

E acionar experiências que não precisam necessariamente resultar em filmes. É preciso ter liberdade para sonhar e para brincar. Os encontros acionam imaginação, das conversas se constroem imagens, e elas projetam a construção de outros mundos, de todos os mundos existentes dentro de cada um.

Cristina Amaral

Este livro, que o leitor ou a leitora tem em mãos, é o primeiro da coleção LAPA, dedicada às relações entre cinema e educação. O livro está dividido em duas partes. A primeira faz referência a uma experiência com professores e jovens da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A segunda foi realizada a partir de uma experiência com professores e jovens Xakriabá na Terra Indígena Xakriabá. Nossa motivação era investigar a interface entre cinema, educação e histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Os marcadores que organizam tanto a primeira quanto a segunda parte do livro são: formação audiovisual de professores da educação básica; realização de filmes de autoria de professores; testemunhos de professores; e encontros de criação audiovisual com jovens. Todos esses processos aos quais o livro faz referência transcorreram no período compreendido entre agosto de 2019 e julho de 2021. Esta publicação foi editada logo após o término da experiência, de agosto de 2021 a março de 2022.

REALIZAÇÃO

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação

FIEI
FORMAÇÃO INTERCULTURAL
PARA EDUCADORES INDÍGENAS

APOIO E FINANCIAMENTO

Edital de Pesquisa
Anos Finais do
Ensino Fundamental

Fundação
Carlos Chagas

Itaú Social

Práticas audiovisuais em escolas
da Região Metropolitana de Belo Horizonte
e da Terra Indígena Xakriabá

Aprender com imagens

LAPA - CINEMA E EDUCAÇÃO - Nº 1

Aprender com Imagens

Práticas audiovisuais em escolas
da Região Metropolitana de Belo Horizonte
e da Terra Indígena Xakriabá

(ORG.) CLARISSE ALVARENGA

Tenho um amigo – Joel Yamaji – que diz que todo mundo é um cinema.

Todo mundo carrega dentro de si imagens que invadem silenciosamente o cotidiano. Elas não precisam de som nem de explicações, elas nos povoam internamente e voam a partir de nossos corpos em direções próprias, que não necessariamente nos dizem respeito.

Pensar o Cinema como troca de olhares, de sentimentos, de busca.

As experiências narradas neste livro mostram que é preciso construir e vivenciar imagens fora dos padrões de uma pedagogia direcionada e de uma indústria que se impõe como regra. É escapar de um “conhecimento” enquadrado e hegemônico.

Há muito mais vida nesses espaços ocultados, apagados, mas plenos de histórias. E essa vida que surge insubmissa e deseducada nos oferece novos olhares e um desejo de falar, de mostrar e de errar, de fazer o contrário, não importa. Mostra-nos que é preciso romper as barreiras dessas normas para encontrar a vida que pulsa e fala através das imagens.

É possível reinventar processos a cada situação, a cada grupo de pessoas.

LAPA – CINEMA E EDUCAÇÃO – Nº 1

Aprender com imagens

Práticas audiovisuais em escolas
da Região Metropolitana de Belo Horizonte
e da Terra Indígena Xakriabá

(ORG.) CLARISSE ALVARENGA

LAPA – CINEMA E EDUCAÇÃO – Nº 1

Aprender com imagens

Práticas audiovisuais em escolas
da Região Metropolitana de Belo Horizonte
e da Terra Indígena Xakriabá

(ORG.) CLARISSE ALVARENGA

BELO HORIZONTE / 2022

REALIZAÇÃO



APOIO E FINANCIAMENTO



10 **Prefácio**

Patrícia Albieri Almeida
Gisela Lobo Tartuce
Liliane Bordignon de Souza

14 **Apresentação**

Maria Suzana De Stefano Menin

20 **Este livro é um testemunho, o que ele testemunha?**

Clarisse Alvarenga

40 **Somos todos criadores de imagens**

Clarisse Alvarenga

68 **Através dos olhos delas**

Kamili Blandina Matias Fiuza e Marília Batista Matias Fiuza

86 **Filmar na escola**

Alexia Melo

138 **Testemunhos de professores**

Adriana Cardoso, Ana Paula Soares da Silva Gomes,
Anderson Costa, Bárbara Quadros Macedo Riquetti,
Gizele Rodrigues Soares, Luciana de Souza Matias, Shirley Rabelo

216 **O cotidiano é mágico**

Gizele Rodrigues Soares

250 **Sobre os grupos, as imagens e a desautomatização dos gestos**

Arthur Medrado

280 **O caos fala**

Adriana Cardoso, Alexia Melo, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Costa, Arthur Medrado, Bárbara Macedo Riquetti, Clárisse Alvarenga, Cyara Letícia Oliveira de Abreu, Flávia Péret, Luciana de Souza Matias, Mariana Bárbara, Mary Vitória, Santiago Arthur Fernandes Alves, Sarah Neves de Jesus

302 **Três versos**

Adriana Cardoso, Alexia Melo, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Costa, Arthur Medrado, Bárbara Macedo Riquetti, Clárisse Alvarenga, Cyara Letícia Oliveira de Abreu, Flávia Péret, Luciana de Souza Matias, Mariana Bárbara, Mary Vitória, Santiago Arthur Fernandes Alves, Sarah Neves de Jesus

310 **O barro, o jenipapo e a lente**

Clárisse Alvarenga

328 **Um olhar que atravessa a lente**

Edgar Kanaykō Xakriabá

342 **Filmar no território**

Alexia Melo

374 Testemunhos de professoras

Edna Alves de Barros, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nílsea Seixas Ferro, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro,

404 Arapucas, escritas e outros gestos

Flávia Péret

424 Poemas a partir de imagens e sons

Alexia Melo, Arthur Medrado, Clarisse Alvarenga, Edna Alves de Barros, Flávia Péret, Franciele Oliveira Seixas Ferro, Kelvis Duank, Lorrane Maybi Alves Seixas, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nemerson Gonçalves de Araújo, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro, Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

430 O que o fogo não destrói?

Alexia Melo, Arthur Medrado, Clarisse Alvarenga, Edna Alves de Barros, Flávia Péret, Franciele Oliveira Seixas Ferro, Kelvis Duank, Lorrane Maybi Alves Seixas, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nemerson Gonçalves de Araújo, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro, Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

442 Propostas para criação de imagens

451 Lista de siglas

453 Lista de imagens

Prefácio

Patrícia Albieri Almeida

Gisela Lobo Tartuce

Liliane Bordignon de Souza

Pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas

O livro *Aprender com imagens: práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá* vem enriquecer o debate sobre o potencial do uso das práticas audiovisuais, com a realização e exibição de filmes, por professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental. Traz, ainda, contribuição singular ao focalizar a aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e indígena a partir da interação entre escolas públicas da educação básica na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na Terra Indígena Xakriabá.

A intenção do LAPA de tornar visíveis e audíveis processos de produção de subjetividades e identidades relacionados com as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas ganhou materialidade em cada um dos capítulos, que trazem não só a experiência vivida, mas, sobretudo, as reflexões e diálogos decorrentes desse processo experimentado por diferentes pessoas, em diferentes territórios.

O uso das práticas audiovisuais para abordar questões de identidade, cultura e história é uma forma poderosa de fazer frente ao currículo oficial, que, na maioria das vezes, oblitera os conhecimentos da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Consideramos, assim como Michael Apple (1999)^[1],

[1] APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

que é preciso pensar o filme não como um “sistema de entrega” de mensagens predefinidas, que usa a tecnologia como um meio de colocar conhecimento pré-selecionado na “cabeça dos alunos”, mas como uma forma de conectar preocupações estéticas com a produção pessoal de sentido e com um compromisso claramente ético e político, provocando, assim, mudanças significativas em nossas perspectivas sociais e subjetivas. O filme e a imagem devem ser modos pelos quais as pessoas produzem suas próprias formas de alfabetismo crítico e visual. E esse movimento está explicitado em cada um dos capítulos deste livro, no qual são analisados não só as produções, mas também os processos pedagógicos e criativos que as originaram, uma vez que produzir filmes requer que se reflita sobre isso. O encontro do cinema com a história e das práticas audiovisuais com a educação torna-se, pois, uma maneira inovadora de materializar a tão difícil implementação da Lei n.º 10.639, de 2003^[2], que inclui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da Rede de Ensino. Isso nada mais significa do que o imperativo de desmitificar a História única.

Foi, assim, muito significativo acompanhar o potencial formativo da realização e exibição de filmes como forma de produção estética, política e pessoal desde que o projeto LAPA, coordenado pela Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, da FaE-UFMG, foi contemplado pelo Edital *Anos do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública*, promovido pelo Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas, no início de 2019.

[2] Que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394, de 1996.

Apesar de a pandemia de Covid-19 ter exigido reformulação do projeto inicial, Clarisse, sua equipe de pesquisa, professoras, professores, alunas e alunos compartilharam, durante esse processo, uma maneira de fazer pesquisa em educação que leva em conta a criação e análise de imagem, metodologia ainda pouco usual na área da educação.

Assim, parabenizamos todas as envolvidas e todos os envolvidos pelo compromisso ético e político para tornar cada experiência pessoal e coletiva significativa e poderosa, especialmente quando a “educação bancária” ainda se faz presente. A experiência aqui compartilhada revela os sentimentos emergentes de um “alfabetismo crítico” com a ideia freireana de “conscientização”. Nosso desejo é que essa maneira de refletir sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena reverberem no currículo, nas práticas docentes e na aprendizagem e formação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Apresentação

Maria Suzana De Stefano Menin

No ano de 2018 recebi um primeiro contato da Fundação Carlos Chagas sobre o edital de pesquisa *“Anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública”*, organizado e promovido pelo Itaú Social, contando com a parceria dessa Fundação. Buscava-se na iniciativa selecionar e financiar projetos de pesquisa aplicada sobre esse segmento de ensino, com metodologias que tivessem como prioridade a interação entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar e promovessem a participação ativa das atoras e dos atores envolvidos. Os resultados deveriam apontar recomendações para a superação dos desafios do 6º ao 9º ano e fortalecer centros e grupos de pesquisa no País, mapeando oportunidades estratégicas de atuação para a melhoria da educação pública. Dentre 492 projetos recebidos, menos de 20 foram selecionados, e, neste ano de 2022, foram finalizados e estão sendo apresentados.

Antes de falarmos do projeto LAPA, coordenado por Clarisse Maria Castro de Alvarenga e narrado brilhantemente no presente livro, gostaríamos de destacar alguns dos motivos que tornam urgentes trabalhos que qualifiquem a educação voltada aos anos finais do ensino fundamental.

Pesquisas do INEP (2019)^[1] mostram que os anos finais do ensino fundamental e as três séries do ensino médio são pontos críticos da educação brasileira. Vejam-se, como exemplos

[1] Considerando como evasão a saída de estudantes da escola entre um ano escolar e o outro, o percentual a partir do 9º ano é próximo dos 20%.

contundentes, as altas taxas de repetência, abandono e evasão escolar, as defasagens entre idade e ano escolar e o marcante desinteresse e mal-estar tanto de alunas e alunos como de professoras e professores pelo ambiente escolar. Se essa situação já se mostrava problemática nos anos anteriores a 2020, com a pandemia agravou-se sobremaneira.

Essa condição de fracasso e abandono escolar, com total perda de oportunidade de uma educação integral, que resulte não só em domínio de conhecimentos, mas na formação de cidadãos e cidadãs com reais projetos de vida para si e pertinência e participação ativa em sociedades democráticas, é acompanhada pela violência que atinge nossas jovens e nossos jovens. Além disso, é bem sabido que esses problemas relacionados às violências diversas não afetam igualmente os estudantes e as estudantes de diferentes escolas, mas incidem com muito maior intensidade entre aquelas e aqueles com precária condição socioeconômica, e, dentre esses, especialmente as negras e os negros e as indígenas e os indígenas^[2].

[2] Veja-se por exemplo o *Atlas da violência* que mostra que, em 2018, os negros e as negras representaram 75,7% das vítimas de todos os homicídios no Brasil. A Organização Mundial da Saúde reforça esse dado ao indicar que a maior causa de morte dos jovens e das jovens de 10 a 19 anos no Brasil é a violência interpessoal, tipo de violência que inclui assassinato, agressão, briga, *bullying*, discriminação racial, violência entre parceiros sexuais, feminicídio e abuso emocional. CERQUEIRA, D, et al. **Atlas da violência** IPEA; Instituto Brasileiro de Segurança Pública (orgs). Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, p. 2020.

Enquanto a média nacional de suicídios é de 5,8 óbitos para 100 mil habitantes, a maioria entre os 15 e 29 anos de idade, na população indígena ela é quase três vezes maior: 15,2 registros por 100 mil, sendo 44,8% jovens em idade entre 10 e 19 anos. (Conselho Indigenista Missionário e Ministério da saúde. <https://www.cvv.org.br/blog/o-suicidio-do-povo-indigena/> e

Ora, a escola, inserida dentro da sociedade e sofrendo seus mesmos problemas e preenchida por pessoas das mais variadas origens, condições econômicas, formações, etnias, culturas e crenças, reproduz, na maioria das vezes, as dificuldades de formação do indivíduo em seus componentes emocionais, sociais, intelectuais e morais. Quantas vezes vemos ocorrer na escola as mesmas violências que acabaram de ocorrer nas ruas?

Assim é urgente que, de fato, tenhamos projetos que — de um lado — qualifiquem o ambiente escolar tornando-o um espaço de convivência construtivo, respeitoso e democrático e — de outro lado — tornem os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e eficientes. Para tanto, uma das condições iniciais é a promoção de um clima escolar positivo^[3], condição *sine qua non* para todos os demais trabalhos na escola e, sobretudo, para a formação de indivíduos que reconheçam, tanto em si como em todos os demais, a dignidade de cada um.

Uma vez, dando um curso de extensão a professoras e professores do ensino fundamental que se queixavam do desinteresse total dos alunos e das alunas nos ensinamentos da escola e do conseqüente desânimo dos docentes e das docentes, perguntei a elas e a eles: “o que vocês fazem ou ensinam que deixa os olhos de suas estudantes e seus estudantes brilhando de interesse?”. Essa pergunta deixou, por longo tempo, um vazio

<https://www.brasiledefato.com.br/2018/09/24/taxa-de-suicidios-entre-indigenas-e-tres-vezes-superior-a-media-do-pais>

[3] VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARA-GÃO, A. M. A. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALDI, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 27, p. 96-127, 2016.

sem resposta. Pois vejo o projeto LAPA, de Clarisse e equipe, aqui apresentado como um bom exemplo para essa resposta.

Esse é um projeto que lida sobretudo com identidades: identidades de professoras e professores e estudantes, muitas das quais e muitos dos quais negras e negros, de escolas de Belo Horizonte — algumas delas bastante vulneráveis — e de escolas indígenas no território Xakriabá. O LAPA volta-se para isso se propondo, como objetivo geral, a investigar o uso de práticas audiovisuais (exibição e realização de filmes) por docentes e estudantes dos anos finais do ensino fundamental dessas escolas indígenas e urbanas para o ensino e a aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, visando provocar reflexão sobre sua vida, cultura e história. Derivam desse objetivo central outras questões que a leitora e o leitor deste livro poderão constatar. Que questões e elementos surgem relacionadas a identidades, cultura, etnia, e outras pertencas sociais, quando docentes se propõem a filmar e a usar o cinema como modo de produção de linguagem e de saberes? Há diferenças entre os conteúdos e processos de produção das professoras e dos professores das escolas urbanas e indígenas? O intercâmbio entre os membros dessas escolas e suas produções pode ser propiciado?

Não pretendo dar resposta para cada uma dessas questões, pois o livro fala por si e suas subdivisões são extremamente didáticas, mostrando uma atenção especial aos futuros docentes e às futuras docentes. Contamos com a introdução, escrita por Clarisse; o capítulo 1, também escrito por ela, que apresenta as formações dadas às participantes e aos participantes e as experiências e vivências narradas pelas professoras e pelos professores participantes, que falam de suas identidades, do

encontro com o LAPA e da vida na pandemia; os capítulos de Alexia Melo, que explica as formas e os processos de produção das filmagens nas diferentes escolas e no território Xakriabá; além do capítulo final, de Flávia Péret, que teve como meta trabalhar os encontros entre a escrita e as imagens e que, com muita propriedade, centra-se na afirmação: “A câmera não é olho”. E, de fato, Flávia e todos os escritos deste livro mostram isto: a câmera é muito mais do que um olhar, ela possibilita a quem a utiliza e a quem vê seus produtos diversas perspectivas, e aí está uma de suas maiores riquezas como recurso no ensino e na valorização dos indivíduos de sua cultura e de seu meio.

O projeto atingiu seu principal objetivo? Provocou de fato reflexões das participantes e dos participantes sobre a vida, as identidades e a cultura, que podem se relacionar à disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

Para responder a essas questões, retomamos, brevemente, alguns dos temas que foram produzidos nas filmagens de professoras e professores e algumas passagens e falas incluídas nos capítulos deste livro.

Começamos pelo nome do projeto: LAPA. Clarisse explica que ele não se refere apenas ao Laboratório de Práticas Audiovisuais, mas à lapa como gruta, como lugar do escondido e também como lugar de proteção, no qual os indígenas se escondiam das ameaças de “gente branca de fora”, como diz um dos anciãos filmados contando histórias.

Assim poderíamos perguntar: as pessoas, nesse projeto, conseguiram revelar coisas antes escondidas, às vezes até de si mesmas? Sim, e muito. Veja-se, por exemplo, a professora de artes que filma os muros de sua escola pintados por alunas e alunos e, com isso, faz-lhes ver — revelar — como é bonito o local

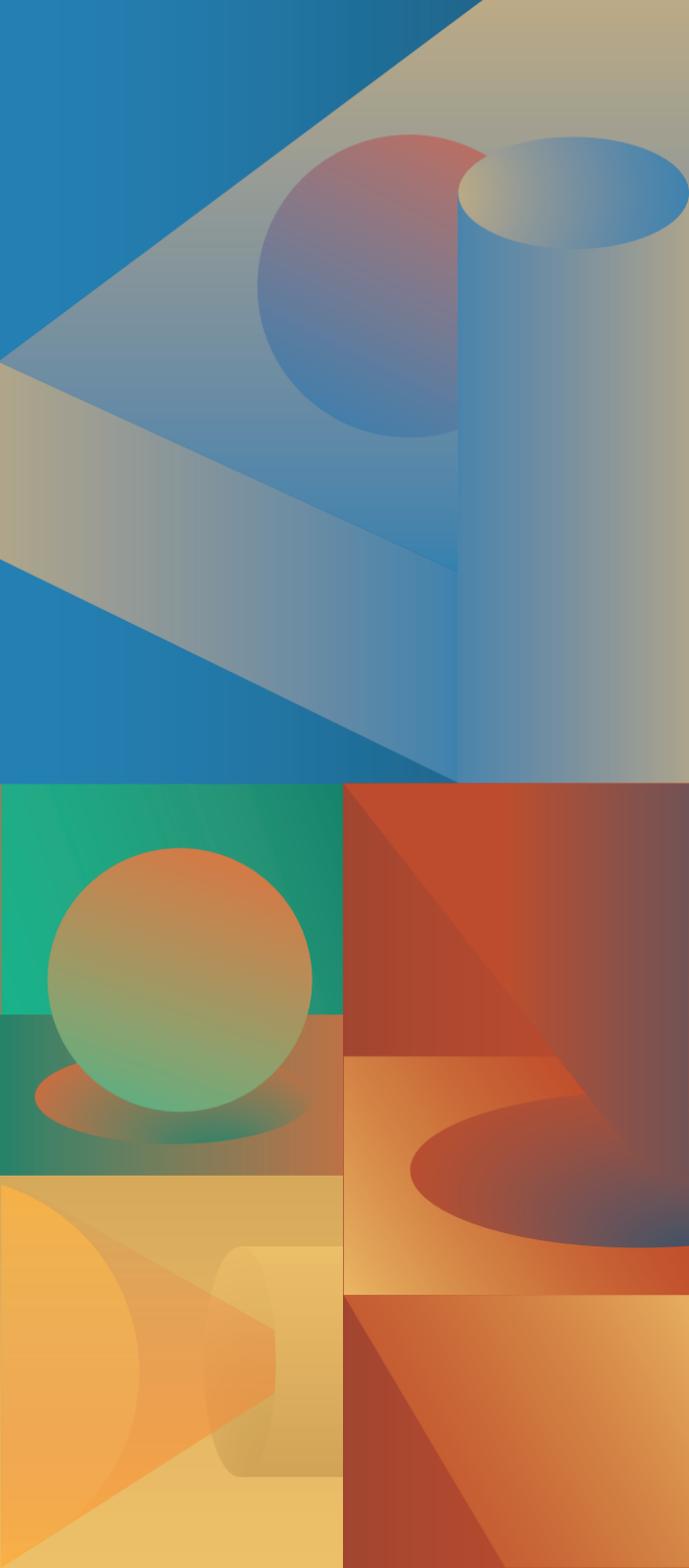
onde moram. Ou os dois garotos, considerados “maus alunos”, que, ao serem filmados, revelam suas mágoas por sofrerem *bullying* de outros em função principalmente de seu cabelo e mostram-se tão culpados por seu próprio fracasso escolar em vez de pensar em responsabilidades da escola. Ou a professora que se emociona fortemente ao ver uma primeira filmagem de um de seus alunos, que, desempenhando o papel de Guimarães Rosa, bate à porta da escola para uma visita.

Os exemplos entre os Xakriabá são ainda mais contundentes, e os próprios temas escolhidos para as filmagens falam por si: a morte e a perda estão presentes no filme sobre o ritual do luto, mas o nascimento surge com força nas falas da parteira sobre as suas experiências cheias de sabedoria; além disso, as histórias dos anciãos revelam o empenho dos indígenas e das indígenas em manter sua história, sua origem, sua identidade. Uma frase de um deles, Roberto, diz: “Não perco o costume de ser índio. Sou índio até morrer!”.

Concordamos, assim, totalmente com uma frase do professor Edgar Kanaykô citada neste livro por Maemes, uma das professoras indígenas: “A gente não precisa demarcar só as terras, a gente precisa também demarcar as lentes!”.

Por fim, termino aqui minha apresentação deste livro com votos de que o cinema nas escolas seja de fato assumido como um meio essencial, motivador e eficaz para dignificar as diversas identidades brasileiras. Seguramente esse projeto, tão bem narrado neste livro, é um precioso exemplo para isso.

São Paulo, março de 2022



Este livro é um testemunho, o que ele testemunha?

Clarisse Alvarenga

Existem inúmeras maneiras de aprender com imagens. Este livro testemunha alguns dos processos de aprendizagem com imagens que foram elaborados no âmbito do LAPA, na FaE-UFGM, entre 2019 e 2021. Nosso interesse é que essas reflexões, ao se tornarem acessíveis, possam inspirar outras pessoas a trilharem seus próprios caminhos com as imagens.

Cada um dos autores reunidos nesta publicação é integrante do LAPA e nos concede um testemunho pessoal sobre essa experiência. Portanto, o livro não apresenta um testemunho único, e sim uma confluência de vozes, corpos e vidas, que se encontraram no espaço desse Laboratório. O que o leitor e a leitora poderão notar é a maneira como produções de subjetividades diversas atravessaram um espaço comum, transformando-o e sendo transformadas por ele.

O Laboratório é constituído por pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores da educação básica e jovens que se juntaram com o objetivo de criar práticas audiovisuais. A partir daí, inventamos diversas modalidades de interação em escolas públicas da educação básica na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na Terra Indígena Xakriabá (TIX). Nesse percurso, ao longo de dois anos, o comparecimento e a partilha da experiência sensível diante das imagens e dos sons foi sempre fundamental para que pudéssemos estar juntos. A materialidade dos olhares e da escuta atenta de si, dos outros e das outras, das imagens e dos sons, a percepção das diferentes perspectivas em diálogo e suas transformações foram fundamentos de nossos encontros.

Foi ao relatar o que criamos com as imagens, o que vimos e escutamos, que construímos este livro, que está organizado de acordo com os testemunhos dos vários momentos que vivemos ao longo desse período: 1) as formações audiovisuais de professoras e professores da educação básica; 2) as realizações de filmes; 3) as mostras de filmes e rodas de conversas sobre seus processos; 4) os encontros com jovens.

Além do relato desses quatro momentos, o leitor poderá ter acesso, nas páginas a seguir, a tudo aquilo que não foi planejado e que faz parte das experiências que tivemos e da história do tempo presente, ainda em curso. Em 2019 não sabíamos o que estava por vir — e ainda não sabemos. De alguma maneira, o livro também testemunha sobre o tempo histórico que vivemos com seus inúmeros desafios.

Enfrentamos um período extremamente difícil com uma crise sanitária e política que sequer poderíamos ter vislumbrado. Em meio a uma situação sem precedentes, que coloca a vida em xeque, fizemos do espaço do Laboratório um lugar de encontro e de resistência.

Mesmo sem saber do que estava por vir, ainda em 2018, o termo “LAPA” foi escolhido para nomear o Laboratório por significar uma grande pedra que forma um abrigo. Nesse caso, o acolhimento que o espaço deveria promover foi pensado como sendo grande o suficiente para reunir as especificidades dos sujeitos e suas trajetórias e os espaços heterogêneos identificados nas escolas parceiras e nas comunidades localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na TIX, com suas mais de 30 aldeias. Mais tarde, fomos perceber que o abrigo que precisávamos tinha que dar conta de alcançar o invisível

(as imagens, os sons, as memórias e também os sonhos, o passado e as perspectivas de futuro juntos) e o intangível (aquilo que a nossa imaginação vê, apesar de não conseguirmos tocar). Com a pandemia, tornou-se também um lugar de afirmação da luta pela vida e pelo bem viver de todos e todas.

Após a escolha do nome, nós pudemos conhecer a região da lapa, no território do povo Xakriabá, o que confirmou termos feito uma escolha acertada. A lapa é considerada um lugar sagrado, onde estão as pinturas deixadas pelos antigos e onde habita a Iaiá Cabocla, onça que protege o povo e seu território. Era para lá que se fugia para se esconder das invasões dos brancos que queriam tirar os Xakriabá das terras. Foi a época das correrias, como nos contou Sr. Robertão, que participou da realização do filme *Memória Xakriabá — Histórias e mitos contados pelos mais velhos*, dos professores Valneci Gonçalves Queiroz das Neves e Nemerson Gonçalves Psekwá com a colaboração de Romildo Pomkwá e Edgar Kanaykô Xakriabá.

Foi ali na lapa que Sr. Robertão nos recebeu e nos acolheu e foi ali que escutamos dele os relatos sobre sua vida dentro das cavernas. Ao lado dele, estava Sr. Valdemar, que nos lembrou que aquele abrigo, que serviu de amparo para os antigos, poderia também ser evocado naquele momento em, que o que está acabando não é o mundo, e sim o ser humano. Isso foi um pouco antes da pandemia chegar.

Em 2014, vivíamos um momento extremamente positivo para o campo do cinema e da educação, quando foi aprovada a Lei Federal nº 13.006. A introdução do audiovisual na escola, que permanecia até então de fora dos documentos oficiais, foi finalmente legitimada, determinando que as escolas da educa-

ção básica exibissem duas horas de filmes feitos no Brasil por mês como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica. Vários projetos, cursos e eventos surgiram ou foram incrementados naquele momento. A possibilidade do cinema como política pública acessível para todos e todas desde as escolas da educação básica era um sonho e uma luta de décadas que parecia tornar-se realidade. Mesmo que no campo da arte-educação, o cinema e o audiovisual permanecessem não sendo considerados formalmente, sua presença transversal no currículo da educação básica e a aprovação da Lei Federal nº 13.006, de 2014, permitiam um avanço do ponto de vista das políticas públicas.

Foi nesse contexto que iniciamos o projeto do LAPA. Eu havia acabado de concluir o projeto de pesquisa *Cinema, Educação e Comunidades por vir* (2016-2018) e elaborei o projeto do Laboratório procurando encaminhar questões levantadas por aquele projeto anterior. Esse projeto anterior estava centrado na constituição de um acervo de experiências contemporâneas envolvendo o cinema e a educação justamente tendo em vista a Lei Federal nº 13.006, de 2014, e a necessidade de disponibilizar referências de filmes feitos no Brasil que pudessem ser empregados em práticas escolares. No conjunto, os filmes que reuni e analisei, realizados em escolas, aldeias indígenas e quilombos, demonstravam muitas possibilidades de abordagem das questões étnico-raciais e, mais que isso, eram demonstrações explícitas da centralidade dessas questões no cotidiano das escolas e na sociedade brasileira nos dias de hoje.

Os filmes recolhidos davam a ver outras histórias e outras culturas, pouco elaboradas nas escolas justamente por terem

sido apagadas pelo processo da colonização — ainda em curso — e pelos interesses capitalistas. Esse apagamento das histórias, das culturas e dos modos de vida que as sustentam produz uma série de impactos sobre a educação, o aprendizado e a formação das pessoas, como a falta de identificação dos jovens e das jovens e dos próprios professores e das próprias professoras com a escola, o racismo, a violência, a evasão escolar e o preconceito de gênero e de classe. A ideia, então, era justamente criar, em colaboração com professoras, professores, pesquisadoras, pesquisadores e jovens, um laboratório onde pudéssemos formular outras maneiras de pensar a relação do cinema com a educação a partir das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

No LAPA, nós consideramos que as histórias e as culturas dos integrantes e das integrantes do grupo poderiam emergir nos processos de criação audiovisual, e essas eram exatamente as histórias e as culturas que nos interessava amplificar, pois a partir dessas histórias e culturas seria possível estabelecer relações com outras histórias e culturas de povos afro-brasileiros e indígenas.

Nesse sentido a criação do Laboratório estava em sintonia com a Lei Federal nº 11.645, de 2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Em vez de elaborar um material didático que garantisse a aplicação da lei por meio do cinema, criamos um grupo intercultural e transdisciplinar com a motivação de, a partir das trocas entre as pessoas, repensar as maneiras como estamos juntos, como lidamos com as imagens e como escutamos, além de repensar o que vemos, o que não vemos, o que nos olha e como podemos reativar as memórias que guardamos e compor com os

vestígios de histórias e culturas que foram apagadas. Com isso, pretendíamos pensar juntos o cinema e a educação em interfaces com as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, para, a partir daí, compartilhar nossas experiências com outros grupos, escolas, educadores e educadoras, cineastas e quem mais se interessar.

Não queríamos que o ensino dessa matéria fosse tomado como um conteúdo, nem pretendíamos oferecer metodologias infalíveis para a abordagem do tema na escola. Nossa intenção não era instrumentalizar o cinema como se ele fosse um meio para ensinar um componente curricular. Em geral, quando pensamos em um conteúdo, pensamos em algo que é distante dos professores, das professoras, dos jovens, das jovens e das crianças. E muitas vezes nos esquecemos que a própria comunidade escolar é uma comunidade de aprendizagem com muitas histórias e muitas culturas reunidas num mesmo espaço, fonte de conhecimentos e saberes que permitem relações internas e externas com outros espaços. As interações com as imagens pretendiam exatamente fazer com que essa comunidade pudesse se ver e se conhecer de um outro jeito.

Em geral, o que acontece nas escolas é que o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira fica circunscrito a um tempo passado (o “descobrimento” do Brasil ou a escravidão) e a um espaço distante dos estudantes tanto do ponto de vista da experiência cotidiana deles fora da escola quanto da presença e atuação deles dentro da escola. Não raro, as temáticas indígena e afro-brasileira ficam restritas ao dia do índio e à semana da consciência negra, não fazendo parte reconhecida da comunidade escolar formada em sua maioria por descendentes de indígenas e negros.

Acontece algo semelhante com o cinema, considerado como elitista e pouco acessível para a grande maioria das pessoas. Privilégio de poucos, o cinema é isolado e enviado para longe. No entanto, nos esquecemos do quanto cada encontro, cada sala de aula e cada escola são possibilidades de partilha de olhares e de experimentações individuais e coletivas que podem interferir na maneira como nos percebemos uns aos outros, na maneira como percebemos o mundo e ainda na forma como lidamos com o fora da escola, com as diferenças, com a vida em comum.

Para nossa alegria, o projeto de criação do LAPA foi aprovado no Edital “Anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública”, promovido pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Itaú Social. Quando o LAPA ainda nem existia propriamente, os coordenadores e as coordenadoras de projetos contemplados no edital foram convidados a participar de uma oficina de trabalho em São Paulo. Isso foi em julho de 2019.

Os 14 coordenadores e coordenadoras e suas equipes se reuniram com o objetivo de discutir os projetos, promovendo readequações necessárias. Naquela ocasião, foi entregue para cada participante um formulário em que deveríamos fazer comentários, críticas e sugestões a cada um dos projetos, com o intuito justamente de colaborar na revisão dos projetos uns dos outros. Ao final do evento, entre os comentários que recebi, um se destacou não exatamente pela intenção crítica ou pelo tom (menos formal do que os demais), mas era um comentário assim: “Mais um projeto de cinema e educação...”.

Cada projeto de cinema e educação é sempre singular. Isso porque, se acontecem em espaços diferentes, esses projetos envolvem a necessidade de ações e práticas distintas. Nem mesmo uma mesma metodologia pode ser aplicada em lugares diferentes e tampouco produzirá os mesmos resultados. No entanto, o que eu estava propondo não era isso. Pretendíamos que, a partir desse encontro singular, fosse formulada uma maneira de experimentar o cinema permeada pela agência dos sujeitos envolvidos e pelos encontros entre eles com as imagens e com os sons em seus espaços de atuação. Nesse sentido, era muito importante que o LAPA fosse um lugar para abrigar iniciativas diferentes e que se diferenciassem no sentido de que elas pudessem se transformar ao logo do processo.

Em geral o que ocorre é que a relação entre cinema e educação se estabelece a partir de uma matriz ocidental comum, daí o motivo de o comentário que nos foi endereçado generalizar todos os projetos, tratando o LAPA como mais um. Seria possível reelaborar a relação entre cinema e educação a partir de referências indígenas ou afro-brasileiras? Quais as implicações disso para a relação entre cinema e educação? O que isso implica do ponto de vista dos filmes a serem trabalhados, dos processos criativos e dos processos pedagógicos na experiência das práticas com imagens dentro e fora da sala de aula?

Nossa relação com as imagens é anterior à história e ao surgimento da escrita. Basta uma visita às lapas do território Xakriabá, onde se localizam pinturas rupestres pré-históricas, para perceber isso. No entanto, apesar das evidências, há uma profunda falta de compreensão dos regimes da imagem nas escolas e nos processos de produção de conhecimento de

maneira específica. Em geral, pretende-se fazer uma leitura da imagem e usá-la como forma de ilustrar um conhecimento que muitas vezes é considerado como conteúdo a ser ensinado. Ainda é muito presente e muito forte a concepção do conhecimento ocidental como universal, que demanda de todos uma mesma decifração e interpretação. Aliás, é considerado conhecimento aquilo que é escrito e aquilo que é escrito em lugares em que poucos podem escrever e todos os leitores devem compreender da mesma maneira. A imagem, além de não ser considerada como uma fonte de conhecimento confiável, muitas vezes é tratada como algo superficial, ilustrativo ou instrumental.

Quando mostramos os filmes realizados no Laboratório fora das escolas e dos espaços específicos em que foram realizados, mesmo que dentro do campo da educação, muitas vezes não fica claro o vínculo profundo que existe entre os espaços, as pessoas e as imagens que foram produzidas por elas. É esse vínculo, sempre muito específico e que muitas vezes transcorre fora do enquadramento — no extracampo dos filmes —, que indica uma relação estabelecida entre experiências vividas e produtos. E é exatamente essa característica que faz com que os trabalhos realizados nesse contexto sejam distintos dos filmes que vemos na televisão, na publicidade, nos festivais de cinema ou mesmo nas plataformas de *streaming*. Por isso é muito importante que possamos falar sobre esses processos, ainda bastante desconhecidos, algo que pretendemos fazer por meio desta publicação.

Este livro é um espaço que criamos para abrigar essas reflexões, tal como formuladas pelos participantes do LAPA, que é

constituído por 13 professoras e professores: sete que atuam em escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte e seis professores e professoras Xakriabá, que atuam nas escolas estaduais no território Xakriabá. Na maior parte das vezes, havia uma dupla de professores e professoras por escola. Participaram do projeto sete escolas públicas da educação básica, sendo quatro escolas na Região Metropolitana de Belo Horizonte e três na TIX. No grupo de Belo Horizonte havia três professoras negras, três brancas e um homem branco. No grupo Xakriabá havia cinco professoras e um professor, todos indígenas. Entre os jovens e as jovens que participaram do LAPA, oito são de Belo Horizonte e três do território Xakriabá.

Além disso contamos com colaboradores que ministraram oficinas: a de som, ministrada por Marco Scarassatti, e a de edição, ministrada por Bruno Vasconcelos, além de outros colaboradores que coordenaram encontros com jovens, como Arthur Medrado e Flávia Péret. Edgar Kanaykō Xakriabá colaborou em diversos momentos: nas oficinas, nas gravações no território Xakriabá, na oficina de edição em Belo Horizonte e nas rodas de conversa sobre os filmes.

