



Artigo

Cinema e Educação: o Projeto Imagens em Movimento e espaços de alteridade

Cinema and Education: the Project Moving Images and spaces of otherness

Cine y Educación: el Proyecto Imágenes en Movimiento y espacios de alteridad

Danielle de Oliveira Ribeiro¹, Teresa Paula N. R. Gonçalves²

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo³

Neste artigo nos propomos a discutir o trabalho educativo com cinema em escolas da rede pública como espaço de criação e alteridade. Partindo da experiência do *Projeto Imagens em Movimento*, iniciado no ano 2011, que realiza um trabalho com cinema em escolas da rede pública e atuou em escolas e pontos de cultura de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro e do estado de Minas Gerais, investigamos o trabalho educativo com cinema, no espaço da escola pública, a partir da experiência de três escolas com esse projeto, todas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de parte de uma pesquisa realizada a partir do mapeamento das informações disponíveis na plataforma digital do projeto sobre o seu histórico e suas ações e pela análise de entrevistas realizadas com oito trabalhadores envolvidos no projeto nessas três escolas. O referencial teórico da pesquisa se ancorou em conceitos como: cinema e educação, atividade criadora, alteridade, aprendizagem, experiência e infância, a partir de um diálogo com autores fundamentais – em especial Alain Bergala, para quem a escola deve ser um espaço de apropriação e fruição do cinema como arte. Focando na experiência com cinema como espaço de alteridade destacamos que, quando professores, cineastas e/ou demais trabalhadores da Educação Básica trabalham em parceria, experimentando o cinema junto com os estudantes dentro e fora da escola, parecem ser mobilizadas muitas aprendizagens em todos os envolvidos no projeto, alterando subjetividades e construindo saberes em conjunto.

Abstract

In this article we propose to discuss the educational work with cinema in public schools as a space of creation and otherness. We will focus on the experience of the Project Images in Motion, which began in 2011. The project performs a film work in public schools and works in schools and culture points in some municipalities in the state of Rio de Janeiro and the state of Minas Gerais, Brazil. We investigated the educational work with cinema, in the space of the public school, from the experience of three schools participating in this project, all located in the city of Rio de Janeiro. This is part of a major research that mapped the information available on the digital platform of the project about its history and actions and interviewed eight workers involved in the project in these three schools. The theoretical reference of the

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7404-5066>

E-mail: danielleoribeiro@gmail.com

² Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0573-1454>

E-mail: teresanrgoncalves@gmail.com

³ Este artigo baseia-se em parte da dissertação de mestrado da primeira autora.

research is anchored in concepts such as cinema and education, creative activity, otherness, learning, experience and childhood and dialogues with fundamental authors - especially Alain Bergala, for whom the school should be a space of appropriation and enjoyment of cinema as art. Focusing on the experience with cinema as a space of otherness, we emphasize that when teachers, filmmakers and/or other Basic Education workers work in partnership, experimenting with cinema together with the students inside and outside the school, many learnings seem to be mobilized in all those involved in the project, changing subjectivities and building knowledge together.

Resumen

En este artículo nos proponemos discutir el trabajo educativo con cine en escuelas de la red pública como espacio de creación y alteridad. A partir de la experiencia del Proyecto Imágenes en Movimiento, iniciado en el año 2011, que realiza un trabajo con cine en escuelas de la red pública y actuó en escuelas y puntos de cultura de algunos municipios del estado de Río de Janeiro y del estado de Minas Gerais, Brasil, investigamos el trabajo educativo con cine, en el espacio de la escuela pública, a partir de la experiencia de tres escuelas con ese proyecto, todas localizadas en la ciudad de Río de Janeiro. Se trata de una investigación realizada a partir del mapeo de las informaciones disponibles en la plataforma digital del proyecto sobre su histórico y sus acciones y del análisis de entrevistas realizadas con ocho trabajadores involucrados en el proyecto en estas tres escuelas. El referencial teórico de la investigación se ancló en conceptos como: cine y educación, actividad creadora, alteridad, aprendizaje, experiencia e infancia, a partir de un diálogo con autores fundamentales - en especial Alain Bergala, para quien la escuela debe ser un espacio de apropiación y el disfrute del cine como arte. En el marco de la experiencia con el cine como espacio de alteridad destacamos que cuando profesores, cineastas y / o demás trabajadores de la Educación Básica trabajan en sociedad, experimentando el cine junto a los estudiantes dentro y fuera de la escuela, parecen movilizarse muchos aprendizajes en todos los involucrados en el proyecto, alterando subjetividades y construyendo saberes en conjunto.

Palavras-chave: Alteridade, Cinema e educação, Educação básica, Trabalho da educação.

Keywords: Otherness, Cinema and education, Basic education, Work of education.

Palabras clave: Alteridad, Cine y educación, Educación básica, Trabajo de la educación.

Cinema e educação: um encontro com a alteridade

Pensar o encontro entre cinema e educação traz à tona algumas indagações, especialmente quando refletimos sobre qual é o papel da arte e qual é o papel da escola. Essas são algumas das perguntas que emergem: Qual é o lugar do cinema na escola? Considerando as especificidades tanto da escola pública brasileira quanto as do cinema, como a relação da arte pela escola pode acontecer? Essas primeiras questões levantadas são importantes porque trabalhar com o cinema enquanto arte na escola implica uma série de transformações nessa instituição. Isso porque a escola é um espaço de ordem, regras, paradigmas, verdades e a arte possuiu um caráter libertador, criativo, sensível que, muitas vezes, transgredir essa ordem. A arte chega à escola por outros caminhos:

A arte, para seguir sendo arte, deve continuar sendo um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte por definição, semeia desconcerto na instituição. (...) A arte não deve ser nem a propriedade nem o limite vedado de um professor especializado. Ela deve ser uma experiência de outra natureza na escola, que daquela

do curso institucionalizado, tanto para os alunos quanto para os professores. (...) a arte não se ensina, ela se encontra, se experimenta, ela se transmite por outras vias além do discurso do próprio saber, às vezes mesmo sem discurso algum (BERGALA, 2008, p.33-34).

Para Bergala (2008) é nesse paradoxo que a alteridade se dá. A alteridade consiste no próprio cinema ao encontrar com a escola, pois, ao chegar nela com a sua própria linguagem, ele ocupa o lugar de “outro”, transgressor e distante da lógica já institucionalizada, padronizada e permeada pelas regras estabelecidas na educação formal. A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar (FRESQUET, 2013). O encontro desses “dois mundos” tão distintos permite a experiência da alteridade, na qual a identificação se dá e se constrói nessa diferença. Sendo assim, o grande desafio é inventar um outro cinema e uma outra escola, sem que a arte se perca.

A entrada do cinema na escola como gesto de alteridade se dá pelos estranhamentos que o ato criativo propõe. Como afirma Fresquet (2013), a alteridade é especialmente cara ao cinema. “Tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar, sempre, com o mundo outros modos de habitá-lo” (FRESQUET, 2013, p. 33-34). Isso só é possível na relação com o outro.

