



Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves

**ATLAS DO AUDIOVISUAL ESCOLAR,
Territórios da Mostra Geração:
Rio de Janeiro, 2000 a 2014**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro
Junho de 2019



Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves

**Atlas do audiovisual escolar, territórios da
Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Fabiana de Amorim Marcello

Departamento de Estudos Especializados – UFRGS

Prof^a. Debora Breder Barreto

Departamento de Educação – UCP

Prof. Ralph Ings Bannell

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Alberto Jose da Costa Tornaghi

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de junho de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves

Bacharela em Comunicação Social/Cinema e Vídeo pela Universidade Federal Fluminense (2009). Mestra em Educação pela PUC-Rio (2013), com dissertação sobre ações cineclubistas de escolas da rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Mídias (Grupem), desde 2011. Pesquisa e publica sobre: cinema infanto-juvenil, mídias e educação, cineclubismo e audiovisual escolar. Trabalha na área de Mídia-Educação, produzindo e coordenando eventos e projetos, bem como ministrando cursos e oficinas. Desde 2014, orienta estudantes do Ensino Fundamental II, da escola Oga Mitá, na realização de projetos de mídia escrita e audiovisual.

Ficha Catalográfica

Gonçalves, Beatriz Moreira de Azevedo Porto

Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração : Rio de Janeiro, 2000 a 2014 / Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves ; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2019.
183 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Audiovisual escolar. 3. Cultura visual. 4. Remix. 5. Atlas. 6. Escola. I. Duarte, Rosália Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para Alice, a verdadeira.

Agradecimentos

Se memes são maneiras de ser e estar no mundo e na cultura, ideias, comportamentos e sentimentos que nos afetam, esta tese foi construída no cruzamento de muitos afetos, “sobre os ombros de gigantes”, *hackeando* o imaginário coletivo, cinematografias consagradas e a “arte popular do nosso chão”. Das redes sociais solidárias, íntimas e profissionais, às instituições, agradeço aqui a todos que contribuíram diretamente para esta obra colaborativa, assinada por mim.

Agradeço, em primeiro lugar, aos educadores e estudantes que realizam trabalhos audiovisuais em seus contextos educativos, por presentear os olhares interessados com memória e imaginação.

Agradeço à equipe da Mostra Geração/Festival do Rio, de ontem e de hoje, por todas as oportunidades de aprendizagem, pelo incentivo e divulgação para o audiovisual escolar e ainda pelo esforço na preservação dessa memória: Felicia Krumholz, Bete Bullara, Marialva Monteiro, Mercia Britto, Flavia Vilaça, Monica Alves, Paulo Porto, Josias Pereira, Luiz Guilherme Guerreiro, João Tavares...

Gratidão ao coração-mente da orientadora Rosália Duarte, por correr tantos riscos comigo. E ao Grupem, em especial à parceira Mirna Juliana, pelo suporte, debates e momentos deliciosos, desde o mestrado.

À banca examinadora pelo rico diálogo de ótimas contribuições: as professoras, Fabiana de Amorim Marcello e Debora Breder Barreto, e os professores, Ralph Ings Bannell e Alberto Jose da Costa Tornaghi. E não poderia deixar de manifestar a minha gratidão ao professor Anderson Tibau, pela participação no exame de qualificação, e às professoras Raquel Pacheco e Cristina Carvalho, suplentes da banca.

Devo agradecimentos especiais também à PUC-Rio, pelos auxílios materiais e imateriais concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Agradeço a toda a comunidade da Escola Oga Mitá, espaço privilegiado para a minha formação e da minha filha também.

Agradeço às madrinhas de Alice, por tanto amor, imprescindível para que uma mãe como eu pudesse escrever o presente trabalho: Manuela Green, Luna Reyes e Marcela Botelho Tavares. Esta última foi, ao mesmo tempo, “dinda” da tese, dividindo referências teóricas e sensíveis, emprestando seus livros, descobertas e inquietações. Ô, sorte!

Agradeço ao Pedro Aguiar, Pedrinho, Pedreco, padrinho de Alice, Pepa, Professor e Migodindolindo, pelas trocas afetivas e acadêmicas.

Agradeço à minha madrinha, a poeta Maria Helena Azevedo, por tamanha sintonia na vida e na pesquisa.

Às vovós Elane Rodrigues e Marcia Meschesi, por torcerem por mim e cuidarem tão bem da minha filha quando os meus cuidados não foram possíveis.

Os afetos primordiais, agradeço à minha mãe, Nilce Azevedo, uma senhora “rainha dos raios”. E ao meu pai, Carlos Walter Porto Gonçalves, que tem por ofício grafar a terra.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Gonçalves, Beatriz Moreira de Azevedo Porto; Duarte, Rosália Maria. (Orientadora) – “**Atlas do Audiovisual Escolar, territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014**”. Rio de Janeiro, 2019. 183 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Com uma perspectiva estética, filosófica e antropológica, a tese ora apresentada propõe atenção especial à produção audiovisual realizada em instituições formais de ensino, procurando perceber uma imagem dialética da educação a partir de uma seleção de 251 vídeos produzidos em escolas do estado do Rio de Janeiro e exibidos no segmento infanto-juvenil do Festival do Rio, a Mostra Geração, entre os anos de 2000 e 2014. Entendendo a noção benjaminiana da dialética das imagens como dinâmica que conflagra uma “experiência”, a constituição de um olhar crítico que observa a imagem e que também é afetado por ela, a autora acredita que as imagens nos levam a experimentar um tipo diferenciado de conhecimento. Deste ponto de vista, portanto, surge a relevância de tentar, dentro do contexto acadêmico, uma aproximação sensível (estética) com a escola, para enriquecer as reflexões, a ciência e a imaginação sobre as instituições sociais de formação. Dividida em três fases, a pesquisa teve como principal objetivo testar uma combinação de estratégias da arte, da filosofia e das ciências sociais na produção de conhecimento para o campo da educação. Após uma categorização básica do material empírico com o auxílio de um *software* de análise quantitativa (ATLAS.ti), a pesquisadora segue um percurso analítico aberto por sua apropriação pessoal dos escritos de Georges Didi-Huberman. A segunda fase, que se desenvolveu concomitantemente às demais, é uma experiência estética/criativa de edição de partes dos audiovisuais escolares, utilizando a *montagem* como método investigativo e reflexivo para compor um instrumento de consulta que atendessem a dois objetivos adicionais: a) compreender e estranhar a imagem de escola partilhada nos vídeos; b) conceber imagens-pensamento *com e a partir* dos planos que a escola põe em circulação. Em um terceiro momento, a autora produz um discurso como método de desconstrução de um ponto de vista e de (re)constituição de um outro olhar-saber, uma tese, sobre a aparição da escola no material construído. O *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014*,

composto por um filme e um ensaio, reflete paixões e inquietações; emoções e sonhos despertados no encontro com a amostra do imaginário audiovisual escolar abordado. Violência, drogas, corrupção, poluição, mídias e inovação são os problemas que ocupam a imagem de escola formada. Conclui-se que encarar o audiovisual escolar com responsabilidade é, obrigatoriamente, interrogar imagens que nos olham e imaginar, com as escolas, novas *imagens por vir*.

Palavras-chave

Audiovisual Escolar; Cultura Visual; *remix*; Atlas; Escola

Abstract

Gonçalves, Beatriz Moreira de Azevedo Porto; Duarte, Rosália. (Advisor) – “**Atlas of the School-produced Video: territories of Generation Programme/Rio de Janeiro Int'l Film Festival (2000-2014)**”. Rio de Janeiro, 2019. 183 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

With an aesthetic, philosophical and anthropological perspective, her doctoral research proposes special attention to the moving images of the video production carried out in educational institutions, analyzing a selection of 251 videos produced by schools in the state of Rio de Janeiro and exhibited in the Generation Programme - the Rio Int'l Film Festival's Segment for Children and Young People, between the years 2000 and 2014. The study starts from the Benjaminian concept of "dialectic images" understood as a dynamic that constitutes a critical gaze that looks to an image while the observer is also looked by the image (Benjamin). Believing that images can lead us to experience a peculiar kind of knowledge, emerges the relevance of attempting, within the academic context, a sensitive (aesthetic) approach with the school, to contribute to reflections, to the science and the imagination on the educational institutions. Divided into three phases, the main objective of the research is to test a combination of strategies of art, philosophy and social sciences in the construction of knowledge for the educational research field. The first approach of the data collected was a categorization of the empirical material with the aid of quantitative analysis software (ATLAS.ti). Then the researcher follows an analytical path opened by her personal appropriation of the writings of Georges Didi-Huberman. The second phase, which develops concomitantly to the others, is an aesthetic / creative experience of editing parts of the school-produced videos, using montage and remix as investigative and reflexive methods to compose a query instrument that serves two additional objectives: a) to comprehend and to “strange” the image of school that is shared by the videos of this study; b) to conceive “Thought-Images” (Denkbilder) with and from the frames that the schools put into circulation. In a third moment, the author discusses what was visualized, by producing a discourse as a method of deconstructing a point of view and (re) constitution of another gaze-knowledge, a thesis about the school's appearance in the builded material. The *Atlas*

of the School-produced Video: territories of Generation Programme/Rio de Janeiro Int'l Film Festival (2000-2014), composed of a film and an essay, reflects passions and anxieties; emotions and dreams awakened in the encounter with the sample of the studied video-imaginary. Violence; Drugs; Corruption; Pollution; Media and Innovation are issues that occupy the school image formed in the remix produced by the research. It is concluded that video remix is a methodology that supports creation of knowledge in both Media Education and Educational fields, since it is a way to manipulate and, hence, is a form of material engagement with the data. Finally, the researcher states that to see school-produced videos, with responsibility in fact, necessarily is to ask questions to the images that affect us and to imagine with the schools new images to come.

Keywords

School-produced videos; Visual Culture; Remix; Atlas; School

Sumário

Parte I. *Objeto*

1.	Introdução	16
2.	Objetivos	22
3.	Objeto da pesquisa	24
3.1	Questões éticas	33
3.2	Justificativa	36

Parte II. *“São os teus olhos”*

4.	Retrovisores	39
5.	Audiovisual escolar à vista	46
6.	Ponto de vista: o referencial teórico e a construção do Atlas	73

Parte III. *Imaginação*

7.	Metodologias e estratégias de ação	87
7.1.	Decupagem	91
7.2.	Montagem	93
7.3.	Beatriz, ou lampejo para fazer livremente aparecerem palavras	116

Parte IV. *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio De Janeiro, 2000 a 2014*

8.	Mapa geral da Mostra Geração	121
9.	Escola-rébus	135
10.	Mapa astral, algumas considerações de passagem	152
11.	Referências bibliográficas.....	157
12.	Anexos	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CE	Colégio Estadual
CINEAD	Cinema para Aprender e Desaprender programa de extensão da Faculdade de Educação/LECAV/UFRJ
Cineduc	Cinema e Educação
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
EM	Escola Municipal
GDH	Georges Didi-Huberman
GRUPEM	Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia
LECAV/UFRJ	Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual/UFRJ
MG	Mostra Geração
MPP	Meio Primeiro Plano
NAs	Núcleos de Arte da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro
OCE	Oficina Cine-Escola
OLHO/FE/UNICAMP	Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO da Faculdade de Educação da UNICAMP
PA	Plano Americano
PBA	Pesquisa Baseada em Artes
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Artes
PETs	Pólos de Educação pelo Trabalho da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rede Kino	Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual
RJ	Estado do Rio de Janeiro
SD	Siro Darlan
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SOCINE	Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

VD
VF

Vídeo Digital
Vídeo Fórum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Plano-escolar 1: USA	97
Figura 2 -	Plano-extra 1: <i>frames de Petit à Petit</i>	105
Figura 3 -	Plano-escolar 2: “Ah, comigo é que não foi, porque você deve ter saído com um monte”	112
Figura 4 -	Plano-escolar 3: 2 minutos e 10 segundos de saltos e piruetas	113
Figura 5 -	Plano-escolar 4: olha o passarinho	131
Figura 6 -	<i>Atlas Mnemosyne</i> : prancha A	136
Figura 7 -	Plano-escolar 5: ignoramos nossas heranças indígenas	138
Figura 8 -	Plano-escolar 6: “videotas”	140
Figura 9 -	Plano-escolar 7: Realidade/Imaginação, pense	142
Figura 10 -	Plano-escolar 8: a violência do amor	146
Figura 11 -	Plano-escolar 9: cola/corrupção = cola/droga	149
Figura 12 -	Plano-escolar 10: “minha avó morreu”	150
Figura 13 -	Plano-escolar 11: “meu avô é um cocô”	150
Figura 14 -	Plano-escolar 12: Menino loiro, de classe-média-alta, experimenta folhas exóticas e sorri	150
Figura 15 -	Plano-extra 2: o pulo do gato Tom	154

Assim como não há forma sem formação,
não há imagem sem imaginação.

Georges Didi-Huberman, *Quando as imagens tocam o real*

PARTE I. OBJETO

1. Introdução

O objetivo: olhar para o audiovisual escolar, demorar-me sobre imagens produzidas por escolas. Seguindo a trilha de Kramer (1992), a pesquisa aqui apresentada não se propõe chegar a conclusões definitivas. O objetivo descrito é mais como um motor para colocar sensibilidade/pensamento em movimento e, provavelmente, interessará mais a narração da passagem por esta experiência sensível (estética) do que os seus resultados tomados friamente. Apesar de as Ciências Humanas terem abandonado, há tempos, a meta de encontrar uma verdade única e total, a imagem ainda é matéria pouco explorada nessa grande área devido a uma noção platônica vigente de que ela é uma cópia imperfeita, ou incompleta, do real. Sem pretender divergir desta teoria, contudo, junto-me a outros pensadores que creem que utilizar este tipo de documento apenas como dado meramente ilustrativo do conhecimento significa reduzir das Ciências Humanas uma “faculdade científica” (Baudelaire apud GDH, 2012, p.155) fundamental, a imaginação. Inspirada por Walter Benjamin e Georges Didi-Huberman (GDH), sei que a imagem é objeto de investigação fugidivo e, como tal, é inútil tentar isolá-la e tomá-la como dado puro, bem como é impossível capturá-la (aprisioná-la) em uma única tese, texto, que contemple tudo o que é nela visível¹. Não obstante, aposto na possibilidade de interrogar/aprofundar sobre uma imagem como superfície que produz seu efeito no momento da sua visualização (Marcello, 2008), ciente de que esse instante torna indissociável do olhar o sujeito que olha (GDH, 2012, apesar). Na busca por um conhecimento válido acessível pela imaginação, procuro então colocar-me na posição dialética de criticar o imaginário reunido em torno do audiovisual escolar estudado, mas sempre com o olhar admirado, ciente de que ele me afeta, que ele também me olha (GDH, 2010).

A escolha do objeto – audiovisual escolar – vem em consequência do meu trabalho na área de Mídia & Educação. Mais de 15 anos analisando, exibindo e produzindo vídeos em contextos educativos me levam a tentar consolidar meu testemunho sobre o campo e dedicar mais tempo a uma reflexão aprofundada sobre ele. Contudo, ao tratar de um objeto tão íntimo, ainda mais com a orientação dialética a partir de Benjamin e GDH, logo me recordo de Gilberto Velho (1978)

¹ E, tampouco, argumenta GDH “haveria palavra, frase ou página ‘únicas’ para expressar o ‘todo’ de uma realidade, seja qual seja” (2004, p.181-185).

ressaltando, na Antropologia, a importância do movimento de “estranhar o familiar”. Esta provocação foi uma das principais razões para que eu fechasse o enquadramento desta pesquisa na matéria audiovisual, evitando recorrer a outros tipos de dados, como seriam, por exemplo, as anotações de um caderno de campo, ou transcrições de entrevistas que poderiam ser realizadas por ocasião da investigação. Se o leitor já se olhou no espelho, ou se já mirou o desenho em perspectiva de um cubo, por cinco minutos, provavelmente entenderá por que a imagem em si é um poderoso meio para o deslocamento conceitual de que Velho (1978) fala. Ao longo da tese, ficará mais clara a potência de estudar as imagens em movimento, em especial as produzidas por escolas. Por enquanto, cabe advertir que o texto talvez não seja muito mais do que o traçado das rotas que percorri entre lugares familiares até que se tornassem lugares de estranhamento.

O início da minha trajetória profissional pode ser localizado durante a graduação em Comunicação Social com Habilitação em Cinema & Vídeo, na Universidade Federal Fluminense (UFF), mas o marco decisivo de minha entrada na Mídia-Educação foi uma experiência como voluntária na Mostra Geração, o segmento infanto-juvenil do Festival Internacional de Cinema do Rio de Janeiro – o Festival do Rio de 2002. A partir daí, participei diretamente de 12 edições da Mostra Geração (MG), exercendo diferentes funções – de voluntária a coordenadora – e continuo intimamente ligada à Mostra até hoje por fortes laços de amizade e profissionais, agora em outras iniciativas, com a sua equipe. E não é por acaso que a MG foi a fonte de acesso ao material que será analisado nesta pesquisa.

A MG e o Oficina Cine-Escola (OCE), programa educativo permanente do Grupo Estação², do qual fui assistente de produção por três anos, foram para mim como uma verdadeira “escola profissionalizante”, sendo os meus primeiros mestres Felicia Krumholz, curadora da MG e produtora do OCE, e os educadores ligados ao Cineduc – Cinema e Educação, especialmente Marialva Monteiro e Elisabete Bullara, que também foram curadoras da Mostra. Devido ao Vídeo Fórum, programa da MG que exhibe filmes realizados por crianças e adolescentes de todo o Brasil e do mundo, tive contato com professores de escolas públicas e particulares, além de educadores de projetos socioeducativos, que exploram a linguagem audiovisual na prática com seus alunos, despertando meu olhar para as

² Circuito de cinemas na cidade do Rio de Janeiro, que, à época, também possuía uma distribuidora de filmes: <www.grupoestacao.com.br> acesso em 01 out. 2018.

possibilidades e também limites do audiovisual dentro das instituições de ensino. Os princípios ético-estéticos da curadoria da MG, muitas vezes em conflito com o trabalho dos profissionais da educação, fundaram as bases da minha atuação entre Cinema e Educação e, após alguns anos nesse trabalho, decidi estudar mais a fundo “a outra ponta” dessa área híbrida, por sentir necessidade de conhecer bem a complexidade e a história da Educação para poder realizar um trabalho mais sério de formação.

Apesar de uma mudança de área, continuei estudando cinema no mestrado em Educação, mas com uma perspectiva menos explorada na graduação: a abordagem das ciências sociais. Aprendi a fazer pesquisa empírica e refleti sobre as relações e dinâmicas sociais que o cinema mobiliza. O estudo, que resultou na dissertação *Cinema, educação e o Cineclube nas Escolas: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro* (2013a), tinha como um de seus objetos um espaço que meus pais frequentaram outrora e que visito não tão regularmente quanto gostaria: o cineclubismo, um lugar/local de formação situado no encontro de placas tectônicas. Elas se chocam e provocam (dão origem a, em um sentido benajminiano) movimentos sociais. A dissertação recuperou um histórico cíclico de cineclubismo, com altos e baixos momentos de articulação, e uma pluralidade de formas de ser que se identificam e resistem a partir do amor ao cinema/audiovisual e o princípio de não ter fins lucrativos³. Foi bonito ver as visões e influências de cineclubistas sobre a escola e os diálogos abertos por professores com cineclubes não-escolares.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, tive a oportunidade de estudar a escola pública brasileira, sua história e atualidade, em especial a Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, pois realizei pesquisa de campo, de base qualitativa e exploratória, em nove escolas da Rede. A produção de dados foi muito rica e abriu questionamentos que não cabiam na dissertação. Um universo sobre o qual reuni informações significativas, e que não estava previsto nos propósitos do projeto de mestrado, foi a realização de vídeos nas escolas. Estando nas unidades

³ Após outros ciclos, ações cineclubistas se expandiam às vésperas (2000-2010) do meu mestrado, mas estavam menos articuladas enquanto eu escrevia a conclusão do trabalho (2012-2013). Hoje, enquanto termino a tese (2019), acompanho uma rearticulação das associações cineclubistas nas redes sociais e em eventos tais como sessões cineclubistas, mostras audiovisuais e reuniões com outras esferas políticas.

de ensino, acabei presenciando algumas filmagens dos cineclubes escolares. Professores e estudantes relataram essas experiências e tudo isso me fez rever completamente o meu ponto de vista sobre essa atividade na escola. Integrando a equipe de produção do Vídeo Fórum⁴, considerava incontestável a necessidade de que os estudantes fossem os protagonistas do processo criativo e técnico dos audiovisuais realizados em contextos escolares. No entanto, negligenciava o fato de que, se a experiência de “autoria” é importante para os estudantes, esta também pode ser fundamental na prática docente com audiovisual⁵. Neste ponto, ficou um desejo de investigar melhor a dimensão produtiva do trabalho educativo com audiovisual.

Devo muito do que penso e faço aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), na PUC-Rio⁶, coordenado pela minha orientadora de mestrado e doutorado, a professora Rosália Duarte. No âmbito acadêmico, outros três fóruns de discussão sobre o tema trouxeram mais referências analíticas e práticas, sobretudo de outras universidades brasileiras e de projetos de países como Argentina, Chile, Cuba e Uruguai: o intercâmbio com a Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – Rede Kino⁷, da qual fui secretária-executiva (2013-2014); mais os encontros da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) e o Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia (CPEM). Estes lugares que tive oportunidade de frequentar não são apenas espaços de pesquisa: são também importantes espaços políticos, onde podemos compartilhar frustrações e desafios do trabalho com imagens em movimento em contextos educativos e onde se pretende fortalecer as lutas em defesa da Educação associada ao Cinema e ao Audiovisual e da Educação na perspectiva da Comunicação.

Entre 2010 e 2013, participei do *globale Rio*, um coletivo para organizar edições cariocas do festival *Globale*. Criado em Berlim, o *Globale* é um festival internacional de filmes sobre globalização. A proposta, de caráter não-comercial,

⁴ Essa uma questão central na curadoria do Vídeo Fórum. Decorre de sua proposta estético-pedagógica, que é centrada nas crianças e adolescentes.

⁵ A propósito, escrevi o artigo intitulado *Atores e autores: professores e estudantes produzindo vídeos em instituições de ensino formal* (Gonçalves, 2013b), pretendendo aprofundar a análise sobre como o cineclubes escolar “desloca a postura do educador de reproduzidor ou adaptador de conteúdos para a de produtor/autor de saberes” (p.2.769) e tentando pensar como esse deslocamento afeta propostas pedagógicas contemporâneas que reivindicam que os estudantes sejam protagonistas dos processos de aprendizagem. A noção de “autoria” dos audiovisuais escolares ainda será mais explorada ao longo desta tese.

⁶ <<http://grupem.pro.br/>> Acesso em: 4 jun. 2016.

⁷ <<https://www.redekino.com.br/>> Acesso em: 25/04/2019

se espalhou por várias cidades na Alemanha e América Latina⁸ com organizadores trabalhando de forma voluntária e produção baseada em uma economia solidária – por exemplo, minha casa serviu de hospedagem solidária para cineastas de fora do Rio. Os filmes se inscrevem sem pagar taxas e o festival não paga para exibir os selecionados⁹. O festival não é competitivo: o objetivo é promover debates e olhares críticos sobre a globalização do capital. Participar do *globale Rio* me apresentou um vasto repertório de produções independentes e todo um circuito independente de difusão que eram movidos por mídia-ativistas; artistas militantes; movimentos sociais e ONGs. Essa vivência foi realmente uma “experiência estética” (Dewey, 2010), no sentido de reconfigurar a minha percepção ética, política e sensível do mundo, do campo do audiovisual e também, especificamente, dos vídeos que as escolas podem produzir.

Entre 2014 e 2015, coordenei um projeto de oficinas audiovisuais em escolas municipais chamado Rede Escola Rio. Por ocasião, atravessei de novo a ponte que leva produtoras culturais às escolas públicas, no sentido Secretaria de Cultura/Secretaria de Educação. Atuei em unidades de todas as 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), fiz vídeos com estudantes e outros educadores e produzi exposições desses curtas no Cine Carioca Méier¹⁰ e na Cidade da Música¹¹. Revisitei a disputada esquina carioca entre o público, produtores culturais, gestores públicos e patrocinadores.

Em 2014, entrei em uma escola pela primeira vez como professora efetiva. A condição de “efetiva” já foi uma tremenda novidade para mim, ainda mais dentro de uma instituição formal de ensino inclusiva, ministrando uma disciplina inserida na grade curricular. Trabalhar na Oga Mitá¹² foi ainda ser presenteada com o legado de uma escola de inspiração freinetiana¹³, que filma e *se filma* há 41 anos. Lá sou a professora de “Mídias” do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos) e toda semana pratico, observo, exercito, testo, fracasso, pesquiso, penso, aprendo, enquadro,

⁸ Além de Berlim e Rio, Varsóvia; Mittelhessen; Leipzig; Bogotá e Montevidéu.

⁹ É incomum, mas, em alguns casos os festivais de cinema podem pagar aos proprietários dos filmes uma espécie de taxa chamada de “screening fees” para poder exibi-los.

¹⁰ Sala de exibição na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

¹¹ Centro cultural da Prefeitura do Rio, na Zona Norte.

¹² Uma escola particular progressista/alternativa, localizada na Zona Norte do Rio. Seu nome, Oga Mitá, significa “Casa da Criança”, de acordo com o “Dicionário Guarani Português”, de Luíz Caldas Tibiriçá. Fonte: <http://ogamita.com.br/joomla/oga-mita/nossa-historia>

¹³ Célestin Freinet (1896-1966) foi um educador francês, pioneiro no trabalho com imprensa na escola.

adapto, edito, reedito, crio, imagino e me aventuro sobre tudo o que a vida em torno do audiovisual proporciona.

Realizando sessões educativas dentro e fora de salas de cinema e salas de aula; produzindo e ministrando oficinas para professores e estudantes, em diferentes projetos dentro e fora de escolas; estudando e frequentando cineclubes, acompanhando os debates cineclubistas sobre políticas audiovisuais e ações educativas, conheci muitos e diferentes sujeitos envolvidos de alguma forma no campo da educação/formação audiovisual: cineastas profissionais e amadores, distribuidores, patrocinadores e produtores culturais; educadores, gestores e estudantes, cada um com interesses comuns e específicos. Experimentei (e sigo experimentando) muitos desses papéis e, assim, pude conhecer esse campo em diversas de suas facetas: a cinefilia; o mercado audiovisual; as culturas escolares; a atuação universitária; a exploração estética e a defesa dos direitos relativos à comunicação são algumas.

A presente tese é uma busca por novas perspectivas para olhar os artefatos culturais que resultam dos processos de realização audiovisual nas escolas. A tentativa de construção de um dispositivo óptico para lavar as lentes de outrora para que enxerguem além do uso/domínio da técnica, ou de uma suposta linguagem; para abrir horizontes para a escola¹⁴ e refletir sobre o que os vídeos escolares nos fazem pensar. Tal dispositivo foi projetado para analisar os 251 audiovisuais escolares exibidos na MG (2000-2014), em três etapas/metodologias:

- 1) Decupagem - seleção/categorização de fragmentos de todos os vídeos com *software* de Análise de Conteúdo;
- 2) Montagem - edição audiovisual dos trechos selecionados;
- 3) Ensaio – escrita reflexiva sobre o processo de trabalho e discussão das descobertas e conhecimentos construídos a partir das imagens manipuladas.

Espero, com isso, explorar mais as imagens como fonte de conhecimento, compreender melhor a educação enquanto instituição social, e levantar questões sobre as possibilidades do audiovisual na reprodução e transformação das instituições de ensino.

¹⁴ Utilizo “escola” e “educação”, muitas vezes, como sinônimos.

2. Objetivos

Partindo do pressuposto de que as imagens são fontes diferenciadas de conhecimento, pretendo fomentar, como meta geral, uma reflexão sobre as instituições de ensino-aprendizagem e o fazer audiovisual em contextos educativos, recorrendo, para tanto, a imagens em movimento produzidas por escolas. O primeiro objetivo específico desta investigação é visualizar a “cinemática” dos audiovisuais escolares. Algo como estudar seus movimentos sem se preocupar, a princípio, com suas causas¹. Reconhecer as dimensões históricas e socioantropológicas das imagens, porém suspendendo parcialmente as explicações previamente dadas para o que seria o retrato de uma realidade e desviando as lentes da intencionalidade do autor/produtor. Nessa linha, não pretendi apontar representações mais ou menos evidentes nos vídeos, o que seria um objetivo limitante. Houve mais um desejo de me colocar diante da cultura audiovisual escolar, por ainda mais tempo, e nadar “contra a interpretação” (Sontag, 1987). Ou seja, não pretendi revelar a verdade definitiva dos audiovisuais abordados, mas, em um movimento inverso, procurei abrir as relações do objeto em estudo com o mundo exterior e, quem dera, estimular imagens escolares *por vir*. Assim, o objetivo principal do estudo que dá origem a esta tese foi lançar um olhar sensível para um conjunto de imagens-pensamento que circulam no audiovisual escolar.

A partir desse olhar sensível, um segundo objetivo foi experimentar uma metodologia mais usada no campo das artes, a montagem², como processo de construção de saberes, conhecimentos, sentidos, sentimentos e significados sobre a produção e recepção de imagens em movimento que são produzidas em contextos escolares produção de novos formar uma composição de figuras do imaginário escolar. Tal método se baseia livremente no formato de atlas, como proposto pelo filósofo e historiador da arte, francês, Georges Didi-Huberman³. Este sopesa o atlas como um instrumento ao mesmo tempo estético e científico (2013c, p.11) e que, portanto, combina e tensiona saberes da ordem do sensível e da ordem da razão

¹ “Cinemática (do grego κίνημα, movimento) é o ramo da física que se ocupa da descrição dos movimentos dos corpos, sem se preocupar com a análise de suas causas (Dinâmica)”. Cinemática – Wikipédia, a enciclopédia livre / <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinemática>

² De acordo com Chris Rodrigues “Montagem – Ordenação dos planos e ritmo, tempo final do filme e acentuação dramática das cenas, utilizando diálogo, música e ruídos.” (2002, p.48).

³ Por sua vez, baseado, no atlas criado por Aby Warburg.

científica. No contexto específico da presente pesquisa, a montagem de partes de audiovisuais escolares é, ao mesmo tempo, um objetivo e um método que consiste na experiência de testar certos limites epistêmicos e sensíveis. É uma forma visual de quantificar e de encontrar variações e constâncias em produções realizadas por estudantes e educadores, em um período de 15 anos. É uma criação crítica e criativa que, numa perspectiva construtivista, permite saber algo mais sobre as escolas: além de identificar conhecimentos, conteúdos, regras, relações, valores etc., constrói e comunica sensações/sentimentos extraverbais sobre educação.

É importante reforçar que as metas não correspondem ao propósito de saber algo específico sobre os autores, possuir conhecimento, ou ter o domínio sobre a realidade dos grupos realizadores, seus processos e contextos. Procuo observar e imaginar o que as imagens nos audiovisuais escolares, quando postas em relação, nos apresentam como sensações e questões para pensar, evitando análises e sínteses redutoras, que fechem a tese em um conceito único e total de escola ou de educação. E, então, torna-se necessário um terceiro movimento de estudo.

Como último objetivo, realizo uma análise discursiva dessa montagem dos vídeos. Não para tentar descrevê-la, como se fosse possível transferi-la exatamente para as palavras, mas para interagir mais uma vez com ela. Se a versão perfeita de uma forma de expressão para a outra é impossível, a escrita aqui vale para criticar a imagem, para estranhá-la. De acordo com Benjamin (2006, p.504), é desta maneira que somos capazes de encontrar as imagens dialéticas. Este choque me permitirá expressar, na verdade, constituir uma “síntese autêntica” (Benjamin, 2006) do que é percebido e do que pode ser dito a partir da imagem de escola (re)produzida pela pesquisa. E, como vejo com meus olhos e escrevo com minhas mãos, a reflexão tecida no texto deve corresponder ao movimento reflexivo, fundamental na investigação antropológica (DaMatta, 1987), de pensar em como o imaginário estudado forma, espelha e afeta a cultura visual da qual sou nativa.

3. Objeto da pesquisa

Distinguindo-se do “filme educativo”, cujo espectro se limita a um gênero de obras instrucionais, o que é chamado aqui de “audiovisual escolar” se refere a tudo o que resulta da realização de imagens em movimento dentro de escolas, ou que sejam propostas por instituições formais de ensino, incluindo produções de qualquer gênero e feitas com qualquer finalidade, importando apenas, como critério de classificação, que o vídeo tenha sido criado e produzido por uma equipe de estudantes e/ou educadores em situações decorrentes de seus contextos escolares. Com isso, excluem-se desta categoria os filmes institucionais, promocionais/publicitários, encomendados por escolas e realizados por uma equipe externa, ainda que investigações sobre tais obras também possam trazer importantes contribuições para o estudo da educação e das instituições de ensino. Comumente associada a um discurso de deslumbramento com as Novas Tecnologias e revoluções pedagógicas, a produção audiovisual escolar tem uma história longa, apesar dos lapsos de registro. O artigo *Cinekyd: Exploring the Origins of Youth Media Production* (Hobbs & Moore, 2014), introduz um histórico dos projetos de mídia-educação desenvolvidos em ambientes formais e não-formais de ensino nos E.U.A., rastreamento a ascensão do movimento de cinema educativo (instrucional) na década de 1920, que preconizava que educadores “não apenas usassem o filme como meio de transmitir conteúdo, mas também como uma ferramenta para expressão criativa e comunicação”¹ (p.23).

Apesar de não conseguir encontrar a cópia, uma equipe de pesquisadores na Escócia teve acesso a folhetos, programações de espaços de exibição, cartazes, notícias e outros documentos que permitiram situar um filme produzido em escola no ano de 1936! O curta da *Uddingston Grammar School for Preparatory Class* foi vencedor do prêmio de ficção de uma das edições do *Scottish Amateur Film Festival* (Shand, 2011). Em 2011, o projeto *Children and Amateur Media in Scotland*, da *School of Cultural and Creative Arts at the University of Glasgow*, havia encontrado no *Scottish Screen Archive* vários indícios de filmes produzidos por escolas, principalmente na década de 1970, quando o *Scottish Amateur Film Festival* instituiu o prêmio de *Best School Production*. Infelizmente, a maior parte

¹ Tradução minha.

dos títulos não faziam parte do acervo do *Scottish Screen Archive* e a procura nas escolas, que ainda existiam, não foi de grande ajuda, uma vez que a constante rotatividade de pessoal faz com que os membros atuais das equipes, muitas vezes, não saibam como eram suas próprias instituições em décadas anteriores (p.38)².

Em sua tese de doutorado em Filosofia, Ryan Shand (2007) disserta sobre práticas escocesas de cinema amador, de uma forma mais geral, e identifica um setor educativo crescente nas décadas de 1950 e 1960. Além da exibição de filmes como recurso para o ensino de História, ou para a promoção de “bons comportamentos” (p.117), Shand destaca que:

Professores empreendedores também incentivaram a produção ativa de filmes como parte do *ethos* educacional. Por meio desses exercícios, os benefícios de se dedicar a uma atividade pelo amor a ela, em vez de se concentrar nas recompensas que ela pode trazer, certamente foram nutridos. Outros filmes amadores produzidos dentro do setor educacional escocês incluem *Ad Infernum Buddy* (1952, 6 mins, P&B / silencioso), uma paródia de épicos bíblicos realizada por Enrico Coccozza durante seu período de ensino na *Wishaw High School*, e *The Pied Piper* (1956, 14 minutos, cor/som) um registro filmado da história popular do flautista de Hamelin, pelo *Aberdeen Production Group*. (p.117)

Shand conta que, diferentemente das ações contemporâneas que estimulam a participação dos alunos na frente e atrás das câmeras, os filmes escolares desse período eram dirigidos e editados pelos educadores adultos e atribui essa característica mais à complexidade e aos custos dos equipamentos e das películas (pp.117-118). Também é apenas a partir da década de 1960 que Renee Hobbs (*University of Rhode Island*) e David Cooper Moore (cineasta e mídieducador, ligado à *Temple University*) identificam um esforço mais efetivo, na América do Norte, em incluir a realização de filmes nos currículos acadêmicos e caracterizam a mídia escolar da época da seguinte maneira:

a produção de mídia baseada na escola, mais frequentemente, visava promover padrões acadêmicos e profissionais que se alinhavam às metas curriculares mais amplas de instrutores, administradores e distritos escolares (Dale, 1938). Um enriquecimento da experiência significativa era muitas vezes associado a outros assuntos escolares, incluindo a reencenação de eventos históricos, drama, teatro e literatura estadunidenses. (Hobbs & Moore, 2014 p.24)³

Por outro lado, esses autores atribuem o crescimento das iniciativas nos anos 1960 a uma concepção da época que compreendia o audiovisual como ferramenta

² Mesmo assim, vários audiovisuais escolares estão disponíveis para consulta e compra no *site* do que hoje é a National Library of Scotland Moving Image Archive, antigo Scottish Screen Archive. C.f.: <<https://movingimage.nls.uk/>> Acesso em: 25 jul. 2019

³ Tradução minha.

para viabilizar uma pedagogia mais ativa por parte dos estudantes (2014, p.24) e acrescentam: “Havia um otimismo considerável de que as ‘máquinas de ensino’ e outras tecnologias poderiam promover a criatividade” (p.30). Conforme escrevem, é na década de 1970 que o foco das práticas audiovisuais nas instituições de ensino se volta para a participação cívica (p.24). De grande influência também, segundo eles, foi a teoria de Marshall McLuhan, que chegou a propor um currículo para as escolas secundárias (*high schools*) visando o desenvolvimento de olhares críticos para a propaganda, o cinema e a cultura pop (idem). No Rio de Janeiro, a fundação do Cineduc, em 1970, por um grupo de educadores formados pelo cineclubismo e por ações da Igreja Católica ligadas ao cinema, possibilitou a criação de um volume considerável de filmes escolares. Segundo o site desta organização o trabalho do Cineduc, entre as décadas de 1970 e 1980⁴, “se desenvolveu basicamente dentro das escolas particulares. Os cursos duravam 3 anos e terminavam com a produção de um filme Super-8. Mais de 1500 alunos eram atendidos a cada ano e foram realizados 110 filmes” (CINEDUC, página institucional na internet⁵).

No final da década de 1970, minha mãe, que era professora da rede pública municipal de escolas do Rio de Janeiro, testemunhou a implementação de um projeto chamado Municine, que fomentava a produção de filmes por estudantes das escolas desta rede. Em 2011, quando eu estava desenvolvendo minha dissertação, nem a Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação tinha memória desta experiência; consegui recuperar nos arquivos do Cineduc uma apostila criada para/pelo projeto e doei uma cópia ao acervo da SME/RJ. Em 2017, uma postagem do dia 22 de março, da página do Arquivo Geral da Cidade do RJ no Facebook, informou que o Municine deixou uma coleção de 170 películas cinematográficas realizadas por escolas municipais entre 1975 e 1983. De acordo com o texto da publicação:

A proposta era que crianças se aproximassem da produção e crítica ao cinema de forma mais ativa, não apenas com mera exibição dentro das salas de aula, mas para que os alunos manipulassem e fossem capazes de criar uma consciência crítica - e, com isso, analisar linguagens, discursos e se expressar. Dentro dessa proposta, o Municine colocava em evidência a visão de crianças em idade escolar por trás de uma câmera filmadora.⁶

⁴ <<https://www.cineduc.org.br/historia.html>> Acesso em: 20 mai. 2019.

⁵ <<https://www.cineduc.org.br/>> Acesso em: 20 mai. 2019.

⁶ Fonte:

<<https://www.facebook.com/AGCRJ/photos/a.111280712283611/1256121341132870/?type=3&theater>> Acesso em 25 jul. 2019.

Infelizmente, estas películas se encontram em frágil estado de conservação e a postagem do AGCRJ devia-se exatamente à busca por parcerias que viabilizem a restauração e/ou preservação da coleção de filmes do Municine.

Em 1984, o Cineduc, que já era uma entidade sem fins lucrativos desde o início, foi declarado de utilidade pública por lei municipal. No entanto, o desaparecimento da película Super-8 fez a produção audiovisual escolar recuar entre os anos de 1980 e 1990, no Brasil (Cineduc, idem). Sobre o impacto disso na produção escolar de outros países, reuni apenas algumas pistas. No caso do trabalho analisado por Hobbs & Moore (op. cit.), a criação da empresa Cinekyd, levando o curso ministrado por Robert J. Clark Jr. para fora da escola, deveu-se a um certo desencanto por parte dos administradores escolares com as atividades da divisão de *Instructional Media* na Upper Moreland School District, na comunidade de Willow Grove (Pensilvânia), na segunda metade da década de 1970. No entanto, se em julho de 2018 o Estado do Maine realizava a 41ª edição anual do Maine Student Film and Video Festival, é possível inferir que, os E.U.A. mantiveram uma produção audiovisual escolar minimamente constante⁷. Para a pesquisa da qual Ryan Shand (2011) participou, a década de 1980 é um divisor de águas na participação infantil dentro da produção escocesa de filmes amadores: é neste momento que as crianças se tornam mais autoras, o que a equipe de investigadores atribuiu ao advento das câmeras de *videotape*⁸. Ainda no âmbito da Europa, o Amandus Film Festival (Fritze & Haugsbakk, 2012, e Moseng & Vibeto, 2012), na Noruega, exhibe filmes de realizadores entre 10 e 20 anos⁹ e vem sendo realizado anualmente desde 1987, o que nos leva a crer que, ao final dos 80, a produção de filmes na escola tinha alguma relevância naquele país.

Desde a virada do século XX para o XXI, o número de audiovisuais produzidos em escolas acompanha, em menor escala, uma verdadeira explosão das produções amadoras em geral, que se deu com o barateamento e melhoria da qualidade dos equipamentos de captura e reprodução de imagem e som e, ainda, com o considerável aumento dos canais e tecnologias para exposição e compartilhamento desses registros audiovisuais. O volume do que defino aqui como

⁷<https://www.mainestudentfilm.org/festival/>

⁸ C.f.:

<<http://www.gla.ac.uk/schools/cca/research/theatrefilmandtelevision/projectsandnetworks/cams/introduction/>> acesso em 29/04/2017.

⁹ Não exclusivamente de escolas.

audiovisual escolar tem crescido, acompanhando a centralidade das imagens nas sociedades contemporâneas, tornando cada vez mais pertinente o trabalho com elas dentro das escolas.

Paralelamente à democratização dos meios de produção e difusão, outro fator para o crescimento da realização de vídeos nas escolas e sua exibição em outros espaços foi a mudança na posição das crianças e jovens na sociedade. Fritze & Haugsbakk (2012) identificam, no final do século XIX, uma tendência que vem conferindo mais participação das gerações mais novas nos rumos da sociedade, que se afirma, em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU), e que se radicaliza a partir da década de 1980, reforçando a importância de reconhecer que crianças e jovens têm sua própria voz e que a experiência deles não deve ser enquadrada pelos olhos dos adultos (p.255).

Com tudo isso, a realização audiovisual vem sendo trabalhada nas escolas, junto com a produção de outras mídias, na busca por inovação nas metodologias didáticas, na tentativa de atrair e envolver mais o alunado e também em iniciativas mídia-educativas que visam o desenvolvimento, empoderamento e a participação cidadã dos estudantes e/ou que consideram a experiência prática um importante passo para a formação do gosto estético. Além dos usos pedagógicos, outros registros em vídeo do cotidiano escolar, feitos pelos mais diferentes atores deste espaço, são recorrentes. Gravações de festas, de apresentações, cerimônias, competições, passeios, bem como os flagrantes de conflitos, brigas e protestos que são facilitados e disseminados pelos *smart phones*, também são materiais que podem ser classificados como audiovisuais escolares e podem constituir ricas fontes de conhecimento sobre as escolas, suas culturas, *habitus* e sobre a educação de uma forma mais geral. Porém, o registro cotidiano não é o perfil dos audiovisuais escolares exibidos em mostras e festivais. Produto dos debates do campo da Mídia-Educação, que incentiva o protagonismo infanto-juvenil, a primeira edição do programa Vídeo Fórum da Mostra Geração, no ano 2000, marca o início da ocupação das salas de cinema brasileiras por vídeos amadores feitos por crianças e jovens. Foi a primeira iniciativa deste tipo na América Latina e, de lá para cá, a relevância da produção audiovisual escolar pode ser medida pelo significativo crescimento de exibições fora das escolas, passando a acontecer em centros culturais e universidades, em outras mostras, festivais e concursos específicos. Só no Estado do Rio de Janeiro, além do Festival do Rio, podemos citar pelo menos

sete espaços que até 2017 dedicavam atenção especial ao audiovisual escolar: Anima Mundi¹⁰, Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ¹¹, Imagens em Movimento¹², Festival Pequeno Cineasta¹³, Mostra do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio¹⁴, Festival Imagens EMdiálogo¹⁵ e Encontro de Audiovisual e Educação, Kino Rio¹⁶.

Em uma busca pela expressão “Audiovisual Escolar” no YouTube, encontram-se inúmeros resultados, em português e espanhol, que se encaixam na categoria de “audiovisual escolar” aqui definida, e incontáveis vídeos que se relacionam de diferentes formas com o objeto do presente estudo¹⁷. A descrição de um vídeo, com apenas 33 visualizações¹⁸, me chamou a atenção por mencionar uma pretensão em consolidar o município de Alvorada, na região metropolitana de Porto Alegre (RS), como pólo do audiovisual escolar¹⁹. Isto me fez pensar o município do Rio de Janeiro, que é pólo audiovisual, como também um centro de produção escolar. Contribuíram, em grande parte, para esse “diagnóstico” as políticas da antiga Secretaria de Educação e Cultura (Projeto Municine) e da SME/RJ (Cineclubes nas Escolas) bem como ações de vários outros grupos cineclubistas e os eventos mencionados acima, sediados no estado do RJ. 40% dos vídeos escolares fluminenses apresentados no VF/MG, durante o período estudado, são de unidades da Rede Municipal do Rio.

As sessões do Vídeo Fórum/MG são organizadas conforme a faixa etária e disponibilidade dos realizadores dos vídeos. Cada autor independente, ou escola/instituição produtora, é convidado a estar presente para contar brevemente, antes da projeção, como surgiu a ideia do seu filme e como foi o processo de criação. Em cada evento, ocorre um debate aberto entre os participantes, logo após

¹⁰ <<https://www.animamundi.com.br/>> Acesso em: 04 jun. 2016.

¹¹ <<http://www.cinead.org/pagina/encontros>> Acesso em: 04 jun. 2016.

¹² <<http://imagensemovimento.com.br/eventos/mostras-de-curtas/>> Acesso em: 04 jun. 2016.

¹³ <<http://pequenocineasta.com.br/festival/>> Acesso em: 04 jun. 2016.

¹⁴ <<https://mostrajoaquimvenancio.wordpress.com/about/a-mostra-audiovisual-estudantil/>> Acesso em: 08 mai. 2018.

¹⁵ <<http://www.emdialogo.uff.br/>> Acesso em: 04 jun. 2016.

¹⁶ <<https://redekinorio.wordpress.com/>> Acesso em: 08 mai. 2018.

¹⁷ Diferentemente de sites de busca como o Google, a programação do YouTube não informa a quantidade de resultados para as palavras-chave pesquisadas, o que não permitiu mensurar precisamente o volume de audiovisuais escolares presentes na plataforma. Seu algoritmo é projetado para que o usuário se mantenha na busca permanente, o número de páginas de resultados não é dado para que pareça infinito, elencando tanto vídeos diretamente relacionados com a pesquisa, quanto outros menos relevantes

¹⁸ Sendo destas, pelos menos 3 minhas.