Atuamos sempre em deslocamentos por múltiplos espaços: desde a sede do Laboratório na FaE-UFMG e as escolas parceiras em Belo Horizonte até as escolas parceiras na TIX e suas aldeias. Cada um desses espaços nos ofereceu possibilidades diferentes de diálogos, que muito alimentaram nossa prática e nossa reflexão.

Em função de termos desenvolvido processos que, apesar de inter-relacionados, eram distintos em Belo Horizonte e na TIX, exatamente para resguardar as singularidades de cada

território, organizamos o livro em duas partes: na primeira parte é possível ter acesso às experiências que transcorreram na Região Metropolitana de Belo Horizonte; e na segunda parte, aos processos no território Xakriabá. Em alguns momentos, aconteceram intercâmbios entre os grupos, que foram momentos importantes de aproximação, escuta e partilha das diferenças e do comum. Espera-se que o leitor também faça algumas operações de aproximação entre essas experiências a partir da leitura do livro. O convite não é à comparação, mas à percepção sobre a complexidade de cada espaço.

Em cada uma das duas partes do livro, o leitor poderá ter acesso a quatro conjuntos de experiências. O primeiro conjunto concerne à formação audiovisual de professoras e professores, o segundo está relacionado às gravações realizadas por professoras e professores, o terceiro são testemunhos de professoras e professores e o quarto está voltado para a experiência com as jovens e os jovens. Esse mesmo conjunto, portanto, pode ser identificado tanto na primeira parte do livro quanto na segunda parte. Essa forma de organizar o material foi escolhida por identificar alguns dos momentos que transcorreram em ambos os espaços em que atuamos.

Tendo isso em vista, a primeira parte do livro se inicia, no capítulo 1, com um texto intitulado *Somos todos criadores de imagens*, de Clarisse Alvarenga, coordenadora do LAPA. A proposta desse texto é elaborar o conceito de filme-aula a partir de alguns dos aspectos de caracterizam os encontros do LAPA.

No capítulo 2, temos um segundo momento, *Filmar na escola*, que traz experiências de realização audiovisual de professoras e professores (gravações e edições) em escolas da Região

Metropolitana de Belo Horizonte nas reflexões apresentadas por Alexia Melo, pesquisadora e educadora que acompanhou de perto esse processo. É interessante notar nesse relato como, a partir de uma formação audiovisual em comum, cada educadora e cada educador irá desenvolver uma proposta criativa própria em sua escola. Isso porque, quando o cinema chega às escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, ele é transformado pela comunidade escolar, pelo espaço, pelas propostas pedagógicas dos professores e das professoras, entre outros aspectos.

Como forma de refletir sobre esses dois momentos iniciais, temos, no capítulo 3, uma série de testemunhos realizados pelos próprios professores e pelas próprias professoras sobre seus processos no LAPA. Cada um desses testemunhos dá a ver vivências inteiramente distintas, mas ao mesmo tempo há algo que é partilhado entre elas e que trata exatamente de um processo de transformação pessoal e coletiva. A experiência do período da pandemia e seu impacto são elaborados ainda com os acontecimentos em curso. Nesse sentido, é possível conhecer a trajetória de vida e profissional de cada professor e cada professora, ao mesmo tempo em que nos vemos diante da maneira como cada um vive o tempo presente. Os textos são assinados por Adriana Cardoso, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Costa, Bárbara Quadros Macedo Riquetti, Gizele Rodrigues Soares, Luciana de Souza Matias e Shirley Rabelo.

Ao final da primeira parte, um quarto conjunto de experiências partiu dos processos de criação audiovisual com jovens em Belo Horizonte em regime remoto, que aconteceu em junho e julho de 2021. O encontro com os jovens e as jovens foi um

momento de abertura de novas possibilidades, novos olhares e novas perspectivas, que são abordados passo a passo por Arthur Medrado. A cada nova proposta de criação e pedagógica com as imagens, é possível observar um coletivo de jovens estudantes, vinculados às escolas parceiras, surgindo.

Percebemos, ao longo de nossos encontros, o quanto se fazia necessário para os jovens as jovens um espaço em que pudessem se expressar num momento em que a pandemia e a crise política têm feito com que as pessoas acabem isoladas e imersas num regime de imagens que retira delas os vínculos sociais e afetivos. Nesse momento, os olhares das jovens e dos jovens com sua expressividade nos indicaram caminhos de escuta e de observação sensível do tempo presente que transcendem as elaborações discursivas às quais temos acesso em outros contextos. Por entendermos a importância da expressividade das jovens e dos jovens, trouxemos as imagens realizadas por eles e elas durante nossos encontros para essa publicação.

Na segunda parte do livro temos a experiência do LAPA na TIX. Assim como ocorre na primeira parte do livro, nessa segunda parte temos acesso ao processo formativo transcorrido no território (capítulo 1), por meio de um texto intitulado *O barro, o jenipapo e a lente*, no qual Clarisse Alvarenga dialoga com Célia Xakriabá e Edgar Kanaykō Xakriabá. As elaborações de Célia, na defesa da educação territorializada, e de Edgar, apontando sua lente para a imagem e suas implicações, foram fundamentais para a criação de uma proposta de criação audiovisual e pedagógica construída no território Xakriabá juntamente com os professores, as professoras, as jovens e os jovens.

Em seguida, passamos ao processo das gravações e de montagem dos filmes (capítulo 2), com uma reflexão também realizada de perto por Alexia Melo em *Filmar no território*. Além de observar os professores e as professoras filmando, Alexia aproveita o momento das gravações para aprender, junto com as comunidades que se criam ao redor de cada um dos filmes, outras formas de filmar e outras pedagogias.

Adiante temos os testemunhos sobre os processos vivenciados pelos professores e pelas professoras das escolas indígenas (capítulo 3). Nesse capítulo encontramos testemunhos de Edna Alves de Barros, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nilsa Seixas Ferro, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro e Valneci Gonçalves Queiroz das Neves. As questões que envolvem a luta pela educação especial indígena vivenciadas no dia a dia por cada um dos professores e das professoras em sua própria formação ganha uma dimensão ampla e articulada. Além das trajetórias de cada professor, de cada professora e do povo Xakriabá, que são alinhavadas nos depoimentos, temos também um retrato da maneira como a pandemia afetou os povos indígenas, que se estima terem sido afetados cinco vezes mais do que os povos não indígenas.

Os encontros de criação audiovisual com jovens do território Xakriabá motivam um texto escrito por Flávia Péret sobre essa experiência: *Arapucas, escritas e outros gestos*. Nesse texto, gestos e convites às brincadeiras com a imagem e com a palavra, vindos dos próprios jovens e das próprias jovens, ensinam-nos novos caminhos para percorrer o território.

Além dos capítulos textuais, este livro apresenta um farto material visual sobre as experiências no Laboratório. A presença

dessas imagens traz para dentro desta publicação os olhares dos jovens e das jovens e dos professores e das professoras. Optamos por incluir também textos poéticos escritos durante os encontros remotos com os jovens e as jovens.

Esperamos que dessa maneira seja possível ao leitor e à leitora acompanhar o desenrolar do processo do LAPA e conhecer as ações e as práticas, com suas modalidades de interação específicas em cada circunstância. O leitor e a leitora poderão acompanhar por dentro as experiências vividas e acompanhar a forma singular e ao mesmo tempo coletiva como cada um e cada uma formulam os acontecimentos compartilhados coletivamente. Ao final deste volume reunimos de maneira sintética algumas das propostas elaboradas no LAPA e utilizadas nos encontros com jovens, tanto nas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte quanto no território Xakriabá. Incluí-las neste livro tem o intuito de colaborar com futuras práticas pedagógicas, entendendo que o livro se encerra com a proposição de novos processos.

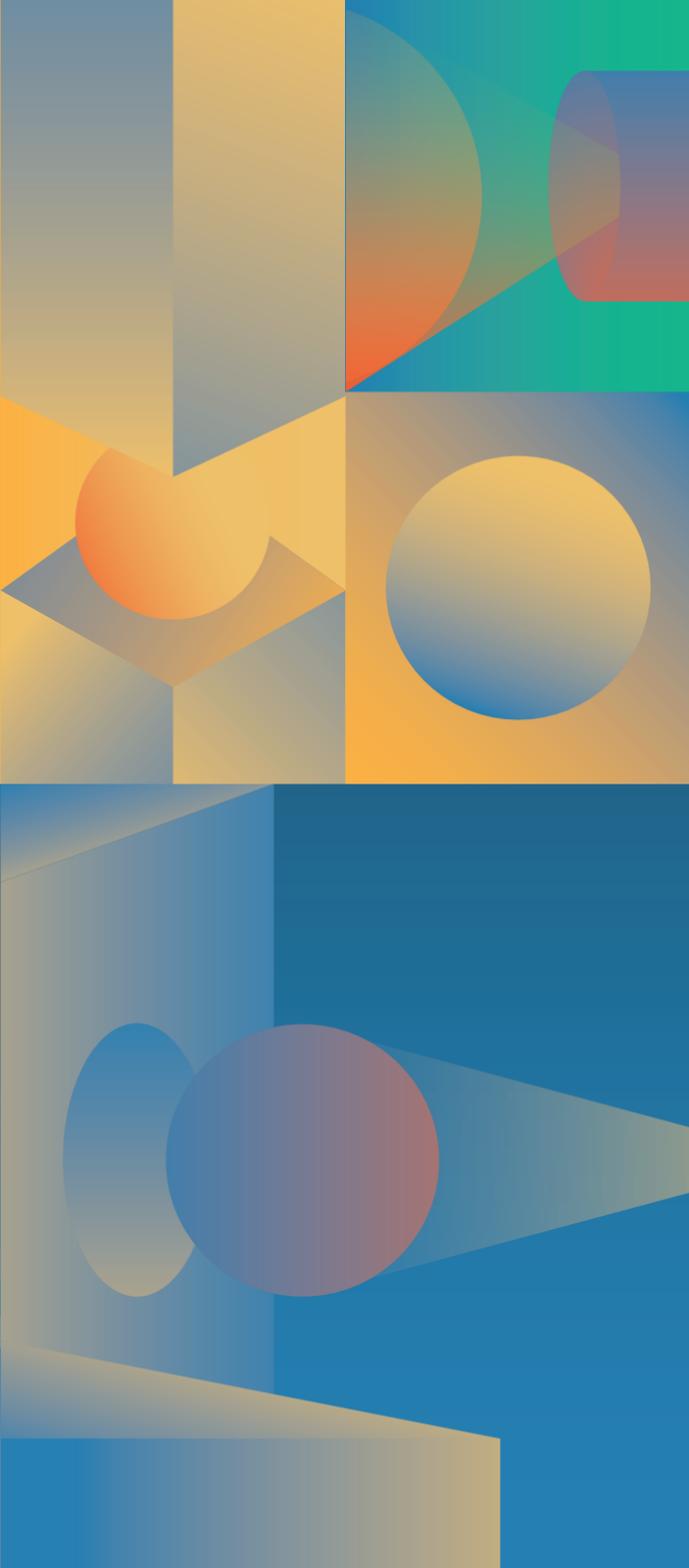
Todas essas experiências foram abrigadas neste livro e estão também disponíveis no *site* lapa-lab.org e no canal do LAPA no *YouTube*. Convidamos o leitor e a leitora, portanto, a conhecerem essa produção audiovisual que se localiza fora do livro e para a qual ele aponta.

De alguma forma, este livro, para além de testemunhar a criação do Laboratório e de suas criações nos anos de 2019 e 2020, também testemunha o tempo histórico em que vivemos com muitos desafios políticos, subjetivos e de saúde pública. Ao final, surge um testemunho da força das histórias e das culturas que resistem historicamente no Brasil e que deman-

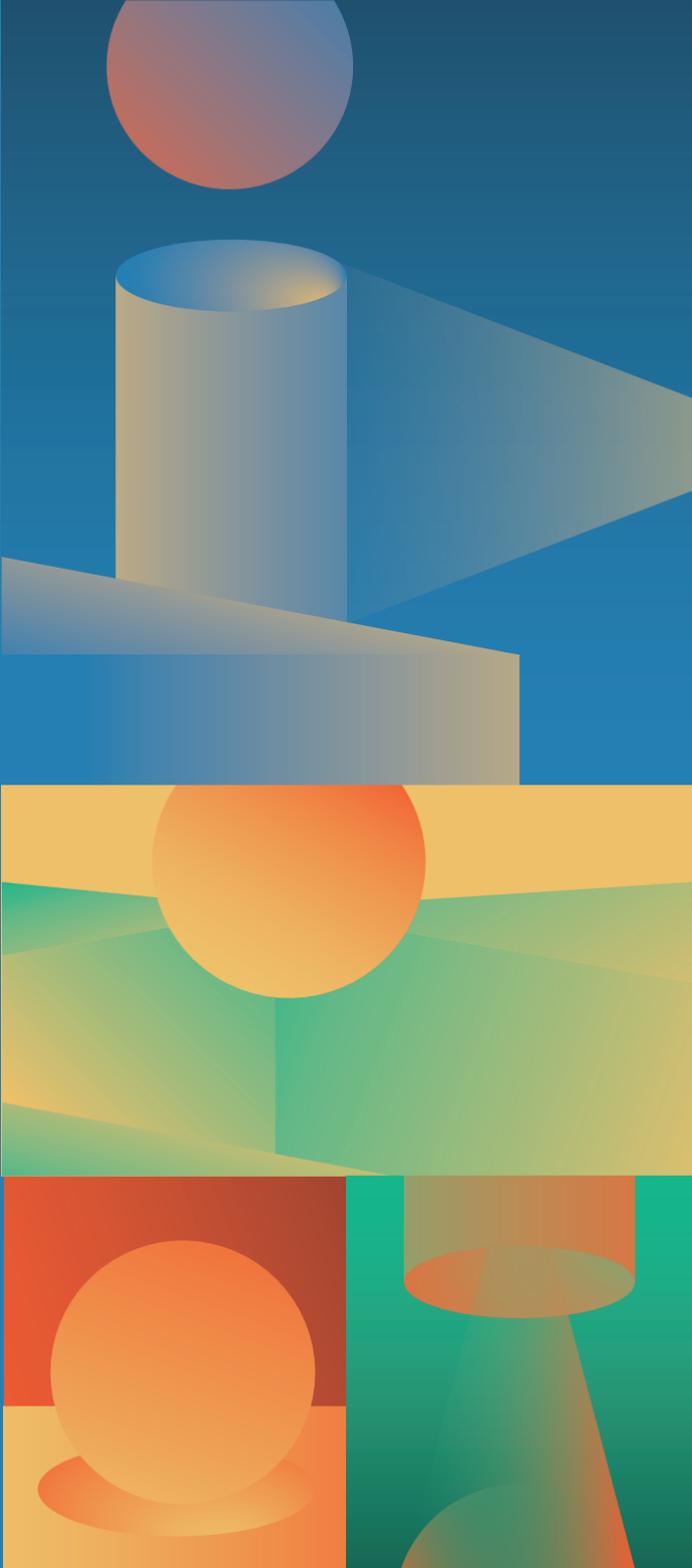
dam com urgência que sejam vistas e escutadas. Que possamos elaborar caminhos mais coletivos para amplificar essas histórias e culturas num futuro próximo. E que seja possível ao mesmo tempo questionar o nosso passado e a história, construindo um futuro com justiça social. Esperamos que as imagens possam, ao lado das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas, contribuir para construir outros caminhos e outras caminhadas.

Parte 1





Escolas Públicas de Belo Horizonte



Somos todos criadores de imagens

Clarisse Alvarenga

Chegávamos cedo ao Laboratório. Nossos encontros ocorriam sempre aos sábados das 8h às 18h. Começávamos assim: abrir a sala 1110, as janelas e os armários, tirar os equipamentos para fora das caixas, dispor as cadeiras, as mesas, posicionar a câmera e o microfone, ligar as máquinas (projektor e computador). Fazíamos isso dentro do horário de nosso encontro sem pressa e com o grupo de professores e professoras parceiras atuando junto com a equipe do LAPA. Sempre surgiam assuntos aqui e ali: reforma da previdência, greve, enchentes, reuniões pedagógicas, filmes vistos, conselhos de classe...

Em geral, enquanto arrumávamos a sala, preparávamos e tomávamos o café. As pessoas iam chegando e ajudando a fazer o que precisava ser feito. Armamos uma mesa de lanche no fundo da sala, que podia ser acessada pelo grupo em qualquer momento do dia. Alexia Melo coava o café, eu comprava biscoitos e bolo. Sílvia Miranda conseguiu alguns utensílios emprestados com o programa Ações Afirmativas e uma toalha de mesa — quando tinha um número maior de convidados, ela encomendava um suco natural e pão de queijo. Depois almoçávamos juntos na cantina ou no bandejão e lanchávamos novamente na sala ao longo da tarde.

Isso permitia que ficássemos mais tempo juntos e perdêssemos a pressa de que as coisas acontecessem rapidamente. Foi um jeito de nos contrapormos a uma disciplina escolar que separa o espaço do aprendizado do restante do mundo, circunscrevendo rigidamente onde se aprende, como se aprende e com quem se aprende e criando uma série de formas convencionalizadas para que o aprendizado aconteça de maneira

apressada. Nesse caso, o conhecimento é tratado como uma via de mão única rumo à apreensão de um único objeto, que, mesmo distante, deve ser acessado imediatamente por meio da reprodução de uma certa discursividade.

Além da aposta em um processo formativo que envolvesse a aproximação de professores e professoras da educação básica ao cinema, era nossa proposta que esse processo estivesse vinculado aos corpos e à experiência dos participantes ali presentes e não apenas à aquisição de um conhecimento teórico formulado em outro lugar por outras pessoas. Para nós era importante que todos pudessem aprender, que uns pudessem aprender com os outros, que todos pudessem falar e que todos pudessem participar igualmente das formulações do grupo. É importante dizer que na época, em Belo Horizonte, o LAPA contava com sete professores e professoras da educação básica vinculados a quatro escolas públicas parceiras, sendo três mulheres negras, três mulheres brancas e um homem branco. A nossa intenção era que ao longo do processo esse grupo pudesse elaborar formas de experimentar o cinema em diálogo com as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Era muito importante para nós estabelecer outras formas de convívio coletivo que não estivessem pautadas na hierarquia, na opressão, no constrangimento, na desconfiança, na exploração, no racismo, no preconceito e no isolamento da diferença, extremamente presentes nas instituições de um país que desde a colonização esconde sua violência e apaga histórias e culturas, restando raras possibilidades de alianças, diálogos e aprendizados mútuos. Para nós, o fundamental era que as pessoas pudessem pensar e se expressar por elas mesmas e em diálogos umas com as outras a partir de seus corpos.

Nilma Lino Gomes afirma que a não existência do corpo negro e de seus saberes dentro da escola pode se dar pela invisibilidade, mas também “quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação” ou então “quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento”^[1]. A partir daí, Nilma vai nos mostrar que, em contraponto aos currículos e à instituição, na escola podem emergir pedagogias nas quais a relação da negra e do negro com a sua corporeidade produz saberes emancipatórios. Portanto, é justamente ali, onde existe o apagamento, que a percepção e a consciência acerca da presença do corpo negro atuando pode, em contraponto, produzir emancipação.

Essas questões perpassam o processo de formação audiovisual dos professores do LAPA e foram importantes na criação do Laboratório, de uma maneira geral, não estando circunscritas ao espaço que ocupamos na universidade. Além das aulas que tivemos na FaE-UFMG, formulamos outras modalidades de interação presenciais e remotas que também estavam orientadas por essas mesmas preocupações. Era como se o Laboratório fosse um lugar de formulação de experiências sensíveis que pretendíamos que afetassem e fossem afetadas pelas práticas dos professores e das professoras (e também dos jovens e das jovens) fora dali, nas escolas, em casa, na rua, no bairro, na comunidade, nos centros culturais e nos espaços onde eles e elas quisessem estar — também entendidos como espaços de criação e formulação de pedagogias.

[1] GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2017, p. 79.

Idealmente, planejávamos que cada professor pudesse criar para si um espaço como o Laboratório em sua escola a partir daquela experiência coletiva que estávamos tendo. Nas visitas que vínhamos fazendo às escolas parceiras, sabíamos que existia um potencial grande personificado nos professores e nas professoras, que poderiam criar possibilidades para o cinema e para as histórias e culturas afro-brasileiras. Surgiram muitas perspectivas interessantes ao longo do processo: em uma escola, uma professora, ao abrir os armários, descobriu equipamentos que estavam guardados e que poderiam ser usados em processos com as crianças para registrar o entorno da escola. Eram equipamentos antigos, mas a professora já havia visto que a sala e os equipamentos de que dispúnhamos na FaE-UFMG não eram exatamente ideais, e mesmo assim muita coisa pôde ser construída ali a partir das relações que estabelecemos internamente entre nós e com os equipamentos no espaço do Laboratório.

As experiências de gravação com as professoras e o professor nas escolas são exemplos de como a presença do cinema — seja por meio da possibilidade de realizar gravações, filmes ou sessões coletivas de visionagem de material — pode produzir alterações nas relações, nas percepções, nos planos e nos projetos em comum para a comunidade. A observação de um jovem sobre o processo de realização de um filme na escola diz muito sobre a maneira como a presença do trabalho com a imagem modifica as relações: “Eu não a via mais como professora. A gente teve conversas que um professor nunca ia ter com um aluno, sabe? Conversa particular, trocar ideia sobre o filme e tudo isso.”^[2]

[2] Fala de um estudante sobre o processo de gravação de filme na escola.

Cezar Migliorin afirma que quando o cinema chega à escola não é para formar cineastas, não é para transformar os estudantes em consumidores de cinema, nem mesmo para livrá-los das drogas ou para trabalhar um conteúdo qualquer. Diferentemente, o que se pode pedir como resposta dos estudantes é “nada”, temos que “deixar as crianças em paz”^[3]. Esse posicionamento desfaz a linha reta entre a explicação do educador e a resposta do educando e parte do pressuposto da igualdade existente entre eles. Essa igualdade é a constituição daquilo que Migliorin chama de “mafuá”, ou seja, “uma bagunça de ordens momentânea”^[4] para que se possa produzir algo juntos na escola.

Após as gravações, que foram presenciais, criamos um grupo com jovens estudantes das escolas parceiras, mas que foram reunidos fora do espaço físico da escola, por meio de encontros em um programa de comunicação por chamada de vídeo, devido ao ERE. O trabalho com esse grupo mostrou como as relações mediadas pelas imagens podem, como observou uma das jovens ao final de um encontro, promover outras maneiras de pensar: “Esse encontro foi um dos melhores. Isso me fez refletir muito sobre como podemos pensar”^[5]. Nesse encontro

[3] MIGLIORIN, Cezar. *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira e SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 158.

[4] MIGLIORIN, Cezar. *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira e SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 160.

[5] Comentário de uma das jovens no *chat* de um de nossos encontros remotos.

especificamente nos dedicamos a criar imagens fotográficas e compartilhar as imagens com o grupo em seguida.

Enfim, a aproximação entre o cinema e as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, motivação primeira do Laboratório, não era um conteúdo, nem, tampouco, uma teoria, e sim toda uma outra forma de se relacionar e de pensar que envolvia principalmente o estar junto, a escuta e a observação sensível das situações cotidianas por meio do *contato* com as imagens. Justamente por isso o Laboratório leva a expressão “práticas audiovisuais” em seu nome, pois seria fundamental que os saberes que fossem produzidos no LAPA estivessem ligados às questões concretas de cada professor, de cada jovem e de cada escola pública em que atuamos.

Muitas vezes foram acontecimentos que estiveram fora dos nossos planos e do nosso projeto, mas que estavam presentes em nossa convivência, que nos interpelaram e nos fizeram pensar. Um exemplo: para as professoras que são mães de crianças era preciso encontrar um espaço para deixar os filhos no sábado ou então levá-los para a universidade. Em alguns de nossos encontros, as filhas de uma das professoras parceiras estiveram com a gente. Emprestamos uma câmera para que elas pudessem, como nós, fazer imagens durante os encontros. Na verdade, elas não ficavam apenas no Laboratório, elas circulavam por toda a faculdade, pelo jardim, pelos corredores, e em alguns momentos voltavam para a sala onde desenhavam no quadro, brincavam com uma boneca que traziam de casa e também com a câmera. Na maneira como elas lidavam com o espaço e com o equipamento havia indicações de outras formas de ocupação do Laboratório que nos interessam porque

vindas das crianças e de seus movimentos, seus corpos, suas brincadeiras.

Posteriormente, ao rever o material que elas produziram durante alguns desses sábados, pude notar que elas fizeram vídeos pretendendo criar um canal no *YouTube*. Enquanto conversávamos sobre cinema e educação, elas estavam vivendo no presente e ali ao nosso lado uma série de questões culturais e geracionais que perpassavam nossas conversas sem que nós tivéssemos percebido. As imagens que elas fizeram nos permitiram ver todo um outro universo e uma outra maneira de estar naquele espaço que era diferente da nossa e não havia sido planejada.

Daí a importância da imagem nesse processo. Primeiramente podemos nos atentar para a maneira como elas usavam a câmera. Elas usavam a câmera como um brinquedo e faziam uma série de outras coisas enquanto filmavam, como se não houvesse distinção entre filmar e brincar. Mas se olharmos para as imagens que elas criaram, podemos perceber que elas, a partir de sua expressividade, dão a ver outros pontos de vista e outras formas de estar naquele mesmo espaço. As imagens de nossos encontros realizadas por elas são inteiramente diferentes das imagens que fizemos das mesmas situações, pois há um descentramento, um desenquadramento, na imagem que não se prende à intenção de ter um controle sobre o registro da circunstância.

Não seria a imagem ao alcance das mãos — inclusive das crianças — uma abertura de um espaço de comunicação, uma espécie de comunicação por meio da imaginação, que antecede as palavras? Seria possível pensar que as crianças nos mostram

via imagem aquilo que é importante para que possamos nos aproximar delas e possamos rever o lugar em que estamos e o espaço que ocupamos? Não foi por outro motivo que escolhemos essas imagens e não as outras muitas que fizemos para dialogar com este texto.

Georges Didi-Huberman escreve que as crianças são tão insubordinadas quanto as imagens. Quando convidadas a ler um texto, elas costumam fazer um uso transversal e imaginativo da leitura, pois elas não leem para “apreender o sentido de uma coisa específica, mas para relacionar imaginativamente essa coisa, desde logo, com muitas outras”^[6]. Em diálogo com Walter Benjamin, ele irá dizer que ler o mundo é algo muito fundamental para ser confinado apenas aos livros, porque ler o mundo é também ligar as coisas do mundo segundo as suas relações íntimas e secretas. As suas correspondências e as suas analogias. A partir daí, ele nos convida a “ler o que nunca foi escrito” e tomar contato com “a leitura antes de toda a linguagem”^[7].

Essa abertura significa uma mudança na maneira como compreendemos o conhecimento e seu aprendizado, pois, ainda segundo Didi-Huberman, a tradição platônica elegeu um e somente um modelo epistemológico baseado na Ideia: “[...] o conhecimento verdadeiro supõe, neste contexto, que uma esfera inteligível tenha sido previamente extraída — ou

[6] DIDI-HUBERMAN, Georges. **A gaia ciência inquieta**. Trad. Renata Correia Botelho, Rui Pires Cabral. KKYM: Lisboa, 2013, p.14.

[7] DIDI-HUBERMAN, Georges. **A gaia ciência inquieta**. Trad. Renata Correia Botelho, Rui Pires Cabral. KKYM: Lisboa, 2013, p.16.

purificada — do meio sensível, ou seja, das imagens, onde nos surgem os fenômenos”^[8].

Com isso, produziu-se um distanciamento do conhecimento em relação às imagens e também um afastamento dos sujeitos em relação ao saber e ao aprendido. Se, como Didi-Huberman, investigamos um “conhecimento pela imaginação” e pela imagem, isso se dá em função de compreendermos que esse conhecimento pode estar muito mais próximo dos grupos indígenas e negros, porque trata-se de um saber que não precisa estar pautado no conhecimento discursivo e em uma epistemologia hegemônica. Diferentemente, com esses grupos somos convidados a nos aproximarmos da oralidade, da experiência de observação e escuta sensível, algo presente no conhecimento tradicional dos povos indígenas e quilombolas, exatamente porque baseado nas categorias sensíveis da experiência.

Essa maneira de se relacionar pode ser aproximada da ciência que Claude Lévi-Strauss prefere chamar de “ciência primeira”, em vez de “primitiva”, pois não se compromete em fabricar os fatos com base em estruturas preconcebidas — hipóteses e teorias. Em vez disso, ele emprega a bricolagem, procedimento que envolve a composição com elementos heteróclitos, muitas vezes residuais, não havendo um objetivo último a ser perseguido. O que está em jogo, finalmente, nesse “pensamento selvagem”^[9], é o constante arranjo e rearranjo do mesmo objeto a partir de cada lance de olhar que se lhe dirige.

[8] DIDI-HUBERMAN, Georges. **A gaia ciência inquieta**. Trad. Renata Correia Botelho, Rui Pires Cabral. KKYM: Lisboa, 2013, p.11-12.

[9] LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Ed. Papirus, 1997, p. 32.

De certa forma, buscávamos essa abertura para que o contato com as imagens não reiterasse um conhecimento existente, mas que ele fosse produtivo de um saber que emerge da presença diante das imagens e do posicionamento subjetivo e coletivo diante dos acontecimentos. Nossa proposta não era usar as imagens para realizar produtos que representassem a história e a cultura afro-brasileira e indígena. De certa forma, ao produzir um deslocamento do conhecimento formal à imagem e à imaginação, já se alcança uma amplitude maior de histórias e culturas. O que nos interessava era identificar como essas questões das histórias e das culturas surgem em determinados processos criativos com imagens e daí compreender a forma que elas tomam nos produtos.

Nossa atenção estava voltada para as elaborações individuais e coletivas do grupo. Por isso todos os nossos encontros foram gravados. É bem verdade que o registro integral se justificava porque era nosso bloco de notas, nosso caderno de campo. A primeira necessidade era a documentação das atividades para fins de pesquisa — primeira questão —, e essa questão dialogava com outras também centrais. Nesse sentido, partíamos de uma concepção de que o processo está intimamente ligado aos produtos que os participantes do Laboratório produziram (aulas, filmes, fotografias, *site*, canal no *YouTube*, dissertações, artigos, textos e livro).

Além disso, há uma aposta sobre gravar os encontros: gravar pode fazer parte do estar juntos, como se as aulas (os encontros) fossem filmes. Nesse sentido a gravação da aula não era algo que se pretendia que, com o tempo, passasse despercebido, com o intuito de evitar aquilo que chamamos de “efeito câmera”, ou

seja, tudo o que acontece em cena devido à presença da câmera no espaço e que costuma ser evitado quando se faz uma pesquisa de caráter científico em sala de aula. Não queríamos que a presença da câmera passasse ao largo do processo da aula. A própria experiência de gravação da aula em si era, em certa medida, uma experiência coletiva de realização audiovisual.

Na minha experiência, o professor pode e deve ser um criador (independentemente de ser um professor de Arte), sendo que sua criação é necessariamente compartilhada com seus estudantes. A sala de aula é o espaço onde transcorre essa partilha, daí sua importância, e os estudantes não são menos artífices desse processo, pelo contrário, é esse encontro de corpos, olhares e escutas que faz da experiência do cinema e da educação uma experiência de criação relacional, transformadora e emancipadora.

A proposta de pedagogia do cinema de Alain Bergala^[10] está centrada em uma pedagogia da criação, por meio da qual estudantes e professores experimentam três operações fundamentais: a escolha, a disposição e o ataque. Adriana Fresquet acredita que os três gestos propostos por Bergala podem ser também gestos do professor, se consideramos a atividade docente como um ato de criação. Ou seja, sua tarefa, quando encarada criativamente, também supõe uma série de escolhas (quais conteúdos, qual espaço, quanto tempo, entre outras), como dispor essas escolhas (em que ordem introduzir os conteúdos, organizar trabalhos grupais etc.) e o ataque inseparável dos anteriores

[10] BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. **Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

no sentido de combinar as decisões para a efetiva realização da experiência de aprendizagem.^[11] Nesse sentido, Fresquet faz uma distinção importante entre a experiência da arte e de ensino de arte, defendendo a presença efetiva da experiência da arte na escola. Esse posicionamento pode ser aproximado ao de Ana Mae Barbosa, quando afirma que não se ensina arte, mas se aprende arte. Ela diz isso porque a arte é transmitida por meio do que ela chama de experiência de contágio, como se as pessoas pudessem ser contaminadas pela arte^[12].

Nesse sentido, a gravação ou exibição de filmes e trechos de filmes não apenas fazia parte da aula, mas era a aula, não permanecendo externa ao processo. Não pretendíamos ensinar a filmar, mas compartilhar a experiência de filmar e exibir filmes. Por isso, no material gravado há vários momentos em que Alexia Melo e eu nos alternávamos na gravação, passando a câmera uma para a outra. Quando Alexia assumia a condução da aula, eu assumia a câmera e vice-versa. Acontecia também de aquela que estava gravando participar da aula com comentários ou interferências, e isso fazia com que aquilo a que chamamos de “antecampo”, o espaço atrás da câmera, aparecesse em cena, não passando despercebido na gravação.

[11] FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e fora da escola.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013, p. 59.

[12] BARBOSA, Ana Mae. *Arte pode beneficiar até a alfabetização na escola. Pesquisas mostram que o trabalho com arte ajuda as crianças a diferenciar o formato das letras e a relacionar textos de temas diferentes.* Entrevista a Paula Peres. **Revista Nova Escola**, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacao-na-escola>

Assim o uso do equipamento não é meramente técnico, no sentido do ensino de uma técnica, como se os professores estivessem ali apenas para aprender a usar um equipamento, operar uma máquina, apertar botões. Mesmo os atos de pegar no equipamento para aprender a ligá-lo, inserir o cartão de memória ou a bateria e regular a câmera são gestos que podem ser realizados tendo em vista a experiência sensível de quem está ali com a câmera nas mãos. Numa experiência que envolve os sentidos dos participantes é extremamente importante que esses sentidos estejam realmente presentes o tempo inteiro, inclusive na relação direta com o aparato técnico.

Quando o equipamento passava para as mãos das professoras e do professor, costumávamos chamar atenção para a escuta (captação de som), para a observação (enquadramento, profundidade de campo), para aquilo que se pode ver e para aquilo que está no “fora-de-campo”, ou seja, para aquilo que, apesar de se fazer presente na cena, não está visível no enquadramento. Isso acontecia no mesmo momento em que trazíamos para a percepção deles o peso do equipamento, os sons que a câmera emite quando nela se insere ou dela se retira a bateria ou quando se troca o cartão de memória, a resistência dos botões e das travas, o encaixe da lente. Todos esses procedimentos que envolvem o uso da câmera eram também tratados como algo que poderia ser percebido com as mãos, escutado, observado com atenção.

Além de não estar relacionado ao uso técnico e, sim, sensível, o aparato audiovisual não estava voltado somente à fruição, como se o equipamento — a câmera, o microfone e também o projetor — pudesse apenas nos levar a tomar contato com produtos acabados realizados por outros, distantes assim como

o conhecimento formal. Mesmo quando exibíamos filmes ou trechos de filmes, na forma de exercícios, nossa intenção era abrir os filmes à percepção, à experiência sensível do grupo naquele instante. A presença da câmera, do microfone e do projetor ao redor da nossa roda era tratada como algo que demandava nossos sentidos. Nesse caso a imagem ganha uma materialidade muito concreta. É por meio dessa materialidade da imagem, presente e ao alcance das mãos, que conseguimos alcançar o corpo e a experiência sensível de cada um e do grupo, o que foi fundamental para que fosse possível tornar visível aquilo que foi apagado.

Assim, o criar a imagem e o ver juntos são reunidos e convergem para um mesmo espaço. É como se encurtássemos ao máximo o circuito da experiência da criação audiovisual para que ela pudesse se dar inteiramente diante das pessoas e demandando o tempo inteiro seu olhar, sua escuta, seu corpo, sua experiência. A articulação entre as imagens feitas pelo grupo e as imagens de filmes escolhidas para serem mostradas, assim como a articulação entre os momentos de produção da imagem e a visionagem coletiva, produzem uma condensação como se toda aula se tornasse um filme. Poderíamos dizer que a presença do cinema na aula demanda a ampliação da percepção dos participantes, assim como o processo de realização do filme demanda da equipe, e assim como o filme na sala de cinema demanda dos seus espectadores. A percepção do grupo todo (professores e alunos) sobre essa circunstância é fundamental para que ela de fato se efetive tanto individual quanto coletivamente.

