuita, grande parte das obras sob a guarda da instituição e pode ser acessado a partir do endereço eletrônico https://cinematecapernambucana.com.br/acervo/.

(2020)[5], da Ana Flor Fernandes, e *As Mulheres da Minha Vida* (2023)[6], da Greice Kelly Veloso. Foram essas obras que inspiraram visualmente os exercícios do fazer.

O que essas películas reservam de comum é o seu potencial como fragmentos narrativos nascidos de contextos urbanos. Dão a ver retratos móveis e inventados de cidades e de sujeitos da cidade a partir de questões sociais que nos tocam enquanto cidadãos contemporâneos da urbe. Dão a fazer um cinema que percorre os espaços e paisagens urbanas para reconstruí-los como invenção e criação imagética pelo cinema.

Os **exercícios do fazer**, segundo movimento das atividades de cinema propostas, fundamentam-se na noção de **dispositivo** (Migliorin, 2005), estratégia criativa de captura de novas imagens no mundo. São esses pequenos experimentos em forma de filme que serão compartilhados por este trabalho como pequenas marcas ou intervenções criativas concebidas junto às aprendizagens em História.

O ver e o fazer serão alinhavados por discussões em torno de alguns **temas transversais/integradores** elencados no *Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes* (2020), caminhos para aproximar saberes escolares de algumas questões sociais, culturais, ambientais, etc, do

5 Realizado por Ana Flor Fernandes, à época discente do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da UFPE, sob orientação da Prof. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes.

6 Fruto do componente curricular *Seminário Especial Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*, integrante da grade curricular do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPE) – 2023.2. Ministrado pelas Professoras Dras. Lúcia Falcão Barbosa e Maria Thereza Didier de Moraes, e pelo Professor Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes, durante o segundo semestre acadêmico de 2023, o componente contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

nosso tempo. Dentre eles, cito os que foram base para as atividades desenvolvidas: Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; Diversidade Cultural; Relações de Gênero; Saúde, Vida Familiar e Social; e, principalmente, a Educação em Direitos Humanos.

Daí a escolha por não pautar as atividades pelas habilidades curriculares: ainda que elas estejam presentes no planejamento como possíveis caminhos ou aberturas, o que se pretende é atravessá-las, indo além daquilo que, pretensiosamente, seria capaz de nos fazer sujeitos hábeis, para percorrer caminhos que transversam percursos já mapeados e que vão sendo descobertos enquanto desvios de rota.

Ao fim de cada exibição, o falar. O filme não nos fala nada, é certo, mas quer nos mostrar algo. Ele não fala, mas nos faz falar (Pipano, 2022). As conversas promovidas após as exibições foram para fazer falar algo que ficou como experiência de ver ou de fazer. E dentro das aulas de História, é sobre a História que falamos. Assim, o que norteia as sessões do falar após a vista de cada filme são temas e problemáticas para fazer pensar historicamente (Barca, 2021) a partir das questões do hoje (Lohn, 2019).

Cinema em três atos: ver, fazer, falar.

Romper a grande represa

Fazer brotar do chão da escola pequenas nascentes de água.

Ensino vazante.

Corredeira.

Remeto-me a uma história que exceda os muros da universidade. A este saber que excede seus limites tradicionais como lugar privilegiado de produção e disseminação de conhecimentos represados para encontrar, na sala de aula, seu lugar de produção de um outro saber: o **conhecimento histórico escolar** (Penna, 2013). Este, ao romper as hierarquias que definem a universidade como única detentora e produtora de um conhecimento legítimo que deveria ser didatizado e distribuído às unidades escolares, cabendo à escola, unicamente, o papel de receptora de tal conhecimento que se produziu fora dela, identifica o espaço escolar como possibilidade de um saber a ser construído a partir de seus sujeitos e processos, dinâmicas e demandas socioculturais que lhe são próprias.

A História que nasce do chão da escola vem de águas profundas. Desdobram-se em pequenos filetes que furam a superfície. O rio que corre em cada sala de aula é alimentado por cada corpo-rio que a compõe.

Cada rio é um rio.

Rios-histórias.

Na História ou na poesia, a forma de dar sentido ao mundo é a mesma: atribuindo um aspecto familiar ao que é problemático e obscuro, e o reconhecimento do elemento literário na obra historiográfica não diminui o trabalho do historiador ou a função historiográfica, já que a literatura, da qual a História se aproxima, também é produto da imaginação humana (White, 2001). Sigo por esse caminho para aproximar o meu fazer pedagógico ao cinema, entendido este como criação narrativa pelo apelo a questões sensíveis e muito individuais daquele que filma, atravessado por questões socioculturais que o afetam como sujeito coletivo que aprende e conhece a partir de um lugar. Este sujeito/estudante que organiza criativamente cenas filmadas da experiência com a linguagem cinematográfica, imagens de suas histórias-águas.

Cenas-águas: exibição durante visita à Cinemateca Pernambucana - maio de 2024.

Assim, a categoria **cinema histórico-escolar** elaborada dentro da minha pesquisa nasce como um amálgama das análises e discussões teórico-metodológicas empenhadas como

esforço científico para pensar-ver-fazer cinema. Engendrada – também inventada enquanto invenção criativa por uma abordagem de subversão do conhecimento, desarticulação e reorganização de práticas – pelo encontro das imagens de cinema e o Ensino de História. Se conceituar é dar sentido e significado àquilo que se vai tecendo como conhecimento, proponho esta categoria como construção conceitual de uma práxis como posicionamento estético e político que enxerga algo de belo e potente na educação pautada pelas vias do sensível cinematográfico.

Ao engajar pensamento e prática de um cinema como arte e criação junto ao Ensino de História, a categoria condensa fazeres possíveis como atitude epistemológica e esforço

de pensamento, apontando para o ambiente da sala de aula, ou para qualquer outro espaço que lhe substitua, como lugar onde os acontecimentos possam ser convertidos em experiências de aprendizagens. Como o próprio termo já prenuncia, é a escola que lhe dá sentido, pois foi gestado dentro deste ambiente. A estrutura teórico-metodológica que lhe sustenta finca-se neste chão riscado pelo arrastar das carteiras, manchados de tantos pés que já passaram e ainda passarão. Nasce deste vastíssimo mar que chamamos escola e avança em contracorrente.

Do chão-mar da escola, brota/emerge o cinema histórico-escolar, pensado a partir das aulas de História como experiência que:

reúne saber histórico e pensamento sensível a respeito de si e do mundo;

se volta ao hoje, mesmo que se volte ao passado, e que no presente se enraíza para pensá-lo e transformá-lo em imagens móveis não consumíveis e não consumadas;

parte do presente, de suas possibilidades, questões e anseios para a criação de novas imagens e narrativas, sejam do passado, do agora, ou daquilo que esperamos/imaginamos do futuro;

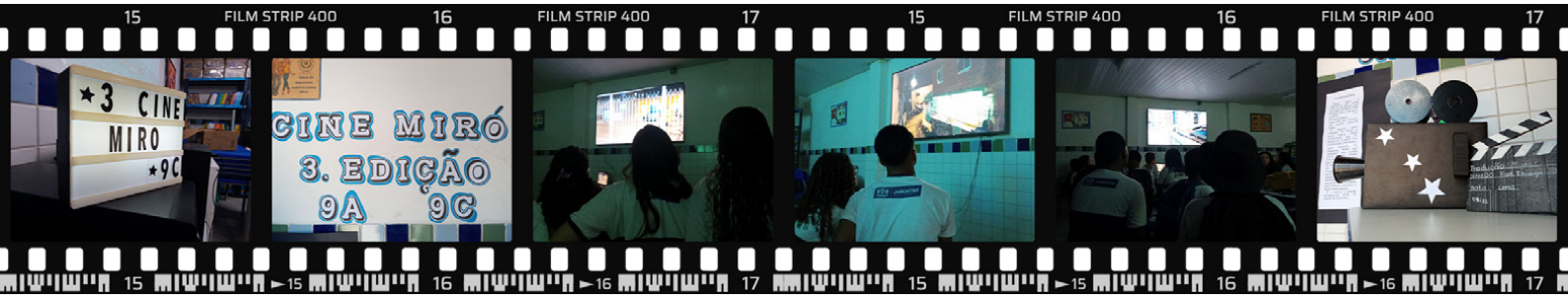
se fundamenta no ver e no fazer, um não tendo primazia sobre o outro, num encontro que é invenção do mundo e de si, para narrar/viver uma História que se aproxime do vivido;

promove aprendizagens em História, desde que esta não esteja reduzida e presa ao passado-acontecimento, ao tempo linear, à factual reprodução da verdade ou realidade;

apresenta-se como subversão do cinema dominante para reivindicar outras estéticas como desvios a partir dos saberes e fazeres da História escolar;

inventa e reinventa o lugar e suas dinâmicas com narrativas outras, sugerindo outras formas de vida e de habitar o mundo;

propõe outras visualidades e modos de habitar o mundo por um cinema corpo a corpo com as questões do nosso tempo, ação estético-política que localiza o conhecimento histórico no embate social, como redistribuição dos lugares sociais de visibilidade e partilha do comum sensível.



O cinema - irrupção no espaço escolar: projetar, fazer caber

Para tanto, necessário foi conceber a aula como espaço-tempo de acontecimentos, onde o contingente é sempre uma certeza, a criação é constante, e a vida nunca falta, mas adentra

às portas e responde "presente" todos os dias. É neste ambiente que pulsa e treme que o cinema pode se ver e se fazer, que a História pode ser ensinada e aprendida sem que isso signifique repetição e memorização, que o Ensino de História pode ser uma prática de transformação sensível como linguagem da arte que possibilite aprendizagens criativas. Inclusive para transgredir a própria noção de currículo como algo fechado em si mesmo, tomando-o como um caminho a ser descoberto.

Descobrir em cada contexto escolar, dentro do dia-a-dia e de cada aula, novos caminhos que nos levem a práticas curriculares mais próximas daquilo que vivemos. Fazer das nossas vivências diárias encontros que transformem a maneira como aprendemos, ensinamos, convivemos.

Abrir telas-janelas.

O que transborda

Rasgar o currículo em seus limites.

Escapar através de suas arestas.

Transbordá-lo.

Tornado verbo, o currículo/"ato de percorrer" é movimento e construção que se fundamentam nos desejos, experiências e demandas individuais/coletivas dos sujeitos da educação, aos quais se destina este currículo-abertura como multiplicidade para um educar como caminho a perseguir, aberto e arriscado ante incerteza do novo (Gabriel, 2019). É urgente e fundamental encarar o currículo por sua qualidade por excelência: a de constituir "modos de vida" (Paraíso, 2010, p. 588). Impõe-se, então, o grande desafio de encará-lo pelo que lhe foge. Porque a despeito dos interesses políticos, do contexto sociocultural e das abordagens teóricas onde se inscrevem os debates voltados às discussões curriculares, haverá sempre algo que lhe escapa.

Infiltrar o currículo.

É por entre vazamentos e rachaduras que proponho-me a pensar uma História na sala de aula como infiltração do *Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes* (2020), reunindo algumas ideias e conceitos mobilizados por este documento, movimentando algumas concepções de História e de conhecimento histórico que o orientam. Quero, com isso, atravessá-las, tensioná-las, causar fricções

a partir dos temas transversais/integradores[7] que referencia como suporte a uma formação integral do indivíduo, voltados ao debate e à reflexão de questões contemporâneas que "dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida [...]" (Jaboatão, 2020, p. 96).

Tomados para além de proposições temáticas para contextualização de conhecimentos históricos, os temas integradores apresentam-se como pequenas fendas abertas dentro desse território de disputa chamado currículo. Ainda que sofra pequenos abalos, é preciso revolver-lhe a terra para ver nascer desse solo qualquer broto que nos mobilize ao plantio de novas sementes ao longo do percurso. Ainda que tremam nossas certezas mais firmes, nossas práticas mais sólidas e seguras, nossas certezas com suas raízes mais profundas.

7 Dentre os doze temas transversais/integradores referenciados pelo documento, há os que se aproximam tematicamente da abordagem metodológica a que me proponho com as atividades de cinema. São: Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; Diversidade Cultural; Relações de Gênero; Saúde, Vida Familiar e Social; e, principalmente, a Educação em Direitos Humanos.

Mar de ideias

O que é o filme?

Responder a esta pergunta requer destituir o filme de seu lugar de objeto para compreendê-lo como resultado de um processo criativo, "marca final [...] de um gesto de criação" (Bergala, 2008, p. 33-34). Concebê-lo como tal requer abster-se de praticá-lo como vetor ideológico ou criador de sentido passível de explicação, decodificação, ou leitura – um filme-objeto – para concebê-lo como marca última da arte cinematográfica – um objeto-filme[8].

Filme é o que se desenrola.

Cinema é fazer desenrolar.

Cinema, como é mais corriqueiramente concebido pelo imaginário popular e coletivo, evoca a imagem do espaço físico onde ocorrem as exibições com a venda de ingressos e pipocas superfaturadas, e para o qual nos dirigimos, a grande maioria de nós, movimentados por algum sucesso de bilheteria anunciado pelas diferentes mídias, sob a sensação de urgência fugaz. Coincidentemente [?], hoje a maioria destas salas encontram-se abrigadas dentro dos *shopping centers*, dos quais torna-se mais uma das opções de consumo entre as grandes redes de *fast food* ou *fast fashions*.

8 Para retomar o termo utilizado por Bergala para se referir ao *objeto-cinema*, aquele que não é tomado como produtor de sentidos (Bergala, 2008, p. 27).

Há, no entanto, uma outra forma de conceber o cinema, ignorada por muitos de nós, mas que interessa-nos significativamente para a construção de um pensamento e prática dentro das aulas de História: o cinema como arte. Ato de criação, como bem disse Gilles Deleuze (1999), para quem o cinema nada mais era do que um construto de ideias para a criação de *blocos de duração/movimento* (Deleuze, 1999).

Idear um filme: screens de filme-poema realizado pela estudante Deborah Pedrosa - 9°ano B/2023.

Cinema magia ou aquilo que acaba de nascer

O que trepida e move as coisas de lugar.

Tremores[9] em educação.

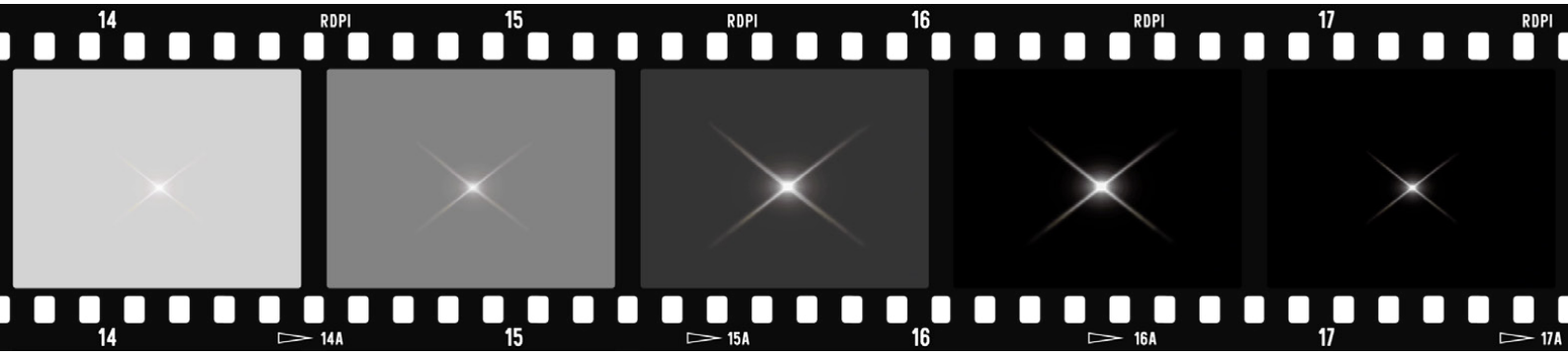
Educamos – ou deveríamos educar – para transformar, não para a verdade. Tampouco para a informação, pois ela não se traduz em experiência. A informação cessa a experiência, elimina a possibilidade de que algo nos passe (Larrosa, 2022). Não muito raro, ela tem sido tomada por sinônimo de aprendizagem, de conhecimento, como se adquirir informações fosse o mesmo que aprender ou conhecer. Nossa ideia de cinema não concebe-se como informação, este sistema de controle fundado em palavras de ordem, ao qual opomos o cinema arte como ato de resistência (Deleuze, 1999). Ela nasce como experiência do olhar e da própria vida que se vive e se vê.

Isto pode soar um tanto anti-científico, uma vez que a experiência foi rebaixada a um tipo de conhecimento inferior segundo as tradições clássica e moderna de racionalidade, onde o saber da experiência é impuro porque contamina-se do sujeito por onde passa, tal qual o rio que carrega o que o encontra por suas margens. Se não há muita eficácia na ciência quando ela não muda as coisas, também na educação, se não há

9 Obra de Jorge Larrosa Bondía (2022), doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha) onde atualmente ocupa o posto de professor titular de Filosofia da Educação.

transformação, tampouco existe um horizonte para onde se deve ir quando se educa gerações e gerações de indivíduos, os mesmos.

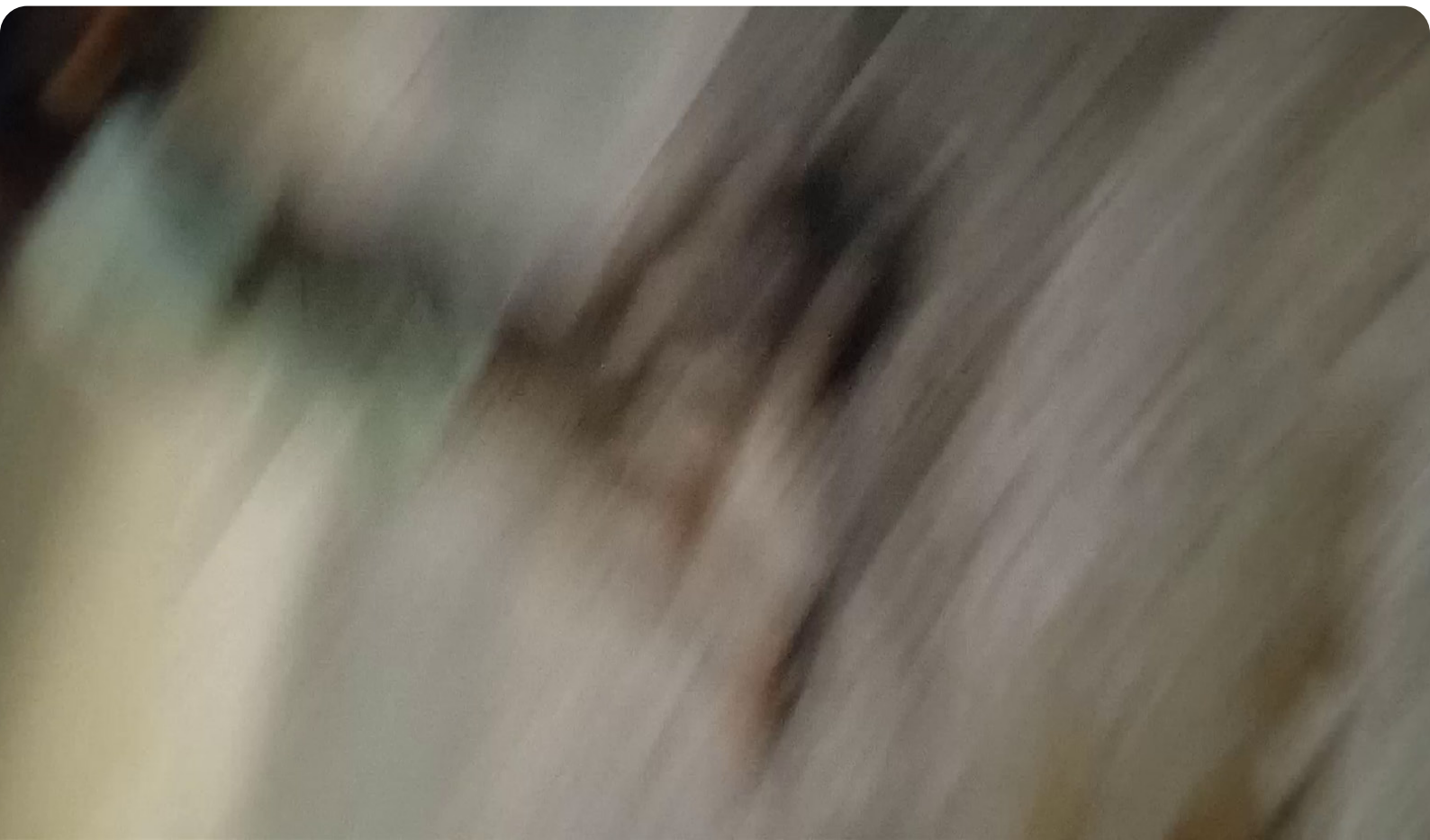
Quando bell hooks (2023, p. 17)) escreve que "o cinema produz magia", ela se refere ao seu potencial transformador, de modificar as coisas, de pegar a realidade e a transformar "em algo diferente bem diante dos nossos olhos" (hooks, 2023, p. 17). É o fascínio da *impressão de realidade*, algo como um sonho, escreveu Bernardet (1989). Dentro do espaço-tempo do filme, e do nosso próprio espaço-tempo de onde o vemos, é apenas esta ilusão de verdade o que temos a ver, pois tudo o que um filme menos quer é nos mostrar a realidade. Talvez seja familiar aquilo que nele reconhecemos, mas o que um filme faz conosco é nos oferecer "uma versão reimaginada, reinventada da realidade", construindo um universo totalmente à parte do nosso (hooks, 2023, p. 17). Não há verdade em um filme. O que há são invenções e desejos de mundo.