¹⁹ “Projeto de Produção Audiovisual Clube das 5 - Alvorada RS”

<<https://www.youtube.com/watch?v=t8-KcBjvnWc>> Acesso em 05 mai. 2019.

a exibição de todos os curtas programados. Em 2017, por uma parceria com a TV Escola, estes debates passaram a ser gravados e editados para a série de TV *Curta Mostra Geração*²⁰, em que são exibidos alguns dos filmes realizados por crianças e jovens, em contextos escolares ou não, e que foram selecionados para o VF.

De acordo com o regulamento de inscrição, o VF tem apenas dois critérios eliminatórios, um limite máximo para a duração do vídeo e uma exigência: “*Os trabalhos devem ser totalmente produzidos por crianças e adolescentes*” (regulamento 2018)²¹. A observância a este requisito, no entanto, é difícil de comprovar e acaba sendo mais uma orientação do que uma restrição. Resumidamente, os princípios do VF/MG podem ser descritos assim:

A troca de experiências é mais importante do que a qualidade do vídeo. Os realizadores podem inscrever até cinco projetos cada um e, obedecendo aos critérios mencionados anteriormente, a curadoria escolhe pelo menos um vídeo para garantir a participação de todos. Devido às características educacionais, o Vídeo Forum não é um evento competitivo. Não há parâmetros para comparar vídeos feitos em contextos tão distintos, objetivos diferentes e com recursos tão diversos. A ideia é ajudar os jovens a se conhecerem: ver a realidade, o contexto, os processos e os resultados uns dos outros. É por isso que insistimos que todos compareçam às exposições. Além disso, distribuimos coletâneas anuais aos participantes contendo todos os projetos exibidos. Com as coletâneas, as instituições e especialmente os grupos que não puderam comparecer ao Festival podem assistir a toda programação do Vídeo Forum junto com suas próprias comunidades. (Krumholz & Gonçalves, 2012, pp.307-308)²²

Foi devido ao seu pioneirismo e à sua proposta curatorial sem muitas restrições, bem como pela facilidade de acesso que tenho à sua equipe de produção, que o material empírico desta pesquisa foi coletado entre os filmes que participaram do VF/MG. Graças às coletâneas anuais do VF, foi possível incluir na pesquisa 251 títulos, exibidos entre os anos de 2000 e 2014²³. Descontando os critérios de seleção, explícitos e ocultos (subentendidos), do festival, estes filmes representam uma pluralidade de propostas educativas com o audiovisual dentro de escolas do

20 Depois de irem ao ar, os episódios ficam disponíveis no Canal da TV Escola no YouTube: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz11Kvpa9BK9YePyYWQSmEoDQG48HJU>> Acesso em: 10 out. 2018

21 Nas primeiras edições, a idade máxima era de 23 anos, sendo reduzida, posteriormente, para 18 anos. A duração máxima inicialmente era de 15 minutos, depois passou para 13 e, atualmente, é de 10 minutos. O requisito etário ainda está atrelado à necessidade do realizador ter vínculo de estudante, diz o regulamento de 2018 que: “Estão aptos a participar não universitários com idade até 18 anos, que estejam comprovadamente matriculados na escola ou participando de projeto educativo”. O regulamento citado é reproduzido na íntegra no ANEXO A.

22 Tradução minha.

23 O ano de corte foi definido apenas por razões práticas tendo em vista o cumprimento dos prazos da pesquisa dentro do curso de doutorado.

estado do Rio de Janeiro. Apesar de ser um evento internacional, para evitar ruídos, foram excluídos os poucos vídeos de origem estrangeira e de outros estados do Brasil. Reduzindo o universo ao RJ, foram considerados trabalhos de escolas²⁴ de todos os níveis e de diferentes modalidades da Educação Básica: da Educação Infantil ao Ensino Médio (regular, normal e técnico). Seria interessante abranger audiovisuais escolares produzidos no contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁵, mas o regulamento do VF só aceita trabalhos de jovens até 18 anos (não universitários). Desse modo, quando tratar de audiovisual escolar nesta tese, infelizmente, estarei sempre falando de uma mídia feita com crianças e adolescentes.

Na seleção, foram incluídas as produções dos Núcleos de Arte (NAs)²⁶ e Pólos de Educação pelo Trabalho (PETs)²⁷, por serem unidades do sistema público municipal de ensino do Rio, atendendo a estudantes matriculados nesta rede, e funcionando dentro do terreno das escolas municipais homônimas. Os NAs e PETs são responsáveis por 45% dos trabalhos de unidades da Rede inscritos, além disso, seus filmes tratam dos mesmos assuntos e interesses que os das escolas regulares, havendo “identidade” entre essas e aquelas produções.

A empiria da pesquisa está, assim, inscrita na realidade fluminense, em especial da capital do estado. No entanto, considerando o contexto atual de globalização e ainda o papel das tecnologias e dos conteúdos midiáticos nessa dinâmica, espero encontrar nas imagens que as escolas selecionaram para inscrever no Festival do Rio, algo que participe de um imaginário coletivo mais amplo. Da mesma forma, na perspectiva teórico-metodológica desta investigação, o fato de

²⁴ Também freqüentam o Vídeo Fórum/Mostra Geração, produções independentes de adolescentes, trabalhos de ONGs e outras associações comunitárias.

²⁵ Cf.: SANCHEZ, Karine Ferreira. Produção de vídeo estudantil na EJA: desafio, compromisso e recompensa. In: Revista Roquette-Pinto, ed.2 s/d, pp.36-46. Disponível em <<https://videoestudantil.com.br/revista-roquette-pinto/>> Acesso em: 16 out. 2018

SILVEIRA, Maria Raquel Pohlmann da. CINE FEST 2. In: Revista Roquette-Pinto, ed.2 s/d, pp.36-46. Disponível em <<https://videoestudantil.com.br/revista-roquette-pinto/>> Acesso em: 16 out. 2018

²⁶ Os Núcleos de Arte são unidades da Rede Municipal, estabelecidas pela Lei Municipal nº 2619 de 16/01/1998, com a finalidade de oferecer, no contraturno escolar, oficinas de Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Arte Literária e Vídeo para uma clientela pluriescolar de alunos matriculados em escolas da Rede. São estruturas ligadas a escolas regulares com as quais compartilham o terreno, o nome e alguns membros dos corpos docente e discente, porém com gestões independentes.

²⁷ Os PETs são Unidades Educacionais, supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional da SME/RJ. Tendo o trabalho como princípio educativo, oferecem, no contraturno escolar, oficinas eletivas para alunos da Rede, visando a formação da cidadania e "enfocando, entre outras questões, as relações de trabalho e suas transformações diante do novo contexto mundial". Fonte: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/pet.htm>> Acesso em: 29 jul. 2018

terem sido produzidas entre 1993²⁸ e 2014 não permite olhar para tais obras como sendo o fiel retrato de uma época, mas como cruzamento de várias temporalidades e cognoscibilidades (Benjamin, [1927-1940] 2006, p.505).

Apesar do crescente interesse por estas imagens e da posição privilegiada que a escola tem na formação dos indivíduos, o audiovisual escolar ocupa uma posição periférica²⁹ na compreensão de nossa cultura visual. Ao falar da mídia juvenil nos E.U.A, Hobbs & Moore (2014, p.23) fazem uma observação que pode ser estendida à produção das escolas brasileiras: o amadorismo que caracteriza tais vídeos pode ser estranho, até desanimador, uma razão pela qual raramente são exibidos para audiências mais amplas e frequentemente são descartados após a conclusão. A memória dessas imagens, como já comentado, tem lacunas. Apesar da preocupação da produção da Mostra Geração na preservação de um acervo, o acesso aos filmes exibidos nos anos de 2003 e 2004 foi impossibilitado, pois as coletâneas VF desse período não foram localizadas– é possível que nunca tenham existido. Dentro do quadro conceitual que ilumina esta pesquisa, entendo, assim, o meu objeto como uma espécie de rascunho da cultura visual. Mas, como rascunho, não compreendo só a origem de grandes feitos, mas também ideias que vão para o lixo, o resto, o trapo que trapeiro recolhe (Benjamin, 2006, p.395). Revirando estes rascunhos, como uma catadora, pude tanto resgatar parte dessa memória e reconstituir com ela sobras de modelos hegemônicos, como sonhar/montar outras possibilidades de educação.

²⁸ 1993 é o ano de produção do curta mais antigo exibido no Vídeo Fórum, 2000, 1ª edição.

²⁹ E aqui não esquecer a relação intrínseca de dependência entre centro e periferia.

3.1. Questões éticas

Na execução desse trabalho de revirar rascunhos de matéria audiovisual, algumas questões éticas se colocam. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que este estudo resulta em uma obra audiovisual autoral, que conta com retalhos de materiais, em som e imagem, produzidos por terceiros. Seguindo a lógica de grande parte dos próprios audiovisuais escolares e da cultura do *remix*³⁰, da qual compartilham, tomei a liberdade de me apropriar dos vídeos exibidos no VF/MG (2000-2014) para fins de pesquisa, sem que os autores do material original fossem consultados e concedessem permissão. No entanto, considerando a finalidade de estudar e promover reflexões que contribuam para a melhoria da realização audiovisual nas escolas, algumas medidas foram tomadas para que os grupos produtores dos filmes selecionados não sejam prejudicados e não se sintam lesados. A primeira delas é que a montagem resultante da pesquisa será exibida apenas em contextos acadêmicos, para fins educacionais, de compartilhamento de conhecimento e não-lucrativos.

Foi difícil optar por manter em anonimato a autoria das imagens editadas na tese. Os títulos de alguns vídeos precisaram ser citados, como imagens de pensamento. Mas, nenhuma legenda foi acrescentada para ligar os trechos editados aos títulos. Se, infelizmente, esta determinação fere o legítimo direito dos autores de terem seus nomes expressos na utilização de suas obras, o anonimato permite discorrer sobre o tratamento dado, pelos filmes, a questões polêmicas, como drogas, sem comprometer educadores, estudantes e instituições.

Outro ponto delicado é a também legítima garantia do direito de uso de imagem e som da voz, especialmente de menores de idade. Supõe-se que o referido direito foi concedido por ocasião da realização dos vídeos originais, mas, por razões óbvias, não foi possível realizar consulta aos participantes quanto ao uso de suas imagens na pesquisa, que envolve, ainda, sua remixagem, ou seja, a produção de novos significados. Para evitar a exposição a constrangimentos, algumas imagens foram adulteradas com filtros de edição capazes de proteger a identidade de quem aparece nelas.

³⁰ Prática de reeditar e compartilhar trechos de obras audiovisuais produzidas por terceiros.

Conforme Hobbs & Moore (2014, p.33), um olhar que faça justiça ao audiovisual escolar exige a devida compreensão de todos os fatores envolvidos em sua produção, desde a infraestrutura disponível até as perspectivas de seus realizadores. Nesse sentido, o presente trabalho admite que não pode pretender oferecer tal “compreensão holística” (p.33), que daria ao leitor a visão completa do imaginário audiovisual escolar, em sua “justa” proporção. Na verdade, aludindo a Jean-Luc Godard (apud GDH)³¹, o Atlas, a composição audiovisual resultante desta tese, é “justo” uma visão sobre esse imaginário. Ou seja, é apenas uma visão possível entre muitas e, por isso, é imprescindível detalhar para o leitor, durante todo o trabalho, o (meu) ponto de vista de onde surgiu a montagem aqui apresentada. Ao mesmo tempo, se “*o travelling*³² é uma questão de moral”³³, pois usá-lo, ou não, é uma escolha aceitável/legítima dentro de uma determinada percepção de mundo, a montagem, como processo de colocar imagens em relação e, com isso, sendo um ato de imaginação, também pressupõe um posicionamento político. Disso nos lembra GDH em *Imágenes pese a todo* (2004, pp.235-237), mesma obra em que argumenta que não existe imagem unívoca, nem total, e que mesmo uma imagem sozinha nunca é um dado nulo, uma vez que se compreende que toda imagem é parte de uma cultura visual.

Não há imagem, existem apenas imagens. E há uma certa maneira de articular as imagens: a partir do momento em que são duas, três. [...] esta é a base do cinema.³⁴

O posicionamento ético-estético da montagem que constitui a base deste trabalho se funda, então, no compromisso de não aprisionar a escola em clichês e análises preconceituosas, em uma definição totalizante e cristalizada. E, para tanto, sigo também uma perspectiva *hacker* ética. Na tentativa de abrir outras visibilidades para a educação audiovisual, a edição colocou o audiovisual escolar em diálogos com imagens criadas fora das escolas. Esses fragmentos/trechos foram copiados do YouTube, também sem prévia autorização dos proprietários. Foi respeitado o direito autoral nominal, violando, contudo, as leis brasileiras que regulam os

³¹ “Cada imagen ‘no é uma imagem justa, é justo [apenas] uma imagem’, como disse Godard em uma frase célebre.” (GDH, 2004, p.199). Tradução minha.

³² Complementando a definição de Rodrigues (2002, p.35), o *travelling* é um movimento criado quando a “câmera inteira se desloca sobre uma plataforma indo para frente, ou para trás”, ou lateralmente, “podendo também fazer curvas”. “Esses movimentos podem ser conjugados com os movimentos da câmera em si, movimentando-se sobre seu próprio eixo, para cima ou para baixo, ou esquerda e direita” (Id. Ibid.).

³³ Jacques Rivette apud Bergala (2008, p.40).

³⁴ J.-L. Godard, “Jean-Luc Godard rencontre Régis Debray” (1995), *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard, II. 1984-1988*, ed. de A. Bergala, Paris, Cahiers du cinema, 1988, pág. 430.

direitos de exibição, reprodução e reedição de obras culturais. Na *ética hacker* (Himanen, 2002) aqui adotada e reeditada, isso se justifica pelo entendimento de que as imagens, como as informações, não são propriedades privadas. Quando publicadas, todas as imagens passam a fazer parte de um repertório coletivo de conhecimentos, emoções e memórias, partilhado entre seus autores e todos os que entram em contato direto com elas, ou com quem, simplesmente, viu suas cópias, semelhantes e variantes. Seguindo a lógica do *copyleft* (*Copying is not theft*)³⁵ e não do *copyright* (Knobel & Lankshear, 2011), é legítimo utilizar aqui as informações desse grande acervo coletivo para criar e democratizar conhecimento colaborativo sobre a escola e seu imaginário.

Como devolutiva para o campo, será proposta uma projeção da versão final do *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014* contendo, nos créditos, os títulos de todos os vídeos cujos responsáveis a concederem a devida autorização, dentro do programa Vídeo Fórum/Festival do Rio 2019.

³⁵ <<https://www.youtube.com/watch?v=leTybKL1pM4>> Acesso em: 23 jul. 2019

3.2 Justificativa

A ficção-científica acertou as previsões: à volta de quem vive o século XXI há muito mais telas com imagens em exposição. Hoje, cresce o número de profissões e de profissionais produzindo e manipulando imagens. O desenvolvimento do audiovisual escolar se dá, inclusive, pelo crescimento desse mercado profissional. Simultaneamente, a esfera privada está exposta em imagens como nunca.

Na *sociedade multi-ecrã* (Rivoltella, 2010), a produção de imagens se associa cada vez mais à produção e ao compartilhamento de saberes, conhecimentos, mas também de apagamentos, de invisibilidades e, como afirmam Bucci & Kehl (2004), de mitos:

Vivemos numa era em que tudo concorre para a imagem, para a visibilidade e para a composição de sentidos no plano do olhar. É nessa perspectiva que falamos em videologia, ou seja, na perspectiva de que a comunicação e mesmo a linguagem passam a necessitar do suporte de imagens num grau que não se registrou em outro período histórico. Os mitos, hoje, são mitos olhados. São pura videologia. (p.16)

O termo “videologia” utilizado por Bucci & Kehl, em referência à obra “Mitologias” de Roland Barthes (1957), mas enriquecido por conter a palavra “ideologia”, visa explorar o imaginário social e chamar a atenção para aspectos específicos que somente as imagens – também devido a seu modo de produção o qual não podemos isolar do contexto capitalista - expressam e que participam, de modo intenso e particular, da criação e reprodução dos mitos que sustentam a sociedade brasileira.

De acordo com Didi-Huberman:

nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição. (2012, p. 209)³⁶

Sem querer fazer uma comparação histórica do papel das imagens no passado e no presente, a perspectiva filosófico-antropológica, que aqui desenho, entende que as imagens atualmente ocupam lugar central nas experiências sociais e

³⁶ Uma nota de Campos (2012, p.35), no entanto, cita autores que advertem para certos exageros na forma como o senso comum e científico “tem determinado a hegemonia da visão e da imagem nos tempos contemporâneos”. Trabalhos que, por exemplo, lembram “a importância que a imagem assumiu em alguns modelos de espiritualidade medievais e pré-modernos”, indicando que a cultura visualista atual não é algo sem precedentes.

acredita que elas podem nos fazer ver o que outras fontes de informação não mostram, sendo um privilegiado canal para a compreensão do imaginário de um coletivo³⁷ (Laplantine & Trindade, 2003). Discorrer sobre vídeos produzidos em instituições formais de ensino como aproximação com o imaginário escolar significa reconhecer a autoria audiovisual dos sujeitos escolares (estudantes e educadores) e admitir a participação desses sujeitos na formulação e na desconstrução de “videologias”. É validar este material como documento e monumento (Le Goff, 1990), científico e de poder, das ideias do presente, que, por sua vez, é perfurado por outros tempos-espacos (Benjamin, GDH). Estudar a imagem da escola - produzida pelos que a habitam - é constatar que, na escola, circulam saberes não-verbais e torna-se, nesta perspectiva, imprescindível para uma reflexão crítica e vital sobre as instituições de ensino.

Apesar das querelas quanto aos modos de produção, usos e validade das imagens, Ribeiro afirma que todas as ciências utilizam cada vez mais as imagens e os cientistas disputam a sua presença nos *media* (2010, p.95). Shand (2011), por sua vez, comenta o crescente interesse acadêmico, em diferentes áreas de investigação em todo o mundo, pela produção audiovisual amadora, que consiste nos registros de família e de viagens, na livre iniciativa não profissional, filmes de associações sem fins lucrativos e, aí, incluso os audiovisuais escolares. Shand foi pesquisador assistente no projeto, já mencionado, *Children and Amateur Media in Scotland*³⁸, que envolve a recuperação e ampliação do acervo do *Scottish Screen Archive*, a divulgação e a realização de exames científicos sobre filmes amadores realizados com e por crianças e jovens. Entendendo o papel da produção amadora na construção de historiografias da vida pessoal (privada e doméstica) e pública (cívica e comunitária), o projeto escocês corrobora a relevância da pesquisa que pretendi desenvolver, pois permite supor que o estudo dos audiovisuais escolares tanto contribui para a formação e preservação da memória dessa produção quanto pode colaborar para uma reflexão sobre a circulação de imagens-pensamentos na educação/escola fluminense.

³⁷Neste sentido, as imagens também poderiam informar sobre o que diferentes autores, fora do quadro teórico-metodológico desse estudo, chamam de inconsciente coletivo.

³⁸<<http://www.gla.ac.uk/schools/cca/research/theatrefilmmandtelevision/projectsandnetworks/cams/>> Acesso em: 17/01/2016.

PARTE II. “SÃO OS TEUS OLHOS”

4. Retrovisores

A respeito do rigor necessário às pesquisas que aliam referências e estratégias artísticas e científicas, a bricolista¹ Luisa Günther afirma:

toda e qualquer teoria (do grego θεωρία, *theoría*, que significa a ação de contemplar, olhar, examinar, especular) não é uma explicação do mundo, e sim uma explicitação de uma relação estabelecida com o mundo como narrativa. (Günther, p.223)

Concordando com a autora, antes de falar do referencial teórico-metodológico propriamente escolhido para esta pesquisa, preciso mencionar, muito brevemente, algumas referências que contribuíram para a construção de meu olhar como pesquisadora. Em seguida, apresentarei a primeira revisão de literatura, onde identifiquei as abordagens acadêmicas habituais para o “audiovisual escolar”, no intuito de esclarecer as razões pelas quais abandonei conscientemente, algumas perspectivas teórico-metodológicas relativas à pesquisa com/sobre imagens, e também de expor aquilo que não me abandona, uma vez que é inevitável encontrar no meu ponto de vista marcas e rastros de lentes teóricas das quais me apropriei anteriormente.

Em primeira e em última instância os audiovisuais escolares são imagens, o que não significa nenhuma redução do objeto de estudo. Meu percurso de investigação sobre as imagens articula diversos campos de conhecimento: começando com o Cinema, as Artes e a Comunicação Social e se confundindo com os Estudos Culturais; História; Filosofia; Ciências Sociais e a Educação.

Fatalmente o referencial da teoria cinematográfica na qual fui alfabetizada (autores como Noël Burch, Jean-Claude Bernardet, Robert Stam, Jacques Aumont, Ismail Xavier entre outros) está presente no meu olhar sobre os audiovisuais escolares, mas é forçoso assisti-los e analisa-los com critérios diferentes da crítica de arte profissional. Pois, concordo com Leite & Alegria (2005) quando advertem que os audiovisuais escolares, entre outros trabalhos de crianças e jovens com diversas linguagens midiáticas, têm sido “costumeiramente, tratados como ‘produtos’ ou ‘produtos de mídia’” (p.02), e que é preciso fazer uma distinção:

mesmo sem a intenção dos sujeitos envolvidos, quando nomeamos como produtos os resultados de uma experiência mídia-educativa, submetemo-los à mesma apreciação a que estão subordinados bens e serviços realizados ‘para’ e ‘em

¹ Expressão aportuguesada do Francês *bricoleur*, como prefere Günther (ibidem, 222), referente a quem pratica a bricolagem (*bricolage*) acadêmica, pesquisa de múltiplas referências e metodologias.

função' do mercado, como, por exemplo: disponibilidade para comercialização e consumo, aparência, embalagem, desempenho, prazo de entrega, garantia, preço e validade.

Seria perguntar-se, fazendo as transposições adequadas, se um audiovisual produzido por crianças tem qualidade broadcasting. Ou se o custooperacional da atividade educativa correspondeu ao 'valor' do 'produto final'. E qual seria o 'produto final' neste caso? O conhecimento? A expressão cultural? A construção e afirmação de identidades? Quanto vale?

Como nos parece estar bastante claro, estes parâmetros e nomenclatura de mercado não se aplicam às realizações e processos da mídia-educação. O que temos observado em algumas dessas iniciativas é a capacidade de renovar e transformar os padrões estabelecidos pelo mercado, num fazer que foge à replicação dos métodos estabelecidos pela indústria cultural.

As Ciências Sociais, em especial os Estudos de Recepção Latino-Americanos, ao ampliarem a minha visão de "cinema" para um campo infinitamente maior e mais dinâmico do que os mercados e centros de produção, favorecem este entendimento em acordo com a argumentação de Leite & Alegria. Duas noções são relevantes nesse sentido, a percepção das "mediações" (Martín-Barbero e Orozco Gómez) que tomam lugar em diferentes "situações" (espaços/tempos etc.) de recepção, ressignificando os conteúdos e formas que circulam nas diferentes mídias. E a concepção de "culturas híbridas" (Canclini) que mostra como dialogam e se recriam, ainda que em posições de poder bastante desiguais, culturas de diferentes matrizes e modos de produção.

A teoria latino-americana gestada na década de 1980, apesar de problematizar categorias vigentes nos estudos de comunicação desde os anos de 1920, como "alta cultura"; "cultura popular" e "cultura de massa", deve ser considerada mais em complementaridade do que em oposição com as ideias da chamada Escola de Frankfurt. Os frankfurtianos direcionaram uma crítica marxista para as sociedades capitalistas e totalitárias, em especial para seus meios de comunicação de massa, posicionando tais meios de produção como principais fatores no funcionamento de toda uma cadeia industrial de cultura (indústria cultural), que inegavelmente fabrica produtos culturais para públicos-alvo (nichos de mercado/targets), que se identificam e se distanciam conforme diversos aspectos, dentre os quais destaco as classes sociais (tomadas em seus variados matizes)². O que os referidos autores latinoamericanos, também afiliados a concepções

² Diagnóstico que se intensifica à medida em que hoje são introduzidos na equação o fator "inteligência artificial" e a "programação de dados".

marxistas, acrescentam à visão sistemática da Teoria Crítica, por outro lado, são ferramentas para a compreensão de que entre os meios de comunicação de massa e seus consumidores existe também uma relação dialógica, na qual espectadores e comunidades interpretativas não apenas consomem como também produzem os significados veiculados nos meios de comunicação e/ou a partir deles. É uma perspectiva mais otimista que empodera o espectador, sem que se possa esquecer as relações desiguais de poder (político, econômico etc.) existentes, até porque desse entendimento também podem tirar proveito os grandes grupos midiáticos³. No encontro destas duas linhas de pensamento, situo as preocupações de Leite & Alegria e, nesse contexto, tomo o audiovisual escolar como produtor, reproduzidor e transformador de um imaginário massificado, em uma situação/posição de rascunho popular (no sentido de ter sido produzido fora da indústria cultural, mas em diálogo com ela). Dessa forma, as teorias combinadas são boas lentes para interpretar a sociedade (seu imaginário e representações)⁴ através do audiovisual escolar, quando este é bem contextualizado, ou seja, quando o pesquisador consegue estar próximo (espacial e culturalmente falando) dos agentes produtores de sentidos.

Os frankfurtianos da primeira geração, é bom lembrar, foram conterrâneos, contemporâneos e interlocutores mesmo de Walter Benjamin, mas este não poderia ser enquadrado no grupo que Umberto Eco ([1964] 2000) batizou de “apocalípticos”. Benjamin não via de forma tão negativa as mudanças decorrentes dos adventos da comunicação de massa. Não obstante, o filósofo alemão não ignora, nem nega as relações de dominação cultural⁵. Para ele, os próprios suportes técnicos (a fotografia, o cinema, os meios de reprodução técnica das obras de arte etc.) impactam o *sensorium*⁶ podendo provocar alienação, mas também contendo o poder de provocar novos pensamentos e, conseqüentemente, novas formas de organização social. Nessa linha, Martín-Barbero ([1987] 2003, 2002) também atribui aos meios de comunicação um importante papel na reconfiguração do social e no surgimento de novas subjetividades. Benjamin, por outro lado, também atentou para o anacronismo das imagens, abrindo uma linha de investigação que permite pensá-

³ Possibilidade que aumenta, como já apontamos na nota anterior, com o desenvolvimento dos sistemas de monitoramento das redes sociais, por exemplo.

⁴ Renato Ortiz é um exemplo de um pensador que compartilha preocupações nas duas direções. O próprio Canclini (em “A Socialização da Arte”, [ver data do original], 1980) defendia a criação de contra-culturas de enfrentamento de opressões culturais e sociais, num sentido mais amplo.

⁵ O que livra Benjamin da crítica que Eco dirige aos integrados.

⁶ É o sensorial associado ao intelecto.

las além de qualquer contexto e ainda imaginar estratégias de resistência e de criação de imagens revolucionárias.

Pensar sobre as imagens, além de qualquer contexto e de qualquer meio de produção e expressão, são algumas das contribuições de Jacques Rancière⁷. Este filósofo foi uma das principais referências para a minha dissertação e também para os gestores, à época, do projeto investigado, o Cineclube nas Escolas, por seus princípios como o da igualdade das inteligências (Rancière, 2011) e o da emancipação do espectador (Rancière, 2012a). Em práticas de educação emancipatória e na compreensão das dinâmicas deflagradas pelas formas artísticas, ambas as noções devem ser tomadas como pontos de partida. A primeira, que na verdade é uma premissa do método emancipatório do professor Joseph Jacotot (1770-1840), afirma que inteligência é, fundamentalmente, a capacidade de perceber e comparar o que se percebe⁸ e que todo ser humano nasce dotado dessa aptidão. Não é uma hipótese a ser comprovada cientificamente, é uma postura que respeita a vivência dos estudantes, tendo relação estreita com as ideias de Paulo Freire, sobretudo em suas críticas ao ensino bancário (1987).

Conforme a noção do espectador emancipado, que deriva da igualdade das inteligências, pode-se concluir que o conhecimento escolar, as manifestações artísticas e as imagens não pertencem nem a seus produtores, nem a seus receptores:

Na lógica da emancipação há sempre entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado uma terceira coisa – um livro ou qualquer outro escrito – estranha a ambos e à qual eles podem recorrer para comprovar juntos o que o aluno viu, o que ele disse e o que pensa a respeito. O mesmo ocorre com a *performance*. Ela não é a transmissão do saber ou do sopro do artista ao espectador. É essa terceira coisa de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito (Rancière, 2012a, p. 19).

Na citação acima, apesar de perceber uma distância intransponível entre obras, emissores e receptores, é importante destacar que Rancière não tem uma visão absolutamente relativista. Em *O Mestre Ignorante* (2011) ele fala do princípio de *veracidade* (p.86) que admite que “a verdade existe por si mesma”, não depende

⁷Rancière, inclusive é crítico a certas confusões geradas pelo texto de Benjamin sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, pois para o filósofo franco-argelino as potências políticas da arte não estão atreladas intrinsecamente ao seu suporte técnico, nem sequer a uma ideia mesmo de obra expressa em um meio físico, ou digital. Apesar de marcar sua distância de Benjamin, a meu ver, Rancière radicaliza questões que o pensador alemão já apontava. C.f. *Dos regimes da arte e do pouco interesse da noção de modernidade*. In: Rancière, 2009, pp.27-44

⁸ Nas palavras de Rancière o “ato de inteligência é ver e comparar o que vê” (2011, p.84), mas, obviamente, a inteligência não se limita ao sentido da visão, podendo, inclusive, prescindir dele.

do ser humano, e que, embora ela seja “o que é e não o que é dito”, ela não nos é estrangeira, nem estamos exilados de seu país (p.88). Existe uma experiência que nos permite ver e até mostrar verdades, sendo possível distinguir mentiras e tornando razoável que um professor verifique se o seu aprendiz se apropriou de um conhecimento que o próprio mestre ignora. No entanto, o aprendiz só pode relatar palavras que giram na órbita da verdade e que podem ser regidas pelo princípio de *veracidade* por causa de uma vontade que o ser humano tem de compreender e comunicar o mundo.

Atualmente, Rancière é um dos teóricos mais provocativos nos estudos acerca das imagens, principalmente no campo da Arte e em suas articulações entre estética e política, sendo, inclusive, frequentemente chamado para diálogo por Georges Didi-Huberman. Nesses e em outros pontos de encontro, Rancière voltará ao texto da presente tese. Contudo, vejo que Rancière privilegia a dimensão do indivíduo, em sua passividade autoral, na recepção de textos, imagens e da Arte. Ao lado dele, outra importante referência da minha dissertação, Alain Bergala, que vem da teoria cinematográfica mais clássica, também acreditando numa educação emancipatória, reforça a formação do gosto estético como um processo íntimo e pessoal. Deles, carrego contribuições para pensar as relações estética/política/educação. Porém, fazendo uma comparação com as teorias da educação, grosso modo, Rancière e Bergala, pela ênfase no caráter subjetivo, colocariam nossa relação com as imagens numa linha mais construtivista; enquanto a tradição cineclubista, outra vertente estudada no mestrado, abriria uma perspectiva mais sociointeracionista. Com isso, quero dizer que ainda é preciso ter em conta o cinema enquanto prática e experiência coletiva. Também sinto que o olhar que dirijo para o audiovisual escolar é atravessado por outros com os quais me comunico. E, de certa forma, este trabalho pretende atrair mais olhares sobre o audiovisual escolar a fim de podermos pensá-lo melhor.

Desde a primeira sessão de cinema, em 28 de dezembro de 1895, promovida em Paris pelos irmãos Lumière, a natureza, a vocação e o destino das imagens em movimento são reivindicados por interesses diversos e correntes teóricas/ideológicas distintas. Se o cinematógrafo é filho de uma família de aparelhos de produção/reprodução de imagens para aplicação científica, o seu potencial para a indústria do entretenimento foi percebido desde o seu nascimento. Consta que dois dos “pais” do cinema narrativo, Alice Guy-Blaché e Georges

Méliès estavam presentes nas primeiras projeções públicas dos filmes dos Irmãos Lumière⁹. Se a fotografia confere ao cinema grande impressão de realidade, favorece, ao mesmo tempo, verossimilhança para ilusões. Além da documentação e do artifício, ou de uma diversão barata, ganham força, na década de 1920, tendências de intelectuais e artistas de vanguarda que defendem o cinema enquanto arte, a sétima arte. Alguns, entre os quais destaca-se Dziga Vertov, buscam para ele uma linguagem própria, independente das demais expressões criativas já conhecidas (será isso possível?). Se os usos científicos já previam o seu emprego no ensino, por exemplo, da Medicina, e nos estudos de diversos temas, a reprodutibilidade técnica propicia ao cinema um alto poder de alcance, fazendo com que seja visto por Estados e movimentos sociais políticos, culturais e religiosos como um poderoso meio de educação das massas.

Para Deleuze¹⁰, o cinema não é uma linguagem, mas um acontecimento que faz pensar. E assim o cinema inspira muitos outros filósofos além dos citados ao longo deste trabalho. As referências que reuni neste breve pré-histórico da atual pesquisa são apenas alguns exemplos da polissemia em torno do audiovisual. Mas são as perspectivas que constituem o meu olhar e penso que, de um modo ou de outro, o audiovisual escolar, hoje, é um pouco herdeiro de todas essas concepções sobre as imagens em movimento. Bem como também é fruto de diferentes perspectivas educacionais e culturas escolares¹¹ diversas.

Se no mestrado (Gonçalves, 2013a) percebi os conflitos inerentes ao encontro de duas alteridades (Bergala, 2008) – escola(s) e cinema(s) – agora é com um olhar de mestre ignorante que pretendo mirar os filmes resultantes desse encontro. Ou melhor, agora desejo adotar o ponto de vista “amador” que Rancière (2012b) assume diante das distâncias do cinema. Segundo este autor, ser alguém que ama, um “amador”, é tomar uma “posição teórica e política” (p.16) que:

⁹ Conforme a própria relata, no documentário *Le jardin oublié: La vie et l'oeuvre d'Alice Guy-Blaché* (1995), Alice Guy assistiu a uma demonstração do cinematógrafo dos Irmãos Lumière para a companhia Gaumont, em março de 1895. Em dezembro do mesmo ano, Méliès esteve no Grand Café, em Paris, assistindo a exibição que se tornou o marco inicial da história do cinema, ou das suas formas de recepção. C.f. *Charles Pathé et Léon Gaumont, premiers géants du cinéma* (2016) Para outras referências, c.f.: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Alice_Guy> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Georges_M%C3%A9li%C3%A8s> Acesso em: 20 mai. 2018

¹⁰ Delleuze, 2009 e 2007.

¹¹ Ao falar sobre “culturas escolares”, a literatura acadêmica considera um conjunto de fatores que interagem nas escolas, tais como “os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)” (Silva, 2006, p.202). Cf. Forquin, 1993.

afirma que o cinema pertence a todos aqueles que, de uma ou de outra maneira, viajaram dentro do sistema de desvios que esse nome [cinema] instaura, e que cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto dessa topografia, um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema como mundo e ao seu conhecimento. (Rancièrè, 2012b, p.16)

Voltando à Günther (2013), depois do necessário relato sobre minhas experiências anteriores e ainda antes de somar as novas, é bom fazer mais um esclarecimento:

Em meio a esta especificação do já conhecido, o novo não atua de modo a desvalorizar o já existente, apenas lhe confere novos contextos cognitivos para gerar outros saberes. (p.223)

A seguir, serão expostos os resultados de uma revisão de literatura que buscou primeiramente encontrar pesquisas acadêmicas que elegeram o mesmo objeto que o presente estudo e saber como o audiovisual escolar tem sido abordado por elas.

5. Audiovisual escolar à vista

No contexto de centralidade da imagem já mencionado, esperava encontrar um grande número de trabalhos científicos sobre o meu objeto de pesquisa. Porém nas buscas em português, espanhol, francês e inglês¹ foram localizados apenas 10 artigos e três teses dedicados, pelo menos em parte, à análise fílmica de vídeos especificamente realizados em escolas. A maioria dos resultados para associações de termos como “produção audiovisual”, “realização de filmes”, “vídeo”, “estudantes”, “escola” e “educação” trouxe reflexões sobre as influências (quase sempre negativas) dos filmes comerciais sobre as crianças e jovens (08); como usar filmes em sala de aula (13); informações sobre como fazer e/ou utilizar filmes didáticos² (06); manuais de como produzir filmes com alunos (06) e críticas e/ou orientações sobre a formação de professores para o trabalho com audiovisual³.

O artigo “*Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa*” (2010), de Vítor Reia-Baptista (diretor do Departamento de Comunicação, Artes e Design da Universidade do Algarve/Portugal), levanta uma discussão sobre os processos com que o cinema interfere na construção de nossa memória coletiva, contribuindo para uma reflexão sobre a influência das imagens midiáticas sobre nosso imaginário acerca da escola/educação. É um texto que pode, como contraponto, dar pistas sobre como o audiovisual escolar participa da formação, reprodução e transformação de uma Cultura Visual mais ampla.

A grande maioria dos trabalhos encontrados na revisão de literatura são o que classifiquei como relatos/análises de projetos educativos que envolvem realização de vídeos e textos que falam sobre os benefícios pedagógicos da experiência prática audiovisual, muitos em meio a discussões mais amplas sobre o uso de tecnologias na educação e sobre literacia multimídia (37). Enquadram-se neste grupo ainda, artigos dedicados aos pressupostos teóricos e ideológicos que

¹ Utilizando a busca integrada do Portal de Periódicos da CAPES:
<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em 25 jul. 2019

² Utilizo aqui a expressão “filme didático” para me referir aos filmes de gênero educativo, ou instrucionais, como forma de distinguir essa categoria dos audiovisuais escolares que analiso.

³ Mesmo sem procurar nada específico sobre como a escola e seus sujeitos, ou a educação de um modo geral, são apresentados no cinema, tais reflexões formaram um grupo numeroso (19 artigos, uma dissertação, uma tese e um dossiê) entre os estudos que apareceram, talvez por relevância da questão para os algoritmos dos mecanismos de busca (plataforma CAPES e busca integrada da Biblioteca da PUC).

orientam as práticas de realização audiovisual em escolas. O foco principal desses estudos são a motivação, ou o processo de realização de audiovisuais escolares, sem preocupação em analisar seus conteúdos (alguns trazem uma breve descrição dos vídeos) e, por esta razão, não se aproximam dos propósitos e métodos da minha pesquisa.

3.1.1. O cinema, a TV e o vídeo da escola

Entre trabalhos que se propõem a analisar audiovisuais escolares, *Students in the Director's Seat: Teaching and Learning with Student-generated Video* (2004) faz um panorama semelhante ao encontrado na minha busca de estudos sobre o audiovisual escolar, mas em um contexto dos anos 2000, restrito à língua inglesa. Matthew Kearney e Sandy Schuck, pesquisadores da Faculty of Education da University of Technology, Sydney (UTS), também encontraram um bom número de relatos de experiências, que descreveram como “*teacher success stories*”⁴, contando um pouco sobre os processos e benefícios decorrentes, por exemplo, no desenvolvimento da escrita dos estudantes, ou no ensino de ciências (p.2). A crítica que os autores fazem a estes trabalhos pode ser estendida a grande parte dos relatos que encontrei:

... a maior parte desta literatura tende a ser meramente descritiva por natureza e não considera o papel do professor, os resultados de aprendizagem alcançados, as percepções dos alunos ou outros aspectos pedagógicos do uso de video digital (VD) na aprendizagem. (Kearney & Schuck, 2004, p.2)⁵

Descobrimos uma escassez de estudos dedicados à educação básica na Austrália, principalmente de análises que fossem mais consistentes nos aspectos que criticaram, Kearney & Schuck desenvolveram uma pesquisa qualitativa em cinco escolas conhecidas como instituições que estavam aplicando abordagens inovadoras e empolgantes envolvendo a produção de vídeos por estudantes. Espalhados por dois estados australianos diferentes, os casos estudados compreendiam duas escolas públicas primárias e três secundárias, sendo uma pública e as outras duas de sistemas católicos. No total, foram observados entre 60

⁴ Relatos de professores bem sucedidos.

⁵ Tradução do Google Tradutor.

e 70 projetos de produção audiovisual estudantil (pp.3-4), contemplando crianças e jovens entre 5 e 17 anos (p.2). As questões discutidas no artigo foram:

- Quais são as razões dos professores para trabalhar com vídeo produzido por alunos em suas aulas?
- Que abordagens pedagógicas estão sendo usadas com essa tecnologia?
- Qual é a natureza dos resultados das aprendizagens decorrentes de tais práticas em várias áreas curriculares?

Para responder a tais perguntas, a análise dos audiovisuais escolares era apenas uma das estratégias. Dados também foram produzidos por meio de: 1) questionário semi-aberto para professores e gestores; 2) observação semi-estruturada; 3) filmagem das aulas; 4) entrevistas com professores e gestores; 5) grupos focais com estudantes previamente selecionados e 6) coleta de artefatos feitos pelos alunos e de documentação da escola sobre o uso de tecnologias da informação: gestão e objetivos a serem alcançados com o seu uso.

Quanto às razões para os professores mobilizarem as turmas para a produção audiovisual, os achados da pesquisa de Kearney & Schuck são coerentes com o que tenho observado no Brasil, nos debates do Vídeo Fórum/MG, da Rede Kino e no projeto Cineclube nas Escolas e condizem também com a minha experiência pessoal de mídia-educadora. Havia, no caso australiano, uma forte crença dos professores de que o trabalho com VD poderia levar a uma aprendizagem autônoma, ao trabalho ativo em grupo e que poderia estimular a criatividade dos alunos, bem como de que era uma abordagem experimental para a aprendizagem. Eles estavam conscientes da natureza sedutora do meio de vídeo para as crianças e adolescentes e do potencial de envolvimento subsequente quando os alunos realizam suas próprias produções (particularmente entre os alunos relutantes). Eles também estavam cientes das novas habilidades de alfabetização digital aprendidas no trabalho com VD. Os professores também mencionaram o valor de gerar uma compreensão conceitual mais profunda dos tópicos do currículo, embora isso não tenha sido observado com tanta intensidade nos resultados de aprendizado que emergiram das tarefas com VD na pesquisa (p.3).

Confesso que não tinha notado nas experiências brasileiras a ocorrência de um interesse no uso de vídeo como um instrumento especial de avaliação dos estudantes, mas este foi um diferencial que apareceu no artigo de Kearney & Schuck

(idem) e em outros achados, em Inglês, da minha revisão de literatura, porém mais ligado a projetos no Ensino Superior, principalmente na modalidade de Ensino À Distância (EAD). De acordo com os autores australianos, o potencial de avaliação autêntica e de relatório informativo eram expectativas dos professores que, em geral, estavam fortemente alinhadas com os resultados das aprendizagens dos alunos em suas aulas.

Todas estas motivações podem ser enquadradas como “perspectivas pedagógicas” e “disciplinares”, à luz das categorias de pensamento que G. Esland (apud Forquin, 1993, pp.94-96) identificou nos professores, como constituintes da identidade docente e que precisam ser reconhecidas quando se pretende investigar as interações e conhecimentos que se desenvolvem intersubjetivamente em sala de aula. As primeiras se referem à compreensão que os professores têm dos processos de aprendizagem e dos métodos de ensino, enquanto as perspectivas disciplinares dizem respeito aos conteúdos curriculares propriamente ditos. Esland ainda enumera uma terceira categoria, “perspectivas de carreira”, relativa a situações e trajetórias de carreira, que não se manifestou no texto de Kearney & Schuck, mas que foi relevante na minha pesquisa sobre o Cineclube nas Escolas, uma vez que sendo uma política pública, o projeto mobilizava ambições profissionais e obrigações docentes. O que não coube na classificação de Esland, mas está presente na empiria australiana e foi também importante para a análise dos meus achados sobre os cineclubes das escolas municipais cariocas (Gonçalves, 2013a) são as “perspectivas pessoais”. Os desejos e projetos pessoais são as motivações mais fortes que encontrei para o sucesso, ou para uma maior produtividade, no trabalho com audiovisual nas escolas. Por sua vez, a maioria dos professores no estudo de Kearney & Schuck “começou a usar vídeo para propósitos particulares e, durante esse processo, tomou conhecimento do valor da ferramenta para seus alunos (...) Dessa forma, o uso de VD em sala de aula era, com frequência, uma extensão do interesse pessoal dos educadores em fazer filmes” (2004, p.3)⁶.

Relacionadas às motivações docentes, Kearney & Schuck distribuíram os casos que observaram em três modalidades de projetos (2004, pp.3-4):

⁶ Tradução minha.

Modalidade 1: em 65% dos casos observados, o vídeo era usado como uma ferramenta de comunicação para facilitar a comunicação de uma mensagem, ideia ou informação dos alunos.

Modalidade 2: em 23%, o vídeo era usado como uma ferramenta de observação e análise para aprimorar a observação e análise dos alunos sobre desempenhos ou fenômenos.

Modalidade 3: 12% dos projetos em questão usavam o vídeo como uma ferramenta reflexiva para apoiar a especulação dos alunos sobre sua própria aprendizagem.

No que se refere à análise dos vídeos, é sobre uma pequena amostra de audiovisuais escolares resultantes da primeira modalidade de projeto que Kearney & Schuck dedicam alguns breves comentários, mais descritivos até do que analíticos e que são inseparáveis de observações, um pouco mais ricas, sobre os contextos de realização⁷. Os dois exemplos apresentados seguem o formato jornalístico, sendo que o primeiro era um programa de notícias da escola, publicado semanalmente na intranet da instituição. Era produzido por estudantes do último ano do ensino primário, de maneira que os pesquisadores descreveram como sendo bastante autônoma. O segundo exemplo é um falso noticiário que resultou de uma tarefa da aula de História, do 10º ano (*Year 10*, o que aqui deve equivaler ao 1º ano do Ensino Médio). Os estudantes encenaram um jornal televisivo como se fosse transmitido no ano de 1967 e, com entrevistas “direto do local” dos fatos, efeitos de edição para uma aparência mais profissional e humor, eles misturaram, segundo os autores do artigo, um número impressionante de acontecimentos históricos para tratar do tema do referendo que decidiu pela inclusão dos aborígenes australianos nos censos demográficos (1967). Os pesquisadores perceberam que o vídeo foi feito com entusiasmo pelo grupo e destacaram que, em uma conversa posterior, os alunos envolvidos revelaram estar previamente familiarizados com o formato jornalístico e demonstraram ter consciência da necessidade de eficiência na comunicação de

⁷ Eles chegam a mencionar um outro artigo no qual fazem um exame mais minucioso de todos os casos participantes do estudo, mas este trabalho não foi localizado. A referência que eles dão é a seguinte: Schuck, S., & Kearney, M. (2004b). Students in the director's seat: Teaching and learning across the school curriculum with student-generated video. Retrieved December 5, 2004, from Learning Designs Web site: <<http://www.eddev.uts.edu.au/teachered/research/dvproject/home.html>>

imparcialidade, alegando que tomaram cuidado de mostrar diferentes pontos de vista.

Respondendo à questão da pesquisa sobre as abordagens pedagógicas dos projetos com vídeo, Kearney & Schuck consideram que o que diferencia as atividades com VD das “lições” sem VD (2004, p.6)⁸:

- O papel do professor tende a ser mais de instrutor em habilidades técnicas do que em conteúdo.
- Os alunos agem de forma mais independente, decidindo, em alguns casos, se devem ou não usar recursos do vídeo digital, roteirizando e dirigindo, além de atuar em seus vídeos. No contexto do estudo, eles também pareciam se responsabilizar pela distribuição dos vídeos nas apresentações.
- A aprendizagem entre pares e em grupo se evidencia em todos os casos. E isso parece ser um aspecto de cada atividade, possivelmente devido à natureza da produção cinematográfica.
- Autênticas oportunidades de aprendizagem eram fortemente evidentes e esta foi uma das principais conclusões do estudo. Autenticidade que ficou aparente na capacidade do VD de se aplicar a contextos do mundo real; desenvolver habilidades para a vida; e ser produzido para um público real.
- A avaliação, em termos de autoavaliação do estudante e observações do professor, foi notada como diferente das práticas de avaliação mais tradicionais.