Tomando como referência as reflexões de Bergala e Fresquet, acreditamos que é preciso alimentar o diálogo sobre a presença do cinema na escola, esse “estrangeiro” que chega e que pode encontrar “um lugar para ficar”. Considerando, porém, a especificidade tanto da escola pública brasileira quanto a do cinema, esse diálogo requer um cuidado no sentido da apropriação da arte pela escola sem que ela perca o que tem de mais peculiar e original. Ao pensar o encontro do cinema com a escola numa perspectiva artística, é possível incorrer no equívoco de achar que a arte tem a única função de nos dar prazer e, com isso, devemos apenas oferecer às crianças e aos adolescentes filmes nos quais eles já demonstram interesse de imediato. Entretanto, a escola possui um papel pedagógico e não negligenciável nesse encontro com o cinema. Como afirma Bergala (2008), a escola deve assumir que o seu papel não é concorrer com as leis de funcionamento do entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra fazer seu lento caminho por si mesma. Esse caminho exige esforço e experimentação. Não é feito apenas de fruição, pois é também incômodo e desconfortável em alguns momentos.

A ação cineclubista, que envolve a exibição de filmes em sala escura seguida de debate, permite o contato com diferentes obras cinematográficas, especialmente aquelas que se diferenciam dos filmes de grande circulação e que podem ampliar o repertório dos espectadores que formam a plateia. A proposta dos cineclubes é que essa plateia seja constituída por uma coletividade viva, que desenvolva seu senso estético e crítico, que faça contato com emoções conscientes e inconscientes e que encontre nos debates espaço para falar e ouvir, aprender, fazer novas inferências, identificar-se com o outro e distanciar-se dele num processo dialógico ininterrupto.

As oficinas de produção de filmes nas escolas também mobilizam o processo criativo e dialógico. Elas podem acontecer desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e podem envolver não só professores e alunos, mas também merendeiras, funcionários da limpeza, da secretaria, estagiários, dentre outros. Esse

movimento de experimentação e criação pode passar por várias etapas que despertam a imaginação dos participantes: a escrita dos roteiros, criação dos *storyboards*, nos quais o roteiro escrito se transforma em imagens, escolha dos planos de filmagens, exercícios de manuseio da câmera, enquadramentos, escolhas sobre o que se quer mostrar e o que se quer esconder nas imagens, testes de elenco, experiência de atuar e interpretar personagens e todas as etapas que envolvem a montagem e a edição dos filmes. Destacamos, porém, que essas etapas não são lineares e que muitos exercícios cinematográficos dispensam algumas delas.

Todo esse trabalho é coletivo, envolvendo várias vozes, vários discursos, muitas escolhas, decisões e negociações que acontecem em um processo de alteridade, ou seja, que permite aos sujeitos se alterarem e alterarem o outro num movimento constante de relação. É um trabalho que instiga o ato de aprender, de descobrir, de buscar respostas para perguntas que surgem no meio do caminho, que não estão dadas.

Nas palavras de Migliorin (2015, p.38) “o cinema nunca é o mundo e nunca deixa de sê-lo”. Mas é, sem dúvida, uma forma privilegiada de acesso a múltiplos pontos de vista e enfoques da realidade. Talvez esteja aí uma das maiores potências do cinema na educação: interrogar o mundo a partir da escola. Aliás, por que não interrogar a própria escola com o cinema? Parafraseando Benjamin (2012): Como o cinema pode “escovar ‘a escola’ a contrapelo”? Nesse movimento, o tempo e o espaço da escola se tornam outros, se libertam dos seus modos e funções habituais para abrirem um espaço de liberdade, onde tudo está em aberto.

A intensidade do cinema nos permite experimentar, antes mesmo de interpretar, como afirma Deleuze (1990). Essa experimentação com as imagens, seja como criadores ou como espectadores ativos, nos coloca num espaço entre o mundo que já existe e a liberdade de inventarmos outros. Nesse interstício, a imaginação é estimulada, e não colocada como algo menor, que não passa de um faz de conta ou que não nos levará a lugar nenhum. A imaginação permite interrupções no mundo já dado, criando novas experiências com o tempo, com o espaço, com as coisas, com o que ainda não foi inventado, buscando um anacronismo produtivo, assim como propõe Benjamin (2012). Ele valoriza as interrupções, inclusive, do passado. Sua noção de entrecruzamento do tempo se opõe a uma crença num passado, num presente e num futuro imutáveis. Neste sentido a escola se torna ‘outra’, o mundo se torna presente nos atravessamentos que o cinema produz na escola.

No presente artigo nos centramos nos acontecimentos que marcaram as vivências dos participantes do *Projeto Imagens em Movimento* que nos permitem pensar como a experiência com cinema tensiona a relação entre o dentro e fora da escola, criando um espaço ‘entre’ onde as relações estabelecidas são continuamente reconfiguradas.

O Projeto Imagens em Movimento

O *Projeto Imagens em Movimento* teve início no ano 2011, sendo criado em parceria com o *Programa Cinema Cem Anos de Juventude* que existe na França, coordenado pela Cinemateca Francesa. Esse programa começou em 1995, em

comemoração aos cem anos do surgimento do cinema⁴, reunindo profissionais de cinema, professores, salas de cinema, associações e cinematecas, para a realização de um projeto experimental de iniciação ao cinema. Ana Dillon, coordenadora do *Projeto Imagens em Movimento*, cursou o mestrado na França em *pedagogia do cinema*, nos anos 2010 e 2011, tendo como orientador da sua pesquisa o professor Alain Bergala⁵. Ela ousou iniciar esse trabalho no Brasil em 2011, como uma ação que atendesse à proposta do mestrado profissional de criar um projeto em *pedagogia do cinema*. O trabalho do projeto é feito em parceria com as escolas participantes, através de oficinas de cinema, duas vezes por semana, no contraturno escolar, fornecendo o equipamento e disponibilizando um cineasta, chamado no projeto ‘professor de cinema’, que em conjunto com professores e outros membros participantes da escola analisa e cria filmes com os estudantes.

O Brasil foi o primeiro país fora da Europa a integrar o Programa *Cinema Cem Anos de Juventude*, que, até 2010, era formado apenas por cinco países europeus. 2011 foi o último ano de abertura do edital da Petrobrás com uma linha de fomento voltada para “educação para as artes”. O Projeto Imagens em Movimento foi contemplado por esse edital e teve início com o financiamento da Petrobrás. Essa rede de parceria⁶ foi se expandindo e, hoje, é composta por cerca de quinze países: Portugal, França, Espanha, Itália, Inglaterra, Escócia, Brasil, Cuba, Alemanha, Argentina, Bélgica, Bulgária, Índia, Finlândia, Lituânia e México.

As organizações desses países que integram o programa se reúnem três vezes por ano na Cinemateca Francesa para a escolha do tema anual, a seleção de trechos de filmes para compor o material didático, o planejamento dos exercícios cinematográficos⁷, o compartilhamento desses exercícios no meio do processo e, depois, o resultado final, com a mostra dos filmes produzidos. Nos últimos dez anos foram trabalhados os seguintes temas: o ponto de vista (2008); a cor (2009); Por que mexer a câmera? (2010); mostrar ou esconder (2011); a presença do real na ficção (2012); colocar em cena (2013); o plano-sequência (2014); o intervalo (2015); o clima (2016).