No princípio não havia nada: screens de filme-poema
realizado pelo estudante Lucas Nascimento - 9° ano B/2023.

Cinema-transformação como experiência e invenção do novo em educação.

Será possível um cinema-experiência? Um cinema sob o risco do fortuito, da incerteza? Cinema sob o risco é aquele que já não tem mais nada a nos ensinar, mas existe como experiência ética/estética, ato político de redistribuição de fazeres e modos de sentir, que invade a educação em forma de ferozes e selvagens experiências sensíveis, pois o sentir também forma e educa. A linguagem do cinema é completamente arriscada quando não se pauta por uma didática do pensamento e do aprendizado, pois o que está em jogo, é aquilo que não está revelado em sua superfície, entregando ao espectador a tarefa e a responsabilidade pela busca de seu próprio conhecimento pelo envolvimento sensível e criativo com a obra. Este é o cinema-experiência: "continuamente prenhe, prestes a parir" (Silva; Moraes; Mesquita, 2019, p. 54).

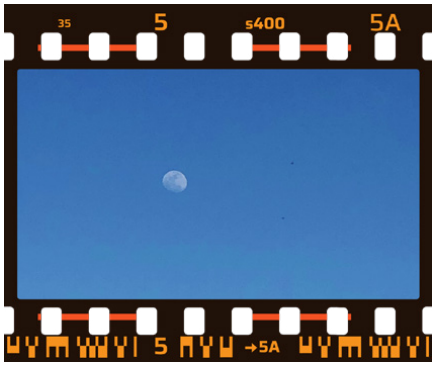


A matéria sensível

Eis o ínfimo e o vasto.

Entre a miudeza e a magnitude, aquilo que é nosso, porque tão somente nos passou.

Quero propor com o cinema outros olhares para a cidade, identificar nela outras cidades que só os nossos alunos podem ver, com as quais se relacionam, onde praticam suas atividades diárias, por onde transitam e constroem suas experiências, sociabilidades e sensibilidades. Historiar o urbano em um outro estado de atenção: ir sendo e vivendo, pensando sobre ser e viver pelo exercício do olhar sensível.



Mergulho para o alto: screen de filme-poema realizado pela estudante Emilly Cardozo - 9° ano B/2023.

Sensibilidades são modos de *ser* e de *estar* no mundo através dos quais grupos e indivíduos percebem a si e a sua realidade pelos sentidos e emoções (Pesavento, 2005). Produtos do sensível e marcas de um tempo, os filmes são amálgamas de sensibilidades empenhadas para a criação.

Cinema para partilhar o sensível.

A **partilha do sensível**, sistema que evidencia o que é o comum e o que é exclusivo, define as divisões e recortes que determinam lugares e o que deverá ser partilhado, criando partes e exclusividades nos espaços e no tempo, nas atividades que neles se realizam, e estabelecem a forma como cada indivíduo deverá participar da partilha do sensível, "determinando o que se dá a sentir" (Rancière, 2005, p. 16).

É para tomar parte no sensível, portanto, que abordo o cinema como prática estética capaz de redistribuir lugares e papéis sociais, desorganizando lugares já predeterminados, reposicionando corpos pelo borrar das fronteiras de interdição e pelo circuito de novas estéticas possíveis.

Ausências: pequenas listas de filmes feitas pelos professores de História do Município de Cabo de Santo Agostinho/PE durante a formação em que compartilhei parte da minha pesquisa.
Abril de 2024.

Um cinema nosso

O que partilham os cineastas de Pernambuco? Do que contam suas obras? O que desejam quando filmam? O que sonham os seus filmes?

Antes de tudo, é a própria cidade que sonha através de suas obras.

A relação entre o cinema de Pernambuco e a paisagem urbana é histórica e multiforme. Obras de grande destaque como *Recife de Dentro pra Fora* (1998), de Kátia Mesel *Amarelo Manga* (2002) e *A Febre do Rato* (2011), de Cláudio Assis, *Tatuagem* (2013), de Hilton Lacerda, *Amor, Plástico e Barulho* (2023), de Renata Pinheiro, assim como *O Som ao Redor* (2012), *Aquarius* (2016) e o mais recente *Retratos Fantasmas* (2023), de Kleber Mendonça Filho, capturam a paisagem urbana por diferentes perspectivas que delineiam um território de relações afetivas e vivências de ser e pertencer à cidade que filma, mapeando lugares, evocando sentimentos, memórias e experiências, criando uma conexão entre o espaço real e o espaço transformado em imagem pela câmera.

O cinema contemporâneo de Pernambuco – ou o cinema pós *Retomada* (década de 1990), período posterior ao longo hiato produtivo causado pelo corte de incentivos direcionados ao cinema nacional posto em prática pelo Governo Collor – é o recorte histórico adotado para a seleção de filmes a ver adotados por este trabalho. Mais precisamente, serão nos filmes da

segunda geração de realizadores de cinema em Pernambuco[10] que buscarei referências e visualidades para o trabalho estético visual a partir do contato com suas reconstruções das paisagens urbanas.

Ante à ausência de uma orientação teórica que lhe defina, o cinema produzido dentro deste período será reconhecido através dos vínculos estabelecidos entre os realizadores. Por comungarem da mesma vontade de fazer cinema, os cineastas passam a se organizar em torno de estruturas formadas a partir de vínculos afetivos, ideológicos, estéticos ou econômicos, enfim, por aquilo que é comum ao grupo e que é suficientemente forte para a construção de laços de união, o que Amanda Nogueira (2009)[11] identifica como *estrutura de sentimento*.

O cinema deste período tem uma relação profunda e complexa com a paisagem urbana do Recife, manifesta de diferentes maneiras através dos filmes produzidos, ora como cenário, ora como elemento narrativo, outras vezes como reflexo da identidade e memória da cidade. Propomos, a partir dessas imagens-relação, um movimento centrífugo: do centro de atração exercido pela cidade do Recife em direção à sua região metropolitana, mais especificamente, aos bairros e arredores da

10 A primeira geração do cinema pós retomada é reconhecida como o grupo de realizadores que produziram filmes durante a década de 1990. A segunda, por sua vez, tem suas produções realizadas a partir dos anos 2000.

11 Amanda Mansur Nogueira é professora do curso de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Inovação da UFPE (Campus Caruaru-PE), pós-doutora em cinema pela *University of Reading*, no Reino Unido. Sua pesquisa em cinema de Pernambuco é referência para cineastas e pesquisadores da área, o que inclui algumas publicações como "O Novo Ciclo de Cinema em Pernambuco" (Editora UFPE, 2010) e "A Brodagem no Cinema em Pernambuco" (Editora Massangana, 2019).

Escola Oscar Moura, localizada no município do Jaboatão dos Guararapes.

Ademais, a escolha por este recorte temporal/cinematográfico se deveu à proximidade de certas questões e temáticas compartilhadas por essas obras, que correspondem mais de perto às questões e debates das sociedades contemporâneas do presente. À esta abordagem, corresponde a escolha pela **História do Tempo Presente** (Lohn, 2019), prática e pensamento de uma História que atravessa o vivido para buscar, no mundo urbano, algumas questões para pensar nosso lugar de sujeitos contemporâneos imersos na urbe. Uma perspectiva a contrapelo e como enfrentamento às questões do hoje e desaprendizado historiográfico dos modos hegemônicos de escrita da História fundados em tradições eurocêntricas dominantes (Lohn, 2019).

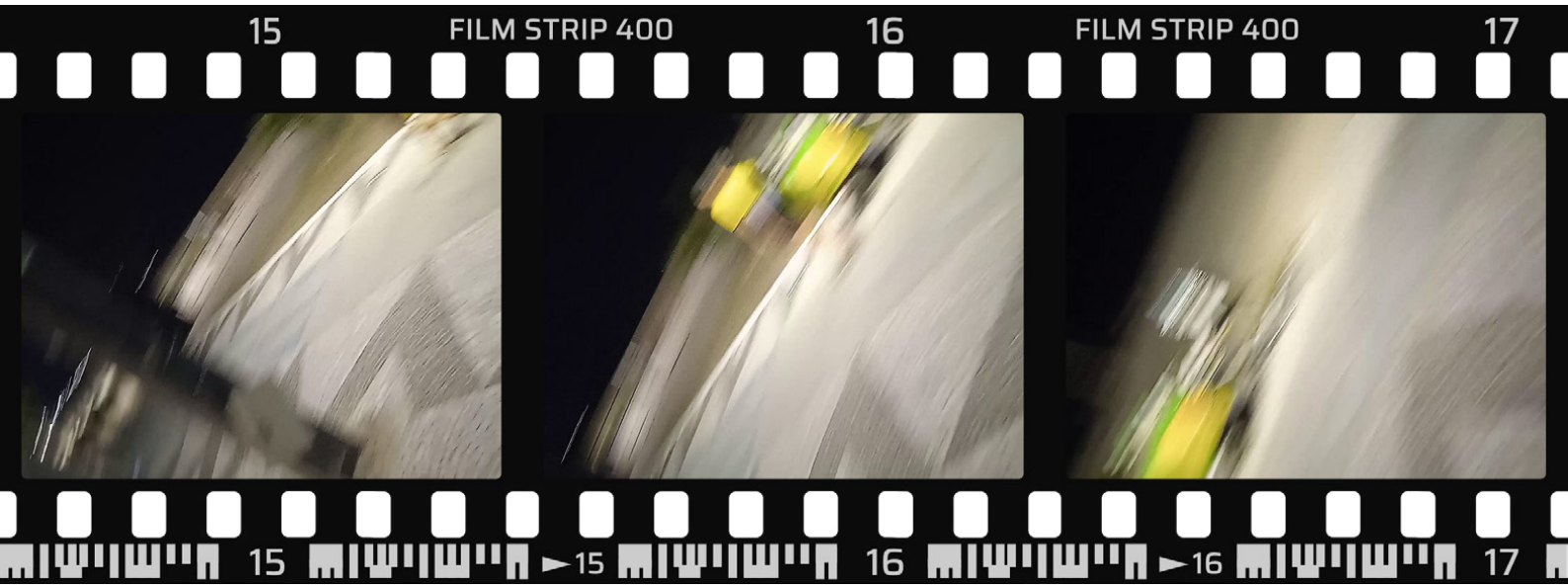
O que se propõe é um exercício de deslocamento: partir dessas imagens do Recife para ver-filmar.

O Cinema, esse outro...

Qualquer que seja a proposta que possibilite o encontro com o cinema na escola, é preciso evitar o que funciona, fugir do pragmatismo que nos põe a salvo do risco pelo cumprimento das receitas prontas porque sempre se fez assim. Em educação, sobretudo, é preciso questionar o que funciona, transpor o medo que nos agarra ao que é mais seguro. E em se tratando de filmes em educação, um dos fatores de segurança a que mais comumente recorremos é tomá-los como produtores de sentido ou de emoção. Especialmente nas aulas de História incorre-se, sobremaneira, nesse risco: tratar a obra fílmica como (re) produtora de uma dada realidade histórica, como se o passado revivido estivesse ali na tela, bem diante de nós. O filme-verdade funciona. Mas a concepção de História que lhe acompanha – factual, contada tal e qual aconteceu – ou a noção de cinema a que corresponde sujeita-nos, mais uma vez, ao utilitarismo do qual queremos fugir.

Escapar ao filme-ferramenta carece de um pequeno ato de revolução: tomar o cinema por seu aspecto artístico, um "encontro com a alteridade [...] algo radicalmente outro". (Bergala, 2008, p. 28-29). *A hipótese-cinema* elaborada por Bergala seria esta direcionada à arte em geral quando em contato com o ambiente escolar que, ao fazê-lo, deve emancipar-se do código curricular. Eis o grande escândalo: tomar o cinema por seu potencial subversivo, como desordem e anarquia, para subverter ritos e rituais cotidianos, as fórmulas prontas, a divisão que

segrega conteúdos em áreas de conhecimento fechadas impedindo diálogos e partilhas.



Mergulho em 45°: screen de filme realizado pelo estudante Jorge Campelo - 9° ano A/2024.

Conceber o trabalho com qualquer linguagem da arte como não restrito a uma única disciplina, mas para o engajamento voluntário e pessoal de qualquer educador ou educadora que se proponha a fazê-lo, seja qual for o componente que lecione, (Bergala, 2008) nos deixa margem para um tensionamento de fronteiras entre saberes múltiplos em uma relação de partilha, onde Ensino de História é o mesmo que encruzilhada de encontros onde entram em contato diferentes saberes e fazeres para a construção do conhecimento.

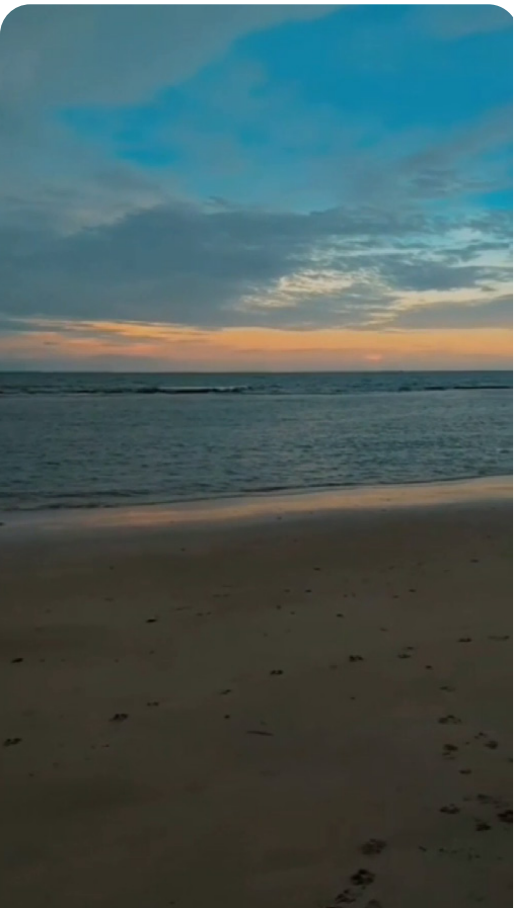
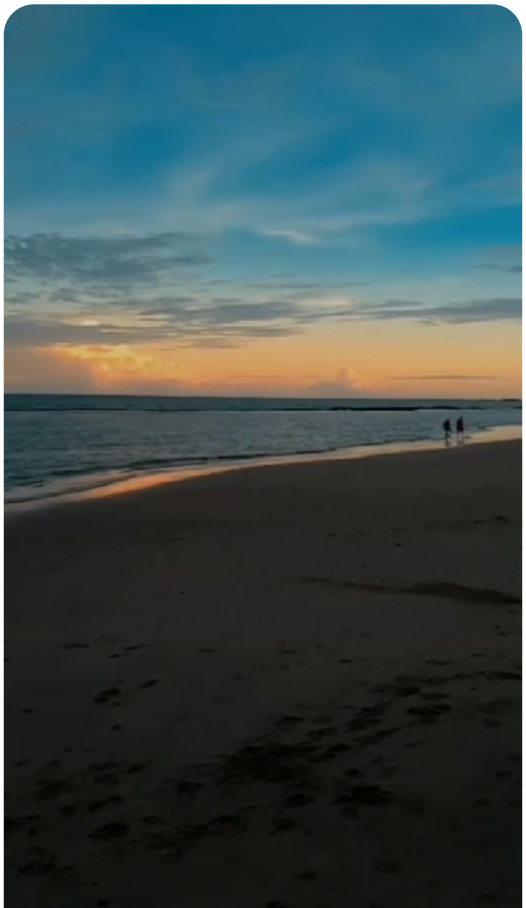
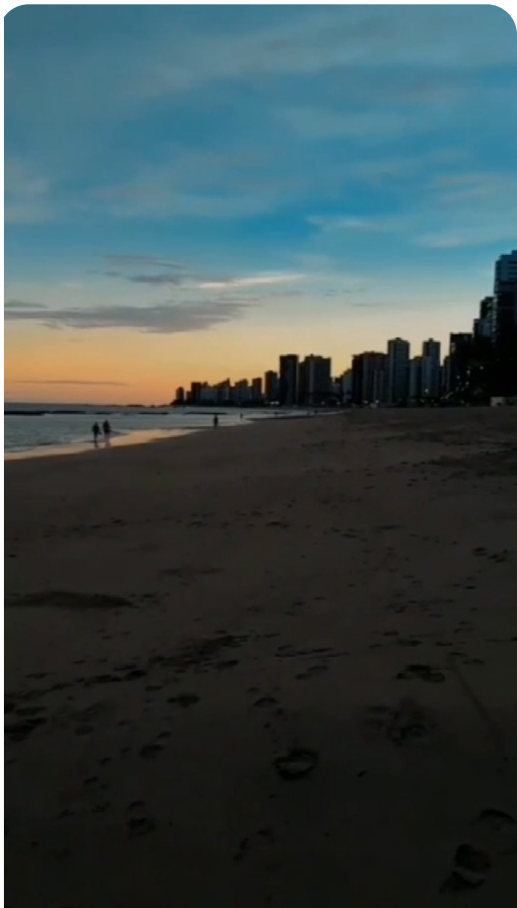
Vivenciar o cinema como arte na escola não pode se dar sem o contato com a experiência do fazer, estímulo ao pensamento criativo para a construção do olhar que desnaturalize as imagens de cinema, tirando-lhes o status de verdade representativa. É tomá-las como meio de criação que se faz por meio de ideias e desejos de mundo (Migliorin, 2015, p. 35). Ver e fazer cinema participam de uma mesma pedagogia de criação, onde o criar se faz tanto pelo olhar do espectador quanto pelas mãos e olhos de quem os realiza (Bergala, 2008).