No fundo, a lista acima, ou pelo menos grande parte dela, pode ser atribuída a todas as pedagogias ativas, independentemente de envolverem o VD, ou não. Acredito que ela reflita algumas das expectativas gerais dos educadores que atualmente trabalham com criação audiovisual, por todo o mundo. No entanto, na prática, tais anseios nem sempre se concretizam e, para tanto, dependem mais de perspectivas e ações pedagógicas que reconhecem e estimulam o ato autoral da aprendizagem do que da pura e simples adoção do vídeo em sala de aula. Quando os autores apresentam as conclusões a respeito das aprendizagens dos estudantes, apesar do desenvolvimento de habilidades de literacia midiática, principalmente as de produção, um resultado esperado sobre o qual fazem uma ressalva é quanto ao

⁸ Tradução minha.

aprofundamento conceitual dos conteúdos disciplinares. Na visão dos pesquisadores, isto não ocorre em todos os casos e, pelo contrário, o vídeo pode até atrapalhar a assimilação de conceitos quando os estudantes se ocupam mais com a encenação do que com a clareza na demonstração do fenômeno. Preocupados com o sucesso dos projetos envolvendo audiovisual em escolas, Kearney & Schuck, então, encerram o artigo elaborando, com base nas observações da pesquisa, algumas sugestões que podem ajudar.

Também preocupados com os resultados das aprendizagens, em um sentido mais programático/conteudista, os autores do artigo *Stop-motion para la alfabetización digital em Educación Primaria* (2017) relatam uma experiência com 247 estudantes da terceira série primária de uma escola em Taiwan, que tem aulas de animação integradas ao currículo. Koun-Tem Sun, professor do Departamento de Tecnologia da Informação e Aprendizagem da Universidade Nacional de Taiwan; Chun-Huang Wang, professor da escola primária YuWun, e Ming-Chi Liu, pesquisador assistente do Departamento de Ciências de Engenharia da Universidade Nacional Cheng Kung, estão focados na literacia midiática e interessados em criar indicadores da importância de uma educação para os meios, em um Estado onde este tipo de prática ainda está começando a ganhar relevância (p.93).

Os estudantes selecionados para o estudo não tinham experiência prévia com realização de conteúdos audiovisuais. Seus conhecimentos sobre a produção de animações foram medidos no início e ao final da pesquisa, por meio de uma prova de múltipla escolha (verdadeiro/falso) e análise das animações produzidas pelos estudantes durante um programa de ensino da técnica *stop-motion* com duração de 125 minutos. Cinco professores de nível primário fizeram a avaliação dos vídeos segundo critérios de “qualidade” (p.98) muito técnicos e limitados a três dimensões: 1) duração mínima, 20 segundos, e máxima de 30 segundos; 2) não haver lapsos de continuidade nas cenas e 3) fluidez na transição de uma cena para outra. Os pesquisadores consideraram que houve um aumento significativo nos conhecimentos dos alunos sobre filmes de animação após a oficina e atribuem este resultado ao modelo de “aprendizagem experimental de Kolb”, adotado como metodologia de trabalho, que oferece aos estudantes oportunidades práticas de construção conceitual.

Sem muita profundidade é também a descrição de audiovisuais produzidos por estudantes com altas habilidades em uma escola da Georgia/E.U.A, que consta no artigo *Stand by roll...* de Dianne Prager e Cathy Alderman (2003). Na verdade o texto faz uma espécie de *making of* por escrito em que podemos imaginar as cenas e também os seus bastidores, de modo que as autoras conferem destaque à criação e participação autônoma dos estudantes e as aprendizagens decorrentes do processo de produção e de difusão dos vídeos, resultados bem próximos das perspectivas pedagógicas e abordagens bem sucedidas que Kearney & Schuck encontraram na Austrália. A escola, que não é identificada no artigo de Prager & Alderman, dispõe de equipamentos e recursos adequados e os gêneros explorados pelos alunos em suas produções são: telejornal (*news*), pegadinha (*candid camera*) e esquetes engajadas em campanhas da escola, como prevenção contra uso de drogas e outras questões éticas.

A tese da professora do Colégio Pedro II (RJ), Maria das Graças Lino Labrunie (2017) analisa vídeos de estudantes do ensino fundamental e médio, procurando identificar “as concepções e processos envolvidos na prática de criação de vídeos na escola.” (p. 59) Para tanto, a pesquisadora recorreu ainda a entrevistas com professores e alunos, e, assim, sua maior contribuição é trazer as impressões que eles têm sobre essa atividade. Nos professores, Labrunie identificou uma forte crença de que os estudantes já chegam na escola sabendo filmar, supondo que tenham, em geral, acesso fácil a conteúdos e equipamentos audiovisuais variados. Os docentes desta pesquisa compartilham perspectivas identificadas por Kearney & Schuck (2004) na Austrália, acreditam que a realização de vídeos contribui para a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades, dentre os quais destacam:

a organização e planejamento necessários à confecção do vídeo, a divisão de tarefas do trabalho em grupo, a criatividade, a superação da timidez, a diversão, a autoexpressão. [...] Um dos alunos também menciona a questão do planejamento, olhando da perspectiva de quem tem que produzir o vídeo, e reconhece que é necessária uma organização rigorosa, em concordância com a professora [...]. (p. 150).

Os estudantes entrevistados, contudo, manifestaram insatisfação com a produção audiovisual, principalmente quando é dada como avaliação, alegando nesse caso, preferirem os testes. Os professores participantes, ainda assim, fizeram um saldo positivo da experiência:

Em particular, apreciam a criatividade dos alunos: em suas falas, usaram vocábulos e expressões como “desenvoltura dos alunos”, “autonomia”, “criatividade”, “fiquei apaixonado”, “capacidade dos alunos”, etc. para designar suas impressões. As opiniões negativas foram no sentido de que alguns vídeos eram “ruins” em conteúdo, “arrastados” e com técnica ruim. [...] Alguns acreditam que eles próprios também aprenderam bastante com a atividade, Nina, por exemplo, disse que “aprendeu mais do que eles”. (Labrunie, 2017, p. 162).

Outro caminho para análise de audiovisual escolar, sobretudo na literatura nativa de língua inglesa, parte do campo da semiótica. Um estudo de Nicholas E. Husbye na Escola de Educação da Indiana University, (E.U.A.), que resultou na tese de doutoramento em Filosofia intitulada *Of Movies and Multimodality: Film Design and Modal Complexity as Literacy Practices in the Elementary Classroom* (2013), apresenta uma metodologia de análise de vídeos concentrada nos aspectos fílmicos, a Semiótica Multimodal, criada pelo *New London Group*⁹. Este método propõe a decomposição das imagens em movimento em diferentes “modos” (Inglês: modes), que compreendem tipos de recursos para criação de significado, tais como o “gestual”, “luz”, “olhar” (Inglês: gaze), “enquadramento/ângulo da câmera” etc. Esses modos não são autônomos nem fixos, são convenções e, no seu caso, Husbye elaborou sua própria tabela de análise. Com o objetivo de investigar as multiliteracias desenvolvidas por alunos do Ensino Fundamental I de uma *public charter school*¹⁰ na realização de um vídeo, a investigação, de cunho etnográfico como define Husbye, envolveu a realização de oficinas pelo pesquisador, chegando a conclusões, novamente, informadas pelo contexto de produção dos audiovisuais. A semiótica multimodal é utilizada para analisar os produtos finais das oficinas e, assim, subsidiar a avaliação do processo vivido pelos estudantes durante a intervenção de Husbye (2013).

Ancorados nas reflexões semióticas de Mikhail Bakhtin e Roland Barthes, com ajuda do que Robert Stam levou de Bakhtin para o estudo do cinema, dois artigos, postos em diálogo com o quadro teórico principal do meu projeto de pesquisa, inspiraram a formulação de algumas hipóteses e de categorias de análises iniciais. *Gender, Power and Pleasure: Integrating student video production in to the elementary literacy curriculum* (Grace, 2003) é o relato de uma experiência introdutória de produção de vídeo no currículo de alfabetização de uma escola

⁹Cf.: <<http://www.newliteracies.com.au/what-are-new-literacies?/138/>> Acesso em: 20/03/2017

¹⁰ Modalidade de escola pública estadunidense com autonomia para definir seu projeto político pedagógico e orçamento, regulada por um sistema de *accountability* (responsabilização).

primária do Havai (E.U.A.). Com duração de três anos, foi uma pesquisa-ação¹¹ que visava agregar os interesses e conhecimentos prévios dos alunos, sobre televisão e filmes, em um processo criativo orientado, que integrasse leitura, escrita, expressão oral e literacia visual com tecnologia. A partir daí, Grace observa como os gêneros masculino e feminino foram representados nesse processo. Sobre o mesmo projeto, a autora já havia produzido outro artigo, dessa vez em parceria com Joseph Tobin, intitulado *Butt jokes and mean-teacher parodies: video production in the elementary classroom*¹² (1998).

À época, Grace e Tobin lecionavam na Faculdade de Educação da *University of Hawai'i at Mānoa* e integraram a equipe que realizou as oficinas de vídeo, para professores e alunos, e as observações participantes na *Waiiau Elementary School*. A análise que fazem dos filmes que resultaram desse processo está, assim, imersa no contexto de produção. Inclui não só as situações da realização e o conteúdo, como também a recepção dos filmes pelas próprias turmas, comunidade escolar mais ampla e a participação de um dos trabalhos em um concurso. Estes artigos trazem, assim, questões que começam fora dos vídeos e continuam neles e foram provocadas, principalmente, pelo fato do projeto almejar uma pedagogia centrada no estudante dentro de uma sala de aula mais habituada a ter o professor no topo de uma transmissão vertical de conhecimentos.

Um primeiro conflito já se colocou pelo uso da ferramenta audiovisual, já que a mídia é vista, tradicionalmente, pela escola de modo negativo, como uma instância que ensina maus valores, que compromete o senso crítico das audiências e que concorre com os valores e propósitos da instituição escolar. Mas, apesar da forte influência da mídia, os pesquisadores consideram que os vídeos das crianças não são meras reproduções dos programas e filmes que elas assistem. Segundo eles, as crianças traziam outras referências e faziam apropriações criativas de todas elas. Frequentemente entrelaçavam cultura pop com o universo escolar como quando, por exemplo, os estudantes usaram a história do livro de Literatura favorito sobre um cachorro perdido e transformaram num filme sobre uma minhoca fugitiva, resgatada por três tartarugas ninjas. No entanto, em sua maioria, as situações geradas pelo projeto tencionavam barreiras instituídas e fizeram os pesquisadores

¹¹ Embora os autores não tenham definido a investigação como sendo uma pesquisa-ação.

¹² Reeditado posteriormente: D. Grace & J. Tobin, *Pleasure, Creativity, and the Carnavalesque in Children's Video Production*. in L. Bressler & C. Thompson (Ed.). *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. 2002.

pensar a autoridade dos professores em novas bases. Partes do corpo decepadas, piadas com bunda, baba, sangue, arrotos, violência... a popularidade de uma ideia entre os alunos tendia a ser inversamente proporcional à popularidade entre os professores. Grace e Tobin utilizam os conceitos de “carnavalização” (Bakhtin), *plaisir* e *jouissance* (Barthes) para explicar o que o uso do vídeo propiciou na Waiau Elementary School, uma conceituação que muito provavelmente vai ajudar na categorização dos meus dados, pois, a minha experiência prévia e a literatura a respeito concordam com a afirmação dos autores de que “a sala de aula é um lugar de agendas e desejos conflitantes onde os de cima (professores e o currículo) e os de baixo (crianças e seus interesses/desejos) se encontram” (p.48)¹³.

O carnaval, como os brasileiros bem sabem, é a festa das inversões de papéis, da subversão da ordem, da transgressão. Embora o carnaval da Idade Média tenha perdido bastante espaço nas sociedades contemporâneas, Bakhtin identifica brechas dos antigos carnavais no nosso dia-a-dia, onde o ridículo, os prazeres carnavais, as inversões hierárquicas e o “mau gosto” reinam. O vídeo aliado a uma pedagogia centrada no aluno permitiu a expressão da visão carnavalesca das crianças sobre o mundo, produzindo tal excitação nelas que várias ideias extrapolaram os limites da racionalidade. Estes picos de prazer irracional são o que Barthes chama *jouissance*, em oposição ao *plaisir*, que representa o prazer consciente, que opera uma espécie de acomodação do cotidiano, quase uma fuga para se manter conformado. Enquanto a *jouissance* é algo restrito a momentos extraordinários, na escola, a diversão está mais ligada ao *plaisir*, conectada aos propósitos curriculares e normalmente organizada e regulada por adultos com intenção ora de aliviar a tensão, ora de motivar os alunos a participar das atividades da agenda acadêmica. Prazeres como *jouissance* na escola são produzidos pelas crianças, do seu próprio modo, em seus próprios termos. Nos vídeos descritos no artigo, parece possível uma relação entre esta conceituação de Barthes e a ideia warburgiana de sintoma, esta podendo ser também uma expressão imagética do universo irracional e inconsciente que se extravasa em momentos de *jouissance*. O conceito de Warburg será retomado durante a análise dos meus dados, quando falarei de como Didi-Huberman trabalha a ideia de Imagem-Sintoma.

¹³Tradução minha.

Numa escola inclusiva, piadas preconceituosas; racismo; padrões de beleza estereotipados, crueldade contra animais... Instala-se um verdadeiro desafio para os docentes e observadores-participantes, que, algumas vezes, tiveram que exercer o poder de veto. Ao mesmo tempo, os próprios estudantes muitas vezes exerciam a autocensura, demonstrando que faziam bem ideia do que era adequado aos olhos dos adultos. Tanto é que, relatam os autores do artigo, as propostas para os vídeos feitos para ocasiões especiais - que seriam assistidos pelas famílias, ou o filme que foi produzido para inscrição em um concurso - claramente diferiam dos vídeos que seriam exibidos apenas para os pares e seus professores, cuja regra principal era fazer o público rir. Tudo isso mostra que os audiovisuais escolares são resultado de um processo coletivo e seletivo. Se pensarmos no contexto da minha pesquisa, cujos filmes são circunscritos ao que foi previamente aprovado pelas instituições de ensino para inscrição no Festival do Rio, cabe ainda considerar este fator juntamente com a ideia de “imagem dócil”, colocada pelo antropólogo visual Ricardo Campos:

[A] imagem é uma entidade extremamente poderosa. O dom de atormentar imaginações e desejos, de despoletar humores e terrores, sugere cautelas, gera desconfianças e, ocasionalmente, violentas reacções de contestação. A imagem foi, não raras vezes, banida da nossa convivência e, ainda hoje, é alvo fácil de discursos que invocam o seu poder perturbador. A imagem é, por isso, fonte constante de receios, e são inúmeras as tentativas de domesticação que pretendem sinalizar balizas socialmente admissíveis para a sua actuação. A imagem dócil sempre foi ambição de regimes e de discursos hegemónicos. (2011, p.239)

Grace e Tobin ainda fazem relações entre o discurso das crianças e outras vozes além da sala de aula. São especialmente interessantes os casos em que os estudantes parodiaram a escola, já que os pesquisadores perceberam que as narrativas das crianças não correspondiam às experiências delas na Waiiau Elementary School, mas sim eram representações baseadas em estereótipos e clichês. O texto também tem o mérito de permitir uma visão do universo infantil, pensando as crianças não como uma cultura distinta, mas como um subgrupo inserido numa cultura maior, compartilhando interesses, experiências e entendimentos que refletem sua idade, geração e situação de estudantes (p.44). Neste sentido, os autores buscam compreender o que significa para as crianças o terror, o grotesco, a violência, a paródia, o proibido e, principalmente o riso.

Os autores acreditam que a paródia¹⁴ pode tanto reforçar quanto derrubar barreiras culturais (p.49) e que a *jouissance* também tem um potencial transformador, não como um rompante revolucionário, mas que oportuniza a expressão dos interesses e conhecimentos dos alunos, merecendo atenção dos educadores que buscam um diálogo mais horizontal com suas turmas.

No entanto, ressaltam que o potencial subversivo não é uma essência do trabalho com vídeo. Alertam que o vídeo não tem essência, como o caso do carnaval. O uso do vídeo é diferente de acordo com os contextos e as abordagens pedagógicas utilizadas. Caso a produção audiovisual se institucionalize no currículo, especulam Grace e Tobin, é possível que o carnavalesco seja domesticado, controlado ou até completamente erradicado da sua produção. Mas, se uma brecha é aberta para que os estudantes explorem, experimentem e realizem sua própria construção de sentido, os adultos podem aprender mais sobre as crianças, sobre eles mesmos e sobre a relação entre crianças e adultos. Os autores concluem argumentando que, deixando de lado alguns medos sobre o comportamento e inclinações das crianças, a sala de aula não apenas se torna mais democrática, como também mais prazerosa (p.59).

O mesmo dilema entre incentivar e censurar a livre expressão dos estudantes é vivido pelos educadores de uma escola pública federal da cidade de Juiz de Fora/MG a partir do curta “O Mistério do Estuprador”¹⁵ (2009), analisado por Ferrari (2014) e Ferrari & Petrykowski Peixe (2012). O vídeo, que conta a história de um estuprador que ataca meninos, era, na opinião das professoras da escola investigada, o melhor em uma competição promovida pela disciplina de Artes. No entanto, devido à temática envolver sexualidade e criminalidade, havia o receio: seria adequado para exibição dentro de uma instituição de ensino? Aos autores destes dois artigos, atuantes na área de Educação, interessava pensar “por que é possível construir uma história como a desse filme numa escola pública federal no ano de 2009?” (Ferrari & Petrykowski Peixe, 2012, p.281). A polêmica produção realizada por adolescentes, com idades entre 13 e 14 anos, disparou as perguntas que os autores, como eles mesmos escrevem, pretendem, não simplesmente

¹⁴ A propósito, em outro capítulo do mesmo livro, Buckingham chega a fazer interessantes críticas e outras considerações sobre a pedagogia da paródia na Mídia-Educação.C.f.: *Pedagogy, Parody and Political Correctness* (Buckingham, 1998).

¹⁵A história deste audiovisual escolar se desenrola a partir da situação de um estuprador mascarado que ataca meninos em um condomínio.

responder, mas socializar: **1)** “como as imagens nos educam?” **2)** “como as imagens refletem e produzem discursos e sujeitos?” **3)** “como as imagens servem à Educação?” (Ferrari e Petrykowski Peixe, 2012, p.275). Numa perspectiva pós-estruturalista, Ferrari e Petrykowski Peixe propõem inserir esses problemas na articulação entre as áreas das Artes, Cultura Visual e Educação “entendendo-as como resultado de processos históricos e culturais, com implicação na construção dos sujeitos e dos objetos” (2012, p.274). Para tanto, optam por não adotar um aporte teórico mais específico do cinema, embora se mostrem atentos à composição das imagens, ao posicionamento da câmera, à montagem, à trilha sonora e a outros recursos, como também reconhecem traços estilísticos de determinados gêneros do mercado cinematográfico. Operam dentro do campo de estudos da Cultura Visual, formado pela convergência das ciências humanas, as artes e linguagens, relacionando as impressões e expressões imagéticas com todas, e em todas, as esferas da vida. A Análise do Discurso de Michel Foucault é a referência fundamental na abordagem que Ferrari e Petrykowski Peixe fazem das imagens como enunciados; formadas por e formadoras de outros discursos.

No processo da pesquisa que nutriu esses dois artigos, os estudantes e educadores da escola foram ouvidos em conversas informais, em grupo focal e pela aplicação de um questionário. Assim os pesquisadores souberam, entre outras coisas, que o enredo do vídeo se baseou em uma notícia publicada em um jornal local e puderam tirar conclusões a respeito da amizade que envolvia o grupo produtor. Para Ferrari e Petrykowski Peixe, importa refletir tanto sobre o que é visto no filme quanto sobre o que não é visto. Sobre como aqueles quatro rapazes do nono ano do Ensino Fundamental, que provavelmente nunca haviam sido abusados da forma retratada no filme, podiam ter vivenciado dessa violência e sobre o que escolheram mostrar para os colegas e o resto da escola, em uma mostra competitiva de vídeos, em um trabalho que valia nota na avaliação trimestral da disciplina de Artes. Por que recorreram à comédia, por exemplo? Tendo sido produzido e interpretado por uma equipe só de meninos, outro questionamento dos pesquisadores foi quanto à ausência de qualquer menção à homossexualidade em um filme em que o estupro e todas as vítimas são do sexo masculino. O fator escola, claro, pareceu muito determinante e aqui Ferrari e Petrykowski Peixe oferecem mais pistas para pensarmos no audiovisual escolar como imagem dócil:

Alguns discursos típicos da escolarização e do filme como educativo servem para organizar a história e deixar claro que aprenderam algo. E, tratando de uma história atravessada por questões de relações sexuais, mais do que de sexualidades, podemos sugerir que eles acabam colocando em prática algo que aprenderam no que tange às práticas sexuais em tempos de AIDS, ou seja, o uso obrigatório do preservativo. Parece possível pensar que eles negociam também com discursos, imagens e entendimento de Escola e de Educação. Neste sentido, o filme também busca responder à pergunta “o quê que o professor quer?” (Ferrari e Petrykowski Peixe 2012, p.278)

Os autores discutem filosoficamente os diálogos possíveis entre as experiências dos sujeitos produtores do vídeo, a sociedade que os cerca, as outras imagens que nela circulam e os atravessamentos da História, da cultura, das relações de poder e saber que, sendo fatores que permitem aquele discurso ter sido construído daquela forma, são também processos de subjetivação. É nesse sentido que entendem que as imagens educam: “Vou colocando em circulação saberes que me educaram e que, na medida em que se transformam em artefatos culturais, como o filme, educam a mim mesmo e aos outros” (Ferrari e Petrykowski Peixe, 2012, p.280). Eles ressaltam não só as inclusões e exclusões na narrativa, mas também as identificações e diferenciações.

Colocando o audiovisual escolar como objeto do campo da Cultura Visual, Ferrari e Petrykowski Peixe oferecem, assim, razões para compreender o audiovisual escolar dentro de um contexto mais amplo de criação/produção de imagens que circulam entre indivíduos/sujeitos que habitam um território além da escola. Nesse sentido, fazem crer que o audiovisual escolar é um objeto e fator interferente na cultura visual, que abrange o local e também dialoga com culturas globalizadas. Ferrari e Petrykowski Peixe ainda colocam interrogações ao material audiovisual escolar a partir da Análise do Discurso no âmbito da Cultura Visual. São questões próximas às que Didi-Huberman faz às imagens, em especial no mundo da arte, embora este proponha uma metodologia distinta da adotada pelos autores de *O que os adolescentes produzem de imagens?* (Ferrari, 2014) e *“O mistério do estuprador”*: arte, cultura visual e educação na produção de adolescentes (Ferrari e Petrykowski Peixe, 2012).

Realizado na Alemanha, um estudo da pedagoga Astrid Baltruschat (2009 e 2001) apresenta uma outra forma de abordar audiovisuais escolares, que também agregou contribuições da semiótica. Na tese *Die Dekoration der Institution Schule: filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode*, Baltruschat (2009),

aplica um procedimento análogo ao Método Documentário¹⁶ para análise de imagens, conforme Ralf Bohnsack desenvolveu seguindo a interpretação de arte de Panofsky e buscando contemplar reivindicações de parte da história da arte (Imdahl), da semiótica (Eco; Barthes) e da filosofia, decorrentes da crença de que a imagem deve ser considerada em sua própria lógica, não podendo ser substituída por qualquer outra coisa (Baltruschat, 2009, p.30). Nesta perspectiva, a investigadora se propõe a tomar um audiovisual escolar como obra autônoma, cujo valor de documento de uma cultura se completa em sua própria materialidade, não dependendo de outras fontes empíricas para que seja possível alcançar uma “explicação” válida sobre ele. É uma abordagem que se distancia de um paradigma interpretativo no qual as (supostas) intenções ou construções de significado atribuídas ao produtor de filmes estão no centro do interesse; bem como se distingue de uma análise de recepção, que seria menos preocupada com o filme em si porque se ocupa principalmente com seus destinatários e a apropriação ou uso que fazem dos filmes (Baltruschat 2009, p.30).

No artigo *Pars pro toto: film interpretation according to the documentary method* (2011), Baltruschat oferece um exemplo de como utilizou o método de análise documentária de imagens em sua tese. Procurando explicar a mensagem do filme na sua totalidade, a autora parte da descrição de um único quadro de um audiovisual escolar chamado “*Melanchthon – find ich super*” (“Melanchthon – eu curto”, numa tradução minha). Aí está a ideia de tomar a parte pelo todo (*pars pro toto*) que dispara o método documentário para o estudo de um filme. O trecho escolhido deve ser o que Bohnsack (apud Baltruschat, 2011) chamou de *Fokussierungsmetaphern* (Inglês: “focusing metaphors”), um trecho que seja bastante expressivo do conceito da obra, concentrando elementos que revelem o sentido geral - *Wesenssinn* (Inglês: “characteristic meaning”) e *Dokumentsinn* (Inglês: “document meaning”) – ou que apresente rupturas, ou ainda suas contradições. A autora ressalta que apesar de um filme ser mais do que uma sequência de imagens paradas, é possível encontrar *Wesenssinn* e *Dokumentsinn*

¹⁶O Método Documentário de análise de imagens foi apresentado pela primeira vez na Alemanha, em 1920, pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim e retomado, na década de 1960, pela etnometodologia, especialmente pelo norte-americano Harold Garfinkel. Neste artigo, Baltruschat desenvolve sua análise, seguindo a linha do professor Ralf Bohnsack no Departamento de Educação e Psicologia da Freie Universität Berlin (Alemanha). Cf.: <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/en/einrichtungen/arbeitsbereiche/qualitativ/dok_meth/index.html> Acesso em: 20 mai. 2018

em único *frame*, na música, ou até em um gestual. No entanto, para reconstruir e validar a análise, é necessário relacionar cuidadosamente o trecho com as outras partes e demais dimensões do filme, bem como considera-lo como um todo.

Com a reprodução e transcrição do quadro principal e de outros *frames* para comparação, a autora desenha um esquema em que pode fazer anotações sobre os componentes fílmicos, evitando parte dos problemas fundamentais colocados a quem queira analisar um audiovisual sem transforma-lo em outro tipo de material. No entanto, ressalva que a consulta ao próprio filme permanece indispensável (2009, p.31). Essa tabela esclarece a leitura que a pesquisadora faz e pode ser ponto de partida para a discussão sobre as ideias projetadas em um filme, enquanto documento escolhido por ela para fomentar reflexões acerca da cultura na qual a escola produtora do vídeo se insere.

A análise documentária é um método hermenêutico, não linear, que implica constante comparação entre o trecho escolhido e a estrutura geral até que o sentido do filme, gradativamente, venha à tona; um processo circular e contingente. (Baltruschat, 2011, p.90). Com tudo isso, apesar de considerar que esta metodologia seja de grande contribuição para a abordagem de audiovisuais escolares, entendo que ela só é viável se aplicada a um número reduzido de filmes. Se o Método Documentário, assim como o semiótico, forem usados para apreensão de sentido em audiovisuais escolares, os parâmetros precisam ser muito bem pensados e não devem ser padronizados. Dificuldades podem aparecer diante de vídeos que não expressam ideias com muita clareza, o que acontece frequentemente no caso da mídia escolar.

Como visto, a semiótica é uma metodologia adequada para o exame minucioso de um ou dois filmes, e parece ser especialmente interessante para medir as multiliteracias que tenham sido desenvolvidas em projetos de mídia-educação, como o caso de Husbye (2013). No entanto, o trabalho de Hobbs & Moore (2014), já citado, aponta limitações desta abordagem quando se trata da análise de audiovisuais escolares. Em *Cinekyd: Exploring the Origins of Youth Media Production*, os autores estadunidenses se aproximam das preocupações de Leite & Alegria (2005).

A mídia juvenil muitas vezes não é nem profissional nem intencionalmente experimental; também não é uma disciplina nem um discurso. É, ao contrário, um empreendimento semi-profissional e semi-amador que existe em um espaço nebuloso entre comunidades discursivas profissionais e amadoras em filmes

documentais, experimentais, independentes e pessoais, ou filmes caseiros. Por um lado, a mídia jovem pode imitar a produção de mídia profissional. Por outro lado, alguns meios de comunicação juvenis também podem encenar uma linguagem cinematográfica idiossincrática que tira algumas dicas das estruturas semióticas existentes dos gêneros cinematográficos, mas não faz parte de um produto que seja totalmente compreensível para aqueles que estão fora do projeto imediato. (Hobbs & Moore, 2014, p.25)¹⁷

Hobbs & Moore observam que, enquanto as produções profissionais e amadoras dos adultos resultam da expressão de suas paixões, interesses e predileções, a mídia infanto-juvenil começa, muitas vezes, com um processo mais básico mesmo de descobrir que se tem algo a dizer e resulta de um exercício exploratório (2014, p.25). Particularmente, penso que os jovens têm suas paixões, interesses e predileções, que têm o que expressar. Mas, além da insegurança que caracteriza essa época da vida, nas escolas, ainda é preciso considerar que talvez seja mais complicado descobrir o que tem a dizer um coletivo, na maioria das vezes, agrupado, não por afinidades, mas por questões didáticas e práticas definidas pela instituição.

“Dolorosa” (*painful*) é a palavra que Hobbs & Moore (2014, p.25) usam para descrever como, às vezes, é a experiência de assistir audiovisuais produzidos por jovens, para muitas pessoas, incluindo mídia-educadores como eles mesmos. Ainda que olhando para essas obras de coração aberto, posso dizer que a mesma sensação ocorre muitas vezes comigo e é vivida com frequência por colegas que também estudam e realizam projetos audiovisuais com crianças e adolescentes aqui no Brasil. Concordo com os autores de *Cinekyd...* quando advertem que a ilegibilidade dos vídeos juvenis, “muitas vezes se deve à combinação específica de talento, experiência, imaginação, orçamento e capacidade de execução dos participantes, bem como às muitas restrições logísticas do contexto e processo de produção”¹⁸ (Hobbs & Moore, 2014, p.25).

Eles apontam que os casos mais compreensíveis frequentemente se baseiam em imitações, seguindo gêneros e formatos da mídia hegemônica, dentre os quais destacam videoclipes, programas jornalísticos, anúncios de utilidade pública, curtas-metragens narrativos e documentários (Hobbs & Moore, 2014, p.25). Mas, enquanto a imitação pode ser bem vista no ensino de outras artes, como ferramenta de aprendizagem, dentro do campo da mídia-educação ela gera muitos conflitos:

¹⁷ Tradução do Google Tradutor.

¹⁸ Tradução minha.

Produções de mídia juvenis imitativas às vezes são vistas como uma mera aproximação de técnicas profissionais, tentando, mas não atingindo padrões reconhecíveis estabelecidos pela mídia profissional. Alguns jovens educadores de mídia têm receio de que imitar os gêneros convencionais de Hollywood pode limitar a criatividade e a imaginação dos jovens e incentivá-los a se concentrar no domínio da competência técnica em composição de cenas, iluminação, som e edição, contribuindo para o que Masterman (1985, p.23) chamou a armadilha tecnicista, um temor de que os educadores negligenciem a análise crítica textual de obras quando são altamente treinados nas artes da produção audiovisual e enfatizam os aspectos técnicos da produção de mídia. (Hobbs & Moore, 2014, p.25)¹⁹

Mais adiante, nos capítulos de análise dos vídeos que compõem o *Atlas do audiovisual escolar, territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014*, Buckingham (1998); Halverson, 2010; Fritze & Haugsbakk (2012) e Moseng & Vibeto (2012), com trabalhos sobre mídia-educação que não tratam especificamente de audiovisuais escolares, serão também tomados como referência para o aprofundamento do tema da imitação e da correlata questão da autoria nas mídias produzidas por crianças e jovens.

Outro problema identificado por Hobbs & Moore (2014) é a fugacidade dos projetos de vídeo nas escolas estadunidenses, pois, às vezes, sua proposta lúdica e seus resultados são pouco compreendidos e não muito bem aceitos pelo público de fora da própria comunidade escolar.

quando os alunos *brincam* de fazer vídeo, o valor acadêmico desse trabalho pode não ser claro para os alunos e, talvez mais importante, para os líderes escolares que sempre buscam exibir produções da mídia para comunidades, financiadores ou audiências mais amplas. (p.25)

A falta de continuidade dos projetos também ocorre no contexto brasileiro, principalmente quando se trata de ações promovidas pelo terceiro setor e produtoras independentes, que, geralmente, têm fontes de financiamento menos compromissadas com as escolas e os seus públicos. Esta questão, muitas vezes faz com que grande parte destas propostas sejam formatadas de modo a atender a um número muito grande de estudantes e a apresentar uma alta produtividade em um curto espaço de tempo. O fator tempo também é afetado pela lógica fragmentada da organização escolar, assim como pela sobrecarga que caracteriza a jornada de trabalho dos professores no Brasil. As oficinas oferecidas em contraturno costumam

¹⁹ Tradução minha. É um pouco sobre este dilema que a mídia-educadora Maíra Norton dissertou com a pesquisa de mestrado intitulada *Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual* (2011) e aí fica claro que este não é um conflito restrito à produção audiovisual das escolas básicas, mas que ocorre nas instituições não-formais, bem como nas modalidades profissionalizantes e de cursos de Nível Superior.

ter pouca adesão dos alunos e muitos vídeos escolares nacionais só são finalizados por conta da dedicação extra, frequentemente não remunerada, de docentes que têm fortes motivações pessoais no trabalho com audiovisual. Tais condições de realização podem colocar as abordagens pedagógicas dos educadores brasileiros diante de algumas contradições e constrangimentos, que também são observados nos E.U.A. por Hobbs & Moore:

Projetos colaborativos que capacitam os alunos como co-criadores de conteúdo, em igualdade de participação, às vezes, não são concluídos. (2014, p.31)

quando o foco precisa estar em um produto final, certas concessões podem reduzir as possibilidades dos alunos de explorar a criatividade, a espontaneidade e a experimentação em seu trabalho. (Hobbs & Moore, 2014, p.32)²⁰

Cinekyd..., resgatando o histórico da mídia juvenil nos E.U.A. e analisando quatro filmes realizados, dentro e fora de uma instituição formal de ensino, pelo educador Robert J. Clark Jr. (1942-2016), traça um panorama de diferentes propostas de trabalho e abordagens pedagógicas no audiovisual produzido com jovens naquele país. Expectativas, desafios e dilemas que também são encontrados no contexto brasileiro:

- A mídia juvenil deve se preocupar em ter uma legibilidade maior para atingir um público específico, ou audiências mais amplas? A mídia juvenil almeja a expressão artística e reflexiva de questões ligadas à identidade e ao desenvolvimento humano? (Hobbs & Moore, 2014, p.25)
- Motivações contraditórias entre adotar uma abordagem pedagógica centrada em um mestre que ensina, fazendo os alunos desempenharem funções assistentes, e incentivar o protagonismo juvenil, com todos os seus riscos (Hobbs & Moore, 2014, p.31).
- Imitar os formatos da mídia hegemônica, com o risco de permanecer nos clichês? (Hobbs & Moore, 2014, p.25). Formar visões críticas e criativas, com todos os seus riscos? (Hobbs & Moore, 2014, passim).
- Valorizar os componentes técnicos? Privilegiar os aspectos analíticos, criativos e expressivos da produção? (Hobbs & Moore, 2014, p.25).
- Reproduzir a divisão hierárquica e técnica da mídia profissional, ou construir novas relações criativas com todos os seus riscos? (Hobbs & Moore, 2014, pp.31-32).

²⁰ Traduções minhas.

- Motivações contraditórias entre valorizar o profissionalismo e criticar ativamente a mídia profissional (Hobbs & Moore, 2014, p.32).
- Incentivar a autoestima, confiança e a expressão pessoal dos estudantes. Procurar desenvolver habilidades para uma carreira profissional. Promover uma perspectiva crítica sobre a cultura midiática e seus valores (Hobbs & Moore, 2014, p.31).
- A produção de mídia deve ser um meio de aprender conceitos teóricos, desenvolver diferentes literacias e exibir um pensamento crítico? Ou deveria concentrar-se na satisfação de colaboração e realização, possivelmente em detrimento de objetivos acadêmicos mais consagrados pela instituição escolar? (Hobbs & Moore, 2014, p.32).

Para Hobbs & Moore (2014), embora hoje os praticantes de mídia com jovens e intelectuais da área sejam informados por uma relação consciente ou explícita com a literacia midiática, incorporando alguns aspectos da desmitificação da atividade de produção, para que crianças e adolescentes entendam como os textos da mídia são construídos (p.30), em torno desse suposto consenso, as demais opções acima listadas permanecem ao longo da história. Não é que as propostas façam uma escolha excludente à moda de “ou isto, ou aquilo”, mas os projetos se concretizam em uma variada gama de possibilidades que se moldam “entre” uma coisa e outra, tendo reflexos nos audiovisuais que resultam destes programas. Com este conhecimento prévio, bem como sobre as já mencionadas condições estruturais de produção, os autores de *Cinekyd...*, - pesquisadores e praticantes, produtores, de mídias com jovens - consideram possível fazer algumas inferências sobre a abordagem pedagógica dos projetos olhando somente para as suas obras (Hobbs & Moore, 2014, p.26). Preocupados em como as diferentes audiências olham para tais conteúdos e formas, eles ainda perguntam: “quem vê filmes e vídeos da mídia juvenil e por quê? O que significa ser um consumidor informado desta produção? A mídia juvenil funciona principalmente como uma documentação do processo de aprendizagem ou como produtos artísticos e culturais *per se*?” (Hobbs & Moore, 2014, p.32). Três perguntas que provocaram reflexões interessantes para a minha prática profissional e para o desenvolvimento de minha pesquisa. Embora a última provocação seja um falso dilema, colocado pelos autores para argumentar em favor de uma “compreensão holística” (Hobbs & Moore, 2014, p.33) dos

conteúdos/formas em questão, ela representa as maneiras como o campo da Educação tem olhado para os audiovisuais escolares.

Na revisão de literatura referente a este assunto, identifiquei três grandes tipos de investigação. O primeiro grupo está preocupado em avaliar as aprendizagens decorrentes da realização de vídeos (Prager & Alderman, 2003; Husbye, 2013; Sun, Wang & Liu, 2017;). E, para responder a esta questão, olham para os filmes como um tipo de dado/documento a ser consultado ao lado de outras estratégias de pesquisa, como, por exemplo, a observação, entrevistas, questionários e grupos focais. Apesar da pertinência desta espécie de problema de pesquisa, concordo com Hobbs & Moore, quando alertam que essa abordagem necessariamente diminui o poder da mídia juvenil como artefato cultural e pode ter implicações para as motivações que os seus realizadores talvez precisem levar para seu próprio trabalho (2014, p.33).

Outros pesquisadores estão mais interessados em compreender o conteúdo e interpretar o sentido dos filmes e/ou o que eles nos contariam sobre diferentes aspectos das culturas escolares e das relações entre os agentes nas escolas, considerando tais vídeos como formas de expressão (Grace & Tobin, 1998; Grace, 2003; Baltruschat, 2009, 2011; Ferrari & Petrykowski Peixe, 2012; Ferrari, 2014; Anderson et al., 2015). Neste segundo grupo, somente Baltruschat (2009, 2011) se arrisca a dissertar sobre um filme escolar sem recorrer a outras fontes empíricas.

Os artigos *Students in the director's seat...* (Kearney & Schuck, 2004) e *Cinekyd...* (Hobbs & Moore, 2014) contemplam um pouco de cada preocupação, acrescentando um olhar sobre o panorama da educação audiovisual, com atenção às razões e objetivos envolvidos nas diferentes propostas de produção de audiovisuais em escolas, bem como sobre as condições que propiciam que os audiovisuais escolares sejam como são. Estes dois trabalhos se propõem a contextualizar, não um audiovisual específico, mas a compartilhar e pensar a realidade de várias ações mídia-educativas, fornecendo elementos fundamentais para compreender as formas com as quais, de um modo geral, estas iniciativas e os seus resultados se moldam, se concretizam e são recebidos. Em parte, Hobbs & Moore estão certos quando concluem:

A compreensão da mídia juvenil necessariamente não depende apenas da própria mídia, mas também de informação suficiente sobre o contexto em que ela foi produzida. Só então acadêmicos, arquivistas e outros públicos interessados no passado, no presente e no futuro do cinema juvenil podem compreender o trabalho,

que é ao mesmo tempo um documento de aprendizagens e desenvolvimentos e um texto acabado. (Hobbs & Moore, 2014, p.33)²¹

É com este mesmo entendimento que a curadoria da Mostra Geração solicita aos grupos realizadores que se apresentem nas sessões do Vídeo Fórum, antes da exibição de seus filmes, e contem à plateia presente como foi o processo de criação. Porém, por mais que esta visão holística seja necessária, ela nem sempre é mesmo possível. Neste sentido, é interessante notar que foi na Arte que as pesquisadoras Anderson, Smith, Schneider e Frier (Anderson et al., 2015) encontraram uma saída para a falta de informações sobre os contextos de realização. *Live! From Mount Olympus: theatricizing two analyses of a multimodal, multimedia composition* é um artigo e um vídeo²², que contam o processo de encenação da análise de um audiovisual escolar intitulado *Waterbusters*.

Este foi um dos vários vídeos produzidos por equipes de alunos do 6º ano, orientados por professores de séries iniciais, que também eram estudantes em um curso de escrita/composição, voltado para o tema da sustentabilidade, promovido pela University of South Florida (E.U.A.) e ministrado por Jenifer J. Schneider. No ano seguinte, na mesma instituição, ela pediu à sua turma de alunos do doutorado²³ que escolhessem um dos curtas do projeto de audiovisuais escolares para analisar. *Waterbusters* foi abordado tanto por Anne W. Anderson quanto por Patriann Smith, uma sem o conhecimento da escolha da outra. E ambas aplicaram, também independentemente, metodologias que seguem a linha de estudos semióticos multimodais, percebendo o filme em seus modos visuais, auditivos, espaciais, coreográficos e outros. Schneider, então, sugeriu que as doutorandas sintetizassem seus dois pontos-de-vista em um artigo que pudesse ajudar educadores a compreender melhor a produção multimídia estudantil (p.76).

As autoras contam como foi difícil conciliar uma série de fatores, desde os estilos de escrita a perspectivas discrepantes, e por isso Anderson e Smith resolveram transformar tudo em um diálogo de personagens teatrais. Inspiradas por um artigo sobre teatralização na pesquisa etnográfica²⁴, elas escolheram os deuses

²¹ Tradução minha.

²² *Live! From Mount Olympus*. Realização: Anderson et al. EUA, 2015, 15min. *On-line*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ywzjAZqwBS8>> Acesso em: 25 jul. 2019.

²³ *Literacy Studies*

²⁴ C.f.: Athanases, S. Z.. Theatre and theory partnered through ethnographic study. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Ed.). *Handbook of research on teaching literacy through the visual and communicative arts*. Volume II, 2008. pp.119-128.

gregos Apolo e Dionísio por representarem vozes diametralmente opostas, servindo bem à expressão da tensão entre produto e processo – colocada em termos de significados estéticos versus pragmáticos e artefatos maduros versus imaturos – presente na avaliação que fizeram (pp.78-79). Apolo – que as autoras identificam como o deus da teoria, de entendimento claro e racional e ligado às artes estáticas da escultura e da arquitetura, do distanciamento, da introspecção e repouso (Anderson et al., 2015) – foi, então, a personagem atenta aos aspectos formais e suas falas resistiam a reconhecer o sentido e o valor artístico de *Waterbusters*. Dionísio – identificado no artigo como deus das artes dinâmicas, como drama, música, canção e dança; da arte como vida em experiência (Anderson et al., 2015) – defendeu *Waterbusters* como resultado de um processo criativo de “construção de mundo”²⁵.

Zeus, interpretado por Schneider, é incluído como personagem mediadora e um “coro”, interpretado por Frier, faz breves comentários e introduz no debate trechos da teoria adotada pelo trabalho, orientando os espectadores. A apresentação se deu em um evento acadêmico, logo Anderson, Smith, Schneider e Frier tiveram que cuidar tanto de elementos que dizem respeito ao aspecto de encenação teatral – figurinos, gestual, cenários... até mesmo do entretenimento da plateia - quanto de expressar, com clareza, conhecimentos cientificamente embasados. Um programa, com o roteiro e as referências bibliográficas foi distribuído para o público. *Waterbusters* foi exibido logo no início da *performance* e, durante as cenas, alguns slides eram projetados com citações do referencial teórico-metodológico e observações complementares, como um slide que lembra que a palavra grega “*thea*”, raiz de “*theory*” e de “*theatre*”, significa “visão”²⁶.

Como resultado, as participantes da montagem não apenas conseguiram articular perspectivas antagônicas e complementares, importantes para a visão holística de que falávamos. Tantos esforços colocaram o grupo em situação análoga à equipe de produção do audiovisual escolar. Elas também enfrentaram restrições logísticas e tiveram sentimentos distintos para as experiências dos poucos ensaios

²⁵ A concepção das crianças como *world builders* é formulada a partir de Figueiredo (apud Anderson et al, p.83 e 90), que entende a criação de artes, como as Histórias em Quadrinhos, tradicionalmente consideradas menores, enquanto um processo de “criação de significado a partir de fragmentos de dados” (Figueiredo apud Anderson et al, 2015, p.83) e, como tal, seus criadores são “construtores de mundo”. C.f. Figueiredo, S. Building worlds for an interactive experience: Selecting, organizing, and showing worlds of information through comics. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 2011. pp.86-100.

²⁶ Aproximadamente aos 1’25” do vídeo.

possíveis e da apresentação para a plateia, vivendo, assim, a diferença entre o que se planeja e o que se é de fato capaz de executar. O teatro as levou a incorporar e compreender melhor a teoria que estudaram e a obra analisada. E todo este processo ainda as fez pensar sobre as aproximações e especificidades do trabalho artístico e científico:

Apesar de nossas experiências teatrais díspares, cada um de nós fez descobertas semelhantes sobre o uso do espaço e do tempo, sobre os processos de composição e avaliação e sobre os conceitos de ensino e aprendizagem. (p.92)²⁷

Descobrimos que o processo de teatralização da análise - de produzir um produto encenado - nos ajudou a entender mais claramente o papel das crianças como aprendizes e a valorizar seus produtos como significativos em si mesmos. Aprendemos, ou re-aprendemos, que nós, como leitores adultos, recolhemos algumas informações da leitura de uma passagem, ganhamos mais informações ao falar sobre isso, mas compreendemos ainda mais a partir de sua interpretação. Da mesma forma, a presença de uma audiência requer que desempenhemos um papel enquanto lemos e interpretamos nosso próprio desempenho analítico desenvolvido fora da encenação. (Anderson et al., 2015, p.94)²⁸

O balanço dessa revisão de literatura indica preocupação científica com o audiovisual escolar, mas creio que este objeto ainda possa e deva ser mais explorado. Primeiramente, porque a imagem é uma importante fonte de conhecimento e ainda pode trazer muitas novidades empíricas, teóricas e metodológicas²⁹. E, em segundo lugar, mas não menos importante, porque a escola é um espaço de reprodução/transformação de uma cultura visual mais ampla. Na perspectiva construída nesta tese, a visão holística de Hobbs & Moore (2014) esclarece o que podemos apreender do audiovisual escolar com uma atitude *desperta*, expressão que conota atenção, consciência e ciência. No entanto, com Didi-Huberman, na esteira de Sigmund Freud [1856-1939], Aby Warburg [1866-1929] e Walter Benjamin [1892-1940], acredito que essa visão pode ainda ser complementada. O quadro teórico principal desta tese sugere que a ação de despertar seja posta em relação, sempre entendida dentro da necessária dinâmica de *sonhar/despertar*.