O *Projeto Imagens em Movimento*, ao longo desses sete anos, foi implementado em diversas escolas da rede pública no Rio de Janeiro e em Minas Gerais: 10 escolas em 2011, 6 em 2012, 14 e um ponto de cultura em 2013, 2 em 2014, 3 em 2015, 14 em 2016 e 6 em 2017.

Todos os anos, desde 2011, acontece pelo menos uma mostra dos filmes realizados com os estudantes parceiros do *Projeto Imagens em Movimento* aqui no Brasil. Após assistirem aos filmes, os estudantes realizadores são convidados a responderem as perguntas da plateia sobre a experiência de criação. Essas mostras anuais/semestrais costumam acontecer na Cinemateca do Museu de Arte Moderna, que fica no Parque do Flamengo, ou no Espaço Itaú Botafogo, ambos localizados no

⁴ Tomamos como referência a primeira projeção feita em 1895 através do cinematógrafo, criado pelos irmãos Lumière, para uma plateia, com entradas pagas, no *Grand Café* em Paris, situado no *Boulevard des Capucines*.

⁵ Esse crítico, diretor e professor de cinema faz parte do referencial teórico e metodológico da nossa pesquisa.

⁶ Os links de acesso aos sites das organizações internacionais participantes encontram-se disponíveis na página do Projeto Imagens em Movimento <http://imagensemovimento.com.br/o-projeto/#rede-de-parceiros>. Acesso em: setembro/2017.

⁷ Os exercícios cinematográficos pensados no primeiro encontro anual na Cinemateca Francesa para serem realizados por toda a rede de parceiros são chamados de “regras do jogo”. Eles se baseiam no tema escolhido para aquele ano de trabalho. Além dos exercícios, os curtas realizados ao final do projeto também possuem uma regra a ser cumprida.

Rio de Janeiro - RJ, e também no Centro Cultural Arcelormittal ou na Praça Santa Rita, ambos situados em Sabará - MG. Nesses anos, o *Imagens em Movimento* já participou de vários festivais, com premiações de curtas realizados com os alunos⁸.

Na nossa pesquisa realizamos entrevistas com oito trabalhadores envolvidos no projeto em três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: duas escolas municipais e uma escola estadual. Das oito pessoas entrevistadas, três são professores da Educação Básica, uma delas é merendeira escolar, uma é diretora de escola e três são cineastas do projeto. Neste estudo, demos ênfase à fala dos entrevistados sobre a potência que esse projeto de cinema tem para a abertura de múltiplas interações com os espaços dentro e fora da escola e seus impactos nas subjetividades dos participantes.

Escolhendo as locações dos “curtas”: a relação com os espaços alteritários dentro e fora da escola

É inegável a fonte de infinitas interações com os espaços, os sujeitos e as coisas – reais e imaginárias – que o *Projeto Imagens em Movimento* permite que aconteça, “num gesto lúdico de criação, profanação e emancipação” (FRESQUET, 2013, p. 99). Referimo-nos tanto às interações dentro da escola – podendo ressignificar cada objeto escolar e cada lugar já conhecido pelos estudantes – quanto fora dela – explorando o entorno, a vizinhança, as ruas, o bairro, a praça... – aliás, indo até além, em lugares da cidade mais afastados ou em cidades próximas. Escolhemos chamar esses lugares de *espaços de alteridade*, tentando perceber como a relação com tais espaços cria subjetividades tanto para os estudantes e trabalhadores envolvidos na realização dos filmes, quanto para os espectadores, que dialogam com os personagens, sendo atravessados também pelo ambiente onde esses personagens estão inseridos.

No cinema, imaginação e realidade têm forte aproximação. Muitas invenções que hoje fazem parte do mundo real, um dia, estiveram na imaginação de alguém. E quando os estudantes estão com a câmera nas mãos podem ressignificar os espaços já conhecidos e explorar aqueles que são desconhecidos. Como pode uma “brincadeira” de criança com a câmera mudar a ordem das coisas, de modo tão potente e transgressor? O cinema, como afirma Migliorin (2015), é um perturbador de ordens estéticas, discursivas e políticas e “aprender a fazer cinema conjuga o verbo brincar” (FRESQUET, 2013, p. 101). Então, a brincadeira, a imaginação e a invenção podem ser gestos profanatórios e “perturbadores”, ou seja, que retiram o “sagrado” e o “proibido” de suas posições intocáveis (AGAMBEM, 2001; 2007). As profanações fazem uma “bagunça” – um verdadeiro “máfua”, como nomeia Migliorin a pedagogia do cinema – na ordem das coisas. “As profanações infantis frequentemente desnaturalizam objetos, consumos, poderes e hierarquias” (MIGLIORIN, 2015, p. 8).

Muitos brinquedos antigos, conforme afirma Fresquet (2013, p. 100), com base em Benjamin (2005) – “tais como bola, arco, roda de penas, entre outros” – já foram em alguma época objetos de culto sagrado. Foram, portanto, impostos às crianças de alguma maneira e “só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 2005, p. 96). Assim como muitos jogos que existem – e que são também uma forma de

⁸ Os curtas selecionados, assim como o nome dos festivais e das premiações estão disponíveis em: <http://imagensemovement.com.br/encontros/festivais-2/> . Acesso em: janeiro/2018.

brincadeira, inclusive para adultos – têm relação estreita com ritos sagrados (AGAMBEM, 2001; 2007).

Nesse sentido, defendemos o cinema na escola como um brinquedo – não apenas como um objeto de consumo ou de recreação – mas como um dispositivo que é lúdico e sério ao mesmo tempo, pois cria linhas de fuga para a imaginação e a transformação do mundo. O cinema está entre o sagrado e o profano, entre o que existe e o que será inventado. É aí que ficção pode virar realidade.

Nessas múltiplas relações com os objetos e espaços também são abertas possibilidades de alterações *entre* e *nos* sujeitos – estudantes, professores, cineastas e outros trabalhadores da escola –, em gestos de interrupção que permitem a alteridade. Não somos sujeitos fixos. Somos não terminados e intermináveis (BAKHTIN, 2010; LARROSA, 2002; 2011).

Para Bergala (2008), a alteridade se dá no próprio encontro do cinema com a escola, pois, ao chegar nela com sua linguagem própria, ele ocupa o lugar de “outro”, tão transgressor e distante da lógica já institucionalizada, padronizada e permeada pelas regras estabelecidas na educação formal. Em *O abecedário de cinema* gravado por Bergala⁹ (FRESQUET; NANCHERY, 2012), o autor parece se aproximar da visão bakhtiniana quando afirma que:

Em um filme, por exemplo, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com o pensamento ou os problemas de uma mulher, enquanto que na vida real é muito mais difícil. [...] O cinema permite que nos coloquemos no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil (BERGALA, 2012).