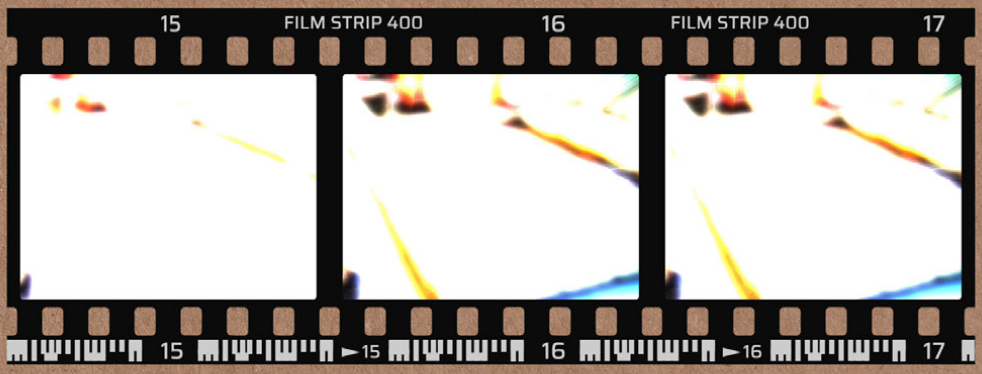
Céus verticais: olhar para cima, expandir.

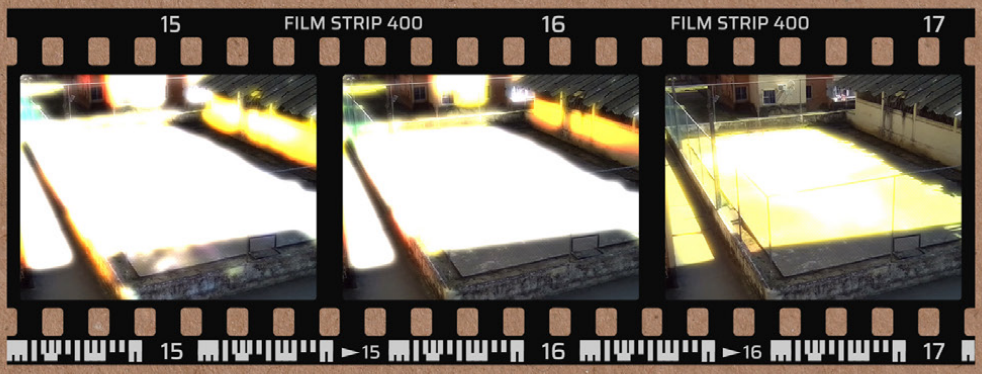
Como assumir o risco do cinema como arte/alteridade, se o risco é tudo o que a escola quer extinguir em nome da boa funcionalidade das coisas, do ordenamento diário, da rotina tranquila? Como ensinar sob o risco que se instaura a partir da introdução do cinema para ver e fazer a partir das aulas?

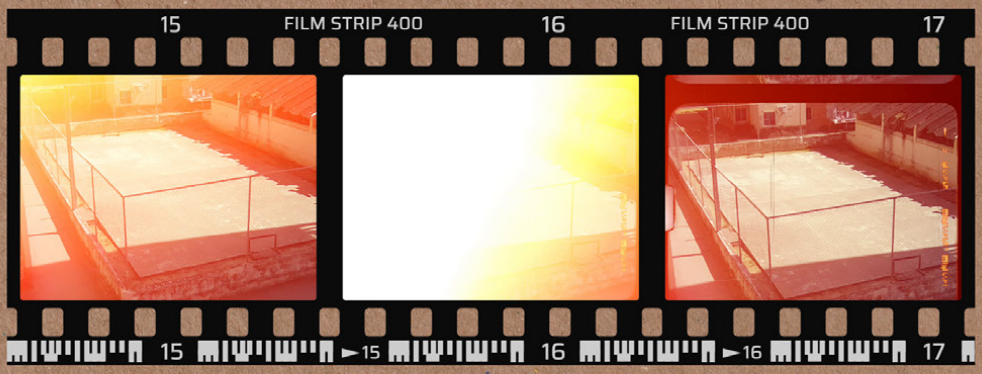
Aqui não darei respostas. Não porque também não as deseje, de pronto, mas porque não as tenho prontas. Elas se esparramam nas linhas que se seguem, escondem-se entre imagens,

conceitos, descrições de atividades. Estão soltas, desalinhadas, flutuam à deriva ao longo desta leitura-jornada. Poderão ser apanhadas uma a uma. Algumas, apenas, quem sabe...? O que será feito delas, fica a critério de quem as procura, do quanto de desejo e paixão há nessa busca. O que me é possível, agora, é partilhar as experiências que vivi junto com meus alunos, pequenos artifícios que experimentamos para cinemar, um cinema-mar, não por ser grandioso, mas por ser deslumbramento e imprevisibilidade, vasto em movimento, constante em não ser nunca o mesmo, desconhecido.







Imagens mágicas ou a transformação da realidade pelo cinema.

Duas correntes: sessões do ver, exercícios do fazer

Um filme se torna meu a partir do momento em que eu o imagino.

Cinema é, antes de tudo, visualidade. Mas é preciso pensá-lo também por aquilo que não vemos. O que vemos em um filme é um conjunto móvel de visíveis e não visíveis. Dito de outra maneira, são as escolhas estéticas, artísticas, políticas, enfim, que fazem de uma obra cinematográfica ser o que ela é: um recorte temporal-narrativo deliberadamente feito de desejos.

Cinema também é caminho a percorrer que se faz das incontáveis estradas que são os filmes. Escolher um filme é decidir para onde se vai. O exercício de seleção de filmes também participa desse processo do visto e do não visto, ou melhor, do que dar a ver e do que não. Rumos.

"O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo", escreveu Manoel de Barros (2008).

Fresquet (2020) propõe-nos o *ver-rever-transver*, exercício visual/criativo que realiza esta passagem do ver cinema ao ato de fazer cinema na escola, desafio para operar uma "nova economia da atenção como novo horizonte do capitalismo, uma ecologia da atenção como alternativa sensível à superestimulação [audiovisual] que nos esmaga" (Fresquet, 2020, p. 4, tradução própria). Ver, rever e transver apresentam-se para além de "passar" três vezes o filme ou um trecho deste,

torna-se esforço criativo para a formação de espectadores-criadores que estabeleçam relações com o cinema que não se limitem à crítica da imagem, mas ao trabalho artístico como invenção e criação delas.

Ver-rever-transver:
três gestos/movimentos
do olhar.

Ao adentrar o espaço escolar, o cinema se reinventa em múltiplas telas e suportes, projetores móveis que nem sempre funcionam tão bem quanto deveriam, em intervenções sonoras externas próprias de uma escola em movimento, em reorganizações não convencionais de tempo e espaço para as exibições. As **sessões do ver** são como chamo os espaços-tempo onde ocorreram as exibições em sala de aula que antecederam ou permearam os **exercícios do fazer**, as atividades que exigem olhos e mãos para filmar através de pequenos experimentos visuais, os **dispositivos de criação** (Migliorin, 2005; 2016).

O trabalho com o cinema dentro de nossas práticas de educação faz-se de pequenas transgressões do que Parente (2009) chama de *A Forma Cinema*: aquilo que se convencionou histórica e esteticamente como o cinema hegemonicamente

concebido: o triplo espetáculo que envolve uma sala de projeção – escura, tela na frente, cujo acesso [quase sempre] requer a compra de um ingresso – a projeção de imagens móveis – geralmente sonoras – e, obviamente, o filme – quase sempre um longa-metragem.

O **cinema expandido**, por sua vez, é aquele que, transformado em sua dimensões fundamentais, desloca-se como reinvenção do dispositivo cinematográfico pela multiplicação de telas, exploração de durações e intensidades diversas ou pela subversão arquitetônica da sala de exibição em novos formatos e possibilidades, criando novas relações com o espectador (Parente, 2009, p. 23).

Como desviar o cinema de seus espaços tradicionais para provocar desvios nas aulas de História? E o que dizer do cinema na escola pública, ante a ausência de espaços adequados para exibições? A carência de projetores, ou quando há, estão defeituosos? As más condições estruturais das salas sem ar-condicionado, sem portas, sem janelas? Ao barulho que lhe é característico?

O cinema arte e seu poder de resistir talvez nos indique os rumos a seguir.

Quatro pontos de partida

Filmes de Pernambuco para ver: por onde começar? Quais filmes escolher? Onde encontrá-los? Antes do convite a navegar, é preciso saber por onde guiá-los, os estudantes. Não significa dizer que rotas traçadas serão sempre as mais seguras. Haverá sempre o risco em potencial, qualquer caminho que tomemos. A escolha não importará para aqueles que, como Alice, não sabem até onde querem chegar, pois a quem não sabe para onde está indo, "não importa o caminho escolhido" (Carroll, 2009).

Como intervir para tentar remediar a parca presença de filmes Pernambucanos dentro de nossos planejamentos e aulas a partir de minha própria prática docente? A resposta pareceu-me óbvia: vendo filmes. Foi aí que uma plataforma digital apresentou-se como oportuna e apropriada ao exercício de curadoria e seleção de obras a ver: a *Cinemateca Pernambucana*. Foi dentro deste acervo digital que me detive para ver, pensar, selecionar obras para compor as sessões de cinema na escola. Dentre as obras, busquei aquelas costuradas a partir do tecido urbano, onde a cidade pudesse ser vista para além de cenário onde as coisas aconteciam, mas como elemento essencial para a trama, sem a qual os próprios filmes seriam impensáveis.

A História da Eternidade (2014), de Camilo Cavalcante.
Drama, 120 min. – *screen* de vídeo

A História da Eternidade

Três histórias vividas entre amores e sonhos marcam a paisagem de um pequeno vilarejo do sertão. É nesse cenário que Joãozinho ousa ser artista e fazer sonhar sua sobrinha Alfonsina[12]. Sonhos de mar. Almas de horizonte. A aridez do mundo em volta é incapaz de conter aquilo que se projeta como desejos de mundo.

12 Devido à classificação indicativa, que é de 16 anos, a obra não foi exibida integralmente.

Ela Morava na Frente do Cinema (2011), filme de Tião, Raul Luna e Leonardo Lacca. Ficção. 30 min. – *screen* de vídeo

Ela Morava na Frente do Cinema

Na obra acompanhamos a personagem principal em suas tarefas cotidianas, deslocando-se pela cidade que aparece ora em movimento, ora silenciosa e lenta, entre resquícios do obsoleto e mudanças na paisagem. O urbano que o filme constrói nos permite observar as rupturas e continuidades do espaço citadino montado em cenas e cenários, onde o novo e o velho convivem e se tensionam para compor o espaço-tempo da obra. Um recorte muito específico na grande malha urbana que tece em objetos e paisagens o descontínuo e descompassado tempo-movimento de um lugar.

Faço de Mim o que Quero (2009), dos diretores Sérgio Oliveira, Petrônio Lorena. Curta/Documentário, 18 minutos – *screen* de vídeo

Faço de Mim o que Quero

Filme de ficção com ares de documentário. Reconstrói uma Recife musicada a partir do ritmo brega. Cenas corriqueiras do centro comercial, atividades cotidianas, ruas e casas de *shows* compõem as cenas embaladas pela música que o filme quer filmar. Seguindo a trilha do brega, a obra nos apresenta uma cidade em movimento pelas atividades comerciais e artísticas, pelas relações de trabalho e, sobretudo, pelo circular de pessoas. O que o filme recria é o gênero musical como trilha sonora de uma multidão de recifenses que canta, dança, trabalha, vive.

Avenida Brasília Formosa (2011), de Gabriel Mascaro.
Documentário. 85 min. – *screen* de vídeo

Avenida Brasília Formosa

Atores interpretam personagens fictícios e encenam diálogos em locações de suas vidas reais, borrando os limites entre o ficcional e o documental, em uma trama encenada/vivida em meio a um cenário urbano montado em fragmentos de sons e imagens banhados pelo mar do Pina, bairro periférico do Recife.

Cinema armadilha

Conceber a criação de novas imagens por *dispositivos de criação* é a armadilha que nos propõe Migliorin (2005). A noção de *dispositivo* nos é apresentada como uma estratégia narrativa, cuja potência está em sua capacidade de criar acontecimentos na imagem e no mundo, atiçando o real para a captura daquilo que ainda não existe. Estratégia que não pode ser roteirizada, um dispositivo é uma grande abertura criativa à contingência do acontecimento a ser filmado: é o inesperado que se quer filmar, e o resultado dessa ação foge ao controle do criador.

Ao se basear em umas poucas regras e aspectos básicos do fazer cinematográfico, um dispositivo impõe-se como meio para a exploração criativa de novas imagens e formas de vê-las. Possibilitar o contato com estes pequenos experimentos de criação é propor desafios como jogos criativos de invenção para a construção de aprendizagens pela descoberta de novas formas de contar e narrar histórias, dar a ver o mundo como o vemos e queremos mostrá-lo.

A seguir, descrevo e compartilho as atividades desenvolvidas com o cinema a partir das minhas aulas de História. Tomemo-as como caminhos que já trilhei e que aqui os deixo como rotas traçadas em um mapa.

Boa Viagem!

ROTAS
CHECHÊNIA
Grozny
Makach
Tbilisi
AZERBAIJÃ

Cinema, um poema

Tudo começou quando, em 2023, recebi a incumbência de orientar a turma do 9º ano B para a realização de um trabalho sobre arte e cultura no município do Jaboatão dos Guararapes. Propus aos alunos a realização de um dispositivo a que nomeei Filme-poema. Mas a partir do quê – ou de quem – produziríamos nossos filmes com vistas a atender ao tema proposto? A resposta foi Miró.

Estudante assistindo à exibição de *Avenida Brasília Formosa* na Sala Geneton Moraes Neto, da Cinemateca Pernambucana Jota Soares – maio de 2024 (arquivo pessoal)

João Flávio Cordeiro da Silva, Miró da Muribeca, ou simplesmente Miró (1960-2022) foi um dos grandes poetas pernambucanos da nossa geração. Sua poética crua, ácida como a corroer a vida e suas mazelas sociais, nascia de sua relação de viver entre as cidades de Recife e Jaboatão. Carrega os dissabores de ser um vivente da urbe que sentiu no próprio corpo a desumanidade através da pobreza e do racismo. Foi através dos olhos e palavras de Miró que praticamos este exercício de imagem, transmutando em filmes poemas e desejos de outras cidades.

tRaçaNDo a RotA

Atividade para ser vivenciada em quatro aulas divididas em dois momentos, além da mostra.

Tema transversal/integrador:

Saúde, Vida Familiar e Social; Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Objetivos:

refletir sobre os processos históricos de exclusão e negação de direitos à grande parcela da população que habita áreas urbanizadas, o que sinaliza para a desigual distribuição do território e de renda refletida nos diferentes modos de habitar e viver na cidade;

incluir sujeitos e histórias locais para o aprendizado em História dando ênfase às narrativas e memórias não oficiais e não contadas pela prática historiográfica tradicional;

produzir pequenos filmes-poema baseados na obra de Miró da Muribeca como aprendizagens criativas construídas através da linguagem do cinema.

Avaliação:

criação de um Filme-poema; participação e engajamento nos debates e discussões que antecedem e situam a prática do dispositivo.

Como estímulo visual-poético, apresentei à turma alguns vídeos hospedados na plataforma *Youtube,* onde Miró é registrado recitando alguns de seus poemas e falando sobre si e sua poesia.

Em uma roda de leitura após a exibição, lemos alguns fragmentos de *Miró e o penúltimo olhar sobre as coisas* (Gomes, 2025), um relato biográfico e poético sobre Miró[13], compartilhando nossas impressões sobre a relação entre as linguagens literária e audiovisual trazidas como provocação criativa baseada na figura de Miró como sujeito artista, periférico e negro.

Este bloco trino de sensibilidades – visualidade/sonoridade/textualidade – pôde mobilizar conhecimentos em História dando a ver um sujeito e sua trajetória de vida invisibilizada

13 Disponibilizado pela plataforma digital *Acervo Pernambuco* (consultar referências).

pelas narrativas tradicionais ainda muito presentes em nossas salas de aula, deslocando a primazia do livro didático como epicentro do saber histórico, tentação em que, muito frequentemente, acabamos caindo.

Miró não deixa uma poesia para amanhã – *screen* (TRIP TV, 2020)

MIRÓ DA MURIBECA - Janela de Ônibus – *screen* (Asa Amiga Filmes, 2013).

[DIVERSÃOO&ARTE] Miró da Muribeca, o poeta das ruas – *screen* (Folha de Pernambuco, 2016)

Para começar, cada estudante pesquisaria um ou mais poemas de Miró, além de informações biográficas sobre a vida e a obra do poeta, que deveriam servir como impulso e inspiração criativa para a produção de um filme de até um minuto. Selecionados e lidos os textos, o próximo passo seria gravar imagens que correspondessem criativamente aos versos do poema escolhido, sem a preocupação de serem literais ou rigorosamente figurativos.

Algumas orientações foram dadas aos estudantes com o intuito de enfatizar a não literalidade do dispositivo, assim como o caráter poético que deveria guiar a produção dos vídeos:

pensar nas cores e texturas, formas e espaços presentes na poética de Miró. A liberdade criativa e imaginativa deveriam ser os principais critérios para a escolha dos cenários, paisagens, pessoas e elementos a serem filmados;

experimentar ângulos e velocidades, estar atentos aos sons presentes no ambiente, observar a iluminação como elemento importante para a abstração ou construção imagética das cenas;

fazer dos filmes expressão dos modos de ver, sentir e habitar o bairro, a cidade;

finalizados os filmes, os arquivos deveriam ser enviados para o contato pessoal do professor através do aplicativo *WhatsApp* como "documento"[14], orientação que deveria ser seguida em todas as demais atividades com dispositivos.

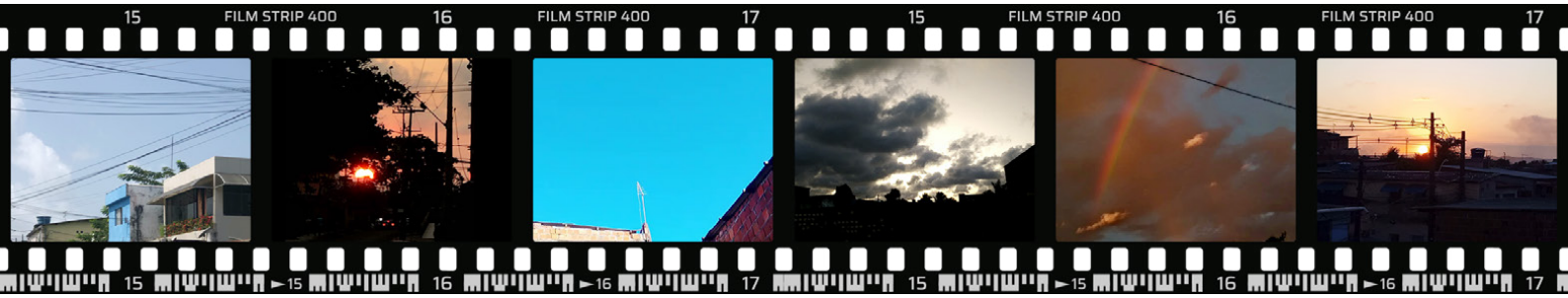
14 Este recurso preserva a qualidade integral do arquivo em vídeo.

Armando o dispositivo

Filme-poema

As duas aulas seguintes foram reservadas ao compartilhamento dos processos criativos. Os alunos apresentaram os poemas escolhidos e os vídeos já em construção. Também foi o momento onde pude sanar dúvidas técnicas e oferecer suporte aos processos de feitura dos filmes.

Além disso, pudemos explorar os recursos de edição incluídos em alguns aparelhos *smartphones*, que permitem editar vídeos com comandos simples e facilitados, como cortes e justaposição de quadros.



Apontar para cima: o céu como elemento visual e metafórico para a construção de imagens.

Cine Miró foi como nomeamos a mostra onde seriam exibidas as produções. Assim, a primeira edição da mostra – sim, houve outras! – aconteceu em julho de 2023 na Escola Oscar Moura, em três sessões com a participação da comunidade escolar.