Darei o nome de “filme-aula” para essa situação, para essa cena sensível da sala de aula em que os sujeitos envolvidos

aproximam seus corpos do cinema, produzindo imagens e saberes emancipatórios. Em contraste com o termo “vídeo-aula”, que se popularizou durante a pandemia da covid-19 em função do ERE, no filme-aula o que interessa não é a dimensão discursiva sobre os conteúdos a serem transmitidos, mas sim o aparecimento de uma cena da criação em que a atuação de cada um e de todos se torna visível e se dá por meio do sensível. No contato com as imagens, acessamos uma dimensão que é anterior à própria linguagem e que altera a percepção das pessoas sobre elas mesmas, sobre as imagens e sobre o mundo.

É certo que a presença do aparato em aula produz uma forma de *contato*, uma *modalidade de interação*, já que aciona uma experiência que envolve os sentidos na relação com as imagens. Não se trata de uma visão apartada do resto do corpo, mas o que em pesquisa anterior, ao analisar filmes indigenistas, denominei de *contato*^[13], por envolver o sentido do tato, a tutilidade da imagem e do som. Nessa dimensão, aquilo que é tocado se articula com aquilo que é da ordem do invisível, por não poder ser visto, e também do intocável, ou seja, aquilo que pode ser visto na imaginação, mas não pode ser tocado. As imagens, desde a tomada até a exibição, ao circularem dentro daquele circuito na sala de aula, atravessam os corpos dos participantes e passam a ser constitutivas do grupo, promovendo vínculos e passando a evocar a experiência sensível, os sonhos, imaginações, experiências vividas, imagens internas, pensamentos.

A ênfase na experiência tátil do contato com a imagem não exclui a palavra. A palavra está presente. No entanto,

[13] ALVARENGA, Clarisse. **Da cena do contato ao inacabamento da história**. Salvador: EDUFBA, 2017.

a diferença é que a palavra ganha uma dimensão sensível para além da dimensão discursiva. Não nos interessava produzir uma dicotomia entre imagem e palavra, como se a imagem se contrapusesse ao conhecimento formal e verbal que a palavra em princípio pode identificar. Pelo contrário, queríamos mostrar que a palavra, quando compreendida como lugar de produção de imagens e da experiência sensível, pode ser uma aliada importante no processo de criação.

A possibilidade de pegar, mexer e ver as imagens surgindo e circulando com a sua intervenção e a dos outros faz com que as pessoas coloquem sua elaboração intelectual em jogo, e também todo o seu corpo e seus sentidos em cena na sala de aula. Essa aproximação à experiência do cinema é fundamental para retirá-lo de um lugar distante, considerado caro, elitista e glamoroso, que só pode ser feito por poucos e que nos solicita apenas como espectadores passivos. Para que a aula aconteça como uma experiência sensível é fundamental que as pessoas se considerem, cada uma delas, parte ativa do processo, dispostas a acionar suas memórias e a compartilhar suas experiências com o grupo.

Apesar dessa aposta nas relações do grupo com a imagem, o intuito não era espetacularizar a aula, o que é um risco a depender da maneira como o aparato é aproximado das pessoas. Nosso propósito era fazer com que os professores que estavam em formação percebessem o cinema como algo que está ao alcance das mãos, que constitui a aula, como algo que se liga à educação propondo um outro espaço, uma outra forma de interação e novos termos para o encontro no espaço da aula, porque ali ele pode estar ligado ao corpo, ao tato, produzindo contatos.

Vale ressaltar que para que isso aconteça é preciso compreender e reconhecer os momentos em que a produção de imagem não pode ou não precisa estar presente, como nos apontam Inês Teixeira e José de Souza Miguel Lopes^[14]. Assim, “saber como o cinema atua nos leva a admitir que a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola (embora ela tenha um importante papel a desempenhar nesse processo), mas que acontece também em outras instâncias de socialização.”, como afirmou Rosália Duarte^[15].

Foi muito importante desmistificar o equipamento, seu funcionamento, ao mesmo tempo em que também desnaturalizamos a presença da imagem em nossas vidas. Em geral, o equipamento é mistificado para que se considere que apenas alguns possam ter acesso a ele. Para além disso, seus saberes são naturalizados, como se não fosse necessário aprender a lidar com a imagem. Duplo problema, para a educação e para o cinema.

[14] Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes afirmam: Observa-se hoje um enorme entusiasmo pelo mundo fascinante da imagem. No entanto, ele não nos pode fazer esquecer aquilo que tende a constituir-se como uma tendência hegemônica, ou mesmo totalitária, do visual, para nele integrar e diluir outros discursos da contemporaneidade, essenciais à construção e ao aprofundamento dessa mesma contemporaneidade. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Souza Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008, p.14.

[15] DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009, p. 67.

Encontros de olhares

Eu havia planejado começar a formação de professores parceiros do LAPA abordando os cinemas indigenistas e alguns dos cinemas indígenas feitos no Brasil. Escolhi começar mostrando a obra do cineasta Andrea Tonacci primeiramente pela temática que permite discutir: a questão indígena. Trata-se de um material que conheço e que pesquiso há bastante tempo. Isso me dá liberdade, porque consigo fazer uso dos filmes e deixar que a conversa flua, sem precisar me prender a um planejamento rígido. É como se, ao projetar diversos trechos de filmes, eu conseguisse compor um novo filme pelas relações que cada um desses trechos pode estabelecer com outros.

Minha proposta era mostrar desde a obra de Andrea Tonacci e Vincent Carelli e depois os filmes realizados por cineastas indígenas e pelas mulheres indígenas. Não queria exatamente contar a história, cronologicamente. Tinha claro que o que seria transmitido ali seria a minha relação com aquelas imagens. Escolhi começar assim justamente porque falar sobre esses filmes é para mim compartilhar uma espécie de conversa que tenho com esse material. Não é algo distante, é algo em que me sinto totalmente envolvida e presente, apesar de não ser indígena e, sim, uma mulher branca.

Tenho certeza de que, além do conteúdo que a aula foi capaz de transmitir, era importante a maneira como eu me relaciono com essas imagens, a maneira como estabeleço um diálogo com elas, o que elas me fazem pensar, o que eu pergunto a elas, como eu as vejo e como elas me veem, como eu lido concretamente com elas: pegando um trecho de um filme aqui e aproximando de outro ali. Obviamente, isso não significa

que os professores terão a mesma experiência que eu tenho com essas mesmas imagens. Ainda assim, eu me sentir vinculada a essas imagens impacta muito fortemente a relação que o grupo pode vir a ter com essas mesmas imagens.

Essa é uma situação inteiramente distinta daquela em que o professor exhibe filmes na escola com os quais ele mesmo não tem relação direta. Está apenas interessado que os alunos entendam melhor a matéria que ele está ensinando no livro didático. O filme fica restrito a uma dimensão ilustrativa e as imagens em si não são acionadas na relação com as pessoas. A dimensão tátil das imagens se perde, os corpos não são convocados e a possibilidade de elaboração de um saber emancipatório não se concretiza.

Quando preparei a aula, procurei valorizar a maneira como o cineasta promove mediações com as imagens ao filmar, ao montar e ao mostrar seus filmes. Foi interessante notar que ao falar sobre o cinema e fazer um uso da obra de um cineasta de forma a enfatizar o caráter de mediação presente no trabalho dele, eu repensava minha própria mediação com as imagens e também tornava possível que as professoras produzissem, elas próprias, reflexões acerca da maneira como realizam suas interações envolvendo imagens e estudantes nas escolas. Elas imediatamente perceberam e verbalizaram como aquela experiência com as imagens poderia ajudar a pensar a presença da imagem na escola.

Mesmo que, nesse primeiro momento, não tenhamos tematizado a relação entre cinema e educação ou mesmo a história e a cultura afro-brasileira e indígena, ao longo da visionagem e da discussão sobre os trabalhos que foram exibidos, surgiram

muitas questões que envolvem o olhar e sua mediação dentro da sala de aula nas escolas na relação com a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Uma professora começou:

Estou pensando na minha prática pedagógica. Será que o professor faz isso: articula os olhares de um e de outro na sala de aula? Será que a matéria do professor não são os olhares? Será que o olhar não é constituinte do aprendizado das pessoas?

A partir desses questionamentos surgiu uma outra indagação em contraponto: “Ou será que existe um só olhar, sendo esse um olhar que já está dado?”. Vários foram os comentários que se seguiram sobre a questão do olhar ser pouquíssimo trabalhada na escola e em geral ser naturalizada como se todos olhassem do mesmo jeito. Foi dito que, apesar de estar todo mundo numa “explosão de querer usar a imagem o tempo inteiro na escola”, como observou uma professora, pensar a imagem é algo muito raro.

A ideia de trazer o percurso e o acervo de Andrea Tonacci como pedagogia foi uma forma de aproximar o cinema das práticas dos professores. Ele partiu de uma proposta ficcional e posteriormente caminhou para construir um acervo que possibilitou diversas formas de montar e criar sentido com as imagens, que deram visibilidade a outras formas de ver, viver e conviver em sociedade, incluindo os processos formativos de cineastas indígenas e as possibilidades singulares de circulação dessas obras.

O cineasta constituiu um arquivo, por meio do qual experimentou os diversos sentidos que as montagens desse mesmo

material podem provocar, dependendo de onde fosse exibido. Tonacci apresentava obras abertas, filmes inacabados, mostrando-os em situações diferentes e de formas diferentes. O cineasta selecionava trechos de gravações realizadas em épocas distintas, em vários suportes e formatos, tomando as imagens como mediadoras de suas relações com as pessoas que filmava ou com as pessoas que viam seus filmes.

Esse gesto de criação pode ser aproximado de uma proposta pedagógica do cinema por considerar o fazer cinematográfico como algo vivo, tanto nos processos de realização quanto nas possibilidades de mediação de conversas e sentidos que podemos conceder para as imagens, na medida em que escolhemos mostrá-las em uma ordem ou sequência, para determinadas pessoas ou em um lugar específico. Pudemos notar que essa situação nos remete diretamente ao lugar do educador, sempre interessado não apenas no conteúdo em si, mas na maneira como é possível aproximar as pessoas de determinadas experiências, formas de convivência e escutas e na possibilidade de uso das imagens para alimentar processos de interação coletivos.

Especificamente sobre a questão do olhar suscitada pelo filme *Olho por olho*, de Andrea Tonacci, surgiram questões importantes para se pensar como trabalhar as relações étnico-raciais dentro de sala de aula:

Será que o professor consegue fazer com que um olhar se equivalha a outro dentro da sala de aula, ou dentro de um processo de realização audiovisual?

Como trabalhar a articulação desses olhares dos outros e uns para os outros?

Será que existe uma pedagogia do olhar, de modo que o olhar de cada estudante possa ser um olhar ativo e que a aula ou o filme seja uma articulação entre os vários olhares, tanto dos educadores quanto dos estudantes?

De certa forma, discutiu-se que o cinema pode ser uma das maneiras de ativar esses olhares e que os olhares não estão apartados das experiências de história e cultura dos jovens. Além disso, o cinema também pode evidenciar a relação que as pessoas têm com o olhar delas próprias.

Uma professora ressaltou que os filmes vistos lidam com a liberdade de cada um que olha, abrindo possibilidades para quem assiste poder criar histórias. Isso a fez lembrar da sala de aula e “da mania que a gente tem de querer direcionar”. Ela afirmou que talvez isso aconteça porque o professor tem muita pressa de que a atividade proposta seja efetiva, possibilitando perceber que o jovem criou algum sentido. Por causa disso acaba-se direcionando mesmo, seja no filme, quando ocorre uma exibição, quando o estudante tem que criar, ou em outras situações dentro de sala de aula. Uma questão que apareceu foi a possibilidade de “dar uma freada na ânsia de querer ver logo o resultado” e “permitir que os jovens tenham a liberdade de construir isso”. Uma professora pontuou a importância de o educador conseguir “plantar a semente para o jovem olhar com os próprios olhos, tirar suas próprias conclusões, construir a partir do que ele mesmo está vendo”.

Uma outra professora ressaltou que a questão do olhar está diretamente ligada ao racismo e considerou que a presença das igrejas neopentecostais no entorno das escolas e na vida

dos jovens tem forte influência sobre isso, já que os olhares deles acabam sendo direcionados para uma visão que estaria contribuindo com a criminalização de manifestações que não são confluentes com essa religiosidade. Ela falou dos desafios de trabalhar o olhar na tentativa de desconstruir os preconceitos e o racismo dentro da escola e disse que procura pensar em pedagogias que possibilitem exercitar e experimentar o olhar.

A partir daí surgiram outras questões:

Será que perdemos a relação com o olhar? Quando a gente perdeu?

Quanto mais dispositivos para ver, menos a gente olha.

Ao mesmo tempo temos que lidar com o olhar do outro, com a ideia do julgamento pela imagem, olhar e ser visto.

Uma das professoras compartilhou uma experiência que fez com os alunos no entorno da escola:

Quando eu comecei a me envolver com fotografia, eu comecei a ver tudo bonito, e quando eu comecei lá na escola, eu comecei com a ideia de desenho de paisagem, porque o lugar onde fica a escola é maravilhoso. Às vezes você entra em um beco e acha que não tem mais nada, daí você entra em uma clareira e vê a cidade inteira. Eu levei os meninos para fazer desenho de paisagem na frente da escola. A primeira coisa que eles perguntaram foi: “o que a gente vai desenhar? O que tem pra eu olhar aqui?” Daí eu

resolvi fazer um trabalho com eles sobre a paisagem cotidiana: a rua da sua casa, a curva da janela. Depois eles falaram: “nossa, aqui é bonito”.

De acordo com essa professora seria fundamental desconstruir a imagem de que na favela não tem o que seja bonito, um julgamento que antecede até o próprio ato de olhar. Para ela, a fotografia seria um caminho para se encontrar de um outro jeito com os espaços no cotidiano. Tanto a fotografia quanto o audiovisual foram considerados possibilidades de produção do ato de olhar, do olhar de novo, do enquadrar, do escolher, do recortar, do lidar com os desafios de captar a imagem e montar. Nesse sentido não há um olhar mais certo do que o outro. Depois disso, surgiram conversas sobre o que seria considerado errado e o que seria considerado certo nos termos dos olhares.

Uma das professoras levantou uma questão que tocou bastante o grupo e que dizia respeito à dificuldade de ter acesso ao seu próprio olhar, como se uma série de percalços interpuSESSEM essa relação: o julgamento antecipado daquilo que se vê, a dificuldade de rever, refazer e repensar, a quase que impossibilidade de lidar com o erro a partir da experiência na escola, o racismo e o preconceito de raça, gênero e classe. Tornou-se relevante ver como para as professoras parecia importante tornar a escola um lugar de escuta dos olhares dos estudantes sobre eles mesmos e sobre o mundo.

Justamente essa professora dizia em um outro encontro que ela apenas foi se reconhecer como uma mulher negra quando ingressou na faculdade. E ela disse também que percebia o tanto que seus estudantes, apesar de serem na maioria negros, não se identificam como negros. Ficou claro que a dificuldade de ter acesso ao próprio olhar é um dos obstácu-

los criados pelo processo de colonização (e pelo capitalismo) e seus apagamentos.

Após essa conversa motivada pela pedagogia de Tonacci com as imagens, pedimos para as professoras projetarem as fotografias que elas tinham feito durante a semana a nosso pedido. Nós havíamos pedido que cada uma levasse duas fotografias da escola. Projetamos as imagens no mesmo projetor que estávamos usando para ver as imagens de Tonacci há pouco. Com as luzes da sala apagadas e as imagens feitas por elas projetadas, elas começaram a elaborar narrativas de si e sobre suas relações com as escolas e sobre a maneira como se viam naquele espaço.

O material que elas levaram explicitava uma mediação das imagens que parecia apresentar maneiras muito singulares de contar de si e ao mesmo tempo da escola. Era como se estivessem criando um filme com apenas duas imagens e suas vozes — seus corpos — na sala de *filme-aula*.

Naquele primeiro momento já foi possível notar muito do que estaria presente nos filmes realizados posteriormente pelas professoras nas escolas. Uma das professoras mostrou a escola e a biblioteca e nos disse sobre sua chegada à escola, algo que estaria presente no filme que ela veio a realizar em seguida. Uma outra se deteve na parte externa da escola, num dos espaços que foram usados para a realização de seu filme com os estudantes. A terceira professora nos mostrou algumas imagens que ela fez durante uma prática artística com as crianças. O enquadramento que ela usou para fotografar foi o mesmo que ela escolheu para usar em seu filme realizado com os estudantes: as mãos dos estudantes.

Daí em diante, nos encontros seguintes, na continuidade desse trabalho, abordamos os cinemas negros, os cinemas periféricos, os cinemas feitos por mulheres, os cinemas que apresentam procedimentos criativos que podem nos ajudar a conhecer melhor os processos de realização audiovisual modernos e contemporâneos e os filmes realizados em oficinas de vídeo, no contexto da educação. Todos esses encontros foram motivados por experiências com filmes que, de maneiras diferentes, afetaram o grupo.

Nosso encontro seguinte foi realizado com base na trajetória da cineasta Dácia Ibiapina. Fizemos a mediação em sala de muitos dos filmes e trechos de filmes da cineasta e, como Dácia foi professora na UNB, falamos também sobre sua figura como educadora. Mostramos a obra de um de seus alunos, o cineasta Adirley Queiroz, e o cinema da Ceilândia, e foi possível que o grupo percebesse a criação de um outro lugar de mediação ocupado por Dácia, distinto em inúmeros aspectos do lugar que Tonacci criou com seus filmes.

A ideia do terceiro encontro era partir do trabalho de uma pessoa que estava perto do grupo. Partimos da prática da pesquisadora Alexia Melo, que vem trabalhando com cinema negro em diversos espaços diferentes: no Quilombo do Mato do Tição; em Belo Horizonte, com filmes sobre quilombos urbanos; na África, com um arquivo de imagens que filmou; e no programa Rede Jovem de Cidadania. Enfim, a ideia era compartilhar a multiplicidade de questões que esses vários trabalhos podem trazer e como as imagens suscitam uma série de reflexões em contextos específicos.

Foram muitos e muitos encontros ao longo dos sábados de dois anos (quando começou a pandemia deixamos os encontros do sábado para nos encontrar remotamente em datas definidas durante a semana). Mas, o fato é que cada um desses encontros foi uma oportunidade de criação de filmes juntos, foram *filmes-aulas*, nos quais a experiência sensível com a imagem em sala de aula promoveu aproximações e mesmo o aparecimento de imagens e sons que se encontravam apagados, afetando o grupo. As imagens que vimos e criamos juntos puderam ser percebidas e se tornaram vivas e palpáveis para o grupo por meio de construções em torno de apagamentos, mas também de memórias, vestígios e ressonâncias.



Através dos olhos delas

Kamili Blandina Matias Fiuza e Marília Batista Matias Fiuza

As fotografias que seguem foram realizadas por Kamili Blandina Matias Fiuza, 10 anos, e Marília Batista Matias Fiuza, 8 anos, filhas da professora parceira do LAPA Luciana Matias. As duas meninas compareceram a alguns de nossos encontros de formação audiovisual de professores na FaE-UFMG, realizados aos sábados, entre setembro de 2019 e março de 2020. Nós oferecemos uma câmera a elas, e as imagens foram feitas livremente, sem qualquer orientação nossa. Ao nos depararmos com as fotografias realizadas por elas no cartão de memória da câmera, nós nos percebemos por meio dos olhos delas. Fizemos a seleção e escolhemos a sequência das imagens.

sala d

de aula





10:34 



 **SERVO AF**

30

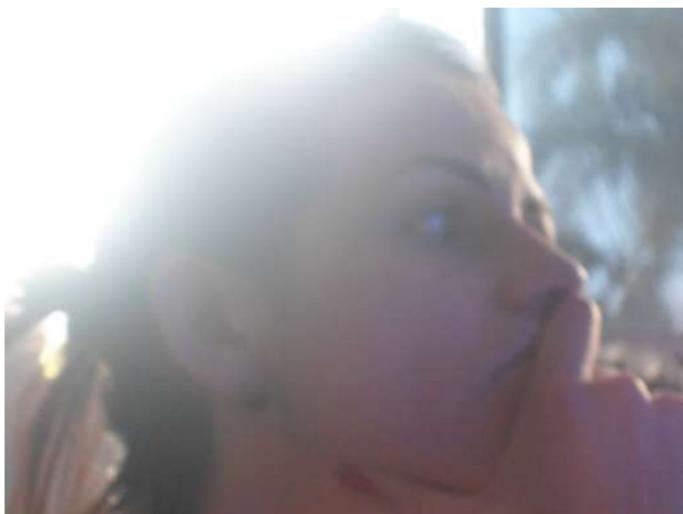
4.5

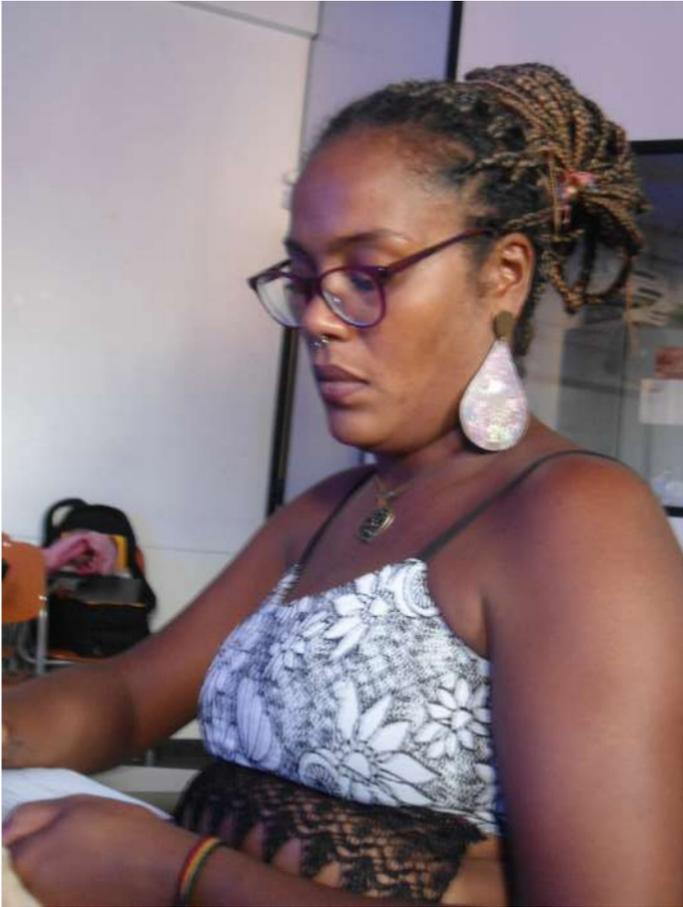


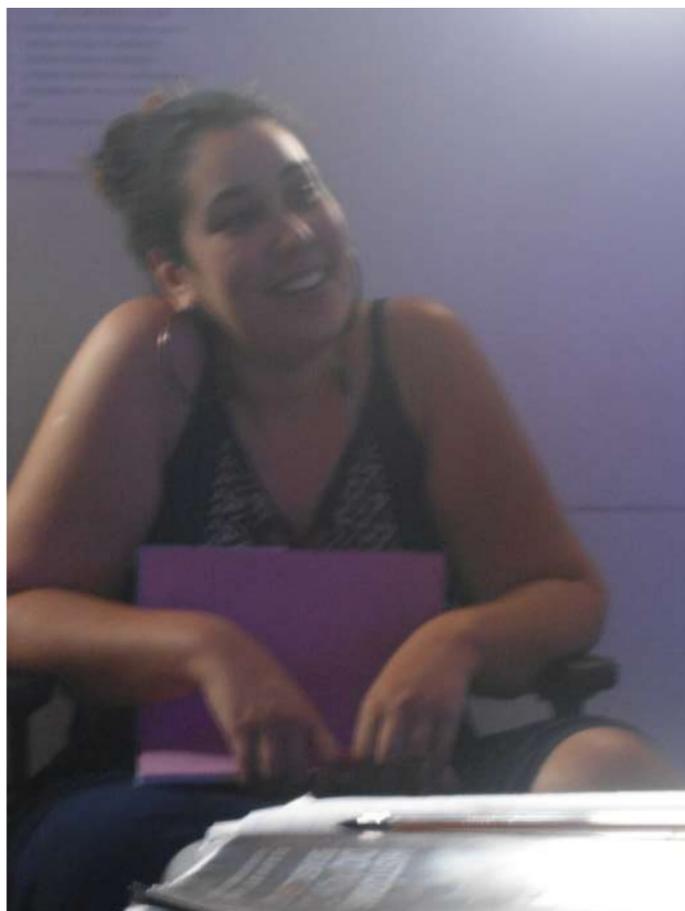
 **800**

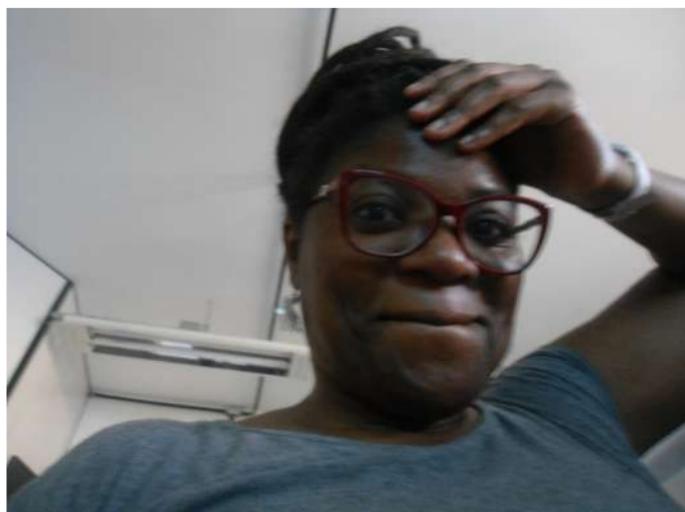


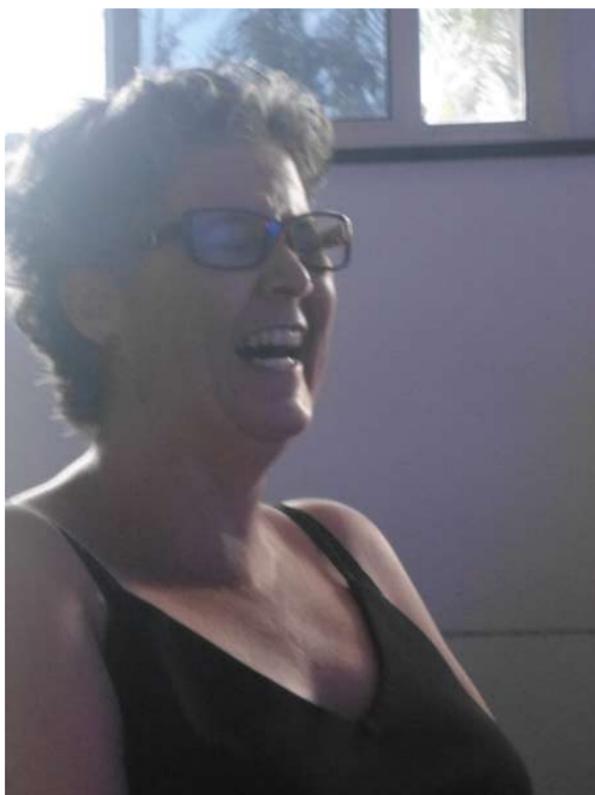








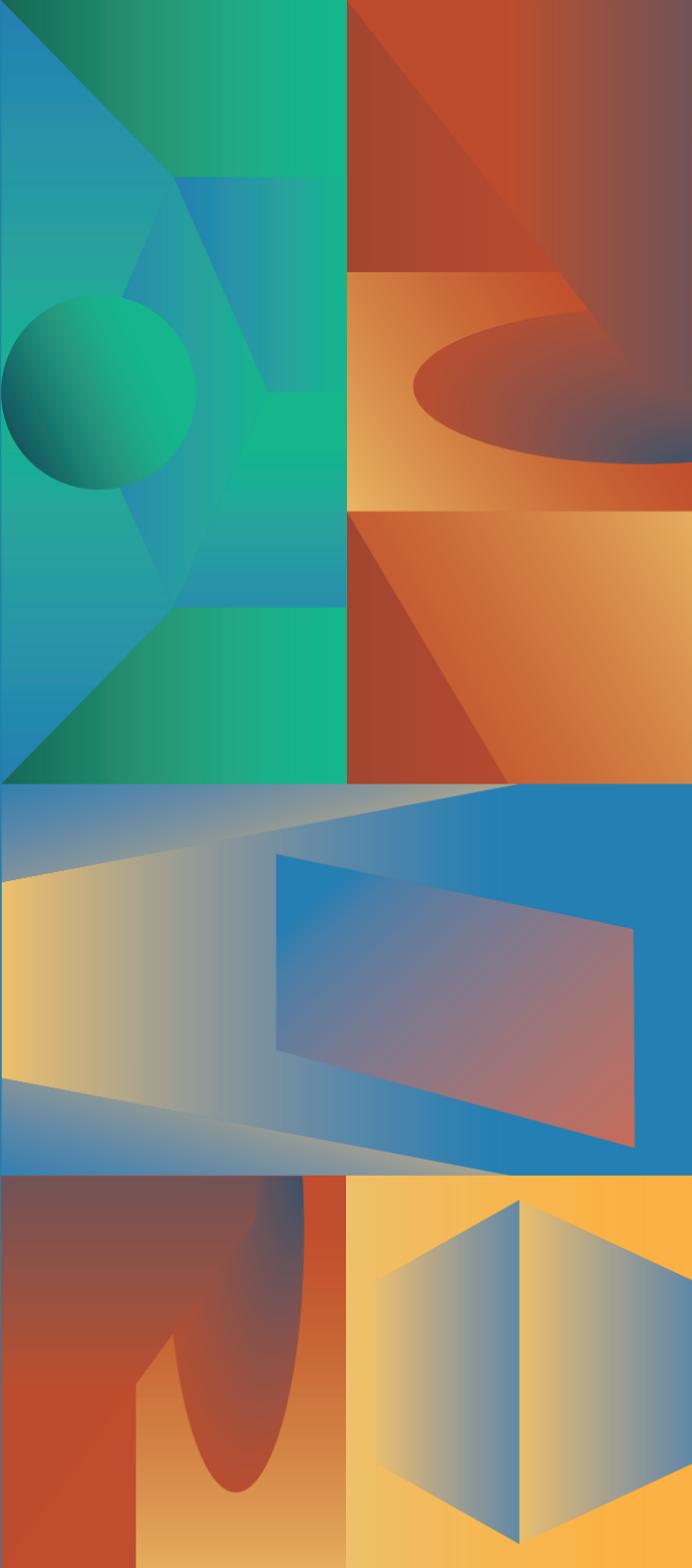












Filmar na escola

Alexia Melo

Relatar esta experiência presencial de formação audiovisual, depois de dois anos lidando com as restrições provocadas por uma pandemia global, é desafiador. Ao mesmo tempo em que a escrita me fez rememorar vivências de um tempo em que o simples ato de inspirar e expirar, circular pelos espaços e me relacionar com as pessoas acontecia de maneira espontânea e intuitiva, também me transportou para as dificuldades que enfrentamos ao longo desse tempo, reconfigurando nossos modos de vida. Inclusive, hoje me percebo muito diferente daquele momento em que começamos a trabalhar com os professores e as professoras na FaE-UFMG. Naquele ano eu também desenvolvia uma pesquisa de mestrado na mesma instituição^[1] e a oportunidade de ingressar no LAPA era estimulante, pois me levaria a conhecer várias pessoas e circular por algumas escolas públicas de Belo Horizonte e de parte do território indígena Xakriabá. Conhecer pessoas e territórios por meio do audiovisual é algo que sempre me atraiu.

Minha trajetória profissional como educadora e realizadora, iniciada na década de 1990, constitui-se de vários encontros com pessoas e grupos que buscavam aprender a filmar e a produzir audiovisual como força expressiva e artística ou meio de visibilidade e mobilização dentro das comunidades. Atuei como mediadora em diversas formações com integrantes de movimentos sociais e culturais, coletivos das juventudes e comunidades quilombolas, procurando aprender sobre as particularidades sociais, raciais, econômicas e culturais dos

[1] Melo, A. C. **Narrativas da juventude do quilombo Mato do Tição: vozes, imagens e sons de jovens quilombolas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, FaE-UFMG, 2020.

envolvidos nos processos pedagógicos. Há muito tempo me interessei por práticas de ensino e aprendizagem que são integradas aos diferentes contextos, estimulando que as pessoas se apropriem dos conhecimentos e técnicas da forma que faça mais sentido para elas.

Em 2019 passei a atuar na equipe do LAPA, projeto de extensão e pesquisa que propôs trabalhar com um grupo de educadores de diversos bairros de Belo Horizonte e de sua região metropolitana e educadores Xakriabá, do território indígena situado próximo a São João das Missões, no norte de Minas Gerais. Entre 2019 e 2021, o projeto me proporcionou aproximar de outras realidades, outras pessoas e outros territórios, além de experimentar o desafio de atuar virtualmente com educação audiovisual, por causa da pandemia.

No primeiro momento nossa intenção foi trabalhar com os educadores e posteriormente envolver estudantes dos anos finais do ensino fundamental em processos de produção audiovisual. A primeira etapa do processo consistiu na formação em audiovisual para um grupo composto por cinco professores de escolas municipais de Belo Horizonte e dois de uma escola estadual localizada na região metropolitana. Nos encontros formativos, além da equipe de educadores do LAPA, composta por Clarisse Alvarenga e por mim, contamos com a colaboração de Marco Scarassatti, na formação voltada para percepção e captação do som, e Bruno Vasconcelos, na montagem e edição.

Durante os encontros presenciais buscamos apresentar outros paradigmas de uso do cinema na sala de aula, instigando a criação de pedagogias que possam associar a exibição de filmes de referência, mais recorrente nas escolas, ao exercí-

cio prático e expressivo com o audiovisual. Assim assistimos a trechos de filmes, seguidos de rodas de conversa, nas quais surgiram discussões e reflexões sobre outras formas de pensar as imagens. Ao refletirmos sobre os procedimentos de alguns cineastas e ao nos aproximarmos do gênero documentário e das produções comunitárias, indígenas e quilombolas, no intuito de revelar outras interações e procedimentos de captação de imagens e sons, constituímos espaços de diálogo e aprendizado coletivo entre as pessoas do grupo. Ao longo do processo foram compartilhadas descobertas em relação ao uso das tecnologias e diferentes percepções sobre como os conteúdos escolares poderiam estar aliados à produção audiovisual. Os professores demonstraram muito interesse em aprender a filmar e editar para, em seguida, trabalharem com os estudantes dentro da sala de aula a partir da criação de imagens e narrativas.

No decorrer do percurso de cada produção audiovisual, algumas realizadas em dupla e outras de forma individual, percebemos como os professores experimentaram sensações de dúvida e insegurança ao se colocarem no contato direto com os equipamentos. Foi interessante notar como os processos foram exigindo que eles se desviassem do planejamento inicial e incorporassem o acaso, abrindo-se para outras descobertas. Pude presenciar momentos em que os professores tiveram que conjugar a satisfação de lidar com os aprendizados intrínsecos ao desenvolvimento de uma ideia audiovisual com sentimentos não tão agradáveis, produzidos pela dificuldade e pelo estranhamento com a técnica e os novos códigos da linguagem, pelo receio de errar, pela responsabilidade por envolver a comunidade escolar e outras pessoas convidadas participarem

das produções, além da ansiedade em ver o produto pronto. Foi visível como a produção audiovisual pôde contribuir com um lugar de criação na escola, ao envolver professores, estudantes e funcionários. Conversas no grupo revelaram mudanças de visão sobre si mesmo e sobre os outros, no sentido de que, a partir da mediação com o audiovisual, muitos puderam se perceber de forma diferente nas relações com as pessoas, com o espaço da escola e seu entorno, com as narrativas e com a própria imagem.

Como educadora, pude reiterar que realizar produções audiovisuais coletivamente, buscando a formação e interação entre as pessoas, pressupõe a construção de processos nos quais as relações sejam horizontais e dialógicas e que busquem o fortalecimento dos laços entre os envolvidos, ao considerar e valorizar os diferentes saberes, estimulando as habilidades e acolhendo as dificuldades. Nesses processos de aprendizagem, os vínculos se estreitam a partir da convivência baseada em princípios que respeitem os espaços de fala e que busquem trazer as ideias e narrativas dos participantes para o primeiro plano, estimulando que outros atores ocupem o lugar de produtores de imagens, sons e representações.

Dessa forma, ao acompanhar os processos de formação e gravação nas escolas, além da montagem dos materiais, foi desafiador e interessante observar a autenticidade da trajetória de cada participante. Buscarei descrever brevemente os processos de gravação e edição com os professores de Belo Horizonte, trazendo as especificidades de cada proposta e situação de filmagem, a partir de algumas das experiências que pude apreender durante a interação com o grupo.