Colocar-se no lugar do outro – sentir seus atravessamentos, suas dores e dilemas, compreender suas escolhas, olhar “de fora” e “de dentro” do outro – pode criar novas subjetividades a partir do encontro com o diferente... Por que será que Bergala afirma que o cinema nos permite esse deslocamento com mais facilidade do que na vida real? Por que e como o cinema nos coloca no interior do outro? Será que a escolha dos ambientes onde se passam as cenas tem alguma relação com a experiência sensível do espectador de identificação com os personagens? O próprio ambiente do cinema – escuro e silencioso, com uma tela grande – pode potencializar esse encontro? A sala de cinema pode ser considerada um *espaço alteritário*, criando uma rede de intersubjetividade? Os cenários e locações interferem na experiência de alteridade? Acreditamos que espaço e alteridade têm conexão.

A relação dos estudantes participantes no projeto com os espaços dentro e, principalmente, fora da escola emergiu na fala de todos os coparticipantes desta investigação como uma experiência transformadora. Em algumas entrevistas esse tema apareceu logo “de cara”, sendo o aspecto mais marcante.

Na tentativa de recuperar a experiência vivida pela cineasta Sofia Maldonado no projeto em 2013 – mostrando dois fragmentos dos curtas criados com

⁹ Este abecedário foi realizado como parte da consultoria que Alain Bergala deu ao Projeto Cinema para Aprender e Desaprender da Faculdade de Educação da UFRJ e está disponível no site <http://www.cinead.org/?p=382>. Acesso em setembro/2017. “Ele compõe um grupo de materiais didáticos produzidos para serem disponibilizados para livre acesso na internet. Ele falou espontaneamente diante de cada palavra que foi sugerida” (FRESQUET, 2013, p.34).

os estudantes: *Entre marés e amores e Inaiá e a Terra sem males* – logo no início da entrevista, ela já destaca essa particularidade do *Imagens em Movimento*:

É... é curioso porque esses dois filmes têm uma característica em comum que é essa nossa saída da escola, que é uma experiência que eu nunca tinha vivido, porque é própria do “Imagens em Movimento”. Nos outros projetos que eu trabalhei não tem... [...] E essa coisa de você poder levar os alunos, de estar incluída a van... e eles escolhem onde... escolhem dentro do contexto do filme... É muito especial porque o que me lembrou dessas imagens foi a nossa experiência na Urca com a garotada, o passeio que a gente fez gigantesco na área do exército, depois eles mergulhando na praia... [Risos]... ali na praia do Cassino... entrando no barco... Uma loucura! Uma aventura completa! Nossa! Felizes da vida... e é curioso, porque é um tema meio... Esse tema marca. E o outro [tema]... floresta, a gente também na cachoeira, eles mergulhando na cachoeira... fazendo trilha... e isso acaba que não fica tão registrado... Essas imagens de bastidores dessa criançada mergulhando na praia e andando na floresta e tudo mais acaba que a ficção, por mais que tenha ficado ótima nesse caso, limita um pouco essa experiência... Entende? (Sofia Maldonado – cineasta do projeto).

Sofia ressalta a experiência única que os estudantes puderam ter ao filmar na Urca e no Horto, ambos localizados na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A filmagem na Urca aconteceu porque o roteiro de um dos curtas tinha como um dos personagens principais um pescador. Já a gravação no Horto se deu porque no outro curta, uma das protagonistas era uma índia. Filmar num barco na beira da praia favorece a alteridade com o pescador e sua subjetividade? Filmar na cachoeira no meio da mata atlântica contribui para uma conexão com Inaiá, a índia do filme? Ver esses curtas num telão, numa sala escura e silenciosa, cria uma atmosfera diferente daquela que se tem quando o filme é visto na TV da sala de estar?

Fica bem evidente em seu discurso e no seu olhar que foi uma experiência especial, não só para os estudantes, mas para ela também. Ela destaca que nos outros projetos de cinema que havia realizado anteriormente em várias escolas, não estava incluído o custo do transporte dos estudantes para locações afastadas, podendo eles filmarem, no máximo, em ruas bem próximas, onde os estudantes pudessem ir a pé, sem correr muitos riscos.

O mais interessante nessa fala é o destaque que ela dá à experiência, especialmente em relação aos momentos em que não estavam filmando os curtas – durante as pausas ou ao final das gravações. Nesses momentos, estavam, simplesmente, interagindo com o espaço... com a natureza... com locais da cidade que quase ninguém daquele grupo conhecia pessoalmente. Ela dá destaque aos “bastidores” como algo que foi intenso e que transbordou ao que aparece na ficção – mesmo que os curtas tenham ficado ótimos, como ela afirma. Ela dá importância a uma parte do acontecimento vivido que não ficou tão registrado nas imagens filmadas.

Essa é a hora em que a “garotada” desliga a câmera e se desliga do tempo cronológico. O mergulho que fazem, pela primeira vez, nessa praia ou nessa cachoeira, inaugura o encontro com um espaço da cidade que não é frequentado por eles. O tempo desse mergulho pode transcender o tempo do relógio, que costuma ser o tempo da escola, para dar lugar ao tempo da intensidade, o tempo da

“criança criando”, aquele que cria um movimento que não é numérico (KOHAN, 2004). Seria esse movimento um escape à repetição – uma saída para a vida, criando outras conexões e permitindo a diferença, a variação no currículo e na escola? (DELEUZE, 1988; MACEDO, 2014; PARAÍSO, 2010).

“Essas imagens de bastidores dessa criação” ficaram na memória e, não nas cenas das curtas. Nem por isso, são menos importantes do que aquelas que foram filmadas, editadas e tornadas públicas no filme pronto. As dimensões “produtiva” e “improdutiva” do trabalho com cinema conseguem coexistir sem hierarquização (GOMES; GONÇALVES, 2015).

A experiência dos estudantes, tão mencionada no discurso de Sofia, se entrelaça à experiência dela como cineasta. Ela diz: “... é uma experiência que eu nunca tinha vivido porque é própria do ‘Imagens em Movimento’”. Foi uma descoberta que fizeram juntos. Nesse caso, a relação de alteridade com esses espaços, ultrapassou o território da escola, do bairro, da zona norte da cidade.