Primeiro Cine Miró – mostra de dispositivos de cinema realizada na Escola Oscar Moura, em agosto de 2023.

À primeira vista, os filmes-poema são apenas experimentos elaborados por um dispositivo como exercício artístico em cinema. Um olhar mais atento, no entanto, pode nos dar

algumas pistas de seu potencial como espaço de reflexão voltada à aprendizagem em História. De algum modo, esses pequenos poemas em forma de filme dialogam com as questões discutidas em sala de aula a partir da vida e obra do poeta Miró, assim como registram experiências diversas construídas individual e coletivamente, vivenciadas em contato com a História escolar.

A remontagem de tempos que desafia a noção de ordem cronológica gerando sentidos diversos; o paralelo com imagens que se contradizem para criticar o espaço urbano; a violência expressa em forma de desenho e reinterpretada em imagens que tremem; a paisagem praieira entrecortada pelo transporte público lotado... São imagens como experiência e produto criativo do cinema histórico-escolar encarado como desafio, sugerindo narrativas, sujeitos e histórias como insurgência de saberes e fazeres outros.

Cinema que se expõe:
Cinemateca Pernambucana - Sala de exposição.

Clique para acessar os filmes-poema

Clique para acessar o folheto desta atividade

Material destinado aos estudantes para inspirar criações através do dispositivo Filme-poema.

CINEMA, UM MAR

Todo educador é como uma ponte para outros mares. Cinema em educação é para ver o mar. Todas as vezes que liguei o projetor para exibir filmes, foi para mostrar o mar aos meus alunos. Nem sempre consegui, é certo. Porque na escola, dentro de uma sala de aula, o mar é quase sempre difícil, revolto. Mas é preciso navegar.

VoLtAr a FiTA

Novas turmas em 2024: os 9º anos A e C – Ensino Fundamental (Anos Finais). Novos estudantes com os quais navegaria por mares cinematográficos!

A retomada das atividades de cinema neste ano se deu a partir da constatação de uma ausência: a discussão de questões como os aspectos da linguagem cinematográfica, a relação entre imagem e realidade, cinema e consumo e formas desviantes de fazer cinema. O que é cinema? Do que é feito um filme? Quem o faz ou pode fazer? Que relação mantém com a realidade? Faltava-me um lugar de metáfora que referenciasse a linguagem cinematográfica como força visual de criação. Encontrei-o dentro de um filme.

tRaÇaNDo a RoTA

Atividade prevista para um único momento de duas aulas.

Temas transversais/integradores: Diversidade Cultural; Relações de Gênero e Educação em Direitos Humanos.

Objetivos:

discutir as especificidades da linguagem cinematográfica encarada como arte;

desnaturalizar a imagem de cinema como objeto verdade e reprodução do real;

estimular o olhar criativo voltado à criação através do exercício *ver-rever-transver* (Fresquet, 2020)[15].

Avaliação:

participação e engajamento no exercício visual-criativo proposto, assim como nas discussões e debates a partir da obra exibida.

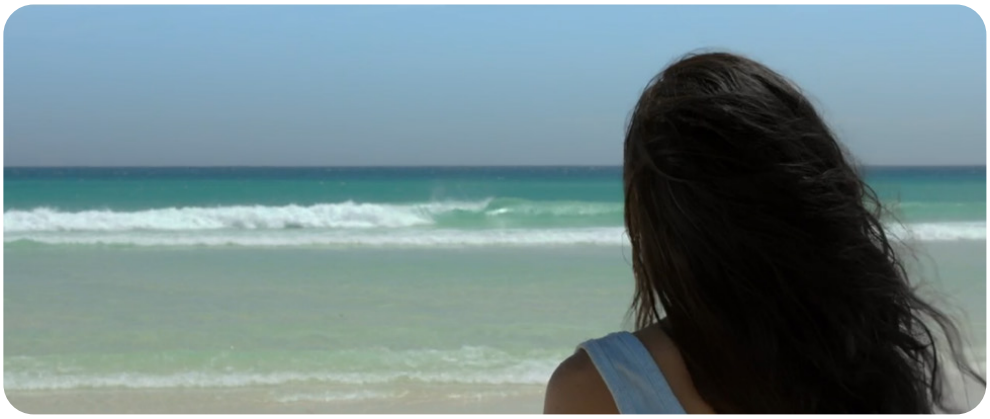
15 *Ver-rever-transver* (Fresquet, 2020): primeiro para-se para ver; em seguida o rever para dar atenção ao que escapou à primeira mirada; por último o ver transver, terceira vista para imaginar, onde o filme ou o fragmento em questão é reinventado em seus aspectos narrativos, cenográficos, técnicos, artísticos. De maneira simples e criativa o exercício cumpre a tarefa de desnaturalização da imagem fílmica, retirando-lhe o *status* de verdade, fiel representação do real, acabada.

A História da Eternidade, foi a obra selecionada como caminho sensível até a linguagem do cinema. Mais precisamente, duas cenas/recortes dela:

A fala de João: *A História da Eternidade* (2014), de Camilo Cavalcante – *screen* de vídeo.

Entre 47mim27seg e 54min – é onde podemos ver o personagem Joãozinho, interpretado por Irandhir Santos, montar um pequeno palco ou cenário em frente à sua casa para performar Fala, do grupo musical Secos e Molhados;

Entre 1h13min09seg e 1h20min05seg – Alfonsina, sobrinha de Joãozinho, ganha de seu tio um mar todinho seu. João, ao fazer uso de alguns poucos artifícios sensoriais, faz nascer um gigantesco mar, em pleno sertão.



O presente de Alfonsina: *A História da Eternidade* (2014), de Camilo Cavalcante – *screen* de vídeo.

O convite à sessão foi feito sem maiores explicações:

– Bom dia! Hoje teremos filme!

Após a exibição, uma indagação:

– O que vimos?

Porque o cinema, antes de qualquer coisa, nos permite ver, quer nos mostrar algo, sua exigência primeira é que abramos os olhos para ver. Assim, é preciso começar pela visualidade (Fresquet, 2020). As respostas à pergunta foram poucas e tímidas. Alguns apontaram para elementos mais de primeiro plano: a performance realizada pelo personagem, o ambiente seco materializado pela vegetação de caatinga, a vitrola, o mar.

Em seguida, um outro convite: *rever* as mesmas cenas, dessa vez atentos a tudo aquilo que deixamos de lado durante a primeira exibição, os elementos não vistos.

– "*Oxe*! De novo, professor?!"

– “Sim, de novo!”

Revisto trecho, mesma pergunta:

– O que vimos?

As respostas variaram entre elementos do cenário/locação, da trilha e objetos cenográficos. Uma das respostas chamou-me a atenção:

– ... a roupa dele é do exército, professor!

O aluno se referia ao figurino de João, mais especificamente, à corrente que o personagem trazia em seu pescoço e à sua calça de estampa camuflada.

A corrente: *A História da Eternidade* (2014), de Camilo Cavalcante.

Prosseguimos para uma terceira mirada. Dessa vez, o apelo foi à imaginação: imaginar as duas cenas de outra forma, mudando elementos, trocando ângulos de câmera, mudando figurinos, cenários e personagens. Criar o filme novamente.

Terminado o *transver*, recebi como devolutiva sugestões que iam desde a mudança do ambiente geográfico onde se passa a obra – do sertão para a cidade "com muitos prédios e carros" – à troca da trilha, que deveria ser substituída por um *brega funk*[16], cena que, segundo uma das alunas, deveria ser filmada por um *drone*.

Fim da exibição, projetor desligado, uma questão permanece: o que aprendemos?

A observação feita pelo estudante que notou os trajes militares usados por João, por exemplo, onde poderia nos levar? Sendo Joãozinho um personagem masculino, ex-militar, leitor de poetas, autodeclarado artista e habitante da zona sertaneja, o que podemos pensar sobre isso? Ora, qual o papel esperado do homem historicamente, e ainda hoje? O que significa ser homem para a maioria de nós? Quais os papéis de gênero exigidos e esperados para representar a masculinidade?

16 Movimento musical originário das periferias do Recife, município do estado de Pernambuco, que não se restringe à música, mas abrange aspectos como vestuário, linguagem e comportamento (Silva Neto, 2023). É resultado de uma combinação de vários outros gêneros musicais, como o tecnobrega, o bregapop, e alguns outros ritmos latinos e caribenhos, articulando dança e música para configurar-se como fenômenos social e cultural que engaja sobretudo a juventude recifense, moldando hábitos e práticas socioculturais (Franckel, 2022).

Algumas dessas perguntas podem nos levar a algumas discussões sobre as questões de gênero a partir da História: machismo e dominação patriarcal; violência e discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+; violência contra a mulher e feminicídio.

Sem incorrer no risco de tomar o filme como aporte linguageiro ou explicativo de questões pré-estabelecidas, há outras questões possíveis. Cito as que me vieram:

a ocupação do território brasileiro ao longo do processo de colonização;

o êxodo rural e os deslocamentos populacionais, sobretudo de nordestinos em direção ao eixo Rio-São Paulo, Brasília e região Norte em determinados períodos da história econômica brasileira;

aspectos socioculturais das populações sertanejas;

a xenofobia característica de algumas regiões do país contra moradores do Nordeste.

O cinema como possibilidade para pensar a História e o hoje precisa ser sempre abertura e amplitude, nunca previsão ou suporte temático para questões roteirizáveis. Isso não significa abrir mão do planejamento, mas este não pode reduzir a contingência da experiência que se abre a cada filme exibido. É, sobretudo, um risco. Porque apesar do esforço teórico e metodológico empenhado previamente em pesquisa bibliográfica, planos de atividades e seleção de filmes a ver, o espaço-tempo da sala de aula pensado e executado dessa forma, será sempre o fluido e o inesperado. É navegar por mares nunca navegados.

QUANTO AO MAR...

Ora, se não é o mar a grande metáfora para o cinema que invade a escola? O mar de Alfonsina é para ver! É o mesmo mar que se abre a cada filme visto ou criado sem que se exija dele a fatídica tarefa de representação da realidade. Um mar no sertão é como o cinema na escola: inunda os olhos, alarga os horizontes, fecunda a terra em que pisamos. Chegar até suas águas requer um certo trabalho de corpo [Alfonsina precisou levantar da cama, pular a janela, caminhar longa jornada] em direção à esse outro e vasto corpo líquido e imaginário.

Sacolejar a rotina, aguçar os sentidos, atiçar o olhar. Pequenos artifícios preparam o terreno fértil da imaginação para receber o imaginário mar, estranha massa aquosa que irrompe em destoante visão ante a rudeza e a sequidão da paisagem ao redor.

Não por acaso, muitos dos filmes produzidos por meus alunos através dos dispositivos trouxeram-nos o mar [ou nos levaram até ele?]. A proximidade com a praia – a escola está situada em uma região litorânea – talvez explique sua constante aparição. Ou, talvez, seja ele este lugar comum ao qual recorremos com a intenção de registrar o belo através das imagens. Mas talvez exista nele algo de encanto e alumbramento que nos atrai, que nos desafia a enxergar além do que vemos, aquilo que se esconde por detrás da linha do horizonte.

Abrir mares na escola para alagar nossos sentidos.

Ver/fazer cinema para alargar nossos olhares.

Eis o encontro do cinema com o mar da escola: frente à tela [que filma ou que mostra] as profundezas, o mistério, a imensidão.

Pororoca.

Mares verticais: screens de vídeos produzidos ao longo dos dois anos de atividades com o cinema em minhas aulas de História

Clique para acessar o folheto desta atividade

Material destinado aos estudantes para inspirar as criações por dispositivos.

Cinema de Habitar

A cidade e sua paisagem não existem desabitadas, mas abrigam inúmeros corpos que a experienciam de múltiplas maneiras, que constroem/reconstroem, imaginariamente, suas próprias percepções do viver no urbano. Contar/narrar essas histórias, lançar luz sobre essas experiências através do cinema é uma necessidade que se impõe antes de qualquer outra imagem do urbano como construto fílmico por dispositivos de criação.

tRaçaNDo a RotA

A atividade teve como ponto de partida um dos conteúdos do livro didático utilizado pelas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais)[17]. Planejada para seis aulas divididas em três momentos de duas aulas.

Tema transversal/integrador: Relações de Gênero e Educação em Direitos Humanos.

Objetivos:

identificar elementos do urbano que caracterizam as sociedades contemporâneas, refletindo sobre os processos de exclusão e desigualdades sociais vivenciadas por grande parte das populações que residem nas áreas urbanizadas;

relacionar as diferentes paisagens urbanas presentes nas cidades a partir das referências locais como o bairro, a rua, a comunidade, os arredores onde se situa a escola;

reconhecer que há diferentes modos de viver e habitar a cidade, lugar onde transitam e convivem uma diversidade de corpos e subjetividades, palco onde se dão as práticas e sociabilidades marcadas por disputas e tensionamentos;

compreender a relação do cinema com a cidade que filma, e desta com o cinema que busca filmá-la para propor modos de viver como resistência pela arte.

17 Industrialização e modernização no Brasil. Obra *História, Sociedade e Cidadania*, (Boulos Júnior, 2018).

Avaliação:

participação e engajamento nas discussões a partir da exibição da obra *Ela Morava na Frente do Cinema* (2011);

produção de um pequeno filme através do dispositivo Fotografias Narradas.

A aula começou com algumas questões geradoras escritas no quadro:

O que é modernização?

O que é urbanização?

Você considera a sua cidade/bairro modernizado e urbanizado?

O objetivo era abrir um diálogo sobre aquilo que concebemos como cidade a partir das nossas próprias vivências como seres humanos habitantes do urbano. A partir das respostas dadas pelos estudantes foi possível discutir sobre as muitas cidades que cabem dentro de uma cidade. Ou, dito de outro modo, as discussões giraram em torno de como as cidades podem

apresentar recortes espaciais e demarcar zonas diferenciadas, onde viver e transitar depende de uma série de fatores que, em maior ou menor grau, se apresentam como excludentes para muitos de nós.

Após ouvir as respostas como devolutivas da turma, era hora da exibição de *Ela Morava na Frente do Cinema* (2011), dos diretores Tião, Raul Luna e Leonardo Lacca.

A sessão transcorreu tranquilamente, até que...

O beijo: *screen* de *Ela Morava na Frente do Cinema* (2011)

Filme em pausa.

– Silêncio gente, silênciooooooo!!!

Alguns segundos depois, *play* novamente.

Terminado o filme, partimos para nossa segunda conversa do dia.

Inevitavelmente, a primeira resposta à questão "o que vimos?", não poderia se referir outra coisa:

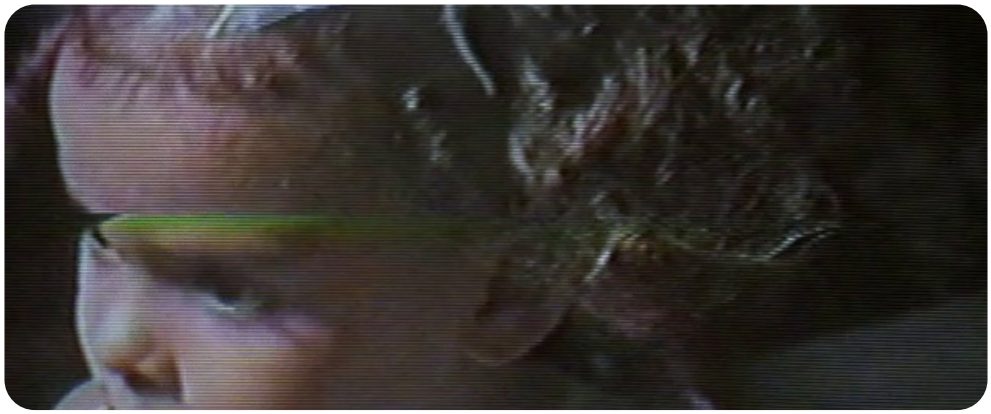
– "o beijo das sapatão (sic.)".

Grande alvoroço. Aguardei em silêncio. Acalmados os ânimos, refiz a mesma pergunta.

Durante o debate, discutimos algumas questões relacionadas à obra:

a relação com a própria linguagem do cinema presente nas imagens;

as transformações urbanas e tecnológicas presentes na trama em paralelo às que vivenciamos hoje;



os arquivos em imagens que preservam parte de nossas memórias e permanecem como registros materiais do passado vivido;

a desigual divisão do espaço urbano que produz áreas nobres e periferias, onde serviços básicos são desigualmente distribuídos;

o cinema ausente, do qual só restam fotografias e lembranças, expressa o movimento do tempo que molda a cidade enquanto constrói em nossa memória uma outra cidade edificada dos afetos de vivê-la; por outro lado, os escombros de um cinema abandonado permanece como denúncia do real abandono a que foram submetidos vários dos nossos cinemas de rua ao longo do tempo;

o prédio que, agora, toma o seu lugar pode nos fazer pensar sobre como o poder econômico, materializado pelas grandes construtoras através da especulação imobiliária, se sobrepõe a projetos de cidade voltados à arte e ao bem estar social;

os aparelhos eletrônicos destinados à manutenção na assistência técnica marcam a passagem do tempo que substitui coisas, muda hábitos, estabelece novas relações de consumo de objetos e imagens;

a relação entre a obra e o próprio estudo da História, metaforicamente expressa em suas imagens que apresentam a obsolescência e os efeitos do tempo em aparelhos eletrônicos, nas mudanças da paisagem, no barulho das marteladas que anunciam o novo pela reforma de um prédio.

Agora voltemos ao beijo...

Questionei o motivo pelo qual aquela cena tinha gerado tanto burburinho. O estranhamento vinha do fato de serem duas mulheres se beijando, segundo alguns deles, o que foi retrucado por alguns com comentários como:

– "nada a ver", pô" (sic),

ou

"o que é que tem?" (sic).

Foi então que uma estudante de uma das turmas, que já se reconhecia lésbica, disse estar imensamente surpresa e feliz por se ver representada.

O que isto nos diz? Que um filme é construído, antes de tudo, por ideias. Muitas vezes essas ideias se dão a ver em forma de lutas por causas sociais e em defesa de direitos. Que o bom filme é o que, por detrás de si, nos permite ver o alguém e suas ideias que lhe deram forma (Bergala, 2019). E que é pelo corpo a corpo, de que falavam Portugal e Migliorin (2022) por onde passa a prática do cinema levada a cabo como proposições de vidas possíveis na cidade, no mundo.

Seguimos com a aula através do exercício *ver-rever-transver*.

Revimos e "transvimos" a cena de abertura do filme, aquela onde aparecem imagens do antigo Cine Torre[18]. Aqui foi possível levantar discussões sobre o poder que possuem as imagens para contar histórias pelo apelo às lembranças, assim como seu potencial para construir narrativas de histórias não contadas, relatos pessoais que estão fora das narrativas oficiais da História, esquecidos sob a poeira dos grandes acontecimentos e personagens, guardados em nossas casas, nas memórias dos nossos familiares mais idosos, preservados em arquivos de família. *Memórias subterrâneas* (Pollak, 1989) trazidas à superfície pelo cinema como escavação do real e exercício de reescritura do passado por imagens que se movem e fazem mover o próprio estudo e Ensino da História a partir daquilo que se cala e se esconde.

Para finalizar a aula, solicitei aos estudantes que juntassem material para a realização de um filme: fotografias, impressas preferencialmente.

Era hora de construir nossos próprios filmes-memória.

18 Inaugurado na década de 1930 e com as atividades encerradas desde a década de 1970, ficava localizado à Rua Visconde de Irajá, no bairro da Torre, Zona Norte do Recife. Hoje, o terreno ocupa um edifício residencial chamado Cine Torre.

No encontro seguinte, outra sessão. Dessa vez, composta por dois curtas, selecionados devido ao dispositivo que lhes constrói: a narrativa fotográfica ou Fotografias Narradas (Migliorin, 2016).