Arte e sala de aula

Escola Municipal Padre Guilherme Peters

A ideia de Luciana, professora de Arte do ensino fundamental da Escola Padre Guilherme Peters, que fica situada no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, partiu de uma frustração. Sem verba escolar para levar seus estudantes à exposição do artista Paul Klee, cujas obras estavam expostas em um espaço cultural da cidade, a professora decidiu visitar o local e gravar as obras com a câmera do celular no intuito de mostrar posteriormente aos alunos em suas aulas. Antes disso, havíamos tido uma aula na formação do LAPA, na qual abordamos os pontos de vista que podem ser assumidos com a câmera, incluindo o subjetivo, no qual a visão de um dos personagens é incorporada pela proposta, que passa a mostrar, a partir dos movimentos, a relação com o ambiente e com outros personagens. Foi após essa aula que a professora resolveu utilizar essa perspectiva durante a gravação da visita que fez à exposição.

Assim que levou a gravação para os estudantes, percebeu que a câmera subjetiva criou a sensação de que eles estavam entrando no espaço cultural e visitando a exposição, o que gerou motivação para conhecerem a obra de Paul Klee. A professora propôs uma atividade na qual apresentava a obra do artista, e posteriormente os alunos deveriam se inspirar nos processos de Paul Klee para criar suas próprias produções. No momento em que os estudantes estavam criando e experimentando, a professora decidiu introduzir a câmera para interagir com eles, dentro da sala de aula, gravando todo o processo. Como Luciana mesma disse, “se eles não vão à exposição, a exposição vem até eles”.





Encontrei Luciana na sala de aula do sétimo ano, no mesmo dia da gravação com a professora Gizele, que faz parte da mesma escola. Os estudantes estavam desenhando e pintando, e, assim que cheguei com os equipamentos, Luciana começou a gravá-los, mas com a intenção de não os identificar, priorizando a produção artística no enquadramento. Em meio à euforia, os estudantes começaram a ajudar a professora durante a gravação, dando palpites, reunindo e organizando as pinturas e os desenhos que eles próprios haviam feito para serem registrados e se juntando para gravar uma animação em *stop motion*, feita a partir da montagem de um quebra-cabeça que a professora havia ganhado quando visitou a exposição.

Durante a montagem, Luciana reuniu algumas fotografias dos estudantes e trilhas sonoras que ela gostaria de utilizar na edição. Diante da pouca disponibilidade para os encontros presenciais no laboratório situado na FaE-UFMG, mas com muita vontade de ver o material pronto, a educadora iniciou a montagem usando um programa de edição que havia instalado no seu computador. Em seguida, criamos a oportunidade para que ela tivesse acompanhamento individual durante a montagem, utilizando o *software* de edição que estávamos compartilhando com os outros professores.

Era grande a expectativa para operar o programa e montar as imagens gravadas dentro de sala de aula com as outras imagens que ela havia capturado com o próprio celular, durante a visita ao espaço da exposição de Paul Klee. Para que pudesse acrescentar mais sentido à relação entre a obra do artista e as imagens dos estudantes, a educadora, criando dentro de sala de aula, decidiu escrever um texto poético para

ser narrado em voz *over*, recurso da linguagem audiovisual que permitiu acrescentar, no momento da montagem do material gravado, uma voz que foi sobreposta às imagens durante a edição. O texto da professora indaga sobre a procura de Paul Klee nos processos de criação artística, enquanto mostra imagens dos trabalhos realizados pelos estudantes.

Mesmo tendo vivenciado a participação em diversas outras formações em audiovisual anteriormente, Luciana reconheceu, no espaço do LAPA, a construção de uma comunidade de aprendizagem em educação e cinema, no sentido de construção coletiva de um repertório entre professores, que, assim, reforçaram as dimensões de pesquisadores, criadores e educadores que são, aliando teoria e prática, ensino e aprendizagem. Durante o processo formativo no LAPA, Luciana contribuiu com inúmeras falas que problematizavam a presença da arte na escola pública e, sobretudo, sua trajetória como mulher negra. Ela nos relatou sobre a falta de investimento público em materiais e espaços adequados para a prática artística dentro da escola, fazendo com que as atividades acontecessem dentro de sala de aula ou nos corredores. A vontade da educadora sempre foi de poder circular com os estudantes pelos espaços culturais da cidade, de modo a construir um sentimento de pertencimento e proporcionar experiências e vivências com a arte, ampliando os limites da sala de aula. Em muitos momentos, ela compartilhou com o grupo suas reflexões que concernem ao ser professora negra dentro da escola e dentro da sala de aula, alertando sobre a importância da representatividade negra e indígena no campo da produção de imagens, de modo que outras pessoas possam se apropriar da força expressiva do audiovisual, produzindo

narrativas e atuando. E como essas imagens fazem toda a diferença quando trabalhadas dentro da sala de aula, composta, na maioria das vezes, por estudantes negros.

A própria trajetória, a trajetória de outras mulheres

Escola Municipal Rui da Costa Val

O projeto audiovisual da educadora Ana Paula partiu de um desenho emoldurado e instalado na parede da biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val, onde ela trabalha como bibliotecária. A escola fica situada no bairro Jardim Felicidade, na região norte de Belo Horizonte. Diante da curiosidade a respeito da imagem e do que ela representava, a educadora decidiu, por meio do quadro, recuperar a memória daquele momento em 2001, quando o desenho foi realizado, entrelaçando-o à história da escola. Na busca de um olhar afetivo, ela decidiu convidar três mulheres que poderiam criar relações entre o desenho e a história da escola.

Encontrei Ana Paula em uma noite de novembro na porta da escola, e ela demonstrava bastante ansiedade com aquele momento de gravação, por causa do pouco contato anterior com a câmera de filmagem, várias ideias na cabeça, além de muita vontade de aprender e realizar algo relacionado à produção audiovisual na escola. Enquanto aguardávamos as pessoas chegarem para a conversa, tivemos tempo para que ela relembrasse como colocar a bateria, formatar o cartão de memória, encaixar a lente e preparar a câmera para iniciarmos a gravação, que trazia alguns desafios por que seria realizada no período da noite. Consultando algumas anotações realizadas em um



caderninho, onde escrevera os passos para a condução das gravações, Ana Paula começou a se familiarizar com a câmera, que naquele momento passava a interagir com o território da escola e com outras pessoas. Isso me levou a refletir sobre como a criação de imagens pode ser mediadora de outras relações com o ambiente e com as pessoas, ampliando a percepção de si pelas interações que a própria produção proporciona. As diversas etapas em uma produção audiovisual, quando encaradas como processo de criação coletiva, nos permitem assumir diferentes papéis e provocam sensações que surgem a partir das interações mediadas pela câmera, tanto da parte de quem filma quanto de quem é filmado. As questões técnicas e de linguagem convocam a presença de ambos os lados, para que seja possível construir relações imagéticas e sonoras entre as pessoas e os ambientes, alterando, assim, a percepção sobre o tempo e o espaço, que passam a ser distintos daqueles em que não há a presença da câmera.

Fomos para a biblioteca, lugar escolhido para as conversas. Retiramos o quadro da parede e o posicionamos em uma mesa, ao lado da pessoa com a qual iríamos conversar. A primeira conversa foi com Graça, professora da alfabetização, que trabalhou na escola por mais de 27 anos e que trouxe muitas memórias sobre como foi a chegada dela no bairro. Ao lembrar um pouco da luta dos funcionários que se dedicaram para estruturar a educação em um bairro periférico, em um momento em que não havia nem pavimentação nem transporte, ela revelou parte da história da criação do bairro Jardim Felicidade e quais eram os desafios da educação pública municipal em um determinado momento histórico em Belo Horizonte. O desenho, feito a giz

de cera, da escola em seu início disparou várias lembranças e permitiu que Graça fizesse comparações daquele local registrado no papel com o mesmo local muitos anos depois.

Com o tempo fomos puxando a conversa e Ana Paula foi abandonando o caderninho com as perguntas previamente pensadas. Sinto que ela percebeu que o processo de gravação de um diálogo com outra pessoa se desenvolve demandando abertura não apenas da parte da pessoa filmada, mas também de quem filma. Para que seja de fato um momento em que a pessoa que se coloca em frente à câmera consiga narrar sobre si e sua história, o foco precisaria se deslocar do caderno que guardava o planejamento da situação de interação para o tempo de escuta, a fim de que o outro, então, se sentisse à vontade para enunciar.

A outra pessoa entrevistada, Maísa, trabalhou como professora de Arte na escola e ajudou a revitalizar o desenho para a ocasião dos 25 anos da escola Rui da Costa Val. Ela contou sobre o processo de restauração do desenho e também refletiu sobre o que ela chama de “poder da arte”, que seria trazer, por meio de um desenho, várias significações que não seriam “registros burocráticos” daquela época, como um registro feito em um diário de classe. Além disso, Maísa falou sobre a posição do professor de Arte dentro da escola pública: normalmente é pouco valorizado e invisibilizado em meio aos conteúdos considerados fundamentais para a instituição.

Sobre a terceira entrevistada, Selma, Ana Paula sabia que ela trabalhava com serviços gerais desde a fundação da escola, que era moradora do bairro Jardim Felicidade e que havia escrito o hino da escola. Durante a conversa, Selma encontrou espaço



MENINO MALUQUIN







para narrar sobre sua infância e sua vida e compartilhar suas sensações sobre como o espaço da escola a acolheu e estimulou seus interesses artísticos. Em seguida, Selma recitou um poema de sua autoria chamado *Um cantinho de felicidade*, por meio do qual fala sobre o bairro, sua modesta casa, a família que constituiu e um quintal cheio de árvores, que ela mesma plantou. Encontramos naquele momento a simplicidade de Selma, por meio da sua força artística e de tudo o que ela representa, como mulher, moradora de um bairro periférico e auxiliar de serviços gerais.

Senti que as falas de Selma afetaram profundamente Ana Paula, na medida em que ela se reconheceu na luta daquela mulher preta, mãe, sensível e batalhadora, passando a enxergar a sabedoria e sensibilidade daquela pessoa, com a qual convivia todos os dias. Por outro lado, presenciei os momentos em que Selma também foi afetada durante a interação, ao narrar sua própria história e recitar o poema, demonstrando que na gravação ocorreu um deslocamento mútuo, no sentido de que tanto Ana Paula quanto Selma passaram a se perceber de forma diferente. De acordo com a reflexão da educadora, ao recitar o poema, “Selma revela toda a energia criativa, beleza e subjetividade da arte produzida por mulheres da classe trabalhadora e aponta para sua legitimidade como criadora de arte, na medida em que ela mesma se autoriza a criar”^[2].

A realização das gravações proporcionou uma abertura para conversas que essas mulheres nunca haviam experimentado, e penso que, por causa de um ambiente acolhedor, conseguimos interagir e conhecer a luta de outras trabalhadoras

[2] GOMES, Ana Paula Soares da Silva. *Devires*, Belo Horizonte, V. 15, N. 2, JUL/DEZ 2018. p.111. In: Revista Devires - Cinema e Humanidades.

da educação. Dando sequência à sua reflexão sobre o processo, Ana Paula escreveu:

essa experiência me fez pensar sobre como o uso do cinema naquele cotidiano tornou possível que uma outra conversa surgisse entre nós, uma forma de relação que é cotidiana e ao mesmo tempo extraordinária. Em função da forma como nos aproximamos umas das outras em torno do desenho e com a presença da câmera, cada uma das mulheres que participa do filme teve o espaço necessário para narrar a si mesma enquanto narrava a história da escola. Essas narrativas, quando compartilhadas, fortalecem as presenças de cada uma de nós e nos indicam caminhos a serem trilhados a partir dali^[3].

O processo de montagem do material gravado naquele dia motivou sentimentos de insegurança e dúvida na educadora, por causa de questionamentos sobre sua capacidade para conseguir criar, com aqueles depoimentos, uma narrativa que fosse coerente com a força daquelas mulheres e com as reflexões que estavam provocando. Durante a semana de formação em montagem e edição com Bruno Vasconcelos, Ana Paula buscou construir intimidade com o material, mapeando-o e assistindo várias vezes ao que havia sido dito por aquelas mulheres, tentando criar relações entre o desenho, disparador da conversa e fio condutor do documentário, a trajetória das participantes do filme na escola e as suas histórias de vida.

[3] GOMES, Ana Paula Soares da Silva. **Devires**, Belo Horizonte, V. 15, N. 2, JUL/DEZ 2018. p.111. In: Revista Devires - Cinema e Humanidades.

Após o recesso do fim do ano de 2019, iniciamos 2020 nos encontrando diversas vezes no espaço do LAPA, na FaE-UFGM, para destrinchar o material com tempo, deixando a educadora mais tranquila com relação a um acompanhamento individual no momento da edição, que, entre outras coisas, demanda também uma familiaridade com o *software*. Em conversas que tivemos, percebi que ela estava passando por uma superação pessoal, pois o processo de lidar com as imagens estava interferindo diretamente na vida dela. Dessa forma, tive o cuidado de acolher suas inseguranças, estimulando que ela operasse o programa de edição e acreditasse que conseguiria criar um produto audiovisual que representasse todo o seu envolvimento com a escola, com aquelas mulheres e com o processo formativo no LAPA.

Foi muito emocionante assistir a essa quebra de barreiras e perceber como o conhecimento foi fazendo sentido, à medida em que ela ordenava e relacionava as imagens e sons do material bruto. Foi nesse momento que a educadora decidiu gravar, com o próprio celular, outras imagens, que entraram na montagem junto ao texto criado e narrado em voz *over*. Com isso, ela se colocou em cena e entrelaçou a sua trajetória pessoal, “como mulher negra, moradora da periferia e profissional da educação, ao desenho e às falas das três mulheres que participam do filme, minhas companheiras de trabalho e de lutas, no constante exercício de pensar o cinema, a educação e a vida”^[4].

Ao tomar a iniciativa de fazer uma nova gravação com seu celular e se filmar chegando à escola, Ana Paula, de algum modo,

[4] GOMES, Ana Paula Soares da Silva. *Devires*, Belo Horizonte, V. 15, N. 2, JUL/DEZ 2018. p.111. In: Revista Devires - Cinema e Humanidades.





posicionou-se junto às mulheres que escolheu filmar. Apesar de a fala de Ana Paula imprimir um tom pessoal e subjetivo ao filme, é também essa mesma fala que mostra o quão coletivo é esse relato pessoal e, mais que isso, como a escuta entre as mulheres, ocasionada pela situação de gravação, permitiu que elas se reconhecessem e se fortalecessem umas junto às outras.

Muro, janela para outras paisagens

Escola Municipal Padre Guilherme Peters

A gravação com a professora de Arte Gizele ocorreu nos arredores da Escola Municipal Padre Guilherme Peters, que fica situada no Aglomerado da Serra, no bairro São Lucas, região leste de Belo Horizonte. A ideia inicial consistia em realizar um fotofilme, a partir de um trabalho de pintura coletiva do muro que circunda a escola, projeto realizado por ela com os estudantes da Escola Integrada.

Pelo fato de possuir interesse e conhecimento prévios em fotografia, a professora se propôs a capturar primeiramente a imagem estática de todas as pinturas do muro, tal como ela havia planejado. Enquanto a acompanhava, conversamos sobre as possibilidades de registro das pinturas do muro e do entorno com a imagem em movimento, lidando com o tempo do plano na construção da narrativa. Dessa forma, demos outra volta ao redor do muro da escola, enquanto Gizele capturava as imagens e sons com a câmera, buscando estabelecer uma relação entre o muro e o entorno. O muro foi tratado, então, não como algo que limita e cerca, mas, como a professora definiu, “uma janela para outras paisagens”, traçando uma relação com a vizinhança

da escola. Assim a câmera passou a ser colocada no ambiente, buscando encontrar outros pontos de vista que revelassem formas de aproximação com o muro, sendo que ora a câmera era deixada estática, aguardando que o movimento interno do plano fosse revelado, ora eram realizados planos e movimentos com a câmera na mão. Como a escola é localizada no alto de um morro, conseguimos explorar o entorno e os sons presentes naquele ambiente e observar os becos, a vista, o movimento das pessoas, os trabalhadores da limpeza recolhendo o lixo e o vento batendo nas folhas das árvores.

O processo de montagem do vídeo intitulado *Muro* teve início com as orientações do educador Bruno Vasconcelos e depois caminhou por encontros individuais, nos quais trabalhamos diretamente no programa de edição. Percebi que a professora buscava um fio condutor, ao mesmo tempo em que lidava com os desafios ao operar o *software*, querendo deixar claro que a proposta de pintar o muro da escola com as crianças contribuiu para criar relações entre as imagens que foram pintadas, a vizinhança e a paisagem. Gizele decidiu que seria interessante adicionar uma locução em voz *over* que trouxesse a sua visão sobre o trabalho, dentro da narrativa imagética, além de incorporar imagens do processo de pintura do muro com as crianças.

Ao final, ficou visível o engajamento da educadora diante das descobertas dos recursos de montagem. Ela se sentia estimulada ao considerar a possibilidade de uso do audiovisual como arquivo dos processos em artes visuais experimentados com os estudantes. Além disso, durante a pandemia ela adquiriu uma câmera e fez alguns registros envolvendo sua família



e o espaço onde vive. Com o retorno das atividades presenciais, ela conseguiu organizar algumas sessões do filme *Muro* dentro da escola.

Um começo de conversa

Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca

Encontrei Anderson e Bárbara, respectivamente, professores de Arte e História, na Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca, que fica situada no bairro Savassi, em Ribeirão das Neves Região Metropolitana de Belo Horizonte, e é a única escola estadual participante do LAPA. A ansiedade e expectativa dos educadores eram evidentes, porque a proposta de gravação envolvia três jovens estudantes da escola que não haviam aparecido até a hora combinada, o que fez surgir a dúvida sobre a concordância desses alunos em participar. Enquanto preparavam os equipamentos no Atelier de Arte, local escolhido para a conversa, Anderson e Bárbara reafirmaram o desejo de ouvir os estudantes, que não se adequavam às exigências escolares, devido ao baixo rendimento escolar ou por problemas de comportamento em sala de aula. Por ter uma trajetória anterior no estudo de cinema, Anderson optou por operar a câmera, já Bárbara escolheu fazer as perguntas que eles haviam preparado anteriormente, enquanto captava o áudio.

Durante os encontros do LAPA, ao discutirmos sobre a produção de documentário e sobre formas de abordagem que poderiam delinear uma conversa, a questão da gravação com os estudantes esteve presente. Além do tempo de encontro da gravação ser restrito por causa da disponibilidade dos jovens e os papéis de professor e estudante estarem configurados

previamente, a presença da câmera e do gravador também poderiam ser fatores de intimidação, dificultando que a conversa acontecesse de forma mais espontânea. Alguns processos de realização de documentários compartilhados durante os encontros de formação apresentavam justamente o registro da relação que ia sendo construída ao longo do tempo, junto à pessoa ou ao grupo com que se pretendia interagir e criar intimidade e confiança. Assistimos juntos a trechos de filmes de cineastas como Eduardo Coutinho, Andrea Tonacci e Dácia Ibiapina, nos quais os diretores se dedicaram a escutar e a dar a ver o ponto de vista dos sujeitos filmados. O desafio de conseguir estabelecer um diálogo com os jovens mediado pelo audiovisual passou a ser prioridade para a dupla de professores.

Quando finalmente apareceram, dois dos estudantes manifestaram desejo por serem gravados juntos, então os professores resolveram fazer as perguntas para ambos simultaneamente, enquanto o outro jovem aguardava. Inicialmente os jovens se mostraram muito tímidos, respondendo às perguntas em tom baixo, com risadas e respostas curtas. Ao longo da entrevista foram abordadas questões sobre família, escola, rendimento em sala de aula, aprendizado, relações com o bairro onde viviam, trabalho, sonhos para o futuro, desejos e racismo.

Um momento da gravação chamou minha atenção: quando os jovens foram perguntados sobre aquilo que faziam bem, dentro ou fora da escola. Um deles disse se achar bom no futebol e o outro, depois de afirmar que não sabia fazer nada bem, disse que gostava da própria aparência, do seu estilo. Ele contou que o jovem ao lado dele, seu amigo desde quando estudava em outra escola, começou a deixar o cabelo crescer, e ele

gostou, aderindo. O outro jovem disse que não sabia o nome daquele estilo, que gostou e se inspirou na internet e logo depois viu o amigo começando a usar também (cabelo *black power*). Ele continuou comentando que acontece “zoação” de colegas querendo esconder canetas no cabelo dele, “isso eu acho paia, ficar zoando”. Quando a professora Bárbara questionou se a atitude dos colegas esconderem a caneta no cabelo de um dos jovens tem a ver com racismo, os jovens responderam: “É racismo, fazer isso não é uma boa coisa, a gente vai ficar triste, não é?”; “Na hora a gente ri para não deixar sem graça, mas depois, por dentro, você está boladão. Eu acho isso paia. Isso é crime.”.

Mesmo com o pouco tempo disponível para a conversa, os professores conseguiram perceber algumas nuances presentes nas narrativas dos jovens, como o fato de eles terem consciência do racismo na escola, vivendo cotidianamente essas questões e lidando da forma como conseguiam, sem poder contar com o posicionamento da escola e de outros colegas e professores em relação às dificuldades que enfrentavam.

Interessante notar que os jovens disseram que não gostavam de aprender: “acho chato, não tenho muito interesse” ou “não presto atenção na aula por causa dos amigos”. Em seguida reconheceram que não levavam a sério as aulas, mas acabaram dizendo que tinham dificuldade no aprendizado, “é muito difícil, então deixo para lá”.

Contrariando a primeira expectativa dos professores, que acreditavam que os estudantes iriam apontar a atuação dos professores e da escola como fatores que influenciavam diretamente o baixo desempenho deles, os jovens se responsabi-



Atelier

BLOCO 03
PAVIMENTO TERREO
SL-19
ATELIER

Ano 2019











lizaram inteiramente pelos problemas que enfrentavam com o aprendizado. Os professores avaliaram que grande parte da responsabilidade pelos jovens terem se colocado dessa maneira pode ter sido a forma como aconteceu a abordagem, com as perguntas em uma situação de relação entre professor e estudante que não teve tempo de ser reconfigurada, além da gravação ter acontecido dentro da sala de aula e não na rua ou na casa deles, por exemplo. Pelo ponto de vista do professor e da professora, quando os jovens expuseram um discurso de culpabilização de si mesmos, alegando que não se esforçavam o suficiente ou não eram capazes de aprender, isso poderia estar relacionado à baixa autoestima, na medida em que esperavam ouvir deles críticas a uma estrutura pedagógica que não conseguia acolhê-los ou estimulá-los a aprender.

Após a gravação das conversas, fomos para o pátio em frente à sala de Arte para gravar imagens dos jovens que pudessem representá-los, como detalhes dos cabelos, brincos e tatuagens, além de situações que tivessem relação com os interesses que apareceram durante a conversa, como jogar futebol, fazer embaixada com a bola ou dançar passinho. Aproveitamos o interesse instantâneo dos jovens por mexer na câmera, para estimular que experimentassem gravar uns aos outros. Em conversa com os estudantes, o professor e a professora tiveram retornos muito positivos a respeito dessa gravação e relataram que os jovens demonstraram gosto pela experiência, porque sentiram que alguém da escola abriu a escuta para que pudessem falar.

O professor e a professora encontraram bastante dificuldade em lidar com o material gravado, por causa das contra-

dições que ele apresentava e pela preocupação em montar uma narrativa que respeitasse o modo de ser de cada jovem. Lidar com as falas e construir um produto audiovisual que provocasse reflexões foi um grande desafio, já que precisaram assistir ao material e ouvi-lo diversas vezes. A dupla se engajou no processo de edição e propôs uma primeira montagem, que não os deixou satisfeitos. Mesmo assim, o professor e a professora demonstraram desejo de continuar pesquisando a potência do audiovisual como meio de questionar, conhecer e interagir com os estudantes.

Ainda durante o processo de edição, o professor e a professora colocaram, na abertura do vídeo — sobreposto à imagem do muro e do corredor de entrada da escola —, o poema *Devagar escola*, de João Paiva, que fala sobre o tempo acelerado dos processos pedagógicos na escola. Anderson, ao se referir à edição, achou que os estudantes ficaram “apagados”, sentindo falta de algumas falas que não estavam presentes. Ele queria que ficasse claro o lugar contraditório dos estudantes que têm dificuldades na escola: por um lado eles são jovens e apresentam um potencial expressivo muito grande; por outro, têm baixo rendimento escolar e, por isso, são estigmatizados dentro do espaço da escola.

No processo de finalização dos vídeos, contamos com a colaboração de Pedro Aspahan, que fez uma proposta de realizar pequenas modificações na montagem inicial dos professores, equilibrando a visibilidade para todos os jovens que participaram e colocando cartelas com os nomes e imagens de cada um, como forma de apresentação dos estudantes na narrativa. Com esses procedimentos de edição adicionais,

os jovens ganharam um pouco mais de presença dentro do vídeo. Mas, mesmo assim, permanece uma questão que diz respeito à maneira como os jovens são estigmatizados e, por isso, não são vistos e escutados dentro da escola. Certamente, um trabalho mais sistemático com a imagem e com o som, no sentido da escuta e da visibilidade desses jovens, poderia interferir positivamente para que eles possam vir a se reposicionar dentro do espaço escolar. Interessante notar que nesse caso o processo de realização do vídeo foi uma experiência que não correspondeu às expectativas do professor e da professora inteiramente e gerou um ganho reflexivo muito positivo do ponto de vista da percepção que tiveram sobre a importância da atenção à presença desses jovens na escola.

Filmar nos espaços da escola

Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes

Durante o processo formativo do LAPA, as professoras Shirley e Adriana, das áreas de História e Português, respectivamente, apresentaram uma ideia de experimentação audiovisual que partiu de uma atividade interdisciplinar desenvolvida por elas, envolvendo a obra de Guimarães Rosa. O projeto consistia em gravar uma ficção sobre a visita do escritor à escola, na qual aconteceriam interações com jovens estudantes em alguns espaços, por meio de perguntas e respostas. Como se tratava de uma ficção, as professoras sentiram a necessidade de desenvolver um roteiro, que incluía a decupagem dos planos e movimentos de câmera que elas gostariam de experimentar.

Encontrei com as professoras Shirley e Adriana às sete horas da manhã na Escola Municipal Francisco Magalhães

Gomes, que fica na Avenida Vilarinho, região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Previamente elas haviam convidado alguns estudantes para atuar na ficção e pediram que eles providenciassem os figurinos, assim como haviam pensado nos lugares da escola que gostariam de filmar. A produção estava pronta e a minha função consistia em mediar a execução do que haviam planejado.

Começamos do lado de fora da escola, pois Shirley decidiu gravar os planos na sequência linear que o roteiro apresentava. Naquele momento, a professora Adriana estava em sala de aula, então fiz a sugestão de que um jovem ficasse responsável por capturar o áudio com um gravador e monitorar a entrada de som utilizando um fone de ouvido. A partir disso, outra estudante começou a fazer a claquete, batendo palmas com as mãos em frente à câmera. Shirley começou a fazer os planos com a câmera na mão, enquadrando a rua, o portão e a entrada da escola. Dentro da escola, aproveitamos para gravar as cenas seguintes no pátio e nos corredores nos momentos de maior tranquilidade, que aconteciam durante os intervalos entre os sinais e depois do recreio, uma vez que os outros estudantes permaneciam dentro das salas de aula.

Para mim, como educadora audiovisual, foi muito instigante perceber o forte grau de emoção das professoras, pois suavam e tremiam na hora de operar a câmera e também reclamavam de dores nos braços ao sustentar o equipamento por um bom tempo sem tremer. Ao mesmo tempo que apareciam as dificuldades, habilidades inesperadas surgiam, enquanto a gravação das cenas seguia de forma tranquila, com os jovens conversando e interagindo entre eles, comigo, com as profes-



soras Shirley e Adriana e com o professor Márcio, que também começou a acompanhar as gravações por ser o professor de música da escola, parceiro de trabalho de Shirley e Adriana.

O combinado era que os estudantes memorizassem algumas falas que foram capturadas nas cenas em que Guimarães Rosa, protagonizado por um dos estudantes, era interpelado com perguntas, que foram sendo feitas ao longo do passeio pelos espaços da escola. Como as respostas sempre vinham com frases de Guimarães Rosa, aquelas que o protagonista não conseguia lembrar eram escritas em papéis pelo professor Márcio, auxiliando-o a ativar a memória para dizer as falas.

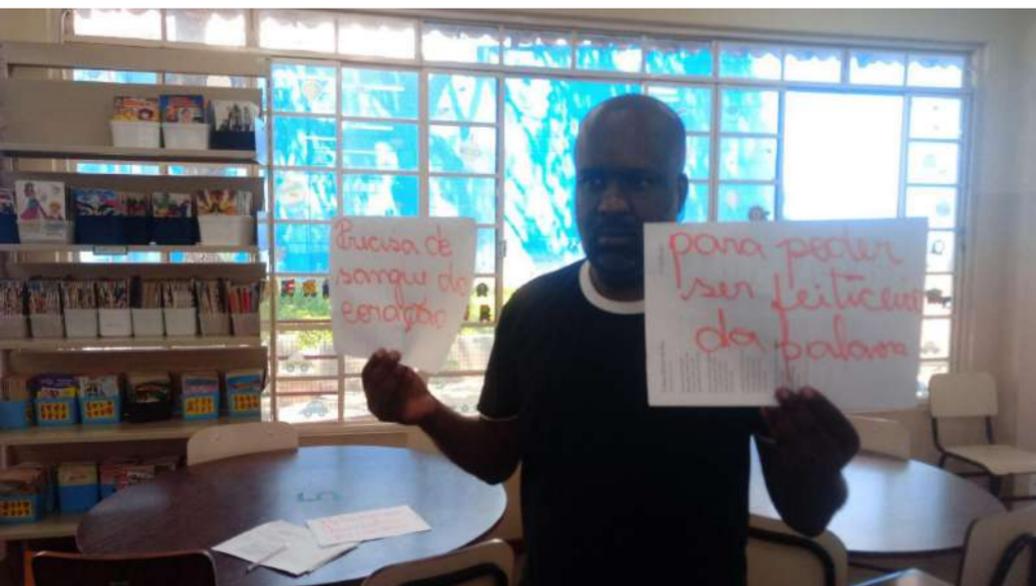
Interessante notar como o processo de gravação foi agregando as pessoas e como interferiu de forma positiva em alguns espaços da escola, que foram sendo ressignificados ao longo do processo. A biblioteca se tornou locação para o encontro de um escritor com estudantes, que lhe apresentaram aquele espaço e dialogaram sobre suas obras. A bibliotecária, que havia sido avisada anteriormente sobre a filmagem, demonstrou satisfação com a dinâmica que a gravação proporcionou ao espaço, pois, mesmo com todo mundo mexendo na posição das mesas, ao final ela se prontificou dizendo que ela mesma arrumaria o lugar. É importante destacar como a produção audiovisual pressupõe uma ética na ocupação dos espaços, pois envolve as pessoas, mesmo que não estejam diretamente ligadas à gravação, e considera o acolhimento da comunidade que integra aquele ambiente.

Foi instigante perceber que, no decorrer da gravação, os jovens começaram a se ajudar e a dividir as funções como pegar água, fazer a claquete e gravar o áudio, enquanto Shirley

e Adriana se alternavam na operação da câmera. Os jovens também se revezavam na atuação junto com o protagonista, que representava Guimarães Rosa. Em determinado momento, eles começaram a dar sugestões de planos, de lugares onde a câmera poderia estar e qual seria o ponto de vista, ficando claro como todos estavam envolvidos naquilo que estava sendo realizado. Eles ficaram muito empolgados e, depois de um certo tempo, mais relaxados com relação à presença da câmera, passando a ter ideias de atuação, propondo formas e entonações com expressões mais espontâneas.

Shirley e Adriana foram tendo uma noção de quanto tempo levava para cada cena ser gravada e decidiram pular algumas que estavam descritas no roteiro. Elas perceberam que o roteiro continha uma redundância e um detalhamento muito grande das cenas, e, na prática, ficava claro que era necessário criar uma dinâmica mais ágil para conseguir capturar ao máximo as cenas planejadas no tempo que os jovens tinham disponível, já que eles tinham que pegar o transporte de volta para casa às 11h30min.

Nesse momento, meu acompanhamento e minha orientação como educadora audiovisual se fizeram de modo mais assertivo, no sentido de tranquilizar os professores e jovens que havíamos capturado material suficiente para editar e chamar a atenção para as escolhas que devem ser feitas durante a produção audiovisual por causa de diversos fatores que interferem no nosso planejamento inicial. O professor pode rever seus planos originais a partir do instante em que ele passa à prática, principalmente no que diz respeito à produção audiovisual coletiva, e deve estar atento aos acontecimentos, que à primeira



Pruca de
sangue do
esotérico

para perder
seu feiticeiro
da palavra



vista podem ser encarados como desvios, mas que contribuem com o processo e com a etapa de montagem e edição, momento em que se constrói sentido, dando forma ao produto.

Assim, na altura da concretização das ideias e do roteiro, ficou evidente a importância da presença de um educador da área, para orientar e propor soluções ou situações que possam levar as professoras a experimentarem as potencialidades do uso do audiovisual. Exemplo disso ocorreu quando mostrei um recurso da câmera que possibilita alternar a profundidade de campo com o foco, deslocando o ponto de vista para o primeiro plano e em seguida para outro plano mais distante. A partir dessa descoberta, elas se sentiram instigadas e quiseram tentar reproduzir esse deslocamento do foco na cena que iam gravar. Era visível o envolvimento das professoras no momento da aprendizagem e da descoberta, demonstrando sentimentos de ansiedade, apreensão, misturados com euforia e satisfação. Foi instigante vê-las reescrevendo o lugar de professoras, ao se colocarem aprendendo junto aos estudantes, uma vez que a escola prioriza uma relação assimétrica em relação ao conhecimento e, durante a produção audiovisual, essa relação se horizontalizou.

A linguagem audiovisual permitiu que as professoras experimentassem o desafio de traduzir um roteiro escrito para o audiovisual, em forma de enquadramentos, planos e movimentos de câmera, além de toda preparação da cena, dos jovens, das falas e do ambiente onde iria ocorrer a gravação.

Em uma conversa com Shirley, durante o almoço na própria escola, após o término das gravações, surgiu o comentário de como aquela experiência estava sendo interessante, por ter sido

diferente das formações voltadas para professores das quais ela já havia participado. Nos processos de formação anteriores o foco da atenção estava voltado somente aos estudantes. Para ela, a novidade era que a formação no LAPA incluía inicialmente um processo pedagógico com as imagens voltado para os professores e, no segundo momento, para os jovens. Ela sentia que estava aprendendo e relatou que sentia ansiedade quando se deparava com as dificuldades e que estava muito apreensiva para saber se a câmera tinha ou não gravado as imagens e como seria editar todo aquele material. Para Shirley, esse processo “parecia uma terapia”, por causa do desencadeamento de emoções e pensamentos que gerou. Ela disse que estava se vendo em várias posições diferentes e, naquele processo no LAPA, ela se colocava no lugar dos estudantes, como “aquela que está aprendendo”.

Conversamos sobre a ideia de erro e acerto serem pressupostos dentro da escola e sobre como a produção audiovisual contribui com outros parâmetros, na medida em que o processo envolve criação e não demanda uma resposta pronta, podendo variar conforme a sua proposição inventiva ou necessidade expressiva, transformando a noção de erro em algo que pode ser incorporado e utilizado como aprendizado para outras gravações ou processos de criação. Durante o almoço refletimos sobre como o erro é fundamental para o processo e para o aprendizado e como a lógica escolar deixa o aprendizado pesado, no sentido de que a pessoa tem que acertar sempre. Para a escola, o bom aluno é aquele que acerta, então todos os objetivos do aprendizado são direcionados para o acerto, sem considerar as tentativas e o erro como princípios fundamentais para criarmos uma relação com o conhecimento em qualquer situação.





Durante o processo de gravação foi muito interessante perceber a interação entre os professores e os jovens e como eles se organizaram em torno da produção audiovisual, sem hierarquias, assim puderam se sentir confortáveis durante o processo. O audiovisual criou uma dinâmica muito interessante naquele contexto específico, com pessoas que já se conheciam e conviviam entre si, no instante em que puderam se enxergar exercendo outros papéis. Criou-se um espaço de aprendizado coletivo e de atuação coletiva.

Ao meu ver, como educadora audiovisual, estar presente durante a gravação permitiu estreitar os laços com as professoras, os jovens e a escola, deixando a experiência mais prazerosa para mim também. Além de dar suporte técnico e criativo, senti a importância de estar ali para acolher as dúvidas, ansiedades e inseguranças. Considerava importante que essa experiência de gravação conseguisse materializar uma parte importante da formação, criasse vínculos e despertasse outras formas de pensar sobre as dificuldades que aparecem no decorrer dos processos criativos e do aprendizado.