A *saída da escola* também foi um tema destacado por Flávio Martins, professor parceiro do projeto em 2013 e 2014, logo que terminou de ver as imagens que mostramos das curtas:

F: *Tirar o aluno da escola é sempre muito bom. [...] o aluno fica muito condicionado no espaço da escola. [...] Então, a primeira coisa que eu lembro foi... o sair da escola, a experiência de sair da escola e como é que foi interessante a apropriação dos espaços. No filme da “Potira”¹⁰ muito daquelas imagens a gente fez no entorno da escola. Então, o espaço... na cena que cortou... é um espaço, que é deles, é o entorno da escola e que eles pouco usavam...*

X: *A praça, né...*

F: *A praça... Então, é legal também essa coisa do aluno sair da escola e começar a se apropriar do próprio bairro, do próprio entorno. [...] De maneira geral, o projeto permite essa abertura tanto pro aluno, quanto pro professor parceiro de apropriação de espaços (Flávio Martins – professor parceiro).*

A primeira coisa que o Flávio se lembra, ao ver as imagens das curtas, é a experiência de sair da escola e de apropriação dos espaços. Ele destaca que nesse dia de gravação as crianças brincaram na praça. Ele também traz como memória, ao ver um trecho de outra curta, no início da entrevista, que foi a primeira vez que alguns estudantes viram o mar. A saída dos muros da escola “oxigena” as relações e as aprendizagens, ampliando as conexões, as trocas dialógicas, as inferências e a própria “exploração” do território. A professora Vera Campos de uma Escola Municipal localizada em Cordovil, bairro da zona norte do Rio de Janeiro, enfatiza como, muitas vezes, na escrita dos roteiros, os estudantes já incluem pontos turísticos da cidade pelo desejo de apropriação desses espaços:

V: *[...] a necessidade deles de sempre escolherem lugares muito bonitos do Rio de Janeiro. Eles não gostam de gravar aqui na localidade deles. Eles querem paisagens, fazem roteiros envolvendo paisagens naturais, praias... A necessidade deles terem experiências nesses lugares que eles não têm... e o projeto proporcionou. Outra*

¹⁰ Flávio chama a personagem Inaiá, que é uma índia, de “Potira”.

gravação foi na Pedra Bonita. Foi lindo! Eu nunca tinha ido na Pedra Bonita, ali pela floresta...

X: *Na Gávea...*

V: *Na Gávea!* (Vera Campos – professora parceira).

Vera percebe que, na escolha das locações, os estudantes aproveitam essa oportunidade para sair do bairro onde moram ou do bairro da escola. Ela, inclusive, afirma ter conhecido a Pedra Bonita somente durante as gravações, assim como os estudantes. Como disse o Flávio, no trecho anterior, o projeto permite “essa abertura tanto pro aluno, quanto pro professor parceiro de apropriação de espaços”. Explorar esses lugares juntos, pela primeira vez, podendo aprender coisas novas, os coloca em posição de igualdade. É uma experimentação do mundo como um “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

O curta *Do campo para a cidade (2016)* foi realizado num trabalho de parceria entre Ana Dillon e a professora Vera junto aos estudantes dessa escola de Cordovil. Tanto a professora Vera, quanto Ana, contam como foi o desafio de encontrar um lugar “próximo” que pudesse representar a Bahia na gravação desse filme. O roteiro se baseou na experiência real vivida por uma das alunas do projeto durante as suas férias:

Como iríamos gravar essa cena se o roteiro dizia que a jovem vivia no Rio de Janeiro e foi para o interior da Bahia? Tinha que ser gravada num lugar... como se fosse um lugar afastado, na zona rural e que seria a Bahia. A dificuldade de arranjarmos um local que pudesse parecer com a Bahia. E aí a gente conseguiu que a diretora-adjunta da escola, que tinha uma casa em Itaipuaçu, deixasse a gente filmar lá. Aí toda a produção do “Imagens em Movimento”... , levar os alunos até o local [...]. Saímos daqui às nove horas da manhã. Passamos o dia lá. (Vera Campos – professora parceira).

Ana Dillon descreve o entorno dessa escola, uma região completamente urbanizada, cortada pela linha de trem, com pouquíssima presença da natureza, o que se tornou um limite para a gravação desse curta:

A: *Essa escola fica numa região de Cordovil que atende moradores da Cidade Alta, principalmente, e a escola fica na Avenida Porto Velho. Ela é... um quarteirão entre a Avenida Brasil e a linha do trem, em um contexto muito urbano, com muita movimentação, seja dos carros da Avenida Brasil ou dos trens do outro lado. É... a escola é quase na beira da estrada. É um lugar que tem muito pouca presença da natureza... quase nenhuma, na verdade, e esse ano a gente estava trabalhando “o clima”. Todas as escolas envolvidas na rede do Programa Cem Anos de Juventude estavam trabalhando a presença da natureza no cinema. Como que os eventos climáticos, meteorológicos: o vento, a chuva... como é que eles aparecem no cinema de ficção e quais são as ligações entre essas manifestações da natureza que são, a princípio, incontrolláveis e a construção ficcional da narrativa, a dramaticidade da cena... enfim... em vários níveis. [...]*

X: *O clima ligado às emoções também?*

A: *Não, o clima ligado às forças meteorológicas. [...] E, quando a gente foi fazer os exercícios e começou a pensar no roteiro do filme, eles se depararam com esse limite. De fato, a presença da natureza*

naquele bairro era muito reduzida... Um lugar de muito concreto. [...] E aí teve essa aluna Thaís que trouxe esse relato: “Quando eu penso nessa questão do clima, da relação com a natureza... eu penso quando vou pra casa da minha avó na Bahia. Eu vou nas férias pra lá e é sempre muito diferente porque lá ela faz café da manhã com frutas, faz remédio de folha de plantas, a gente brinca na rua e suja o pé de terra...”. E ela trouxe um monte de relatos de cenas bem particulares que já eram propícios pra desenvolver um filme, porque ela já estava trazendo imagens à tona. [...] A ideia dessa primeira cena era contextualizar, justamente, o lugar de vida deles, que é esse bairro de Cordovil. Então, a gente filmou na casa de uma das alunas e a gente subiu ali na passarela do trem pra fazer aquela introdução com as imagens do trem chegando e tudo mais. Aquele foi o lugar que a gente conseguiu ter o ponto de vista do horizonte mais amplo nesse ambiente da escola... (Ana Dillon – cineasta do projeto).

A criação desse filme teve a seguinte “regra do jogo”: em algum momento do curta deveria ter uma cena em que a presença da natureza fosse imperativa, provocando, como disse Ana Dillon, “uma espécie de ruptura na narrativa e, por algum tempo no filme, a gente deveria perceber essa força como um registro do incontrollável”. Os estudantes perceberam que o entorno da escola não favorecia esse contato com a natureza. Foi a partir das memórias de uma das alunas do projeto que o filme começou a ser idealizado. Foi possível trazer o contraste entre a vida no campo e a vida na cidade para pensar as subjetividades dos personagens principais, vivendo temporalidades e espacialidades muito distintas. O roteiro retrata a alteridade que se cria no encontro entre uma “menina da cidade” e “um menino do campo”.