Sobre mulheres - *screen* de *As Mulheres da Minha Vida* (2023), de Greyce Kelly Veloso

O primeiro filme, *As Mulheres da Minha Vida* (2023), da Greice Kelly Veloso, é um passeio sensível através de recordações e coisas de viver por uma narrativa feita de relatos

potentes em primeira pessoa, baseado em retalhos de memórias reunidos das relações da própria realizadora com as quatro mulheres que ela considera como centrais em sua trajetória de vida: a avó, a mãe, a irmã e a filha.

Uma das discussões que o filme possibilita é sobre o papel da mulher, historicamente destinado aos serviços domésticos e atrelado à presença masculina e que, ao longo dos anos, vem sendo questionado pelas reivindicações feministas pela igualdade de direitos. Inclusive pude abordar o lugar da mulher negra no movimento feminista que vem, aos poucos, sendo reconhecido em intersecção por demandar diferentes estratégias de luta e resistência.

– "Não têm homens no filme!", observou uma aluna.

Há, na verdade, a presença de um homem. Em um dos quadros vemos duas fotografias onde aparece o pai. No entanto, a narrativa transcorre sem que ele esteja presente, o que nos levou a reflexões sobre o abandono parental que marca a realidade de muitos lares brasileiros compostos por mães solos, apenas por mulheres, ou por uniões familiares que fogem ao padrão triangular pai, mãe e filhos. Há famílias sem filhos, ou cujos responsáveis legais são avôs e avós, tios e tias, irmãos e irmãs. Há,

inclusive, aquelas compostas por dois pais ou duas mães, famílias formadas por casais homoafetivos como reconfigurações legítimas de laços familiares aos quais não pode ser negado o direito à existência.

Imagens utópicas: *screen* de *Talvez Esse Seja um Filme Sobre Felicidade* (2020), de Ana Flor Fernandes

Um quarto como locação, uma mesa como ponto central do cenário. A câmera posicionada a pino. *The Scientist*, do *Coldplay*[19] tocando ao fundo. A realizadora senta-se em uma cadeira em frente à mesa segurando um bloco de fotos impressas. O dispositivo está armado. A partir dali, o que vemos são

19 Banda de rock britânica fundada em 1997.

recortes de tempos, narrativas pouco preocupadas em alinhar um conjunto de acontecimentos trazidos da memória em reta cronológica, mas trazê-los à tona como um bloco sensível de experiências marcadas no corpo. É *Talvez Esse Seja um Filme Sobre Felicidade* (2020), da Ana Flor Fernandes.

Comentários mais reticentes, dessa vez. O fato de Ana Flor se reconhecer como travesti e expor isso em seu filme, talvez tenha sido a causa. Tenho a impressão de que, por terem sido confrontados com suas histórias e modo de viver ali, em uma sala de aula, algo tenha se passado. Meu desejo, em parte, tinha sido cumprido. Levar este filme foi como abrir uma janela para deixar ver, como seu próprio título prognostica, uma travesti feliz e viva.

Se realizar um bom filme é se deixar entrever por entre seus planos e imagens (Bergala, 2019), escolher certas obras para ver na escola também participa do mesmo processo, engajando uma prática educativa política e esteticamente em defesa de direitos, na luta pela dignidade da pessoa humana, no combate contra as violências impetradas contra corpos social e culturalmente subalternizados. "O corpo vem em gêneros" (Butler, 2019, p. 10). É racializado (Fanon, 2008). Está sujeito ao exercício do biopoder (Foucault, 2001). Social e culturalmente somos diversos, mas há corpos que importam mais que outros (Butler, 2019). Como poderia um filme realizado por uma travesti ser um relato sobre felicidade? Como, no país que pelo 15º ano consecutivo figura como o primeiro no rol dos que mais matam

pessoas trans e travestis no mundo (Benevides, 2023)[20], uma história feliz de uma travesti que se fez professora? É o cinema concebido como resistência e arte (Deleuze, 1999), para a criação/invenção de outros mundos.

20 Dados da 7ª edição do dossiê elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA) que contém informações sobre violência contra pessoas trans e travestis no Brasil referentes a 2023.

Armando o dispositivo fotografias narradas

As fotos selecionadas pelos estudantes serviriam ao dispositivo Fotografias Narradas, que consiste em fazer um pequeno filme com uma ou mais fotografias montadas manualmente e narradas em simultâneo, a partir das histórias que seus criadores fossem rememorando, fragmentos de memórias verbalizados sem a preocupação com a linearidade dos fatos.

As narrativas em forma de filmes, resultado de um pensamento criativo em torno de memórias e registros materiais do passado, podem nos fornecer indícios para pensar a própria História e seu trabalho de reconstrução dos tempos idos, remontados e reconfigurados historiograficamente em variadas formas de contar/narrar os eventos que o passado nos legou em forma de vestígios (White, 2011).

Narrar a foto/vida: screens de narrativas fotográficas realizadas pelos estudantes do 9º ano, turmas A e C/2024.

O último encontro foi reservado à exibição. Uma a uma as obras foram sendo exibidas e seguidas de uma pequena conversa com perguntas ao realizador. Essas discussões abordaram a importância dos relatos orais e dos arquivos pessoais como fontes para a História e produtores de memórias, assim como o poder da arte, e do cinema em específico, para dar visibilidade a essas histórias. As diferentes formas de registrar materialmente os eventos cotidianos, diretamente ligadas aos inventos tecnológicos, ensejam novas relações com a produção de imagens e as formas de vê-las.

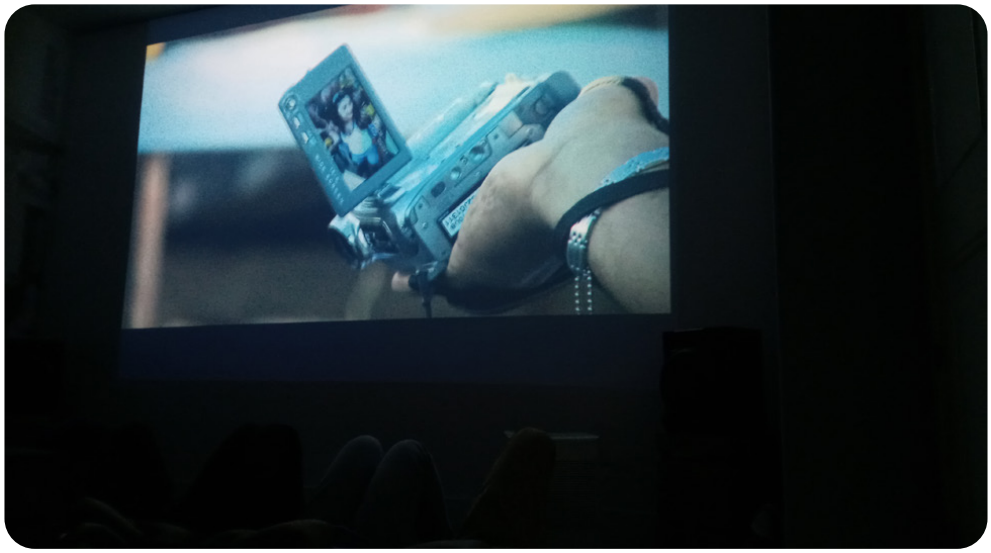
Habitar um lugar é, antes de tudo, habitar um corpo e, através dele, experienciar o mundo. As narrativas fotográficas como proposições criativas que falam de si enquanto recriam o passado em narrativas insurgentes, podem nos revelar indícios de modos de habitar e pertencer a um lugar, neste caso, à cidade. Assim como nos filmes, a História é feita de muitas narrativas e reinvenções baseadas naquilo que sobrou do passado e do que fazemos disso ao tentar reconstruí-lo, reinventando-o. A arte cinematográfica no campo educacional pode ser esse espaço onde se aprende falando de si, lugar de autoafirmação por onde os sujeitos podem se mostrar e se reconhecer, mas também engajar corpos e ideias para desejos de outros mundos. Emprestar olhos e ouvidos atentos a estas produções é, a um só tempo, exercício que repensa e desloca múltiplas formas de aprender e ensinar a História.

Clique para acessar as Fotografias Narradas

Clique para acessar o folheto desta atividade

Material destinado aos estudantes para inspirar criações através do dispositivo *Fotografias Narradas*.

da JANELA DO ÔNIBUS...



Janela de ônibus é danado pra botar a gente pra pensar
Ainda mais quando a viagem é longa
Uma casinha branca lá no alto da montanha
E eu perguntando: 'quem mora lá?'
Um homem na BR olhando pro nada
Uma mulher com um saco de capim na cabeça
E o sol estralando nas suas costas
E os políticos dando as costas
Janela de ônibus é danado pra botar a gente pra pensar
Igrejinhas minúsculas na beira da BR
É...
Janela de ônibus é danado pra botar a gente pra pensar
Ainda mais quando a viagem é longa.

(Janela de Ônibus, de Miró da Muribeca, 2013 – transcrição de vídeo)

O ônibus é um elemento bastante presente na poesia de Miró. Mais uma vez me remeto ao poeta, porque o dispositivo que conduz este exercício do fazer baseia-se, também, em sua obra. Mais especificamente, em Janela do Ônibus, poema de sua autoria[21]. O belo e o terrível passeiam pela poesia de Miró. Nas ruas da cidade é onde ele encontra suas histórias, seus personagens e sua escrita. Mas foi de ônibus que nos deslocamos com Miró pelas vias urbanas do bairro de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes, até o bairro da Várzea, no Recife, para uma aula extraclasse. No caminho de ida e volta, paramos para olhar e filmar[22].

Passo e passo a cidade:
de dentro do ônibus olhar e filmar.

21 Poema acessado a partir do vídeo *Miró da Muribeca · Janela de Ônibus* (2013), produzido pela *Asa Amiga Filmes*.

22 Na ocasião, nos deslocávamos para uma atividade extraclasse na Oficina Francisco Brennand.

tRaçaNDo a RotA

Atividade para ser desenvolvida em três encontros: uma aula extraclasse e dois encontros de 2h/aula dedicadas à montagem, e uma mostra.

Temas transversais/integradores: Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; Educação em Direitos Humanos; Saúde, Vida Familiar e Social.

Objetivos:

incluir Miró – e sua obra – como sujeito-artista para proposição de novos olhares e aprendizagens em História;

discutir o direito às cidades materializados em condições dignas para vivê-la, o que inclui, por exemplo, transitar por ela dignamente de ônibus;

pensar a cidade como construção narrativa a partir das imagens.

Avaliação:

participação e engajamento nas discussões e vivências propostas durante as etapas da atividade; produzir pequenos filmes da janela do ônibus durante o trajeto de ida e volta da Oficina Francisco Brennand[23].

23 Localizado no bairro da Várzea (Recife), o espaço é um museu dedicado à arte, expondo as obras do artista que lhe dá nome, promovendo visitações, eventos e atividades voltadas à arte-educação.

A atividade também foi planejada em torno das imagens do filme *Ela Morava na Frente do Cinema*. Além da obra, a leitura do poema *Janela de Ônibus*, do poeta Miró da Muribeca, em sala de aula, nos permitiu pensar e imaginar cenas e cenários da cidade a partir de uma questão que vínhamos abordando ao longo do ano letivo: as desigualdades históricas que estruturam as relações sociais no Brasil, refletidas nos diferentes modos de habitar e trabalhar, determinam a maneira como a própria cidade se movimenta.

O ato de pensar, no entanto, pode ser uma operação sensível que atravessa o corpo. Para tanto, alguns estímulos criativos/reflexivos em forma de perguntas foram apresentados aos alunos:

como a cidade se movimenta? Que corpos por ela transitam? Que atividades acontecem? Que cheiros, sons e cores as formam? Como eu sinto a cidade? Que cidade eu quero filmar e mostrar com meus vídeos?

Ademais, o resultado dessa experiência seriam frutos das escolhas tomadas: do momento a filmar, do recorte do tempo e espaço registrados entre o início e o fim da gravação, daquilo que foi descartado pelo olhar e pelo enquadramento [intencional ou não] da câmera, o que não representaria, sobremaneira, o real imagético da paisagem urbana, mas um recorte sensível pelo perceber e pelo sentir a cidade para reconstruí-la em imagens.

Armando o Dispositivo da Janela do Ônibus

Da Janela do Ônibus é um dispositivo pensado para fatiar a cidade em minúsculos pedaços em forma de filme enquanto se desloca por ela. De ônibus. De certa maneira, os filmes realizados terminaram por captar mais que a cidade lá fora: o que lhes escapa é o próprio movimento que acontece dentro do veículo, a desordem peculiar de uma saída em grupo da escola. Existe algo de belo e potente nestes momentos que só um educador pode identificar. Sem esta experiência coletiva, não haveria este dispositivo.

O corpo que se move ao ritmo do automóvel segura a câmera. Lá fora, através do vidro, se movimenta a cidade. É essa a experiência sensível e sensorial que o dispositivo quer provocar, cujas regras podem ser descritas da seguinte forma: através de um aparelho celular os estudantes, individualmente[24], deveriam produzir dois vídeos de dez segundos, cada: um da ida e outro da volta. Um registro quase acidental, um gesto simples e corriqueiro ao qual muitos de nós estamos habituados a executar, só que, agora, ele seria aplicado criativamente em uma aula de História um tanto incomum: fora da sala de aula, dentro de um ônibus, filmando a cidade.

24 Os estudantes que não possuíam celular tinham a opção de gravar em dupla ou compartilhar do celular de algum dos colegas de turma para realizar os registros.

MONTAR: IDAS E VINDAS

Para esta atividade, a proposta foi montar um único filme cujo arquivo tivesse a participação de todos os integrantes/viajantes. O desafio inicial foi a ausência de recursos tecnológicos na escola, como computadores, sala adequada, acesso estável à *internet*. Mas o trabalho cinematográfico é, sobretudo, um trabalho da mão (Deleuze, 1999). Assim, reuni os alunos em dois grandes grupos de montagem, lápis e papel em mãos, para agrupar e reagrupar as imagens gravadas durante a nossa viagem cinematográfica.

Tela sobre tela: recortes que reinventam a cidade em múltiplos enquadramentos.

Pipano (2022) concebe a montagem como um processo coletivo e experimental que permite a criação de novas narrativas e significações a partir da combinação dos diferentes

planos e sons. E não importa se nos faltam meios tecnológicos para executá-la, pois a operação que se dá em uma edição que recorre aos suportes computacionais é a mesma que permeia uma montagem mais artesanal: o que está em jogo é uma forma de pensamento engajada na organização e reorganização dos blocos de movimento e duração que vão compor a obra como produto artístico (Pipano, 2022).

Assim, nossa montagem coletiva se deu da seguinte forma:

antes do dia marcado, os alunos deveriam selecionar um dos vídeos realizados para o trabalho de edição: ou o da ida, ou o da volta;

munidos de seus aparelhos celulares, os estudantes foram divididos em dois grupos: os que optaram pelo vídeo da ida, e os que escolheram os vídeos da volta;

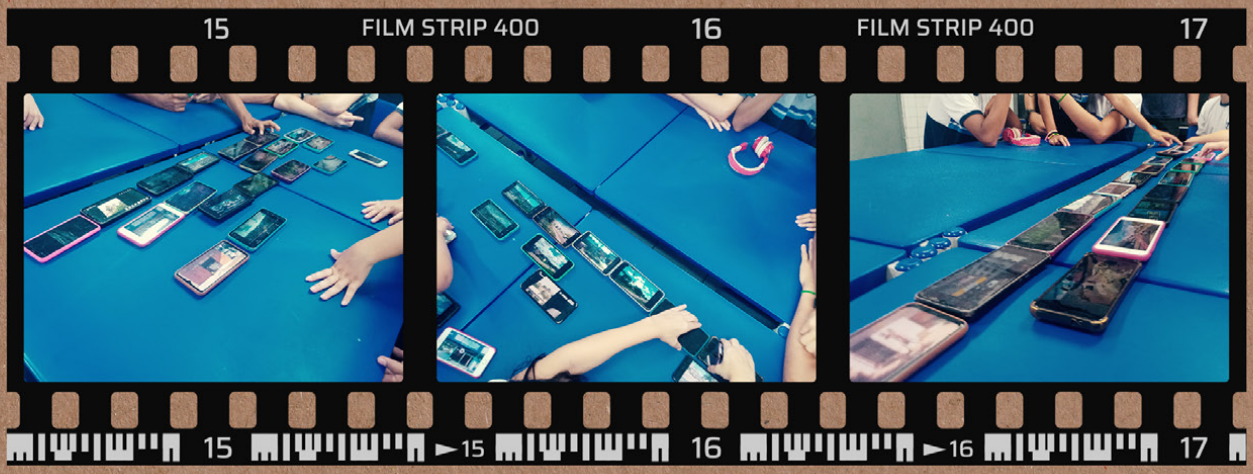
a tarefa de cada grupo era assistir aos vídeos coletivamente e decidir em que ordem apareceriam no arquivo final;

o critério que usariam para isso ficou a cargo de cada grupo, muito embora tenham recebido algumas orientações do que poderia ser feito: as imagens poderiam ser agrupadas e ordenadas por cores e texturas, elementos da paisagem, dinâmica movimento/lentidão, pela semelhança/dessemelhança entre as paisagens apresentadas;

cada aparelho celular deveria ser considerado como um pedaço do filme, deslocado à medida que as decisões fossem sendo tomadas coletivamente para a armação do filme, como um grande quebra-cabeças de imagens móveis;

os dois grupos foram separados em espaços distintos para que o barulho de um não atrapalhasse o outro;

uma pessoa de cada grupo deveria ser a responsável por anotar a ordem em que cada vídeo apareceria na montagem final, identificados pelo nome de seu realizador. Terminada esta etapa, as fichas com essa relação deveriam ser entregues ao professor que ficaria responsável por editar digitalmente a obra conforme o que foi decidido por cada equipe durante a montagem.

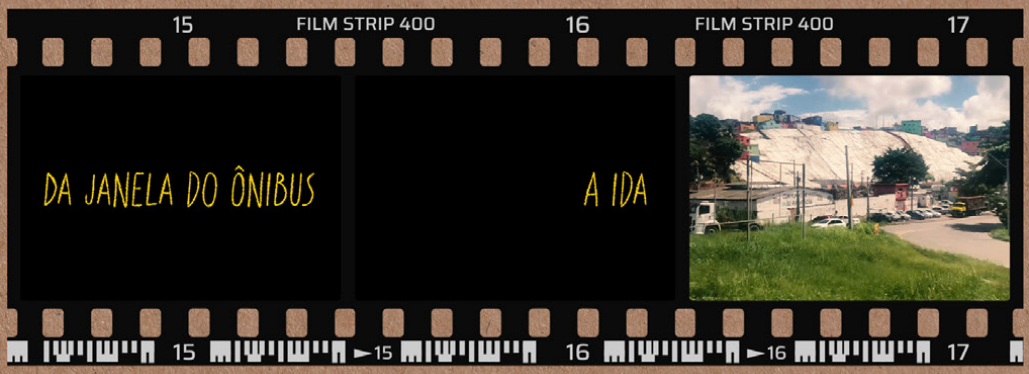


Montagem coletiva feita artesanalmente:
um trabalho de olhos e mãos.

Feita a montagem, restava o momento da exibição, que aconteceu durante a segunda edição do Cine Miró, na escola Oscar Moura, em junho de 2024. Durante a mostra, olhares atentos e orgulhosos por verem, na tela, uma parte de si em forma de filme.

O filme nos faz pensar sobre o próprio processo historiográfico, cuja escrita nunca é exata, incapaz que é de resgatar o passado tal e qual aconteceu, que em seu trabalho narrativo reconstrói os tempos idos em cenas possíveis baseadas em fontes confiáveis mas, nem por isso, imparciais. Até mesmo o apelo à rememoração como condutora dessa escritura/narração do passado está sujeito às suas falhas, reelaborações e re-interpretações ao longo do tempo.