O processo de montagem do material, transcrito na FaE-UFG, iniciou-se durante a formação com Bruno Vasconcelos, que coordenou os trabalhos junto ao grupo durante uma semana e contribuiu com sua experiência nos processos de escolha e seleção dos materiais que iriam ser editados pelos professores. Como Shirley e Adriana haviam escrito um roteiro, e a intenção era produzir uma ficção, no momento em que o programa de edição foi introduzido, as professoras iniciaram o trabalho de visualização do material gravado, seleção das cenas e montagem. A orientação do educador

Bruno, que possui longa trajetória no audiovisual, provocou nas professoras o despertar para a produção dos sentidos por meio da forma como é construída a narrativa audiovisual. A dupla demonstrou facilidade com a técnica e organização com os procedimentos, e foi visível como estavam se divertindo com as descobertas enquanto operavam o programa de edição. Do processo de montagem das cenas que foram gravadas surgiu o filme *Proseando com Guimarães Rosa*.

Na fase de edição, Shirley demonstrou que os processos eram familiares para ela, que, como professora de história, costumava lançar mão de muito material audiovisual em suas aulas. Nesses momentos de preparação de aula, ela havia aprendido sozinha como editar, justamente por ter notado a importância que o processo de seleção de imagens e também de montagem tem para os professores na comunicação com os estudantes. No caso de Adriana também já havia um entendimento sobre a importância da imagem nas aulas, o que foi objeto de uma pesquisa de mestrado realizada anteriormente por ela, e havia, além disso, um amplo uso das imagens no cotidiano das aulas.

A experiência no LAPA ofereceu uma possibilidade de associar os saberes que são da prática docente, do dia a dia da sala de aula, com os saberes que vêm do campo do cinema e da educação. Sendo assim, acredito que o audiovisual, como prática de produção de imagem e som, quando tratado sob o ponto de vista da criação e do aprendizado coletivo, pode provocar reflexões e inaugurar formas de interação e expressão e outras representações dentro da escola.





Testemunhos de professores

Região Metropolitana de Belo Horizonte

Adriana Cardoso

Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes

Vila Clóris, Belo Horizonte

Minha história na UFMG começou em 2006, quando iniciei a graduação em Letras. Para realizar esse sonho, eu precisei sair de uma pequena cidade no interior de Minas — Piracema, uma cidadezinha de apenas 8 mil habitantes, onde nasci e vivi até os 20 anos — e arranjar meios de me manter na capital. Assim, logo que terminei o ensino médio, prestei concurso para os Correios. Fui aprovada e vim trabalhar como carteira em Belo Horizonte, permanecendo nesse emprego de 2004 até 2012, cobrindo todo o meu período de faculdade. Ainda tenho raízes no interior, pois minha mãe e meu irmão ainda vivem em Piracema.

Concluí a graduação em 2011 e, em 2012, iniciei meu trabalho na Prefeitura de Belo Horizonte. Dois anos depois, prestei um concurso e ingressei na rede estadual de educação, passando a trabalhar em um turno na Prefeitura e em outro turno na rede estadual. Mantive essa rotina até 2014, quando tive a possibilidade de ingressar no mestrado profissional, o Profletras, na UFMG também. Passei pelo processo e fui selecionada, e foi algo muito bacana na minha trajetória. Tempos depois da conclusão do mestrado, prestei outro concurso para a Prefeitura de Belo Horizonte, foi quando me exonerei da rede estadual para ficar somente na municipal.

O Profletras é um programa de estudo que nos permite estabelecer uma relação extremamente direta com a nossa prática de sala de aula. Isso, para mim, foi fantástico: mudou

minha forma de ver meu trabalho e minha relação com os estudantes, enfim, minha forma de trabalhar. Durante dois anos, pesquisei o uso de imagem no anúncio publicitário para atividade escolar, e a pesquisa para a minha dissertação nasceu de atividades feitas durante meses em sala de aula. Então esse processo gera um aprendizado de verdade, porque eu consegui elaborar uma série de questões que surgiram da prática na sala de aula.

A pesquisa que desenvolvi tem relação com as questões tratadas no LAPA. Escolhi 18 anúncios publicitários imagéticos, com pouquíssima escrita e impressos em revistas de grande circulação. Ao trabalhar com a leitura desses anúncios em sala de aula, pude perceber que existe um entendimento equivocado por parte dos professores em relação ao texto imagético: é como se ler imagem — não só fotografias, mas também um mapa ou um código que indica que o aluno deve fazer silêncio — fosse algo fácil. Sob esse ponto de vista equivocado, os professores não consideram que ensinar estratégias de ler imagem é ensinar a ler também.

Muitas vezes a gente chega com um texto de 30 a 40 linhas e tem o trabalho de esmiuçar esse texto com o aluno. Já com a imagem, não se tem muito essa preocupação. É como se a leitura da imagem, dos contornos, das cores, da dimensão, como se tudo isso estivesse pronto, mas não está. É preciso considerar que a leitura de imagens não é algo natural, pronto, e que é preciso fazer essa leitura junto com o aluno. Acredito que só assim, acompanhando a leitura de forma bem minuciosa, é que formaremos bons leitores e leitoras de imagens. Tal habilidade é cada dia mais importante, considerando-se que vivemos em um mundo cada vez mais imagético.

A partir da minha pesquisa, a escola me deu oportunidade de discutir com os meus colegas, levando questões sobre o uso da imagem para professores de outras disciplinas. Da experiência, as conclusões confluem todas para uma mesma direção: a de que a imagem não pode ser tratada apenas como uma ilustração, como um acessório. Imagem é texto que precisa ser lido e compreendido, e, para isso, o aluno necessita de mediação.

Outra questão é que as palavras geralmente têm uma quantidade limitada de significados, de sinônimos, por exemplo. Já a imagem tem um campo muito maior de significado: um único significante requer uma atenção muito maior. Eu acho que na imagem se concentra mais informação do que num verbete, e, por isso, é um pouco mais amplo compreender a imagem do que compreender um texto verbal. Quanto ao cinema, nossa questão no LAPA, eu considero que esteja num nível ainda mais complexo de compreensão, tornando a mediação ainda mais necessária. Eu vejo como uma escadinha: a gente tem o texto verbal, a imagem e o vídeo.

Encontro com o LAPA

Integrar o LAPA foi uma oportunidade excelente de lidar com a linguagem do audiovisual, sobre a qual eu não tinha nenhuma formação. A primeira coisa que eu pensei foi que seria uma grande oportunidade de aprender: muito mais do que aprender por mim, como profissional, aprender por meio dos alunos. Aceitei imediatamente o convite, ao mesmo tempo que o achei bem desafiador, pois tudo que eu tinha estudado sobre a imagem era sobre a imagem estática.

Tivemos encontros muito produtivos, foram muitos sábados dedicados à aprendizagem. Eu e Shirley tivemos a experiên-

cia de realizar o filme *Proseando com Guimarães Rosa*, o único de ficção entre as produções do LAPA. Do percurso compartilhado, não esqueço um momento que vivenciamos juntas: foi no dia da edição do nosso filme, quando Bruno, que nos ensinava a editar, ajudou a gente a colocar a imagem do Guimarães Rosa saindo da água do laguinho. Eu e Shirley ficamos encantadas, e eu pensei o seguinte: “para o Bruno deve ser algo tão simples, e nós nos comportamos diante dele como crianças”. Aquele momento nos levou novamente à infância.

Da experiência no Laboratório, apenas senti falta de um pouco mais de tempo. Essa é uma questão também para nós na escola: a possibilidade de os alunos fazerem as coisas com mais tranquilidade. A gente acredita que dentro da escola as coisas precisam ser um pouco mais intensas. Então, se a câmera pudesse ficar mais tempo na escola, a gente poderia tirar 50 horas para ficar com os meninos gravando, fazendo muita coisa na escola, com mais tempo para aprender as questões técnicas. Enfim, eu acho que falta tempo para tudo, sempre.

Mesmo com o tempo apertado, os alunos gostaram muito da experiência: o dia da gravação foi um dia de glória para eles. A gente tem dois alunos que, na minha opinião, precisam muito da sensação de serem protagonistas na vida. Um deles é o S., um menino brilhante, muito do bem, e poder ver esse menino tendo esse protagonismo, para mim, não tem preço. A outra aluna é a A., uma menina negra, que teve muito problema com *bullying* em outra escola, e, por isso, chegou a Francisco Magalhães com um histórico de autoestima extremamente baixa, com o cabelo sempre preso. Depois A. foi se encontrando, e a oportunidade de participar do filme foi um marco na vida dela.

Durante a entrevista feita conosco, vocês nos perguntam qual a cena do filme de que mais gostamos. Eu gosto muito da cena da chegada do Santiago, que interpreta o escritor Guimarães Rosa, ao portão da escola. Fiquei muito emocionada ao vê-lo virando a curvinha da escola, caminhando com passos largos, como se ele pudesse vencer o mundo e ser protagonista na vida.

A vivência no LAPA nos trouxe novas possibilidades de trabalho com os alunos e também novas necessidades: ficou marcante para mim a necessidade de aprender mais. Ou seja, a gente precisa ensinar, mas antes a gente precisa aprender mais. Assistir a filmes na escola tornou-se comum nos últimos anos: esse é um recurso bem usado. Mas eu tenho percebido que é preciso elaborar critérios e estratégias para discutir com os alunos antes e depois de assistir, de forma a ampliar a compreensão do audiovisual. Considero necessária uma discussão mais ampla disso na escola. A situação assemelha-se um pouco à da imagem estática: é como se fosse um produto acabado.

De tudo que aprendi com o LAPA, ficou a ideia de que o audiovisual pode ser um instrumento de formação cidadã, contribuindo para que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre o que ele vê. A gente quer formar um aluno que seja crítico, que tenha um olhar mais amplo sobre as questões de seu contexto social e histórico. O audiovisual diz isso tudo o tempo todo, mas se o sujeito não tem um mínimo de postura crítica diante do que ele assiste, ele não está se consolidando como sujeito, como cidadão.

Até o momento, não pudemos avançar com a exibição do filme para toda a escola, mas, quando o exibimos para os que participaram da produção, foi muito legal. Nós pudemos per-

ceber uma receptividade muito boa: esse “se ver na tela”, “se ver encenando”, foi um momento especial para eles. A proposta é que a gente coloque esse filme no *site* da escola e o exiba para todas as turmas no teatro da escola, quando for possível.

Sobre a proposta do LAPA de colocar os filmes num circuito escolar mais amplo, seria fantástico por uma questão de identidade: os alunos gostam muito de ver tudo com que se identificam, especialmente situações em que eles se veem no outro e se valorizam. “Eu vejo um colega que está na mesma rede que eu, que se parece comigo, que tem espinha no rosto, que é negro como eu. Eu vejo que ele usa uniforme da escola municipal, e esse colega é protagonista de um filme, olha só que máximo!”.

Só um parêntese para justificar a importância desse se enxergar: há uma década tinha um grande lixão no bairro Califórnia, o bairro onde eu trabalho à tarde, e isso faz parte da memória das pessoas do bairro. Era o bairro do lixão. Uma vez eu fiz um trabalho com a turma sobre esse “se ver no lixão”, e foi importante para verem que há vida ali, mesmo sendo uma vida de que eles tinham vergonha — “ah, por que o meu colega fica mexendo comigo, falando que a minha vó morava no lixão?”. Esse “se ver dentro” de determinado espaço, essa formação da identidade, isso é muito importante para meninos e meninas, ainda mais para aqueles e aquelas que moram na periferia.

Assim, acho que essa proposta de circulação é fundamental, e vai ser muito positivo a gente conseguir pôr todos os filmes para circular no maior número de escolas possível. Outra coisa é fazer esses filmes circularem em alguma escola particular, alguma rede: poderia ser interessante para tocar na questão

da disparidade, quebrar um pouquinho o estereótipo que diz que o aluno de escola pública é burro. Essa questão do pobre e do rico, dos espaços privilegiados ou não. E o cinema? Será que ele é um espaço privilegiado?

Justamente por essa questão de identidade, selecionamos para a próxima abordagem de obra literária a autora Carolina Maria de Jesus. Queríamos trabalhar com a temática da mulher, da violência, do negro. Nós até já tínhamos conseguido uma verba da escola para comprar *Quarto de despejo* para todos os alunos, porque pensamos em fazer uma ficção. Pensando nessa temática, a gente trabalharia também com a Conceição Evaristo.

Para construir o roteiro, pedimos a contribuição da professora de Geografia, que fez mestrado sobre a Conceição Evaristo. Nós já tínhamos montado o material para trabalharmos com essa autora e com a Carolina Maria de Jesus lendo *Quarto de despejo*. Não faríamos como no primeiro filme, esse seria feito baseado em relatos dos alunos. Essa leitura é só para dar base e conhecimento aos alunos sobre o assunto, pois as duas autoras trabalham muito com o feminismo, com a mulher negra e com o espaço da mulher, possibilitando várias frentes diferentes de trabalho antes de partirmos para as filmagens.

A vida na pandemia

Termino este relato tocando num problema incontornável: a pandemia. Eu considero a pandemia um desafio imensurável para todos. Uma questão precisa ser considerada: o fato de a gente ter vivido os primeiros meses com muita expectativa de retornar. Então foi realmente muito difícil buscar energia o tempo todo para continuar. Em relação ao trabalho, a inde-

finição sobre o que era para fazer e como fazer foi muito ruim na rede municipal. Demorou muito para surgir um documento orientador sobre carga horária, e essa indefinição foi muito ruim para todos.

Na prática, cada escola acabou fazendo do seu jeito. Na Francisco, a única coisa que a gente fez com os alunos do primeiro ao oitavo ano foi uma série de publicações de atividades lúdicas: em novembro, por exemplo, produzimos muito material sobre consciência negra. Está tudo no *site*, mas pouquíssimas pessoas acessaram.

A certa altura, foi proposto que a gente começasse a mexer no Projeto Político Pedagógico da escola, e para isso fizemos formações que abordaram o currículo e o próprio projeto. Fizemos também formações sobre saúde mental no ambiente da escola. Acho que o que tivemos de mais positivo no campo profissional foi isto, a possibilidade de formação, de revisão do trabalho. Já no campo pessoal, foi positiva a oportunidade de ficar mais perto do meu filho.

Precisamos que a vacina chegue logo para todos, permitindo o retorno das nossas atividades em segurança. Com a pandemia, ficou provado que não existe um outro espaço para se aprender, a não ser a escola. Não tem como aprender se não estiver junto, na interação entre os pares, contando com a mediação feita diretamente pelo professor. Isso é insubstituível. Eu ainda não conheci tecnologia nenhuma que possa substituir a mediação olho no olho. O processo de aprendizado acontece nesses espaços, nos espaços da escola.

Ana Paula Soares da Silva Gomes

Escola Municipal Rui da Costa Val

Jardim Felicidade, Belo Horizonte

Cresci na periferia da cidade de Contagem, onde estudei em uma escola pública da rede municipal de ensino. Sempre tive um grande apreço pelos filmes e pelos livros. Esse interesse foi fomentado pela televisão e pelos acervos das bibliotecas das escolas públicas em que fiz minha formação básica. Na escola eu era aquela aluna que, embora esforçada, gostava mais de ler do que de estudar. A biblioteca era o meu refúgio nos horários de recreio. Na adolescência fui ao cinema pela primeira vez e encantei-me com aquela experiência inicial, assistindo a um filme de suspense que fez muito sucesso naquele ano, *Os outros* (2001), dirigido por Alejandro Amenábar.

Eu me lembro que o meu processo de alfabetização foi demorado e muito marcado pela impaciência da minha mãe, que queria a todo custo que eu aprendesse a ler e escrever rápido. Para me incentivar, ela sempre trazia livros infantis das casas em que trabalhava e tomava leituras cotidianamente. Depois dessa fase inicial de alfabetização, a escrita e a leitura se tornaram uma constante na minha vida. Eu adorava escrever as redações que eram solicitadas e me destacava nesses escritos. Escrevia em diários, que guardo até hoje, e me comunicava com uma prima que morava em Ribeirão das Neves por meio de cartas, pois na época eu morava em Contagem e não tinha telefone.

A escola sempre foi um ambiente muito contraditório na minha infância e adolescência. Se, por um lado, eu era a aluna

padrão, que não dava trabalho e era estimada pelas professoras e pelos professores, por outro, a minha característica introspectiva tornava-me alvo fácil de situações constrangedoras. Eu gostava das aulas e de todas as professoras e professores, mas detestava estar naquele ambiente. A escola era um ambiente opressor, e, fora da sala de aula, a biblioteca era o lugar onde me sentia mais segura e acolhida.

Ao longo do ensino fundamental e do médio, fiz poucos — mas bons — amigos, que conservo até hoje, porém a interação pessoal nunca foi o meu forte. As coisas só mudaram após meu retorno ao sistema educacional anos depois, como profissional. Trabalhando no ambiente escolar e interagindo com estudantes, docentes e equipe gestora, era chamada a todo momento a dar opiniões, criar projetos e buscar estratégias para tornar o ambiente acolhedor. Esse exercício diário tornou-me uma pessoa mais dinâmica e ativa, profissional e pessoalmente. Além disso, esse foi um divisor de águas na minha vida, pois antes eu vinha de empregos em linhas de produção ou em escritórios extremamente técnicos, que em nada impulsionavam a interação humana.

O contato com a literatura e o cinema despertou em mim o anseio por aliar minha atuação profissional às minhas predileções culturais. Assim, depois de terminar o ensino médio em uma escola pública da rede estadual de Belo Horizonte, decidi fazer um curso superior que tivesse vínculos com o universo de filmes e livros, que haviam permeado minha trajetória até ali.

No ano de 2004, quando eu tinha por volta de 20 anos, ingressei no curso de Comunicação Social na PUC-MG, unidade São Gabriel. Entretanto, precisei interromper, porque nesse perí-

odo a PUC-MG encerrou o programa de bolsas sociais vigente até então, aderindo ao PROUNI, pautado nas notas do ENEM. Foram oferecidas apenas duas bolsas para minha graduação pelo PROUNI, e não fui contemplada, o que acabou culminando com a minha saída da faculdade após o primeiro semestre letivo, já que todo o salário que eu recebia no meu primeiro emprego como auxiliar de produção de uma indústria farmacêutica ficava nas despesas de mensalidade, deslocamento e materiais.

Meu desejo inicial de ser jornalista remonta a um gosto pela escrita que vem da infância e para o qual sempre fui muito incentivada, tanto pelas minhas professoras quanto pela minha mãe. No curso de Comunicação da PUC-MG, tive as experiências mais intensas com o cinema, tanto no sentido de ver muitos filmes quanto de ouvir os professores explanando sobre os aspectos mais técnicos das produções cinematográficas, pois em todas as disciplinas éramos apresentados às mais diferentes obras, analisadas em todos os seus aspectos.

Foi também na PUC-MG que eu comecei a me enxergar como uma mulher negra periférica. Não que desconhecesse isso antes, mas não problematizava. Filha única e criada com avós de origem interiorana e com métodos rígidos de educação, eu não brincava na rua e não me relacionava com outras crianças e adolescentes, a não ser na escola e nos fins de semana, quando meus primos iam à minha casa. A superproteção que tive me blindou de conviver em um ambiente social que, para a minha mãe e meus avós, era pouco “recomendável” para uma menina. Apesar de ouvir falar sobre os assassinatos que aconteciam no bairro, nunca sabia quem eram as pessoas mortas.

Até a minha entrada na universidade, as pessoas com as quais eu convivía — fosse na família, no trabalho ou nas escolas de educação básica em que estudei — eram da mesma classe social que a minha, e sempre houve muitos negros como eu. Somente no curso superior percebi o quanto a minha presença naquele lugar era marcante, pois em uma turma de 40 alunos havia apenas três pessoas negras. Muitos ali não trabalhavam, apesar de estarem em um curso noturno, e os que trabalhavam tinham empregos razoáveis em escritórios e outros serviços que não tinham natureza braçal, como o de auxiliar de produção. Já no decorrer do primeiro semestre, percebi o quanto seria complicado conciliar o curso com o meu emprego de oito horas no chão de fábrica.

Após a frustração de ter que abandonar o curso, escolhi ser bibliotecária, porque dentre os cursos das áreas de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, o de Biblioteconomia era o que mais se encaixava na minha perspectiva de encontrar um lugar de satisfação no trabalho, aliado ao espaço de biblioteca, que ainda conservava no meu imaginário. A minha entrada na UFMG é anterior às políticas afirmativas, pois na época não havia o sistema de cotas para pessoas negras ou oriundas de escolas públicas, e o ingresso se fazia por meio das notas do vestibular.

Na ECI-UFMG, a presença de estudantes negros continuava sendo rara. Entretanto, já na aula inaugural, no prédio da Reitoria, tive contato com a professora Cida Moura, uma professora negra da ECI-UFMG, o que despertou em mim um sentimento de muita representatividade. Meu ingresso na UFMG foi muito celebrado por todos da minha família, pois eles acompanharam e sofreram junto comigo durante todo

o primeiro semestre na Comunicação e sobretudo durante a minha saída. Na ECI-UFMG senti-me mais à vontade, pois a graduação não exigia trabalhos criativos performáticos, como era o caso do curso de Comunicação.

Embora a Biblioteconomia apresente várias possibilidades de exercício profissional, desde o início meu interesse estava direcionado para o ambiente de biblioteca, espaço de referência da minha infância e adolescência. Concluída em 2010, a graduação proporcionou-me, além do aprendizado da dimensão técnica da profissão, um interessante contato com disciplinas voltadas para literatura e cultura em geral e, sobretudo, o desejo de trabalhar com públicos diversificados. Além disso, os quatro anos e meio de graduação colocaram-me em contato com diversos movimentos culturais, no *campus* da universidade e fora dele, o que enriqueceu muito minha formação humana e acadêmica.

Por questões financeiras, praticamente não ia aos cinemas do circuito convencional. Porém, tornei-me frequentadora assídua de mostras de cinema independente, como o INDIE e outras do circuito cultural de Belo Horizonte. Várias filmografias foram incluídas no meu repertório, além de filmes brasileiros produzidos no circuito independente. À medida que ia conhecendo mais filmes desses circuitos alternativos, com mais clareza entendia que o cinema é uma arte não só para os olhos e ouvidos, mas também para a reflexão e busca de pertencimento e ressignificação de conceitos individuais e sociais.

A partir de janeiro de 2009, tornei-me auxiliar de biblioteca da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, tendo

ingressado por concurso público. Trabalhei por cinco anos com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, trabalho em que permaneço até hoje, agora com jovens do terceiro ciclo em uma escola da periferia da cidade. Em 2019 o cargo de auxiliar de biblioteca escolar tornou-se o de assistente administrativo educacional. Após sair da situação de aluna frequentadora de biblioteca para a de profissional que atua nesse ambiente, passei a enxergar esse espaço como um lugar que, além de proporcionar experiências de cunho literário aos estudantes e à comunidade escolar de modo geral, também pode favorecer a experimentação e a ludicidade.

No trabalho com crianças dos anos iniciais, o uso de material audiovisual tem sido uma constante em minhas intervenções pedagógicas no âmbito da biblioteca. Como também é minha função orientar o processo de seleção de livros, DVDs e CDs, estou sempre atenta aos materiais adquiridos pela escola. Filmes inspirados em livros e em histórias em quadrinhos, além de serem uma experiência de encantamento e de aproximação com o universo artístico, contribuem para ampliar o interesse dos jovens alunos pela leitura. Considero bem importante uma atenção especial para esse tipo de material, de modo que se favoreça a ampliação do senso crítico e que não seja revestido de ideologias que contribuam para o retrocesso no que se refere às questões de gênero, raça e classe.

Em 2013, tive a oportunidade de ingressar em um curso de pós-graduação *lato sensu*, com ênfase em cinema e educação. Na ocasião, promovi uma mostra de curtas-metragens de animação na escola, com os alunos do terceiro ano do primeiro ciclo (com faixa etária entre nove e dez anos), em que foram

exibidos cinco curtas, com atividades de criação em desenho e escrita após cada exibição. O resultado desse projeto, intitulado *Outros olhares: ampliando o repertório fílmico de um grupo de crianças de nove a dez anos da Escola Municipal Rui da Costa Val*, foi muito significativo, pois os estudantes conseguiram expressar sentimentos e impressões acerca dos curtas, independentemente da fase de alfabetização em que se encontravam.

O objetivo desse projeto era somente ampliar o repertório fílmico dos alunos, no entanto acabou por tornar evidente a relação entre cinema e letramento, estabelecida entre a exibição dos filmes e as propostas de atividades. Além disso, o projeto promoveu o protagonismo das crianças e colaborou no desenvolvimento da autoestima delas, uma vez que todas puderam se expressar de alguma forma, seja por meio da escrita, das ilustrações ou dos debates realizados após as exibições. Esse curso na FaE-UFMG contribuiu para que eu atingisse os aspectos culturais e sociais do fazer bibliotecário, que antes eram muito limitados na minha prática profissional.

Levar esses outros olhares para os estudantes me aproximou mais deles e me possibilitou enxergar dimensões que antes eu não compreendia muito bem, liberando-me de preconceitos que surgiam ao comparar a história deles com a minha. Eu os entendia como estudantes descompromissados, que não aproveitavam as oportunidades que tinham. Se, por um lado, na minha vida e na deles existem vários pontos em comum, várias dimensões pessoais fazem com que as pessoas tenham trajetórias extremamente diferentes. O trabalho *Outros olhares* foi uma experiência de troca e alteridade também para mim, que fui muito bem acolhida pelos estudantes e pela professora,

abrindo-me para o universo das subjetividades deles de uma maneira que jamais havia experimentado.

Meu trabalho na Biblioteca Menino Maluquinho, da Escola Municipal Rui da Costa Val, colocou-me em contato com as discussões relativas às questões étnico-raciais no ambiente escolar, o que foi uma grande novidade para mim. Até então eu não havia tido contato com essas discussões, e tudo que sabia vinha de pesquisas informais e das minhas experiências de vida. Desde 2017 faço parte do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Regional Norte da Prefeitura de Belo Horizonte, um grupo que tem como principal objetivo discutir as questões raciais na escola, considerando as práticas dos educadores em relação a essas questões e as perspectivas de implementação efetiva das Leis Federais nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Depois de dez anos trabalhando em uma biblioteca escolar, participando de projetos que envolvem leitura, escrita e cinema, penso que chegou o momento de pesquisar, no mestrado profissional da FaE-UFMG, as relações que permeiam essas linguagens. Meu interesse é elaborar metodologias de inserção do cinema na escola, na perspectiva das relações étnico-raciais, de forma que a apreciação estética e as reflexões proporcionadas por essa arte sejam parte colaborativa nos processos de construção de identidade dos jovens estudantes de escolas públicas.

Todas as experiências vividas me trouxeram até aqui e me deram ferramentas para encarar com menos vulnerabilidade e mais força, atitude e conhecimento as situações sociais que

muitas vezes são impostas por um sistema social excludente. Entendo cada dia mais a necessidade de falar e ser ouvida nos meus espaços de atuação, embora exercitar isso seja uma tarefa árdua e contínua. Esse processo de aprendizado e amadurecimento constante me faz compreender que, em uma sociedade marcada pelas singularidades e diferenças, em que uma avalanche de informações em áudio, vídeo e imagens influencia aspectos que vão dos padrões de consumo ao cenário político e econômico, abordar questões inerentes ao sujeito que está se formando no ambiente escolar, sob a ótica da arte cinematográfica, configura-se como uma vertente da pedagogia do culturalmente sensível, que tem como objetivo a abordagem social para o letramento.

Encontro com o LAPA

Quando concluí a pós-graduação *lato sensu*, eu estava grávida de seis meses. Tive o João Paulo e fiquei praticamente três anos me dedicando ao trabalho e ao meu filho, não dava para fazer mais nada. Os primeiros dois anos do João Paulo foram totalmente de aprendizado. Foi bem difícil para mim ter que administrar a maternidade com essa falta de políticas públicas que permitam que a gente trabalhe e tenha um lugar para deixar o filho.

Não consegui uma creche para ele em horário integral — aliás, eu não consegui creche nenhuma para ele. Foi aí que essa questão de ser uma mulher negra e morar na periferia começou a bater mais forte. Foi nessa época que comecei a ler a Djamila Ribeiro e pensar na minha própria situação, porque até então nada disso me abalava tanto, eu tinha que cuidar

só de mim. Depois que eu me tornei mãe, comecei a colocar isso em questão e a procurar entender o processo pelo qual eu estava passando.

Em 2018 eu recebi uma mensagem falando sobre o curso de extensão Afirmção na Pós, do Programa Ações Afirmativas da UFMG, que prepara as pessoas para concorrerem na seleção da pós-graduação *stricto sensu*. Esse curso é voltado para quem pertence aos grupos que têm tido acesso restrito ao ensino superior, incluindo negros, indígenas e pessoas provenientes de famílias de baixa renda. Como o João Paulo já tinha dois anos e estava bem estabelecido com a pessoa que contratei para ficar com ele enquanto eu trabalhava, concluí que dava para retomar um projeto de estudo.

Fiz a seleção para o Afirmção na Pós e fui aprovada. Quando entrei, abriu-se um novo mundo para mim. Eu já tinha me aproximado dos conceitos sobre desigualdade, mas depois que me tornei mãe isso se acentuou e no curso se consolidou. Além das aulas sobre a elaboração de um projeto de pesquisa, temas importantes, como “lugar de fala” e “feminismo negro”, também foram abordados. Com isso, pude entender melhor os problemas que eu enfrentava, pois eu não era a única mãe que estava tentando ingressar no mestrado.

O mestrado, para mim, também era um lugar arriscado, pois eu não conhecia ninguém próximo que tivesse passado por essa experiência. Sempre desejei, mas pensava assim: “Será que isso é possível?”. Durante o curso de preparação, percebi que não só era possível, como era também necessário. Esse curso foi muito bom, porque lá eles preparam a gente para tudo — inclusive para o ambiente competitivo da universidade. Assim eu não

entrei no mestrado tão sonhadora. Se tivesse entrado sem ter passado pela preparação, eu teria sofrido mais. O Afirmção na Pós foi um curso muito transformador, e foi a partir dele que conheci o LAPA.

O meu projeto de mestrado tem muita relação com o LAPA. Quando comecei a frequentar o Laboratório, fiquei muito impressionada com a proposta. Achei muito legal a experiência com as professoras indígenas desde aquele primeiro encontro. Faltava para mim esse contato, pois eu tinha muitos conceitos, muita coisa que eu falava errado, e, a partir do momento em que conheci as indígenas no LAPA e começamos a ver os filmes indígenas, comecei a procurar e pesquisar e passei a ser mais atenta à questão indígena também.

Quando cheguei ao LAPA, fiquei muito amedrontada, pois a Tânia, minha colega na escola, falou que não ia poder ir. Tive dúvidas se ia conseguir fazer o trabalho sozinha, mas no final das contas eu não me senti só. Apesar de não ter um par lá da escola no Laboratório, tinha todo mundo, então foi um processo coletivo mesmo: eu só não tinha alguém da escola para estar comigo, mas eu tinha todo apoio da equipe e dos colegas. Enfim, gostei muito do processo de formação no LAPA e aprendi bastante.

O momento da gravação foi muito legal, eu gostei demais. Já a edição foi um período turbulento, porque eu sou ansiosa, então ficava nervosa e achava que não ia conseguir. Por isso foi sofrido, como tudo que é novo, e foi um pouco doído. Talvez pelo fato de a Prefeitura ter me liberado uma semana, eu tenha me sentido ainda mais pressionada. Na segunda fase foi mais tranquilo: eu estava de férias, e tudo estava esquematizado.

A Alexia me acompanhou, e ela tem uma didática muito boa, tem muita paciência para explicar o que a gente precisa.

O meu filme conta a história de um desenho feito no aniversário de nove anos da escola. Criado coletivamente, esse desenho foi emoldurado e pendurado na parede da biblioteca. Minha ideia era recuperar, por meio do quadro, as memórias daquele momento, trazendo também a história da escola. Para conseguir isso, chamei três pessoas, cada uma com um olhar muito afetivo em relação à escola: Maísa, professora de Artes que restaurou o desenho; Graça, funcionária antiga e testemunha das lutas pelas melhorias na escola e no bairro; e Selma, faxineira da escola, que também é artista e é a autora do hino da escola.

Para fazer o filme, eu tinha um roteiro para as perguntas, mas não fiquei presa a ele. Tudo o que foi falado foi muito significativo, e acho que a escolha do desenho foi ideal para despertar as memórias de cada uma. O desenho despertou em cada uma aquilo que havia de mais fundamental. Depois eu percebi que o desenho era como se fosse um objeto biográfico, ele diz muito sobre muita gente da escola.

Eu me lembro especialmente de quando a Selma falou que a escola foi para ela uma oportunidade. Ela disse que seus talentos, sua vontade, tudo isso estava adormecido, e, quando ela chegou para trabalhar no ambiente escolar, reviveu isso tudo de novo: ela desenvolveu as artes dela, os desenhos, a escrita, as peças de teatro. A Selma poderia ser faxineira em qualquer outro lugar, mas não poderia desenhar, escrever poesia, escrever peça de teatro. Eu acho que ninguém entendia isso antes do filme.

Percebi, na fala da Selma, que ela tem consciência do processo da discriminação racial e da discriminação por classe

e elabora isso muito bem. Ela se sente atacada e dá nome às coisas, sabe que é racismo. Entendi também a questão de ela ser considerada uma pessoa “difícil” no ambiente de trabalho. Na verdade, ela não é uma pessoa difícil, ela é uma pessoa que está na defensiva para não ser esmagada. Encontrei essa questão na obra de Bell hooks, que tenho lido no momento. Em seu livro *Erguer a voz — Pensar como feminista, pensar como negra*, eu vi toda a importância de um trabalho pautado nas experiências de vida das pessoas e a importância de se dar oportunidade para as pessoas se expressarem e elaborarem essa experiência.

Foi com essa leitura em mente que ouvi também as outras duas entrevistadas. Depois, na hora de construir o texto da narração, percebi que deveria me expor também, como um agradecimento a elas, como uma forma de aliança, de dar as mãos para elas e falar assim: “apesar de a gente estar em lugares sociais diferentes, a gente tem muito em comum”. Eu poderia ter feito aquela introdução de outro jeito, mas ia me sentir à parte, como se elas tivessem se doado demais e eu ficasse me protegendo.

Quando a gente lê artigos pessoais, a gente começa a elaborar um tanto de coisa, e isso é muito importante. Para mim foi fundamental ouvi-las. Bell hooks fala algo que vivi durante a experiência de construir o texto, depois de ouvir cada uma das três: “os estágios de conscientização se tornam claros quando começamos a recontar a história de nossas vidas para outras pessoas, para alguém que vivencia as mesmas mudanças. Quando escrevemos ou falamos sobre essas mudanças, estabelecemos nossas experiências como válidas e reais, e começamos a analisar, e esta análise nos dá a perspectiva necessária para

pôr nossas vidas em contexto, em que sabemos o que fazer em seguida”. Eu acho que pude viver esse processo, e foi bem transformador para mim.

As narrativas mediadas pelo cinema, como fizemos nessa realização audiovisual, podem mediar muitas outras coisas. Na minha dissertação aproveitei a experiência no LAPA, relatando o processo de escuta das três mulheres para desenvolver a questão da potência das narrativas de si que o cinema na escola pode mediar. A escola é um lugar em que a gente não tem oportunidade de ouvir o outro, pois as coisas são muito corridas e tomadas por burocracia. Portanto as narrativas de si mediadas pelo audiovisual são fundamentais.

A partir dessa experiência no LAPA, eu pensei em fazer, no Dia do Trabalhador (antes de instalada a situação de pandemia), uma exposição de fotografias com trabalhadoras e trabalhadores terceirizados e também os não terceirizados que quisessem participar. Essa ideia me veio porque comecei a pensar que tudo gira em torno do relacionamento: tudo que está errado é sempre devido a alguma coisa que tem a ver com o relacionamento, seja entre os pares, entre professores e alunos ou entre professores e funcionários. Eu acho que escola é convivência, escola é relacionamento.

Outra coisa importante no ambiente de trabalho é a gente se sentir sujeito, a gente se sentir parte, o que é difícil de acontecer com pessoas de grupos historicamente subalternizados. A gente se sente sujeito quando, por exemplo, nos dão o direito de falar. Conheço essa sensação, porque acontece comigo também, e acredito que tenha acontecido com as pessoas convidadas para o nosso filme: além de Graça e Selma, até mesmo

com Maísa, pelo lugar dela como professora de Arte. Eu vejo as professoras e os professores de Arte nesse lugar de desconforto, porque eles sempre têm as aulas tiradas, eles sempre têm que dar aula de outra coisa, eles estão sempre num lugar também subalternizado.

Eu percebo que a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho com cinema e relações étnico-raciais, como o LAPA propõe, acontece quando a perspectiva do trabalho é a da escrita de si. Acho que os filmes escolhidos para a formação já apontam para isso. Por exemplo, quando eu assisti *Nhemonguetá Kunhã Mbaraete*, afetou-me demais a parte em que a personagem fala algo assim: “como a gente pode falar em antirracismo, em sermos antirracistas, se não consideramos os indígenas também?”. Não que eu nunca tivesse pensado alguma coisa parecida, mas, quando ela fala isso, afeta mais. Eu fiquei pensando como a questão indígena, às vezes até nesse debate do antirracismo, é deixada de lado.