É muito interessante como o projeto tenta viabilizar a “produção” do filme, mesmo quando os roteiros demandam um deslocamento mais longo em relação à localização da escola. Foi num esforço mútuo, tanto por parte da equipe do projeto quanto por parte dos trabalhadores da escola, que o filme se concretizou. A alternativa encontrada foi gravar no município de Itaipuaçu, estado do Rio de Janeiro – e nas ruas, que ainda são de barro, próximas à casa. Essa região possui uma extensa área verde e a praia tem uma paisagem pouco modificada pela ação humana. Foi um cenário muito favorável para representar uma região da Bahia pouco urbanizada. A presença do vento e da chuva de verão, intensa e passageira, se colocou com toda força e beleza em uma cena na qual dois adolescentes conversavam muito numa praia quase deserta – a menina que veio do Rio de Janeiro e o garoto baiano que queria muito conhecer o Rio de Janeiro. Eles tiveram que esperar numa cabana a chuva passar para voltarem para suas casas. É interessante pensar em que medida o espaço urbano de Cordovil no Rio de Janeiro, um lugar de muito concreto, influencia a subjetividade da menina, assim como o espaço da Bahia, onde se brinca na rua e suja o pé de terra, está intrinsecamente ligado à subjetividade do menino e o que o encontro desses adolescentes provoca em cada um.

Outra experiência com os espaços que vale destaque e causa “estranhamento” é ter a casa da diretora-adjunta como uma das locações. Muitas vezes a hierarquização das posições na escola impõe um enorme distanciamento entre alunos, professores e diretores. A casa da aluna Thaís também recebeu o projeto para a gravação da primeira e última cena. Sua casa “na vida real” representou a casa de sua personagem na ficção. Percebemos que muitas “portas

se abrem” para viabilizar esse trabalho. A casa da professora Jussara Olinev de um Colégio Estadual situado no centro da cidade também foi o local de gravação de algumas cenas do curta *Do medo à liberdade* (2013). A professora Jussara trabalhou em parceria com a cineasta Fernanda Rocha. O acolhimento ao projeto fica evidente nesses gestos: alunos, professores, diretores e outros trabalhadores¹¹, literalmente, abrindo as portas de suas casas.

Jussara disse: “A gente teve que avisar à vizinhança que estaria gravando, que teria gritaria, bateção de porta”. E os vizinhos colaboraram com o silêncio necessário para a gravação das cenas.

Eu também perguntei à Jussara sobre as outras locações desse filme. A primeira cena se passa nos Arcos da Lapa¹²:

X: E os locais onde vocês filmaram?... a Lapa...

J: [...] a gente teve a preocupação do assalto, a primeira coisa... mas foi tudo escolha deles, porque eles moravam nessa região daqui... é uma região que eles frequentavam.

X: A escola é por aqui?

J: A escola é na Lapa mesmo. É... eu moro aqui, esse ator morava perto da Cruz Vermelha, então ficou tudo em torno dessa região central mesmo. E eles já tinham a ideia também visual, “Ah... eu quero pegar a escadaria...” e que ficaria um ângulo bacana... (Jussara Olinev – professora parceira).

Como os alunos dessa professora eram do Ensino Médio, a movimentação fora da escola foi mais fácil de acontecer. Os jovens têm mais autonomia que as crianças nesse deslocamento. Isso favoreceu bastante as filmagens pela região central da cidade fora do horário de aula. Jussara fala da preocupação que eles tiveram com os assaltos, que são recorrentes, e da familiaridade dos estudantes com aquele entorno. A escadaria que ela se refere como uma das escolhas dos alunos para filmar é um dos acessos ao Morro de Santa Teresa, bairro situado no centro da cidade do Rio de Janeiro.

A relação dos alunos com os espaços dentro e fora da escola também apareceu na fala da cineasta Fernanda Rocha. Após assistir a um pedaço do “curta” *Depois do vendaval* (2016), realizado junto com as crianças de uma Escola Municipal do bairro de Inhaúma, na zona norte, ela começa a recuperar lembranças do processo de criação daquelas imagens. Esse filme foi realizado num trabalho de parceria entre a cineasta e a merendeira escolar Rosângela Rodrigues. É interessante como ela fala da escolha da locação, ainda que não consiga lembrar exatamente como foi. Esse filme foi gravado no Parque Lage, localizado no bairro Jardim Botânico, zonal sul do Rio de Janeiro:

F: [...] Então, quando eles estavam elaborando o roteiro veio essa ideia de falar da história de duas meninas que se perdem no parque e encontram seres fantásticos, seres da floresta que vão conduzindo o percurso, a trajetória delas até o encontro com a mãe. E isso

¹¹ Uma das locações do filme *A lembrança* (2014), realizado com estudantes de uma escola da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, bairro de Inhaúma, foi a casa de uma funcionária que trabalhava na portaria da escola.

¹² Os Arcos da Lapa – ponto turístico do Rio de Janeiro – são resquícios do antigo Aqueduto da Carioca – obra arquitetônica construída no período colonial – que abastecia a cidade através da canalização das águas do Rio Carioca durante grande parte dos séculos XVIII e XIX. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/seconserma/exibeconteudo?id=7185293>. Acesso em: março/2018.

acontece depois de uma mudança de clima, de uma mudança de tempo, que era a proposta pedagógica do Alain Bergala, da Cinemateca Francesa desse ano... e como o clima externo se confunde com o clima interno...

X: Você lembra quem sugeriu o lugar? De ser no Parque Lage...

F: Não... não... Provavelmente eu, porque eles não têm acesso a esse lugar. Mas pode ter sido também por assistirem aos filmes de outras turmas, que também foram gravados lá [...]. Eles se contaminam muito com as referências que o próprio site do projeto proporciona... [PAUSA]. Não sei... pode ter sido eu... confesso que adoro gravar com eles lá, é um lugar que desperta a criatividade, o desejo de descoberta, é um lugar completamente diferente, geralmente, do ambiente que eles estão acostumados a habitar. E pra nós é mais tranquilo como um processo de produção, porque levar treze crianças pra um lugar pra filmar, com equipamentos... tudo isso... esse lugar que é protegido e que mesmo assim é amplo... é infinito! Você tem muitas locações possíveis dentro do Parque Lage. Então, não sei... ou fui eu, ou foi a contaminação pelos outros filmes (Fernanda Rocha – cineasta do projeto).

Pensar na possibilidade dos estudantes terem escolhido o Parque Lage para ser o cenário do filme, mesmo sem conhecerem o local (salvo possíveis exceções) é curioso. Fernanda afirma que eles se “contaminam” pelas imagens de outros filmes do projeto e isso influencia as locações das filmagens posteriores. Durante as oficinas, além de eles assistirem a filmes desse projeto realizados por estudantes de outras escolas, eles também assistem a fragmentos de filmes nacionais e estrangeiros de diferentes cineastas, épocas e estilos. Além disso, eles são estimulados a acessar o site do *Imagens em Movimento* através de seus computadores pessoais ou celulares (aqueles que possuem). Nessa plataforma estão disponibilizados os curtas realizados por todas as escolas parceiras ao longo desses sete anos. Quanto mais filmes eles veem, mais a imaginação e a criatividade são estimuladas para a realização dos próximos curtas.