Do mesmo modo, a montagem de um filme através da reordenação e sobreposição de cenas torna-se um processo que é pura bricolagem e reinvenção. Isso se demonstrou desde o início da etapa para montar a obra: alguns vídeos da ida foram escolhidos como se fossem da volta, e vice-versa. Da janela do ônibus, a câmera que filma como extensão do nosso olhar, pode muito mais que o registro representativo de uma paisagem estanque: as imagens de uma cidade que passa enquanto passamos, movem também a própria cidade pela criação de novas visualidades, assim como a nossa forma de aprender e ensinar em História, deslocando aprendizagens e práticas de ensino através dos sentidos.



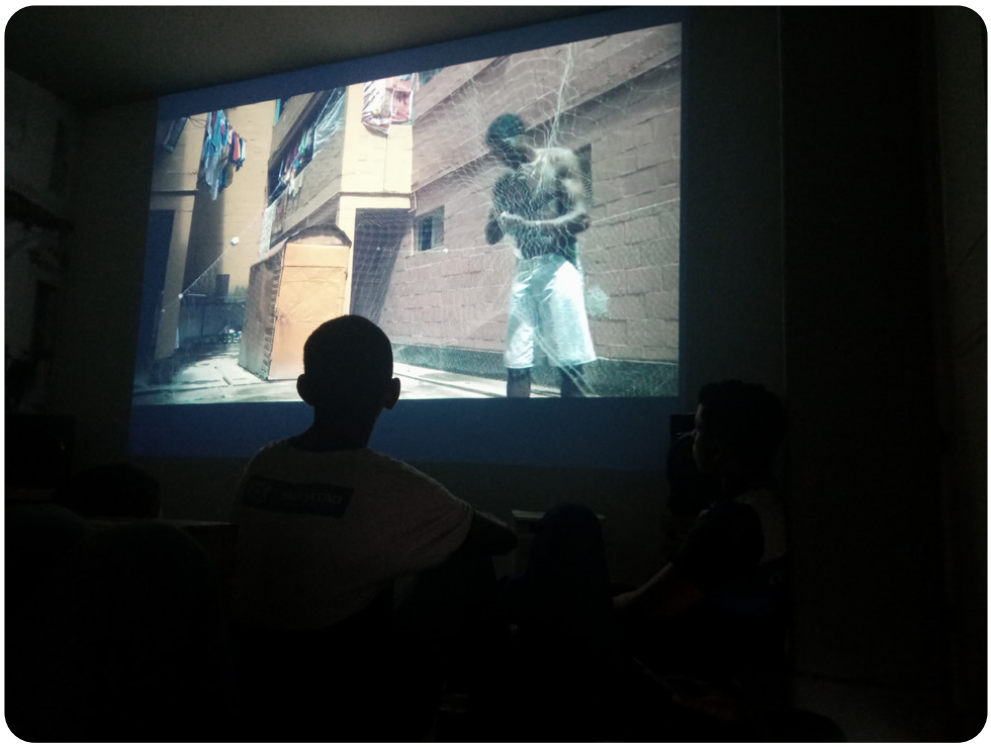
Ir e vir: um bloco - Filme Da Janela do Ônibus realizado pelos estudandes do 9° ano A e C/2024.

Clique para acessar o filme *Da Janela do Ônibus*

Clique para acessar o folheto desta atividade

Material destinado aos estudantes para inspirar criações através do dispositivo *Da Janela do Ônibus*

Se eu quiser filmar, eu filmo



Filmar a Música para deslocar a centralidade do olhar quando a tarefa é ver/fazer um filme. Estar atento aos sons ao redor é um lembrete de que nem só de visualidades se faz o cinema.

tRaçaNDo a RotA

Atividade a ser realizada em três encontros divididos da seguinte forma: um encontro para a exibição de *Avenida Brasília Formosa* (3 horas/aula ou uma aula extraclasse); um segundo encontro, com 2 horas/aula, para a exibição de *Faço de Mim o que Quero*; e um encontro para a mostra dos trabalhos desenvolvidos.

Temas transversais/integradores: Diversidade Cultural; Saúde, Vida Familiar e Social.

Objetivos:

discutir o direito à cidade como espaço de práticas de lazer, de expressão livre e saudável através da música que está presente em nossas atividades cotidianas, nas festividades, eventos populares e demais eventos que permitem os encontros e trocas de afeto;

refletir sobre as musicalidades do bairro com ênfase no ritmo brega como expressão cultural majoritariamente periférica;

pensar a cidade como construção imaginária e de memórias, espaço de afetos e sociabilidades, lugar onde habitam diferentes corpos e sujeitos agenciados por práticas e modos de vida diversos.

Avaliação:

participação e engajamento nas atividades propostas durante a visitação ao espaço da Cinemateca Pernambucana;

realização de um pequeno filme através do dispositivo Filmar a música.

Algumas obras dentre aquelas disponibilizadas pela *Cinemateca Pernambucana* em seu acervo para acesso *online*, não podem ser acessadas remotamente. Esse é o caso de *Avenida Brasília Formosa* (2010), do Gabriel Mascaro, um dos filmes elencados para as sessões na escola. A solução encontrada foi mobilizar duas turmas para deslocá-las até o espaço físico da Cinemateca, para que a sessão ocorresse na sala de projeção Geneton Moraes Neto, disponibilizada para pesquisadores e grupos que visitam o espaço.

Além de assistir ao filme, os estudantes puderam conhecer a sala de exposições de figurinos, cenários, objetos cenográficos

e demais elementos pertencentes ao universo cinematográfico pernambucano.

Durante a vivência, a única tarefa solicitada aos estudantes foi parar para ver.

No encontro seguinte, em sala de aula, assistimos ao trailer do filme com o objetivo de recuperar um pouco da memória visual da nossa ida à Cinemateca Pernambucana. Após a exibição, abri espaço para que os estudantes pudessem falar sobre o que viram. Mas dessa vez, muitas das respostas vieram a partir de outro sentido: o ouvir. Era a música que estava presente na maioria dos comentários.

Faço de Mim o que Quero, de Sérgio Oliveira e Petrônio Lorena (2009) foi o segundo filme elencado para esta atividade, exibido com o objetivo de relacionar suas imagens às de *Avenida Brasília Formosa*. A obra traça um percurso imagético e sonoro a partir do brega romântico que marcou os anos 2000 e que ainda hoje se faz presente como trilha sonora de boa parte da população recifense e de seus arredores.

Falar sobre o que vivo: ampliar, compartilhar, discutir novos olhares – momento de debate após a exibição de Avenida Brasília Formosa. Cinemateca Pernambucana, outubro de 2024.

Para a História e seu ensino, a potência desse ritmo está em sua qualidade como manifestação cultural e popular nascida nas periferias do Recife, o que inclui sua região metropolitana. Tendo em vista os estigmas que lhe cercam como expressão artístico cultural protagonizada por corpos, majoritariamente, pretos e pobres, o Ensino de História a partir das relações afetivas e culturais em torno do brega pode ser considerado uma prática à margem, que busca em elementos pouco convencionais, rejeitados até, objetos para o conhecimento e para o aprendizado histórico.

Coisas de cinema: visita à sala de exposição da Cinemateca Pernambucana.

Armando o dispositivo filmar a música

O nosso lugar – o bairro, a comunidade, a rua, a vizinhança – está preenchido de música. O que o dispositivo propõe é parar para ouvir e ver através dela.

As poucas regras do dispositivo, são:

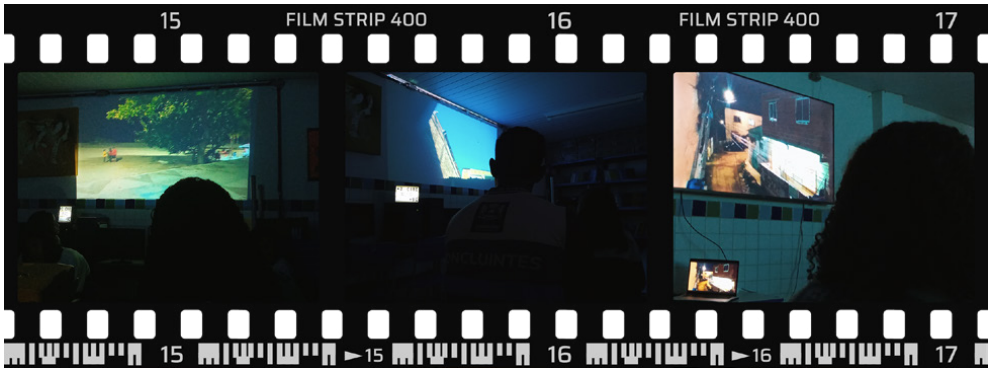
as músicas precisam ser captadas em direto, ou seja, reproduzidas através de algum aparelho, voz ou instrumento em som ambiente, sem que haja qualquer edição posterior à imagem para introdução do som;

os vídeos devem captar até trinta segundos de material audiovisual;

decidido o momento da gravação, é preciso escolher o que deve ser filmado, sem a obrigação de ser representativo, ou seja, as imagens não precisam remeter ou representar o som reproduzido;

as formas do bairro, as pessoas que circulam, as atividades que nele se desenvolvem, as construções, formatos das ruas e habitações, os espaços vazios, as cores e texturas podem ser estímulos criativos para a decisão do que filmar.

Uma instalação foi a maneira como foram apresentados os filmes do Filmar a Música à comunidade escolar. Duas telas dentro da biblioteca projetaram, simultaneamente, os filmes reunidos em dois grupos que representavam cada uma das turmas que os produziram. Em cada sessão, um grupo de 30 alunos assistiu às produções sentados entre as duas telas, o que tornava necessário decidir em que momentos mover o corpo para ver olhar o que se passava em uma ou outra.



telas simultâneas: a escolha do que ver como exercício de subversão dos modos de ver imagens cinematográficas.

Junto à instalação, disponibilizamos um quebra-cabeças filmográfico, uma espécie de "monte o seu filme". A ideia era proporcionar aos visitantes a experiência da montagem, onde cada pessoa era livre para arranjar, rearranjar e justapor as cenas exibidas nas telas de alguns *smartphones* conforme seu olhar e

pensamento criativo, multiplicando as possibilidades e sentidos cada vez que as "peças" eram realocadas.

Quebra-cabeças fílmográfico:
ver, montar, moldar, ver de novo...

Os pequenos filmes feitos como exercício do ver-ouvir foram realizados como capturas do fortuito, fragmentos de uma cidade habitada e vivida pelos próprios estudantes-realizadores, que puderam rever o seu próprio lugar, para pensá-lo historicamente a partir do hoje. Ver/fazer/ouvir filmes, por esta perspectiva, alinha-se ao Ensino de História em contato com o cinema enquanto experiência e desorganização/reorganização das formas de aprender e estar no mundo.

Clique para acessar as produções com o dispositivo *Filmar a Música*

Clique para acessar o folheto desta atividade

Material destinado aos estudantes para inspirar criações através do dispositivo *Filmar a Música*

CELOFANE filmes

Entre o que o olho vê e o que a imaginação recria, o cinema! Todo filme é uma reinvenção. Assim como a História olha para trás através das lentes do seu presente, e cujo produto historiográfico é obtido através de filtros impostos pelo hoje, fazer cinema é participar do processo de reinvenção do mundo pela invenção de novas maneiras de olhar.

Do que são feitos os monstros?
Material utilizado para a criação das máscaras:
saquinhos de legumes, uma lupa, plástico-bolha,
sacolas plásticas e celofane.

tRaçaNDo a RotA

Atividade planejada para ser desenvolvida em seis aulas divididas em três etapas com duas aulas, cada.

Objetivos:

investigar aspectos da história dos arredores da escola através do patrimônio cultural e material identificado como Igreja Nossa Senhora do Loreto;

entender a cidade como produto material e imaginário, construto histórico em constante movimento e mudança, e o cinema como invenção que não se reduz à reprodução do real;

compreender que o conhecimento do passado é lacunar e que o papel do historiador, assim como o do cineasta, está condicionado ao seu lugar social;

perceber os relatos orais como fonte para a História feita de memórias e reinvenções do passado.

Avaliação:

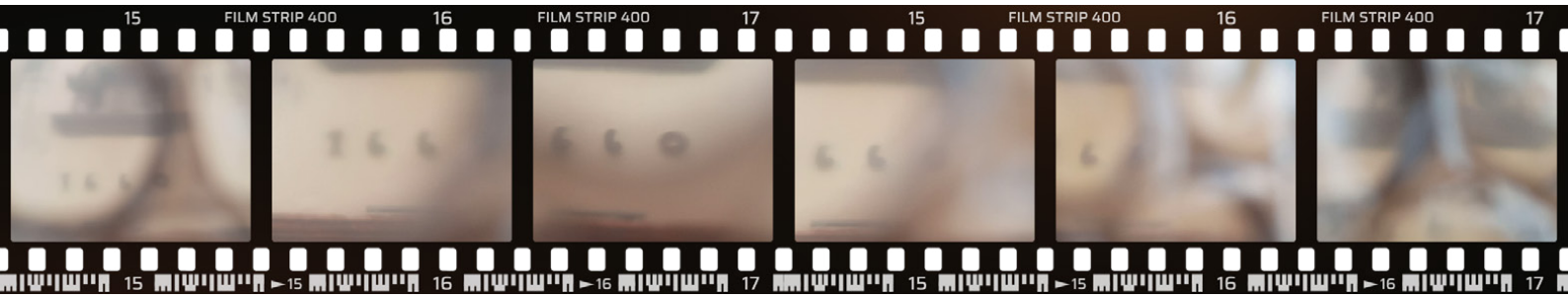
produção de pequenos vídeos com o dispositivo Máscaras e Monstruosidades para composição de um documentário.

Máscaras e Monstruosidades[25] é um convite ao olhar. Assim como a câmera, nossa visão é mediada por lentes, os nossos olhos, que delimitam a maneira como vemos as coisas

25 Dispositivo descrito e proposto por Cezar Migliorin (2016) em seus Cadernos do inventar com a diferença.

do mundo, que passam a existir para nós a partir dessa relação orgânica com os nossos órgãos visuais. O exercício consiste em elaborar pequenas máscaras com materiais de cores e texturas diversas para serem experimentadas, pondo-as frente à lente da câmera para filmar diferentes ambientes, paisagens, situações, objetos e pessoas, criando diferentes perspectivas visuais, monstruosidades. Como dispositivo, sua potência reside na multiplicidade de formas de ver, subversão do real que transforma-se em contato com a maquinaria necessária à criação cinematográfica.

Ao contrário das outras atividades com dispositivos, esta



não foi concebida em torno de um tema transversal/integrador, mas foi pensada a partir de um elemento da paisagem onde se localiza a escola: a Paróquia Nossa Senhora do Loreto[26]. Sua escolha como locação se deveu, antes de tudo, movida por uma imensa inquietação: temos ali, muito próximo à unidade escolar, um bem arquitetônico de extrema importância para a história

26 Fundada em 1660, possivelmente em gratidão pela vitória contra os Holandeses, a Igreja aparece listada entre os bens culturais de natureza imaterial no Mapa Cultural de Pernambuco, plataforma digital que serve de ferramenta à gestão cultural do Governo local. Situa-se à Avenida Nossa Senhora do Loreto, 645 – Piedade, 54420-200 Jaboatão dos Guararapes – PE

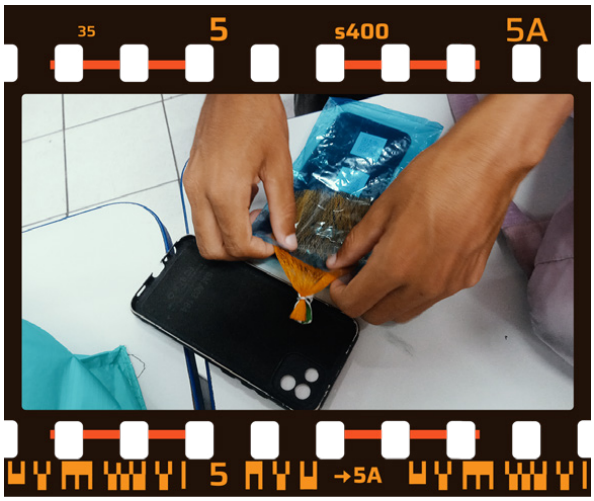
do município, e ele segue quase que invisível aos nossos olhos acostumados de tanto transitar sem percebê-lo, de fato. O objetivo era, primeiro, permitir o contato visual com aquele espaço, parar para olhar, estranhar. Depois, algumas imagens captadas em vídeo através do dispositivo Máscaras e Monstruosidades deveria servir à montagem coletiva de um documentário.

Focar/desfocar: lente sobre lente para movimentar o que vemos e o que queremos fazer.

MÁSCARAS

Em duplas ou trios os estudantes foram solicitados a juntar material para ser trazido e testado em sala de aula: sacos plásticos, telas, lentes, qualquer material transparente ou translúcido e com o qual pudessem criar novas composições com a câmera. Além disso, solicitei uma pesquisa prévia sobre fatos e eventos históricos que envolvessem a Igreja para que, a partir dela, os grupos se organizassem quanto aos locais e elementos que desejariam filmar.

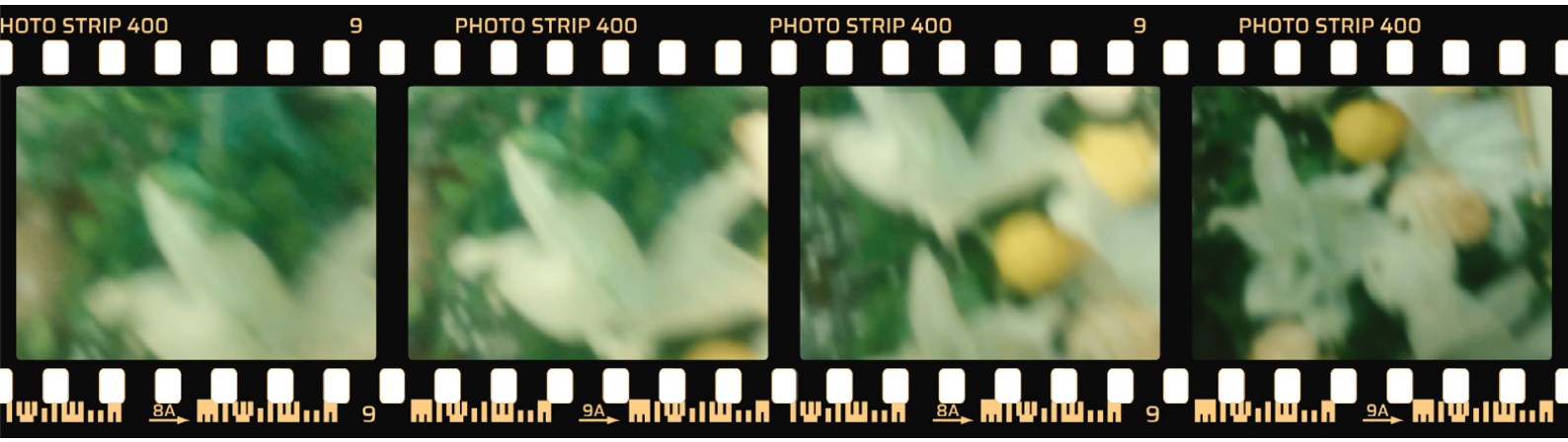
No dia marcado para a visitação, nos reunimos na escola para um momento de testes: os materiais foram sendo selecionados e experimentados já desde esse momento, deixando apenas para a atividade extraclasse as decisões sobre o que e como filmar.



teste de cores e texturas: montagem das máscaras.