Eu acho que esse tipo de cinema, com esse tipo de abordagem da perspectiva pessoal, aproxima mais a questão dos estudantes, estabelecendo mais conexões com eles do que, por exemplo, se você exibir um documentário de um ponto de vista impessoal sobre a questão. O *AmarElo*, filme do Emicida, por exemplo: que legal seria passar filmes assim para os meninos! E mesmo os filmes que produzimos no LAPA, todos são filmes que têm muita chance de se conectar com as alunas e os alunos e disparar discussões e causar aproximação e conexão.

Hoje vejo que a experiência no LAPA foi muito diferente tanto da graduação quanto da especialização, e nem no primeiro ano do mestrado eu tive uma experiência assim: no LAPA eu tive

uma experiência de comunidade de aprendizagem. Ou seja, não é um lugar competitivo, como o mestrado. Eu gosto muito de estar em sala de aula e de aprender, como no mestrado, mas fico um pouco desanimada com a competição. No LAPA, mesmo sem uma parceria, como era a proposta inicial, eu estava me sentindo muito acolhida. Quando a pessoa faz parte de um processo que traz algum tipo de satisfação pessoal, a comunidade de aprendizagem se concretiza.

Vejo uma relação entre a escuta ativa, o respeito pelos processos das pessoas e a adesão de alunas e alunos a uma proposta. Eu acho que o processo de aprendizado passa pela generosidade, e foi o que a gente vivenciou no LAPA. A gente conviveu com essa generosidade que não é comum no ambiente acadêmico. Ao levarmos para a escola o que vivemos no Laboratório, devemos levar também esse entendimento. Então vejo o LAPA como um espaço formativo para educadores que têm interesse por essas questões. Se fosse para levar para a escola, eu tentaria replicar a mesma forma.

A vida na pandemia

A pandemia trouxe um momento turbulento. Eu fui deslocada do meu local de trabalho, passando a trabalhar na secretaria. “Nossa, Ana Paula, mas qual o problema de trabalhar na secretaria?”. O problema de trabalhar na secretaria é que eu tenho toda relação com a biblioteca, eu fiz meu concurso para trabalhar na biblioteca, eu me formei para trabalhar na biblioteca, eu me qualifiquei para trabalhar na biblioteca, e agora, nessa perspectiva desse “novo normal”, nem sei se eu vou voltar a trabalhar na biblioteca, então eu fico muito abalada com isso e deixo as pessoas sem entender o porquê disso.

Por outro lado, eu já estava num processo de reflexão sobre a minha trajetória. Graças à experiência no LAPA, ouvir os relatos reunidos no filme e ter a oportunidade de também me colocar, falando um pouco da minha experiência, teve o efeito de me fazer repensar meu percurso. Uma das minhas questões é que eu acho que na educação falta muito a coisa da experiência, algo que constrói conhecimento também. E não só conhecimento, mas também sensibilidade e empatia.

Anderson Costa

Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca

Ribeirão das Neves, Região Metropolitana de Belo Horizonte

Cresci em Campos do Jordão (SP), uma cidade muito pequena, e isso diz do acesso que tive a algumas coisas quando era bem novo. Cinema mesmo, em Campos, não tem. Antes de me mudar para Belo Horizonte, eu devo ter ido ao cinema umas duas ou três vezes. Algumas coisas são marcantes para mim, como a dificuldade de acesso aos livros: sempre gostei muito de ler, e livros eu só comprava na banca de jornais ou quando ia para outra cidade, porque lá não tinha uma livraria de referência. Campos do Jordão é uma cidade voltada para o turismo, e quem nasce lá é direcionado para isso. Mas eu queria estudar Arte.

Confesso que, até o meu terceiro ano, não tinha pensado em graduação. Não era uma coisa que fazia parte da nossa realidade. Eu tinha consciência de que existia algo depois do ensino médio, mas nem sabia como funcionava — eu era bem ignorante nesse aspecto. E, aí, a diretora da escola me chamou e falou que eu tinha ganhado uma inscrição para prestar vestibular na UNESP. Quatro alunos haviam sido selecionados, e eu nem entendi como cheguei a isso. Só nesse momento é que fui pensar um pouco sobre a possibilidade.

Desde pequeno eu gostava muito de desenhar, de assistir animação e de estudar História. Fui olhar como trabalhar com algo relacionado a isso. Na UNESP, na época, você fazia o curso de Artes Visuais e uma especialização. Prestei o vestibular, e não passei, mas ficou essa semente de querer seguir esse caminho. Comecei, então, a pesquisar faculdades e conheci a UFMG. Vi que lá tinha um curso de Cinema de Animação como parte do curso

de Artes Visuais — que se tornou o CAAD-UFMG. Prestei vestibular em 2008, tendo feito cursinho um ano inteiro, e dessa vez passei.

O Cinema de Animação é uma habilitação do curso de Artes Visuais, que em 2008, com os projetos do REUNI, tornou-se um curso independente. Eu entrei na faculdade quando esse curso começou, fiz amizade com o pessoal da primeira turma do CAAD-UFMG e fui acompanhando o trajeto tortuoso que eles tiveram. A gente enfrentou muitos problemas relacionados à estrutura do curso, que acabava de ser criado dentro da EBA-UFMG, e isso me impactou bastante. Mas abracei a oportunidade. A experiência da universidade é inacreditavelmente transformadora.

Em meu TCC, fiz uma análise simbólica do filme de Spike Jonze, *Onde vivem os monstros*. O filme é sobre a passagem da infância para a adolescência e sobre a dificuldade em entender que as coisas acabam, que as pessoas morrem, que a vida muda. Então eu investiguei, dentro da narrativa, as relações que cada um dos monstros tem com o período de desenvolvimento daquele menino: fui casando os pontos para construir esse lugar, em que a fantasia do menino está ali, ajudando-o a lidar com o processo de entrada na adolescência. Eu acho esse filme fantástico, muito lindo.

Simultaneamente à monografia, eu estava no projeto de extensão UFMG Games, que estuda os jogos enquanto objeto cultural, educativo e de lazer. Esse projeto, do qual participei durante 2014 e 2015, me deu um certo gás para pensar a educação: foi quando eu cursei algumas matérias da licenciatura — principalmente do Laboratório de Ensino de Artes Visuais, em que se pesquisa material didático —, e foi ali que deu o clique, e resolvi fazer o curso de licenciatura também.

Em 2016 eu saí do UFMG Games para entrar no PIBID, comecei a fazer os trabalhos no Centro Pedagógico da UFMG e passei seis meses acompanhando a professora Sylvia Amélia no meu estágio obrigatório. Ao conhecer o Centro Pedagógico e ver o trabalho feito lá, fiquei apaixonado pelo ambiente, pelo lugar, por tudo. Além das disciplinas convencionais, existem os GTDs, oferecidos por professores ou por alunos da UFMG que tenham interesse em dar uma disciplina sobre algum assunto específico.

Naquele momento havia várias dessas disciplinas, abordando todo tipo de coisa: robótica, matemática, história, jogos etc. Daí me veio a ideia de oferecer um curso de cinema em parceria com um colega. Era um projeto simples, partindo da ideia de que não dá para chegar à escola com Godard, Fellini, os grandes nomes do cinema, para os nossos alunos. Eles vão ficar é com raiva, e isso pode criar um efeito de repulsa em relação ao filme, ao cinema, à disciplina e à própria pessoa do professor. Não tem *showman* que faça os alunos engolirem cinema em preto e branco, por exemplo.

Assim, por receio de afastar o aluno do cinema, a gente perguntava do que eles gostavam, passando um pequeno questionário. A partir desse levantamento, descobrimos que eles gostavam muito de filmes como *Divergente*, *Jogos Vorazes* e *Deadpool*, então procuramos identificar elementos interessantes nesses filmes que pudessem estar presentes em outros fora do circuito frequentado por eles. A gente identificou os cenários pós-apocalípticos, uma grande crise mundial e uma personagem feminina muito forte. Então um dia, por exemplo, levamos para exibir em sala de aula o *Nausicaã do Vale do Vento*, do Studio Ghibli, um filme de que eles nunca tinham ouvido falar, e foi muito legal. A gente discutiu várias questões e tam-

bém fez algumas atividades, principalmente de desenho, para abordar questões de linguagem.

Simultaneamente a isso, surgiu um grupo de alunos que tinha se reunido e feito um abaixo-assinado pedindo um GTD de projeto de jogos. A Sylvia sabia que eu tinha essa outra formação e me apresentou a demanda. Durante os últimos seis meses da minha graduação, eu estava morto, mas assumi esse outro GTD, e o processo com esse de jogos foi muito bom também. Inclusive gerou um artigo, que os alunos do sétimo ano escreveram, sobre a aquisição do conhecimento matemático dentro da produção de jogos de RPG. Eu achei fantástico.

Em seguida, eu me formei e fiquei dois anos na Educação Integral, um projeto do Estado que oferece oficinas de contraturno para os alunos, geralmente alunos carentes. Nesses dois anos eu pude fazer uma continuidade dos experimentos e das abordagens desenvolvidas no GTD. Peguei uma oficina com foco em cineclubes, que é direcionada para a ideia de ver e debater os filmes com os alunos, mais pelo conteúdo do filme. Mas a gente fez algumas atividades de produção também, algumas coisas para dar uma provocada. Foi outro processo muito legal, foram dois anos muito bons.

Em 2019, graças ao concurso, consegui um cargo como professor na disciplina de Arte. Por um lado, isso é muito bom, mas por outro, morro de saudade de dar aula de cinema para os alunos: acaba que você não tem tempo real para trabalhar as coisas na disciplina de Arte na escola. Cinquenta minutos por semana é muito pouco, é muito difícil desenvolver alguma coisa, e os alunos estão acostumados com uma ideia de disciplina de Arte como um segundo recreio na semana. Então tento nunca criar um ambiente de disciplina chata, mas

acabo quebrando a expectativa deles, porque eu vou lá para dar aula de Arte mesmo.

Isso leva a gente a pensar na falta de lugar para o cinema na escola, o cinema como arte. Se para as artes em geral já é difícil, pois as pessoas não veem a arte como importante, o cinema acaba sendo usado apenas como complemento para a abordagem de vários conteúdos. Eu vejo muito isso na escola, pois os professores de outras disciplinas vão usar o cinema o tempo inteiro: “ah, estamos colocando cinema na escola”. Mas eles não estão olhando para aquilo pensando que aquilo é arte, eles estão considerando que aquilo é texto.

Encontro com o LAPA

Foi também em 2019, ano em que me efetivei no Estado, que entrei no LAPA. Desde o começo me chamou a atenção a proposta de estimular os professores a desenvolverem projetos que se encaixem em suas escolas. Eu acho esse foco maravilhoso, pois vem atender a uma demanda que realmente existe. Acontece que muitos professores acabam reproduzindo esquemas que funcionaram no seu tempo de estudantes, mas não se encaixam mais no modo de ser das novas gerações. Assim, ao oferecer uma formação que estimule que o professor seja proponente, que dê conta de propor atividades ou de pensar o audiovisual, o LAPA pode contribuir para mudar um pouco esse espaço complicado da sala de aula.

Quanto à abordagem, é bem legal a alternância entre teoria e prática, pois às vezes um assunto que a gente vai ter que tratar durante o dia inteiro pode ficar muito cansativo, se tratado só de forma discursiva. Se fosse só palestra, ia matar todo mundo — palestrante e aluno — de cansaço. Então esses focos

práticos são muito positivos. Eu gostei bastante de ter ido por esse caminho.

No meu caso específico, eu tenho uma trajetória de vivência, de curiosidade e de estudo muito focada no cinema ficcional, com pouquíssimo repertório sobre cinema documental. E o cinema documental é muito importante, especialmente para o espaço educacional. O LAPA foi o lugar em que eu comecei a ouvir muito sobre isso, a estudar e também a exercitar. Disso surgiram várias questões novas para mim, mesmo já tendo uma trajetória no estudo de cinema.

Sobre a experiência de filmar na escola, achei que o processo dentro da sala de aula, entrevistando os meninos, foi de uma potência incrível. Acredito que tenha provocado um impacto interessante nos próprios alunos — inclusive, eles demonstraram isso nas semanas seguintes. Então, acho que o processo foi muito potente, mas acho também que o nosso projeto poderia ter sido completamente refeito. No momento da entrevista, a forma com que a gente expôs as perguntas não foi boa, a gente não conseguiu criar um espaço em que os meninos se sentissem à vontade para falar mais abertamente.

Talvez por isso, o que a gente tinha de suposição meio que se provou: que os meninos têm uma autoestima muito baixa e uma relação confusa com a própria cidade, com o que eles pensam da cidade e com o que eles querem fazer da vida deles. Tem uma coisa muito delicada, que é a questão de se culparem de tudo, de entenderem que a responsabilidade pelos problemas que enfrentam na escola é completamente deles. Eles acabaram se colocando desse jeito, e muito disso deve ter sido responsabilidade nossa, por não termos dado conta do

processo de entrevista, que se mostrou muito mais difícil do que eu pensava.

De fato, eu não tinha conhecimento desse lugar. Como processo de estudo, a experiência foi muito boa para pensar nessas situações, mas como produto final, eu faria diferente. Acho que muita coisa partiu da inocência da nossa abordagem e de desconhecimento. Sobre a montagem, a gente fez um primeiro corte, tentando organizar as coisas de uma forma mais próxima de entrevista de televisão, e alguns problemas surgiram por causa disso. Parece que deu uma apagada nos próprios alunos, e o vídeo acabou precisando ser montado inteiro novamente. E mesmo após essa nova versão, senti falta de uma fala, que traria de volta, que era assim; “ah, no fundo eu queria aprender, né? Todo mundo quer aprender”. Acho importante para a gente pensar o lugar contraditório desses alunos que têm dificuldade na escola.

Quanto à questão da circulação desse produto, precisamos considerar primeiro como os meninos que participaram se sentem sobre isso. Eles se expõem quando falam, por exemplo, “a responsabilidade é nossa mesmo” e também quando falam sobre cabelo — “brincou com o meu cabelo, eu me sinto mal” —, então, antes de mais nada, eu e a Bárbara precisamos ver o filme com eles e depois conversar a respeito. A exibição do filme só para eles seria também para saber se poderia acontecer algo assim: “ah não, professor, essa parte eu não ia gostar que meus colegas vissem.”.

Do meu ponto de vista, eles não falam nada de errado nem colocam nenhuma situação que seja degradante ou prejudicial para eles. Por exemplo, sobre a relação com a cidade de Ribeirão

das Neves, que me parece ambivalente, e sobre as brincadeiras que não são brincadeiras, eles disseram: “ah, é racismo, mas a gente leva na brincadeira, porque está ali, no meio de todo mundo e tal”. Enfim, seria uma oportunidade para conversar sobre como eles se sentem e discutir a responsabilidade da escola em relação às dificuldades que eles vivem.

A vida na pandemia

Quanto a esse período de pandemia, os alunos das escolas estaduais têm o PET, mas eu considero a qualidade do material muito ruim. A gente também posta as atividades no *Classroom* (aplicativo do Google) e mantém contato com os alunos pelos grupos de *WhatsApp* para atendimento, esclarecimento de dúvidas etc. Com esses dois aplicativos substituímos o do Estado, por acharmos que não funciona bem. Quanto às aulas que são passadas na televisão, a gente pega o *link* no *YouTube* e coloca no *Classroom*.

Então tentamos por todos os lados que o aluno conseguisse interagir conosco, mas surgiram as mais diversas situações: “não sei usar”, “não dou conta”, “não tenho acesso”. Nesses casos, tentamos resolver de outras formas: teve aluno que deixou o PET físico na escola, aí a direção fotografou o PET inteiro do menino e mandou as fotos de Arte para o professor de Arte, tendo feito o mesmo para cada professor.

Em geral, eles querem saber apenas se a atividade deles chegou e se a presença deles foi registrada. Se isso aconteceu, está bom, não interessa se eles acertaram ou não, ou se eles fizeram alguma coisa ou não. Enfim, a situação é complicada tanto pela distância quanto pela qualidade do material do PET, que às vezes a gente tenta complementar.

Tem também a questão da quantidade de alunos de cada professor, o que pode facilitar ou não um acompanhamento mais próximo de cada aluno. Eu tenho 22 turmas, dou aula para quase 800 alunos. Nessa situação, não dá para ficar atento a um determinado aluno que deixa de fazer as atividades, a não ser que ele mesmo demande a minha atenção. Fazer um acompanhamento individual, isso é praticamente inviável. Por fim, existe ainda o problema da nova burocracia gerada pelo PET, que exige tempo demais da gente.

Por outro lado, eu devo admitir que, das escolas que conheço, a minha é uma das que tem a maior resposta ao REANP. A gente deve ter 60% da escola participando. Eu não estou falando que eles aprenderam, pois tenho convicção de que eles não aprenderam nada nesse espaço de tempo. Essa convicção parte, inclusive, de como eu leio as respostas deles: é tudo copiado da internet ou do colega, as respostas são as mesmas, os erros ortográficos são os mesmos. Os alunos que são mais dedicados falam, inclusive, que não aprenderam nada.

Quanto à minha vivência pessoal da quarentena, eu tive problemas sérios. Quando começou o período de isolamento, a princípio eu estava dando conta de manter uma rotina, até que a ansiedade começou a me atacar. Durante a noite, eu simplesmente não dormia. Foi quando resolvemos, eu e minha namorada, ir para Campos, para a casa dos meus pais. Com o tempo, só de ter a possibilidade de andar, de estar em lugares abertos sem ninguém, fui melhorando. Comecei a regular o meu horário de sono, comecei a ficar mais produtivo com projetos meus e com o trabalho também.

A Juliana, minha namorada, tinha que fazer um trabalho sobre Guimarães Rosa, e uma das opções era fazer um filme. Então a gente fez *Pingo de Ouro*, um vídeo de três minutos, já dentro do que seria o tema da CineOP. Quando conversamos sobre a possibilidade de enviar um filme para a CineOP, eu pensei “ah, eu vou falar sobre o que eu vivi”. E aí saiu o outro filme: *isolamento*.

Eu considero que tenho Síndrome de Estocolmo em relação ao isolamento social: se, por um lado, foi muito difícil, por outro, consegui produzir muita coisa que não conseguia antes. Nasceram esses dois filmes, que foram produzidos enquanto eu estive em Campos e que depois foram submetidos à CineOP e passaram. Participar no festival e assistir aos filmes foi fantástico.

Além disso, fiz um projeto para a Lei Municipal de Incentivo à Cultura (que foi classificado como suplente), escrevi um artigo sobre material didático e, o mais importante, prestei prova para o mestrado, algo que eu queria fazer desde que saí da faculdade. Ou seja: no pior ano sociopolítico que já vivi na vida, com tudo tão destruído, várias coisas foram se construindo como vitórias.

Por isso eu brinco que tenho uma Síndrome de Estocolmo com essa pandemia, pois foi muito frutífera, incluindo o período no LAPA. Falta dizer que, para mim, o Laboratório foi muito mais do que se propunha. O LAPA foi também um lugar da minha formação pessoal enquanto indivíduo, um lugar de coragem, um “vamos que é isso”. Enfim, eu acho que foi muito transformador para mim.

Bárbara Quadros Macedo Riquetti

Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca

Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte

Sou formada em História pela Universidade Federal de Uberlândia e mestranda em Educação, com experiência como professora de História no ensino básico da rede estadual de Minas Gerais. Minha experiência como estudante do ensino básico foi majoritariamente em escolas públicas, o que me fez ter uma percepção desse espaço, não só como profissional, mas também como aluna. Resido no Município de Vespasiano, na zona norte da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Desde abril de 2019 atuo como professora na Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca, no Município de Ribeirão das Neves, também na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Antes de me tornar professora de escola regular, trabalhei como professora oficinaira no sistema socioeducativo de Ribeirão das Neves. A oficina era de História, Memória e Comunidades Tradicionais e inicialmente tinha a proposta de gravar falas dos alunos sobre os lugares de onde vieram. No entanto barraram esse projeto por causa da câmera, questão de segurança, e a oficina foi por outros caminhos: eu e a professora de teatro fizemos uma tentativa de trabalhar a consciência negra ao longo do ano inteiro.

Escolhemos esse tema porque 70% dos acautelados são negros. Em vez de a gente fazer esse trabalho só em novembro, o mês em que se comemora o Dia da Consciência Negra, a gente decidiu fazer o ano inteiro, com oficina de teatro. Montamos uma peça simulando eventos reais de racismo, agressões que

eles sofreram por parte da polícia. Foi um trabalho superpesado não só pelo tema, mas também por ser um lugar cheio de restrições. Ainda assim, foi um trabalho muito bom. Nesse mesmo período, comecei a dar aula regular de História no presídio masculino de Vespasiano, onde funciona uma escola estadual.

Na sequência, fui convidada pela extinta Secretaria de Direitos Humanos a ministrar um curso de 12 horas sobre empoderamento feminino para mulheres encarceradas e fiquei nesse projeto mais ou menos um ano, até acabar a verba. Em 2018, a mesma secretaria me convidou para coordenar a parte pedagógica do projeto *Minas Gerais por todas as mulheres com igualdade, respeito e autonomia*, executado pelo Instituto Cultural Boa Esperança. A etapa final consistia na produção de cinco documentários sobre o cotidiano de mulheres em situações diversas, com a intenção de abarcar histórias e vivências múltiplas e complexas.

Acompanhei toda a etapa de produção dos documentários como observadora, uma vez que não fazia parte da equipe técnica, experiência que me fez refletir muito acerca da produção audiovisual como forma de ampliação da voz de diversos sujeitos, de empoderamento coletivo e de fortalecimento individual da autoestima. Considero que a linguagem audiovisual pode ser uma ação política, impulsionadora e catalisadora de mudanças.

Após essa experiência, em 2019 comecei a trabalhar na Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca, onde conheci o Anderson, que me trouxe para o LAPA. Então, resumindo, antes de chegar à escola regular e ao Laboratório, tive experiência como educadora oficinaira, em oficinas para jovens cumprindo medida cautelar; com mulheres encarceradas,

no projeto que mencionei; e como professora na escola estadual dentro do presídio.

A experiência do trabalho em presídio é uma experiência muito diferente de tudo. Encontrei alunos extremamente respeitosos e interessados, até porque, se eles não forem bem, eles perdem a vaga na escola. São pessoas com trajetória de vida, às vezes, duríssima: gente que morou a vida inteira na rua, gente com dislexia sem nunca ter sido diagnosticado, aluno tentando suicídio o tempo todo com lençol na cela. É um ambiente pesado, mas, ao mesmo tempo, eles têm muito interesse e são muito gratos. Eu nunca me senti ameaçada lá dentro.

O que a gente não tem é flexibilidade para trabalhar. Por exemplo: eu queria passar um filme, mas a pedagoga não deixou, porque era um filme violento. Mas qualquer filme sobre história é violento, não é? A história é feita de guerra e escravidão. Às vezes, se você falasse uma coisa que os agentes escutassem e não gostassem, eles te deduravam. Tinha também a questão cristã, que era muito forte: falar de religião na aula de História às vezes era um pouco complicado.

No socioeducativo era ainda mais difícil, porque, pelo fato de os meninos serem menores, eles não tinham escolha: iam para a escola forçados. Além de ser muito difícil conquistar a confiança deles, o tempo em geral é curto para isso, pois o sistema tem uma rotatividade alta: eles ficam às vezes dois, três meses e saem. Então você fica o ano inteiro trabalhando com alunos diferentes e, quando começa a conquistar a confiança do menino, ele sai.

No começo, eu chegava em casa chorando todo dia, porque você planeja a aula, chega lá, e nada do que você planejou dá

certo. Isso acontece na escola também, mas lá era muito mais frequente. Não é qualquer coisa que prende a atenção deles: são extremamente dispersos. Aconteceu de fazerem uma professora de refém enquanto eu ainda trabalhava lá, e mesmo assim tivemos que dar aula normalmente, como se nada tivesse acontecido. Então é uma experiência psicologicamente exaustiva.

A escola regular também é muito difícil, talvez bem mais difícil que o presídio, porque neste são 11 alunos por sala, no máximo 15, e são adultos que estão ali porque querem. São duas aulas seguidas sempre, para o fluxo de gente não ficar muito grande. Quando cheguei à escola regular, fiquei muito intimidada com os meninos, porque era muito menino numa sala só — na minha escola, temos em torno de 35 a 40 por sala —, e todos adolescentes.

Ao chegar à Rigueira da Fonseca, eu já era uma pessoa muito mais calma, mais paciente, porque no socioeducativo tinha meninos com dificuldades extremas. Hoje em dia eu tenho muito mais paciência para explicar as coisas e, até mesmo em situações inesperadas da vida em geral, eu lido muito melhor com tudo. Fiquei também mais dura, mas não de um jeito ruim. Aprendi também a escutar e a elaborar melhor as ações. Por exemplo, eu sempre tenho um plano B para a aula, porque todo mundo deve ter, mas no socioeducativo você tem que ter o B, o C e o D. Acho que essa prática me deu uma experiência muito boa.

No ano de 2019 também iniciei o mestrado. Eu pesquiso a história das mulheres, um projeto antigo, feito quando ainda estava na faculdade. Mais exatamente, meu tema é o ensino de história das mulheres nas escolas regulares. Pesquiso o que os meninos sabem das mulheres na história. A partir de entre-

vistas e questionários, vou fazer a análise de alguns livros didáticos usados mais recentemente, para ver o que os livros contam sobre as mulheres que participaram da história.

O recorte da minha pesquisa era restrito ao ensino médio, mas fui orientada a ampliá-lo enquanto faço as entrevistas, senão corro o risco de não conseguir achar nada. Quando peço que citem nomes de mulheres de que já ouviram falar nas aulas de História, só aparece Joana D'Arc. Mulheres negras como Dandara, por exemplo, os alunos não sabem da existência. Fui entender isso na Semana da Consciência Negra do ano passado, quando percebi que eles sabiam do Zumbi, mas não sabiam da Dandara.

Encontro com o LAPA

Em 2019, ainda, ingressei no LAPA. Eu e minha dupla — o professor Anderson Costa — pensamos em recolher depoimentos de jovens rotulados como “alunos problemáticos” devido a questões disciplinares ou baixo rendimento escolar. Dois dos alunos escolhidos são negros, fator esse que acabou influenciando os temas abordados na entrevista, mostrando, inclusive, a necessidade de se aprofundar a abordagem sobre a questão racial em outras oportunidades.

Ao longo da entrevista, quando questionados sobre o motivo do baixo rendimento escolar, os entrevistados expuseram um discurso de culpabilização de si mesmos, alegando que não se esforçam o suficiente ou não são capazes de aprender. Isso, a meu ver, está diretamente relacionado à baixa autoestima, questão que precisa ser melhor investigada e abordada na escola.

Depois de feitas as entrevistas, em conversa com esses estudantes, tivemos retornos muito positivos: eles manifestaram ter gostado da experiência e, mais do que isso, sentiram-se — e foram — protagonistas do projeto. Esse resultado nos mostrou a possibilidade de expansão da proposta para um próximo momento, uma vez que o audiovisual pode ser uma das formas de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

Houve um momento em que U., falando sobre o estilo do cabelo dele, disse assim: “Ah, às vezes alguém zoa, os meninos enfiam caneta no meu cabelo e tal”. Eu, então, perguntei: “E você acha que isso é racismo?”. Aí o S. falou assim: “É racismo, é crime.”. Eu não esperava uma consciência assim, pois sempre que converso com os meninos sobre isso, eles parecem achar que racismo é só chamar o outro de macaco. A gente acha que os meninos não têm consciência, mas eles têm.

Dias depois da gravação foi a Semana da Consciência Negra, e eu pedi para eles fazerem uma redação que contivesse experiências pessoais sobre a data. Deixei uma redação bem livre, bem aberta. Fiz isso em todas as minhas turmas. E o U., pela primeira vez, fez a atividade — e fez bem feito. Isso me surpreendeu: alguma coisa mudou, mesmo que o filme não tenha saído como o esperado. Tanto o U. quanto o S. começaram a participar das aulas de História. Atribuo a mudança a algo que eles podem ter sentido, algo assim: “pela primeira vez alguém me ouviu, alguém parou pra me ouvir”.

Do filme que resultou do processo, gosto especialmente de um trecho: o da abertura. Gosto muito da letra da música, que remete à imagem da faixa no chão — “Devagar Escola” —, porque letra e faixa resumem o problema: a escola está indo

rápido demais, o sistema está indo rápido demais e os meninos não estão tendo tempo de ir no próprio tempo deles. Eles vivem esse massacre o tempo todo.

Sobre o meu processo de aprendizagem, acho que a passagem pelo LAPA mudou muito a minha percepção do audiovisual. Por exemplo, quando a gente começou as aulas, eu não imaginava que alguém ia se propor a fazer ficção, como a Shirley fez com a Adriana, e achei que ficou ótimo. Minha cabeça se abriu, percebi que dá para usar o audiovisual de várias formas, com vários recursos diferentes, no dia a dia da escola. No LAPA eu percebi que dá para construir muita coisa com o audiovisual, que pode colaborar no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes.

A vida na pandemia

Vocês também nos perguntaram sobre a pandemia. Acho que posso resumir assim: a pandemia tirou toda a parte boa da escola, que é o convívio com os alunos, o ir para escola, o estar lá, e deixou toda a parte ruim, que é a parte da burocracia, da papelada. Esse é um trabalho que fica ativo 24 horas por dia, via *WhatsApp*. O Estado tem muita papelada, o excesso de burocracia é uma reclamação antiga nossa, e agora tem o dobro.

Quanto aos alunos, eles falam o tempo todo que não estão aprendendo nada. Eles vão lá no Google, olham a resposta do exercício, respondem e pronto. Mas ninguém está aprendendo nada. É raríssimo algum menino me mandar uma dúvida, porque eles não conseguem nem ter dúvida. Para você ter dúvida, você tem que saber alguma coisa. Eles estão extremamente ansiosos, e eu já conversei com alguns sobre isso. Como a gente

tem ansiedade, eles também têm, e às vezes eles não conseguem focar. Eu mesma, por causa de uma crise de ansiedade, precisei tirar licença do mestrado, por orientação médica.

Na minha opinião, o ano letivo de 2020 deveria ter sido cancelado, para começar tudo de novo. A gente não devia nem ter passado para 2021. Sem isso, vamos ter um trabalho muito grande, e não só de aprendizado, mas psicológico também, pois todo esse pessoal que está em formação pode ficar abalado. Os meninos estão ficando só dentro de casa, e muitos vivem em lares abusivos, sendo que às vezes a escola era o refúgio. Então eu estou muito preocupada com o período que se seguirá a esse de pandemia.

Gizele Rodrigues Soares

Escola Municipal Padre Guilherme Peters

Aglomerado da Serra, Belo Horizonte

Meu nome é Gizele Rodrigues Soares, tenho 34 anos e sou solteira, sem filhos e natural de Belo Horizonte. Eu me reconheço como uma mulher negra e moradora de periferia. Sou artista plástica formada pela Escola Guignard, da UEMG, com habilitação em Educação, Desenho e Pintura. Trabalho na Escola Municipal Padre Guilherme Peters no programa Escola Integrada desde julho de 2013. Comecei nessa escola como estagiária, sendo efetivada como monitora de Arte em novembro do mesmo ano.

Cursei o ensino fundamental e médio em Belo Horizonte, onde sempre morei. Durante o ensino fundamental, eu morava no Morro das Pedras e estudava na escola pública do bairro Nova Granada. Nós morávamos de aluguel e mudávamos muito. Chegamos a nos mudar cinco vezes num mesmo ano, o que me levou a estudar em muitas escolas. Eu estudei em mais de dez escolas. Eu não conseguia criar raiz num lugar, mas isso nunca foi problema para mim, eu acho o máximo essa mudança: conheci muitas escolas, muita gente.

Durante o ensino médio eu passei a estudar à noite, pois já trabalhava. Do mesmo jeito que mudei muito de casa, também experimentei muitos trabalhos diferentes. De 12 a 14 anos eu trabalhei de babá e depois, quando fiz 16 anos, a minha mãe conseguiu me colocar num programa de geração de renda da Prefeitura, o Menor Aprendiz de hoje. Comecei, então, a trabalhar como *office girl* na PRODABEL, a empresa de processamento de

dados da Prefeitura. Lá eu fiquei até fazer 18 anos, quando automaticamente se encerra o contrato, e em seguida a PRODABEL me contratou como secretária terceirizada. Trabalhei lá mais cinco anos e depois trabalhei como auxiliar administrativo em alguns outros empregos.

Mas sempre foi mais ou menos isto: recepcionista, auxiliar administrativo, secretária. Nunca variou muito disso. Quando eu estava estudando História, também trabalhava como secretária, assim como no começo do curso da Guignard. Depois, quando comecei a fazer o estágio na escola, eu quis abrir mão do trabalho, mesmo sem poder. Aí peguei duas bolsas de estágio, uma nessa escola e outra de pesquisa, e consegui me manter mais ou menos. Depois comecei a trabalhar num estúdio, graças a uma colega da faculdade que me deu umas aulas de fotografia, e fui saindo do serviço de escritório. Desde então, já tem tempo que eu não sou secretária de ninguém.

A escola sempre foi o meu lugar: eu sempre gostei muito, tanto que nunca tive dúvidas de que queria ser professora. O momento de sala de aula, de estar com as crianças, para mim é a melhor coisa que tem, é um trabalho que não me cansa. A escola tem um papel muito importante na minha formação. Como não tive oportunidade de viajar, de fazer outras coisas que são também aprendizagem, muito do que aprendi foi na escola, tanto que, quando eu estou na escola, gosto muito de pensar que estou ali estudando ainda. Eu aprendo muita coisa, às vezes até com menino de cinco anos. Eu acho muito legal, me tira muito da zona de conforto o tempo todo.

Engraçado que eu não estudei Arte na escola. Não tive aula de Arte nem mesmo quando estava no ensino médio.

Deveria ter tido no segundo ano, mas nunca tinha professor. Talvez por isso eu faça muita questão de afirmar a presença da arte na escola onde eu trabalho. Por exemplo, coisas das quais normalmente as professoras de Arte fogem, como a decoração da escola, eu faço questão de participar. Em tudo que der para falar sobre arte, eu vou falar sobre arte. Principalmente por trabalhar numa escola de periferia e por ser alguém que vem da periferia.

Quando eu era criança, o pensamento artístico na zona periférica era praticamente inexistente. Tinha muita dança, lembro de lugares que ofereciam aulas de dança de graça. Mas desenho, pintura, isso foi uma coisa muito distante para mim. Quando eu comecei a estudar, nem sabia que existia uma escola de arte gratuita além da UFMG. Quando eu descobri a Guignard, fiquei pensando “gente, todo mundo que estuda em escola pública tinha que saber desse lugar”, porque muita gente fala que não gosta de arte porque não conhece. Até numa família em condição de oferecer a melhor educação para os seus filhos, a arte não é considerada.

Enfim, resumindo, a arte não tem lugar no pensamento da educação no Brasil: nós não somos educados, artisticamente falando. Então eu vejo isso como um compromisso, pois eu consigo ver como eu mudei quando comecei a estudar arte, como isso operou uma mudança em mim, na minha forma de ver o mundo, de pensar nas coisas, até de pensar no que é bonito e no que é feio. Para as crianças, seria muito interessante ter contato com isso, saber que existe, eu acho isso primordial.

Antes de estudar Artes Plásticas eu fiz graduação em História. Cheguei a dar aula da disciplina durante seis meses numa

escola estadual do bairro Serra Verde, na região de Venda Nova. No entanto, foi nas Artes Plásticas que me encontrei. A minha relação com as artes se tornou visceral após entrar na Guignard, tornando-se a minha maior área de atuação e interesse na vida. Gosto de pensar que passou a existir uma nova Gizele após o meu contato com as Artes Plásticas e com o pensamento artístico, pois a minha visão de mundo se alterou profundamente após este contato.

Minha primeira aproximação com o audiovisual se deu no estúdio de fotografia, quando a galera desse estúdio conseguiu aprovar a produção de um documentário na Lei Municipal de Incentivo à Cultura. A proposta era fazer um documentário sobre a favela Cabana do Pai Tomás, e eu ajudei nesse trabalho. O filme — *Da lona ao Pai Tomás*, dirigido por Dea e Marcus Vieira — conta a história do lugar por meio de depoimentos de moradores. Embora eu não tenha participado da captação de som nem de imagem, ficando mais na parte da produção, foi uma experiência muito interessante para mim.

Encontro com o LAPA

O encontro com o LAPA se deu graças à Luciana Matias, minha colega na Padre Guilherme, que me chamou para participar da experiência junto com ela. Algo no primeiro encontro, ainda durante a apresentação da proposta, me marcou muito: Clarisse e Alexia falaram que teríamos também a companhia de professoras indígenas. Elas já estavam lá, ao nosso lado, mas eu estava esperando que chegassem. Então, naquele primeiro dia já aconteceu uma quebra de estereótipos muito interessante. Fiquei pensando sobre isso, como o imaginário trai a gente o tempo todo.