Novamente percebemos uma forte relação desses sujeitos com os *espaços alteritários*. Os estudantes que veem na tela as imagens de lugares desconhecidos vivem uma experiência com esses locais – mesmo como espectadores do filme – atravessada pela experiência daqueles que realizaram essas imagens. Fresquet (2013) nos apresenta pontes e caminhos “entre” a realidade e a imaginação. Uma dessas pontes se dá pela possibilidade da fantasia ampliar o conhecimento da realidade:

Podemos exemplificar isso quando imaginamos como é a vida no Amazonas ou no antigo Egito. Se não tivéssemos imagens de rios caudalosos, de florestas selvagens, [...] de areia e deserto, de faraós e esfinges, mal poderíamos nos situar em um lugar que não conhecemos [...] ou em outros espaços/tempos impossíveis de ter acesso. [...] Porém, o mais importante desta ponte é a necessidade da **experiência da alteridade**. Só porque alguém alguma vez foi, viu, fotografou, desenhou, filmou, escreveu ou simplesmente contou como eram tais locais é que, aqui e agora, podemos imaginar essa realidade distante ou passado (ou futuro). Só porque a imaginação trabalha orientada pela experiência do outro é que o produto da nossa fantasia nos aproxima de determinada realidade, alargando as

possibilidades do conhecimento (FRESQUET, 2013, p. 33 – grifo nosso).

Aliás, essa imaginação que nos aproxima de determinada realidade pela experiência do filme desperta, muitas vezes, o desejo de ir pessoalmente até esses lugares. Talvez seja essa fantasia vivida através da tela que justifique a escolha dos estudantes por lugares que não conhecem ou raramente têm acesso, como relatou a professora Vera Campos. A localidade da escola de Cordovil é também descrita em detalhes por Ana Dillon como uma área de “muito concreto”, cortada pelos muros da ferrovia e pela Avenida Brasil, onde passam muitos carros, ônibus e caminhões. Fica estampado o contraste entre essas paisagens urbanas e as que eles escolhem para filmar. Talvez, para muitos, esse encontro com outros espaços da cidade que o *Imagens em Movimento* proporciona – como também menciona a merendeira Rosângela – seja uma chance única e imperdível, que transforma fantasia em realidade:

R: *Eu tenho muita saudade desse dia, porque foi um dia alegre, feliz, as crianças ficaram apaixonadas. O contato deles com a natureza foi uma coisa impressionante. [...] O filme... enquanto eles filmavam... uns estavam filmando... os outros estavam se divertindo de uma forma tão feliz, como se eles nunca tivessem ido num lugar como aquele, nunca tivessem visto. [...] Foi um lugar tão longe que nós fomos. Eles andaram tanto de carro...*

X: *Você lembra onde foi?*

R: *Foi... Jacarepaguá? É... foi “pros lados” de Jacarepaguá... Numa mata lindíssima, que eu também gostei muito, fiquei muito apaixonada por lá... lindo... a cachoeira... Eu não me lembro muito bem o nome do lugar...*

D: *Eu acho que era Vargem Grande...*

X: *Isso! Vargem Grande! Mas bem lá dentro de Vargem Grande... muito bonito (Rosângela Rodrigues – merendeira parceira).*

Mais uma vez o que vem à tona na memória dos nossos sujeitos de pesquisa é a relação com os espaços. A fala da Rosângela é carregada de afeto. Ela assistiu a um trecho do curta *Por ser de lá (2015)* que conta a história de uma nordestina, mãe solteira, que não tem dinheiro para pagar o aluguel e é despejada da casa, vindo morar com a filha numa favela do Rio de Janeiro. Esse filme foi realizado numa parceria entre a merendeira e a cineasta Ana Dillon. Rosângela sente saudade desse dia de gravação porque presenciou a alegria das crianças no contato com a natureza. Novamente fica evidente a escassa relação das crianças com lugares amplos e naturais – tanto dentro da escola quanto na localidade onde moram – e o quanto isso interfere na experiência lúdica do brincar. Outra nuance que se repete é o destaque dado à concomitância e/ou alternância entre o trabalho de realização do filme e a brincadeira das crianças sem uma hierarquização entre o que é sério e produtivo e o que é “mero” passatempo e ócio. Essa “outra” relação com os espaços abre lugar para “outra” relação com o tempo, especialmente com o tempo escolar, que é muito corrido, linear, urgente... Um tempo que não pode esperar. A relação espaço/escola e tempo/escola parece se alargar, criando outras possibilidades de aprendizagem.

É possível perceber que a Rosângela também não conhecia o lugar onde essa cena foi filmada. Ela identificou que era um lugar na zona oeste da cidade, mas não sabia exatamente onde.

Esse deslocamento do espaço/tempo escolar aparece na fala da diretora Regina, que assistiu ao mesmo trecho que a merendeira Rosângela do curta realizado com estudantes da escola de Inhaúma em 2015, como algo que a encanta:

Primeiro que eu sou apaixonada por qualquer coisa que faça com que as crianças saiam daquela rotina deles... que eles consigam criar de alguma maneira, seja com o teatro, seja com a arte, música, construindo “raps”, produzindo, representando, dramatizando histórias que conhecem, que produzem... Tudo isso me encanta (Regina Lopes – diretora parceira).

Nessa fala de Regina, a arte é apresentada como aquela que permite a saída dos alunos da rotina escolar. Ela diz que a experiência com a arte está ligada à criação. É interessante pensar por que quando os alunos estão criando, entendemos que estão rompendo com a rotina escolar. Acreditamos que seja porque a aprendizagem legitimada na escola esteja mais ligada à apropriação e reprodução passiva do conhecimento do que à aprendizagem como invenção e experimentação. Por isso, a arte é definida por Bergala (2008) como um “fermento” de anarquia, escândalo e desordem, semeando desconcerto na instituição. A ordem, a disciplina, o silêncio compõem o código a ser aprendido e praticado por todos que querem pertencer e permanecer nesse espaço. A arte chega desarrumando essa lógica:

O brilho no olhar deles, uma certa autonomia, porque isso também é interessante. Vem uma pessoa de fora pra dentro da escola. [...] Na escola temos como objetivo educar o aluno. Então, temos várias regras: o que pode ser feito, o que não pode... Andar sozinho, solto pela escola, não trabalhamos dessa maneira. As crianças têm horário pra circular, elas saem da sala em número reduzido pra ir ao banheiro e beber água... Quando o projeto vem, essas regras não estão construídas com as pessoas do projeto, as coisas mudam... mas eles têm um objetivo, que é fazer a filmagem, que é reconhecer o que a professora explicou dentro de um espaço. Eles saem daquele espaço, vão pra fora da escola, reconhecendo as informações dela e aí eles estão soltos pela escola, mas não tem bagunça, conflito. Então, é uma autonomia... Quando tem objetivo a autonomia funciona. Eles têm objetivo. Eles saem da sala, saem soltos, mas não temos problemas. Eu acho que isso é crescimento pra eles e pra nós também. Entender que é possível circular na escola “sem regras”, desde que eles tenham objetivos bem construídos. Desde que saibam o que estão fazendo, circulando (Regina Lopes – diretora parceira).