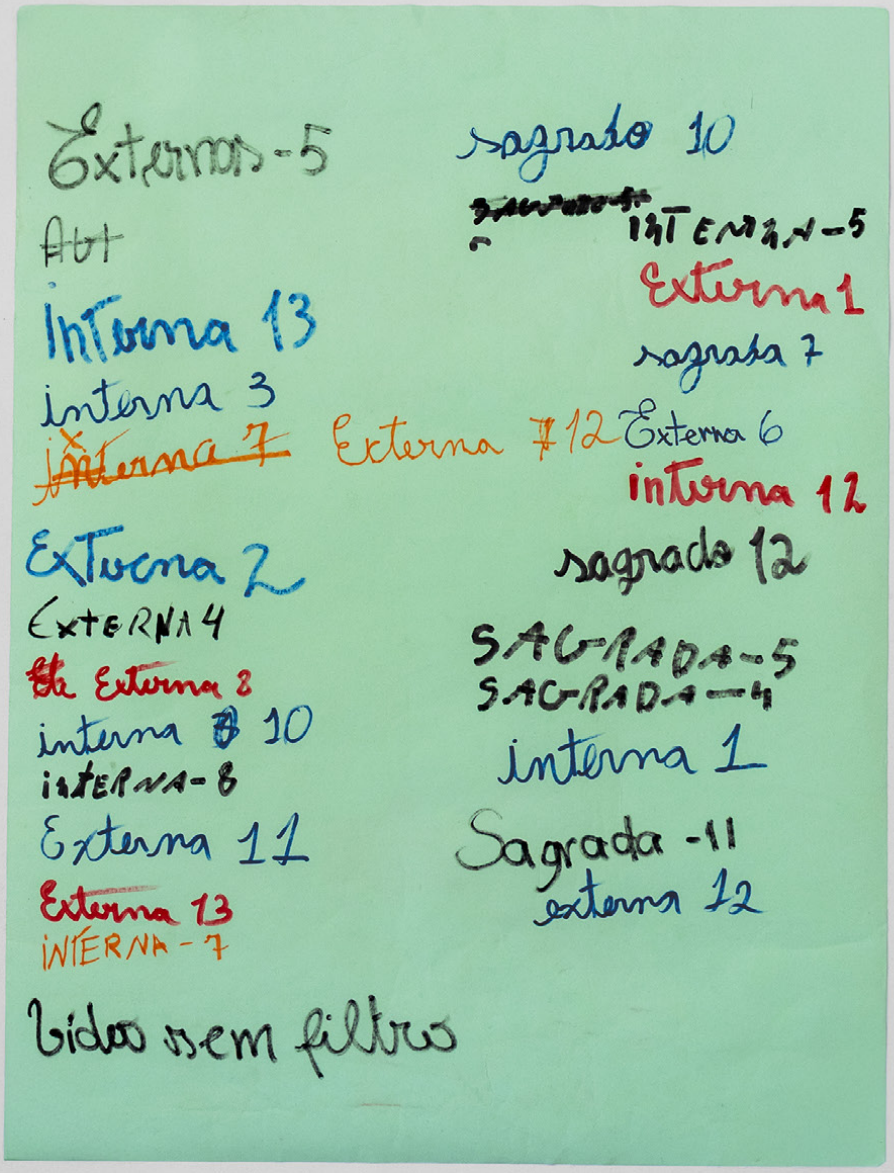
Para a maioria dos estudantes aquela era a primeira visita à Igreja. Filmar através de máscaras, nesse caso, remetia ao próprio estranhamento causado pelas cores, texturas e formas obtidas pelo contato com as máscaras, com a experiência de estar ali pela primeira vez e acessar aquele ambiente como novidade captada pelo olhar.

Durante a visita, o Padre Valdemir José da Silva, responsável pela paróquia, concedeu-nos uma pequena entrevista registrada em áudio, com algumas informações sobre o templo e sua história. Como o próprio religioso afirma, há uma grande ausência de escritos e informações disponíveis *online* ou publicadas em livros. Seus relatos orais, portanto, atendiam ao objetivo da atividade e, de maneira geral, adequavam-se às escolhas que vinham sendo tomadas no âmbito de todo o trabalho de pesquisa, que buscava nas sensibilidades e confabulações dos indivíduos envolvidos, outros caminhos de ensino e aprendizagem, outras histórias, outras narrativas.



Os vídeos realizados durante a visita resultaram em pequenos recortes espaciais a partir dos experimentos visuais realizados com o uso das telas mascaradas. Para além do registro videográfico em cores e formas não convencionais, o exercício apresenta-se como estímulo criativo a ver e inventar o ver, onde o próprio lugar ou cenário a ser filmado reconstrói-se dentro da narrativa imagética criada a cada intervenção artesanalmente inserida entre aquilo que se vê e aquilo que se quer dar a ver.

Filme feito à mão: sequência das cenas em anotações realizadas durante a montagem do documentário.



Apenas um pequeno grupo de nove alunos participou desta etapa, tendo em vista o próprio trabalho a ser executado de forma um pouco mais minuciosa, e a ausência de um espaço mais adequado que comportasse a atividade do processo de montagem que, mais uma vez, se deu a partir de operações do pensamento empregadas em ideias de cinema, de forma manual, com a utilização dos recursos ao alcance do ambiente escolar: lápis e borracha, marcadores para quadro branco e cartolinas para transformar as monstruosidades em um único corpo-filme feito de retalhos.

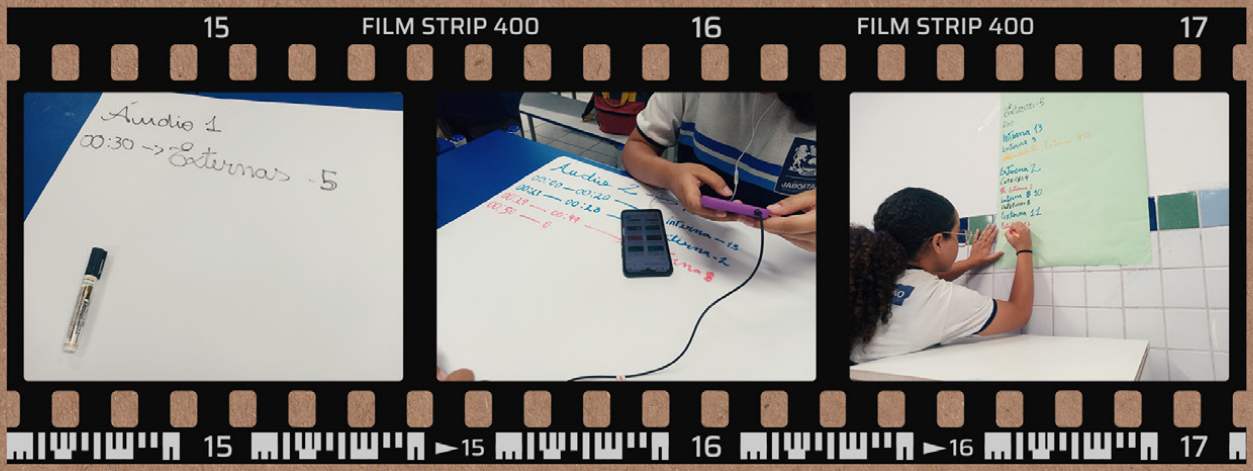
Previamente, reparti em cinco o arquivo de áudio com a entrevista concedida pelo Padre. Cada parte seria atribuída a um grupo de trabalho durante a montagem. Além disso, os arquivos de vídeo resultantes do exercício com o dispositivo foram nomeados, classificados e agrupados em três grupos distintos: imagens internas, imagens externas e imagens sacras. Tanto os arquivos com os fragmentos de áudio, quanto os arquivos em vídeo foram hospedados em pastas distintas no *Google Drive*[27], disponibilizadas a todos os participantes por meio de um *QR code*.

Cada grupo deveria ouvir o arquivo de áudio que lhe foi atribuído e escolher as imagens que iriam compor, em sequência, o tempo em minutos do respectivo arquivo. Conforme os grupos iam escolhendo os arquivos para compor o seu fragmento

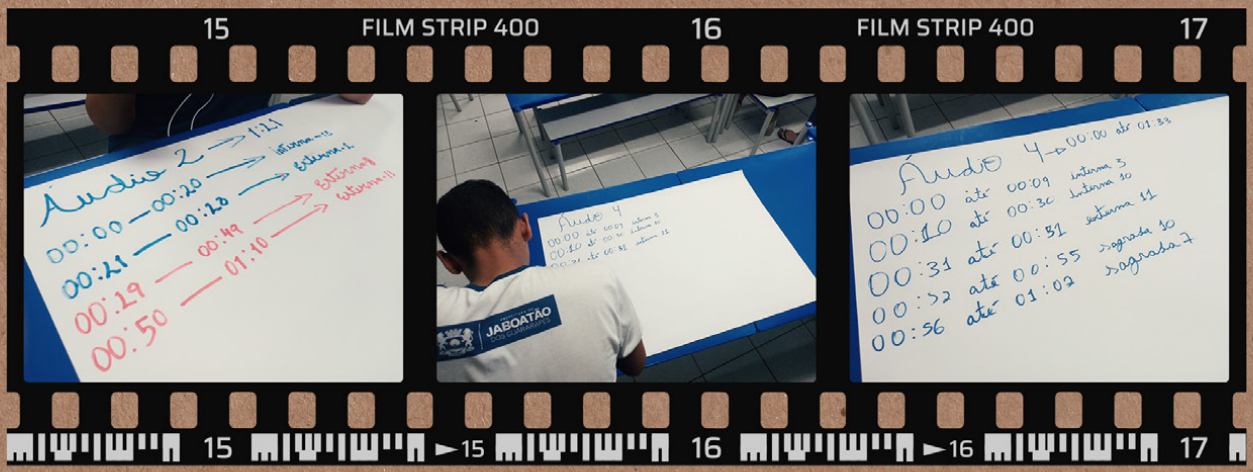
27 Serviço de arquivamento em nuvem oferecido pela empresa *Google*.

de documentário, um dos membros deveria ir anotando em uma folha de cartolina fixada em um local onde todos os grupo pudessem ter acesso, para evitar que o mesmo arquivo de vídeo fosse utilizado por mais de um grupo, ou seja, depois de anotado o nome do arquivo de vídeo no cartaz, ele não poderia mais ser utilizado por nenhuma outra equipe. Para cada grupo também foi entregue uma cartolina que deveria servir para que fosse feita uma lista com todos os arquivos selecionados para compor seu fragmento. Finda a atividade, as listas deveriam ser entregues ao professor para que pudesse executar a edição.

Máscaras não servem apenas ao disfarce: elas criam
novas formas de olhar e ser olhado,
inventam outros estados de presença no espaço.



Montar para multiplicar sentidos: montagem das Máscaras e Monstruosidades em processo.



A exibição da obra ocorreu em sala de aula, em duas sessões, uma em cada turma. Algumas possíveis reflexões em torno deste trabalho são:

a importância da preservação do patrimônio público;

a catequização e o processo opressor sobre a cultura e modos de vida dos indígenas brasileiros durante a colonização portuguesa;

a escravização, a invasão holandesa e as disputas territoriais que marcaram o Brasil colonial, e que moldam, até hoje, as relações sociais através do racismo estrutural e da perpetuação do poder econômico nas mãos de uma pequena parcela branca da população;

a ausência da história do Município de Jaboatão dos Guararapes nos livros didáticos e a necessidade de trabalhos como esse para a escola e para a História de um modo geral;

a importância do respeito e tolerância à religião e à cultura do outro;

a relevância da história oral como fonte para a pesquisa historiográfica que, ao carregar memórias e reelaborações do passado vivido pelos sujeitos que falam, trazem consigo suas experiências, visões de mundo e crenças, como reinvenções que vão dando sentido aos fragmentos de histórias rememoradas.

Subversão pelas cores: imagens em cor de rosa obtidas através de celofane sobre a câmera – screen de vídeo realizado pelos estudantes do 9°ano C/2024.

Olhar através de filtros.

Assim como as máscaras servem de interface às lentes que recriam o real, o lugar de onde escreve o historiador molda o seu olhar para o passado, define a tessitura e a trama de suas narrativas a respeito dos idos tempos. As monstruosidades criadas pelo historiador não passam de releituras do passado, corpos fragmentários concebidos em retalhos de um conhecimento lacunar.

Este exercício de criação volta-se ao presente como intervenção sensível em um mundo onde reinam as imagens como produto, estímulo e domesticação dos corpos, gostos e hábitos voltados ao capital. Máscaras e Monstruosidades é um convite a uma nova economia do olhar, a dedicar tempo e atenção para ver e propor formas de ver, a praticar um cinema que está ao alcance da escola como exercício do aprender pelos sentidos.

Clique para acessar o documentário realizado através do dispositivo *Máscaras e Monstruosidades*

Clique para acessar o folheto desta atividade

Material destinado aos estudantes para inspirar criações através do dispositivo *Máscaras e Monstruosidades*

APORTAR

Ou

algumas palavras espremidas

Resta-me, agora, finalizar com palavras o trajeto feito até aqui.

O que dizer/escrever que já não tenha dito/escrito?

Que estes dois anos vividos entre a escrita dissertativa e as vivências com o cinema na escola deram-me novo fôlego ao trabalho em educação; que aprendi, e ensinei o que aprendi sobre coisas de cinema e de viver; que a pesquisa acadêmica, para ter corpo [o corpo da gente, mesmo] carece de um tanto de sonho e de imaginação, de risco e dúvida, de um outro tanto de coragem e ousadia para ser e se reconhecer naquilo que se vai construindo como ciência; que é no encontro com o outro que as coisas acontecem e, em se tratando de filmes na escola, foi através dos olhos dos meus alunos por onde pude ver, me rever, transver o mundo.

Aos que quiserem ir adiante, este trabalho não existe só. Como já foi dito, ele é o desdobramento da minha dissertação de Mestrado. Deixo aqui o convite à leitura deste corpo-texto salgado em suor e lágrimas, punhado de areia reunida durante meu retorno à universidade, depois de anos de ser professor.

No mais, alegria, alegria. É isso o que nos mantém vivos!

As palavras que me restam, chegam em desalinho, trazidas como em correntes oceânicas que, incansáveis do milenar trabalho de ditar os regimes da existência marítima, agora, aquecimento global inevitável, perderam o rumo.

Sobram molhadas.

Deixo-as aqui como um daqueles avisos aos banhistas que sinalizam algum perigo no mar. Elas taxam isso: Perigo! Cuidado onde pisa! Alto risco de palavras escorregadias.

Porque o que agora resta ao leitor-viajante que, incansavelmente, navegou até este ponto, é traçar sua própria jornada. Mirar o horizonte que está dentro de cada filme. A linha que a tela delimita engana o tanto de mar que há para atravessar.

Entrega-te ao canto da sereia chamada cinema! Faz com que ecoe o seu canto dentro de cada sala de aula por onde passares.

Terra firme [?], é hora de aportar.

Aqui desaguam minhas escritas.

Desembarcamos.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar e pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021.

BARROS, Ernesto; PEREIRA, Germana (org.). **História ilustrada dos 100 anos do cinema em Pernambuco**. Recife: Tangram Cultural, 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2024.

BENJAMIN, Walter. A pobreza da experiência. *In*: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. v. 1, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

_____. FRESQUET, Adriana (coord.). **Abecedário de cinema**: cinema para aprender e desaprender. Grupo CINEAD/LECAV. Laboratório de educación, cine y audiovisual. Faculdade de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Booklink, 2019. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/03/Abeceda%CC%81rio-de-cinema-com-Alain-Bergala-traduzido-pt.pdf. Acesso em 6 jan. 2025.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. In: ROSSI, Clóvis; KNAPP, Wolfgang; BERNARDET, Jean-Claude. **O que é jornalismo. O que é editora. O que é cinema.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989. 190 p. 122-188.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. São Paulo: n-1 edições, Crocodilo Edições, 2019.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho e o que Alice viu por lá**. BORGES, Maria Luiza (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CAVALCANTE, Camilo. **A história da eternidade**: roteiro original do filme. Recife: Cepe, 2020.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.COMOLLI, Jean-Louis. Ver e poder: a inocência perdida – cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *In:* **Folha de São Paulo**. São Paulo, 1999.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella. Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANCKEL, Moreau. **O brega funk como estratégia identitária e de resistência dos jovens da periferia recifense**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Cuyo, Vol. 5, n. 2, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3929. Acesso em: 22 nov. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de história. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105. Acesso em 20 out. 2024.

GOMES, Igor. **Miró e o penúltimo olhar sobre as coisas**. Acervo Pernambuco. Disponível em: http://www.suplementopernambuco.com.br/acervo/capa/1632-mir%C3%B3-e-o-pen%C3%BAltimo-olhar-sobre-as-coisas.html. Acesso em: 12 jan 2025.

hooks, bell. **Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas**. São Paulo: Elefante, 2023.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular do Município do Jaboatão dos Guararapes**. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido. *In*: REIS, Tiago Siqueira *et al*. **Coleção história do tempo presente: volume 1**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, p. 11-26.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. **Anais do 14º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS)**. Niterói, 2005. Disponível em: https://proceedings.science/compos/compos-2005/trabalhos/o-dispositivo-como-estrategia-narrativa?lang=pt-br. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

_____ *et al*. **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: EDG, 2016.

NOGUEIRA, Amanda Mansur Custódio. **O novo ciclo de cinema em Pernambuco: a questão do estilo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. **A Brodagem no cinema em Pernambuco**. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em> https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/178. Acesso em: 18 set. 2024.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: **Transcinemas**. MACIEL, Katia (org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de história**: **operação historiográfica escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. ***Un Nuevo Mundo Mundos Nuevos*** [*En ligne*], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/229. Acesso em: 02 maio. 2024.

_____. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, n. 53, 2007.

PIPANO, Isaac. Camerar a cidade. *In*: **Fazer cinema, fazer cidade**. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTUGAL, Aline; MIGLIORIN, Cezar. **Fazer cinema, fazer cidade**. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2 ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da.; ECKERT, Cornelia. O infra-ordinário na paisagem urbana como condição da produção de etnografias sonoras e visuais. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 5, n.10. 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9190. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Márcia Vanessa Malcher. **O cinema Contemporâneo de Pernambuco**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Felipe Davson Pereira da. **Novidade, imaginário e sedentarização: o espetáculo cinematográfico no Recife (1986 -1909)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Thiago dos Santos Antunes da; MORAES, Maria Thereza Didier de; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Cinema-experiência e educação: por uma escrita imagética na docência. *In*: Revista Digital do Laboratório de Antropologia Visual – LAV, vol. 12, n. 2. p. 49–71, maio/ago 2019.

SILVA NETO, Frederico Vitória da. Ensino de História e movimento brega: fronteiras e possibilidades sobre o uso do movimento brega na educação patrimonial. *In*: SILVA, Paulo Julião da (org.). **Ensino de história**: debates e proposições para prática docente. Coleção GEPIFHRI. Recife; Editora dos Autores, 2023.

SOBRAL, João Alberto Martins. Os cinemas de rua do Recife que marcaram época e fecharam (2). **Diário de Pernambuco**, Recife. Disponível em: https://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/noticia/cadernos/opiniao/2020/10/os-cinemas-de-rua-do-recife-que-marcaram-epoca-e-fecharam-2.html. Acesso em 14 set. 2024.

STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010&ori=1. Acesso em 12 jan 2025.

WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. *In*: **Trópicos do discurso: Ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 97-116.

Sites

CINEMATECA PERNAMBUCANA. Disponível em: https://cinematecapernambucana.com.br/. Acesso em: 11 jul. 2024.

PORTAL CULTURA.PE. Disponível em: https://www.cultura.pe.gov.br/. Acesso em 11 jul. 2024.

Vídeos

[DIVERSÃOO&ARTE] Miró da Muribeca, o poeta das ruas. 2016. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Folha de Pernambuco. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rCS_l4YEk2c&t=2s. Acesso em: 10 jan 2025.