O *sonho* como lugar de imaginação, do inconsciente e daquilo que não se sabe (*não-saber*), o sonho como aproximação estética encontra pouco espaço na produção científica que toma o audiovisual escolar como objeto de pesquisa. É

²⁷ Tradução minha.

²⁸ Tradução minha.

²⁹ Talvez sempre possa trazer já que, seguindo o pensamento de Benjamin, acredito que o “agora” sempre se insere numa nova cognoscibilidade.

verdade que, em alguma medida, o sonho pode se manifestar na literatura dedicada aos pressupostos teóricos e ideológicos que orientam as práticas de realização audiovisual em escolas, bem como nos textos de quem se propôs a observar de perto os processos de produção destes vídeos, principalmente nos relatos de experiências. Mas estes trabalhos ficaram de fora dessa revisão justamente por não concentrarem suas atenções no objeto audiovisual escolar. Exibições e debates entre produtores, cientistas e realizadores que também são pesquisadores têm ocorrido, como visto no capítulo de descrição do objeto da minha pesquisa. Mas, se o foco for transferido para o que é considerado conhecimento científico nas ciências humanas, ou seja, as teses, o texto, a escrita acadêmica, pode-se inferir uma subexposição das imagens em movimento produzidas pelas próprias escolas. Além de seus próprios realizadores, o público mais informado para o audiovisual escolar seria o dos cientistas que pretendem visá-lo holisticamente. No entanto, a dependência de dados mais consistentes (sobre o contexto) e estáveis (em oposição à instabilidade do signo imagético) e o distanciamento do objeto, premissas fundamentais das ciências tradicionais, têm, até o momento, evitado uma mirada estético-científica que o inscreva numa história dos artefatos culturais.

Se, por outro lado, pensarmos, na vasta literatura científica sobre a imagem de escola que circula na mídia profissional, que concorre com a superexposição de imagens sobre ela em salas de cinema, TVs, revistas, concursos, propagandas, redes sociais etc., é preciso cuidar para que a escola não seja, como diria GDH (2014), “exposta ao desaparecimento” (2014, p.11). É em *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* (GDH, 2014), que o autor chama a atenção para a ameaça constante de que os grupos sociais sejam subrepresentados na “era dos meios” e nos contextos democráticos:

Não basta, então, que os povos sejam expostos em geral: é preciso ainda perguntar-se, em cada caso, se a forma de uma tal exposição – enquadramento, montagem, ritmo, narração, etc. – os fecha (isto é, os aliena e, no fim de contas, os expõe ao desaparecimento) ou os abre (os libera ao expô-los à comparência, concedendo-lhes, assim, uma força própria de aparição).³⁰

O presente trabalho, então, ancora-se no referencial teórico-metodológico apresentado a seguir e assume a postura da A/R/Tografia, em que a autora desempenha simultaneamente funções de artista (A), pesquisadora (“R” do Inglês *researcher*) e professora (“T” do Inglês *teacher*), buscando gerar saberes e

³⁰ Tradução de Maria da Luz Correia para excerto publicado em Vista - Revista de Cultura Visual. nº1: políticas do olhar. 2017 p.19

conhecimentos por meio de um processo estético, na imanência³¹ do objeto de pesquisa.

³¹ O termo *imanência* entra aqui sugerido pela fala da pesquisadora Catherine Grant na abertura do XXI Encontro da SOCINE (2017). Para Grant, mais do que proporcionar imersão, a produção audiovisual como método de investigação sobre filmes é uma forma de abordar este objeto em sua própria imanência.

6. Ponto de Vista: o referencial teórico e a construção do Atlas

Será que isso é um sonho?
Ou o sonho é
Um outro lugar?
Em que vivo mesmo dormindo?
Ou acordo pra poder sonhar?
Roni Valk e Selma Monteiro - *Alice (valsa de sonho)*

Conta Didi-Huberman que ao recolhermos uma rede de pesca do mar, retemos os peixes. Podemos pescar algumas algas e até mesmo lixo, mas o oceano nos escapa (ref. *Diante da Imagem*). O que esta imagem esclarece é a dinâmica *sonhar/despertar* onde o sonho é o oceano; os peixes, as algas e o lixo são o que de alguma forma quisemos, mais ou menos, trazer à consciência, ou trouxemos por acidente. Se, como vimos, o audiovisual escolar é frequentemente considerado um artefato cultural de menor valor, geralmente importando mais os processos educativos que deram origem a ele, pesquei 251 vídeos na Mostra Geração e é impossível captar os oceanos que foram seus contextos de produção. Isso obriga, então, a colocar-me *diante* apenas destes sons e imagens em movimento. Memórias da minha trajetória de pesquisadora e da experiência própria de fazer audiovisual em escolas; referências da Cultura Visual que compartilho com o meu objeto, tudo isso certamente vem junto na rede. Peixe, alga, lixo. É o que resta do grande mar e é apostando na potência dos restos, que o olhar filosófico-antropológico, aqui constituído, mira a matéria audiovisual escolar, como rascunho, sem pretender, inutilmente, transcrever precisamente tudo o que nela é *visível*. A proposta se torna jogar o jogo da sua *visualidade* (ref. *Diante da Imagem; O que vemos, o que nos olha*), ou seja, tomar estas imagens como fonte e ferramenta de conhecimento, dispositivo para estranhar o familiar e expandir o pensamento. Olhar o audiovisual escolar, nesta perspectiva, é, assim, imbuí-lo do poder de me olhar de volta (ref. *O que vemos, o que nos olha*), é interrogar tanto sobre a educação que é cultivada no imaginário desses filmes, quanto sobre a educação que consigo imaginar ao ser afetada por eles. Tal abordagem é construída a partir da leitura de GDH, especialmente em suas aproximações com a *Kulturwissenschaft* (ciência da cultura) de Aby Warburg, com a *Traumdeutung* (interpretação dos sonhos) freudiana e, sobretudo, com o trabalho das passagens (*Passagenwerk*) de Walter Benjamin.

Sem entrar no debate se o audiovisual escolar pode ser considerado obra de arte ou não, busco inspiração em pensadores que se voltam para a arte produzindo fissuras no campo artístico, no discurso histórico-científico sobre arte e no estudo da arte como disciplina, para abordar o audiovisual escolar como imagem, artefato cultural resultante da expressão e esforço criativo de estudantes e educadores em utilizar e combinar formas criativas e comunicativas, que, por sua vez, estabelecem relações de interdependência com outros campos da vida (Ostrower, 1987). Opondo-se a todo um movimento academicista que reivindicou a autonomia das belas-artes, em relação às demais dimensões da existência humana, e que revestiu as obras de arte de uma aura que as interdita da vida cotidiana, esta perspectiva considera que:

Uma imagem, toda imagem, resulta dos movimentos provisoriamente sedimentados ou cristalizados nela. Esses movimentos a atravessam de fora a fora, e cada qual tem uma trajetória – histórica, antropológica, psicológica – que parte de longe e continua além dela. Eles nos obrigam a pensá-la como um momento energético ou dinâmico, ainda que ele seja específico em sua estrutura (GDH, 2013, p.34)

Uma ideia de imagem que se pode extrair da citação, ou do triângulo teórico formado por GDH, é a de um instantâneo reconhecível, mas instável. Descrita em uma expressão de tempo grifada pelo próprio autor, *momento*, a imagem é pensada não somente como objeto físico, mas também como objeto de imaginação e de memória, seja individual ou coletiva, bem como é objeto da forma científica da memória coletiva (Le Goff, 1990), a História. A imagem seria um ponto fixo que, assim como um prisma refrata a luz (energia), abre os pensamentos em diferentes sentidos. Mas os sentidos, como raios de luz em um prisma, percorrem um caminho que começa fora, atravessa a imagem e continua fora dela¹. Essa é uma concepção dinâmica de imagem, entrar nos movimentos que a atravessam “de fora a fora” corresponde à proposta warburgiana de tomar a imagem como “fenômeno antropológico total”:

uma cristalização e uma condensação particularmente significativas do que era uma “cultura” [Kultur] num momento de sua história (...) Em suma, a imagem não devia ser dissociada do agir global dos membros de uma sociedade. Nem do saber próprio de uma época. Tampouco, é claro, do crer... (GDH, 2013, p.40)

¹ O prisma só é *transparente* porque permite ser *atravessado* por todas as cores, todos os sentidos, no seu corpo. Sua aura, no entanto, é colorida e fragmentada, é a diversidade do arco-íris.

Em *A imagem sobrevivente: História da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg* (2013), GDH conta como este modo de ver, na virada do século XIX para o XX, inaugurava a iconologia e ameaçava as fronteiras da História e da Arte. Para tanto, o contato de Warburg com a pesquisa indigenista na Smithsonian Institution (Washington/E.U.A.), o diálogo com Franz Boas [1858-1942] e outros encontros com problemas antropológicos foram cruciais². De acordo com GDH (2013, p.38), ancorar “as imagens e as obras de arte no campo das questões antropológicas foi uma primeira maneira de deslocar, mas também de orientar a história da arte para seus próprios ‘problemas fundamentais’”. Problemas estes que não diriam respeito a uma *lei geral* ou *essência* da produção imagética e/ou da ciência sobre ela, mas Warburg desafixou a atenção fetichista dada às obras de arte em si e tentou pensá-las compreendendo “as relações instauradas por esses objetos, ou pelas quais eles eram instaurados” (GDH, 2013).

Assim, Aby Warburg fez seu estudo sobre pintura Renascentista mergulhado em arquivos e colecionando grande diversidade de documentos, desde objetos que, à época, tinham valor artístico legitimado socialmente, até livros de contabilidade (Michaud, 2013). Ele se voltou para as imagens ameríndias do norte e observou desenhos infantis (Wittmann, 2012), não desprezava nenhum material visual e concordaria com a relevância de estudar o audiovisual escolar e seu papel na dinâmica de constituição e continuação da Cultura Visual e de todo um imaginário social mais amplos.

Abrindo tanto o “campo fenomênico” (GDH, 2013) de sua disciplina, Warburg se viu mergulhado em um trabalho inacabável, que, uma vez iniciado, se estendeu por todo o resto de sua vida. O projeto da *Kulturwissenschaft* warburguiana hoje é praticável por um grande e diverso grupo de estudiosos, com diferentes abordagens, que se encontram no campo da Antropologia Visual e da Cultura Visual. Em *Perspectivas para uma antropologia das imagens* [sic] (2010), Ribeiro conta a história das imagens e dos seus dispositivos de produção e exibição para afirmar a relevância do material imagético nas práticas culturais e relações sociais e, consequentemente, na construção de dados para o seu campo³. O autor

² C.f. Didi-Huberman, op. cit. e Michaud, 2013.

³ Aqui é interessante notar que o próprio Didi-Huberman é professor de Antropologia do Visual na École des Hautes Études en Sciences Sociales e que o antropólogo Etienne Samain (2014), em um texto que comemora as contribuições de GDH, conta como, por diversas vias abertas na passagem do século XX para o XXI, na “virada cognitiva visual da qual participamos, essas

descreve como a sua disciplina, inicialmente centrada “na produção de filmes etnográficos e no seu uso educativo”, uma vez impactada pela publicidade, ampliou seu olhar para a abordagem da Cultura Visual: que consiste no “estudo antropológico de todas as formas visuais e gráficas da cultura, assim como a produção de material visual com intenção antropológica” (Ruby apud Ribeiro, *idem*, p.104).

Mas, “a que tipo de conhecimento a imagem pode dar lugar?”, pergunto com Didi-Huberman (2012, p.209). Os também antropólogos, François Laplantine e Liana S. Trindade acreditam no estudo da imagem como caminho que pode conduzir à compreensão e à superação do real (2003, p.2): a “imaginação tornou-se o caminho possível que nos permite não apenas atingir o real, como também vislumbrar as coisas que possam vir a tornar-se realidade”, dizem eles. O referencial teórico-metodológico desta pesquisa reúne princípios e estratégias de estudo *com e sobre* imagens, descobrindo, desvendando, o “imaginário” além do que é externamente visível, salientando as relações entre índices e coisas imaginadas. No domínio antropológico, Ribeiro (2010) coloca:

As perguntas que se nos afiguram necessárias no estudo das imagens não são o dualismo entre imagens externas e imagens internas, mas a interação entre o que vemos e o que imaginamos ou o que recordamos e a relação entre a percepção e a produção das imagens como duas faces de uma mesma moeda. São pois estas as duas questões - a interação entre imagens internas e externas, entre imagens mentais e materiais e a ligação entre a percepção e produção das imagens, que definem a prática de utilização das imagens e dos sons em antropologia (Ribeiro, 2010, p.93).

Na conceituação filosófica, GDH se afasta da concepção platônica de imagem como cópia imperfeita do real, preferindo pensa-la como enquadramento que destaca aspectos da realidade⁴ e afirma que:

uma só imagem (...) deve ser entendida ao mesmo tempo como documento e como objeto de sonho, como obra e objeto de passagem, como monumento e objeto de montagem, como não-saber e objeto de ciência (GDH, 2012, p.209)

Nessa linha, as imagens em movimento produzidas em escolas podem ser consideradas como testemunha, prova, cópia (duplo) do real; legado, advertência, até mesmo premonição; imagens como fonte produto/ra de conhecimento, experiência ob/subjetiva. É nas interações entre imagens internas e externas e nas

ciências – Antropologia e História da Arte – outrora distintas, vão redescobrimo a natureza e os horizontes de seus próprios começos” (p.47).

⁴ Georges Didi-Huberman, *librairie mollat*, 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=u0-jhLbdCqk&feature=youtu.be>> Acesso em: 23 jul. 2019

ligações cotidianas entre a percepção e produção das imagens (Ribeiro, 2010, p.93), que elas “tocam o real” (GDH, 2012): refletem e interferem nele, lançando uma luz que inspira ideias-sensações sobre nós e o mundo. Imagens são *geradas por e geram* sensações, que podem ser impossíveis de transcrever em palavras, e pensamentos difíceis de racionalizar. Talvez por isso, muitas vezes as imagens não são consideradas “conhecimentos” no sentido acadêmico. Contudo, GDH (2015) atenta:

Seria presunçoso afirmar o caráter estritamente racional das imagens, como seria incompleto afirmar seu simples caráter empírico. Em realidade, é a oposição mesma do empírico e do racional que não funciona aqui... (...) O ‘mundo’ das imagens não rejeita o mundo da lógica, muito pelo contrário. Mas joga com ele... (p.188)

À superação da ilusória desconexão entre imagens reais e imaginárias, há que se acrescentar, e se conformar com, a “instabilidade do signo imagético” (Ribeiro, 2010, p.96):

A fotografia e o cinema, como imagens animadas, não são apenas uma representação visual que conta uma história impregnada de significados simbólicos, mas também um índice ou indício do real, um estar ali. Jean Marie Schaeffer ao definir fotografia como imagem precária considera-a (a imagem fotográfica) como uma construção receptiva instável, possuindo um número indefinido de estados, que se poderão situar ao longo de uma linha contínua polarizada pelo índice e ícone, representando a tensão entre uma função indicial e a sua presença icônica. Neste sentido serve múltiplas funções, mas não deixa nunca de ser índice, testemunha, documento e daí todas as implicações epistemológicas, éticas e políticas. É também representação (traz para o presente algo previamente ausente mas também a encarnação de uma abstracção num objecto) e símbolo remetendo para algo que não o referente (pp.96-97)

As imagens não se permitem fixar em esquemas totalizantes. É por isso que autores como Benjamin, Sontag (1987) e GDH propõem o abandono do paradigma da *representação* alegando que este é um empobrecimento da experiência visual, um automatismo do olhar. Em contraposição, GDH (2015) sugere o modelo freudiano da interpretação dos sonhos como método dialético que parte de montagens para pensar as imagens. Freud deu a entender o sonho como um *trabalho* do inconsciente, que se manifesta ao mesmo tempo que se encobre. O sonho, seguindo essa perspectiva, pode ser compreendido como uma carta enigmática apresentando objetos que trazem muitos significados além dos significantes; bem como signos além das associações significante/significado imediatas. Para compreender o rébus onírico é preciso reelaborar significantes, significados e signos em condensações – em que esses três elementos se combinam de formas

inusitadas – e deslocamentos - em que os objetos sonhados trocam de lugar/função/papel. Dessa forma o fragmento de um sonho pode ser tanto objeto de desejo quanto objeto de repulsa, a figura de uma pessoa conhecida pode ser mesmo esta pessoa e ao mesmo tempo ser outra. Enfim, todas as formações oníricas admitem interpretações múltiplas e até contraditórias. A *visualidade* se aproxima do *trabalho* do inconsciente, uma vez que visualizar uma imagem pode evocar objetos, temas ou sensações que não estão explícitos nela. Nesta perspectiva, a imagem passa a ser *apresentação* de tudo o que os nossos olhos podem ver e sentir, a partir dela, mesmo que o elemento apresentado falte à sua materialidade externa, visível. Ao abandonar, assim, a pretensão de desvendar a interpretação correta e/ou as verdadeiras intenções de seus realizadores, o paradigma de análise do audiovisual escolar adotado aqui é o da sobredeterminação (GDH, 2015). Sobredeterminação que, entretanto, não deve ser entendida como possibilidade de apreender imagens em sua totalidade, mas como princípio que permanece deixando sempre outras interpretações em aberto. Com base também na fenomenologia, GDH sustenta que é preciso:

reconhecer que só haja imagem a pensar radicalmente para além do princípio de visibilidade, ou seja, para além da oposição canônica – espontânea, impensada – do visível e do invisível. Esse mais além, será preciso ainda chamá-lo visual, como o que estaria sempre faltando à disposição do sujeito que vê para restabelecer a continuidade de seu reconhecimento descritivo ou de sua certeza quanto ao que vê. Só podemos dizer tautologicamente Vejo o que vejo se recusarmos à imagem o poder de impor sua visualidade como abertura, uma perda – ainda que momentânea – praticada no espaço de nossa certeza visível a seu respeito. E é exatamente daí que a imagem se torna capaz de nos olhar (GDH, 2010, p.105)

Ao mesmo tempo em que a imagem se abre, o visível estabelece princípios para a visualidade. Nesta dinâmica, o autor observa que o entrecruzamento de imagens, palavras e as coisas (onde podemos incluir as práticas) atribui às imagens um caráter crucial, uma “natureza mesma de cruz”, de “encruzilhada dos caminhos” (GDH, 2012, p.209), o que permite que ela tenha um sentido específico e, ao mesmo tempo, aberto. Se a encruzilhada de caminhos sugere que a imagem permite a passagem por distâncias espaciais, há nas imagens ainda, dizem os interlocutores desta tese, entrecruzamento de temporalidades, muitas vezes contraditórias. Se as imagens podem presentificar seus objetos, elas mesmas foram fabricadas em um tempo distinto da sua contemplação e, podem durar e significar muito mais do que

os sujeitos que as fabricam e os que para ela olham⁵. Mais: elas são, de acordo com Deleuze, um conjunto de relações de tempo que não se vê na percepção ordinária (apud GDH, 2012, p.213).

Para Walter Benjamin, a imagem é paradigmática ao mostrar anacronismos que nos fazem repensar a história como um processo progressivo no qual o passado antecede o presente, que antecede o futuro. Esta linearidade é colocada em questão, uma vez que as imagens nos colocam em contato com objetos antigos, ou com objetos que ainda não existem, abrindo a possibilidade não de conhecermos melhor o que se passou no momento em que a imagem foi produzida, mas de conceber mais completamente quem somos e de inventar novos passados, presentes e futuros. Segundo ele, a imagem pode disparar uma experiência reflexiva que nos ajuda não a descrever, ou dominar o mundo concretamente, mas a criá-lo. Este é o “conhecimento” ao qual a imagem pode dar lugar⁶ e é produzido pelo que o filósofo alemão chamou de dialética da imagem:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética - não é uma progressão, e sim uma imagem que salta. - Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem. * Despertar * [N 2a, 3] (Benjamin, 2006, p.504)

Na obra de Benjamin, a imagem dialética é formulada por meio de alegorias espalhadas pelo livro das *Passagens* (escrito no período 1927-1940) e nas suas teses *Sobre o Conceito de História* (1940). A alegoria é, ela mesma, uma imagem dialética, uma vez que não expressa definitivamente o conceito, sempre o apresenta e o transforma. Ao afirmar dessa forma que “a imagem é a dialética na imobilidade”, Benjamin se refere a uma dialética que preserva, não resolve, as tensões contidas na imagem, como, por exemplo, as que Tavares (2012, p.20) enumerou: “passado/presente, perto/distante, ausência/presença,

⁵ Sobre isso Didi-Huberman (2011) reflete: “Diante de uma imagem, temos, enfim, de reconhecer humildemente: provavelmente, ela sobreviverá a nós, diante dela, nós somos o elemento frágil, o elemento passageiro, e, diante de nós, ela é o elemento do futuro, o elemento da duração. Frequentemente, a imagem tem mais memória e mais porvir do que o ente que a olha” [on-line, s/p].

⁶ Sobre o tipo de conhecimento gerado pela imagem, Bartholomeu (2009, p.118) acrescenta: “Warburg foi o primeiro historiador a fazer uso de imagens em suas aulas e palestras. A imagem, no entanto, não é algo que ilustre o pensamento, mas que o provoca a sair de si mesmo, a partir”.

mobilidade/imobilidade, sobrevivência/novidade”. Seguindo este raciocínio, tais conflitos, não devem ser tomados pelo pesquisador na busca de uma síntese conciliadora. Pelo contrário, as contradições devem ser problematizadas pois é no choque que o lampejo ocorre e o novo saber, a síntese autêntica, se produz.

Distanciada da tradição moderna da novidade, a síntese autêntica não tem ambições de inaugurar *uma* nova era do conhecimento. A síntese autêntica pode ser uma singela descoberta pessoal, uma íntima mudança de percepção, como a revelação de escola no texto de Junger (2017), a seguir:

O que, de súbito, perfaz as pequenas ocasiões, o acaso dos encontros, não deixei jamais de encontrar na escola, assim como em outros espaços cotidianos, a nova tonicidade de mundo que, provisoriamente, me faz revisitatar as coisas de outro modo. De súbito, naquilo onde já se espreitava o insólito, recebo a grata ocasião de uma revelação. Por vezes modesta, diminuta, mas ainda o mistério de uma revelação. Um novo sopro para tudo o que neste momento me cerca. Um pequeno irisar que não faz senão empalidecer a tez do mundo. Por instantes acreditaria: a evidência está nas coisas, como nos corpos. Mas devo considerar o enervamento epidérmico que é a raiz do mundo, como o próprio sensível que é o corpo percebido pelo sentido das coisas. A camada espessa dos cotidianos sorratamente muda o tom, altera a gravidade de suas cores, expressa com isto que sinto uma nova sensibilidade. Percebo a mudança antes tão diminuta e menor atravessar o horizonte da paisagem figurada. E, estranhamente renovado, retorno aos mundos agora apaziguados em outros contornos. Aconteceu. (Junger, 2017, p.96)

Numa perspectiva benjaminiana, a experiência acima (d)escrita corresponde à construção de um conhecimento novo: visões que Junger teve *a partir* de imagens de escola. Sínteses que não reduzem. Autênticas também porque não são, nem as imagens puras que as dispararam, nem um mero discurso literal sobre elas, mas uma terceira substância, o pensamento *em e por* todos os sentidos. De modo semelhante, a vivência das limitações e desafios de dramatizar uma apresentação de ideias e argumentos, em contextos acadêmicos e não comerciais, provoca um conhecimento novo para Anderson et al. (2015), embora possa não ser novidade para quem já trabalha realizando audiovisual na escola. Foram as próprias pesquisadoras que aprenderam algo que não sabiam antes, que sentiram na pele, algo sensorial além de verbal, sobre fazer filmes em escolas. E “só” isso já é uma experiência válida/necessária para que a escola e suas imagens possam ser constantemente repensadas, como o próprio rigor científico pede.

As passagens sobre a imagem dialética como instauradora de síntese autêntica (Benjamin, 2006, 2008) falam, assim, da impossibilidade do observador (no caso, Benjamin se referia ao historiador) recuperar o outrora da imagem tal qual

ele acontece. O verbo “despertar”, sempre sendo relacionado ao sonhar como explora GDH em *Diante da imagem* (2015, pp.191-197), lembra que tudo o que conservamos dos sonhos são fragmentos e que, se nos prendemos à busca da suposta única interpretação verdadeira para “a mensagem” onírica, permanecemos inconscientes em relação a tudo mais que os fragmentos podem nos fazer imaginar. Ao despertar, sem o mar do inconsciente, nos resta refletir *a partir* das lembranças e isto não acontece sem que se modifique a própria ideia que tínhamos inicialmente do sonho. Jeanne Marie Gagnebin (2012) ressalta que Benjamin, assim como Freud, também recorreu à metáfora do arqueólogo, que não pode acessar o seu objeto de pesquisa sem afetá-lo. Em sua leitura de Benjamin, GDH observa que essa impossibilidade de apreensão total, que sempre deixa algo a não-saber, restos, traz a necessidade de se analisar a imagem, enquanto objeto de memória, dialeticamente:

O ato memorativo em geral, o ato histórico em particular, colocam assim fundamentalmente uma questão crítica, a questão da relação entre o memorizado e seu lugar de emergência – o que nos obriga, no exercício dessa memória, a dialetizar ainda, a nos manter ainda no elemento de uma dupla distância. Por um lado, o objeto memorizado se aproximou de nós: pensamos tê-lo ‘recontrado’, e podemos manipulá-lo, fazê-lo entrar numa classificação, de certo modo temo-lo na mão. Por outro lado, é claro que fomos obrigados, para ‘ter’ o objeto, a virar pelo avesso o solo originário desse objeto, seu lugar agora aberto, visível, mas desfigurado pelo fato mesmo de pôr-se a descoberto: temos de fato o objeto, o documento – mas seu contexto, seu lugar de existência e de possibilidade, não o temos como tal. Jamais o tivemos, jamais o teremos. Somos portanto condenados às recordações encobridoras, ou então a manter um olhar crítico sobre nossas próprias descobertas memorativas, nossos próprios *objets trouvés*. (GDH, 2010, p.176) [grifos do autor].

Quando Benjamin diz que o lugar onde as imagens dialéticas se encontram é a linguagem, isso implica compreender que a dialética do visual não é provocada somente pela coisa dada pelo objeto externo. A dialética da imagem é um processo de pensamento no qual o pesquisador “lê” as imagens e escreve suas impressões, um conhecimento novo que surge a partir, na *partida* do visual, onde os jogadores são objeto visível e observador:

Benjamin nos deu a compreender a noção de imagem dialética como forma e transformação, de um lado, como conhecimento e crítica do conhecimento, de outro. Ela é portanto – segundo um motivo um tanto nietzchiano – ao artista e ao filósofo. Não é mais uma coisa somente ‘mental’, assim como não deveria ser considerada como uma imagem simplesmente ‘reificada’ num poema ou num quadro. Ela mostra justamente o motor dialético da criação como conhecimento e do conhecimento como criação. A primeira sem o segundo correndo o risco de permanecer no nível do mito, e o segundo sem a primeira, de permanecer no nível do discurso sobre a coisa (positivista, por exemplo) (GDH, 2010, p.179).

No sentido contrário ao positivismo, cabe, ao pesquisador, criticar o seu “agora”. Saber-se *limitado/enquadrado* na “cognoscibilidade” (Benjamin, [N 3, 1], 2006), que o permite fazer uma determinada leitura das imagens. Quer dizer, que a nossa percepção é moldada pelos fatores do nosso contexto (espaço/tempo), o que, na concepção benjaminiana, não pode ser confundido com “determinismo”, pois suas teses ressaltam as possibilidades de ação do observador. GDH descreve bem essa dinâmica nas formulações de Benjamin, quando fala do que seu antecessor deixa entender sobre o imagem e olhar:

Benjamin chama a isto um analfabetismo da imagem: se o que se está olhando só o faz pensar em clichês linguísticos, então, se está diante de um clichê visual, e não diante de uma experiência fotográfica. Se, ao contrário, se está ante uma experiência deste tipo, a legibilidade das imagens não está dada de antemão, posto que privada de seus clichês, de seus costumes: primeiro suporá suspense, a mudez provisória ante um objeto visual que o deixa desconcertado, despossuído de sua capacidade de lhe dar sentido, inclusive para descrevê-lo; logo, imporá a construção desse silêncio em um trabalho de linguagem capaz de operar uma crítica de seus próprios clichês. Uma imagem bem olhada seria, portanto, uma imagem que soube desconcertar, depois renovar nossa linguagem, e portanto nosso pensamento. (GDH, 2012, pp.215-216).

Com essa leitura, GDH (2010) sugere a formação tanto de um novo objeto pela montagem, como de um novo olhar pela escrita:

uma imagem que critica a imagem – capaz, portanto, de um efeito, de uma eficácia teóricos – e, por isso, uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’, mas para constituí-lo. (p.172)

Seguindo esta proposta, fica evidente que mais do que descrever a imagem de escola estampada no material estudado, esta pesquisa será ela própria um trabalho também de criação imagética. Visando uma análise diferente de uma decodificação superficial da mensagem, ou de uma avaliação estetizante sobre as características técnicas de cada audiovisual escolar, o formato de atlas, adaptado de Didi-Huberman, foi escolhido para posicionar as imagens estabelecendo distâncias e relações entre elas e, assim, compor uma imagem dialética de escola.

O atlas geográfico é um gênero de livro científico, estabelecido entre os séculos XVI e XVII, que consiste numa compilação de mapas. Por sua vez, os mapas informam dados técnicos em forma de esquemas mentais e visuais. Qualquer atlas é, assim, uma forma visual de dispor, organizar, expor e, ao mesmo tempo, de construir conhecimento, reunindo, portanto, como já dito, saberes da ordem do sensível e da ordem da razão científica. A ideia de um atlas que mapeasse as

imagens que circulam socialmente - o *Bilderatlas* - é uma concepção de Warburg, concretizada com a organização do *Atlas Mnemosyne*⁷, que não era um livro, mas uma instalação dentro da biblioteca de Warburg e que Samain (2011) descreveu da seguinte maneira:

A obra, na época [1924-29], agrupava da ordem de 79 painéis, reunindo umas 900 imagens (principalmente fotografias em P&B). Todas são reproduções (de obras artísticas, de pinturas, de esculturas, de monumentos, de edifícios, de afrescos, de baixo-relevos antigos, de gravuras, de grisailles, de iluminuras, mas também de recortes de jornais, selos postais, moedas com efígies) que, 90 anos atrás, Warburg organizava, montava (não necessariamente numa ordem linear de leitura, mas à maneira de peças capazes de serem deslocadas a todo o momento) sobre painéis de madeira (de 1,5m x 2m), recobertos de tecido preto. Instalava, então, esses quadros de imagens nas ilhargas de sua biblioteca elíptica para que as imagens pudessem entrar em diálogo, se pensar entre si, no tempo e no espaço de uma longa história cultural ocidental; para que pudessem também ser observadas, relacionadas, confrontadas na grande arquitetura dos tempos e das memórias humanas. A história da arte tradicional transfigurava-se em uma antropologia do visual. (p.36)

O atlas warburguiano, mostra que a imagem nos dá acesso não só à mensagem que o seu autor possa tentar controlar, mas as relações entre os tipos distintos de imagens amplamente divulgadas trazem à tona questões inconscientes no imaginário coletivo, ou socialmente invisibilizadas. É resgatando essa forma de saber histórico e antropológico, ciência que vem das imagens postas em relação, que GDH projetou a curadoria da exposição *ATLAS. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?*, no Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madri, 2010/2011). Ao instalar o seu atlas no museu de arte, GDH o compreende tanto como objeto fim quanto método de trabalho, um *work in progress* que veicula uma espécie de conhecimento que vem diretamente da organização das imagens; proporcionando a experimentação de novas formas de catalogação e compreensão do mundo⁸. Na ocasião, foram apresentadas imagens (de 1914 até o período da exposição) criadas por artistas em obras análogas (e feitas em processos análogos) ao atlas, nas quais podemos reconhecer uma “história da imaginação humana”⁹. Com este atlas dos atlas, GDH afirma este formato como *montagem*, metodologia criativa de construção de saber própria do campo das artes, trabalho realizado na edição cinematográfica e por artistas das mais diversas expressões, como a colagem.

⁷ “Mnemosyne, a personificação, na mitologia grega, da memória e o nome dado à mãe das nove musas” (Samain, 2011, p. 34)

⁸ <<https://www.museoreinasofia.es/visita/tipos-visita/visita-comentada/proposito-atlas-como-llevar-mundo-cuestas>> Acesso em: 23 jul. 2019

⁹ <<https://www.youtube.com/watch?v=WwVMni3b2Zo>> Acesso em: 23 jul. 2019

Rancièrè (2012) destaca que a colagem é “uma forma artística particularmente representativa da tradição crítica em arte” (p.29). É neste sentido que GDH chama a atenção para o fato das imagens tomarem posição nas pranchas dos atlas, num sentido político, ideológico, mesmo.

E essa é a dimensão da decisão política do artista ou do investigador. É o que chamo de tomada de posição, porque escolhemos as imagens e colocamo-las numa posição tal que se cria um efeito de legibilidade. (GDH, 2010b, p.21)

Composto a partir de escolhas do autor, o atlas pode estabelecer relações nada evidentes, levando assim a uma percepção e a uma ação novas sobre a realidade. Apesar de ser uma coleção de imagens, o atlas se diferencia do arquivo morto justamente por ser uma seleção (GDH, 2010b) que constitui uma formação heurística guiada, geralmente, por princípios móveis e provisórios (GDH, 2013c). O atlas assim, como registro e método investigativo, indica que memória e pesquisa científica não são definitivas, nem meramente cumulativas¹⁰, elas também operam perdas e opções. Ao mesmo tempo, o conhecimento lacunar de um atlas fica à disposição dos leitores/visualizadores como composições visuais que podem ser consultadas com finalidade específica, ou folheadas simplesmente “por prazer, deixando divagar, de imagem em imagem e de prancha em prancha, a nossa ‘vontade de saber’” (GDH, 2013c, p.11). É, assim, uma ferramenta, “não do esgotamento lógico das possibilidades dadas, mas da inesgotável abertura às possibilidades não dadas ainda. O seu princípio, o seu motor, mais não é do que a *imaginação*” (p.13, grifo do autor).

Nessa linha, o propósito desta tese foi mais o de abrir novos caminhos para a análise do audiovisual escolar, colocando suas imagens à disposição dos leitores/visualizadores, do que fixá-lo na interpretação pessoal, possível nesta pesquisa. Diante do volume e diversidade do audiovisual escolar pesquisado, não interessa (re)produzir um clichê que *represente todas as escolas que vejo* nos seus vídeos, pois esta imagem generalizante/totalizante ofuscaria outras formas que a escola pode ter tomado (memória), ou que ainda pode tomar (porvir). Igualmente improdutiva seria uma proposta de apresentar aqui todas as imagens de todos os 251 audiovisuais escolares. O atlas, conforme Didi-Huberman, configura assim a opção de:

¹⁰ E, neste sentido, GDH o distingue também de uma filologia.

nada absolutizar da memória. Sobretudo, não ter uma imagem única ou uma palavra única. E, além disto, não acreditar que tudo acumular nos faz recordar melhor. É por esta razão que falo de saturação. Entre as duas posições existe a prática da montagem, a prática do Atlas. Um Atlas é um corte no arquivo que torna visível, pela montagem, os elementos múltiplos de que nos servimos. Contra o inominável e o único, tratam-se de imagens múltiplas, e contra o arquivo e a saturação da memória, trata-se de uma escolha e de uma montagem. É uma posição intermédia e, também, uma posição dialéctica, no sentido exato de Warburg. (Ref.)

PARTE III. *IMAGINAÇÃO*

7. Metodologias e estratégias de ação

Um método científico se distingue pelo fato de, ao encontrar novos objetos, desenvolver novos métodos - exatamente como a forma na arte que, ao conduzir a novos conteúdos, desenvolve novas formas. Apenas exteriormente uma obra de arte tem uma e somente uma forma, e um tratado científico tem um e somente um método. [N 9, 2]

Benjamin - *Passagens*

No Brasil, se o objeto audiovisual escolar não se apresenta tanto na escrita acadêmica, por outro lado, a produção de vídeo é uma prática corrente na pesquisa educacional, contribuindo para pensar questões referentes às culturas escolares, aos currículos e às convergências entre as diversas disciplinas. A forma da escola: organização, arquitetura, temporalidades; os sujeitos e relações interpessoais em contextos educativos; a educação como processo social, são outros exemplos de problemas e assuntos que os pesquisadores observam com o recurso do vídeo. As aplicações desse suporte variam, algumas possibilidades são: o registro de trabalho de campo, observações e entrevistas; produção de documentários; experimentações/investigações epistemológicas em pesquisas que propõem a realização audiovisual *na e pela* escola. Neste cenário são criados espaços onde as escolas podem se expressar, explorar o mundo, trocar experiências; podem se ver e refletir. Entre os pesquisadores que atuam nessa área, destaco o trabalho do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF¹, orientado pelo professor Paulo Carrano, que também coordena o Portal Ensino Médio EMdiálogo e idealizou a Mostra de Filmes de Pesquisa "Curta ANPEd", realizada na Reunião Anual da ANPEd (2017 e 2018). César Donizetti Pereira Leite² (Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho) também faz pertinente investigação sobre o poder da pesquisa com imagens criadas por crianças e educadores da pré-escola, estimulando o uso de livre de equipamentos de captação de imagens entregues pelo próprio pesquisador. Maximiliano Valerio López (2017/Larrosa), coordenador do Núcleo de Estudos sobre Filosofia, Poética e Educação (NEFPE/UFJF) narra uma bela experiência de filmar o cotidiano de uma escola municipal (Juiz de Fora/MG),

¹ <<http://www.observatoriojovem.uff.br/>> Acesso em: 06 mai. 2019

² <https://associado.socine.org.br/anais/2017/16657/cesar_donizetti_pereira_leite/cinema_e_infancia_e_pesquisa_em_modos_de_re_existencia> Acesso em: 06 mai. 2019

procurando apenas vê-la, sem contribuir para o aumento do excesso de palavras que costuma girar em torno das instituições de ensino e que, ao contrário de “ajudar a entender a natureza da escola, parece tornar mais difícil enxergá-la” (p.225). Todas estas iniciativas reforçam o aporte da investigação *das* imagens e metodologias de trabalho *com* elas, no campo da Educação. Em consequência disto, e por tudo o que o referencial teórico-metodológico desta tese indica, esses trabalhos assumem a necessidade de que métodos e conhecimentos de caráter estético/criativo sejam produzidos no cotidiano escolar e sobre a educação como um todo.

Ao mesmo tempo, referências internacionais nos estudos de mídia-educação consideram insuficientes as estratégias meramente discursivas de produção de dados para a compreensão dos aspectos emocionais e simbólicos envolvidos nas experiências com as formas de expressão mediadas. Niesyto, Buckingham & Fisherkeller (2003) afirmam que as ciências humanas precisam desenvolver e incorporar novos métodos audiovisuais também (p.463):

A troca e a compreensão das auto-representações culturais por meio de formas de mídia audiovisual exigem novas estratégias de ensino, aprendizagem e pesquisa. Para criar e interpretar “outras” expressões audiovisuais, talvez precisemos aprender e entender alguns conjuntos compartilhados de estética e sentimentos audiovisuais - algumas linguagens audiovisuais transculturais que vão além da linguagem verbal - e usar formas de expressão visual, musical e corporal. Desenvolver meios e interpretações comuns de expressão requer intervenções educacionais específicas, bem como projetos específicos de pesquisa. (Niesyto, Buckingham & Fisherkeller, 2003, p.463)³

Em particular, o campo das artes e do ensino de artes sofrem ainda mais dessa necessidade de incorporar saberes e procedimentos estéticos à sua produção teórica, teórica/prática e às suas práticas, sobretudo dentro das instituições escolares. De acordo com Dias (2013), com precursores como John Dewey (EUA, 1859-1952), muitos pesquisadores, sobretudo nas duas últimas décadas, “vêm tentando compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica” (Dias, 2013, p.23). Daí decorrem estudos identificados como Pesquisa Baseada em Artes (PBA)⁴ e Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA)⁵. Como “ato criativo em *si* e *per si*”, aceitando e ressaltando “categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo” (Dias, 2013, p.23), a construção do *Atlas do Audiovisual*

³ Tradução minha.

⁴ Também conhecida no Brasil como Investigação Baseadas nas Artes (IBA).

⁵ Também conhecida no Brasil como Investigação Educacional Baseadas nas Artes (IEBA).

Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014 se insere no conjunto da PEBA, mais especificamente na sua forma a/r/tográfica, uma vez que a autora é, ao mesmo tempo, artista, pesquisadora e professora de audiovisual escolar.

Instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (Canadá), como prática e pedagogia, a a/r/tografia constitui uma opção metodológica promissora, considerando os desdobramentos possíveis deste processo para a minha futura prática artística/científica/pedagógica com o audiovisual escolar. Na opinião de Dias (2013), há prejuízo para os trabalhos em escolas quando os educadores reproduzem formas tradicionais de escrita científica em seus projetos para o Ensino Fundamental e Médio:

Na minha experiência profissional, pude perceber que a inadequação, distanciamento e deslocamento entre escrita acadêmica e a produção artística provocam dificuldades e conflitos entre o corpo discente e o docente, assim como comprometem entendimentos dos atributos de seus trabalhos e das pesquisas com as outras áreas e com o público em geral. (Dias, 2013, p.22)

A utilização de PBA e PEBA reforçam a concepção benjaminiana da “síntese autêntica” como construção de conhecimento, oposta à ciência que pretende isolar e manipular um dado externo puro:

O convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. (Dias, 2013, p.23)

Dada a materialidade audiovisual da minha empiria, ainda é oportuno me aproximar de métodos audiovisuais para estudos de cinema e mídia. De acordo com Catherine Grant (2017)⁶, *remix* e filme-ensaio são formas de pesquisa performática que oferecem, ao pesquisador e crítico, as mesmas (ou quase as mesmas) ferramentas e recursos (*affordances*) que as técnicas audiovisuais proporcionam aos produtores das imagens em movimento analisadas. Cortar e selecionar trechos; trocar a ordem dos planos de um filme; aplicar efeitos de transição, como a fusão; mudar as cores das imagens, por exemplo com filtros; dividir a tela; inserir letreiros, narração; mudar a trilha e efeitos sonoros, são dessa ordem as possibilidades de engajamento material com o meu objeto de pesquisa que o *remix* permite.

Trata-se, portanto, de maneiras videográficas de abordar objetos audiovisuais em sua própria imanência, cujos resultados “se situam ao longo de um

⁶ C.f.: <<https://catherinegrant.org/>> Acesso em: 23 jul. 2019

espectro que vai de ‘explicativo’ para ‘poético’” (Grant, 2017). A montagem audiovisual entre o explicativo e o poético torna-se, assim, o procedimento escolhido para mirar o audiovisual escolar por assemelhar-se ao atlas, que, ao organizar o conhecimento em imagens, envolve componentes técnicos e estéticos, subvertendo formas canônicas da produção científica e artística (GDH, 2013c, p.11):

Contra toda a pureza epistêmica, o atlas introduz no saber a dimensão sensível, o diverso, o caráter lacunar de cada imagem. Contra toda a pureza estética, introduz o múltiplo, o diverso, a hibridez de toda a montagem. (GDH, 2013c, p.12)

Neste sentido, além das estratégias de construção, desde o início se colocaram os desafios da apresentação do *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014*. Entre Arte e Ciência, os métodos audiovisuais para estudos de cinema e mídia estão produzindo outros tipos de publicações acadêmicas, que enfrentam problemas como a questão da distribuição dos textos em formatos multimídia e a necessidade de criação de novas modalidades de revisão por pares⁷. Por sua vez, a PEBA também abre novas possibilidades de circulação e publicação de resultados científicos (Dias, 2013, p.23). Contudo, a a/r/tografia não deve ser mal interpretada como substituta da escrita acadêmica, ou sobrepondo arte à escrita (p.25):

Ao contrário, a PBA ou PEBA objetivam bem mais do que substituir uma coisa pela outra, buscam o entendimento da arte na construção de conhecimento acadêmico. É uma coisa *com* a outra, não pela outra. A despeito do que é ansiado por muitos, mesmo utilizando PBA ou PEBA os alunos terão que desenvolver trabalhos monográficos, dissertativos, ou tese como requisitos finais de um curso acadêmico com, geralmente, uma tarefa suplementar que é o trabalho de arte, visualidade, música etc., produzidos durante o processo. (Dias, 2013, pp.25-26, grifo meu)

Ao lado disso, recoloca-se a afirmação de Benjamin sobre a imagem dialética de que “o lugar onde as encontramos é a linguagem” [N 2a, 3] (Benjamin, 2006, p.504). As três etapas descritas abaixo, assim, são pensadas para que a composição deste *Atlas* comporte imagens em movimento e contemple a forma de texto-tese.

⁷ C.f.:

<https://c.ymcdn.com/sites/www.cmstudies.org/resource/resmgr/in_focus_archive/InFocus_56-4.pdf> Acesso em: 23 jul. 2019.

7.1. Decupagem

Na pré-produção audiovisual, o termo “decupagem” designa o instrumento que traz as orientações sobre como devem ser fotografados os planos de um projeto (escala e ângulo dos planos, posição da câmera, enquadramento etc.). Na pós-produção, “decupagem” denomina o documento técnico que contém a relação de todo o material produzido, a fim de facilitar a seleção dos trechos que devem entrar na edição. “Decupagem” ainda se refere ao estudo seccionado do resultado final dos planos de uma obra audiovisual já pronta. Por analogia, o vocábulo “decupagem” determina a primeira etapa desta pesquisa, que corresponde a uma primeira categorização das imagens e sons dos audiovisuais escolares selecionados.

Esta fase se iniciou com um olhar ainda bastante padronizado, pode-se dizer, pois o foco foi o reconhecimento de categorias já estabelecidas na investigação educacional e na apreciação/estudo do audiovisual como linguagem. Para facilitar a organização e comparação do grande volume de dados, foi utilizado um *software* próprio para a metodologia da Análise de Conteúdo (Bauer, 2008). O programa escolhido já vinha sendo utilizado em investigações do meu grupo de pesquisa (GRUPEM/PUC-Rio) e, não por acaso, se chama ATLAS.ti⁸. Esta ferramenta permite que eu faça, a meu critério, uma divisão dos vídeos em unidades de análise, a codificação e indexação das mesmas⁹ e acrescentar comentários escritos, gerando relatórios “o que torna possível buscar no vídeo aquilo que ele pode oferecer de melhor para a pesquisa, sem transformá-lo em outro tipo de dado (escrito)” (Garcez, Duarte & Eisenberg, 2011, p.260).

Ao longo da importação para o ATLAS.ti e primeira visualização, os vídeos foram triados por tipo de instituição produtora (escola pública, particular, NA, PET, escola profissionalizante, curso normal etc.) e foram criados códigos, atribuídos aos trechos visualizados, para identificação de aspectos como formato (animação, documentário, ficção, videoarte, exercício, videoclipe, telejornal etc.); gênero (terror, comédia, drama, jornalístico, aventura, experimental etc.) e temáticas (escolar, ambiental, comunitária, conteúdos disciplinares, infância, adolescência, juventude, comunicação, cidadania, amizade, amor, violência, morte, heranças culturais, racismo, preconceito, *bullying* etc.). Esta decomposição também seguiu a

⁸Fabricante: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.