Então o LAPA já começou assim, com essa quebra de estereótipos. Quando assistimos a alguns filmes para discutir a questão do arquivo no cinema, eu comecei a pensar no universo imenso de possibilidades do audiovisual. Entre os cineastas, dois me chamaram muita atenção, o Eduardo Coutinho e o Andrea Tonacci, tanto que fiz uma pesquisa e vi muitas coisas deles fora do LAPA também, e, quando eu estava fazendo os meus processos, lembrava muito desses dois nomes o tempo todo.

Um outro momento do LAPA que me tocou profundamente foi a oficina de sensibilização sonora. Naquele momento a gente começou a pensar sobre a importância do som no audiovisual, sobre a forma de se captar o som e também sobre como utilizar esse som de maneiras diferentes. Isso abriu um universo que eu nem sabia que existia, criou uma sensibilidade maior em relação a esse tema. Havia também as oficinas de filmagem, nas quais a gente aprendeu a mexer com a câmera. Todo esse processo mexeu em lugares em mim e me sensibilizou em coisas que eu nem imaginava. Por exemplo, eu sou muito ansiosa, mas, quando comecei a fazer os exercícios, comecei a entender que, se ficasse à flor da pele, eu não ia conseguir pensar e nem fazer mesmo. Isso me fez pensar, também, que não tem como uma pessoa fazer tudo, que é um trabalho em equipe e exige uma sensibilidade de você dar o tempo do outro. Isso é muito bom.

Quando chegou a hora de pensar o que a gente ia fazer, qual seria o tema do vídeo, eu ia embora da oficina pensando, chegava em casa pensando e passava a semana inteira pensando, para chegar ao sábado e continuar pensando. Foi uma coisa que me consumiu muito, e de uma forma muito positiva. Pensei em fazer um filme sobre um trabalho que estava

acontecendo durante a oficina: a pintura do muro da escola pelas crianças. Na hora de pensar como fazer, foi outro exercício muito intenso: comecei pensando em fazer um fotofilme e fui fotografando o muro, até concluir que não dava para fazer o que eu tinha pensado e começar de novo.

Então essa experiência com o LAPA me engrandeceu como pessoa e como profissional, porque eu já faço as coisas agora pensando que tudo vai virar um filme depois. O audiovisual me sensibilizou muito. Hoje penso também em levar isso para a sala de aula, de forma que os processos que eu faço em sala se tornem filmes. Ou seja, utilizar o audiovisual como arquivo desses processos.

Fiquei tão entusiasmada com a experiência que acabei comprando uma câmera. Não tenho tido tempo de experimentar como gostaria, mas tenho feito alguns exercícios. Comecei a gravar uns depoimentos da minha mãe e da minha irmã. O pessoal daqui de casa está empolgado, achando que vai sair um filme sobre a nossa família. E agora, com a câmera estando à mão, tenho mais independência para experimentar. O meu olhar fotográfico agora está um olhar muito mais cinematográfico, digamos assim.

Na verdade, eu tive uma câmera um tempo atrás, quando eu trabalhava no estúdio. Não chegava a ser profissional, mas tinha uma lente muito boa. Quando comecei a fazer as oficinas do LAPA, me deu um arrependimento enorme de ter vendido essa câmera. Então já comecei a pesquisar a compra de outra. Encontrei uma câmera usada, quase exatamente igual à que eu tinha, e comprei, pensando no momento de levar o LAPA para a sala de aula. A escola onde eu trabalho tem um equipamento

legal, e o LAPA também tinha disponibilizado a câmera, mas eu senti a necessidade de ter uma câmera comigo o tempo todo.

Depois das oficinas do Laboratório, meu olhar se modificou muito. Depois de uma aula do LAPA em que tivemos um exercício de fazer quadros, acho que eu comecei a ver tudo mais ou menos em quadro. De repente, penso: “nossa, isso dá uma cena maravilhosa”. E não é que eu fique procurando, isso já está no meu olho. Achei isso muito legal. Foi semelhante à época em que comecei a fazer fotografia, tudo era uma foto para mim, tudo é passível de uma boa iluminação. É legal ter esse olhar sempre.

De um ponto de vista mais pessoal, também percebi, com essa experiência no LAPA, que a aproximação com o audiovisual mexe em coisas que às vezes a gente nem tinha consciência. Por exemplo, eu sempre tive problema com a minha imagem, de me ver retratada, de tirar fotos minhas, de me ver em cena. Não é por me achar feia, mas é algo que me gerava um incômodo. E com essa coisa de manipular a câmera, de filmar e de testar, isso está mudando.

Acho que isso é algo a ser trabalhado. Não basta que alguém fale “ah, você é tão bonita, deixa disso.”. Essa sensação é uma coisa que você vai desconstruindo à medida que vai vendo as imagens, estudando, produzindo imagens. Acho que cheguei a este lugar: a minha imagem não me incomoda mais. Achei isso muito interessante de observar, porque era um incômodo muito grande mesmo. Nem sei se o LAPA tinha isso como objetivo, mas a gente não fica imune às coisas que a gente faz: de alguma forma essa coisa te toca, e me tocou dessa forma. Eu achei muito interessante.

Aliás, quando a coordenação do LAPA apresentou a proposta e explicou que o Laboratório tinha a intenção de conectar o audiovisual às questões da identidade negra e indígena, eu fiquei pensando, “mas como trabalhar esse assunto sem ser de forma óbvia?”. Uma das formas que eu consigo pensar é esta: trabalhar essa questão da sua própria imagem, da sua própria história. A tentativa de silenciamento e de apagamento dos nossos corpos, da nossa história, sempre vai acontecer, mas se você formar pessoas críticas, a ponto de saberem que isso está acontecendo e o que podem fazer para mudar isso, aí já não vai ser tão fácil assim.

Sobre a possibilidade de fazer algum exercício com audiovisual na escola quando terminar a pandemia, eu descobri que a escola onde eu trabalho possui um equipamento muito legal, que dá para montar uma oficina de fotografia ou de cinema. Mesmo que eu não vá trabalhar diretamente com audiovisual, continuando com a oficina de Artes, penso em colocar a câmera dentro da oficina. Talvez deixar uma câmera sempre com um aluno. A câmera seria um acessório, como é o lápis na minha oficina.

Voltando ao foco da formação do professor, acho que seria o máximo se todos os professores passassem por uma formação em audiovisual como essa que fizemos no LAPA. Eu acho que quando a gente fala em educação, muitas vezes falta pensar no professor, nessa formação para o professor mesmo. Como você vai construir um ambiente que pulsa arte se as pessoas ali não têm essa percepção, esse compromisso? Se a escola tivesse não só aulas de Arte, mas também um pensamento artístico, isso faria toda a diferença.

A vida na pandemia

No regime de teletrabalho, que foi instalado um mês após a interrupção das aulas, no dia 19 de março de 2020, ficou combinado que a gente deveria fazer um vídeo por semana para colocar no Instagram da escola, só para não deixar os alunos ociosos demais. Aí a gente gravava vídeos de até três minutos com atividades ou brincadeiras. A princípio, o pessoal focou muito em brinquedos e brincadeiras que davam para fazer em casa, em função da pandemia, mas depois começou a propor algum tema. Por exemplo, em setembro foi a Independência e em novembro foi a consciência negra. A princípio, foi assim.

De um ponto de vista pessoal, o problema é que eu sou muito ansiosa. Também tive que fazer uma mudança no meio da pandemia, o que foi muito difícil. Mas, passado um ano, eu estou mais acostumada com esse novo formato, estou muito mais calma e conseguindo desenvolver as coisas. Antes era uma ansiedade que não me deixava nem sentar para assistir a um filme, escrever alguma coisa ou fazer uma pintura. Agora eu já consigo, inclusive terminei um quadro maravilhoso. Consegui voltar à minha produção artística, mas antes disso eu estava muito atordoada.

Nesse contexto, fiz muitas gravações em família mesmo, e o pessoal já espera que o resultado seja um filme. A gente já tem até o nome do documentário, que vai ser *Nosso nome é Vitória*. Antes eu falava que ia escrever um livro, mas agora penso em fazer um filme.

Outra coisa que fiz durante a pandemia foi gravar depoimentos em família sobre o que é ser negro no Brasil. Gravei três depoimentos — com minha mãe, irmã e sobrinha

— em novembro, durante a Semana da Consciência Negra, e coloquei no Instagram. São três mulheres negras de gerações diferentes falando o que é ser negra no Brasil. Eu percebi que, quando eu anunciava que ia fazer uma entrevista, minha mãe e minha irmã limitavam o que iam falar. Então eu começava uma conversa informal, e acabavam saindo até lágrimas.

Nessas conversas, eu começo assim: “quando eu falo ‘ser negra no Brasil’, o que você pensa?”. Minha mãe respondeu assim: “ah, eu penso em força, eu penso que eu tenho que ser muito forte, que todos os dias eu tenho que provar que eu sou boa em alguma coisa”. Já a minha irmã falou assim: “ah, é muito difícil, porque eu sinto que eu não tenho escolha”. A minha irmã é cabeleireira especialista em penteado afro, e ela diz que ser negra é como se tivesse que saber sambar, ou tivesse que gostar de capoeira. “É como se já escolhessem do que eu tenho que gostar”.

Enfim, tenho tentado fazer desse período de pandemia um momento produtivo, e não apenas de dificuldades, e a experiência no LAPA abriu esse caminho do audiovisual para mim e fez muitas questões surgirem. Espero que a gente possa continuar esse trabalho em breve.

Luciana de Souza Matias

Escola Municipal Padre Guilherme Peters

Aglomerado da Serra, Belo Horizonte

Meu nome é Luciana Matias, sou formada em Educação Artística com licenciatura em Música pela UEMG e atuo como professora de Arte da educação básica na Escola Municipal Padre Guilherme Peters, no Aglomerado da Serra. Antes de integrar a rede municipal de Belo Horizonte, em que já me encontro há sete anos, trabalhei na rede municipal de Contagem por 16 anos. Em BH, antes de ir para a Guilherme Peters, trabalhei na Escola Municipal Maria Mazarello, no bairro Nazaré, Regional Nordeste.

Antes de comentar a experiência no LAPA, contarei um pouco sobre os caminhos que me levaram até o Laboratório. Toda a minha trajetória escolar aconteceu em sistema público de ensino. Em 1999 iniciei a graduação e durante o curso descobri que não poderia ser professora de outra matéria senão de Arte. Nesse processo de formação, eu me descobri também uma mulher negra, e a faculdade, para mim, tem toda essa especificidade, pois essa persona que sou hoje se constituiu na Escola de Música da UEMG.

A questão da negritude, portanto, passou a integrar meus fazeres no espaço escolar. Logo que me formei, em 2003, desenvolvi na Escola Municipal de Contagem o projeto Africanidades Mineiras, que consistia em aulas de musicalização por meio dos ritmos e cantos profanos do congado mineiro. Esse e outros projetos desenvolvi antes mesmo da aprovação da Lei Federal nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino fundamental e médio.

Em 2005 fui convidada para atuar como professora de Arte Popular no Centro Cultural de Contagem, período em que pude contribuir com a formação do grupo de dança dos jovens da comunidade negra dos Arturos. A partir desse trabalho, engajei-me em movimentos sociais, como o MNU, sendo introduzida a uma bibliografia que deu mais clareza às minhas experiências a respeito das relações étnico-raciais e dos direitos humanos.

Em 2007 retornei à sala de aula, voltando para a mesma escola em que fui empossada pela Prefeitura Municipal de Contagem. Cheguei com novas observações referentes ao processo de educação das relações étnico-raciais e disposta a contextualizar, por meio das expressões da arte, tais saberes. Um dos caminhos foi pelas artes cênicas, com o surgimento de um grupo de teatro de rua formado por alunos interessados em trabalhar com performance de matriz africana. Esse foi um projeto multiplicador: apoiado pela Secretaria de Educação de Contagem, foi desenvolvido em mais outras seis escolas da rede e recebeu prêmios.

Paralelamente à escola, eu participava do coletivo de artistas Negraria, que em seu terceiro encontro, promovido em 2009, realizou roda de conversa para tratar da presença negra — pensamento/sentimento/corpo — no cinema brasileiro. Comecei, então, a me aproximar das potencialidades do audiovisual, num caminho que me conduziu ao encontro com o LAPA. Mas essa relação com o audiovisual tem início na faculdade, com a disciplina Fotografia e Cinema, ministrada pelo professor Hélio Gagliardi, que foi um descortinar de possibilidades para mim.

No entanto, só vim a trabalhar com cinema muitos anos depois, em 2014, quando participei de uma formação para

professores oferecida pela Prefeitura de Contagem. Foi quando conheci a nomenclatura “Educação e Cinema” e me encantei com a possibilidade de unir as duas coisas e ainda trazer a questão da educação étnico-racial, carro-chefe na minha atuação como professora. O grupo reunido na formação criou um fórum de pesquisa, o Fórum Permanente de Educação e Cinema de Contagem, que permanece ativo.

Por meio dessas formações, iniciei um processo de pesquisa e trabalho em Cinema e Educação, desenvolvendo dois projetos pedagógicos com esta temática: Experiências com o Cinema na escola — encontros com a diversidade e o cineclubes Curta na Sexta. Ambos me levaram a participar do projeto Inventar com a diferença — Cinema e Direitos Humanos, iniciado em setembro de 2016 com a duração de um ano.

No âmbito do primeiro projeto, Experiências com o cinema na escola — encontros com a diversidade, desenvolvi alguns filmes. O primeiro, *Muros da escola*, foi muito interessante, inclusive gerou polêmica, pois a turma começou com uma ação de fotografar cenas da escola e ficou impactada quando viu uma servente tendo que jogar a comida que sobrava no lixo. Os participantes, então, comentaram: “como assim, vai jogar a comida no lixo com tanta gente passando fome?”. Tiraram foto e fizeram cartaz, até que a diretora viu a situação como um problema. Ainda assim, a experiência foi bacana, com vários desdobramentos temáticos.

Atualmente, sou mestranda em Educação e Docência pela UFMG, na linha de Humanidades, cuja área de pesquisa é Educação e Cinema. Meu projeto intitula-se *Cineclubes como prática pedagógica para promoção da educação das relações étnico-raciais*

— *Uma experiência com o cinema na docência.* Com ele, pretendo apresentar o que foi realizado e observado em minha prática pedagógica com o cineclube na Escola Municipal Padre Guilherme Peters, onde desenvolvi a pesquisa em minhas aulas de Arte.

A partir de um censo que a Prefeitura fez, pude observar que a Escola Padre Guilherme Peters é uma escola preta. A maioria das escolas municipais são fenotipicamente pretas, mas cada pessoa tem que se autodeclarar. Então é documentado que a maioria dos estudantes da Padre Guilherme Peters são alunos negros e alunas negras. No entanto, muitos deles e delas ainda tinham essa dificuldade, e eu pude perceber que os filmes que a gente passou, principalmente *O mau olhado*, do Arthur Rani, impactaram os alunos e as alunas.

Um filme que aborda questões étnico-raciais faz com que meninas e meninos se reconheçam, e esse processo étnico-racial de reconhecimento é muito importante. Alguns sentem-se confusos em relação à questão e pensam que o fato de morar na favela já sinaliza que a pessoa é preta. Já testemunhei uma confusão desse tipo que me deixou assustada: o menino não era negro fenotipicamente, mas ele se enxergava negro pelo fato de morar na favela. “Nó, professora, eu sou branco ou eu sou negro?”. Os colegas acabaram fazendo uma zoeira com ele, “não é possível, Fulano! Você não vê que você é branco?! Você é branco!”.

Quando passamos o filme *O mau olhado*, retomamos essa discussão. Pouco antes eles tinham falado que não existia racismo na favela. Até que provoquei: “Beleza, gente. Então é tranquilo também quando vocês estão reunidos em grupo,

vocês nunca são mal olhados, as pessoas não atravessam a rua para desviar de vocês, a polícia também passa e dá joiinha para vocês”. E um aluno reagiu: “Ah, não, professora, a polícia é racista”. A possibilidade de assistirem a esse filme, *O mau olhado*, fez com que eles pudessem enxergar que existe um problema na estrutura da nossa sociedade e que não é simplesmente o fato de morar na favela, é um contexto em que a cor da pele tem todo impacto.

O Aglomerado da Serra, onde a escola está situada, é um lugar que tem um diferencial: o aglomerado tem uma forte pulsação cultural, com a presença de várias vertentes. No entanto, não encontrei uma comunidade escolar muito atuante na cultura. A escola não teve professor de Arte por muito tempo. Tinha apenas um professor de História que abordava Arte. Ao chegar levando outra proposta, a de uma abordagem mais integrada, sinto que isso causa uma alteração na dinâmica da escola.

Então passei por uma situação que costuma acontecer na minha vida, a de “trocar o pneu com o carro andando”: além de estar no momento de chegada à escola, buscando conhecer a comunidade e os estudantes, eu também estava chegando ao mestrado e no Laboratório. E muitas questões simultâneas estavam sendo temperadas no caldeirão do LAPA.

Encontro com o LAPA

O LAPA me ofereceu um repertório de conhecimento que faz a diferença. Posso oferecer esse repertório para o meu estudante, adequando-o de uma forma muito boa. Até o formato em que se davam os nossos encontros, uma roda de conversa,

e a questão do caderno, dando mais valor ao registro, levei tudo isso para a sala de aula, incorporando de outra forma.

A parte teórica, para mim, foi extremamente importante. Penso que o professor nunca pode perder essa dimensão de ser um pesquisador, um estudioso. Quando partimos da pesquisa e fomos para a prática, com os experimentos de construção sonora e sua inserção na narrativa fílmica, isso foi fantástico. É difícil fazer experimentos na escola hoje, por conta do ritmo: são apenas duas aulas de Arte por semana para cada turma. A arte ainda está num lugar subalterno, e não num lugar contribuinte para a formação do sujeito. O processo de criação é muito importante para o sujeito, mas as pessoas ainda não enxergam essa dimensão.

O LAPA trouxe para mim o entendimento de que uma determinada comunidade de cinema, como um cineclubes, pode ser também uma comunidade de aprendizagem. No espaço do LAPA os processos foram se formatando, o meu conhecimento foi se formando, e o Laboratório se constituiu como uma comunidade de aprendizagem em Educação e Cinema, trazendo a possibilidade das Artes Integradas.

Durante a parte prática a gente degustou mesmo a câmera digital, a gente experimentou as possibilidades que aquele equipamento pode trazer e o quão importante um equipamento desses pode ser para o estudante dos anos finais do ensino fundamental. Com a turma com que eu trabalhei, do sétimo ano, tanto as possibilidades de criação quanto a apreciação que eles tiveram, tudo isso foi muito bacana. Mas eu só pude levar para minhas alunas e meus alunos dessa forma porque eu tinha experimentado também, porque experimentei na comunidade de aprendizagem do LAPA.

Quando li bell hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, esse conceito de “comunidade de aprendizagem” fez sentido para mim. Na minha experiência como professora, é o que eu busco: esse compartilhar do ensinamento. No mesmo momento em que a gente está ali, ensinando, a gente está aprendendo. O que a gente viveu no LAPA foi a construção de uma comunidade de aprendizagem: “eu sou, porque nós somos”.

Depois desse período de formação, tem um pouquinho de LAPA em vários territórios de escolas públicas de Belo Horizonte. Com isso, foi plantada uma possibilidade de conhecimento por meio do cinema e foi também retirado um pouco do véu que faz o cinema parecer inacessível. Eu consegui perceber isso no olhar de encantamento das meninas e dos meninos, quando eles tinham acesso ao equipamento. O LAPA também ofertou essa possibilidade: quando vocês investem na compra de um material como esse, é uma semente do LAPA a que meninas e meninos têm acesso. Ao terem acesso a um equipamento que foi comprado para esse laboratório, eles também fazem parte do LAPA.

Tenho muito carinho por todo o processo. É muito importante que o projeto continue, porque a gente ainda teve esse atravessamento de uma pandemia e teve que se reinventar. Então quando a gente vê, no grupo do *Whatsapp*, a Ana Paula expondo a forma como ela está desenvolvendo o trabalho, as mostras que ela faz, esse é um braço do LAPA que está se reinventando. Quando a gente puder disponibilizar o *link* para a escola e a escola colocar isso na rede, esse é outro braço que chega ao mundo também. Então eu vejo assim: o LAPA vai se desdobrando.

Acho que vale, também, falar um pouco do filme que produzimos, *Procura-se Paul Klee?*, que leva esse título por conta da falta de verba para levar as turmas até a exposição. A escola estava totalmente descapitalizada, e os meninos não puderam ir ver a exposição. Então eu fiz uma dinâmica de ir e gravar, como se os meninos estivessem visitando a exposição. Fiz essa gravação com base em uma aula que a gente teve no Laboratório, que abordou a questão da câmera subjetiva. Desse modo visitei a exposição e tentei colocar isso em prática.

Quando eu levei a gravação para os estudantes, vi que a perspectiva subjetiva ajudou: eles ficaram motivados a conhecer a obra de Klee e também a criar. A minha intenção, ao colocá-los em contato com uma obra, nunca é ensinar o aluno a reproduzi-la, e sim fazer com que se inspire para as suas próprias criações. Quando, com o LAPA, surge a proposta de produzir um filme na escola, a turma escolhida para passar pela experiência sentiu-se supermotivada.

Então surgiu a ideia: “eles não vão até a exposição, mas a exposição vai até eles.”. Meninas e meninos embarcaram bem na dinâmica, foi uma aprendizagem significativa para todos. Eu gostei demais do resultado e aprendi muito com o processo de edição, uma etapa de construção muito importante, de organização da narrativa. Acho que a possibilidade de aprendizagem que nos foi apresentada foi uma grande sacada, pois transforma os participantes em autores. Cinema também é arte, e essa forma de ensinar sobre o cinema faz toda a diferença.

A vida na pandemia

Por fim, a pandemia: essa pandemia tem várias nuances, todas muito pesadas. Do ponto de vista do professor, as dificuldades são imensas e de várias naturezas: de comunicação, tecnológicas, burocráticas, financeiras, de tempo etc. E ainda temos que lidar com as dificuldades dos nossos filhos e filhas, na hora de fazerem as atividades de suas escolas (eu sou mãe de quatro, sendo duas no ensino fundamental). Por isso eu falo que sou uma vencedora mesmo, eu e mais um monte de professora que está aí, enfrentando esse momento crítico.

E para além disso, a gente tem vivido um contexto muito cruel de genocídio da pessoa e do jovem negro. Eu me emociono ao falar disso, pois não aguento mais ligar a televisão e ver mais um jovem que foi confundido pela polícia. Não aguento mais ver menino preto morrer. Daí, também, a importância de trazer o cinema para falar sobre a questão étnico-racial: as meninas e os meninos precisam entender que isso é um problema que está na estrutura. Isso não é um problema com eles, mas é um problema da sociedade para fazer com que eles se sintam um problema, mas eles não são o problema. Eu me emociono ao falar nisso porque, além de mãe de quatro, os meninos com quem eu trabalho são esses. São esses.

Shirley Rabelo

Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes

Vila Clóris, Belo Horizonte

Comecei minha vida profissional em 1998, como contratada em uma escola da rede estadual. Passei um ano numa região extremamente carente, muito pobre mesmo, numa beira à qual até chamavam de “Beira Linha”. Talvez tenha sido um momento de saber se queria de fato ser professora, porque as condições eram terríveis: se agora a gente acha que ainda falta muito, em 1998 as condições numa escola de periferia eram muito complicadas. A experiência foi desafiadora.

Trabalhei por um ano naquela escola até que a Prefeitura me chamou, pois eu tinha feito o concurso para a rede municipal, que naquele momento dava um salto em termos de qualidade: mesmo com todas as deficiências que a educação teve e continua tendo, as condições da escola já eram outras. Fui trabalhar na EJA, pois essa era a demanda na Escola Municipal Armando Ziller, no bairro Mantiqueira, em Venda Nova, zona norte de Belo Horizonte. Tudo era novo: o primeiro ano de EJA na escola e também na minha vida.

Quando nós chegamos à EJA, não tinha nada organizado e ninguém tinha experiência nessa área, então tivemos que organizar o turno inteiro, desde a lista de presença dos alunos até o programa. Aquele primeiro ano fortaleceu muito a equipe: um se apoiou no outro, pois foi preciso assumir papéis que não eram só de professor, mas também de secretário de escola, de vice-diretor, de diretor, de coordenador, enfim, de tudo. Estávamos, na verdade, estruturando tudo ao mesmo tempo num turno de trabalho.

Essa experiência nos deu uma visão muito boa de escola para além da sala de aula, algo que eu acho fundamental na vida de um professor. Uma coisa é a sua sala, mas depois de anos e anos fora de sala, eu percebo que o lugar mais confortável da escola é a sala de aula, por mais difícil que algumas pessoas achem que é. Outra coisa é o mundo em volta, que, quando considerado, pode tornar mais tranquila a vida do professor em sala de aula. A experiência com a EJA nos permitiu perceber tudo isso, além de estimular formas de trabalho coletivo.

Depois da EJA, fui para o fundamental de manhã e para o final do primeiro e segundo ciclos à tarde. Foram, ao todo, 18 anos na Escola Municipal Armando Ziller, em que trabalhei também como coordenadora pedagógica, secretária e vice-diretora. Aprendi a lidar com as pessoas nessa diversidade de ambientes, que inclui o contato com o aluno em sala, o aluno fora de sala, a família, os professores como colegas — quando você está em sala — e os professores na relação com direção ou coordenação, porque as relações costumam ser diferentes. Mas a minha paixão mesmo é a sala de aula.

Depois de 18 anos na Armando Ziller, chegou o momento de uma nova mudança: no ano de 2017 eu teria que mudar de turno, pois à noite as turmas foram só diminuindo. Não que faltasse demanda — constatada por nós por meio de pesquisas na região —, mas faltava — e falta — estímulo para a educação de jovens e adultos. Para evitar o deslocamento de uma colega, decidi buscar novas experiências. Algumas pessoas falaram “não, você está doida? Aqui você já conhece tudo”. Mas decidi sair. Fui para a Escola Estadual Francisco Magalhães Gomes e não me arrependi.

O público atendido na Francisco Magalhães é muito diferente do público da Armando Ziller, que fica numa região periférica muito mais complicada. A Francisco Magalhães atende pessoas com um nível de vida um pouco melhor, famílias mais bem estruturadas. No entanto, surpreendi-me por não ver muita diferença entre ambas e por encontrar uma dificuldade que não esperava na Francisco Magalhães, a do trabalho com a comunidade escolar, pois a maior parte dos alunos mora em outros bairros, ou até em cidades vizinhas, situação bem diferente daquela que encontrei na Armando Ziller.

Mas sejam quais forem os desafios, trabalhar em escola para mim nunca foi algo pesaroso, nunca fui trabalhar com tristeza, como já vi muita gente fazer, e sempre me trouxe muito prazer. Gosto muito de trabalhar com História, que é a minha área. E como tudo em História é muito abstrato — tempo, espaço, geralmente tempos e espaços que são anos-luz distantes de nós —, procuro aproximar os fatos históricos do presente. Para isso, busco envolver os alunos a partir das suas experiências pessoais, estimulando-os a se perceberem nos processos, o que gera diálogos muito bons em sala de aula.

Procuro também explorar outros recursos e linguagens que não somente o texto escrito, um caminho didático que, acredito, tenha me conduzido ao encontro com o LAPA. Apesar de eu ter tido pouco acesso a novas tecnologias durante a minha vida profissional, sempre foi algo que me instigou. Gosto muito de fotografia — fiz um curso há alguns anos — e na escola, quando possível, procuro fazer coisas diferentes com os alunos: nossos trabalhos de campo têm registros não só escritos, mas também fotográficos. Já fiz muito jornal e teatrinho em sala de aula também.

Outro recurso é o desenho. Sempre gostei muito de pedir que os alunos desenhem, e teve época que a gente fazia muita história em quadrinho. A gente escolhia um fato e desenhava aquele fato da forma que eles conseguissem, ninguém precisava ser gênio. Fazíamos também colagens. Quando começamos a ter acesso a uma televisão, passamos a utilizar filmes: trabalhamos um determinado tema com um filme, para iniciar as discussões. Ou o contrário: discutimos alguma coisa e finalizamos com um filme. Geralmente eu passo um roteirinho, converso com eles sobre o filme antes e muitas vezes durante o filme também — a gente faz sessões comentadas.

Tem um dificultador nas escolas que é o tempo da aula, geralmente de 60 minutos, então às vezes ficava três, quatro aulas com um filme. Com o *Youtube*, surgiu a possibilidade de encontrar curtas para baixar e levar. Além de filmes, uso também outros materiais em aulas teóricas: *powerpoint*, imagens, gráficos, mapas, tudo de alguma forma para facilitar. A Armando Ziller tinha mais de um *datashow*, que dava para usar quase todo dia. Na Francisco a gente só tem um para a escola inteira, uma escola gigante. Como já estava habituada a contar com o *datashow*, acabei adquirindo meu equipamento.

Há dois anos a Prefeitura ofereceu aos professores da rede pública municipal um curso de introdução à Tecnologia da Informação. Foi muito boa a experiência, pois abriu inúmeras possibilidades de usar as novas tecnologias de informação. Essa, então, era a minha bagagem até chegar ao LAPA. Lembro que, a partir do convite para participar do projeto, decidi ir com a cara e com a coragem. Assim, aos poucos, a gente vai descobrindo coisas novas e talvez tornando a escola um lugar melhor não só para os alunos, como para a gente também.

Encontro com o LAPA

A experiência no LAPA foi muito rica. Perceber historicamente o caminho percorrido pelo cinema é muito interessante, como também desenvolver um olhar mais cuidadoso a partir da compreensão do processo que leva ao produto final. Uma coisa legal do audiovisual como aliado da educação é a possibilidade da participação direta das pessoas: ao produzir um filme a partir da sua vivência, dos seus sentimentos, das suas habilidades, a pessoa encontra um instrumento para se expressar, para se mostrar como alguém que produz conhecimento, que produz vida e transmite isso de alguma forma.

A educação na escola exige dos alunos algo com o que muitas vezes eles não se sentem familiarizados, que é principalmente a escrita. Tudo é muito baseado na produção escrita, na leitura, e numa linguagem que não é exatamente aquela que o aluno usa no dia a dia. Muitas vezes, quando usa do jeito dele, é cobrado, corrigido. No audiovisual o aluno pode brincar muito com isso, porque ali isso é aceito, ali ele pode ter essa autenticidade. De repente o aluno descobre que por meio do audiovisual ele pode se mostrar, pode passar a sua mensagem.

Talvez a gente ainda tenha a dificuldade de sair do tradicional. Acho que esse é o maior desafio: não só para os profissionais, mas para os alunos também. Em toda proposta eles enxergam uma avaliação por trás: “então tem que ser de que maneira?”. Como se houvesse uma receita para ter sucesso no final. Talvez este seja o maior desafio: como trazer para eles essa proposta e garantir que eles tenham a liberdade de serem autênticos? É um caminho que a gente deve trilhar, e o mais importante é a afirmação da liberdade. Esse é um caminho, portanto, que a gente pode trilhar na sala de aula junto com os estudantes.

Quem sabe, com o audiovisual, a gente consiga fazer um trabalho em que os alunos se coloquem mais e produzam mais, em que eles não sejam só um repositório de informações, mas que tragam essas informações e consigam transmitir isso de uma forma divertida? Quanto a nós, professoras e professores, que nós possamos aprender mais com eles, que possamos ver esse outro mundo, que é deles e do qual muitas vezes estamos tão distantes.

O processo de realização do nosso filme, *Proseando com Guimarães Rosa*, foi uma grata surpresa. Mesmo sem a obrigatoriedade de envolver nossos alunos, decidimos trabalhar com um grupo reduzido, sugerindo um tema que já estava em andamento num dos trabalhos de campo. A turma toda participou do momento de discussão do tema, e o material produzido foi utilizado no roteiro.

Para atuar diretamente no filme, eu e Adriana selecionamos os alunos levando em consideração uma experiência que eles já tinham com o teatro. Foi muito legal, eles se sentiram extremamente importantes por estarem atuando num filme, e a gente fez reuniões para discutir o roteiro e distribuir as falas. Isso já foi muito bacana, desde o princípio a gente percebeu um envolvimento muito grande da parte deles.

O dia da filmagem foi um espetáculo: estávamos todos, professoras, alunas e alunos, aprendendo juntos, pensando soluções para os problemas que surgiam. Por exemplo: como não deu tempo de decorar as falas, os alunos que estavam acompanhando a gravação colaboraram fazendo cartazes. E é menino escrevendo, é menino segurando cartaz, então a participação foi muito intensa, aquele momento foi incrível. Eu duvido

que algum deles esqueça aquela manhã, da mesma forma que a gente também, porque foi lindo. A atividade tomou uma proporção muito legal dentro da escola, com os funcionários saindo para observar, para ver os meninos fazerem.

Para a turma que participou, a gente apresentou o filme, a versão final, e os meninos ficaram encantados — não só os que atuaram diretamente, como também o resto da turma. Muitos desejaram participar, “olha, no próximo eu também quero”. Como todas as turmas ficaram sabendo, pelo menos as do terceiro ciclo, houve cobranças: “mas por que só aquela turma?”. Na época, justificamos que aquele era um primeiro exercício, a ser expandido depois.

Em seguida, fomos atropelados pela pandemia, mas a gente vai voltar a fazer a experiência, porque foi rica demais. Inclusive proporcionou uma união entre professor e aluno graças à diluição desses papéis, e o aluno, com isso, sente-se muito mais responsável por aquilo que está fazendo, como um coautor. Acho que essa experiência, de trabalhar junto com os alunos em vez de trabalhar para eles ou dar uma orientação para eles fazerem algo, foi uma das mais interessantes que eu tive na escola. Eu acho isso fantástico, acho que pode fazer com que esse nosso contato com os alunos na escola fique muito mais significativo.

Quanto às questões que emergiram durante o processo, a questão operacional nem é a mais complexa, e a gente aprende é praticando. A dificuldade, para mim, está em nosso hábito de direcionar as coisas, de levar a ideia já quase pronta, o que muitas vezes impede que surja algo novo, uma produção que de fato faça sentido na vida dos envolvidos. O foco da nossa pro-

dução é sempre o aluno, mas a gente ainda não sabe fazer isto de fato: construir junto com eles e valorizar o que eles trazem.

Percebi isso durante os encontros dos Ateliês *Varan*, quando começamos a discutir a proposta do próximo filme, depois de assistir a uma mostra em que a liberdade dada às crianças realizadoras resultou em material riquíssimo. Deixar que os alunos produzam acaba revelando um mundo deles que você nunca imaginaria. É um material lindo e perfeito? Não, mas é justamente nas imperfeições que muitas vezes se encontra o que há de mais interessante.

Por outro lado, se nem a gente está dando conta de fazer isso com nossa própria experiência, como é que a gente vai fazer com que eles percebam a necessidade de serem autênticos, de valorizarem as suas vivências? Para mim, esse ficou como o grande desafio. Percebi que vou ter que trabalhar muito para dar conta de fazer com que realmente o protagonista seja o aluno, e não o professor.

Esse processo de fazer um filme a partir da própria experiência exige que a gente se reconheça. Esse reconhecimento, por sua vez, tem a ver com questões de identidade que a gente ainda não trata na escola como deveria: o que é ser branco, o que é ser negro em nosso país? Isso é história pura, mas nem sempre vista por esse olhar, e sim por meio de papéis muito determinados — o papel do branco explorador, o do negro sofredor, e o do índio praticamente dizimado —, papéis sempre distantes, sem trazer isso para cada um.

Está mais do que na hora de começarmos a fazer essas reflexões na escola desde o início, desde o infantil, porque assim o aluno já vai se reconhecendo — quem de fato ele é, quais são

as experiências, quais são as pessoas que vivem em volta dele — e começa a perceber essa relação cultural que existe e que precisa ser enxergada, para que se possa combater e modificar o que é ruim.

As vivências pessoais são fundamentais, pois a pessoa não vai se perceber se ela nega o ser negro. Ela não vai se reconhecer negra, vendo história de escravizados. E a partir do momento em que se reconhecem, as pessoas começam a se colocar, a perceber até que ponto estão sendo privilegiadas, até que ponto os seus direitos estão sendo negados. A gente precisa se reconhecer, saber qual é o nosso papel — do qual muitas vezes nem nos damos conta — nessa miscelânea cultural em que a gente vive. Acho que pode ser um diálogo muito rico dentro das escolas junto com o audiovisual. Temos que trazer essas histórias para cá.

A vida na pandemia

O ano de 2020 teve dois aspectos bem marcantes no que concerne à pandemia: um deles diz respeito à forma como a escola viveu esse momento, a relação entre os profissionais e a escola; e o outro é esse contato com os alunos.

Sobre o relacionamento com os profissionais, houve um primeiro momento — eu diria que até mais ou menos agosto, meados de setembro, de 2020 —, que me pareceu um momento de construção muito significativa na escola. Na Francisco sempre me incomodou a quase ausência de reuniões pedagógicas, e durante a pandemia isso se tornou rotineiro. Então toda semana a gente tinha dois encontros, um por ciclo e outro geral, com todo mundo da escola, quando fazíamos algum tipo

de formação. Vieram pessoas para falar sobre temas sugeridos pelos professores, todas elas muito voltadas para uma nova forma de fazer educação, o que me deixou muito animada.