MIRÓ DA MURIBECA. TVU Recife. 2025. 1 vídeo (3 min). 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B3NveRADXaU&t=5s. Acesso em 12 jan 2025

MIRÓ DA MURIBECA • Janela de Ônibus. 2013. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Asa Amiga Filmes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0X7gCgiud94&t=2s. Acesso em 10 jan. 2025.

MIRÓ não deixa uma poesia para amanhã. 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal TRIP TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=36KULE2Zhnc&t=4s. Acesso em 11 jan. 2025.

CADERNO DA _ DO ESTUDANTE

1. montar armadilhas

Quando pensamos em filmes, quais deles nos vêm à cabeça? Será que logo lembramos daqueles com grande produção e orçamento, muitos efeitos especiais, com muitos recursos cenográficos e elenco formado por atrizes e atores muito conhecidos, cujas histórias têm início meio e fim bem definidos? Acontece que nem todos os filmes são ou precisam ser assim. Há muitas formas de fazer um filme, muitas delas não exigem tantos recursos e meios para realizá-los. Requerem, apenas, ideias e uma câmera, mesmo que seja a de um aparelho celular ou *smartphone*.

Esta é apenas a primeira de uma série de atividades que realizaremos com exercícios de cinema muito simples, e que podem nos ajudar a entender um pouco sobre o trabalho do cineasta e de como as ideias podem ser empregadas de maneira artística para a criação de filmes. Antes, no entanto, algumas dicas importantes a fim de tornar mais rica a sua experiência durante o processo:

conheça a câmera do aparelho que vai utilizar: teste suas funcionalidades para ampliar as possibilidades de captação das imagens;

mantenha o celular na posição horizontal ("deitado") durante as filmagens. Muito embora seja possível usá-lo na

posição vertical (“em pé”), para essas atividades propomos que as imagens sejam captadas dessa forma, com o fim de exercitarmos o formato “telona”, que é próprio dos cinemas;

limpe a tela da câmera, antes de dar o *play*: telas muito sujas tendem a reduzir a qualidade da imagem;

não tenha receio de repetir a gravação quantas vezes forem necessárias. Não tenha pressa. Planeje bem o que irá ser filmado.

cuidado para não bloquear a entrada de som com o dedo, ou colocá-lo na frente da câmera;

depois de pronto o seu filme, renomeie-o, assim será mais fácil encontrá-lo em seu aparelho. Aprenda a enviar um arquivo em vídeo como “documento” através do *WhatsApp*. Esse recurso permite que a qualidade original do arquivo seja preservada;

durante as exibições dos filmes, seja em sala de aula ou em qualquer outro espaço indicado pelo professor ou professora, mantenha o silêncio e o seu celular com a tela desligada e no modo silencioso. É importante que você e as outras pessoas com quem você compartilha esse momento possam desfrutá-lo sem interrupções desnecessárias;

por último, lembre-se: filmar é escolha. Um filme é formado por aquilo que escolhemos mostrar com a câmera, e por aquilo que escolhemos não filmar. Antes de tudo, tome tempo, pare para olhar ao redor e imaginar diferentes formas de criar imagens a partir dos lugares, cenários e objetos propostos.

Desejo, a você, aventuras de cinema!

2. Cinema, um poema

O cinema, assim como a poesia, é o lugar da invenção. Fazer um filme pode ser como escrever um poema: a câmera, como a caneta, faz do mundo o seu papel em branco. Inventar um filme é tecer em imagens o que o poeta faz em palavras: um rearranjo de coisas a dizer. No caso dos filmes, a fazer ver.

A realização desse exercício é, do início ao fim, poesia. Se dá a partir da vida e obra do poeta Miró da Muribeca (1960 – 2022), artista que nasceu no município do Jaboatão dos Guararapes/PE e que viveu grande parte da sua vida na capital do estado, Recife. Sua poesia vinha das ruas, contava da cidade, do ser negro e morador de periferia. Seus poemas narravam o cotidiano, o miúdo, o banal, carregando em seus versos a acidez necessária que escancarava as desigualdades sociais e a dor de vivê-las na pele. Mas também traziam o belo e o sonho que é próprio de todo poeta. É através dos olhos e palavras de Miró que vivenciaremos essa atividade que propõe o cinema como uma reescritura feita de desejos de mundo.

Escrevendo o filme-poema

Para começar, é preciso escolher um poema de Miró. Mas antes, pesquise sua trajetória de vida, fatos e eventos marcantes

em sua biografia, obras e demais trabalhos artísticos realizados por ele. Só então, pesquise alguns de seus poemas.

Escolha aquele que lhe toca, que lhe inspire, que desperte em você alguma ideia para a realização do trabalho.

O poema escolhido deve ser transformado em um filme. Não é preciso ser literal, mas partir do poema como provocação para a criação das imagens.

Esteja sempre atento ao poema escolhido. Identifique qual tema principal e use a sua imaginação e criatividade para transformá-lo em imagens.

O vídeo precisa ter até 1 minuto de duração.

Fique à vontade para experimentar programas e aplicativos de edição. Mas isso não é um requisito. O vídeo pode ser feito com o recurso de edição na própria câmera do seu aparelho *smartphone*: planeje bem o que irá filmar, dando atenção à ordem das cenas; em seguida, inicie a gravação utilizando os recursos de *play* e pausa sempre que quiser iniciar e terminar a filmagem. Ao fim da gravação, seu vídeo estará montado em um único arquivo. Alguns aparelhos contam com recursos de edição simples, como cortar e juntar vídeos. Procure-os e teste possibilidades de montagem.

Filmar, pensar...

Durante a realização do trabalho, reflita um pouco sobre as questões a seguir: qual a importância de incluir o poeta Miró da

Muribeca, sua vida e sua obra, nas aulas de História? O que podemos aprender com isso?

Compartilhando...

No dia marcado para a exibição, compartilhe com a turma suas impressões sobre os filmes-poema realizados, dialogando a partir das seguintes questões: de que forma o seu filme se relaciona com o ato de aprender História? Como o cinema e os poemas do poeta Miró da Muribeca podem nos ajudar a refletir sobre temas do nosso presente como o racismo, a morte da juventude negra e as desigualdades sociais? Ouça atentamente as falas dos colegas e exponha suas impressões sobre os filmes produzidos por eles.

Da letra ao filme: filmes-escrita feitos de desejos de mundo!

3. CINEMA, UM MAR

O cinema é aquilo que transforma o que vemos. O que os nossos olhos conseguem captar através da visão, a câmera filma e transforma em imagem. Desse processo mecânico de filmar, nasce uma outra coisa. Mesmo que o intuito seja o simples registro de um momento, um evento, o que a câmera capta é algo completamente diferente do real. E apesar das semelhanças que existem entre aquilo que vemos e o que a câmera filma, o que temos na tela quando fazemos filmes é o resultado de um pensamento criativo. Dito de outra forma, o que acontece quando escolhemos ângulos, cenários e formas de filmar o que quer que exista no mundo real, é um ato de transformação que cria uma coisa totalmente nova através de ideias de cinema.

São muitas as imagens que nos rodeiam, atualmente: comerciais de TV, vídeos em redes sociais, filmes e séries em canais de streaming... Podemos nos perguntar, então: qual o propósito do cinema frente a essa inundação de imagens no nosso cotidiano? Como podemos pensar em um cinema-armadilha, como captura de novas imagens?

Um ato

Em uma das cenas do filme *A História da Eternidade*, do diretor pernambucano Camilo Cavalcante, o personagem Joãozinho faz algo fora do comum. O que podemos pensar sobre isso? Como o cinema pode ser pensado a partir do ato de Joãozinho? De que forma esta cena se relaciona com o que discutimos até aqui?

Um mar

Em uma outra cena do mesmo filme, o mesmo personagem faz um convite à sua sobrinha, Alfonsina: ver o mar. Mas como isso se tornou possível, considerando o contexto geográfico onde a obra se passa? O que você consegue pensar a respeito do cinema a partir desta cena? Como o cinema pode se tornar um espaço para aprender História? E de que forma ele pode dialogar com algumas questões sociais que vivenciamos no presente?

Pensar o hoje, navegar por mares de cinema!

4. Cinema de Habitar

Algumas histórias só pertencem a gente. Estão dentro de nós, guardadas. Compartilhamos pedacinhos delas com familiares, amigos, mas elas são só nossas. São momentos e acontecimentos que preservamos na memória e aos quais damos cores, contornos e formas próprias com o passar dos anos. Algumas vezes acontece de estarem registrados em algum suporte material, uma carta, um objeto, uma fotografia. Afetos e recordações são parte importante de quem somos e do que dizemos que somos.

Este exercício é sobre ser e lembrar, habitar memórias e lugares.

Em busca do que o tempo deixou em imagens

Para este exercício, precisaremos de fotografias. Sobretudo impressas. Sim, a maioria de nós perdeu o hábito de "revelar fotos". E para aqueles que não têm sequer uma foto revelada, tudo bem: as digitais também são bem-vindas.

Revire suas gavetas de memórias fotográficas, vasculhe caixas de bugigangas e álbuns de família. Ou role a galeria de seu

aparelho celular, acesse suas redes sociais ou seus arquivos salvos em nuvem. Tragam-nos fotos! Selecione aquelas que suscitem lembranças significativas, que registrem algo que você considere importante em sua história. Ou escolha aquelas que foram feitas em momentos corriqueiros, que exponham cenas desprevenidas, acidentais, até! Você é livre para decidir quais fotografias e fatos serão compartilhados. O objetivo é montar um filme através de um exercício chamado Fotografias Narradas.

Montando as Narrativas Fotográficas

O exercício é simples:

fazer um vídeo com as fotos escolhidas enquanto você as narra. Cada foto conta uma ou mais histórias. A partir de cada fotografia escolhida, você deverá expor (falar) fatos, lembranças, acontecimentos que remetam ao seu passado, que expressem a sua relação com as pessoas que lhe são próximas e com o lugar onde habita;

o vídeo pode ter até 3 minutos, por isso não é necessário escolher muitas fotografias – pode ser apenas uma, inclusive;

crie uma sequência com as fotos escolhidas, organizando as fotos por ordem de aparição no vídeo. Escreva também um pequeno roteiro enumerando cada fotografia, descrevendo-as e registrando o que você deseja falar sobre cada uma delas;

use a criatividade. Teste ângulos, escolha lugares para filmar, pense "fora da caixa", imaginando diferentes possibilidades

para a criação: teste suportes, cenários, maneiras criativas de apresentá-las em vídeo;

decida como irá posicionar a câmera: ela ficará fixa? Que suporte irá fixá-la? Ou você irá movimentá-la com as mãos?

É hora de filmar!

Escolha um ambiente silencioso.

Disponha as fotografias da maneira e na ordem como você decidiu que elas apareceriam no vídeo.

Posicione a câmera de maneira que ela fique fixa.

Deixe suas anotações ao alcance dos olhos, caso precise de auxílio para lembrar a ordem do que irá falar.

Comece a gravar.

Certifique-se de falar alto para que sua voz seja captada.

Agora é só dar o *play* e começar sua narrativa.

Pensar, filmar...

Que histórias precisam ser contadas? Qual a importância dos relatos biográficos para a História?

Pense nessas questões ao longo do processo de seleção das fotografias e gravação das imagens.

Compartilhando formas de ver

Após a exibição das Fotografias Narradas, reflita e debata sobre as questões a seguir:

O que as histórias contadas através desse exercício têm a nos ensinar sobre a História?

O que podemos pensar sobre a construção do passado através dos relatos biográficos e das narrativas dos indivíduos sobre si mesmos?

Narrar a vida através do cinema é tecer em imagens pequenos retalhos de nós mesmos.

5. da JANELA DO ÔNIBUS...

...filmar a cidade e seus movimentos. Percorrê-la em outro estado de atenção e reparti-la em pequenos fragmentos em forma de filme. Remontá-la, depois, com o que vimos e registramos, do que lembramos de ter visto, propondo novas formas de organizá-la. Revê-la.

Ler, pensar, inspirar

Janela de ônibus é danado pra botar a gente pra pensar
Ainda mais quando a viagem é longa
Uma casinha branca lá no alto da montanha
E eu perguntando: 'quem mora lá?'
Um homem na BR olhando pro nada
Uma mulher com um saco de capim na cabeça
E o sol estralando nas suas costas
E os políticos dando as costas
Janela de ônibus é danado pra botar a gente pra pensar
Igrejinhas minúsculas na beira da BR
É ...
Janela de ônibus é danado pra botar a gente pra pensar
Ainda mais quando a viagem é longa.
(Janela de ônibus, poema de Miró da Muribeca – transcrição a partir de vídeo produzido pelo canal Asa Amiga Filmes, 2013)

Tela-janela

Esta atividade foi pensada para ser executada ao nos deslocarmos pela cidade. De ônibus. O exercício consiste em:

fazer dois vídeos, de 10 segundos: um da ida e outro da volta;

cuidado! muita atenção ao filmar: não pôr mãos, braços e cabeças para fora das janelas;

por questões de segurança, mantenha as janelas fechadas e segure firme o celular;

Filmar, pensar...

Enquanto se desloca pelas ruas e avenidas da cidade, pense nas questões a seguir:

como a cidade se movimenta?

que corpos por ela transitam?

que atividades acontecem?

quais cheiros, sons e cores compõem o cenário urbano?

como eu sinto a cidade?

que cidade eu quero filmar e mostrar com meus vídeos?

Depois de olhar pela Janela...

Após a filmagem, é hora da montagem. Para esse momento, escolha um vídeo para ser usado na montagem: o da ida ou o da volta.

Sob a orientação do professor ou da professora, a turma será dividida em dois grupos: um com os que escolheram o vídeo da ida e outro com os que escolheram o vídeo da volta.

Os vídeos, pequenos recortes da cidade, serão ordenados de acordo com as escolhas tomadas coletivamente. Pense em como o espaço urbano pode ser reconstruído em forma de filme.

Ao fim desta etapa, o grupo deverá entregar uma lista onde constarão os filmes ordenados como deverão aparecer na edição final.

Compartilhando formas de ver

No dia marcado para a exibição dialogue com a turma sobre algumas questões...

Como é ver a cidade a partir do cinema? Que cores, sons, formas podemos perceber nas imagens? Que diferenças e semelhanças você pode perceber entre os vídeos produzidos e o seu bairro ou vizinhança? Que relações podem ser feitas entre o poema de Miró e as imagens captadas pela turma? Como a cidade se movimenta e se mostra a partir destas produções? Que

questões podemos pensar a partir destes recortes da cidade? Que relações podemos fazer entre o filme produzido pela turma e a História?

Cinema “bota” a gente pra pensar e aprender.

6. SE EU QUISER FILMAR, EU FILMO

Nosso lugar é preenchido por muitos sons. Quase sempre esses sons vêm das músicas tocadas ao nosso redor, seja nas nossas próprias casas, na vizinhança, nos estabelecimentos comerciais, nos veículos que passam... A música movimenta corpos, reúne gentes, está presente nos mais variados eventos cotidianos e acontecimentos da nossa vida. Ela sonorifica toda a diversidade cultural que há no mundo, as muitas formas de vê-lo, senti-lo, cantá-lo. Em um breve passeio pelos arredores da localidade onde moramos, por exemplo, é possível identificar essa multiplicidade em forma de som.

O objetivo desta atividade é filmar o seu lugar (o bairro, a comunidade, a rua, etc.) por meio das músicas que preenchem o dia-a-dia. Ainda que sejam imagens a serem captadas, é a música a grande protagonista dos pequenos filmes a serem criados.

Para filmar a música...

Com o celular na horizontal ("deitado"), faça um vídeo de até 30 segundos de algum cantinho da sua localidade; esteja atento aos sons ao redor, e às dinâmicas do bairro, como festas e eventos, por exemplo. Não é preciso esperar um grande momento para filmar: cenas corriqueiras vistas no caminho de

ida e volta da escola, por exemplo, podem resultar em um belo trabalho com este exercício.

O vídeo deverá ser realizado a partir de uma música captada em som direto, ou seja, o som deverá ser gravado durante a cena, e não incluído em edição posterior.

Após decidir o momento da gravação (com a música escolhida tocando), escolha o que será filmado. Pense nas formas do bairro, nas pessoas que por ele circulam, nas atividades que nele se desenvolvem, nas construções, formatos das ruas e casas, cores e texturas, nos lugares que você quer mostrar com o seu filme.

Escolha o ângulo. Decida se o celular ficará parado ou se você o movimentará com as mãos. Faça pequenos testes, antes.

Certifique-se de que a música será ouvida durante a exibição do vídeo.

Filmar, pensar...

Qual a importância da música para as pessoas? De que modo os diferentes ritmos musicais estão presentes nas mais diferentes ocasiões cotidianas? Como os diferentes ritmos musicais podem expressar a história e a cultura de um grupo ou povo?

Compartilhando

Após a exibição dos filmes realizados, reflita e dialogue com a turma sobre as questões a seguir: todos os ritmos musicais são valorizados e apreciados da mesma forma? Na sua localidade, existem ritmos mais tocados que outros? Qual seria esse ritmo e o que você pode pensar sobre isso?

Cantar/dançar um filme-música.

7. CELOFANE FILMES

Filmar não é registrar a realidade. Pelo contrário, entre aquilo que vemos e aquilo que filmamos existe a câmera, este objeto que pode capturar imagens para os mais diversos fins, inclusive para fazer arte. A lente de uma câmera é incapaz de reproduzir aquilo que vemos. O que ela faz é mostrar, em imagens, algumas ideias e escolhas que tomamos para filmar. E o que o cinema faz é reinventar o que os olhos veem (e inventar o que não veem) a partir das imagens.

Este exercício é um convite à reinvenção daquilo que se vê. Curiosamente, chama-se Máscaras e Monstruosidades. Máscaras porque a ideia é utilizar materiais diversos, como plásticos, telas e lentes, para propor novas formas de ver e filmar as coisas, lugares, pessoas. Monstruosidades porque cria aquilo que é diferente, estranho, que não precisa ser belo.

Criando as máscaras, filmando monstros

Junte alguns materiais que possam ser colocados em frente à lente da câmera do seu celular ou *smartphone*, mas que não bloqueie totalmente a captura de imagens. Podem ser: sacos e sacolas de plástico, embalagens de alimentos e demais

produtos embalados em material transparente ou translúcido, plástico-bolha, telas, lentes (óculos de sol ou de grau, lupas), plástico celofane, etc.

No dia marcado, leve-os para a escola. Seguindo a orientação do professor ou da professora, experimente cada um desses materiais colocando-os em frente à câmera. Teste mais de um deles ao mesmo tempo, sobrepondo-os. Neste processo, grave pequenos vídeos com as máscaras criadas e observe como as imagens captadas se apresentam em diferentes formas, cores e texturas. Compartilhe seus materiais com os outros colegas testando outras possibilidades.

Escolha uma ou mais máscaras dentre aquelas que você criou e realize pequenos vídeos de até 30 segundos a partir da vivência proposta. Esse exercício pode ser realizado dentro da própria escola ou em alguma aula extraclasse organizada previamente.

Filmar, pensar

O que as podemos pensar sobre a captura de imagens com a utilização de máscaras? Como é ver o mundo através delas?

Compartilhando formas de ver

Após assistir aos vídeos produzidos, dialogue com a turma sobre: o que é possível pensar sobre o cinema a partir desse exercício? Como foi fazer e assistir às obras? Que impressões

e/ou sensações as imagens captadas através das máscaras lhe causaram? Qual a sua avaliação sobre essa atividade? Que conhecimentos essa atividade lhe trouxe? O que esse exercício nos faz pensar sobre a História? De que forma as máscaras e monstruosidades dialogam com o trabalho do historiador? E o que podemos pensar sobre o mundo, hoje, a partir dessa atividade?

Ver, estranhar, ver de novo...