⁹ Observando as orientações de KELLE, U. *Análise com auxílio de computador: indexação e codificação*. In: Bauer & Gaskell, 2008.

Análise de Conteúdo (AC), por esta consistir em uma fragmentação e (re)organização de trechos de um material empírico conforme “critérios e/ou categorias eleitas pelo pesquisador, de acordo com seus objetivos de pesquisa e seu referencial teórico” (Garcez, Duarte & Eisenberg, 2011, p.258), Em acordo com o referencial teórico-metodológico desta tese, a codificação não obedeceu nem visou os rigores de uma análise quantitativa. A criação dos códigos envolveu perspectivas estéticas/políticas prévias da pesquisadora e visões que emergiram da empiria. Neste processo, algumas imagens chamaram mais atenção e foram marcadas para entrar, posteriormente, na edição do *Atlas*. A relevância de cada categoria, contudo, não foi necessariamente medida estatisticamente, embora o ATLAS.ti fornecesse meios para tal. De maneira intuitiva, procurei apontar semelhanças, permanências, consensos, diferenças, divergências, rupturas, tensões e mudanças; presenças ou ausências; evidências e invisibilidades entre as imagens do audiovisual escolar estudado.

Considerando que esta pesquisa não coletou dados precisos sobre o contexto de produção dos audiovisuais escolares, a metodologia AC também foi incorporada aqui porque “utiliza um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto. Essas inferências são sobre emissores, a própria mensagem ou a audiência da mensagem” (Weber, 1985 apud Bauer, 2008). No caso, aqui é importante assumir que este trabalho pode apenas refererir-se à audiência dos vídeos e ressaltar que as inferências produzidas a partir dos audiovisuais escolares nesta decupagem não tomam suas imagens como retratos “verdadeiros” ou “falsos” da escola, mas respeitam o princípio da sobredeterminação na visualidade. As impressões deste estudo são, portanto, leituras e efeitos que as imagens dos vídeos puderam provocar na cognoscibilidade determinada da pesquisa. Quando uma presença imagética deixou uma ausência mais significativa para a observadora, o código atribuído foi nomeado pela coisa ausente, precedida da expressão “fora” (por exemplo: <Fora: questão de gênero>; <Fora: racismo>; <Fora: sexo>; <Fora: violência>; <Fora: morte>; <Fora: grande mídia>; <Fora: futebol>; <Fora: drogas>; <Fora: dança>; <Fora: corrupção>; <Fora: classe social>). Mas nem sempre foi possível separar tão cartesianamente imagens externas e internas. De qualquer modo, esta não era a pretensão. Os trechos foram codificados com o termo “fora”, indicando relações indiretas que podem ser, ou não, mais exploradas na segunda fase da pesquisa.

Segundo Bauer (2008), a AC vai além da catalogação descritiva de documentos quando permite a reconstrução de “indicadores e cosmovisões, valores e atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades” (p.192). Neste sentido, também foi utilizada a ferramenta “rede”, do ATLAS.ti, permitindo a composição de mapas conceituais que relacionam códigos e trechos selecionados dos vídeos, contribuindo para que a decupagem fornecesse as bases para a tomada de posição das imagens na etapa de montagem do *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio De Janeiro, 2000 a 2014*.

Por fim, o Atlas.ti forneceu exatamente os dados que constam no documento técnico da produção audiovisual que se chama “decupagem”: uma tabela (em Excel.xlsr) com a lista completa dos filmes e nomes dos arquivos em que estão gravados, com descrição dos trechos selecionados e a minutagem (tempo de início e fim do trecho) onde eles aparecem. O que facilitou todo o trabalho de edição.

7.2 Montagem

A composição audiovisual do *Atlas* começou após a decupagem ser iniciada, porém ocorreu simultaneamente à primeira e à terceira etapas da pesquisa, modificando e sendo modificada heurísticamente pelo que transcorria nas demais fases. Os mapas mentais traçados com o ATLAS.ti, por exemplo, foram orientações para a edição, mas também, eventualmente, foram alterados quando a montagem revelou uma outra combinação mais interessante. Estas experimentações já foram inspirando anotações escritas, que, por sua vez, trouxeram novas perspectivas e formas de agrupar os audiovisuais escolares. As três operações, codificar-montar-escrever, formam um ciclo onde posso ver, rever, por um segundo mecanismo, e ainda rever o audiovisual escolar com uma terceira forma de aproximação. Três estágios, cada um com seus limites e aberturas, para me demorar diante, visualizar, estranhar e dialetizar as imagens que a escola produz e reproduz. Um circuito necessário para que eu, professora, pesquisadora e realizadora de audiovisual escolar, pudesse começar a ver além do que eu sempre vi com meu olhar, até recentemente, habituado a focar na pedagogia e na didática dos processos de produção.

O momento da montagem é onde se concretiza a organização dos dados (imagens e sons em movimento) na forma de um atlas audiovisual. Se a decupagem produziu categorias de análise mais racionais, é aqui onde o processo estético desabrocha, incluindo mais elementos afetivos, relações audiovisuais mais plásticas e sensoriais. Os recursos técnicos da edição ao mesmo tempo abrem e limitam as possibilidades de diálogo entre as imagens e as leituras possíveis delas, os anacronismos ora tornam-se visualmente mais perceptíveis, ora nos confundem, e o sentido da tese vai sendo construído com maior liberdade de criação.

Esta etapa, se concordarmos com as conclusões de Etienne Samain (2014), se situa no ponto crucial onde a arte pode trazer contribuições oportunas para o pensamento desta pesquisa.

Lévi-Strauss (1908-2009), notadamente no seu admirável capítulo 1 do *Pensamento Selvagem* (1970), me fez descobrir que existem dois modos distintos, dois níveis estratégicos de pensar e de fazer ciência: o primeiro aproximadamente ajustado ao da percepção e da imaginação, e o outro mais afastado desta intuição sensível. Lévi-Strauss situava a arte na intersecção desses dois níveis estratégicos, na intersecção da razão e da imaginação. (Samain, 2014, p.49)

Foi o atlas, como processo estético, que ajudou Warburg a acessar conhecimentos fora da tradição da história da arte, enquanto disciplina:

O *Bilderatlas* não foi, para Warburg, nem uma simples “sinopse”, nem um “resumo em imagens” do seu pensamento: propiciava, antes, um aparelho para recolocar o pensamento em movimento, precisamente onde a história se havia detido, precisamente onde as palavras ainda falhavam. (GDH, 2013c, p.20)

A montagem dos audiovisuais escolares resultou em um vídeo acabado, com duração formal limitada (1h33min), o que difere dos painéis móveis que Warburg montava e remontava - sua obra sempre aberta - e da mesa de trabalho a qual, favorecendo a reordenação das imagens, Didi-Huberman considerou o suporte ideal para o seu atlas. No cinema, GDH identifica em Godard um tipo de *montagem* que produziria efeito semelhante:

Jean-Luc Godard criou um tipo de montagem que põe em polvorosa os documentos, as citações, os excertos de filmes num espaço jamais preenchido: montagem centrífuga, elogio da velocidade. (2012b, p.161)

Condicionado pela questão das histórias de que o cinema “fala”, mas não efetivamente “conta” (GDH, 2004, pp.186-188) porque imagens nunca mostram “tudo” (p.185), Godard constrói, no projeto *História(s) do cinema*, uma montagem centrífuga que revisita toda a nossa cultura visual. Este tipo de montagem é uma

forma, que GDH descreve como obsessiva (2012b, p. 160), de associar inclusive imagens aparentemente díspares, ou desconexas, “semelhantes e dissemelhantes”, de modo que o choque, ou o abismo, entre elas não encerre seus destinos, pelo contrário, abram espaços para que se perpetue o fluxo da imaginação. História(s) contada(s) com imagens passadas, mas abertas a novas relações com outras imagens possíveis, *imagens por vir* (GDH 2012b, p. 160).

No cinema, é justamente o trabalho da montagem que costura os sentidos dos filmes remendando os buracos/rasgos do que as imagens não mostram, de “tudo” o que não vemos. É por isso que Eisenstein (1990) encontra/constrói “o sentido do filme” na operação de montar. Por isso Godard (apud GDH, 2012b, p.176) “não diz outra coisa: ‘a montagem, [...] é o que faz ver’ (...) ‘Na montagem encontra-se o destino’.” Daí que este trabalho de *imaginação*, ligando um plano a outro, fazendo relações/conexões, esteja à altura do *pensamento*: “a montagem é a arte de produzir esta forma que pensa” (GDH, 2012b, p.176). Uma vez que “captar imagens não basta para fazer cinema”, montar é saber *mostrar* para *compreender* (GDH, 2012b, p.180). Mas como tudo o que se relaciona com as imagens, o conhecimento produzido pela montagem, é um conhecimento delicado:

A imaginação não é, como frequentemente acreditamos, abandono às miragens de um único reflexo, mas a construção e montagem de formas plurais colocadas em correspondência: é por essa razão que, longe de ser um privilégio do artista, ou uma pura legitimação subjectivista, ela é parte integrante do conhecimento no seu movimento mais fecundo, ainda que –por que- o mais arriscado. (GDH, 2012b, p.155):¹⁰

“A montagem faz de toda a imagem a terceira de duas imagens já montadas uma com a outra”, observa GDH (2012b, p.176). Mas esta terceira imagem não precisa ser uma “fusão” que pacifique as diferenças das primeiras imagens, apagando seus conflitos¹¹. Ao contrário, Godard pretende acusá-los, usando a montagem de modo dialético¹². Para GDH:

¹⁰ Na versão em espanhol: “*La imaginación no significa abandonarse a los espejismos de un único reflejo, como se cree demasiado a menudo, sino la construcción y el montaje de formas plurales relacionándolas entre ellas: he aquí por qué, lejos de ser un privilegio del artista o una pura legitimación subjetivista, la imaginación forma parte integrante del conocimiento en su maniobra más fecunda aunque –por ese motivo- más arriesgada*” (GDH, 2004, p.180).

¹¹ As chamadas que queimam o real.

¹² GDH, 2012b, p.176: a montagem “procede, filosoficamente, de modo dialético (tal como Benjamin e Bataille, Jean-Luc Godard gosta de citar Hegel para melhor o perverter): ela é a arte de *tornar a imagem dialética*”.

A montagem só é válida quando não se apressa a concluir ou a enclausurar: quando abre e complexifica a nossa apreensão da história, e não quando a esquematiza abusivamente. (GDH, 2012b, p.156)

Desta “ética do olhar” godardiano resulta que as *imagens compósitas* de *História(s) do cinema* sejam:

barulhentas, múltiplas, barrocas. Logo, artificiais. Elas assemelham-se à famosa “estátua compósita” com que sonhava Nabucodonosor. São idolátricas e irreverenciosas. Não hesitam em misturar o arquivo histórico –omnipresente- e o repertório artístico do cinema mundial. *Mostram* muito, *montam* tudo com tudo. Nasce então uma suspeita: *mentem* a toda a força (GDH, 2012b, p.162)¹³

História e ficção. Seguindo essa perspectiva, cinema é registro histórico e todo registro é memória e artifício. Coutinho (2013) lembra que é já a partir do primeiro filme que:

Godard, usando todos os arquivos, museus, obras e imagens que terá visto, amalhado e lido até então, vai construindo aos poucos sua obra labiríntica. (...) A cada novo filme, é como se quisesse apre(e)nder de novo o estado da arte, o que sobrevive e participa na criação do novo, num recenseamento sem fim. Os arquivos realmente existentes e os da sua memória entram na sua obra com igual peso. (Coutinho, 2013, p.103)

A montagem centrífuga dá a pensar que todas as imagens, apesar de todas as diferenças que colocam em jogo, “*pertencem à mesma história*”¹⁴ (GDH, 2012b). Produzir “*imagens-montagem*” (GDH, 2012b) é, então, a proposta ética-dialética da montagem centrífuga, uma forma de provocar lampejos sobre as contradições sem ofuscá-las, o que fariam “*imagens-mentira*”. A(s) *História(s) do cinema*, falam de uma história que é ao mesmo tempo da guerra e do cinema (GDH, 2012b, p.186). Coutinho (p.102) narra que as descobertas e cinematografias onipresentes nesta obra estão relacionadas às experiências de Godard na Cinemateca Francesa, inserido em um movimento, a propósito, cineclubista, de culto e amor ao cinema:

Aos poucos ele vai aprender algo surpreendente: esse cinema americano, influenciado pelos autores e diretores alemães, exilados em Hollywood – o que seria do cinema policial e *noir* sem o expressionismo? O que seria de Hitchcock, sem Murnau e Lang? – também pode ser o cinema da barbárie, da propaganda, de tudo o que é comércio, regressão e ideologia fascista. (...) Será por isso que Godard, durante a década de 1960, realizando seus filmes, vai mudar radicalmente sua ideologia (do anarquismo ao maoísmo), amando, mas questionando esse cinema sempre? Estas

¹³ Na versão em espanhol: “*tumultuosas, múltiples, barrocas. Es decir, artificiales. Se parecen a la famosa “estatua compuesta” con la que soñaba Nabucodonosor. Son imágenes idolátricas e irreverentes. No dudan en mezclar el archivo histórico –omnipresente- con el repertorio artístico del cine mundial. Muestran mucho, lo montan todo con todo*” (GDH, 2004, p.188, grifos meus).

¹⁴ No caso de *História(s) do cinema*, uma história que é ao mesmo tempo da guerra e do cinema (GDH, 2012b, p.186)

dúvidas (Descartes [1999, p.20]: “se duvido, penso”) e ambiguidades ressoam em *História(s) do cinema...* (Coutinho, pp.102-103)

Para pensar, Coutinho (p.103) afirma que as armas de Jean-Luc Godard, desde o começo, eram “a citação, a intertextualidade, o plágio, a paródia, a polifonia”. Tomo, então, a montagem centrífuga como referência para que o princípio do atlas aqui construído permaneça como proposta aberta, para recolocar em movimento o pensamento sobre as imagens de escola. Para que o filme-texto, gerado desta pesquisa, seja como um dispositivo-convite à reflexão crítica e criativa sobre o imaginário das instituições de ensino, bem como sobre as relações entre suas imagens e uma cultura visual mais ampla. A relação mais óbvia do audiovisual escolar com imagens exteriores é sua apropriação explícita em citações diretas, intertextualidade, plágio, paródia, cópia e até, sob perspectivas problemáticas, “roubo” de imagens de terceiros para os seus próprios vídeos-fins. Outras relações serão reveladas nas páginas seguintes, por ora é preciso adiantar essa primeira impressão de que a estética dos audiovisuais escolares produz *imagens-colagem*.



Plano-escolar 1: USA

No referencial teórico-metodológico (p.72), o *Bilderatlas* de Warburg foi descrito como “sortido” de materiais imagéticos variados (e com variados destinos): pinturas renascentistas, grafismos ameríndios, desenhos infantis. Na imanência (Grant, 2017) da montagem audiovisual, essa mistura inevitavelmente toma a forma de uma edição de *remix*, que é reuso de conteúdos, muito frequentemente heterogêneos, publicados anteriormente. Para os estudiosos da remixagem (Lemos, 2009; Pretto, 2010; Knobel & Lankshear, 2011), nada se cria do nada e a recombinação de informações nada mais é do que o próprio procedimento de

produção/construção de conhecimento. É, por isso mesmo, “uma prática cultural tão antiga quanto os humanos” (Knobel & Lankshear, 2011, p.105)¹⁵:

...os antigos romanos mesclaram as formas e ideais artísticos da Grécia para criar suas próprias obras de arte; os regimes democráticos de governo reelaboram várias formas antigas –e nem tão antigas– de governança; a arquitetura sempre combinou estilos e formas estruturais básicas. As atividades cotidianas como a cozinha constituem uma intensa recombinação, já que as ideias e ingredientes de um lugar ou de uma época se fundem com os de outros.

Embora a lógica da recombinação estivesse implicada na criação musical desde sempre, a série documental *Everything is a remix* (2015) conta que a expressão “*remix*” foi originalmente aplicada à música no final do século XX, especialmente ao *hip hop*, “que foi a primeira forma musical a incorporar *samples*¹⁶ de gravações já existentes”. Sua popularização, como forma criativa, está diretamente relacionada às inovações tecnológicas do que “alguns vão chamar de sociedade da informação, sociedade pós-industrial, cibercultura ou sociedade do conhecimento” (Lemos, 2009, p.38). Apesar de ser necessário garantir um mínimo acesso a um dispositivo eletrônico, a literatura levantada afirma o *remix* digital como a “nova escritura popular” (Knobel & Lankshear, 2011, p.108), que abre inúmeras possibilidades para a produção cultural amadora¹⁷. Por exemplo, o *remix* permite que “gente que não sabe tocar nenhum instrumento musical possa reelaborar e retocar canções já existentes”¹⁸ (Jacobson apud Knobel & Lankshear, 2011, p.106). Um tanto otimista, Kirby Ferguson, realizador de *Everything is a remix* projeta que:

Hoje em dia, qualquer um pode remixar qualquer coisa - músicas, vídeos, fotos, o que for, e distribuir globalmente na hora. Você não precisa de ferramentas caras, não precisa de distribuidor, não precisa nem de habilidades. Remixar é arte popular - qualquer um pode fazê-lo. (*Everything is a remix*, 2015)¹⁹

Não é por acaso que Knobel & Lankshear, entre outros autores, atribuem ao *remix* um papel decisivo na reconfiguração da Indústria Cultural:

Recentemente a convergência entre as denominadas “novas tecnologias” (meios digitais) e os “novos valores” (o crescimento generalizado de atividades e

¹⁵ Tradução minha.

¹⁶ A expressão, que significa “amostras” em Inglês, foi mantida no original, pois é assim o termo usado e conhecido no meio musical brasileiro.

¹⁷ *Mashups*, *autotune videos*, *musicless music videos*, narrativas pessoais, *fanfics* são exemplos de novos artefatos culturais que surgem na cibercultura.

¹⁸ Tradução minha.

¹⁹ Tradução da versão em português, disponível no YouTube:

<<https://www.youtube.com/watch?v=SAfCvMNgLjg&t=3s>> Acesso em: 25 jul. 2019

comunidades horizontais de caráter colaborativo) permitem que os princípios que regem o remix musical se estendam a diversos formatos audiovisuais. Isto tem provocado também uma “crise” entre aqueles que ostentam os direitos de *copyright* e de propriedade intelectual, tanto industriais, quanto particulares. (2011, p.106)²⁰

Acredito que alguns meandros da cadeia de produção e consumo cultural ainda devam ser problematizados para uma justa medição das possibilidades da distribuição global de *remixes* populares. Por outro lado, examinando especificamente o setor audiovisual, *Everything is a remix*, especula diferentes razões para a presença fundamental do *remix* na produção deste tipo de conteúdo pelos agentes produtores no centro econômico desse mercado:

talvez seja porque filmes são tão massivamente caros de se fazer. Talvez porque novelas, programas de TV, videogames, livros etc. sejam fontes tão ricas de material. Ou talvez seja porque o público prefere o que lhe é familiar. Qualquer que seja a razão, a maioria dos sucessos de bilheteria apoiam-se bastante em material já existente. Dos 10 filmes de maior sucesso de bilheteria dos últimos 10 anos, 74 em 100 são continuações, refilmagens ou adaptações de livros. HQs, videogames e etc. (*Everything is a remix*, 2015)

Considerando ainda, em sua acepção ampla, o *remix* como processo de construção de conhecimento e a sua enorme difusão na internet, especialmente entre jovens, pode-se explicar, em boa parte, que sua presença seja uma constante em audiovisuais escolares. Como um *Bilderatlas*, o *remix* é um outro gesto semelhante à colagem dos trabalhos escolares de produção de cartazes, onde estudantes e também educadores fazem a ação de copiar, recortar e colar informações textuais e imagéticas de diferentes fontes, complementando, às vezes, com suas próprias palavras. Atividades escolares na produção de conhecimentos *es- cola -res*. Recorte, cópia e colagem de cenas do YouTube, figuras da internet, de livros didáticos e também do cinema crítico e de arte marcam o audiovisual escolar. Pretto (2010), pensando mais a fundo as implicações desse *modus operandi* na Educação, entende que mais do que ser mera reprodução, essa é uma forma colaborativa de produção de conhecimento: recorte, cópia, colagem e recriação. *Everything is a remix* define a mixagem como prática de “combinar ou editar material já existente para **produzir algo novo**” (grifo meu). Esta é a lógica da criação de *memes*, montagem-febre na *Web*. É a lógica da transmissão dos genes da imaginação, os *memes* na acepção original do termo (Richard Dawkins, 2007)²¹. Quando se

²⁰ Tradução minha.

²¹ Em 1976, o biólogo Richard Dawkins fez uma analogia entre a reprodução genética e a reprodução de dados culturais, que chamou de memética. Enquanto os genes carregam

compreende a cópia, na era da reprodutibilidade técnica (Benjamin, 2008, pp.165-196), como criação de um outro objeto muda-se de perspectiva sobre o valor da cópia e do que é original e isso também desmonta parte do discurso anti-pirataria cultural. “Copiar não é roubo” (*Copying is not theft*)²².

A ética do *remix* é *hacker* e descubro Godard e Benjamin como *hackers*. Para Pekka Himanen, na companhia de Linus Torvalds e Manuel Castells (Himanen, 2002), o *hacker* é uma pessoa que entende muito de computação, ou de qualquer outro assunto, e *compartilha*²³ o seu conhecimento com/por prazer. Sua ética propõe a colaboração, a liberdade de expressão, o código aberto e uma política em rede, aberta e horizontal, o que se opõe ao *cracker* que viola dados com más intenções. Quando discuti os aspectos éticos do presente estudo, esclareci as intenções de contribuir para o bem do audiovisual escolar e, por tudo o que foi dito até aqui, o *remix* me pareceu de cara uma boa maneira de trata-lo e produzir conhecimento em torno do assunto. Contudo, a partir do momento de montar os primeiros trechos, surgiu um temor de que o espectador não conseguisse distinguir os pedaços, anônimos, dos audiovisuais escolares utilizados, um do outro. E, pior, quando a referência da montagem centrífuga ganhou peso, meu maior medo foi o de que as imagens exteriores adicionadas ao *Atlas* por mim não pudessem ser isoladas do material empírico original e, com isso, de que eu estivesse fazendo algum tipo de apropriação cultural (ref) que diminuísse os autores dos vídeos escolares. Por outro lado, pensando bem, esses receios apenas confirmam o que a literatura adotada fala sobre a transmissão e sobrevivência das imagens, bem como sobre a produção colaborativa de conhecimento, que, desse ponto de vista, nada têm a ver com propriedade privada, principalmente quando se constata que os efeitos físicos, na fisiologia do corpo humano, são os mesmos quando assistimos um filme, lembramos de algo, ou sonhamos²⁴. Uma vez que sou professora-produtora de audiovisual escolar, apaziguei meu coração também ao considerar que ocupo um lugar de fala legítimo na discussão sobre o meu objeto de pesquisa.

informações que determinam genótipos e fenótipos, os memes seriam núcleos de ideias, comportamentos e outros tipos de elementos construídos nas trocas humanas.

²² <<https://www.youtube.com/watch?v=leTybKL1pM4>> Acesso em: 23 jul. 2019

²³ Nesse caso, eu preferiria traduzir como “partilha” para que, à luz da teoria de Rancière (2009), o verbo melhor compreendesse a via de mão dupla do ato de partilhar: que é, ao mesmo tempo, ato de dividir e distribuir.

²⁴ *O Cinema é uma Arte Estranha* - parte 2 (MFL 2012), de Christian Caselli: <<https://www.youtube.com/watch?v=RinGosz3Bg>> Acesso em: 23 jul. 2019

Como já dito, não seria coerente com o referencial adotado, procurar construir um vídeo que espelhasse fielmente a realidade das escolas produtoras. Na perspectiva desta tese, isso é até inviável, mas isso não significa que não haja compromisso com a verdade. Com Didi-Huberman, prefiro pensar nas imagens como enquadramentos, nos quais vemos com maior destaque determinados aspectos da realidade²⁵, com seus anacronismos. A edição talvez seja a etapa da produção audiovisual mais associada ao caráter manipulador das mídias e os profissionais do meio reconhecem no editor um grande poder de direcionar (até de dirigir) um filme no sentido de suas decisões. Dois editores podem trabalhar exatamente o mesmo material bruto, as mesmas imagens, e construir dois filmes extremamente distintos. A oficina mais perigosa que a Mostra Geração realizou foi chamada de *Remontando Ideias* (2006). A proposta parecia inofensiva: usar os vídeos inscritos e não selecionados para o Vídeo Fórum como material bruto para que os jovens participantes da oficina pudessem reorganiza-los e, assim, aprendessem sobre possibilidades audiovisuais e suas técnicas. Os vídeos remixados demonstraram não apenas domínio de técnica e linguagem, mas um teor crítico tão forte que a experiência foi tão polêmica que nunca mais se repetiu. A montagem, portanto, é um risco.

A esta altura, é importante lembrar duas coisas: 1) que os conhecimentos nos atlas tendem a ser esquemas provisórios; 2) que o imaginário estudado está inserido na mesma cultura da qual faço parte. Neste processo, autoral, é fundamental o compromisso ético com o audiovisual escolar e seus realizadores/personagens, ao mesmo tempos em que deve-se dialetizar as imagens e as escolhas próprias. A proposta didi-hubermaniana de atlas como instrumento de relativização e de “não esgotamento das possibilidades dadas” (GDH, 2013, p.13) seguiu como norte, como uma proteção contra as ameaças de subexposição, da edição que encerrasse o audiovisual escolar em uma única e prescritiva maneira de ser. De qualquer modo, fazer *remix* de *remixes* é introduzir ainda mais impurezas em um atlas e eu não quis poluir o ambiente deste trabalho, cometendo excessos. Em adição, as limitações temporais de uma tese de doutoramento e meu compromisso com uma educação crítica para os *média*, principalmente no contexto

²⁵ Georges Didi-Huberman, librairie mollat, 2011 <<https://www.youtube.com/watch?v=u0-jhLbdCqk&feature=youtu.be>> Acesso em: 23 jul. 2019

atual de proliferação de *fake news*, me levaram a ser comedida no acréscimo de fragmentos externos, tendo incluído na versão final apenas nove *planos-extras*.

Como disse, a *montagem-colagem* dos trabalhos escolares visualizados inutilizou qualquer pretensão minha de sobrepor uma marcação, cor, ou selo postal sobre o *Atlas*, capaz de demarcar, definitiva e claramente, as fronteiras entre os territórios da Mostra Geração – das imagens feitas pelas escolas da pesquisa, os *planos-escolares* - e as terras estrangeiras – das imagens produzidas fora de contextos escolares, os *planos-extras*. Mas, se por um lado isso foi um aprendizado afortunado, eu ainda precisava, por princípio, estabelecer, pelo menos, uma espécie de cadeia de custódia das digitais que deixei no processo de montagem, como provas de um crime. Segui então o conselho do meu guru, o cineasta italiano Federico Fellini, o *gran buggiardo*²⁶, como gostava de se apresentar. Autor, descrito muitas vezes como autoritário nos *sets* de filmagem, Fellini problematizava a *política dos autores*²⁷, em filmes como *8 ½. Mis-en-scène* exagerada - “expressionista”, eu diria – maquiagens, figurinos e cenários nada naturalistas, falta de sincronia entre o som dos diálogos e o movimento labial dos atores, o diretor, que iniciou sua carreira integrando o movimento *Neo-realista*, explorava múltiplos recursos para que o caráter artificial da obra felliniana fosse deliberadamente explícito²⁸. Com essa inspiração, desejei fazer uma montagem oposta à montagem invisível, dominante no cinema clássico narrativo, que pretende fazer o espectador esquecer que ele está fora do filme. Ao contrário, tentei deixar evidente que o *Atlas* é uma obra de invenção. Não hesitei em intervir com letreiros, com repetições de planos, com o recurso videográfico de emoldurar uma *imagem feita por escola* em um porta-retrato dourado como a moldura de um quadro exposto no museu histórico. Contudo, uma vez que ferramentas de videografismos são amplamente distribuídas e largamente utilizadas nos *remixes* populares, os destinos das *planos-escolares* e dos *planos-extras* se cruzaram novamente.

Na montagem, surgia ainda, uma irresistível necessidade de unir imagens semelhantes, mas não idênticas, para escrever, na *timeline* do *software* de edição,

²⁶ O grande mentiroso.

²⁷ Inaugurada pelos críticos da revista *Cahiers du cinema*, incluindo Godard, a *política dos autores* valorizava as marcas autorais que os cineastas (diretores, em oposição política aos produtores) deixam em suas obras. A *política dos autores*, tomada com certo exagero na distinção do que seriam os “grandes” e os cineastas “menores”, acabou gerando um culto desproporcional a figura do diretor de cinema.

²⁸ E daí surge uma interessante aproximação do trabalho de Fellini com o teatro de Brecht.

um roteiro com narração e diálogos que contassem histórias entrelaçadas em uma Roda da Fortuna de imagens parecidas, em tantas qualidades, e distintas, em tantas outras: lentes, cores, temperaturas de cor, filtros, enquadramentos, composições, estéticas, semióticas, feitos, aspectos/janelas/formatos, suportes, recursos, meios, materiais, volumes, contrastes, brilhos, resoluções, granulações, proporções, pesos, lugares, épocas, estados de conservação, durações, gestos, ritmos, vozes, musicalidades, ruídos e discursos. A montagem foi guiada pelas conversas das palavras ditas nos filmes da Mostra Geração entre si e entre essas palavras e os nomes que atribuí aos códigos no ATLAS.ti. Não obstante, as ficções criadas no *Atlas* não são descoladas de experiências reais. Falando de Alfred Hitchcock, Godard demonstra que a narrativa fictícia também pode revelar aspectos despercebidos do real:

“Godard quer dizer que, nas imagens de *Difamação*²⁹, o medo, ao depender da *ficção*, não tem de depender da *falsificação*. Ele é fictício – e até humorístico, uma vez que se trata de inquietar o espectador com uma prometedora série de bons vinhos -, mas adquire uma verdade fenomenológica através da qual o medo poderia ser pensado enquanto tal. E isso é possível porque a *montagem intensifica a imagem* e confere à experiência *visual* um poder que as nossas certezas ou hábitos *visíveis* pacificam ou velam. (GDH, 2012b, pp.173-174)

Optar por analisar a imagem escolar em movimento, foi uma aposta na imagem como sendo, por si só, um dispositivo para *estranhar o familiar*. Isso, a história da Antropologia e da Cultura Visual podem comprovar. Lissovsky³⁰, não por acaso, equiparou a câmera fotográfica ao dispositivo metafísico que Agamben chamou de “máquina antropológica”. Na trilha de GDH, a perspectiva filosófica do presente trabalho, olhando para o imaginário da Mostra Geração e sendo olhada de por ele, acredita que:

...a *imagem desconstrói a realidade*, e isso graças aos seus próprios efeitos de construção: objetos inobservados invadem subitamente o ecrã, mudanças de escala alteram o nosso olhar sobre o mundo, agenciamentos inéditos produzidos pela montagem fazem-nos compreender as coisas doutro modo. As situações familiares vêm-se esvaziadas do seu significado, mas “subitamente, esse vazio explode”, e é então que o caos empírico se transforma em “realidade fundamental”. É por meio da sua construção de estranhezas – que Kracauer denomina exterritorialidade – dos seus “cortes transversais” no *continuum* espacial e temporal que a imagem toca num real que a própria realidade nos ocultava até então. (GDH, 2012b, pp. 220-221)

²⁹ Trata-se do longa-metragem *Interlúdio (Notorius)*, de Alfred Hitchcock, 1946.

³⁰ <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/27487>> Acesso em: 25 jul. 2019

Por entender a dialética benjaminiana das imagens como algo que pode ser produzido tanto pela imagem vista, quanto pelo olhar que mira e age no que vê, o método investigativo do trabalho ora apresentado apostou também na montagem como momento de criação de novas “*exterritorialidades*”. À minha atração pela ficção, por exemplo, contrapôs um certo estranhamento, mantendo alguns cortes abruptos - lapsos entre uma imagem e outra, principalmente com saltos sonoros – estalos de volume baixo para muito alto, de alto para baixo de novo, em uma mixagem de som imperfeita como soa a maioria dos audiovisuais escolares. O problema do áudio nos filmes escolares foi, assim, exposto e transposto como sintoma para o *Atlas*, como um choque em que a realidade da desigualdade das condições de produção invade a ficção. Se a ficção suavizou algumas transições/ligações de um plano a outro, os momentos de interrupção do fluxo das imagens acentuaram a fragilidade de algumas relações que pretendi criar entre outros planos. Dessa forma, compreendo que o resultado do presente trabalho esteja conforme a proposta de GDH, para quem o efeito de um atlas pode ser inusitado, uma vez que sua função é “*oferecer aos nossos olhos, de maneira sistemática ou problemática –inclusive poética, com risco de ser errática, quando não surrealista – toda uma multiplicidade de coisas reunidas por afinidades eletivas, como dizia Goethe*” (GDH, 2011c s/p)³¹.

Se o efeito do surreal é crítico, esta investigação, que se pretendeu filosófica e antropológica, tirou proveito de uma aproximação com o cinema surrealista. Vanguarda artística, influenciada pelas ideias de Freud e inaugurada na década de 1920, o surrealismo se propôs a desconstruir (ou até destruir) os pilares da sociedade burguesa, manifestando-se como um projeto politicamente contestatório. Situações surreais estão em vários dos vídeos escolares. Por exemplo, o que faz uma crítica à resistência à inclusão de estudantes surdos em classes de alunos ouvintes, subvertendo a ordem instituída numa cultura escolar tradicional e excludente. A sequência de *Petit à petit* (1970) do cineasta-etnólogo Jean Rouch, foi inserida no *Atlas*, então, confirmando o potencial do método surrealista nas descobertas antropológicas:

³¹ Tradução minha.



Plano-extra 1: frames de *Petit à Petit*

Walter Benjamin e Octavio Paz³², tendo ambos se dedicado ao estudo do sonho, foram outros entusiastas e praticantes do meme surrealismo. O primeiro fez um texto inteiramente dedicado ao que considerou “o último instantâneo da inteligência europeia” (Benjamin, 2008, p.21). Na seguinte *passagem* (Benjamin, 2006), ele atribuiu uma importância canônica à vazão do universo onírico para a compreensão da realidade:

³² Devo este encontro à colega Roberta Condeixa. Um pouco mais jovem que Benjamin, a teorização do poeta mexicano tem várias intersecções com a obra do filósofo alemão no que se refere à questão da imagem, com o mérito de acrescentar ao debate referências do pensamento oriental, que corroboram a dialética benjaminiana das imagens. Com um texto mais fechado e sistematizado, a leitura de Octavio Paz facilita uma leitura de Benjamin que foi interessante para esta pesquisa. Cf. *O Arco e a Lira* [1956], 1982.

A utilização dos elementos do sonho ao despertar é o cânone da dialética. Tal utilização é exemplar para o pensador e obrigatória para o historiador. [N 4,4] (Benjamin, 2006, p.506)

Quanto ao poeta mexicano, um exemplo de como ele exalta o sonhar e se apropria dessa lógica em sua escrita pode ser lido no seguinte trecho do poema *El Cántaro Roto*³³:

*Hay que dormir con los ojos abiertos, hay que soñar con las
manos,
soñemos sueños activos de río buscando su cauce, sueños de sol
soñando sus mundos,
hay que soñar en voz alta, hay que cantar hasta que el canto eche
raíces, tronco, ramas, pájaros, astros,
cantar hasta que el sueño engendre y brote del costado del dormido la
espiga roja de la resurrección,
el agua de la mujer, el manantial para beber y mirarse y reconcense
y recobrase,
el manantial para saberse hombre, el agua que habla a solas en la
noche y nos llama con nuestro nombre,
el manantial de las palabras para decir yo, tú, él, nosotros, bajo el
gran árbol viviente estatua de la lluvia,
para decir los pronombres hermosos y reconocernos y ser fieles a
nuestros nombres
hay que soñar hacia atrás, hacia la fuente, hay que remar siglos
arriba,
más allá de la infancia, más allá del comienzo, más allá de las
aguas del bautismo,
echar abajo las paredes entre el hombre y el hombre, juntar de
nuevo lo que fue separado,
vida y muerte no son mundos contrarios, somos un solo tallo con
dos flores gemelas,
hay que desenterrar la palabra perdida, soñar hacia dentro y
también hacia afuera,
descifrar el tatuaje de la noche y mirar cara a cara al mediodía y
arrancarle su máscara,
bañarse en luz solar y comer los frutos nocturnos, deletrear la
escritura del astro y la del río,
recordar lo que dicen la sangre y la marea, la tierra y el cuerpo,
volver al punto de partida,
ni adentro ni afuera, ni arriba ni abajo, al cruce de caminos,
adonde empiezan los caminos,
porque la luz canta con un rumor de agua, con un rumor de
follaje canta el agua
y el alba está cargada de frutos, el día y la noche reconciliados
fluyen como un río manso,
el día y la noche se acarician largamente como un hombre y una
mujer enamorados,
como un solo río interminable bajo arcos de siglos fluyen las
estaciones y los hombres,
hacia allá, al centro vivo del origen, más allá de fin y comienzo.
(Paz, 1989, pp.84-85)*

³³ <<http://files.bibliotecadepoesiacontemporanea.webnode.es/200000155-8bbc38cb64/Octavio%20Paz%20poesia.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2019

Os versos compósitos pelas palavras de Paz, acima reproduzidas, foram sintetizados em uma montagem surrealista dialética que, ao contrário de reduzir as diferenças, fez as palavras serem mais do que a soma exata (justa) dos verbos em suas formas encarnadas. Paz transforma as palavras em imagens poéticas, alcançando um saber além da Ciência:

Graças a uma redução racional, indivíduos e objetos - plumas leves e pedras pesadas - convertem-se em unidades homogêneas. Não sem um justificado assombro as crianças descobrem um dia que um quilo de pedras pesa o mesmo que um quilo de plumas. Custa-lhes muito reduzir pedras e plumas à abstração do quilo. Dão-se conta de que pedras e plumas abandonaram sua maneira própria de ser e que, por uma escamoteação, perderam todas as suas qualidades e sua autonomia. A operação unificadora da ciência mutila-as e empobrece-as. O mesmo não ocorre com a poesia. O poeta nomeias as coisas: estas são plumas, aquelas são pedras. E de súbito afirma: as pedras são plumas, isto é aquilo. Os elementos da imagem não perdem seu caráter concreto e singular (...) A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio da contradição: o pesado é leve. Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos do nosso pensar. (...) Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do ‘impossível verossímil’ de Aristóteles. (Paz, 1982, pp.120-121)

Nesta última citação, é interessante destacar a menção ao pensamento da criança. Surrealismo e infância: fica, aqui, plantada a semente de uma ideia a cultivar na escola, para ver no que dá. Quanto à adolescência, já senti na pele -como um corte no olho- os efeitos desse encontro. Eu devia ter uns 14 anos quando meus pais me apresentaram à cinematografia surrealista. Foi paixão à primeira vista, a contestação do mundo que caracteriza a fase da vida pela qual eu passava identificou-se sobremaneira com a estética-política revolucionária do movimento. A obra do cineasta andaluz (que filmou na França e no México) Luis Buñuel foi decisiva na minha opção por cursar uma faculdade de cinema. Agora, no *Atlas do Audiovisual Escolar, territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014*, como uma “análise videográfica” (Grant, 2017) de objetos audiovisuais escolares, o surrealismo, dialético-poético, é um instrumento interessante para o objetivo de produzir um material de consulta que transite pelo espectro entre o “explicativo” e o “sensível”.

Desde a memória de participar das sessões do Vídeo Fórum/MG, alguns *planos-escolares* me olharam e demarcaram seu espaço no *Atlas*, particularmente os que sofreram mais distorções no tempo, os que foram captados em fitas VHS e Mini-DV, os mais granulados, borrados e de cores saturadas. Outras imagens feitas confeccionadas pelas escolas foram postas por obrigação, por trazerem presenças

constantes, obrigatórias. Houve também *planos-escolares* que foram incluídos na montagem por vizinhança, afinidades e conflitos das mais diversas ordens. As escolhas não foram guiadas prioritariamente por princípios de qualidade artística ou técnica mais ou menos presos a “gramáticas estabelecidas” (Norton, 2011) pela indústria e academia, mas houve, sim, um interesse especial em desconstruir padrões socialmente estabelecidos. Os autores até aqui trazidos apontaram o potencial revolucionário de se prestar atenção especial às imagens que fogem dos padrões, à sobrevivência dos excluídos/vencidos, às formas desvalorizadas e/ou resistentes no mercado cultural, às expressões que se situam às margens dele, aos conteúdos que subvertem o instituído, aos restos.

Pensar o audiovisual escolar como *rascunho* da cultura visual já é, assim, considerar estes artefatos culturais de pouco prestígio como objetos científicos privilegiados para a compreensão dos mecanismos sociais de transmissão de saberes, hábitos e sensações e, em consequência disso, acreditar na importância da realização de imagens em movimento como prática cidadã nas escolas, principalmente quando se tem dimensão do papel dessas instituições na reprodução e transformação das sociedades. No entanto, não se pode chegar a tal conclusão se o valor dos audiovisuais escolares é medido em comparações simplórias e subalternizantes com os modelos estéticos dominantes.

No artigo *Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar* (2018), Rosália Duarte, Mirna Fonseca e eu problematizamos hierarquizações que conferem aos artefatos culturais mais ou menos valor, segundo seu grau de aproximação com o que na Grécia Antiga se designava como *poiésis*, artes superiores, ou *techné*, “demais ofícios de artesãos comuns (*technai*), vistos como socialmente inferiores e servis” (2018, p.92). Como essas disputas permeiam a cultura visual contemporânea e o campo das relações entre audiovisual e educação, criticamos que essa polaridade tenha, historicamente, fomentado dicotomias que automatizam e empobrecem a experiência da visualidade, como, por exemplo, análises que desconectam forma e conteúdo: “Do nosso ponto de vista, não há, efetivamente, uma oposição entre *poiéses* e *techné*” (Duarte, Gonçalves & Fonseca, 2018, p.101).

Desse modo, eximimo-nos da pedante tarefa de classificar os audiovisuais escolares que podem ou não ser considerados autênticas “obras de arte”, e notamos que estes produzem anacronismos e mexem com emoções, escapam das descrições verbais e não se permitem fixar em esquemas totalizantes. As imagens podem enquadrar

melhor certos aspectos e possibilidades do real, deixando ainda impressões que não constituem um conhecimento técnico, mas afetivo. (Duarte, Gonçalves & Fonseca, 2018, p.99).

Na(s) *História(s) do cinema*, Godard escreve que “o cinema não é uma arte, nem uma técnica, mas um mistério”. John Dewey³⁴ prontamente alerta, no início do livro *Arte como Experiência*, que nem as obras de arte consagradas devem ser apreciadas apenas por atenderem às, ou por reestabelecerem, convenções, pois isto atrapalha o surgimento de novas visões: “*Quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real da vida*” (Dewey, 2010, p.59). Na perspectiva construída na tese ora apresentada, o valor estético de qualquer imagem, pretensamente artística ou não, não está na imagem isolada, ou em sua conformidade com parâmetros que são históricos e limitados. Por um lado, o caráter estético das imagens se dá nas circunstâncias de sua criação, que podem envolver a intensificação ou descoberta, pelo autor, de novas sensações e maneiras de enxergar/organizar o mundo. Por outro, a definição do caráter estético de uma imagem ocorre na experiência onde o observador, inserido em um determinado contexto histórico e social (em um agora de uma determinada cognoscibilidade), ao ser afetado pelo objeto, intensifica ou percebe novas sensações e maneiras de enxergar/organizar o mundo.

Apesar de reconhecer a importância da afirmação político-pedagógica que projetos como o CINEAD - Cinema para Aprender e Desaprender/UFRJ - fazem em defesa do estudo e prática de “cinema” nas escolas, como exercício mais poético e autoral, optei por nomear o material empírico com o termo “audiovisual”, que engloba todos os formatos e expressões da produção de imagens em movimento. Com isso, evitei fazer distinções (Bourdieu, 2007) do tipo filmes bons/ruins que continuam válidas para o momento em que os a/r/tógrafos audiovisuais devem avaliar as aprendizagens vividas pelos estudantes que realizaram um vídeo³⁵. Porém tais discriminações, não se sustentam quando o mesmo vídeo é arrancado de seu contexto de produção e deve ser avaliado pelo seu valor no ato de uma espectatura

³⁴ Que na perspectiva teórico-metodológica desta tese pode ser considerado um o a/r/tógrafo.

³⁵ Avaliação esta que, como visto na revisão da literatura acadêmica sobre o audiovisual escolar, não pode ser confiada apenas à análise do vídeo, dependendo da produção de outros tipos de dados (entrevista, observação etc.).

emancipada (Rancière, 2012) e no experimento criativo de uma montagem dialética.

Ainda que eu concorde com Leite & Alegria (2005) quando identificam que a qualidade dos audiovisuais independentes emerge quando as idiossincrasias dos seus modos/contextos específicos de produção levam a expressões desviantes dos moldes industriais ou das artes supostamente superiores; quando a visão holística (Hobbs & Moore, 2014) do audiovisual escolar foi encoberta pelo desenho da minha pesquisa, tornou-se fundamental reeducar o meu próprio olhar para me permitir novas experiências estéticas a partir dos *planos-escolares*. Nesse sentido, a montagem audiovisual foi tanto guiada pelo meu olhar, quanto foi método de reconstrução desse olhar, ao me obrigar a posicionar os *planos-escolares* e *extras* em relação a uma Cultura Visual mais ampla. Sobretudo, a montagem foi construída a partir de um desejo de dar a ver, tornar legível (compreensível), a uma audiência maior, o audiovisual escolar sob uma nova óptica afetiva. Foi na montagem que, de fato, ergui um monumento a este imaginário.

Na história das imagens em movimento, o advento do vídeo perturbou as definições de “cinema” e, nesta crise impulsionada também por outras inovações técnicas e sociais, a criação audiovisual ficou mais livre no sentido propagado pelos realizadores da Mostra do Filme Livre³⁶: “VÍDEO É ARREBENTAÇÃO: chegou e se popularizou para quebrar tudo e tem quebrado”³⁷. Como expressa o termo “livre”, os filmes participantes da MFL não estão presos aos padrões que regulam o mercado audiovisual:

Nossa aventura e luta pelo cinema livre começou em 2002 com a pretensão de fazer uma mostra sem frescuras com relação aos formatos, gêneros, idades e durações dos filmes. A graça era, e segue sendo, misturar tudo num grande painel audiovisual do que é feito em nosso país. Naturalmente a imensa maioria dos milhares de filmes que exibimos desde então foram feitos sem apoio estatal, sem recursos públicos, foram feitos por conta própria, em casa, sozinhos ou entre amigos, por coletivos e/ou pequenas produtoras que, por variados motivos, não podiam esperar recursos para realizarem seus filmes.³⁸

O vídeo como arrebentação pensado como força que se assemelha ao gesto warburgiano de provocar a explosão de um campo fenomênico, o vídeo como arrebentação em oposição ao cinema *blockbuster*, realizado e distribuído em escala

³⁶ Outro importante festival audiovisual da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Criado em 2002, atualmente ocorre também em Brasília e São Paulo.

³⁷ <<http://mostradofilmelivre.com/19/pub.php?c=82>> acesso em 02 mai. 2019.

³⁸ Op. Cit.