Regina demarca a posição de que acredita em regras e de que a escola e a sociedade precisam delas. E lá existem várias, inclusive sobre a movimentação das crianças pelos espaços. Ao mesmo tempo, ela reconhece a chegada do projeto como uma presença que rompe com algumas dessas regras, sem que os objetivos se percam. Ainda nessa fala da diretora é possível identificar o paradoxo: “Andar sozinho, solto pela escola, não trabalhamos dessa maneira” e em outro momento diz: “Eles têm objetivo. Eles saem da sala, saem soltos, mas não temos problemas”. O mais genial é perceber a desconstrução da ideia de que se estiverem “soltos”, necessariamente farão bagunça e haverá conflito. Regina demonstra confiança no

projeto e passa a olhar para esse deslocamento pelos espaços como uma conquista de autonomia, que também se dá numa relação de confiança com os alunos. Talvez esse seja um dos motivos do “brilho no olhar deles”.

Ela ainda destaca a viagem que alguns alunos da escola fizeram para a França, representando o *Imagens em Movimento* na mostra anual de curtas que acontece na Cinemateca Francesa. Provavelmente, os estudantes só conheciam a França por filmes, reportagens, livros ou fotografias:

[...] Eu acho que isso a gente não vai esquecer nunca! [Risos] A alegria deles, o fascínio deles! [...] Não é só ler, escrever e fazer as quatro operações. É conhecer o mundo. Eu acho que o projeto também ajuda nisso. Ele leva as crianças pro mundo e ele traz o mundo pra dentro da escola... quando ele traz os filmes, quando ele traz os curtas, ele traz o mundo pra dentro da escola (Regina Lopes – diretora parceira).

Se a educação é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele e é, ao mesmo tempo, quando decidimos se amamos as gerações mais novas, dando à infância um lugar, então esse projeto de cinema na escola vai ao encontro dessa concepção (ARENDR, 2001; LARROSA, 2013).

Escola, cinema, alteridade: algumas notas finais

Trabalhar com o cinema enquanto arte na escola implica uma série de transformações nessa instituição. Isso porque a escola é um espaço pragmático e a arte possuiu um caráter libertador, criativo, sensível que, muitas vezes, transgredir essa lógica. A arte chega à aprendizagem por outros caminhos. A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013). O encontro desses “dois mundos” tão distintos permite a experiência da alteridade, na qual a identificação se dá e se constrói nessa diferença. Sendo assim, o grande desafio é inventar outro cinema e outra escola, sem que a arte se perca. A entrada do cinema na escola como gesto de alteridade se dá pelos estranhamentos que o ato criativo propõe. “Tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar, sempre, com o mundo outros modos de habitá-lo” (FRESQUET, 2013, p. 33-34). Isso só é possível na relação com o outro.

O *Projeto Imagens em Movimento* abre horizontes, portas e janelas, encurta distâncias, ressignifica espaço/tempo/rotina escolar seja através da tela do cinema ou dos bastidores da criação cinematográfica, tornando o pátio, a sala de aula e até a sala da diretora locais possíveis para criar um filme. Imaginação e realidade se misturam, “sagrado” e “profano” também, transformando a escola e o mundo. Estudantes, cineastas, docentes e demais trabalhadores da escola descobrem juntos essas brechas que o cinema permite, criando fendas que fazem a diferença no currículo escolar e nas histórias de vida de todos os envolvidos nesse trabalho, seja como realizadores ou espectadores. A aprendizagem parte da experiência de travessia do filme (BERGALA, 2012).

Focamos na dimensão espaço-temporal desta experiência para considerar a possibilidade de que ela tenha reconfigurado o olhar para a relação com os espaços dentro e fora da escola – que intitulamos espaços alteritários –, a qual demanda

criatividade e deslocamento do uso comum de tais espaços. Nos encontros do projeto, ora é preciso uma sala escura e silenciosa para ver filmes e reunir o grupo para conversas mais focadas, ora é preciso se espalhar e circular até por espaços pouco transitados pelos estudantes na rotina da escola para a escolha da melhor locação. As saídas da escola para as filmagens também ampliam os lugares de aprender. Esses deslocamentos dentro da escola, na rua, no bairro e em outros espaços da cidade também alteram as subjetividades dos participantes do projeto.

Embora o tema anual do projeto e os exercícios cinematográficos sejam pensados previamente nos encontros do programa Cinema Cem Anos de Juventude na Cinemateca Francesa, esse planejamento não demarca o que exatamente será ou deverá ser aprendido por todos os envolvidos – professores, cineastas, alunos e demais trabalhadores. Esse planejamento propõe ações disparadoras, que apenas abrem possibilidades. Os exercícios cinematográficos mobilizam outras aprendizagens além das cognitivas inventivas, inclusive na construção de subjetividades também na relação *entre*.

Sobre a dimensão relacional observamos a abertura para uma ruptura de paradigma, na qual o professor pode sair do lugar de detentor e guardião do saber e pode experimentar novas relações de trabalho baseadas na horizontalidade. Já o cineasta pode se tornar um trabalhador da educação, alguém que faz e compartilha a arte com o mundo, comprometendo-se com aquilo que é público, que é para todos. Essa mudança de posição na relação mestre/aprendiz e na relação artista/obra pode ser libertadora. Ainda sobre essa dimensão, observamos que a realização do projeto aproxima os familiares dos alunos e moradores do bairro, criando uma relação mais estreita e afetiva com a escola.

Muitas filmagens acontecem no entorno. Alguns exercícios permitem a criação de imagens na vizinhança da escola, com moradores mais antigos – resgatando memórias locais –, ou então, com pessoas que trabalham na rua, como garis, comerciantes, guardas de trânsito, entre outros, ou ainda na casa dos alunos. Os pais/responsáveis são convidados a assistir aos curtas com seus filhos, numa posição horizontal, vendo-os na tela e fazendo-lhes perguntas e/ou comentários na hora do debate. E assim, podem ver a escola, o professor, o mundo e seus próprios filhos com outros olhos. É possível perceber que, quando os pais/responsáveis autorizam os estudantes a filmarem em diferentes bairros da cidade ou a irem até para a França, na mostra internacional, estão demonstrando confiança nesse trabalho e na escola.

Conhecer sua cidade, seu estado e o mundo com e através do cinema, seja na tela ou na saída da escola com o Projeto Imagens em Movimento, mistura e cria ficção e realidade. É isso e outras coisas que fazem o projeto acontecer. Arendt (2001) diz que a educação tem a ver com preparar as crianças, as novas gerações, com tempo para a tarefa de renovar um mundo comum. Talvez seja essa uma das razões do projeto persistir em existir.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

AGAMBEM, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana** (1ª ed. 1958 ed.). Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 2012, p. 231-240.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2012. DVD. 36', cor.
- GOMES, Elisabete X.; GONÇALVES, Teresa N.R. Trabalho da educação: Ação humana, não-produtividade e comunidade. **Interacções**, v. 11, n. 37, 2015.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Por amor à infância e por amor ao mundo. Transcrito e traduzido por Raquel Ribeiro Santos. **Revista Imaginar**. n. 56, p. 39-45, 2013.
- MACEDO Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alícia de (Orgs.). **Diálogo curricular entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Autêntica, 2013.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. 1ª ed.- Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

Enviado em: 23/maio/2019 | Aprovado em: 08/março/2020