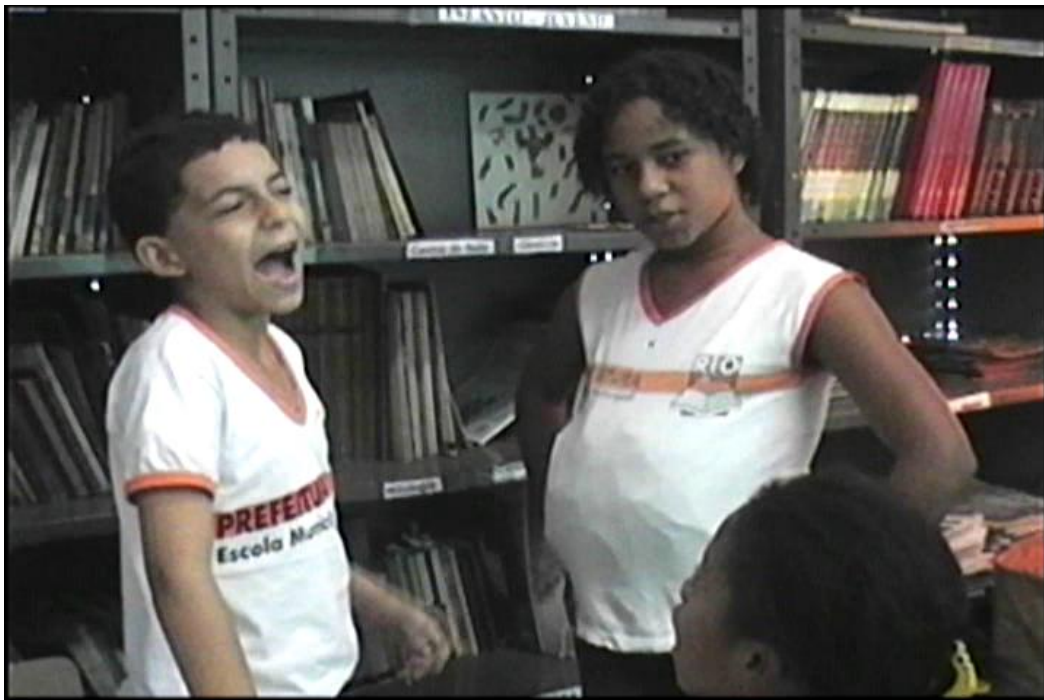
industrial e arrasando a concorrência. Foi como arrebentação que procurei contemplar o audiovisual escolar em seus diferentes modos (momentos) de ser belo e perpetuar a diversidade de possibilidades em jogo. A montagem do *Atlas* não ignorou a falta de recursos que ressalta de alguns *planos-escolares*, mas procurou aproximar estas imagens de estéticas marginais, que assumiram suas carências de modo a transformá-las em sua força. Tal aproximação se fez sem a adição de nenhum *plano-extra*, mas pela reprodução integral do letreiro-manifesto de abertura de um dos audiovisuais escolares, seguida por uma seleção de fragmentos que, na visualização, obedecem aos princípios das cinematografias citadas no texto reproduzido pelo “vídeo-manifesto” que abre este bloco – “ideais do Neo-realismo, do Cinema Novo, do Dogma 95, da estética da fome”³⁹ - ou de gêneros populares, muitas vezes, menosprezados pela crítica especializada como o melodrama latino-americano e as novelas brasileiras. Esta sequência apresenta algumas imagens desagradáveis para um espectador acostumado aos padrões de qualidade hegemônicos e até para públicos especializados como mídia-educadores, ou a/r/tógrafos. No entanto, elas mostram uma escola dos pobres e, em vez de efetuar mais uma exclusão, garanti um espaço/tempo para estes planos ao lado de outros *planos-escolares* que transfiguram o “feio” em beleza plástica. De acordo com o professor Milton José de Almeida, uma “educação visual para os fins do mundo” é imprescindível, pois o mundo acaba todos os dias, ou seja, estamos rodeados de ruínas e coisas mal tratadas a todo instante, até o novo pode ser agressivo, e se não estivermos sensíveis a isso, perdemos a força de agir sobre esse mundo: “Ah, a feiura também é pedagógica, o olhar se educa de um jeito ou de outro com o que

³⁹ O neo-realismo foi um movimento do cinema italiano do Pós-Guerra que, partindo de um pensamento humanista e de uma Europa devastada, encontrou, na própria miséria, histórias emocionantes para contar e formas impactantes de filmar. A opção por gravar em locações reais, fora de estúdio, e elenco formado, total ou parcialmente, por não-atores são duas características típicas de filmes neo-realistas e das “novas” ondas cinematográficas que o movimento italiano inspirou ao redor do mundo, nas décadas seguintes: como a *Nouvelle Vague* francesa; os Cinemas Novos alemão, estadunidense, japonês e o brasileiro. Este Cinema Novo, que teve na cinematografia e teoria glauberianas algumas de suas expressões mais cultuadas, sendo Glauber Rocha, um de seus principais formuladores, o autor do manifesto da “Estétyka da Fome”. Cf. <<http://www.contracampo.com.br/21/esteticadafome.htm>> Acesso em: 25 jul. 2019. Os movimentos que seguem esta tradição, ao se ocuparem da realidade sem docilizar seus componentes incômodos, tendem a explorar a violência como potência crítica e estética e suas obras podem ser bastante controversas, como, mais recentemente, foi a marca dos realizadores que submeteram, de alguma forma, seus trabalhos às regras do Dogma 95, manifesto lançado na Dinamarca em 1995. C.f. <https://pov.imv.au.dk/Issue_10/section_1/artc1A.html#i1> Acesso em: 25 jul. 2019.

lhe é oferecido. A violência visual é um pesadelo de olhos abertos” (Almeida, 2011, on-line, s/p.).

Um dos principais fatores para esta virada na sensibilidade é o tempo. Ao contrário do que pode parecer ao senso comum, o ato de olhar não é tão simples e direto, não dispensa mediações. GDH defende que devemos trabalhar muito para poder olhar:

Sim, sim, temos que trabalhar para além da pura visão. Temos que trabalhar além da simples informação imediata que pode chegar ao clichê. Porque olhamos também com palavras, e, às vezes, olhamos muito mal. Precisamos tomar o tempo para ver um pouquinho melhor.⁴⁰



Plano-escolar 2: “Ah, comigo é que não foi, porque você deve ter saído com um monte”

Considerando, então, a subexposição do audiovisual escolar e a necessidade de tomar o tempo para vê-lo melhor, a montagem do *Atlas* precisou desacelerar em alguns momentos. Se a montagem centrífuga, como elogio à velocidade, foi uma referência importante para ganhar tempo e conseguir expor a(s) história(s) e problemas apresentados pelo objeto de estudo, houve também uma força contrária que atraiu meu olhar e me fez demorar na duração de alguns *planos-escolares*, no

⁴⁰ <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/568830-as-imagens-nao-sao- apenas-coisas-para-representar-entrevista-com-georges-didi-huberman>

ritmo da edição escolar. Esta outra postura estética/ética de montar caracterizou-se pelo que GDH nomeou como montagem centrípeta, uma outra forma audiovisual que, segundo o autor, enlaça com a montagem centrífuga uma relação “de complementaridade: cada forma evoca naturalmente o seu contra-motivo” (GDH, 2012b, p.161):

Um tipo de montagem que traz de volta os rostos, os testemunhos e as próprias paisagens para um centro jamais atingido: montagem centrípeta, elogio da lentidão. (GDH, 2012b, p.161)



Plano-escolar 3: 2 minutos e 10 segundos de saltos e piruetas

Na perspectiva do presente estudo, o audiovisual escolar é uma categoria de filmes anônimos. São obras desconhecidas do grande público, povoadas por pessoas normais. Estudantes, sobretudo, e educadores que fomos, ou somos, todos nós que frequentamos instituições de ensino. Gente que quase não está de corpo presente na TV e no cinema, gente que tem poucas visualizações no YouTube e, ordinariamente, faz figuração nas cenas cotidianas do estado do Rio de Janeiro. Uma preocupação em reconhecer esses anônimos e em não expor a escola ao desaparecimento (GDH, 2014) exerceu uma força na montagem para dar a ver, no centro, a paisagem escolar, a Branca de Neve negra, os gestos de meninos e meninas, os enredos vividos no imaginário escolar. A montagem centrípeta deste *Atlas* forçou um exame dos tempos escolares – tempos de fábrica, tempos fragmentados, seriados, corridos, violentos, cheios de informação, tédio, prazos, afetos, músicas, danças, brincadeiras, lutas, gerações, choques etc. -e ritmos dos audiovisuais escolares. Da mesma forma, pretendi examinar os ritmos de edição dos audiovisuais escolares, ritmos de editores aprendizes (estudantes e educadores), sem o *timing* dos produtos audiovisuais líderes de mercado. Os longos trechos de alguns filmes foram inseridos pois algumas imagens-pensamentos só eram compreensíveis tomando o tempo, mas também foram momentos de expansão de

alguns tempos escolares que estão sempre faltando nas escolas reais, como o tempo do ócio e o tempo da adolescência.

Apesar do interesse pelos anônimos que ocupam as escolas e da consciência de que, com isso, ergue-se um monumento (Le Goff, 1990; GDH, 2012) de elogio à escola dos vencidos (Benjamin, 2008), o *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio De Janeiro, 2000 a 2014* propõe um monumento por estranhamento, de modo que se compromete com o princípio crítico da ciência e das artes, especialmente com as perspectivas que procuram contribuir para um mundo com mais justiça social. Até aqui justifiquei as opções metodológicas deste *remix* como tentativas de formar uma imagem de escola, não totalizante, mas dialética, que pudesse se posicionar ética-estética-politicamente em defesa da educação, o que, na perspectiva do trabalho, implica também não fechar os olhos para os problemas e tensões presentes tanto nas escolas, quanto no meu próprio olhar sobre o audiovisual produzido por elas. Com base na teoria reunida, a primeira referência audiovisual importante na concepção desta tese foi a montagem dialética de Sergei Eisenstein (1898-1948). O cineasta soviético que teorizou sobre o seu ofício como arte revolucionária e pedagógica, um a/r/tógrafo, eu diria, imaginou o protagonismo das massas e muitos caminhos possíveis para a montagem cinematográfica. No percurso criativo desta tese, a montagem dialética eisensteiniana influenciou desde a decupagem do material bruto, até a organização do *Atlas* em blocos-mapas de conflitos específicos. Após uma primeira visualização dos vídeos escolares do Vídeo Fórum, a primeira pista para uma análise-decupagem crítica dos planos-escolares foi procurar onde estavam as violências. Os conflitos dominantes mapeados no atlas audiovisual, com fronteiras comunicantes, foram: 1) Vida/Morte; 2) Eu/Outro; 3) As Mídias-Drogas/Mídia-Educação; 4) Estéticas Marginais; 5) Realidade/Imaginação; 6) Afetos; 7) Civilização/Barbárie; 8) Corrupção-Cola; 9) Guerra às Drogas; 10) Sociedade/Natureza;

A parte estética da metodologia desta pesquisa, como seu ponto crucial, não obedeceu com rigor a critérios estatísticos que atestariam quais imagens são mais ou menos frequentes, mas levou em consideração dois grandes poderes da imagem: naturalizar, tornar familiar, até íntimos, objetos distantes no tempo e no espaço, e, o poder de “despertar” atenção para o que nos é tão familiar que nem observamos

mais na percepção cotidiana⁴¹. Ambas as reações são provocadas por repetição-desvio-inovação. Os trechos selecionados no ATLAS.ti foram inseridos no mesmo programa semi-profissional de edição digital com o qual edito os vídeos das minhas turmas na escola, VideoPad Video Editor, e foram tomando posição na *timeline* a fim de provocar choques; abrir os clichês; perceber semelhanças, estudar a mímese, observar desvios, e, com isso, dialetizar a imagem de escola visualizada, estranhar o audiovisual escolar familiar.

Os mapas audiovisuais traçados até aqui exploraram os territórios imaginários do Brasil e do estado do Rio de Janeiro; da mídia-educação; da violência; dos gestos estudantis e formaram uma escola-rébus⁴², imagem não unívoca, nem total, de escola. E permanecem muitas trilhas e caminhos para abrir. O propósito dessa montagem pretensamente dialética é pensar as imagens de escola, proporcionar um debate a partir delas, imaginar-pensar *com* e *a partir* delas. Trata-se de um método heurístico de associação, como a concepção de atlas que GDH aproxima da heurística que Benjamin praticou como “*Denkbilder*”, mais ou menos na mesma época da construção do *Bilderatlas* de Warburg. Traduzida para o português como “imagens de pensamento” (Benjamin, 2013), a expressão benjaminiana compreende tanto as imagens como *esquemas mentais*, quanto como objetos *para* serem pensados e como dispositivos *que fazem pensar sobre coisas diversas a partir deles*. Associações que Benjamin fez na forma escrita. O *Atlas* audiovisual, assim, é um ponto de partida para que, na última etapa, eu possa me encontrar com essas imagens no lugar da linguagem (Benjamin, 2006, p.504), descrever com minhas palavras o que pude pensar ao ser afetada por elas, dialetizando-as ainda mais uma vez. Gosto de acreditar que este trabalho pode provocar, na linguagem benjaminiana, “lampejos” cujos clarões nos fazem ler a nossa realidade com um outro olhar e pensar alternativas para ela; pensamentos autênticos que ajudem, ainda que modestamente, a romper a imobilidade de algumas narrativas visuais sobre a escola (Nascimento, 2016) e dar mais chances para a invenção de novos presentes e futuros.

⁴¹ Aqui aparece um dos sentidos da ideia de aura.

⁴² Estes territórios serão explicados no próximo capítulo.

7.3. Beatriz, ou lampejo para fazer livremente *aparecerem palavras...*⁴³

Estudando a *sociologia da imagem indígena*, a pesquisadora aimara (Bolívia) Silvia Rivera Cusicanqui (2010) destaca o poder que as imagens têm de expor questões que a linguagem verbal tem dificuldades em tratar:

Acredito que as formas ocultas e enterradas dos conflitos culturais que carregamos e que não podemos racionalizar são despidas. Não podemos mesmo falar sobre eles. É difícil para nós conversar, conectar nossa linguagem pública com a linguagem privada. É difícil para nós dizer o que pensamos e nos tornar conscientes deste pano de fundo instintivo, dos conflitos e vergonhas inconscientes. (p.20)⁴⁴

No campo da Educação, Rosa Maria Bueno Fischer fala de “traições das imagens”, “traições das palavras”, “multiplicação de sentidos” e “impossibilidade de fixações” (2008, p.205). Ela nos lembra como Foucault, principalmente, mas também Deleuze e tantos outros autores, entre os quais incluo José Maria Ribeiro, mostraram:

a partir da literatura e do cinema especialmente, o não-isomorfismo entre ver e falar, entre o visto e o falado, entre a palavra e a coisa. Criar, escrever, pintar e filmar são dessa ordem, dizem respeito a esse espaço que não se deixa apanhar por completo, que é luta, que é fuga do instituído, que jamais se torna forma fixa (p.204)

Diante dessas falas de Cusicanqui e Fischer, tem-se a dimensão do desafio de escrever sobre o audiovisual escolar. Ainda assim, Benjamin e Didi-Huberman insistem na necessidade de escrever sobre as imagens porque acreditam que a escrita é o processo no qual nos obrigamos a desconstruir os clichês, ou a superar a mudez provocada pelo objeto visual desconcertante. Não exatamente o lugar onde encontramos “a” imagem dialética, como dito na complexa tradução de Benjamin (2006, p.504), mas a linguagem (escrita) é o lugar onde podemos dialetizar e, assim, constituir um olhar-pensamento crítico e criativo, se não, sobre as imagens, pelo menos, *com* elas (encontro). De acordo com GDH, a produção de toda imagem é marcada pela impossibilidade de descrição de um real:

Os artistas, em particular, recusam vergarem-se ao irrepresentável, embora conheçam – como quem quer que se tenha confrontado com a destruição do homem pelo homem – a sua experiência *esvaziante*. Fazem *séries*, montagens *apesar de tudo* (...) trituram o irrepresentável de todas as formas possíveis para que este deixasse escapar outra coisa que não o silêncio puro. (GDH, 2012b, p.160)

⁴³ GDH, 2011b, p.130.

⁴⁴ Tradução minha.

Nesta perspectiva, a impossibilidade não deve ser um impedimento. Assim como “*é preciso mostrar aquilo que não podemos ver*” (Wajcman apu GDH, 2012b, p.170), também devemos nos obrigar a falar sobre o que não temos palavras para descrever. O impossível, afinal, não é um dos motores da ciência, que está sempre procurando saídas para suas zonas de sombra? Segundo Howard Becker (2008, p.115), Robert Morris uma vez disse: “Ver é esquecer o nome daquilo que estamos olhando”. Nesta declaração, Morris, que, aliás, é um dos artistas analisados por GDH em *O que vemos, o que nos olha* (2010), nos dá uma pista sobre como estranhar o familiar é uma operação linguística. Ciente disso, Becker sugere a mesma operação no sentido inverso. A escrita literal do “truque” da descrição densa é uma estratégia das Ciências Sociais que tem a ambivalência de desconstruir e reconstruir visões:

a cuidadosa descrição de detalhes, não filtrada por nossas ideias e teorias, produz observações que, não se encaixando nessas categorias, exigem que criemos novas ideias e categorias que possam ser encaixadas com facilidade” (Becker, 2008, p.117)

Em uma tese composta por imagens e palavras, embora seus dois processos de escritura nunca estejam totalmente livres dos filtros de “nossas ideias e teorias”, a coexistência de ambos abriu oportunidades para que o material fosse produzido criticamente, um método refletindo sobre o outro. Se apenas mostrasse o filme, não explicitaria minhas escolhas. Mas, ao dissertar sobre a montagem, fui obrigada a falar de escolhas, explicar e interrogar o que foi selecionado e ordenado, bem como o que não entrou e os critérios para tais decisões. Fui levada a elaborar um discurso organizado (outra montagem), onde constituí um outro ponto de vista para encontrar, no espaço da linguagem, as imagens autênticas (não arcaicas) do presente trabalho. Acredito que seja nesse sentido que o lugar onde encontramos as imagens dialéticas se torna a linguagem, como sugere a *passagem* N 2a, 3⁴⁵, supracitada de Benjamin. A linguagem torna-se, portanto, um ponto de encontro com os *planos-escolares* e ainda um ponto de encontro comigo mesma, que dá choque e pode produzir crítica e conhecimento (no mínimo, autoconhecimento).

⁴⁵ “Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética - não é uma progressão, e sim uma imagem que salta. - Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem. * Despertar * [N 2a, 3]” (Benjamin, 2006, p.504).

No momento desse encontro, a linguagem preenche lacunas na imagem e torna a visão mais completa. O texto reforça e fixa aspectos da imagem. No processo de montar e escrever simultaneamente, a escrita ressignificou a imagem. Mas, ao mesmo tempo em que ela vazava, preenchendo os lapsos, a escrita podava, tirava arestas, burilava. A linguagem verbal pode apurar; aprimorar, aperfeiçoar, reparar, repensar, expandir a experiência estética, melhorando imagem e olhar. Seguindo a proposta didi-hubermaniana, a remixagem dos audiovisuais escolares e a escrita foram aqui formas de exposição de ideias sem que o conteúdo imagético fosse mera ilustração do texto. “Existe uma dialética entre os dois. (...) Nos dois casos, é montagem, isto é, uma experimentação de pensamento sensível” (GDH, 2016, s/p). Pela relação de interdependência entre as expressões audiovisual e linguística, a presente tese ainda tem semelhanças com a arte conceitual:

Apesar das diferenças pode-se dizer que a arte conceitual é uma tentativa de revisão da noção de obra de arte arraigada na cultura ocidental. A arte deixa de ser primordialmente visual, feita para ser olhada, e passa a ser considerada como idéia e pensamento. Muitos trabalhos que usam a fotografia, xerox, filmes ou vídeo como documento de ações e processos, geralmente em recusa à noção tradicional de objeto de arte, são designados como arte conceitual. Além da crítica ao formalismo, artistas conceituais atacam ferozmente as instituições, o sistema de seleção de obras e o mercado de arte.⁴⁶

A escrita travou um diálogo interno, indispensável quando as mediações (Martín-Barbero) como as que ocorreriam no diálogo com os participantes do Vídeo Fórum, ou nos debates com outros sujeitos presentes em encontros cineclubistas, não foram atuais, sendo apenas virtuais. E, assim, escrevendo, fui intervindo novamente na montagem. E quanto mais eu, ou outras pessoas falarem e escreverem sobre isso, mais analisaremos, construiremos e reconstruiremos o imaginário audiovisual escolar. Se o atlas popularmente conhecido, afinal, é um livro. E se livro é objeto que é lido. Então, o atlas é um objeto para a gente ler imagens. “Ler”, em contrapartida, é verbo de quem vê a linguagem, logo a escrita de um atlas é dar aparência à língua, é “fazer aparecerem as palavras” (GDH, 2011b, p.130). É o que tentarei fazer na próxima parte desta tese, “com-versar” (encontrar) com as imagens, *thea*/teorizar. Tomei a liberdade de começar ensaiando as palavras, pois como foi dito, o ponto de partida foi a mudez. No *Mapa geral da Mostra Geração*

⁴⁶ ARTE Conceitual (verbetes). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

e na *Escola-Rébus*, capítulos 8 e 9, minhas palavras ainda estão na sua infância, descobrindo e aprendendo os sentidos, errando a convenção e, com isso, abrindo-se para novas hipóteses e significados criativos. Ocorre que isto é precisamente o que entendo por reflexão. E é nesse sentido que procurei me expressar na forma de ensaio, eleita por Adorno (2003) como o próprio método filosófico. Segui o exemplo do ensaísta Georges Didi-Huberman, não só por sua obra seminal ter uma expressão sensivelmente poética, mas porque não consegui mesmo fazer de outro modo. Antes de produzir um conhecimento científico, o capítulo seguinte é, assim, um ensaio, uma escrita não metódica que “pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade” do audiovisual escolar “é fragmentada” (Adorno, 2003, p.30).

Em *A sobrevivência dos Vaga-lumes*, Didi-Huberman faz uma relação do conceito benjaminiano de imagem e a musa de Dante, o poeta italiano:

Essa moldura estreita, esse lapso ínfimo, designam apenas, parece-me, a própria imagem: imagem que “*passa como um relâmpago* [...] imagem irrecuperável do passado que está arriscada a desaparecer com cada presente que não a reconhece”. Na versão francesa de seu texto, Benjamin escreve que essa definição da imagem “se apoia sobre (um) verso de Dante” que ninguém, de meu conhecimento, pôde ainda identificar. Mas essa lembrança embora vaga, nos é preciosa: ela faz da imagem, algum lugar entre a Beatriz de Dante e a “beleza fugaz” de Baudelaire e, a passante por excelência. (GDH, 2011b, p.116-117)

Baudelaire, este sim, escreveu o poema *La Beatrice*. Não teria Benjamin se confundido? Não sei. Mas, por coincidência/sorte/azar, meu nome é Beatriz. E, se o “não saber” é uma sensação que se tem antes de se dar um nome⁴⁷, as páginas seguir são tentativas de provocar trovões com minhas próprias palavras.

⁴⁷ Devo esta formulação à oficina de “comunicação não violenta” de Flavia Fassi.

PARTE IV.
ATLAS DO AUDIOVISUAL ESCOLAR, TERRITÓRIOS
DA MOSTRA GERAÇÃO: RIO DE JANEIRO, 2000 A 2014

8. Mapa geral da Mostra Geração

Nos domínios de que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo. [N 1, 1]

Benjamin - Passagens

No presente capítulo, procuro situar o leitor da tese, construindo um texto a partir do mapa geral dos vídeos analisados, a título de descrição panorâmica do objeto do estudo. Visto do espaço, o audiovisual escolar fluminense exibido na Mostra Geração (2000-2014) está localizado no planeta Mídia-Educação, gravitando na galáxia da Cultura Visual. Ao me aproximar, o mapa geral da Mostra Geração formou-se a partir de fragmentos audiovisuais escolares que, vistos por alto, me olharam de volta (familiares e/ou estranhos), uma imagem formada pelo afeto. Escrevo também imagens de pensamento que ganharam relevo na vista topográfica da empiria.

O Brasil é o país do futebol, no Brasil tem várias matas, praias e animais e problemas. Os portugueses se espantaram com o que chamaram de “índios”. Os índios, eram/são de outra raça, uma outra espécie, de um outro planeta, de outra natureza até: são desenho e recorte de papel, são de massinha, são fotos encontradas em livros e revistas, na internet. O homem branco abraçou/agarrou e beijou a índia-mulher e a mulher-negra-esfarrapada, e nasceram crianças mestiças: “olha que linda essa mistura!”, “o povo brasileiro”. Se os portugueses tivessem sido colonizados pelos indígenas, o brasileiro hoje teclaria em tupi no iPhone e, na escola, seriam estudadas as fórmulas das curas pelo milho e pela mandioca. O aquecimento global e a poluição estão acabando com o ambiente natural por inteiro, ficou só meio ambiente (Poeta, 2012¹), a vida na Terra está ameaçada. Apenas super-heróis e alienígenas podem nos salvar, ou cidadãos comuns, indivíduos anônimos. Governantes, celebridades, e empreendedores, nos vídeos escolares, fazem quase nada. Algumas pessoas são lixo social, muitas boas pessoas. Bandidos armados matam e ferem, mais nas favelas. Drogas matam mais nas favelas também, e matam menos onde são mais toleradas. A violência começa no amor. A corrupção se aprende na escola. Os deficientes estão escondidos no audiovisual escolar da Mostra Geração. Os estudantes estão nos créditos.

¹ <<https://vimeo.com/52057116>> Acesso em: 23 jul. 2019

Em um plano geo(estético)político, convivem neste território clichês e sintomas de uma cultura audiovisual globalizada. Não há aqui intenção de valorizar um em detrimento do outro, mas cabe dar especial atenção aos sintomas, por apontarem imagens menos compreendidas e potencialmente enriquecedoras das experiências estéticas.

Os clichês dizem respeito às imagens mais reconhecíveis por quem compartilha dessa cultura audiovisual globalizada. Imagens construídas pela repetição de uma gramática audiovisual estabelecida pelo mercado. Definem/seguem os padrões e facilitam a comunicação, em um certo sentido. Mas, ao mesmo tempo que unem, aprisionam e ofuscam a imaginação. Os clichês caracterizam os formatos e gêneros audiovisuais consagrados. As fôrmas padronizadas que aparecem no mapa geral da Mostra Geração (2000-2014) são: animação, documentário, ficção, telejornal e publicidade. Os gêneros hegemônicos presentes são: terror, comédia, drama, jornalístico, documentário, educativo/didático, aventura, suspense e animação².

Os clichês, como peças que permitem a reprodução em escala industrial, aqui correspondem não apenas a composições audiovisuais que se repetem nos grandes canais de comunicação. Correspondem também a ideias do senso comum, conhecimentos popularizados por ampla divulgação científica, estereótipos, moralismos e estigmas. Seguem algumas das principais ideias-clichês que o material estudado reproduz. Assinalei, entre aspas, as expressões retiradas dos textos dos vídeos e, entre colchetes, as impressões que tive:

“É preciso reciclar o lixo”. “Caçadores de dengue”. O juiz da Vara da Infância e da Juventude diz que, “certamente, os políticos corruptos começaram colando na escola”; um jovem narra a história de um adolescente que, fumando maconha, entrou num “caminho, talvez, sem volta” [concepções de cola e maconha como portas de entrada: a primeira, na corrupção, e a segunda, no consumo de drogas mais pesadas]. “Todos devem ter direitos iguais”; “preconceito no Brasil é uma cultura que existe há muito tempo, uma cultura que tem que acabar”; “tem que

² Sob a expressão “animação” podemos compreender tanto um formato, definido pelo uso de técnicas para criar, na edição, uma ilusão de movimento para imagens estáticas, quanto um gênero audiovisual, uma vez que a técnica propicia roteiros com situações que não obedecem às leis naturais, caracterizando um tipo de narrativa.

ser oportunidades iguais para todos”; “o preconceito é uma bobeira” [intolerância ao racismo e ao preconceito]. O baixinho desafia o valentão em uma batalha de dança [*bullying* se combate com expressão e amizade]. Crianças viajam no tempo e se imaginam passeando de “carrão” com *chauffeur*, meninas dizem que “menino só pensa em carro” e dão mais valor à moda, encantadas com os trajes burgueses do século XIX [empatia com o vencedor (Benjamin, 1985)]. A sorte do mendigo que teve um romântico final feliz como empresário bem sucedido. Uma bola de futebol quicando ao som de uma música alta e animada com o refrão “Brasil!”. [A concepção capitalista de sucesso e a paixão pelo país/futebol são outros lugares comuns].

As imagens que atuam no outro regime político dos vídeos analisados atraem a atenção para detalhes que persistem inadvertidamente no imaginário coletivo. Estas minúcias também disputam espaços na Cultura Visual e se reproduzem por fórmulas, que Warburg chamou de *pathosformeln*. As fórmulas de *pathos*, palavra grega que tem sentido de paixão, passagem, passividade, sofrimento, sentimento e doença. Daí que as imagens resultantes dessas fórmulas, ainda que nenhuma delas possa ser matematicamente expressa, sejam imagens-sintoma. Elas refletem visões alternativas aos holofotes da grande mídia (GDH, 2011b) e das outras grandes máquinas que pautam quais imagens devem ser legadas ao futuro. Entre estas outras grandes máquinas estão as “academias de louros e letras”³ e a própria instituição escolar, com suas regras, arquitetura e propósitos docilizando (Campos, 2011) as imagens. As imagens-sintoma manifestam rebeldia, a loucura, a cultura dos vencidos (mas não desaparecidos), a esperança, a bifurcação/o desvio e também o acidente. A persistência dessas formações páticas no imaginário coletivo nos leva a repensar toda a cultura e sua transmissão, pois, ao se reproduzirem apesar de todas as forças de controle que tentam reprimi-las ou colocá-las nos moldes, elas sobrevivem revelando que “a ‘permanência da cultura’ não se exprime como uma *essência*, um traço global ou um arquétipo, mas, ao contrário, como um *sintoma*, um traço de exceção, uma coisa deslocada” (GDH, 2013, p.47). A imagem-sintoma, então, pode ser um canal de acesso, por exemplo, à barbárie que Benjamin, na tese 7 sobre a história (2008), afirma ser constitutiva de toda civilização.

³ Como exprime a letra da canção “Burrice” de Tom Zé.

De acordo com Octavio Paz (1982):

Desde Parmênides nosso mundo tem sido o da distinção nítida e incisiva entre o que é e o que não é. (...) Esse primeiro desenraizamento – (...) – constitui o fundamento do nosso pensar. Sobre esta concepção construiu-se o edifício das ideias claras e distintas que, se tornou possível a história do Ocidente, também condenou a uma espécie de ilegalidade todas as tentativas [mística e poética, nomeia ele adiante] de apreender o ser por caminhos que não fossem os desses princípios. (p.123)

Ao colocar clichês e imagens-sintoma em regimes contraditórios não pretendo fazer uma classificação das imagens rígida, binária, que exclui a ambiguidade e a ambivalência. Isto seria ignorar o próprio conceito de imagem:

...toda imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si. Isto é, submete à unidade a pluralidade do real. Conceitos e leis científicas não pretendem outra coisa. (Paz, 1982, p.120)

A proposta de procurar os sintomas aqui, então, não é para organizá-los em caixas, mas é apenas um guia para colocarmos em pauta o que a nossa consciência sobre as imagens tem deixado passar despercebido e acaba ficando em nosso inconsciente. É o mesmo princípio da desconstrução dos clichês, que devem ser objeto de estudo justamente por parecerem escolhas tão naturais, que não chamam a nossa atenção. Ao admitir que o destino das imagens vai além do que pretendem os seus criadores e que a imagem é sempre uma criação, um duplo, concordo com o professor Maurício Lissovsky (on-line s/d)⁴ quando afirma que “nenhuma imagem tem precedência sobre as demais”. Creio que pela própria técnica e lógica do mercado audiovisual, quando falamos da produção amadora de imagens em movimento, inovação e reprodução, clichês e sintomas são categorias muito dinâmicas e intercambiáveis. Ainda assim, foram válidas para o desenvolvimento de um olhar mais crítico para o audiovisual escolar.

A escola que eu acredito e defendo é aquela na qual podemos realmente aprender com os nossos erros. Isto implica uma auto-estima elevada para não nos abalar e poder observar as falhas, assumi-las e seguir na intenção de superá-las, ou de romper com elas. Neste sentido, seguir a pista dos sintomas também pode criar oportunidades para que o audiovisual escolar aprenda com seus próprios desvios e erros. E, mais, talvez o efeito mais fecundo de pensar o sintoma seja quando ele mexe com a nossa percepção fazendo com que os erros possam ser percebidos como

⁴ <<http://www.eco.ufrj.br/index.php/about-us/departamentos/docentes/45-professores/del/181-mauricio-lissovsky>> Acesso em: 23 jul. 2019

acertos, uma vez que produzem (auto)conhecimento e possibilidades de ação no mundo. Dado o caráter amador, que envolve as condições restritas da produção nas escolas, acredito que o audiovisual escolar é um espaço privilegiado para as imagens-sintoma, pois as especificidades do momento da realização determinam a criação de imagens que fogem aos padrões, mesmo quando estes são imitados. A imagem-sintoma pode seguir uma linhagem de formatos tradicionalmente contestadores ou marginalizados no mercado das imagens, mas que, sendo apreensíveis em classificações estabelecidas, são verdadeiras *ruas de mão dupla*, onde transitam imagens que ora são rejeitadas, ora são referências na renovação dos clichês. No audiovisual escolar, alguns formatos sobrevivem nesta lógica.

O cinema mudo, o cinema de arte, a videoarte, o filme *trash*, o videoclipe e o *remix*, no audiovisual escolar são dessa ordem de imagens, de alguma forma, contra-corrente, mas também incorporadas, em certa medida, às culturas visuais dominantes. O cinema mudo, com toda a sua diversidade à época de sua vigência, é lembrado, hoje, pelo audiovisual escolar como um modelo básico, atrelado a formas mais simples e precárias de filmar, mas que possibilita um olhar diferente do atual para os filmes. O cinema de arte e a videoarte, por natureza, são escolas que visam a experiência estética de desautomatização do olhar e a mudança na percepção. No material empírico, são categorias estatisticamente minoritárias, mas que estão historicamente relacionadas às preferências das elites culturais. Os filmes *trash* copiam o *standard* e seus fracassos retroalimentam e injetam um pouco de oxigênio nas artérias principais da Cultura Visual. O videoclipe pode ser, ao mesmo tempo, objeto de experimentação e de luxo. O *remix*, que se difunde rapidamente na internet, de par em par, mas também faz parte das transmissões em *broadcasting*, é a própria lógica de toda produção imagética: copiando, transformando e combinando (*Everything is a remix*, 2015) – ou, copiando, cortando e colando. O *remix* é a lógica da evolução biológica, é própria doutrina das semelhanças (Benjamin, 2008) no audiovisual escolar:

A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela facultade mimética. (Benjamin, 2008, p.108)

O vídeo caseiro, os virais do YouTube, os vídeos de recordação, o audiovisual escolar tem cara de tudo isso e tudo isso encontra espaços na mídia

profissional. O vídeo comunitário afirma e globaliza o local. O vídeo como ferramenta de investigação constrói conhecimentos, desde que siga rigor e critérios que convêm, ao mesmo tempo, aos meios hegemônicos na produção da verdade. Repensando o curso da transmissão cultural, imagens contra-hegemônicas sobrevivem em diferentes expressões criativas ao longo dos tempos.

Quando o sentido de patologia é enfatizado, o sintoma pode ser um sinal de que algo não vai bem, indicando “uma crise não apaziguada” (GDH, 2010b, p.28). O audiovisual escolar fluminense apresenta as mais diversas violências, até mesmo por serem clichês na indústria das imagens, inclusive nos conteúdos consumidos pelo público infanto-juvenil. No entanto, quando a violência, com destaque para os tiroteios nas favelas associados à situação de “guerra”, aparece em desenhos e animações produzidas por crianças, narradas e dubladas com suas vozes, esta violência parece deslocada. Sim, é preciso lembrar que as crianças estão inseridas na sociedade, vivem e sofrem seus problemas e compartilham de sua cultura visual. Mas, nesse caso, os traços e vozes infantis são capazes de uma eficácia crítica, pois não estamos acostumados a ver as imagens de violências domésticas e urbanas dessa forma. Uma imagem documental é especialmente chocante:

Uma garotinha [6 anos] que interrompe uma gargalhada envergonhada e conta para a câmera: “a minha avó acabou morrendo sabe por quê? Ela fumava muita droga”. E ela vai se abaixando e saindo de quadro, se escondendo, enquanto conclui a fala.

A imagem inimaginável dá um rosto para um pesadelo social, um rosto para a “menor” da qual nosso olhar desvia na metrópole e na vida mental (Simmel, [1903] 1973). A criança, “menor de idade”, que, no “curso normal da representação” (GDH, 2013b), deveria ser irreconhecível, com a face coberta por tarja, sua voz distorcida e sem nenhum outro tipo identificação. Estranhamente, a ética social pede que a gente não a encare nos olhos e não saiba o nome dela.

No que diz respeito às paixões, a imagem-sintoma pode indicar lutas às quais indivíduos se dedicam com “corações e mentes”⁵. São exemplares nos

⁵ *Corações e Mentes* (Hearts and Minds) é o título do documentário de Peter Davis (EUA, 1974) que fala sobre a Guerra do Vietnã.

audiovisuais escolares que apresentam movimentos sociais de resistência, especialmente a escola tomando posição e defendendo ideologias de esquerda. No agora em que escrevo a presente tese, tais imagens estão em perigo, pois tramita no Congresso Nacional o projeto de lei da chamada Escola sem Partido (PL 7180/14) que pretende controlar e coibir o pensamento de professores.

No entanto, a imagem-sintoma pode não ter uma causa direta, é assim que ela é um não-saber. Envolve também a imitação mal feita, o erro, o acidente, o precário, bem como pode ser uma expressão irracional, inconsciente, ou um azar. Considerando as dimensões áudio e visual, os vídeos escolares exibidos no Vídeo Fórum/MG (2000-2014) manifestam não-saber sobre as pessoas com deficiência. Fala-se delas, mas, reproduz-se a invisibilidade social. Em geral, elas são representadas por pessoas sem deficiência. O discurso que reconhece a necessidade da inclusão é proferido por quem não sofre “a” exclusão. O “mudo” é o estudante ouvinte que ficou responsável pela captação do áudio do vídeo, mas que não gravou nada. O cego é um menino vidente que ilustra uma violência hipotética. Curiosamente, mas não à toa, é justamente com inversões surrealistas que as pessoas com deficiência ocuparam um pequeno, mas significativo, espaço na Mostra Geração. Imagens capturadas por cegos e pessoas com baixa visão, que fotografando e filmando, podem mostrar seus pontos de vista. Um aluno ouvinte que chega, sem aviso, a uma classe surda ministrada em LIBRAS. Ele pede que o professor dê aula em Português porque não conhece a linguagem dos sinais, o que o professor acha um absurdo. A recíproca dessa ficção é verdadeira, um caso ocorrido com um estudante surdo em uma escola para ouvintes em 1835.

No que se refere ao erro e ao azar, o audiovisual escolar é como a escola, cheio de exercícios, de estudo imperfeito, não acabado, de rascunho que vai para o lixo. Um debate ocorrido no contexto da Mostra Geração, retomado em várias de suas edições, girava em torno de um filme que fez bastante sucesso com o público do festival, mas tinha os créditos mais longos que a própria história. Testemunhei, e concordei com, várias críticas a este “erro”. Os créditos, essa parte do cinema que ninguém lê... por que, então, alongá-la? A mídia profissional lança mão de diversas estratégias para segurar o espectador neste momento. Uma delas é exibir cenas dos bastidores e erros de gravação enquanto as letrinhas sobem. Mas, neste vídeo, as letrinhas param de subir logo e o que vemos são os adolescentes brincando livre e

espontaneamente durante as gravações, interagindo com tecnologias e com os seus corpos em movimento⁶. Quando é que paramos para observar isso?! A duração desses créditos nos obriga a uma outra temporalidade, mais lenta. É preciso entrar no modo contemplativo para apreciar estes planos. Uma visão presa à “gramática estabelecida” (Norton, 2011), entende que as imagens estão ali apenas para que o espectador escute a letra completa da canção, que ilustra e enriquece o texto do filme. E, assim, perde-se a memória do gesto lúdico adolescente, que fica condenado à subexposição. Se o protagonismo dos jovens e a desautomatização do olhar são objetivos da atividade de realizar vídeos em escolas, creio que este é um desses momentos em que a câmera brinca e se comporta como uma adolescente⁷. Um pouco perdida, procurando um assunto, fica uma impressão de um olhar pouco consciente de suas escolhas, apenas operando o equipamento, o que tem uma relação direta com o enredo do filme, que é sobre jovens viciados em internet. Todos passam por um tratamento, mas, ao final, fogem do centro de internação correndo, ao som da música *Chariots of Fire* (Vangelis), e roubando os computadores de lá. Neste sentido, a câmera-personagem do *making of*, sem direção, é o próprio ciborgue que as pessoas altamente dependentes das tecnologias, em um sentido figurado, acabam se tornando.

No mapa audiovisual traçado pela pesquisa, a brincadeira adolescente registrada pela câmera ciborgue é precedida por duas entrevistas. A última é o depoimento de um “IVA - internauta viciado anônimo”, que cheio de tiques, se esforça para admitir que é preciso variar as atividades na vida e procura lembrar das “muitas outras formas de lazer”, que não têm relação com a internet: “como futebol, vôlei e muitas outras coisas, como... futebol”. Já a outra entrevista, que posicionei anteriormente, é de um vídeo mais antigo, interpretado por crianças mais novas, por volta dos nove anos. O filme conta a história de um menino que só vivia em frente à TV e que, por uma falta de luz, foi obrigado a aproveitar um dia ao ar livre. O trecho selecionado é a última sequência antes dos créditos, uma entrevista que o

⁶ Lembra o longa-metragem *Blissfully Yours* (*Sud sanaeha*), de Apitchapong Weerasethakul (Tailândia/França, 2002), no qual os créditos completos aparecem bem depois do início e antes da metade do filme.

⁷ Inclusive quando capta interações agressivas que são tomadas pelo grupo como “brincadeiras”, por exemplo, quando um jovem levanta a camisa do colega gordinho, numa ação constrangedora. Ou, quando mostra alguém chamando o mesmo menino, alvo da “brincadeira” anteriormente mencionada, de “mongol”, expressão pejorativa, proferida como se fosse um termo lúdico.

personagem principal concede a um repórter e a um cinegrafista mirins, engravatados:

Repórter [fala e gestual empolgados]: Nesse momento, a escola inteira tá sintonizada em você. As rádios, as televisões. Deixe uma mensagem para quem tá te ouvindo e quem tá te vendo aqui, por favor. Dá um close aqui nele.

Menino [entonação de fala decorada, mas não introjetada]: Eu queria dizer que... Não é só pra ficar sintonizado em alguma, só em uma coisa. Por exemplo, eu só ficava na televisão. Quando eu saí de lá, faltou luz, aí eu fui [salto na imagem, um corte “invisível”⁸] pro jardim e vi várias plantas e fiquei impressionado. Mas agora eu gosto de/ eu vi formigas, tinha lagartas. Eu vi micos, plantas. Agora eu gosto de... entrar na internet, de ler um livro. São várias coisas que eu gosto de ver. Eu adoro! [a entonação se anima, mas o gestual é de braços cruzados] E isso serve pra todo mundo como uma lição.

A descrição a seguir ficou de fora da montagem do *Atlas*, mas é interessante recuperar agora na escrita, lançando mão da descrição densa para desconstrução do excesso de clichês que o vídeo apresenta para, por sua vez, problematizar a relação das pessoas com a mídia hegemônica:

Zoom out de uma queda d’água em meio a uma exuberante folhagem. Com a lente toda aberta, podemos ver a equipe infantil do vídeo em duas fileiras [pose para foto de turma, registro clássico de equipe esportiva]. Um jogral:

Fileira da frente: Com esse vídeo!

Fileira de trás: Aprendemos uma lição!

Todos: Que nem tudo na vida, é televisão!

Corta para PA do protagonista [estudante, apresentador de documentário]. Após um demorado silêncio encarando a câmera, o menino conta que a história do vídeo é baseada em um livro, informa o título, autor, editora [vê estas informações em alguma sorte de teleprompter]. Engata rápido em um outro texto [entonação e gesto publicitários]: “Lê esse livro, você vai amar!”

Fusão para planos individuais mostrando os rostos de cada menino e menina que participou da produção do vídeo. Eles falam seus respectivos nomes e funções na equipe. Corta para uma cena no mesmo local que registra a turma animada, dançando e fazendo o gesto de bater as mãos em comemoração. Corta para entrada na van que vai levar todo mundo de volta para a escola, duas professoras aparecem. Congela e a tela vai ficando azulada. Sobem letreiros de créditos ao som de Bia Bedran, artista voltada ao público infantil, cantando: “Cuidado com ela, cuidado com ela, que a vida não é não, não é igual à novela”. [Para para fixar bem a matéria], ao fim da música,

⁸ Na linguagem técnica, o corte invisível é aquele em que a passagem de um plano para outro não é percebida, ou porque a câmera muda de posição, mas continuidade de um movimento que começa em um plano e termina no seguinte é criada, ou pela manutenção, em planos capturados em momentos distintos, da posição dos objetos e do ponto de vista. Porém, no caso, por uma imperfeição na execução, o corte invisível é perceptível.

entra uma tela preta e ouve-se as vozes das crianças: “ ‘Não é brinquedo, não!’ [bordão de novela⁹], nem tudo na vida, é televisão”.

O filme transparece uma produção cuidadosa com forte intervenção dos professores. Reconheço que rejeito a escola decoreba, da aula baseada na repetição, mas a velhice dessa cópia, que transporta para o passado, deixa esta longa série de clichês mais amável, sou mais tolerante com ela do que com os clichês das imagens produzidas na minha contemporaneidade. Um clichê deslocado, desobediente ao princípio do *raccord*¹⁰ na edição, exemplifica a minha simpatia a este curtinha. Acontece durante o passeio do protagonista pela natureza:

MPP:

Menino olha e aponta para o alto [algo fora do quadro, o braço acaba escondendo um pouco o seu rosto]: “Ih, olha lá o passarinho!”. Sobra antes do corte, uma voz adulta que diz algo inaudível.

Corta para *close* de um passarinho [que eu não sei o nome] que salta por um gramado. *Zoom out* que acaba com o passarinho levantando vôo.

Inevitável pensar na frase-feita dos fotógrafos para seus alvos olharem para suas câmeras “olha o passarinho!”. Em meio a uma vigência das fotos *selfie*, é interessante que o Menino aponte para o alto, para um objeto que está fora do quadro. Sem saber, ele, que aconselhava que as pessoas parassem de olhar para a TV, agora dá um novo conselho para seu público do futuro, algo que seria como “parem de olhar para as câmeras!”. E, como o plano seguinte mostra um passarinho no chão, ou seja sem uma relação visual que conecte o passarinho mostrado com a direção apontada pelo gesto do Menino no plano anterior, para mim, ele diz “não fique olhando para o passarinho que aparece neste vídeo, olha o passarinho que está próximo de você, este que você nem sabe o nome, olha o passarinho de verdade”.

⁹ “Não é brinquedo, não” é um bordão criado pela atriz Solange Couto para a sua personagem, Dona Jura, na telenovela “O Clone” (escrita por Glória Perez), exibida no horário das 20 horas pela Rede Globo, de 1 de outubro de 2001 a 15 de junho de 2002.

¹⁰ *Raccord* designa a relação coerente entre componentes audiovisuais de um plano (como partes de diálogo, olhares e gestos dos atores em cena) com os planos subsequentes.



Plano-escolar 1: olha o passarinho

Uma das coisas mais belas deste vídeo é a sequência, um pouco lugar-comum, dos estudantes se apresentarem um a um. Embora suas bocas pronunciem o discurso pronto dos adultos, é bonito ver os seus rostinhos de crianças do início do milênio, elas estão de fato no vídeo e suas aparências determinam o resultado final.

Fotos dos bastidores costumam acompanhar os créditos das animações escolares. Nelas, podemos finalmente ter uma imagem para as turmas produtoras, porque antes só víamos os desenhos, recortes, as modelagens diversas. Ouvíamos suas vozes, mas seus rostos¹¹ nunca estavam em quadro. Estas fotografias, que muitas vezes passam rápidas e pequenas demais, trazem o melhor do processo de trabalho, na concepção dos produtores desses vídeos que está inscrita na cultura escolar. Memórias carregadas de valor. Com participação máxima, ou mínima, os créditos são um gesto de reconhecimento de todos os envolvidos. Podem haver reconhecimentos maiores ou menores, mas todos os créditos são uma ação para que seja, minimamente, dada a devida importância para quem ajudou no trabalho. Pessoalmente, tenho uma ideia de autoria um pouco diferente de agentes que defendem o protagonismo infanto-juvenil na produção audiovisual escolar. Eu acho que há, em primeiro lugar, uma certa confusão entre quantidade e qualidade da participação. Na perspectiva que eu defendo, a quantidade de decisões “criativas”¹² que um professor tomou pode não ser tão relevante. Na minha prática, até os estudantes que, eventualmente possam ter atrapalhado o processo de criação, até os resistentes que não fizeram nada, mas foram obrigados a estar no grupo foram importantes para o resultado final dos vídeos. Cada um dá de alguma forma, uma

¹¹ Rostos e salas de aula.

¹² Todas as decisões tomadas na produção de qualquer coisa são criativas, aliás.

“quantidade”¹³ de contribuições que, no conjunto, fazem com que o filme seja como ele é quando o processo de realização acaba. Às vezes uma única ideia, por menor que seja, uma crítica, uma palavra já é um ótimo caminho que leva o vídeo para direções antes imprevisitas. Entendendo a imagem como dispositivo de reprodução e construção de mundo (Anderson et al., 2015), penso na imitação infantil e lembro que a hipótese de Paulo Freire (1987) de que a educação não deve ser uma tarefa bancária é radical, como a igualdade das inteligências para Rancière (2011). Com isso, não quero dizer que compromisso do professor com a criação de oportunidades de aprendizagem para os estudantes não seja obrigatório. O que os vídeos escolares me fazem pensar é que é a própria noção de “autoria” que precisa ser problematizada.

Ao colocar-me diante dos vídeos do VF/MG (2000-2014) apenas, como restos de um trabalho autoral de realização de um audiovisual escolar, esqueci um pouco as preocupações como as dos autores nórdicos Fritze & Haugsbakk (2012) e Moseng & Vibeto (2012), que se propuseram encontrar uma “voz da juventude” nos filmes exibidos no festival Amandus. Fritze & Haugsbakk (2012) fazem um esforço na busca de uma voz específica, ainda que plural, da juventude para concluir que eles têm uma atitude reflexiva, mas não é estranho encontrar a mesma reflexividade nos produtos comerciais e artísticos produzidos por adultos para o público infanto-juvenil. Na verdade, a insegurança e a incerteza que caracterizam a visão reflexiva que as autoras apresentam, podem ser encontradas também nos adultos. A reflexividade, como as próprias pesquisadoras demonstram é uma característica das sociedades complexas contemporâneas.

Moseng & Vibeto (2012) afirmam que, atendendo aos critérios de seleção de um festival competitivo, é questionável se essas produções de fato expressam as ideias dos jovens (p.248). Como sugere o título do artigo, os autores argumentam que os filmes exibidos manifestam uma dupla lealdade aos filmes comerciais:

por um lado, “devido à tecnologia digital, os jovens cineastas noruegueses tornaram-se cada vez mais capazes de reproduzir as convenções estéticas dos filmes comerciais, de modo que parecem semi-profissionais”, além disso, “os filmes copiam em grande parte a visão da sociedade adulta sobre os interesses e crenças dos jovens, conforme são apresentados nos produtos de mídia voltados para adolescentes” (2012, p.237)

¹³ É até difícil medir, quantificar.

Apesar da amostra não se restringir a audiovisuais escolares, o artigo traz uma série de elementos para pensarmos novamente a escola na produção de imagens dóceis (Campos, 2011):

Se quisermos compreender a história dos interesses e temas dos filmes como auto-representações ou como a voz de uma geração, poderíamos concluir que os jovens noruegueses são mais prudentes e comprometidos social e politicamente do que seus pais. A correção política permeia a maioria dos filmes. Espera-se que mais estudos etnográficos nos ajudem a entender o porquê, mas uma hipótese é que a correção e a perspicácia dos filmes selecionados para o Amandus se devem ao contexto institucional em que esses filmes são produzidos, distribuídos e exibidos. Uma alta porcentagem deles é produzida dentro de ambientes educacionais, ou outros espaços formais, nos quais a presença de um professor provavelmente limita o que e como os tópicos são abordados. Além disso, o contexto do festival de cinema Amandus em si cria um quadro em que os jovens tendem a tentar satisfazer os gostos de um júri adulto. (Moseng & Vibeto, 2012, p.248)¹⁴

Apesar da legítima inquietação, desconfio, por outro lado, que os filmes dos jovens nórdicos também são mais politicamente corretos do que muitos dos seus pais e professores. Assim como não estou certa de que os educadores envolvidos no vídeo do Menino que largou o vício da televisão são todos leitores vorazes e aproveitam tanto a vida ao ar livre. Se a imagem é carregada de anacronismos, certamente uma temporalidade a mais a ser pensada é a do encontro de gerações no momento da produção de obras audiovisuais. Na minha apropriação do referencial aqui reunido, não importa muito qual imagem veio primeiro, qual é a original é irrelevante quando todas são criação/reprodução. Da mesma forma, a imagem que circula no audiovisual das escolas é produção/reprodução, o seu discurso e sua moral não vêm mais de uns ou de outros indivíduos, mas da interação no meio da coletividade. Na perspectiva que construo nesta tese, educadores e estudantes podem ser holofote, ou vaga-lume, todos são “autores”, conforme um pensamento crítico que nutre uma teoria das sobrevivências para a qual não há “nem destruição radical, nem redenção final” (2011b)¹⁵. GDH nos dá pistas de que as imagens vão se repetindo de geração em geração e que a novidade se dá pela repetição. É por isso também que considero importante que a própria escola torne a repetir o gesto de se assistir em seu próprio audiovisual.

¹⁴ Tradução minha.

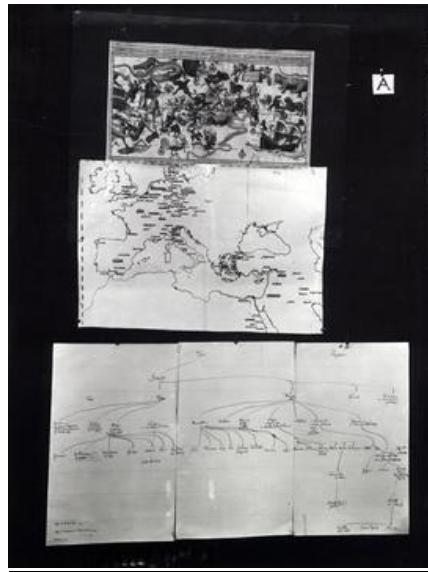
¹⁵ Significa compreender que Cada imagem segue apenas ganhando, ou perdendo espaço, sempre vivendo, ou sobrevivendo. Sobre isso, Didi-Huberman (2011b, p.84) afirma: “Somente a tradição religiosa promete uma salvação para além de qualquer apocalipse e de qualquer *destruição* das coisas humanas. As sobrevivências, por sua vez, concernem apenas à imanência do tempo histórico: elas não têm nenhum valor de redenção”. É tendo essa ideia em consideração, que pretendo tratar os achados desta pesquisa, acreditando na imagem como abertura de possibilidades e não como panaceia salvadora da educação brasileira.

As questões levantadas por Fritze & Haugsbakk (2012) e por Moseng & Vibeto (2012) continuam, no entanto, pertinentes como autocrítica necessária a todo professor que almeja uma pedagogia libertária ou emancipatória. Se a imagem ao lado de outras imagens explicita todos os mecanismos de reprodução, o olhar do professor, que também é um eterno educando, precisa desautomatizar. É necessário abrir os olhos, dar ouvidos, espaço, razão e afeto aos educandos. Mas nossas expectativas em relação às próximas gerações também não são, às vezes, altas demais?

9. Escola-rébus

Neste capítulo, exploro mais as imagens-pensamento que surgiram na montagem de uma imagem dialética de escola. Convido o leitor a percorrer o roteiro da edição final do *Atlas...*, com todos os conflitos e ficções construídos pela análise-audiovisual (remixagem). Cada conflito dominante no componente audiovisual da tese é aqui rerepresentado a fim de demarcar, com fronteiras comunicantes e transitórias, uma leitura possível das sequências e da sua re/ordenação. O *remix* utilizou fragmentos de 79 dos 251 audiovisuais escolares exibidos no Festival do Rio, durante o período escolhido. Depois de experimentar, no ATLAS.ti, desenhos de mapas conceituais possíveis com as imagens decupadas (já cortadas em trechos), dos 251 primeiros vídeos, os *planos-escolares* foram sendo ordenados em pequenos curtas-metragens, que mais tarde foram emendados entre si e ainda colados a mais nove *planos-extras*. Na montagem, tanto na disposição dos curtas, quanto na emenda deles, vários fragmentos foram substituídos, recombinaos, ou simplesmente excluídos até que pude compreender, satisfatoriamente, o longa-metragem como uma expressão audiovisual dialética, que tomou a forma de *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014*, disponível em <<https://youtu.be/7Hso8bvuoqPM>>.

Diferente das *História(s) do Cinema*, de Jean-Luc Godard, construí no *Atlas...* uma narrativa mais próxima da “nova escritura popular” (Knobel & Lankshear, 2011) das escolas básicas. Mas, seguindo a montagem centrífuga como elogio à velocidade (GDH, 2012b), aproveitei os anacronismos das imagens analisadas para aumentar a velocidade de sincronização de histórias no *Atlas*. Assim, pude contar em pouco tempo, não a História da educação, mas múltiplas histórias: a origem do universo; a história evolucionista; o mito de origem da nação brasileira; a história das mídias (passado, presente, futuro) e suas relações históricas com os vícios e as contravenções; histórias dos vencidos; histórias urbanas e histórias das instituições de ensino. A tarefa de narrar todas essas histórias foi mais simples na forma audiovisual. No entanto, a expressão escrita agora ajuda a explicar o raciocínio que orientou a remixagem do material em questão, complementando as ideias e ampliando os limites e possibilidades da imagem audiovisual formada no presente trabalho.



*Atlas Mnemosyne: prancha A*¹

Vida/Morte

A sequência de abertura do filme foi colada a partir de fragmentos de *remixes* produzidos pelas escolas da pesquisa. Todos os trechos dos audiovisuais escolares que foram codificados no ATLAS.ti com o código <remix> foram sendo selecionados, ordenados e reordenados até que as relações, diretas e indiretas, entre os *planos-escolares* contassem o máximo de histórias legíveis, no agora da cognoscibilidade desta a/r/tografia. O ponto de partida dessa viagem é o espaço sideral. O primeiro plano do filme é um mapa via satélite da Baixada Fluminense, que já ambientaria o espectador no lugar de produção da empiria da pesquisa, se a sua escala cartográfica não fosse tão pequena, mostrando o que poderia ser uma área urbana qualquer. A visão de um corpo celeste artificial, que tem ascendência sobre os habitantes do planeta Terra é, neste *remix*, a imagem audiovisual mais semelhante ao livro geográfico que inspirou o formato desta tese. O satélite, tecnologia humana, lança imagens. Não como o brilho de uma estrela que já se apagou há anos-luz, mas como registros de instantes de outrora, convertidos em sinais que atravessam espaço e ciberespaço em segundos: imagens para pensar o destino das imagens. Aterrissamos, levantando a (ca)poeira cósmica, ao som do berimbau e do zumbido que soam na introdução da canção *Mosca na Sopa* (Raul Seixas). E deixamos uma pegada em um astro sem luz própria. Seria a origem da

¹ <http://www.enigma.it/eOS/core/frontend/eos_atlas_index.php?id_tavola=10001> Acesso em: 01 jun. 2019

vida no planeta um acontecimento sujo como o pouso de uma mosca na sopa orgânica primordial? É a música que nos situa na Terra, *Planeta Água* (Guilherme Arantes), onde LUCA (Último Antepassado Universal Comum²) se reproduz. Os lençóis freáticos “estão sendo poluídos pelos agrotóxicos, que serão utilizados pelos agricultores para que a plantação não seja atacada por pragas”. [A bolsa d’água rompe]. “Quando fica pronto, o bebê salta para fora”. O homem estuda o ambiente natural que o cerca e a sua própria natureza. O homem passeia no parque de diversões, age sobre a natureza e produz arte. A evolução natural é semelhante à evolução cultural: “Na natureza [e na cultura] nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, disse Lavoisier. O homem destrói a natureza e oprime o seu semelhante, numa reprodução sem [juízo] final, que atravessa o espaço infinito.

A ficção apresentada nesta sequência é capaz de intensificar um sentimento verdadeiro de insignificância do homem, mas também é capaz de reconhecer o alto poder de destruição deste homem insignificante, provocando reflexão sobre a condição humana³. No *plano-extra* da escadaria de Odessa, famosa sequência de *O Encouraçado Potemkin* (Sergei Eisenstein, 1925), o cinema toma partido da classe operária, denunciando as violências coercitivas na manutenção de um sistema de exploração do homem pelo homem. “*Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*”⁴; o racismo capitalista como o nazismo, que é racista. O nazismo foi o que levou à Shoah e que, ocorrendo no início da era dos meios de comunicação de massa, teve na propaganda umas de suas principais estratégias de ação.

Contada com imagens copiadas da internet, de livros, jornais e do cinema, a história da reprodução da vida e da morte está intrincada com a história da reprodutibilidade técnica das imagens (Benjamin, 2008). A contagem regressiva, que era impressa na ponta das películas cinematográficas antes do início dos filmes, marca uma distinção (Bourdieu, 2007) na história dos meios de comunicação, o cinema que reivindica *status* de arte. Mas, ao dispor *planos-escolares*

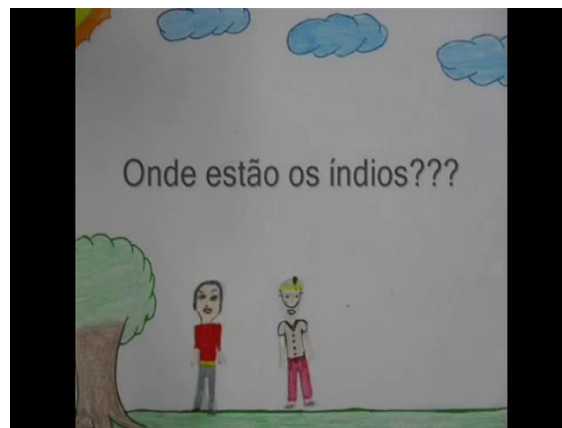
² Sigla do Inglês: *Last Universal Common Ancestor*

³ Um tema que merece aprofundamento a partir da obra *A Condição Humana*, de Hannah Arendt. ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

⁴ *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*. Canção do grupo O Rappa. Compositores: Marcelo Lobato / Marcelo Fontes Do Nascimento Santana / Marcelo Falcao Custodio / Alexandre Menezes / Nelson Meirelles de Oliveira Santos

contemplativos belíssimos acompanhados, no compasso marcado do tango uruguaio *La Cumparsita*, que fazem a trilha dos belos *planos-extras* do filme-comparsa *Sur* (Marina Gurgel)⁵, o *Atlas* indica que a arte não se funda na completa originalidade. A arte imita e cria a vida e a arte. A grande mídia se alimenta de violência e gera mais violência no meio social. O *plano-extra* do filme de ficção-científica *Contato* (Robert Zemeckis, 1997), baseado no argumento dos cientistas Carl Sagan e Ann Druyan, pergunta: quão poderosa é a mensagem nazista? Por quanto espaço-tempo ela é capaz de se propagar? Até o futuro, anos-luz à nossa frente?

Eu/Outro



Plano-escolar 5: ignoramos nossas heranças indígenas

Anos-luz atrás ou à frente, muito longe de nós que habitamos o audiovisual escolar fluminense, estão os povos indígenas. Ao utilizar a canção *Araruna* (Marlui Miranda, Rodolfo Stroeter), inspirada na música tradicional do povo Parakanã (Pará), um fragmento escolar assemelha os habitantes do planeta “Carobinha” a uma etnia da *Abya yala* - “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”, na língua do povo Kuna⁶. A sabedoria/experiência é narrada (Benjamim, 2008) pelo ansião: “O tempo se passou [de geração em geração]”. Os indígenas se preocupam com a natureza desde tempos ancestrais, mas a criança acha que se preocupar com o “meio ambiente” em 1855 já é muito tempo, e claro que é.

⁵ Filme exibido na edição 2019 da Mostra do Filme Livre.

⁶ *Abya yala* é denominação que as articulações políticas indígenas têm usado para tratar dos continentes que a colonização europeia chamou de Américas.

A África é outro território ainda menos conhecido, de lá vieram os negros para serem explorados no Brasil. O audiovisual escolar estudado conhece, mas não encara reflexivamente, a sua própria Shoah - o genocídio de indígenas e afro-brasileiros na colonialidade/modernidade⁷ do nosso país. Quando uma interjeição de um *plano-escolar* apela “olha, que linda essa mistura”, o *remix* do *Atlas* congela a figuração escolar do mito das três raças em um quadro de molduras douradas para o museu histórico, e/ou de belas-artes, faz um porta-retrato para a foto da família tradicional brasileira. O longa pára para olharmos durante um longo tempo para a mistura muda (sem nenhum plano de áudio): uma negra esfarrapada, um playboy usando correntinha de ouro no pescoço, uma índia vampira canibal. No *plano-escolar* seguinte, as crianças mestiças são a linda mistura! Lembro da letra da canção *Um Índio* (Caetano Veloso) e me convenço de que é preciso se encontrar no “índio” que é o outro de mim mesmo, surpreendente, “não por ser exótico/ Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto”. O surrealismo é sugerido em *planos-escolares* e *extras* como método para uma autoetnografia capaz de nos ajudar a nos compreender melhor.

O fragmento escolar que expõe a dificuldade de integrar ouvintes e surdos numa mesma instituição de ensino, com um áudio ruidoso e três linguagens dessincronizadas - voz, LIBRAS e legendas – não poderia ser mais sintomático. A escola civilizatória se estabelece por violências e opressões, e quando os estudantes saem dessa escola, reproduzem a barbárie. Quanto mais excludente é uma escola, mais violenta é a sociedade na qual ela está inserida.

Mas “pega a visão”, convoca o letreiro do *Atlas* na gíria da juventude. Quero dizer ao espectador, “acompanha a imagem-pensamento subsequente”: não é só a escola, a mídia também produz deficientes.

⁷ Seguindo a relação destacada por pesquisadores do grupo “Modernidade/Colonialidade” (MC), dentre os quais Mignolo (2003), Quijano (2000) e Walsh (2009)

Mídias-Drogas/Mídia-Educação



Plano-escolar 1: “videotas”

Cegos que não veem além das telas. “A televisão me deixou burro, muito burro demais”⁸ [videota]. A TV; os celulares, cada vez mais *smarts*, e as redes sociais tornam os indivíduos extremamente dependentes. “A Mamãe chegava na hora da novela das seis. O Papai chegava na hora do jornal.”: as mídias (re)produzem os gêneros feminino/masculino alienando corpos, de diferentes sexos biológicos, do poder de inventar suas próprias maneiras de ser e estar no mundo. “A dengue acabou, morreu, xoxô!”: o *Jornal Nacional*⁹ um dia poderá noticiar o fim de um problema tão antigo [estrutural] do Rio de Janeiro? O fragmento escolar seguinte situa a dengue no tempo do cinema mudo. Intervalo comercial: “Compre uma lanterna Multimation já!”. [Saia da escuridão provocada pelos holofotes da mídia totalitária (GDH, 2011b)]. De volta à programação ordinária, ouvimos, quase na íntegra, a canção *Pela internet* (Gilberto Gil), na qual, Gilberto Gil, parafraseando o primeiro samba gravado em fonograma, canta a história das mídias e da música brasileira, chamando atenção para relações sempre presentes entre mídias, vícios, ilegalidade e polícia: “o chefe da polícia carioca avisa pelo

⁸ Diz a letra da canção dos Titãs, *Televisão*, utilizada no fragmento escolar citado. Compositores: Marcelo Fromer / Antonio Bellotto / Arnaldo Filho

⁹ Telejornal exibido no horário nobre da Rede Globo, com notícias nacionais e internacionais.

celular / Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se “jogaaaar”. E repete viciadamente, “jogaaaar”, repete, “jogaaaar”, repete, “jogaaaar”¹⁰.

As ficções dessa sequência do *Atlas* não oferecem garantias de proteção contra os efeitos nocivos dos meios, ou da reprodução das práticas de ensino bancário (Freire, 1987). Mas propõem à mídia-educação o cânone dialético de sonhar/despertar:

Somente um observador superficial pode negar que existem correspondências entre o mundo da tecnologia moderna e o mundo arcaico dos símbolos da mitologia. (...) Cada infância realiza algo grande e insubstituível para a humanidade. Cada infância, com seu interesse pelos fenômenos tecnológicos, sua curiosidade por toda a sorte de invenções e máquinas, liga as conquistas tecnológicas aos mundos simbólicos antigos. Não existe nada no domínio da natureza que seja por essência subtraído de tal ligação. Só que ela não se forma na aura da novidade, e sim naquela do hábito. Na recordação, na infância e no sonho. * Despertar * [N 2a, 1] (Benjamin, 2006, p.503)

Estéticas Marginais

Nesta sequência, como já comentei, agrupei planos-escolares por semelhanças com os ideais do letreiro-manifesto, fragmento de audiovisual escolar que desperta a consciência para a revolucionária força da fome, a violência que é produzir imagens de verdades inconvenientes:

...procuramos registrar em audiovisual a realidade vivida pelo povo brasileiro, de maneira que o espectador ao ver os produtos audiovisuais possa refletir sobre sua vida. Esses são os ideais do vídeo-manifesto:

1. As gravações devem acontecer apenas em locações com iluminação do próprio ambiente;
2. A câmera deve estar sempre na mão;
3. As obras audiovisuais devem ser gravadas em vídeo;
4. A gravação do áudio deve ser captada na realização da produção audiovisual;
5. Os planos devem ser longos, valorizando a interpretação;
6. As produções deverão selecionar apenas atores amadores;
7. A direção deve ser coletiva;
8. O financiamento deve ser básico, deixando os recursos maiores para investimentos em educação, saúde, etc.
9. Não aceitamos temas banais repletos de clichês, já explorados no cinema clássico narrativo;

¹⁰ Os versos originais do samba *Pelo telefone* são: “O chefe da polícia / Pelo telefone / Mandou avisar / Que na Carioca / Tem uma roleta / Para se jogar”. Ainda é interessante, dentro do *têlos* do *Atlas*, atentar para a disputa em torno dos direitos autorais deste samba. A música foi registrada nos nomes de Ernesto dos Santos, conhecido como Donga, e do jornalista Mauro de Almeida, mas há indícios de que a obra seja, na verdade, uma criação coletiva de muitos mais compositores. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pelo_Telefone>, acesso em 10 mai. 2019.

10. Devemos seguir apenas a criatividade.
11. Não existem regras.

Machismo, gravidez na adolescência, as figuras presentes/ausentes da mãe e do pai, as brigas dentro das famílias normais/disfuncionais, o protagonismo de não-atores escolares nas cenas, estas são as imagens-pensamento que, aqui agrupadas, tocam em feridas do real. Mas, um falso plano-sequência, na fronteira deste bloco, pergunta: será que só é possível atingir o real despindo a imaginação? É verdade que a exposição sexualizada do corpo feminino é vista com naturalidade no imaginário coletivo brasileiro. Mas quando olho para o *plano-escolar* que exhibe as belezas da menina, volto à mudez e penso que a realidade começa a ficar nua demais.



Plano-escolar 7: Realidade/Imaginação, pense

Realidade/Imaginação

Visivelmente é divertida a brincadeira de se fantasiar e parodiar os adultos, sejam apresentadores e outras celebridades da televisão, sejam os professores das escolas. Uma encenação tosca, que assume que a peruca caiu, sem enganar ninguém, introduz o plano-sequência mais tecnicamente bem realizado e um dos momentos mais poéticos do material audiovisual escolar pesquisado, aos meus olhos: um grupo de adolescentes-estudantes, de classe-média, vestidos de maneira caricata, dançam uma coreografia hilária para o funk, fenômeno quase inesgotável da Internet, *Cada um no seu quadrado* (autoria não identificada). Um plano que me afetou de tantas maneiras que precisei estender o seu tempo, que já é longo para o ritmo do *Atlas*, para esta análise verbal. Em primeiro lugar, não consegui me controlar para não me mexer e não cantar a sua música em todas as vezes, em todas as etapas da pesquisa (decupagem/montagem/escrita), que precisei assistir esse plano. Meu riso e gargalhada se repetiram insistentemente também. É bonito ver os atores se divertindo em fazer uma *performance* organizada, é bonito perceber que o “som de preto / De favelado”, “quando toca / Ninguém fica parado”¹¹. Mas é preocupante pensar que este é um momento isolado dentro um filme lotado de estereótipos problemáticos, feito por adolescentes de classes social e economicamente privilegiadas.

Uma animação¹² escolar, em *pixilation*¹³, mostra um clichê de professor que todo mundo já teve e que, na gíria carioca, “é o terror” das turmas. Na mesma sala em que estudantes, jovens, estereotipados, atrapalham e não querem saber de nada, até dormem, um professor é o *pesadelo* dos alunos. Esse fragmento escolar não apenas toca o real com seus tipos caricatos, mas também alcança o inconsciente, mostrando sonhos/desejos, muitas vezes, reprimidos dos professores: tacar um giz na aluna atrasada e desintegrar o corpo que traz mais um problema; expulsar de sala o estudante improdutivo; fechar com um zíper a boca das alunas conversadeiras; atacar o aluno que come dentro de sala com sua própria comida.

¹¹ Citando a música, *funk*, *Som de preto*. Compositores: Amílcar Rosa-Filho, Carlos Cunha e Ricardo Willian Veloso da Silva

¹² Gênero, ao mesmo tempo marcado por clichês e por uma lógica surrealista de subversão das leis naturais.

¹³ Uma das técnicas de animação mais antigas. Consiste na captura de imagens estáticas de etapas de movimentos de atores vivos, editadas de modo a criar o efeito de movimento contínuo.

O fragmento escolar seguinte expande o tempo da movimentação física dos estudantes, que na realidade das instituições tradicionais de ensino é tão reprimida, por tanto tempo. O gestual jovem, intensificado pelos efeitos de edição explorados pelos autores desses planos, é um deleite estético. Mas esses corpos, quando vistos/classificados em “masculinos” e “femininos” continuam podendo ser entendidos como “livres”? Por que os saltos e piruetas masculinos são tão mais plásticos e ousados?

No conto de fadas¹⁴, narrado pelos atores/sujeitos de uma escola pública, inserido em meio à sequência que se situa no espaço entre o que é e o que pode vir a ser, reconhecemos uma Branca de Neve negra e linda! Voltamos para estéticas “pobres”.

A falta de recursos para criar cenários e figurinos que materializassem a imaginação infantil levou o audiovisual escolar, seguinte, recorrer ao *remix*. Mas, na edição do *Atlas* resolvi suprimir o vídeo desse recurso e selecionei somente um trecho em que as crianças têm apenas uma paisagem natural, desencantada de efeitos especiais, para evocar a imaginação do espectador, e elas começam a recorrer às palavras:

- Gente, vocês nem estão imaginando o que eu estou vendo!
- Vocês podem achar que é mentira, ou eu tô ficando maluca.
- (...)
- Gente, eu tô vendo um reino mágico!
- Eu também!
- Olha!
- É o Paraíso!
- ... no meio do mato.
- Gente! A gente está passando em uma “Ponte para Terabítia”¹⁵

É nesta montagem, que este *plano-escolar* fica lindo aos meus olhos, uma vez que permite vislumbrar um outro cinema possível, que poderia equivaler à brincadeira/imaginação das crianças, que não precisa de grandes recursos materiais e depende somente de um forte pacto com a imaginação, no caso, do espectador.

O audiovisual de cegos e/ou pessoas com baixa visão também são belos convites á imaginação: O que veem os olhos de um cego que escuta a chuva lá fora? O que veem os olhos de quem não vê a chuva, mas escuta (apesar do alarme disparado de um carro, suas gotas pingando sobre um papel?

¹⁴ Narrativa tradicional que faz elo entre passado, presente e futuro.

¹⁵ *Bridge to Terabithia* (no Brasil, *Ponte para Terabítia*) é um filme americano de fantasia e drama, lançado em 2007, dirigido por Gábor Csupó. Foi baseado no romance homônimo de Katherine Paterson e distribuído pela Walt Disney Pictures.

Afetos

Pam, pam, pam, pam
 Paam paaaam, pam, pam, pam,
 Paam paaaam, pam, pam, pam,
 Paam paaaam, paam
 Água também é mar
 E aqui na praia
 Também é margem
 Já que não é urgente
 Aguento e sente
 Aguarde o temporal
 Chuva também
 É água do mar lavada
 No céu imagem
 Há que tirar o sapato
 E pisar
 Com tato nesse litoral
 Gire a torneira
 Perigas ver
 Inunda o mundo
 O barco é você
 “Água também é mar” (Marisa Monte / Arnaldo Antunes / Carinhos Brown)

Esta música é trilha para uma vídeo-dança escolar em que um menino e duas meninas executam uma coreografia na praia e na escola. Ao fim da citação da canção composta pelos Tribalistas, o trio afetivo desenha um coração na areia e todos se posicionam dentro dele. O amor não precisa ser possessivo.

Outro trio, um rapaz-repórter e duas moças abrem um debate sobre amizades numa escola normal. À medida em que outros repórteres e entrevistados entram na conversa, vamos percebendo outras dimensões da amizade:

- Quintela! Você é uma vaca, mas eu te amo. (risos)

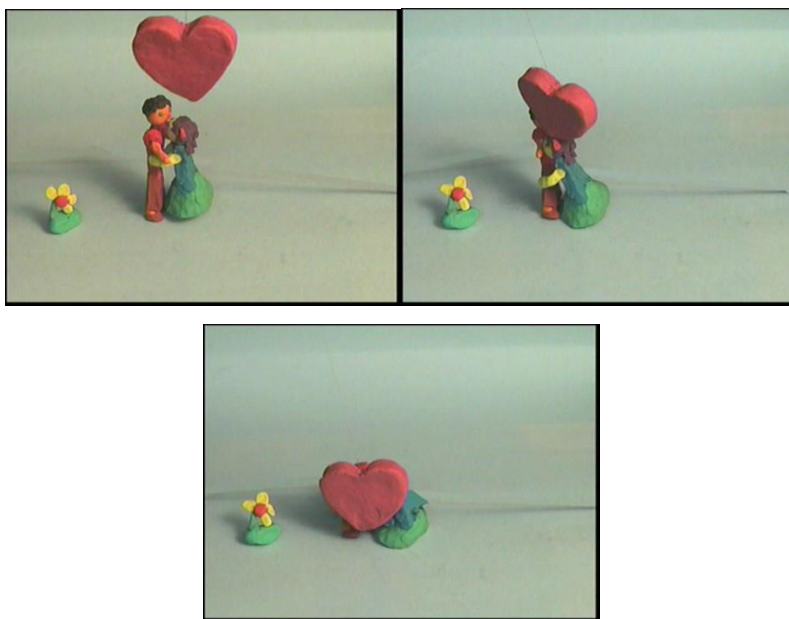
Outro fragmento escolar traz uma situação em que estudantes convidam uns aos outros para ir a uma festa, mas acabam todos sozinhos porque todos rejeitam algo no Outro que fez o convite. O amor só esbarra nos preconceitos.

Civilização/Barbárie

Uma animação conta a história de um mendigo chamado Lula. Quando teve uma sorte/oportunidade, Lula se tornou garçom e “serviu todo mundo”, encontrou um amor, Mariana, e se casou com ela. “Lula, depois de um tempo, estudou e se

formou administrador de empresas. Ganhou muito dinheiro com o seu trabalho e viveu feliz para sempre com sua mulher”. O fragmento apresentado em desenhos e vozes infantis, pronunciando palavras em uma variação linguística periférica, é bonitinho demais, mas também carrega alto grau de empatia com o vencedor (Benjamin, 2008, p.225) com esse “final feliz” tipicamente capitalista.

Nos *planos-escolares* seguintes, uma multidão de manifestantes vestidos de verde e amarelo protestam contra um presidente negro. Um *plano-extra*, extraído da vídeo-performance *Salvem os Ricos* (Coletivo Heróis do Cotidiano, 2010) contrapõe um protesto surrealista em defesa dos privilégios das classes economicamente favorecidas. Outra animação de escola mostra a repressão, com bombas e gás de pimenta, a uma manifestação de professores que lutam pelas melhorias das condições de trabalho nas escolas.



Plano-escolar 2: a violência do amor

Uma enxurrada de outros planos-escolares mostram os mais diversos tipos de violência: *bullying*; as lutas internas pela vida entre corpos estranhos e os nossos anticorpos; a Crucificação de Cristo; a violência do amor, ou a complementaridade amor/ódio; ataque terrorista; sequestro; poluição; machismo, marginalização social; guerra às drogas e aos pobres; desvios de dinheiro público para prioridades duvidosas; corrupção.

Corrupção/Drogas/Violência

A sequência *Civilização/Barbárie* do *Atlas* foi subdividida a partir daqui, para trabalhar um pouco mais três conflitos relacionados: corrupção, violência e drogas. Na perspectiva formada neste percurso analítico, as descobertas mais urgentes, agora, para as escolas do RJ estavam nas ligações secretas entre essas três palavras. O intervalo entre os *planos-escolares* (captados entre 1993 e 2014) e a realização da pesquisa pode parecer pequeno, numa história de longa duração. No entanto, a semelhança entre acontecimentos desse passado recente com o que ocorria no instante da pesquisa foi chocante: o “ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação” (Benjamin, 2006, p.504).

Após cenas de tiroteios em favelas, um entrevistado comenta as reconfigurações espetaculares que a cidade do Rio sofre para sediar um megaevento esportivo¹⁶. O homem, que se diz atleta, considera que o evento é interessante para o esporte, porém:

ENTREVISTADO: ... a cidade está sendo muito prejudicada por isso. Foi gasto 10 vezes o valor do orçamento e isso é o que é declarado. Não há nenhuma melhora na vida do cidadão. Quer dizer, parece que as autoridades, o tempo todo, querem é esconder o que está acontecendo. Nós temos uma guerra acontecendo no Rio de Janeiro. Piorou esses dias. A tal da Força Especial que foi chamada para *segurar a onda*¹⁷ não está segurando. Ou seja, onde é que nós vamos parar?

Pesando o discurso anti-corrupção no imaginário dos grandes meios de comunicação, que contribuiu em grande parte para o resultado das últimas eleições presidenciais (2018), bem como refletindo sobre a Intervenção Militar, que a capital do estado sofreu no mesmo ano das do pleito eleitoral (11 meses)¹⁸, é interessante a fala do entrevistado em 2007. Ele não diz a palavra “drogas”, mas reconhece, na sua cidade, um estado de guerra. Os planos-escolares anteriores já explicavam que esse conflito é a declarada guerra às drogas, que oculta uma guerra aos pobres. Foi aí, na interface de edição audiovisual, que resolvi fazer uma recombinação dos planos da sequência *Civilização/Barbárie* para aproximar todos os fragmentos de audiovisuais escolares que haviam sido decupados pelos códigos <drogas>, <violência armada> e <corrupção>. Onde é que isso foi parar? No problema da “cola” na escola. Após a queixa do entrevistado-atleta, o *plano-escolar* seguinte

¹⁶ Jogos Pan-Americanos de 2007.

¹⁷ Gíria

¹⁸ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/12/27/cerimonia-encerra-intervencao-federal-na-seguranca-do-rj.ghtml>

entrevista o, então, juiz da 1ª Vara da Infância e da Juventude, Siro Darlan, sobre a prática de colar nas escolas:

SD: ... É porque esses políticos, certamente, colaram na prova. Praticaram a primeira fraude, se deram, bem entre aspas, e continuaram fraudando durante a vida toda. Então muitos desses políticos, o que que fazem, se não enganar os eleitores para poder se dar bem numa eleição, mediante fraude.

O discurso do juiz reproduz um senso comum de que colar é fraudar, sem questionar as regras e sanções escolares, bem como a competitividade das sociedades capitalistas, que, em movimentos proibicionistas produzem corrupções como máquinas. No fragmento escolar seguinte:

Uma espécie de ninja mascarado combate, com golpes de artes marciais, três bonecos de papelão que seguram faixas com os dizeres: “SANGUESSUGAS”, “CORRUPÇÃO” e “MENSALÃO”. Trata-se de um *insert* de uma propaganda eleitoral televisiva real no meio de uma cena em que uma família assiste ao horário eleitoral gratuito. Mais um *insert* tenta convencer os eleitores a votar no candidato Moura da Esperança, para Dep. Estadual, nº 17.123. Um velhinho franzino, vestindo apenas uma gravata, uma bermuda e luvas de box, derrota o fortão mascarado, que veste a camisa onde se lê “CORRUPÇÃO”, e o fortão mascarado, que veste a camisa do “MENSALÃO”.

As propagandas de ambos os candidatos recorrem a argumentos de apelo visual e violento, mas a campanha de Moura da Esperança tem elementos cômicos e grotescos, que apesar de serem bem típicos da propaganda eleitoral brasileira, expõem o surrealismo dos nossos processos democráticos. Em seguida, a montagem volta ao filme sobre cola:

O político Jorge Bittar, dá um depoimento em que admite, constrangido, que colar é uma prática, às vezes, necessária:

Bittar: Olha, eu acho que todos nós, na vida, já tivemos que recorrer a alguma informação para fazer um determinado tipo de exercício, ou solução de um determinado problema na escola. Mas colar mesmo, de maneira sistemática, de maneira contumaz, né? Eu nunca fiz porque... eu acho que, pelas razões que eu coloquei, eu estaria enganando a mim mesmo, e não estaria me permitindo, aumentar meus conhecimentos e poder entender melhor o mundo, as pessoas. Poder conviver melhor com todos.

De novo, a entrevista com Siro Darlan que, dessa vez, confessa:

SD: Eu colava.

O plano é rebobinado e a resposta do juiz se repete:

SD: Eu colava.

E mais uma terceira vez, agora com a intervenção de um letrado: “Que é isso seu juiz?”

SD: Eu colava. No início do meu primeiro período, chamado na época “primário”.



Plano-escolar 9: cola/corrupção = cola/droga

Lembrando que a palavra “cola” também designa a ‘cola de sapateiro’, droga bem difundida entre “meninos de rua”, as declarações de Bittar e Darlan soam como uma famosa declaração do ex-presidente estadunidense, Bill Clinton, a respeito de consumo de maconha na juventude: “fumei, mas não traguei”. Anos depois, com todas as repercussões da Operação Lava-Jato, um *plano-extra* de reportagem do RJTV¹⁹, noticia que o Desembargador “Siro Darlan é investigado por suposta venda de decisões judiciais”. E nesse momento, Darlan dá um depoimento onde faz um discurso crítico aos sistemas de controle social: “nós estamos vivendo numa sociedade punitivista. Que só aceita prisão como solução para tudo”. Quando já compreendemos que a lógica do *remix* (copia, recorta e cola) é a própria lógica da construção de conhecimentos, e entendemos a forma como o debate sobre a copyright (Knobel & Lankshear, 2011) é exposto em público, é imprescindível interrogar a proibição absoluta da cola nas escolas.

O fragmento escolar seguinte é um documentário sobre uma lenda urbana em torno de uma casa abandonada. Ele acrescenta uma questão em torno das ignorâncias a respeito da questão das drogas, que precisa ser melhor analisada,

¹⁹ Telejornal regional da Rede Globo, canal de maior audiência no RJ.

procurando respostas para saber o quanto ignoram, legalistas e proibicionistas, os verdadeiros riscos do consumo de drogas. O vício nas drogas assombra. Às vésperas do fechamento deste texto, o Ministério da Saúde contesta e censura o 3º Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira, realizado pela Fiocruz²⁰. Também são de assombrar, os preconceitos envolvidos nesse debate.



Plano-escolar 3: “minha avó morreu”.



Plano-escolar 11: “meu avô é um cocô”



**Plano-escolar 12:
Menino loiro, de classe-média-alta,
experimenta folhas exóticas e sorri**

Tanto há ainda a dizer sobre as diferenças e injustiças nos três planos acima e os que seguem no roteiro final deste *remix*. Por ora, posso formular algumas perguntas que seriam interessantes de colocar diante das imagens que falam das drogas: Quais as semelhanças e diferenças entre os vícios em aplicativos eletrônicos

²⁰ Disponível em <<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-assegura-qualidade-de-pesquisa-nacional-sobre-drogas-0>> Acesso em 25 jul. 2019

e as dependências químicas? Como a Mídia-Educação pode contribuir no debate sobre drogas e outros vícios?

A ficção [científica] escolar na qual um antropólogo estrangeiro, depois de mastigar folhas exóticas, afirma ter encontrado último ancestral comum aos macacos e seres humanos, “o elo perdido”, me faz interrogar: como são os rituais sagrados que envolvem o consumo de substâncias consideradas ilícitas no Brasil? Como é a regulação das drogas consumidas em rituais religiosos no país? Uma pergunta surrealista-marxista: se “a religião é o ópio do povo”, não seria a própria droga uma forma de nos religar com nossa ancestralidade? Como isso tudo propõe soluções para a guerra às drogas e aos pobres? Como uma outra política-pedagogia sobre as drogas afetaria as escolas e a natureza?

Sociedade/Natureza

A poluição comeu tudo, “*até pinga, da boa, é difícil de encontrar*” lamenta a canção. Apesar de aparecerem com bastante frequência no imaginário investigado, os vídeos ambientais são horríveis: feios e trágicos. Somente alienígenas e super-heróis podem salvar os mortais da destruição da natureza. Chico Mendes, que poderia ser considerado “herói de verdade”, foi assassinado. Não teve experiência estética que mudasse meu olhar sobre eles, a não ser sobre alguns planos específicos que só iluminaram meus pensamentos quando tirados totalmente do contexto do gênero de filme ambiental. Mas, depois do luto, onde “deu branco”, quer dizer, após um apagão nas ideias sobre as questões ecológicas, o *remix* se espelha no reuso e reciclagem, nos trabalhos de catadores, trapeiros (Benjamin).

As sequências posteriores expressam os primeiros clarões nas ideias, imagens-pensamento, produzidos no decorrer da manipulação dos meus dados. Plagiando um *plano-escolar*, onde se vê um gato pulando, retirado de um documentário escolar sobre Darwin e a Teoria da Evolução, criei uma vinheta para marcar os meus “pulos do gato”: algumas considerações possíveis no momento em que a montagem audiovisual se concluía.

10. Mapa astral, algumas considerações de passagem

Apesar de concluírem um momento (no caso, um curso de doutorado), os capítulos de conclusão de teses acadêmicas não trazem “conclusões”, em um sentido de dar fim aos estudos sobre os objetos de cada tese. As palavras e imagens trazidos em um capítulo final são, em outro sentido, considerações possíveis no espaço-tempo cognitivo de cada autor/pesquisador, em cada pesquisa. São, assim, observações transitórias sobre alguns fatos e construtos. É, nesse sentido benjaminiano, que prefiro expressar aqui, em vez de considerações finais, algumas considerações *de passagem*. E, se “passagens” são caminhos e, se eu consegui construir até aqui um atlas, então, o presente capítulo é mais um mapa audiovisual-textual, sintetizando as principais rotas entre os principais achados da pesquisa e analisando se os objetivos iniciais foram alcançados e quais foram os desvios. Se concordarmos, ainda, que esta é mais uma ocasião de produção de auto-conhecimento, em termos próximos das referências da tese, este capítulo é um mapa astral: pretende repensar o trânsito entre os corpos-objetos observados, dentro do movimento audiovisual escolar. Compreender a ordem, as posições, os campos e as forças, as influências desses astros neste novo agora da cognoscibilidade (Benjamin, 2006). Agora é o instante autoetnográfico de refletir sobre como a experiência estética dessa *a/r/tografia* mexeu com minhas próprias percepções acerca do audiovisual escolar. Por isso, esse capítulo é um outro momento de auto-objetivação (Bourdieu, 1997, 1998): depois de explicar o ponto *de vista e de partida* na parte I, é tempo de pensar-imaginar *o que* as imagens vistas e manipuladas, por mim, *viram em mim*.

Na descrição do objeto e na revisão de literatura, ficou claro que acontecem, no Estado do Rio de Janeiro, diversos eventos presenciais em que grupos escolares, universitários e de instituições não formais de ensino exibem, assistem e debatem o audiovisual escolar. O Vídeo Fórum, da Mostra Geração/Festival do Rio é um exemplo pioneiro. Mas, simultaneamente à defesa da presente tese, ocorriam também, na mesma cidade, o 1º Seminário Audiovisual e Educação, da 9ª da Mostra do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, e o II Encontro do NEPA – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual, que integra o Núcleo de Arte e Cultura do *Campus* Centro do Colégio Pedro II. O público carioca ainda pode ver o audiovisual escolar na *MultiRio* e *TV escola*. O audiovisual escolar está no YouTube, ainda que

com poucas visualizações. Apesar dessa projeção, as pesquisas acadêmicas sobre os vídeos, como artefatos culturais em si, ainda são modestas. Mas já há, no campo, algumas aproximações interessantes, como o Método Documentário (Baltruschat, 2009), a abordagem da Cultura Visual, de Ferrari & Petrykowski Peixe (2012) e Ferrari (2014), e, a que mais dialoga com a tese por mim apresentada, Anderson et al. (2015), por combinar metodologias etnográficas, filosóficas e das artes cênicas.

Seguindo os processos de trabalho de pensadores críticos, em especial os diretamente referidos na tese - Freud, Warburg, Benjamin e Godard -, Georges Didi-Huberman provocou reflexões, que em diálogo com a Memética (Dawkins, 2007), iluminam a própria lógica da produção de conhecimentos, sem nos deixar cair numa visão fatalmente determinista, nem alimentando ilusões sobre uma sociedade evoluída e perfeita, onde todos poderiam descansar seguros. O que ficou da leitura conduzida para essa pesquisa é que a nossa percepção é afetada pelas coisas externas, ao mesmo tempo em que, vivendo, transformamos o nosso entorno. A perspectiva apresentada defende que é *possível e preciso* emancipar-se (Rancière, 2009, 2011, 2012; Freire, 1987, 1996, 2010). Para tanto, deve-se estar sempre vigilante, atento aos conflitos e não abafá-los, mas estudá-los de modo que sejam esclarecidos (Benjamin). Mesmo que se chegue a esclarecimentos parciais e/ou provisórios. A luta dialética é constante.

O referencial adotado sugere que há ainda muito a interrogar às imagens em movimento produzidas por escolas. E sempre haverá, uma vez que, sempre que se passa um tempo, as mediações atuam e vemos outras coisas, de outras formas. A manipulação pela montagem audiovisual, como forma de analisar a empiria engajando-me na própria materialidade do objeto de investigação, mostrou que também é possível aos pesquisadores, em certo sentido, acelerar esse tempo das mediações, posicionando - espaço-temporal e potiticamente falando - as imagens em relação umas com as outras. E a combinação com as outras estratégias das Ciências Sociais e da Filosofia intensificaram esse tempo diante dos audiovisuais escolares, abrindo outras oportunidades para que novas aprendizagens surgissem de um material que me era tão familiar

Os “pulos do gato” apresentados ao final do *Atlas-remix* se referem a conflitos produzidos e recombinações ao longo de todo o trabalho e que podem ser resumidos nos seguintes embates: Reprodução/Evolução; Arte/Ciência; Ética Capitalista/Ética Hacker; Cultura Escolar/Punitivismo, ou o

Encarceramento/Tempos-Espaços escolares. A montagem dialética, centrífuga-centrípetra, levantou uma imensidão de *assuntos-imagens* a pensar, o que era mesmo um dos objetivos principais da pesquisa: estimular a reflexão sobre as imagens produzidas por escolas, sugerindo muitos pontos ainda por explorar, em mais estudos posteriores.



Plano-extra 2: o pulo do gato Tom

Nos limites da a/r/tografia apresentada, dois lampejos foram centrais na definição das formas como posso enxergar e sonhar, hoje (25 de julho de 2019), as instituições escolares e as práticas educativas, de um modo geral, e a mídia-educação, mais especificamente. A primeira refere-se às *imagens-pensamento* que surgiram na observação conjunta das constelações (de ideias) identificadas com os nomes de Corrupção; Drogas e Violência. A corrupção no contexto escolar - a cola -, e as imagens da guerra “às drogas” me olharam de volta e se encontraram no meu olhar-ensaio. A cola, como alternativa ética para uma sociedade que tem optado pelo “combate à corrupção”, que tem falhado insistentemente. E a guerra que já disparou 3 balas nas minhas janelas, mostrando que todo conflito armado, no fim, é contra pessoas (nós mesmos). Na *colagem* (montagem) audiovisual dessas três problemáticas, na repetição da fórmula da perseguição “polícia e ladrão”, “gato e rato” eu senti, ou pude compreender melhor algumas de minhas frustrações como professora, quando confundem o meu papel com uma função de puro controle.

Se, por outro lado conseguirmos compreender a obra genial de Jackson do Pandeiro como o trabalho de um *hacker*, que copiou os elementos de uma cultura hegemônica e recombinau – *colou* – com suas referências regionais. E se reconhecermos o funk, que embala a dança do passinho dos meninos na escola, como uma evolução do *chiclete com banana*, então podemos pensar em práticas de ensino mais colaborativas nas escolas. No *Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014*, as questões levantadas sobre autoria, originalidade e ética também estão no meio. As imagens sobre as mídias são o segundo lampejo central desse *Atlas*. As mídias estão, dessa forma em um lugar muito parecido com as Drogas: elas me levam a repensar o controle escolar/controlado social, o poder de expansão do pensamento e os perigos envolvidos nos seus usos problemáticos. As ligações já nem tão ocultas entre mídias-drogas dão mais um laço quando um audiovisual escolar mostra crianças felizes fazendo a dança do passinho, ao som de um funk que cita um famoso personagem de desenho animado, o *Pica-Pau*: “vamos fumar um cachimbinho *da paz?*”. Em uma cidade que vive permanentemente em estado de exceção¹, em uma sociedade que assiste desenhos, como o do *Pica-Pau* e *Tom & Jerry*², em um contexto em que mídias e drogas são acessíveis de tantas diferentes formas, a escola pode se esquivar pensar soluções para tais problemas, por mais complexos que pareçam?

A experiência desta pesquisa não resolve tais problemas, mas me ajudou a pensar soluções sobretudo sobre o meu trabalho com audiovisual em sala de aula. Alegria, tristeza; esperança e desespero; excitação e tédio, todos esses afetos permanecem na minha relação dialética com os *planos-escolares*. Contudo, agora sinto que a prática audiovisual na escola tem outro valor e me sinto com meios mais eficazes de pensa-lo criticamente.

Por fim, penso que um mapa astral, assim como as conclusões das teses, de um modo ou de outro, também são instrumentos para se fazer previsões para o(s) futuro(s). E, assim, posso imaginar outras *a/r/tografias*, que na esteira de Dewey e de outras PEBA's, contribuam para o conhecimento tanto na área de Mídia-Educação, quanto sobre outros aspectos da Educação. Acredito que elas também sirvam para avaliar os contextos de produção audiovisual escolar e ainda para

¹ Lembro especificamente da intervenção militar citada em um audiovisual escolar de 2007 e da que aconteceu durante o penúltimo ano da minha pesquisa (2018). Mas vivi ainda uma outra situação parecida, por ocasião da realização da ECO92 (1992).

² Exemplos de uma indústria monopolizada.

pensar as avaliações de aprendizagem (como auto-avaliações, talvez) aplicadas a estudantes. Espero que esta pesquisa contribua para a formação de professores-pesquisadores nas licenciaturas audiovisuais e outras. Desejo que esta tese provoque, em quem quem faz audiovisual em escolas, questionamentos sobre suas próprias práticas. Reflexões que mobilizem reinvenções do audiovisual escolar.

11. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José. Educação visual para os fins do mundo. In: *RUA - Revista Universitária do Audiovisual*. São Carlos: IFSCar: 2011. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/educacao-visual-para-os-fins-do-mundo/>> Acesso em: 03 jun. 2019.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

ANDERSON, Anne W.; SMITH, Patriann; SCHNEIDER, Jenifer Jasinski; FRIER, Aimee. Live! From Mount Olympus: theatricizing two analyses of a multimodal, multimedia composition. In: *Creative Approaches to Research*, vol. 8. no. 1. On-line, 2015. pp. 75-96.

BALTRUSCHAT, Astrid. *Die Dekoration der Institution Schule: filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode*. Tese de doutorado. Freie Universität Berlin, 2009

BALTRUSCHAT, Astrid. Pars pro toto: film interpretation according to the documentary method. In: *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 77-92, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2299>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BARTHOLOMEU, Cezar (org.). Dossiê Warburg. In: *Revista Arte & Ensaios*. Ano XVII, n.19, 2009. p. 139. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_dossie_Cezar-Bartholomeu_Aby-Warburg_Giorgio-Agamben1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017

BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. Ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. Pp. 189-217

BECKER, Howard S. *Segredos e Truques da Pesquisa*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas vol. I. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, 11ª reimpressão: 2008.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Imagens de Pensamento*. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pp.693-733
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (Portugal) – 2ª. edição. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007
- BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BUCKINGHAM, David. Pedagogy, Parody and Political Correctness. In: David Buckingham (ed.), *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. Londres: Taylor and Francis, 1998.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. 399p.
- CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. In: *Visualidades*, Goiânia v.10 n.1 p. 17-37, jan-jun 2012
- CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. in: *Análise Social*, vol. XLVI (199), 2011. pp.237-259
- COUTINHO, Mário Alves. Penso, logo edito: História(s) do cinema e a obra de Jean-Luc Godard. In: *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando*. São Paulo: Rocco, 1987.
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: Imagem-Movimento*. Tradução Sousa Dias. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: Imagem-Tempo*. Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia e Artes: uma introdução. In: Dias, Belidson. Irwin, Rita. (Org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Povos expostos, povos figurantes. (excerto). Tradução Maria da Luz Correia. in: *Vista* nº1, 2017 pp. 16 – 31
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Levantes. Entrevista realizada por Vera Casa Nova. In: *ARS (São Paulo)*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 17-27, Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202016000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2019. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2016.123427>.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou A Gaia ciência inquieta*. Série: O olho da história, n3. Lisboa: KKYM+EAUM, 2013c. 315 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. In: *Revista Pós*, v.2, n.4, nov./2012 (pp.204-219) Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60/62> Acesso em: 01/02/2017

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. Tradução Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012b

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Tradução Horacio Pons. Buenos Aires: Manantial, 2014. 272 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. DIANTE - DO - TEMPO: história da arte e anacronismo das imagens. In: *Revista Polichinelo*. Março, 21 de 2011. Disponível em: <https://revistapolichinelo.blogspot.com.br/2011/03/georges-didi-huberman.html>. Acesso em: 10/11/2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Tradução Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ¿Cómo llevar el mundo auestas?*. Texto de apresentação da exposição homônima em cartaz (2011c) no Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madri/Espanha). Disponível em: http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/publicaciones/textos-en-descarga/19GD_es.pdf Acesso em: 01 fev. 2017

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. 2010b. ...O que torna o tempo legível é a imagem. Entrevista realizada por Susana Nascimento Duarte e Maria Irene Aparício. Tradução Marcela Tavares. In: *Revista Arte Filosofia*, n.11. Ouro Preto: Novembro, 2010. Disponível em: http://www.raf.ufop.br/pdf/artefilosofia_11/O_que_torna_o_tempo.pdf Acesso em: 03 fev. 2017

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: ed. Paidós, 2004

DUARTE, Rosália Maria; GONÇALVES, Beatriz M. A. P; FONSECA, Mirna Juliana S. Tensões e aproximações entre arte e técnica na produção audiovisual escolar. In: *Revista Diálogos com a Arte, Cultura e Educação*. v. 8, p. 91-104, 2018.

DOSSIÊ OLHARES SOBRE A ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO CINEMA. in: *Revista Vernáculo*, N. 32, 2.º SEM./2013. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/issue/view/1671/showToc>> Acesso em: 02/06/2018

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>>. Acesso em: 07 jun. 2019

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 386 p.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. In: *Educação & Realidade*, v.33 n.1, 2008.

FERRARI, Anderson. O que os adolescentes produzem de imagens? – Cultura visual, adolescências e educação. In: *Visualidades*, [S.l.], v. 11, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30695>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

FERRARI, Anderson; PETRYKOWSKI PEIXE, Rita Inês. “O mistério do estuprador”: arte, cultura visual e educação na produção de adolescentes. In: *Instrumento* (Juiz de Fora), v. 14, pp. 149-283, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 4, n. 6, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRITZE, Yvonne; HAUGSBAKK, Geir. The Voice of Youth – On Reflexivity in Young Filmmakers' Films. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2012;7(4):253-69. Disponível em: <https://www.idunn.no/dk/2012/04/the_voice_of_youth_-_on_reflexivity_in_young_filmmakers_fi> Acesso em: 15/07/2018

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Apagar os rastros, recolher os restos. In: *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. pp.27-38

GARCEZ, A.; DUARTE, R. & EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. In: *Educação e Pesquisa* [on-line]. 2011, vol.37, n.2. pp. 249-261. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16jun. 2014.

GONÇALVES, Beatriz M. de A. Porto; DUARTE, Rosália Maria (Orientadora). *Cinema, educação e o cineclube nas escolas: uma experiência na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2013a. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013a. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1111587_2013_Indice.html> Acesso em: 22 jul. 2019.

GONÇALVES, Beatriz M. de A. Porto. *Atores e autores: professores e estudantes produzindo vídeos em instituições de ensino formal*. [s. l.], 2013b. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.49BB2A70&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GRACE, Donna J. Gender, power and pleasure: Integrating student video production in to the elementary literacy curriculum. In: *Curriculum Perspectives*. Abril/2003, VOL. 23(1). pp.21-27

GRACE, Donna J.; TOBIN, Joseph. Butt Jokes and Teacher Parodies: Video Production in the Elementary Classroom. In: David Buckingham (ed.), *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. Londres: Taylor and Francis, 1998.

GRANT, Catherine. *Critical practice on the move: audiovisual approaches to cinema and screen media studies/ Prática crítica em movimento: métodos audiovisuais para estudos de cinema e mídia*. In: XXI ENCONTRO DA SOCINE, João Pessoa, UFPR: 2017. Disponível em: <<https://catherinegrant.files.wordpress.com/2017/10/socine-keynote-final-low.pdf>> Acesso em: 21/07/2019.

GRIFFIN, M. What Young Filmmakers Learn from Television: A Study of Structure in Films Made by Children. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 1985, Volume 29, Número 1.

GÜNTHER, Luisa. In: Dias, Belidson. Irwin, Rita. (Org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013

HALVERSON, E.R. Film as Identity Exploration: A Multimodal Analysis of Youth-Produced Films. In: *Teachers College Record*, v. 112, n. 9 p. 2352–2378. Columbia University, 2010.

HIMANEN, Pekka. *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. pdf, 2002. Disponível em <<http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2019

HOBBS, Renee. MOORE, David Cooper. Cinekyd: Exploring the Origins of Youth Media Production. in: *Journal of Media Literacy Education*, 2014, Vol.6(2), pp.23-

34 Disponível em: <<http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/3/>> Acesso em: 15 Jul. 2018

HUSBYE, N.E. *Of movies and multimodality: Film design and modal complexity as literacy practices in the elementary classroom*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Indiana University. ProQuest Dissertations Publishing; 2013

JUNGER, Victor. Acontecimento e visualidade na escola: um estudo sobre as imagens de uma ocupação imagética. In: *Visualidades*, v. 15, n. 2, p. 93-118, 19 dez. 2017.

KEARNEY, Matthew. SCHUCK, Sandy. Students in the director's seat: teaching and learning across the school curriculum with student-generated video. In: *UTS Faculty of Education (FASS)*: Australia, 2004.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Remix: la nueva escritura popular. In: *Cuadernos comillas*, v. 1, n. 1, 2011.

KRAMER, Sonia; KONDER, Leandro; MOYSES, Sarita Maria Affonso. *Por entre as pedras : arma e sonho na escola*. 1992. viii, 318 f. Tese (Doutorado em educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992 Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?arqtese=1992-KRAMER_S.pdf> Acesso em: 28 abr. 2018

KRUMHOLZ, Felicia; GONÇALVES, Beatriz M. de A. Porto. Participation and Learning Trajectories on the Rio Int'l Film Festival's Section for Children and Young People. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*. Nº4 (especial). Oslo: IDUNN, dezembro/2012. Disponível em: <http://www.idunn.no/ts/dk/2012/04/participation_and_learning_trajectories_on_the_rio_intl_fi>. Acesso em: 15 mar. 2013

LABRUNIE, Maria das Graças Lino. *A produção de vídeos na escola: um estudo exploratório*. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017.

LABRUNIE, M. G. L.; Giselle Ferreira. O vídeo na escola: uma revisão de literatura. In: *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n.38, p. 416-426, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4104/2294>> Acesso em: 18/10/2018.

LAPLANTINE, Francois; TRINDADE, Liana Salvia. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 2003. 82 p. (Coleção primeiros passos)..

LAIA FALCÓN, D; María José DÍAZ-AGUADO, J. Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. In: *Comunicar*, Vol XXI, Iss 42, 2014. Pp.147-155

LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. trad. Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

LEITE, Camila; ALEGRIA, João. *Imaginário, linguagem audiovisual e identidade em vídeos realizados por jovens*. 2005. Arquivo dos autores, disponível em: <http://files.joaoalegria.webnode.com/200000156-b056eb1509/2005_imagin%C3%A1rio,%20linguagem%20e%20identidade%20em%20vídeos%20de%20jovens.pdf>

Acesso em: 24 jan. 2016.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e Memória*. tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In: *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber, p. 38-46, 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 2008. Disponível em:

<<http://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/s6115690/access/index.php?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dedsrca%26AN%3drcaap.brazil.10183.13262%26lang%3dpt-br%26site%3ded-s-live%26scope%3dsite>>. Acesso em: 14 abril. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações : comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

MICHAUD, Philippe-Alain. *Aby Warburg e a imagem em movimento*. tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2013. 342p.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Akal, 2003

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências pra Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. In: *Revista Educação & Realidade* [on-line]. 2008, vol. 33, nº01. [citado 2017-02-06], pp.99-116.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6689/4002>> Acesso em 23 jul. 2019

MOSENG, Jo Sondre. VIBETO, Håvard Andreas. Double Allegiance: Digital Natives as Filmmakers. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2012;7(4): 236-52. Disponível em:

<https://www.idunn.no/dk/2012/04/double_allegiance_digital_natives_as_filmmakers> Acesso em: 15/07/2018

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Pedagogias em trânsito e a imobilidade das narrativas visuais sobre a escola pública. in: CHARRÉU, L; OLIVEIRA, M. O. de (org.). *Pedagogias, espaços e pesquisas moventes nas visualidades contemporâneas*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. 118 p.: il : Ebook - (Coleção

Desenredos; vol. 10). Disponível em: <<http://ebooks.fav.ufg.br/livros/10livro/capitulo2.html>> Acesso em: 21 mar. 2017

NATIONAL LIBRARY OF SCOTLAND MOVING IMAGE ARCHIVE, *website*: <<https://movingimage.nls.uk/>> Acesso em 25 jul. 2019

NEIRA, Fernando Redondo. Exploración, descuberta, coñecemento. A escola de “Ser e Ter”. In: *Imagens da Cultura Cultura das Imagens* (ICCI), revista digital. v.01 n.02, Maio de 2012. pp.36-45

NIESYTO, Horst.; BUCKINGHAM, David.; FISHERKELLER Jo Ellen. VideoCulture: crossing borders with young people's videoproductions. *Television & New Media*. 2003;4(4):461-82.

NORTON, Maíra. *Relações entre técnica e criatividade no ensino do cinema e do audiovisual*. 2011. 199f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Departamento de Arte, 2011. MANUSCRITO

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. *Lo Mejor De Octavio Paz: El Fuego De Cada Día - selección, prólogo y notas del autor*. Barcelona: Seix Barral, 1989. <<http://files.bibliotecadepoesiacontemporanea.webnode.es/200000155-8bbc38cb64/Octavio%20Paz%20poesia.pdf>> Acesso em: 13 mai. 2019

PIRES, Eloiza Gurgel. *Experiência e linguagem em Walter Benjamin*. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 mai. 2018.

PRAGER, Dianne; ALDERMAN, Cathy. Stand by to Roll... In: *Gifted Child Today*. On-line. Vol. 26 n.02, Primavera/2003

PRETTO, Nelson De Luca. *Redes colaborativas, ética hacker e educação*. In: *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Edgardo Lander (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. pp.201-246

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.: Ed. 34, 2ª Ed. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

REIA-BAPTISTA, Vítor. Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa. In: *Comunicar*. Vol. XVIII, nº 35, Vol. XVIII, nº 35, Huelva/Espanha: out/2010; pp.10-13. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-02-00>> Acesso em: 24jan.2016.

REVISTA ROQUETTE-PINTO. [on-line]. ed.1 e 2. Pelotas: UFPel, s/d. Disponível em <<https://videoestudantil.com.br/revista-roquette-pinto/>>

RIBEIRO, José da Silva. *Perspetivas para una antropologia das imagens*. In: Revista Siranda nº 3, 2010; pp.93-110

RIBEIRO, José da Silva. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2005, V. 48 Nº 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v48n2/a07v48n2.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2017

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010. 80 p.

RIVOLTELLA, P. C. (2010). A sociedade multi-ecrãs. Das recomendações educativas à nova mídia-educação. *Educação on-line*, (6). Retirado de <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/15525/15525.PDFXXvmi=RcVQOKVMEG7g7nH4S7v5uqQk61kFOELGRlXGstt7bBni05nTdT0IIR4sSo8H3ToUCWC6q6dCICVIHkDVeDEBvJ4o8c7c7v7KsKQUQ5xAHujpPWm5B1G7KLvTZE67aeREZJzPP8qwDKXsHkzimfq82X22C99Mn1qmL1dB9E9No7h7sQqQ7RZaP2crblfznHW9JbLTPUHf30nvQOnZGm9wpl0BHgb5X9fHk1CbVjrZjPvbETalhjSHGTjnavt9FJR1>> Acesso em: 14 abr. 2016

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

SAMAIN, Etienne. As “Mnemosyne(s)” de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte. In: *Revista Poiésis*, n 17, p. 29-51, Jul. de 2011.

SAMAIN, Etienne. Antropologia, imagens e arte. In: *Cadernos de Arte e Antropologia*, Vol. 3, nº 2/2014, pag. 47-55

SÁNCHEZ, Enrique Martínez-Salanova. Intereses comunes o contienda feroz. La relación entre profesores y alumnos tal y cómo se trata en los medios de comunicación. In: *Comunicar*. Huelva/Espanha: 1999, n. 12, março; pp. 25-35. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=12&articulo=12-1999-06>> Acesso em: 17 jan. 2016.

SÁNCHEZ, Enrique Martínez-Salanova. Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. In: *Comunicar*. Vol. XVIII, nº 35, Huelva/Espanha:

out/2010; pp.53-60. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-02-05>>
Acesso em: 24 jan. 2016.

SHAND, Ryan John. *Amateur cinema: history, theory and genre (1930-80)*. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de Glasgow, Glasgow, 2007.

SHAND, Ryan John. Children and Amateur Media in Scotland: The Process from Research to the Classroom. *Media Education Journal*, nº 49 (Verão, 2011), p.37-39,

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

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: *Educar*, 28, 201-216, Curitiba, 2006.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SONTAG, Susan,. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SUN, K., WANG, C. & LIU, M. (2017). Stop-motion para la alfabetización digital en Educación Primaria. In: *Comunicar*, 51, 93-103. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C51-2017-09>> Acesso em: 20 mai. 2018

TAVARES, Marcela Botelho. *O(s) tempo(s) da imagem: uma investigação sobre o estatuto temporal da imagem a partir da obra de Didi-Huberman* [manuscrito]. Ouro Preto, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Departamento de filosofia. Programa de Pós-graduação em Filosofia.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

WITTMANN, B. *Johnny-Head-in-the-Air in America: Aby Warburg's experiment with children's drawings*. Germany, Europe, 2012.

Obras audiovisuais citadas

Atlas do Audiovisual Escolar, Territórios da Mostra Geração: Rio de Janeiro, 2000 a 2014. Realização: Beatriz M. de A. Porto Gonçalves/Bia A. Porto. Componente audiovisual da tese de doutorado. Brasil, *On-line*, 2019, 1h33min. Disponível em <<https://youtu.be/7Hso8bvuuqPM>> Acesso em 26 jul. 2019.

Charles Pathé et Léon Gaumont, premiers géants du cinema. Direção: Emmanuelle Nobécourt e Gaëlle Royer. França, 2016, 86min.

Contato. Título original: *Contact*. Direção: Robert Zemeckis. EUA, 1997, 150min.

Copying is not theft - Official Version. Campanha da Question Copyright. Realização: Nina Paley. *On-line*, 2010, 1min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IeTybKL1pM4>> Acesso em: 23 jul. 2019.

Everything is a remix (Remastered). Realização: Kirby Ferguson. EUA, 2015, 37min30seg. Disponível em <<https://vimeo.com/135539609>> Acesso em: 25 jul. 2019

Georges Didi-Huberman. Entrevista. Distribuição: librairie mollat. *On-line*, 2011, 10min.26seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=u0-jhLbdCqk&feature=youtu.be>> Acesso em 26 jul. 2019

História(s) do Cinema. Título original: *Histoire(s) du Cinéma*. Direção: Jean-Luc Godard. França, 1989, 1994, 2006, 267min. Documentário/Experimental em 8 partes

Interlúdio. Título original: *Notorius*. Direção: Alfred Hitchcock, EUA, 1946, 102min.

Le jardin oublié: La vie et l'oeuvre d'Alice Guy-Blaché / The Lost Garden: The Life and Cinema of Alice Guy-Blaché. Direção: Marquise Lepage, Canadá/Reino Unido/França/Bélgica/EUA, 1995, 53min.

Live! From Mount Olympus. Realização: Anderson, Smith, Schneider e Frier. EUA, 2015, 15min. *On-line*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ywzJAZqwBS8>> Acesso em: 25 jul. 2019.

O Cinema é uma Arte Estranha - parte 2 (MFL 2012). Realização: Christian Caselli. Brasil, 2012, 7min10seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RinGoszx3Bg>> Acesso em: 25 jul.2019

O Encouraçado Potemkin. Título original: *Bronenosets Potemkin*. Direção: Sergei M. Eisenstein. URSS, 1925, 75min.

Petit à Petit. Direção: Jean Rouch. França/Niger, 1970, 105min.

Ponte para Terabítia. Título original: *Bridge to Terabithia*. Direção: Gábor Csupó. EUA, 2007, 96min.

Projeto de Produção Audiovisual Clube das 5 - Alvorada RS. Brasil, 2017, 1min21seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=t8-KcBjvnWc>> Acesso em 05 mai. 2019.

Salvem os Ricos. Realização: Coletivo Heróis do Cotidiano. Brasil, 2010, 9min10seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IggJBcynR84>> Acesso em: 25 jul. 2019

Sur. Direção: Marina Gurgel. Brasil, 2018, 23min.

ANEXO A

Regulamento do programa Vídeo Fórum - Mostra Geração/Festival do Rio, 2018

- 1) Os trabalhos devem ser totalmente produzidos por crianças e adolescentes.
- 2) Estão aptos a participar não universitários com idade até 18 anos, que estejam comprovadamente matriculados na escola ou participando de projeto educativo.
- 3) Serão aceitos somente trabalhos realizados a partir de 2017, cujos autores, por ocasião da produção, comprovadamente, atendam o item 2.
- 4) Os vídeos devem ter duração máxima de 10 MINUTOS incluindo créditos.
- 5) Os filmes podem ser realizados em qualquer formato, porém, a inscrição para seleção deverá ser efetuada mediante o envio de uma cópia em DVD Vídeo; DVD Dados, HD externo ou pendrive.
 - 5.a) Os filmes deverão apresentar suas cópias ou **cópias de trabalho** para a seleção até sexta feira, DIA 24 de AGOSTO, por meio de links na internet ou ainda em DVD.

cópias de trabalho = filmes ainda não finalizados, ou seja: sem os créditos finais ou sem as cartelas de abertura.

Os links na internet deverão ser enviados em e-mail específico para ambos endereços: videoforum@festivaldoriorio.com.br e mostrageracao@festivaldoriorio.com.br .Porém, se o filme for selecionado, caso necessário, esta cópia de trabalho deverá ser trocada por uma cópia final em DVD em alta resolução ou pen drive (AVI), impreterivelmente até o dia 14 de SETEMBRO. Do contrário a inscrição será automaticamente invalidada.
- 6) Todos os trabalhos selecionados serão adequados, pela produção da Mostra, para projeção em Digital, no formato Appleprores 1920x1080p. Portanto, para evitar uma eventual perda na qualidade de exibição do(s) seus(s) filme(s), prefira enviá-lo(s) em alta resolução em DVD Dados, HD externo ou pendrive, (AVI, MOV ou MP4) no ato da inscrição.
- 7) Cada jovem realizador ou grupo produtor poderá inscrever no máximo 5 (cinco) trabalhos. Para cada trabalho, deve ser preenchida uma ficha de inscrição distinta. Por exemplo: Se você inscrever 3 (três) filmes, preencha 3 (três) fichas (uma para cada trabalho)
 - 7.a) Excedente por Instituição ou Instituições muito grandes ou ainda aquelas que possuam mais de uma unidade, deverão se comunicar, pois o total de inscrições permitidas vale para todas as suas turmas de todas as suas unidades em um mesmo Estado. A quantidade excedente ao permitido pelo regulamento será eliminada. Nesse caso, terão prioridade os 5 (cinco) primeiros filmes inscritos e entregues em conformidade com este regulamento. Por exemplo: Se uma determinada escola tem duas ou mais unidades em um mesmo Estado, recomendamos que os produtores entrem em acordo, a fim de que todas as unidades possam participar.
- 8) A inscrição dos trabalhos pode ser realizada:
 - a) Através das Instituições Produtoras (Escolas, ONGs ou Projetos Educativos), com a ficha de inscrição assinada por seus representantes legais.
 - a.1) Nesse caso, a produtora (Escola/ONG/Projeto) deverá enviar uma declaração Matrícula Escolar(*) ou de Vínculo ao Projeto Educativo para todos os participantes (menores ou não) do trabalho que se quer inscrever. Estas declarações poderão ser individuais ou coletivas. **CLIQUE AQUI PARA BAIXAR MODELO DE DECLARAÇÃO** de Matrícula Escolar(*) ou de Vínculo ao Projeto Educativo
 - b) Pelos próprios realizadores, em caso de trabalhos independentes. Os menores inscritos deverão apresentar a declaração de matrícula, além da assinatura do responsável legal na ficha de inscrição.

8.a) Deverá haver uma declaração de matrícula escolar ou de vínculo a projeto educativo (coletiva ou individual) para cada trabalho inscrito.

9) Não serão aceitos trabalhos que já foram inscritos em edições anteriores da Mostra Geração, mesmo os que não foram selecionados.

9.a) É fundamental que o grupo produtor apresente seu trabalho no Vídeo Fórum. Isso posto, cada grupo produtor deverá se responsabilizar pela presença dos jovens realizadores no dia da exibição de seus filmes.

10) A participação no PROGRAM VIDEO FORUM – MOSTRA GERAÇÃO 2018 vincula a aceitação, conhecimento e autorização dos seguintes termos a seguir:

a) Os organizadores, produtores, apoiadores, patrocinadores e responsáveis pelo PROGRAMA VIDEO FORUM – MOSTRA GERAÇÃO 2018, bem como do programa da TV

ESCOLA denominado “Curta Mostra Geração” são isentos de qualquer responsabilidade administrativa, cível ou jurídica no que se refere ao uso de imagem, voz, trilha sonora, locação de área de filmagem e de todos os direitos autorais no conteúdo dos trabalhos inscritos, cabendo aos seus participantes todo o ônus.

b) A aceitação deste regulamento acarretará aos inscritos a cessão imediata ao FESTIVAL DO RIO / PROGRAMA VIDEO FORUM – MOSTRA GERAÇÃO 2018 de todos os direitos de veiculação da obra apresentada, cabendo aos organizadores, produtores, apoiadores, e responsáveis pelo programa da TV ESCOLA denominado “Curta Mostra Geração”, utilizá-la livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, para a produção de obra audiovisual para fins de exibição gratuita em circuito de tv aberto ou fechado, inclusive via internet e plataformas digitais, por um período de 1 (hum) ano a contar da primeira exibição.

c) Os inscritos no VIDEO FORUM autorizam a cessão e reprodução total de suas obras na coletânea de selecionados da edição de 2018 do PROGRAMA VIDEO FORUM, a ser produzida pela MOSTRA GERAÇÃO/FESTIVAL DO RIO, declarando seu caráter educacional e pedagógico, sem fins lucrativos e vedada a comercialização do material produzido.

d) Os casos omissos e não regulamentados estarão sujeitos a análise pela curadoria responsável pela MOSTRA GERAÇÃO.

e) A Curadoria da MOSTRA GERAÇÃO é formada por profissionais altamente qualificados, reconhecidos nacional e internacionalmente, por atuarem há mais de 40 anos na área de Cinema e Educação e no mercado audiovisual, por todos respeitada e tida pelos organizadores do FESTIVAL DO RIO como soberana, portanto, inquestionável.

11) Consideramos uma inscrição válida quando a recebemos até a data limite de 24 de agosto para todos os filmes com todos os itens abaixo descritos:

a) A ficha de inscrição impressa e assinada pelo responsável legal, conforme item 8 deste regulamento.

b) A declaração de matrícula ou de vínculo com projeto educativo por ocasião da produção do filme inscrito, feita em papel timbrado e devidamente assinada pelo responsável da escola ou projeto educativo, com os nomes e idades de toda a equipe.

c) A cópia do trabalho inscrito preferencialmente em DVD em alta resolução, ou ainda em pen drive (AVI).

12) Mas ATENÇÃO: caso o filme seja selecionado será necessário trocar o material enviado por um finalizado DVD em alta resolução, ou ainda em pen drive (AVI), até o dia 14 de SETEMBRO.

SOLICITAMOS QUE OS GRUPOS PRODUTORES ENVIEM FOTOS E/OU MAKING OF DAS PRODUÇÕES PARA DIVULGAÇÃO.

COMO FAZER SUA INSCRIÇÃO

Aqui vai um passo a passo

Primeira etapa: Preencha a ficha de inscrição;

Certifique-se de que preencheu a ficha de inscrição corretamente.

IMPRIMA ESSA FICHA. Imprimiu? Agora assine!
Clique em "ENVIAR", e depois clique em "CONFIRMAR".
Ok, sua inscrição *ON LINE* foi efetuada...
Segunda etapa: envio de material para a seleção
Num envelope coloque a ficha de inscrição assinada.
Verifique se a cópia do filme que você está enviando tem até 10 MINUTOS, incluindo os créditos, e se áudio e imagem estão de acordo com o original.
A declaração de matrícula está com timbre da escola ou do projeto?
Menciona nomes completos de toda a equipe envolvida com as respectivas idades por ocasião da filmagem? Está devidamente assinada?
Ainda está dentro do prazo para enviar?
Então está tudo pronto!
Agora você vai enviar o envelope, a sua mídia, a ficha impressa e assinada, e as declarações (*) preenchidas para:
MOSTRA GERAÇÃO / FESTIVAL DO RIO 2018
PROGRAMA VIDEO FORUM
A/c: FELICIA KRUMHOLZ e/ou BETE BULLARA e/ou JANE OLIVEIRA
Rua Francisco Eugênio, 194 – São Cristóvão
Rio de Janeiro – RJ
CEP: 20941-120
Boa Sorte!!!!
Data limite para inscrição de filmes em qualquer formato especificado neste regulamento enviados por link da internet: 24 de AGOSTO
Data limite para postagem no *Correio* de filmes em DVD: 17 de AGOSTO
Divulgação do resultado da seleção: 31 de AGOSTO
Data limite para troca da cópia de trabalho: 14 de SETEMBRO
Para mais informações escreva para: videoforum@festivaldoriorio.com.br ou mostrageracao@gmail.com, **ou ainda entre em contato pelo fone/whatsapp: (0xx21) 968034578.**

Disponível em: <festivaldoriorio.art.br/2018/videoforum/regulamento_videoforum.php ½> Acesso em: 22 jul. 2019

ANEXO B
Relação completa dos códigos (descritores)
atribuídos aos planos-escolares no ATLAS.ti

Total: 466 códigos

1. A história se repete, ainda somos os mesmos
2. Abandono paterno
3. Abraço
4. Adolescência
5. África
6. Afroascendência
7. Agressão
8. Água
9. Alienação
10. Alimentação
11. Alma-espírito x Matéria
12. Amazônia
13. Ambientais
14. América Latina
15. Américas
16. Amizade
17. Amor
18. Amor romântico
19. Animação
20. Animais
21. Aquecimento global
22. Armas
23. Arte
24. Assombração
25. Astronomia
26. Atividades físicas
27. Autoritarismo
28. Aventura
29. Balada
30. Bandidos
31. Banheiro da escola
32. Bar
33. Barco
34. Batalha
35. Bate estaca
36. Bebida alcóolica
37. Beijo
38. Beleza
39. Biblioteca/sala de leitura
40. Biologia
41. Bolsonaro
42. Brasil
43. Briga
44. Brincadeira/brinquedo

45. Bronca
46. Bruxaria
47. Bullying
48. Cala a boca! Humor
49. Cangaceiro
50. Cantiga
51. Capitalismo
52. Capoeira
53. Caricatura de professor
54. Carícias
55. Carinho
56. Carnaval
57. Carta Animada Pela Paz
58. Casamento
59. Catástrofe
60. Censura
61. Cidadania
62. Cidade
63. Ciência
64. Cinema Mudo
65. Cinema Novo
66. Circo
67. Citar
68. Ciúme
69. Civilização
70. Classes sociais
71. Cola
72. Colonização
73. Comédia
74. Companhia-companheirismo
75. Competição
76. Complexo de vira-lata
77. Comunicação
78. Comunidade, localidade, regional
79. Comunismo
80. Conflitos
81. Conflitos de gerações
82. Consumo
83. Contaçon de história
84. Conteúdo curricular
85. Conto de fadas
86. Contos de fadas
87. Controle escolar
88. Cordel
89. Corpo
90. Corredor da escola
91. Corrupção
92. Criança
93. Criança abandonada
94. Crime

95. Cristianismo
96. Cuidado
97. Cult
98. Cultura afro
99. Cultura afro-brasileira
100. Cultura Brasil
101. Cultura da roça
102. Cultura escolar
103. Cultura jovem
104. Cultura nordeste
105. Cultura POP
106. Cultura urbana
107. Cultura/papel estudantis
108. Dança
109. Deficiência
110. Democratização dos meios de comunicação
111. Dengue
112. Denúncia de problemas (Brasil)
113. Depressivos
114. Desespero
115. Desigualdade social
116. Desigualdade social fora
117. Desobediência
118. Desrespeito
119. Destruição
120. Deus
121. Diabo
122. Dialética
123. Dinheiro
124. Dinossauro
125. Direção escolar
126. Dirigido pelo professor
127. Discriminação
128. Ditadura
129. Dito popular
130. Diversão
131. Documentário
132. Dogma 95
133. Dominação
134. Dor
135. Drama
136. Drogas
137. E.T.s
138. E.U.A.
139. Educação
140. Efeitos especiais
141. Empatia com o vencedor
142. Empregada
143. Ensino Médio
144. Entrevista

145. Envelhecimento
146. Erros gramaticais
147. Escola
148. Escola + Outros
149. Escola de fora do RJ
150. Escola do Rio
151. Escola especial
152. Escola estadual
153. Escola federal
154. Escola Municipal
155. Escola não creditada como realizadora
156. Escola Normal (formação de profs)
157. Escola Particular
158. Escola plural
159. Escola politécnica
160. Escola profissionalizante
161. Escola Pública
162. Escola RJ
163. Escola sem Partido
164. Escola Técnica
165. Escola-rébus
166. Escravidão
167. Escrita
168. Espelho
169. Esporte
170. Estética
171. Estudantes
172. Estudar
173. Ética
174. Evolucionismo
175. Exercícios
176. Experiência científica
177. Fábrica
178. Falsidade
179. Família
180. Fantasia
181. Fascismo
182. Favela
183. Felicidade
184. Festa
185. Ficção-científica
186. Figurantes
187. Final feliz
188. Final feliz capitalista
189. Física
190. Floresta, mata
191. Fofoca
192. Folclore
193. Fora: ambientais
194. Fora: Brasil

195. Fora: brincadeira/brinquedo
196. Fora: bullying
197. Fora: carta animada pela paz
198. Fora: cidade
199. Fora: classe social
200. Fora: corrupção
201. Fora: dança
202. Fora: drogas
203. Fora: futebol
204. Fora: gêneros das linguagens
205. Fora: grande mídia
206. Fora: guerra
207. Fora: machismo
208. Fora: morte
209. Fora: morte violenta
210. Fora: Pai
211. Fora: questão de gênero
212. Fora: racismo
213. Fora: sexo
214. Fora: terror
215. Fora: violência
216. Forças Aliadas 2GM
217. Formatura
218. Fotografia
219. França
220. Frustração/decepção
221. fruta
222. Fuga da escola
223. Fundamental I
224. Fundamental II
225. Funk
226. Futebol
227. Gêneros das linguagens
228. Grafite
229. Grande mídia
230. Gravidez
231. Gravidez na adolescência
232. Greve
233. Guarda-segurança
234. Guerra
235. Hacker
236. Herói
237. Heteronormatividade
238. Hip Hop
239. Hippie
240. Históricos
241. Homem-macaco
242. Homossexualidade
243. Honestidade
244. Identidade

245. Idosos
246. Igreja
247. Imagem
248. Imagem de escola
249. Imaginação
250. Imperialismo
251. Implicância
252. Indicado p/ maiores de 6 anos
253. Indígenas
254. Inferno
255. Inglaterra
256. Injustiça
257. Inspetores
258. Instrumento musical
259. Intolerância
260. Invasões
261. Ironia
262. Japão
263. Jogo
264. Jogo de tabuleiro
265. Jornalístico
266. Justiça
267. Juventude
268. Ladrão
269. Lambada
270. Lazer
271. Leitura
272. Lendas
273. Literários
274. Literatura
275. Lixo
276. Lixo social
277. Loucura
278. Luta
279. Luta social
280. Machismo
281. Mãe
282. Magia
283. Mágica
284. Making Of
285. Malandragem
286. Malandragem fora
287. Manifestação
288. Mapa
289. Maquiagem
290. Mar
291. Matemática
292. Maternidade
293. Maturidade
294. Mau comportamento

295. Medo
296. Mega eventos
297. Melancolia
298. Melodrama
299. Memória
300. Mentira
301. Metalinguagem
302. Mídia-Educação
303. Mídias
304. Mitologia grega
305. Mitos
306. Mobilização social
307. Mockumentary
308. Moda
309. Monstros
310. Moral da história
311. Morte
312. Morte violenta
313. Motivação
314. Movimento estudantil
315. Movimento social, organização de classe ou comunitária
316. MPB
317. MPOPB
318. Mudança de sexo
319. Mulher
320. Mulherengo-galinha
321. MultiRio
322. Multirio na escola
323. Música
324. Música eletrônica
325. Mutirão
326. Nacionalismo
327. Namoro
328. Natureza
329. Negro
330. Neo-realismo
331. Nerd
332. Ninja
333. Nobreza
334. Nos olha
335. Nostalgia
336. Notas
337. Núcleos de Arte
338. Nudez
339. O grito
340. O homem e seu duplo
341. Obras de arte
342. Ódio
343. ONG na escola
344. Opinião dos estudantes

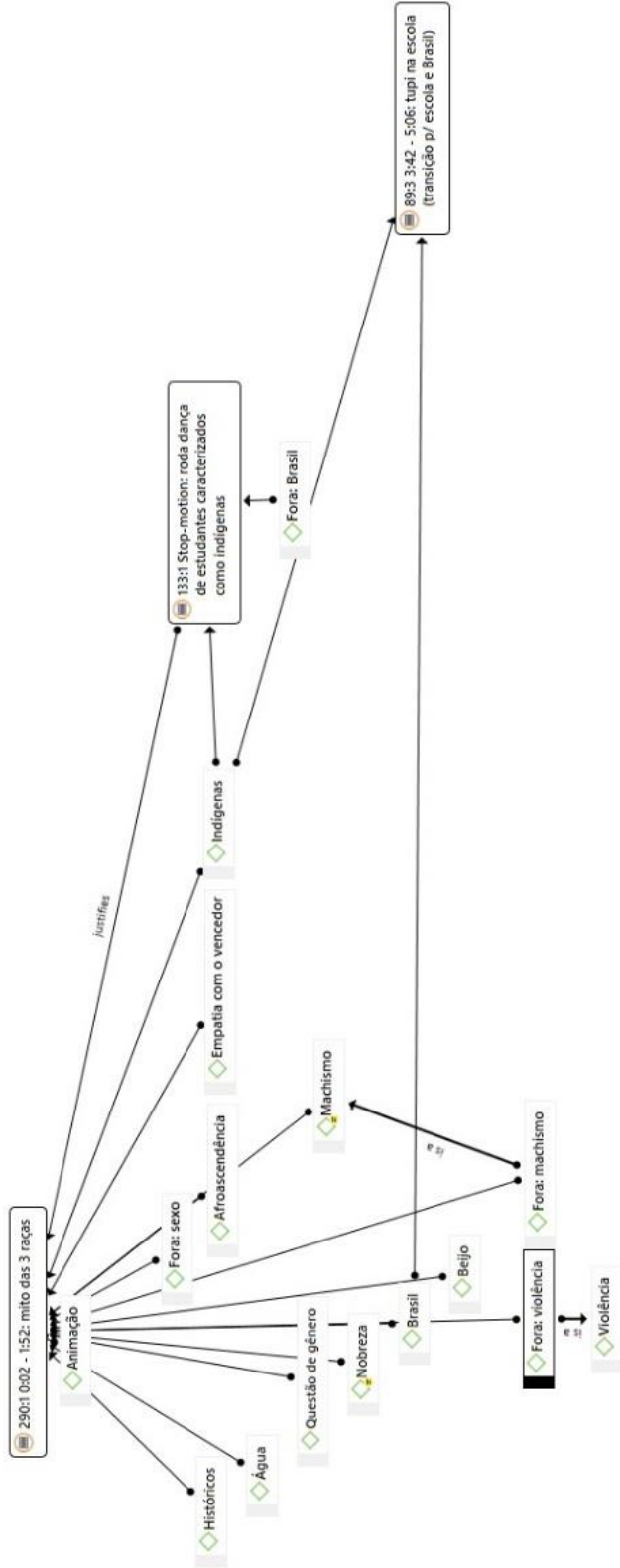
- 345. Otimismo
- 346. Padrões de beleza
- 347. Pai
- 348. Palavrão
- 349. Palhaçada
- 350. Paquera
- 351. Parceria com Núcleo de Arte
- 352. Paródia
- 353. Parto
- 354. Patricinha
- 355. Paz
- 356. Peão/cowboy
- 357. Pegação-Experimentação
- 358. Perigo
- 359. Personalidades
- 360. Pesadelo
- 361. Pescador
- 362. Pesquisa
- 363. Plano Sonoro
- 364. Playboy
- 365. Pobreza
- 366. Poético
- 367. Polícia
- 368. Política
- 369. Polo de Educação Pelo Trabalho
- 370. Poluição
- 371. Praia
- 372. Praia 2
- 373. Preconceito
- 374. Pré-história
- 375. Preservativo
- 376. Professor
- 377. Prova
- 378. Psy Trance
- 379. Qualidade de vida
- 380. Questão de gênero
- 381. Química
- 382. Racismo
- 383. Raiva
- 384. Raiva com humor
- 385. Rap
- 386. Redação (aula)
- 387. Reflexivo
- 388. Reggae
- 389. Regras da escola
- 390. Regras sociais
- 391. Relação mãe e filha/filho
- 392. Religião
- 393. Remix
- 394. Repressão

- 395.Reprodução (biol.)
- 396.Resistência
- 397.Respeito
- 398.Responsabilidade
- 399.Rio de Janeiro
- 400.Riqueza
- 401.Rock
- 402.Rotina
- 403.Ruínas
- 404.Sabedoria
- 405.Saia curta
- 406.Samba
- 407.Saudade
- 408.Saúde
- 409.Selvagem
- 410.Sensualidade
- 411.Sequestro
- 412.Seres humanos
- 413.Sertanejo
- 414.Sexo
- 415.Sexualidade
- 416.Sintoma
- 417.Sobrenatural
- 418.Socialismo
- 419.Socialização
- 420.Solidão
- 421.Solução criativa
- 422.Soluções sociais
- 423.Sonho
- 424.Substâncias ilegais
- 425.Suicídio
- 426.Superproteção
- 427.Surf
- 428.Surrealismo
- 429.Suspense
- 430.Tecnologias
- 431.Tempo
- 432.Término de relação
- 433.Terror
- 434.Terror psicológico
- 435.Terrorismo
- 436.Tiroteio
- 437.Tortura
- 438.Trabalho
- 439.Trabalho escolar, estudo
- 440.Traficante
- 441.Tragédia
- 442.Traição
- 443.Trânsito
- 444.Travestidos

- 445. TV
- 446. Uniforme
- 447. Vagabundo
- 448. Vandalismo
- 449. Variações linguísticas
- 450. Velhice
- 451. Viagem
- 452. Vícios
- 453. Vídeo
- 454. Vídeo recordação
- 455. Videoarte/experimentais
- 456. Videoclipe
- 457. Vingança
- 458. Violência
- 459. Violência com humor
- 460. Violência contra a mulher
- 461. Violência contra a natureza
- 462. Violência na escola
- 463. Violência simbólica
- 464. Xingamento
- 465. Zoação
- 466. Zona rural

ANEXO C

Exemplo de mapa mental gerado a partir da ferramenta “redes”, no ATLAS.ti



MAPA MENTAL (REDE): O POVO BRASILEIRO