Quanto às reuniões de ciclo, geralmente a gente pensava questões sobre o contato com os alunos. A primeira orientação da Secretaria de Educação foi de que houvesse contatos para manter o vínculo afetivo. Em seguida, aos poucos começou o teletrabalho, que no início era opcional, mas depois veio a orientação da Secretaria para que retomássemos o contato com os alunos, que deveria ser iniciado por meio de um questionário.

Ao divulgá-lo nas redes sociais, fomos descobrir que a maioria dos alunos não acessa muito as redes sociais — especialmente as da escola. Apesar da ação que tentou fortalecer essas redes, chegamos a julho com um mínimo de questionários respondidos. “Não tem jeito, nós vamos ter que partir para o telefone.”. Então fomos ligando, tentando achar os meninos e pedindo que respondessem o questionário. Teve mãe que falou, “ah, não sei, não tenho como responder esse questionário”, e a gente ia, pelo telefone mesmo, fazendo as perguntas e anotando as respostas, preenchendo o questionário para ela.

O que a gente percebeu? Primeiro, a dificuldade com o meio virtual: a maioria dos alunos não tem o hábito, e muitas vezes não tem o acesso para esse contato mais próximo. Como o contato via redes sociais ficava muito solto, resolvemos criar o *site* da escola. Foi criado o *site*, com uma parte destinada às ações educativas para manter esse vínculo, de forma que os alunos tivessem coisas interessantes para fazer, uma produção coletiva. Então o grupo produzia essas atividades, e foram feitas atividades superbacanas, tudo muito coletivo.

No entanto, a pandemia foi se estendendo e trazendo outras situações. Em setembro de 2020 veio a orientação da Secretaria de Educação, uma portaria com esse regime especial de atividades para o quinto e o nono ano — esse último era o caso da Francisco Magalhães — e para as turmas de terminalidade na EJA. Essa orientação era voltada para alunos que saíam da escola, pois para esses alunos não bastavam só as atividades de contato afetivo, tinha que ter um programa com todas as disciplinas, de forma a cobrir o currículo específico e a carga horária, as 800 horas a serem dadas até o dia 26 de fevereiro.

Antes disso a gente já estava sofrendo uma pressão muito grande. Por quê? Com a Secretaria sempre afirmando que a escola tinha autonomia para fazer o que achasse melhor, muitas escolas já estavam mandando atividades mesmo — de Português, Matemática e Ciências — para os alunos. E na nossa escola, a gente estava discutindo muito a questão do acesso: a maioria dos alunos não tem acesso a computador e internet em casa, e mesmo os que têm, dependendo da atividade proposta, não dão conta de fazer sozinhos, sem orientação. Então estávamos despendendo toda uma energia para algo que não ia surtir efeito no aluno, ou que ia sobrecarregar a família. Ao constatar isso, na Francisco a gente seguiu o máximo que pôde as atividades conteudísticas, evitando a obrigatoriedade.

Mas quando veio o regime especial, o REANP, para o nono ano, não deu para segurar: a gente já vinha sofrendo uma pressão do grupo na escola, principalmente do primeiro e do segundo ciclos, que queriam muito enviar atividades para os alunos. Acabou que os outros professores do primeiro e do segundo ciclos resolveram montar um grupo de *WhatsApp*

e passaram a enviar atividades para os alunos — ainda sem obrigatoriedade, mas eram enviados. Assim a gente começou também o processo para o nono, enviando atividades no *Classroom*.

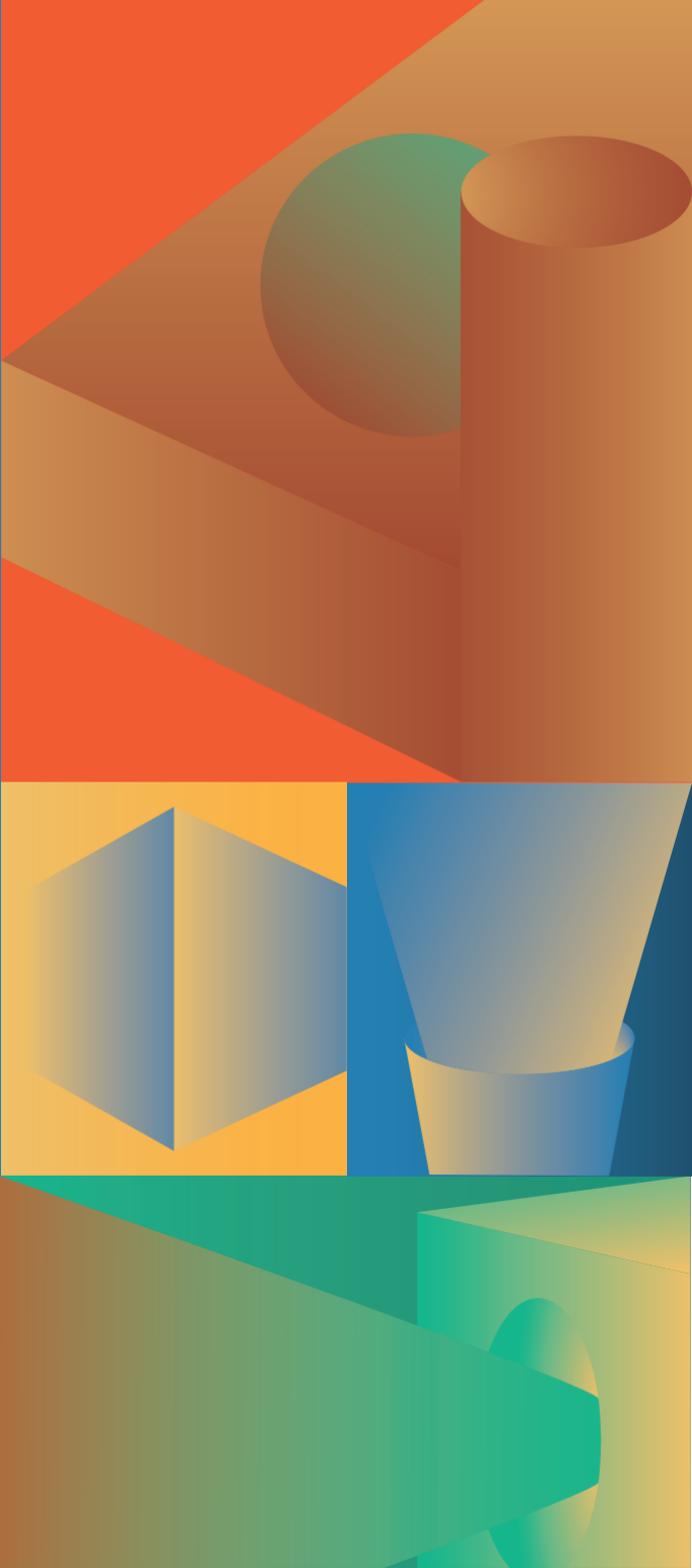
Então fizemos uma reunião com os pais, para definir quem preferia receber o material impresso e quem tinha condições de recebê-lo de modo virtual, e ficou meio a meio. No entanto, muitos que optaram pelo modo virtual acabaram percebendo que isso não era fácil e preferiram o impresso também. Não era fácil por quê? Por causa da estrutura que não tinham: ter em casa um celular para dois, três, estudantes ou contar com o celular da mãe ou do pai, que só podia ser disponibilizado para o menino na hora que a mãe ou o pai estivessem lá, não é uma condição viável. Então muitos pediram para voltar para o impresso.

Quanto a essa dinâmica, trata-se de “atividades”, não de “aulas”: perde-se o contato direto entre professor e aluno. O retorno disso tem sido terrível. Da nossa parte, a gente não consegue fazer orientação de aluno por aluno. Teria que existir um processo, algo que precisaria ser construído de uma forma global na escola. Então os retornos foram poucos, e, durante o ano de 2020 em regime especial, tinha aluno sem fazer nenhuma atividade, portanto sem carga horária para seguir para o ensino médio.

Com os estudantes que optaram pelo impresso, percebi uma dificuldade maior ainda: muitos não buscavam, ou buscavam, mas devolviam a maior parte das apostilas em branco. No terceiro ciclo já é uma característica a falta de acompanhamento da maioria dos pais. Acho que isso ocorre porque

eles pensam que filhos adolescentes e pré-adolescentes não precisam de ajuda para isso. É com um pesar muito grande que percebo que esse tipo de educação não é capaz de garantir uma aprendizagem de fato, uma base que eles realmente vão necessitar no ensino médio.

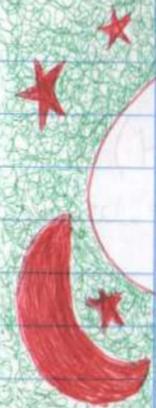
Por outro lado, muitas vezes as pessoas ficam muito ansiosas também: “ah, é um ano perdido”. Não! Acho que é preciso considerar também tudo que a gente aprendeu e vivenciou durante a pandemia, e continua vivenciando. Isso é uma aprendizagem gigantesca para a vida inteira. Se essa vivência não for bem trabalhada posteriormente, aí, sim, pode ser muito comprometedora.



O cotidiano é mágico

Gizele Rodrigues Soares

Desde o primeiro encontro que tivemos, nós distribuimos cadernos de anotação para os professores e as professoras do LAPA. O objetivo era que eles e elas registrassem no caderno aquilo que julgassem importante durante o processo de formação audiovisual, durante as gravações e durante as oficinas de som e edição. Com isso, nossa intenção era ter um retorno de como eles e elas escutam o que está sendo trabalhado, e não exatamente documentar ou arquivar informações sobre o processo. Decidimos incluir cópias de um desses cadernos, porque apresenta os traços da escrita da professora Gizele Rodrigues, com questões, observações e comentários formulados no momento em que as situações transcorriam. Fizemos a seleção das páginas escaneadas e mantivemos a sequência em que estavam no caderno.



indicações de filme produzidas por indigenas "machakalis"

A câmera e uma alma.



~~Composição~~
com um jovem

pensar em um assunto para um curta.



O que te TOCA?
O que te TOCA?
O que te TOCA?
O que te TOCA?



O que te TOCA?



O que te TOCA?

Handwritten signature or initials.

D S T Q Q S X

28/09/19

2º Encontro Lapa (Rode-BH)

"Laboratório de práticas áudio-visuais"

* foi exibido fragmentos do filme "Alho por Alho", de Andrea Tomacci.

→ "Martírio", filme indicado pela Luciana

→ "O que aprendi com as mulheres mais velhas", filme indicado pela Luciana

* foi exibido fragmentos do filme "Bang-Bang" que foi filmado em B.H. do diretor Andrea Tomacci. (terminou de assistir)

→ Indicado pela Clarisse, o livro "Opacidade e Transparência" de crítico de cinema Imaíl Charier, especialista em estudos de cinema brasileiro.

→ Pesquisar o cineasta Zéjão Bule

→ filme "Alma no Alho"

- pesquisar a artista plástica Grada Guelambe.
- "Alber, um ato de resistência," master de cinema, cujo os textos do catálogo estão disponíveis na internet.
- "O cinema como forma de resistência".
- foi exibido fragmentos do filme "Lanceiros com Macabro" de Andrea Tarnacci (terminar de assistir)
- foi exibido fragmentos do filme "Armas" de Andrea Tarnacci (terminar de assistir)

ARQUIVOS

- "Acervo Andre Tarnacci" último filme do cinema.

3º Encontro Japa (Rede BH)
Laboratório de práticas áudio visuais

→ A "auto-educação", como forma de educação.

→ Amadurecer o olhar para ver e perceber ser visto.



→ O cinema como sala de aula.

Arí Magalhães cineasta brasileiro,
outra forma de lidar com o
sujeito filmado (quase que o oposto
de Camaci, e igualmente válido.)

Dacia ~~Biapina~~ cineasta brasileira
Cristina Amaral.

→ mulheres que discutem
filmes: ~~paradigmas~~ paradigmas no cinema
através de "Resurgentes" ~~histórias~~ histórias

→ filme *Herbido* / *Armação de Leite*

→ Dedê Rodrigues cineasta pernambuco.
(trabalha com efeitos especiais)

→ *Longeiras fora de tempo* filme de Dedê Rodrigues

→ "O confanete que tocou no inferno"
filme de Dedê Rodrigues.

[Enquadramento]

[Subenquadramento]

Enquadramento
é
coletar
como
fotos.

A narrativa não pode entregar tudo, é necessário que o espectador também contribua para a sua imaginação.

→ *long off* → está fora de campo, mas é captada na *grande* *imagem* da imagem; ~~o espectador~~

D S T Q Q S S

voz over: "maracás", mas é só para
fundo com a imagem ou é desarmado
da de imagem.

o que pensa usar no curta

→ filme "Luzumbra" (exemplo de
voz over). de Anaista Lima Leavelle
(P. 2008/2011)

As imagens deste filme foram usadas
inicialmente, para serem utilizadas
como prova de existência de índios
naquela local. Posteriormente criou
filme ao incluir a voz over.

→ foi exibido o filme "Linha marcada para
morte" de Eduardo Coutinho (documentário de
cinema).

→ **Reencenação**: utilizar de um fato

como um filme "Linha marcada para morte"
onde a udia está acontecendo em
de ligas camponesas, utilizando as

SÃO DOMINGOS

D S T Q Q S S

D T P / /

compromissos como a taxa de juros,
seja pessoas que viveram a vida, para
ensinar a história.

Retomada de: voltar ao material
arquivos obtido em outros
tempo, com outras
perspectivas.

→ "Da cena do contato ao inacabamento
da história"

↳ Ilara Alencar (dona que viveu
da escravidão.)

→ "Mulheres de cinema" - Karla Kelland

"Mulheres no cinema brasileiro" →

→ "Colonização, quilombos" - Medeiros e
significações - Antônio Bispo dos Santos
(poeta e intelectual quilombola)

→ Na Kaliwood = Kaliwood de ligação.

crise de filmes: África, film sobre o negro

filme "Ulisses" Agnes Bardi
(tem no youtube)

filme: "Tem quem não na cidade -
mangueiras, diizes e frango Ngungu
Kaiano."

PROB 104104

est. técnica não pode atrapalhar a
fluidoz de "dima" e técnicas deve
ser adequar ao "acontecimento."

→ canal do youtube "Canal Beto"

"Buling não, isto é racismo."

↳ livro que aborda racismo na educação
autora: Bemilda Beto.

→ Alipédia (vídeos / colunas de trailers)

Para casa (apresentar em 19/10)

→ plano fixo (1 minuto)

" Traveling (câmera viajando) (1 minuto)

plano panorâmico (paisagem) (1 minuto)

D S T Q Q S S

→ Trazer duas fotos da Escala.
(enviar pelo ZAP)

10/10/2019
→ Impressões do filme "Lumbiana"
de Vincent ~~Andriano~~ Lovelli

* Entrada feita única e exclusivamente
de pessoa logística de massaiva.

* Restíguas de destruição são limas
realizadas que a destruição

* Transmissão de vídeo com a fazenda
destruída em 1986 e o vídeo definitivo
é marcante.

* Pesquisa pública e coletiva sobre
a existência de acampamentos
indígenas.

* Dez anos depois, se cumpriram contatos
e se encontraram uma aldeia.

D S T Q Q S S

* A equipe optou por não fazer contato, de uma tentativa de contato se deu, o que aconteceu.

* O plano da chegada dos índios é extremamente, inclusive pela tremedeira da câmara.

* Tocaram as mãos para saberem se estão tremendo.

* São levados pela mão até a aldeia.

* Demorei a entender que uma das figuras era uma mulher.

→ Os índios sabem de tudo o que acontece ao redor do acampamento.

→ tiveram participação de Fantástico (provando a existência dos índios.)

* Simplesmente hilário, parecem triste o adreghado dos fazendeiros, falando

das imagens em tam de siôcia,
dando uma inclusão da autenti-
cidade do material, sem saber
que estava falando com o autor
das imagens.

→ Os fazendeiros descreditaram
as imagens, e criaram uma for-
ça. Criando uma tensão irresol-
tável.

→ Após o massacre "Cacumbara"
do MST, os índios se escondiam.

→ Passível a cena com o último
falante "Lanaê", quando ele teve
o apoio dos índios encontrados
no acampamento.

→ Muito interessante o encontro
dos canaê com o autor sabidamente
que andavam juntos e os demonstra-
ram assustados, "disputando" a pa-
rela mesa.

→ A importância da etno-história
dos canaê e a etno-história
deles.

→ Após o desgosto e falta de prontidão pelas fazendeiras, a imprensa passou a omitir as outras cantatas, com os Alcanzou, os Índios (pobres) como todas queriam.

A imprensa omite, a FUNAI não tem providência.

→ A tradução é imprecisa, mas a confirmação do massacre é inequívoca.

→ Muito legal eles levaram os câmbios para investigar possibilidades de outras índias.

→ "Índios de Juruá" ficou como um mistério.

→ A câmera é uma arma = Após ter sido levado preso ~~conferenciado~~ Vincent Laelli, informa que se é o autor das imagens que foram veiculadas no Fantástico e ameaça retornar a fazendeira e as PM's "selvagens", ele é trazido de volta ao acampamento.

Câmera como arma

D S T Q Q S S

→ Ao se apartar da equipe da FUNAI Vincent, descreve uma fonte que esclarece toda a história da "descuberta" da glóbia.

→ Por umas provas que ^{se} "comença" para provar os massacres, nunca seria suficiente, esta "ação" nunca seria cumuralizada.

→ Não tem mais bases, com provas ou não provar a fato, mas sem contar a história.

"Índios que ninguém viu, e' morto"

→ Conflito ético para captura de imagem.

→ 2010 negociação FUNAI e MST.

→ Ladria de emissões e culpados desde os anos 50 (quando a terra foi demarcada para os ^{de} Carumbata) que faz havia registros das tribos



D S T Q Q S X

19/10/19

4º Encontro da Pa (Rede. BH)

→ A principal característica do documentário é a ausência de um roteiro preciso.

→ (Efeito) câmera: estudo aquilo que a presença produz.

→ Estudar o Leitinho para pensar na montagem do primeiro filme.
(Lentinho por outro) afora do

→ Mônica Pader (artista plástica) - intervenção urbana em uma comunidade de São Paulo.

Subjetiva: quando a câmera vê o olho de alguém ou alguma coisa.

→ Letramento visual (made e aleatório).

→ fotografia e a escrita com a luz.

O geom como corte.

→ ponto de corte: escolha uma hora de cortar a gravação.

→ O fantasma da sala (scout)

↳ excelente exemplo de ^{over}exposição e câmara fixa.

→ Udinkra → procura imagens

→ documentário - "A história da fotografia (discovery channel)

3 parâmetros da fotografia

① ISO: Sensibilidade quanto maior, mais claro porém mais granulada.

② Abertura: A cortina que abre e fecha para exposição da luz quanto mais aberta, mais exposta.

SHUTTER = A velocidade de quada
dro por segundos.

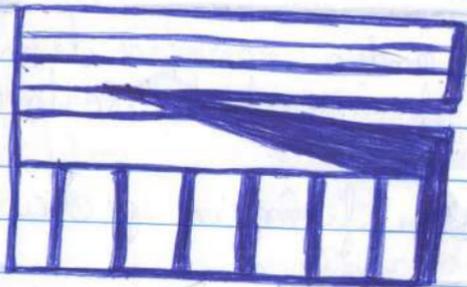
③

Diapragma: quanto mais
aberto mais luz.
quanto mais fechado, maior
a amplitude do campo filmado

⓪ **diapragma** e' o **meímero** Ⓣ

o **diapragma** fechado tera luz mas
alta

(Lamen 6 D) → equipamentos
que seamos usar



26/10/19

5º Encontro Lapa (Pede-BH)

→ Jogos Curtos Poliválidos
"deusa do Sembrado"

direção: "Kleber Mendonça?"

→ filme "As Brancas" ^{Alexandre} produção das escolas
"Linha D'água - Que Lembre e Nesse?"

→ criar pequenas vídeos, apresentando
movimentos de câmera e enquadramentos

→ criar materiais didáticos apartir
do material produzido pelas
crianças.

→ filme onde a narração tem
um papel importante "Sarta a
Pedro."

referência p/ o autor.

→ Re-enunciar... cenas de filmes clássicos (Lumière) na contemporaneidade.

1

plano detalhe }
 + conjunto } construir
 geral (o próximo } uma narrativa
 campo.)

1º geral
 2º conjunto
 3º detalhe

como
 sendo

2) Mostrar em até 5 planos alguém fazendo alguma coisa.

3) Plano sequência
 (sair de um lugar, encerra e
 ir para um lugar novo
 luminante)

→ filme "Aca Russa" exemplo de plano sequência. O filme todo é um plano sequência de três horas.

→ filme: "Becês, as viúvas"
exemplo de filme com apenas
um ângulo (câmera fixa)

4) Gravar em até 5 planos algum
cena (duração de até 2 minutos)

5) Fazer um único plano que
mostre uma ação ou movimento
dentro do enquadramento
(2 minutos)

plano
único

→ Balanço de Branco / Imagem.
Pesquisar. Na câmera fica automático

→ Entender foco automático

→ Pontos de Corte:

D S T Q Q S S

(simboliza) que art...
(citando...)

1ª narrativa oral...
depois a narrativa imagética

→ quanto ao início de narrativas
inter-relacionados ao início
muito
paralelos

→ análise "modelo" de narrativas
para uso de imagens e cores

→ seleção das imagens a partir
das nuances que são
identificadas na imagem

6º Encontro da Rede BH
(Marcos Scarassatti)

↳ Influência e percepção sonora

- Se relacionar com os sons.
- ↳ duas narrativas sonoras, que nos mostram a narrativa imagética.
- ↳ com uma memória (escuta capturar).
- ↳ "Chamem peixe." filme da Clarisse (um dos...)
- ↳ Retirar sons nos momentos das gravações, para criar sons musicais para a trilha.
- ↳ Arquivo sonoro de cada gravação, de modo que os sons do ambiente possam virar uma trilha.
- ↳ amoldar sonoramente o real.

→ cenas marcadas pela escuta,
o som ambiente cria uma
relação de proximidade
de proximidade com o local
(o campo de filmagem) e as
personagens.

→ bilha começa apenas com
o som do ambiente:

→ O cotidiano é mágico.

→ filme "Drama - Transmágica" 1976
por Bednarski e André Kurba.

→ filme "Estalker" de Andrei Tarkovsky
1979

Micrafones :

dinâmica

(micrafone de mão)

em tom
pilha

É o que se aproxima mais do ouvido humano.

São mais resistentes, mais duráveis

depende da relação direta com a potência sonora.

* **Super direcional** → raras usar.
* **Condensador** (condenser);

precisa de armazenamento de energia (pilha ou bateria)
necessita de um alta sensibilidade, por isso o armazenamento de energia.

* **Microfone de fita** : não utilizamos.

Claque: identificação do material a ser gravado, para posteriormente facilitar o trabalho de edição e ajudar a reconhecer o material no arquivo.

→ "fete" (ou Mark) (foto filme)
→ mesa mixada (caixilhos)
e narração.

O som como instantâneas.
 Lida com o som assim como
 lida com a fotografia.
 (→ barulhos instantâneos de
 contexto escobar.)

(→ "Fala" filme sobre tambores
 de Mali)

→ misturar; instantâneas
 sonoras, imagem e narração.

→ tempo musical na monta-
 gem.

// — " — " — " — " — " — "

Foto-filme: Processo de animação de
 fotografias. (foto, sampleto, narração
 e trilha sonora.)

→ Dar vida as fotografias, lembrando
 de que o movimento sempre será
 artificial.)

Sanepostas: Gravar instantâneas na escola. Na comunidade e no redor de um rio.

animação dos fotos

Referência: Marcelo Tassara

* A foto Guimarães Rosa (1968)

* Abelardo Nemeida - Entia numa casa sembra.

→ Apresentação de mestrado (Eixo Elogos - UNICAMP)

→ Mostra Internacional de foto filmes brasileiras

↳ Para assatur: "O Brasil, os índios e, finalmente a USP."

D S T Q Q S S

animas (fotos)

1

mini roteiro (concebido)

* Abertura:

inicia com uma super detalhe da
coração humano e a imagem vai se
revelando, em paralelo o som da coração,
que vai ~~de~~ acelerando de acordo com
a revelação da imagem.

Quando a imagem se revela por
complete, as batidas de coração vão
chegar em um ápice, para o final
da música.

* Cena 1:

imagens do mundo em branco
e primeiro instantâneo sonoro
(~~sonido~~ para o começo.)

o som vai diminuindo e então

o primeiro entrato de música

... um mundo

legenda:
Belo Horizonte
março 2018
Bade

trabalho
Guilherme
Letícia
Júlio

* Cena 2: imagens de estruturas
Processo de construção das estruturas
e reflexão sobre a proposta de inter-

Atividade. Oficinas de desenho em sala.

* Discussão sobre paisagem urbana.

Reflexões sobre suas paisagens

* Tema 3: Processo de produção das pinturas, descoberta do pensamento pictórico das alunas, percepção da comunidade sobre o trabalho.

Atividade:

Tema 4: Início finalizado, reflexão sobre o processo, imagens das paisagens realizadas, percepção da comunidade, discussões ocorridas durante o processo.

D S T Q Q S S

numa avaliação, enquanto
artista sobre a realização
do trabalho e o resultado
plástico e pedagógico.

Retornar a reflexão sobre
o muro (definição da palavra)
fazendo um paralelo com
abertura de janelas.

Um muro pode servir
para fechar, fechar um
espaço, mas também pode
servir como abertura de janelas
para novas paisagens e reflexões

Textos de "maiação"

Texto 1:

Em um mundo sem magia, um muro
tem a função específica; de fechar, dire-
cionar e delimitar o espaço.

Abandonando um pouco de arte e magia,
um muro pode servir como janela.

D S T Q Q S S

como possibilidade de abertura para novas
passagens, mundos, mundos diffe-
rentes.
A vida em um espaço urbano, e o cercar
de muros, cercas e telhas de esmalta-
mentos, acredita ser função da arte e a pro-
pria destes mundos para a criação de
passagens, estabelecendo assim, mundos de
laços e percepções com o espaço urbano.

Texto 2:

A criação de imagens, para se tornarem
passagens, prepara pelas mesmas relações
e vivências com o mundo.

Ho optar por esta ou aquela imagem
para uma intervenção urbana, escolhe
mundo o que do mesmo universo, possível
a habitar a cidade e fazer parte de uma
passagem cotidiana.

Texto 3:

Entendendo um mundo e como ele se
para a produção de mundos passagens, o
processo de feitura dos pontos, em

D S T Q Q S S

trabalho e espaço e as pessoas que o ocupam, ou negociam, para este espaço.

Envolve desde o espaço causado em algumas pessoas, por ser uma mulher e crianças pintando, carregando sacadas e baldes de tintas, até a preocupação em ajudar a segurar a escada, para que não ocorresse uma queda, ou sugestões de adicionar ou retirar elementos ao trabalho.

Desta forma, o trabalho passa a ser uma produção supercoletiva.

Além de a sua ser transformada em trabalho coletivo.

texto 4: A paisagem é amarrada por sentimentos, aquela totalidade afetiva das impressões sentidas.

A paisagem seria então, uma forma de enquadramento designada pelo olhar.

Cada um de nós, traz consigo suas "melhores culturais", que a um certo tempo, individualizam, as várias impressões.

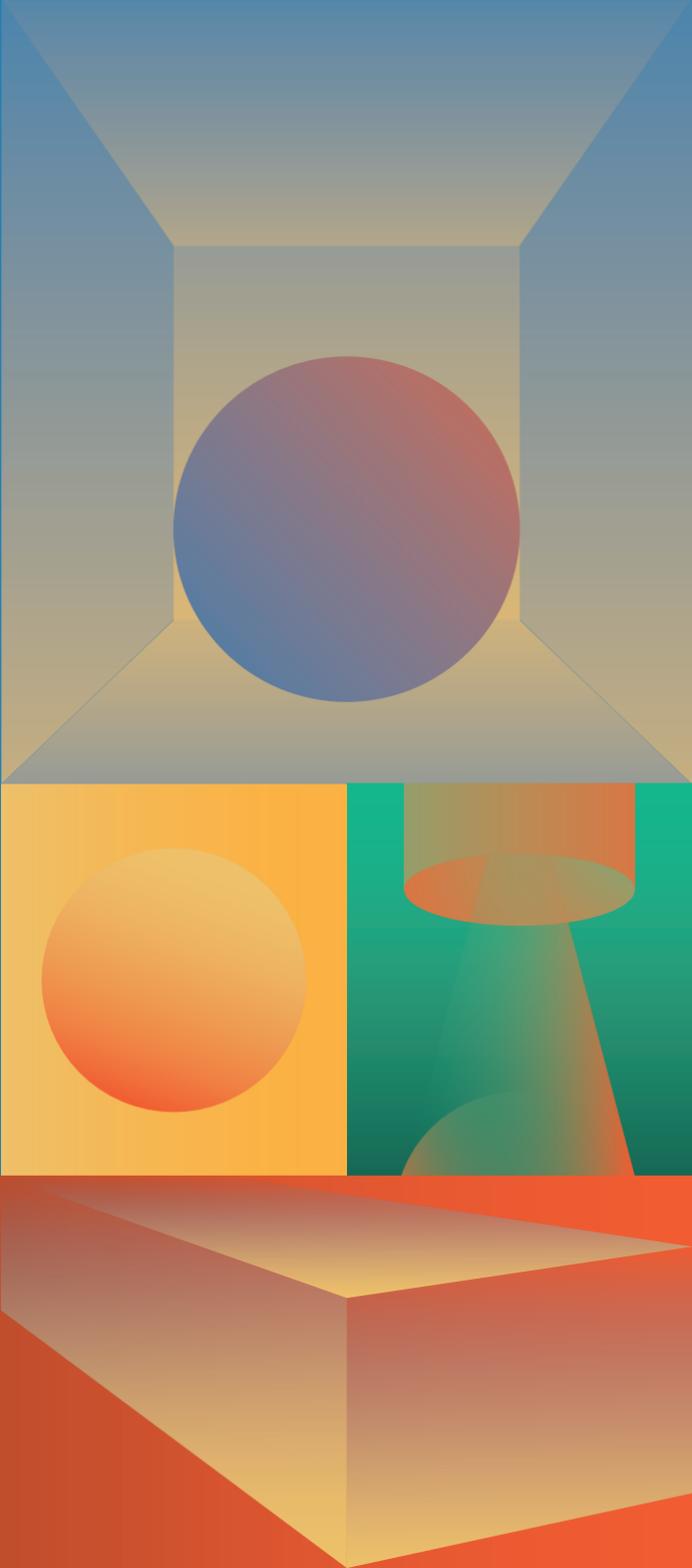


Referências para ler:

→ Como fazer o cam de um filme (Cecilia Albrade) livro

→ cont. texto & "Múltiplas maneiras de ver, de sair e de compreender o mundo, dego, a passagem, de entender, seria uma experiência encarnada, mas não apenas um espetáculo visual."

... de ... e ...
... de ...



Sobre os grupos, as imagens e a desautomatização dos gestos

Arthur Medrado

As palavras a seguir funcionam como uma espécie de testemunho a partir da experiência de coordenação de um grupo de experimentação e criação envolvendo cinco professores e dez estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foram cinco encontros *online* com duração aproximada de duas horas cada, que aconteceram entre junho e julho de 2021.

Fora (de campo)

Fora de campo delimita o espaço não recortado pela lente da câmera. Ele pode incluir sons, sombras e ruídos que atravessam o que está enquadrado, mas também pode nunca aparecer na composição visível da imagem. Isso não indica que não tenha importância. Muitas vezes é tudo o que não vemos que permite que um objeto audiovisual faça sentido e transmita certos tipos de sensações.

Muitas pessoas do cinema já se dedicaram a escrever e elaborar essa dimensão do fora (de campo). Para Comolli,^[1] pensador e realizador de cinema, filmar é um gesto indissociavelmente político. Com ele podemos abordar essa questão a partir de uma noção de fora de campo temporal, na medida em que uma imagem se constitui a partir de dinâmicas que funcionam em relação ao tempo de sua passagem, um tempo que modifica a imagem (constrói, constrói, desconstrói) e nos permite ver aquilo que não está na imagem, que a marca justamente por sua ausência. O que está fora de campo não necessa-

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

riamente está fora de cena. Pensar com esse autor nos permite também trazer para dentro da discussão uma dimensão política do fora de campo, incluindo e estando atentos a todas as coisas que de certa forma estão à margem, à sombra da sociedade e dos debates sobre a imagem e também sobre os processos criativos na educação. A questão do fora de campo é complexa e importante no cinema. Aqui, me aproprio dessa forma para criar um dispositivo^[2] para iniciar esta escrita sobre os processos e resultados dos encontros de cinema dentro do LAPA.

A intenção é fazer ver questões, elementos, teorias e também movimentos do próprio grupo que não estão explicitamente alocados nos encontros por meio de videochamadas, mas que compõem toda uma teia de relações para que possamos olhar para essa experiência. Assim como nos filmes, o processo de experimentação e os caminhos encontrados por cada sujeito dentro desse processo proposto entre pesquisadoras, pesquisadores, professoras, professores e estudantes pode acontecer num fora de campo.

O gesto de criar

Gostaria de lembrar da importância do gesto de criar. Diante disso podemos de imediato levantar algumas questões: o que se cria em processos criativos que relacionam cinema e edu-

[2] O dispositivo como utilizamos aqui diz respeito a uma ideia trabalhada pelo menos desde 2014 pelo pesquisador Cezar Migliorin através do projeto de cinema e direitos humanos Inventar com a diferença. Em 2018 o fórum nicarágua fez uma publicação em dossiê da Revista Devires sobre a pedagogia dos dispositivos e, em 2020, Migliorin publicou um artigo sobre o trabalho com cinema de grupo onde na primeira nota temos a seguinte definição: “Para uma definição sucinta de dispositivo, podemos dizer que é um conjunto de regras para a realização de exercícios com imagem e som.”

cação? O que é possível criar em grupo, a partir das relações entre as experimentações das pessoas envolvidas? Ainda que não haja um interesse em me ater a responder essas perguntas de forma objetiva, elas servirão aqui como guias para montar a pequena cartografia de um processo vivido durante os encontros com estudantes, professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores do LAPA.

Se entendemos que tanto os processos criativos como os processos educativos envolvem a criação, talvez seja interessante estabelecer alguns guias para pensar tais processos e produtos. Sem separá-los. Vejamos como podemos pensar uma obra (produto) e como também podemos entender esse espaço de criação compartilhada em grupo (processo).

Jacques Rancière é um autor importante para o pensamento contemporâneo. Em seu livro, *O mestre ignorante*, ele aborda justamente a dimensão da posição do mestre que ignora a distância entre quem sabe e quem não sabe. Ou seja: o autor nos convida a perceber que é justamente no momento em que ignoramos uma certa distância ordenada entre professores e estudantes que encontramos um espaço frutífero para o aprendizado. Esse autor também pode nos ajudar a pensar as relações com as imagens a partir de diversos livros e ensaios já publicados. Um dos seus textos mais recentes em português é *Tempos modernos: arte, tempo, política*, publicado no Brasil em 2021. Ao abordar o paradigma da arte, Rancière o caracteriza como constituído principalmente de duas distinções: o que pertence e o que não pertence à arte; e entre o pensamento e o não pensamento.

Como poderemos pensar, então, os processos vividos em grupo dentro desse paradigma? Rancière nos ajuda quando diz que para que alguém se coloque diante de uma obra e proponha uma reflexão (teoria) sobre ela “é necessário que já exista todo um sistema implícito de relações entre pensamento, espaço, visão, luz, som e movimento”. Esse conjunto de relações é o que Rancière chamou de “partilha do sensível”. E, para esse autor, as artes são justamente as intersecções particulares dentro dessa partilha. O autor chama essas intersecções de “nós”: “o que chamamos de artes são os nós particulares dentro dessa partilha”^[3].

Certa vez, escutei em um evento de cinema uma fala em que Makota Cassia Kidoialê^[4] contava dos encontros com outros quilombos e de como eles garantiam a possibilidade de “fazer laços, sem atar nós”. A partir dessa proposta, irei deslocar a ideia de nós para a de laços. Acredito que os nós possam sufocar e sejam muito difíceis de serem desatados. Os processos em grupo visam a espaços de cuidado e se atentam a uma certa liberdade para que todas e todos possam estar e participar como e com o que podem. Logo, para falar de grupo, parece mais interessante adotarmos a imagem do laço. Os laços são

[3] Jacques Rancière. **Tempos modernos: Arte, tempo, política**. São Paulo: N-1, 2021, p. 91.

[4] Essa formulação foi feita por Mãe Cassia (Makota Kidoialê/Makota Cássia) durante o segundo encontro do Seminário Ebó Ejé: Cinema Brasileiro e Afro-religiões e VII Colóquio: Cinema, Estética e Política, realizado no dia 26 de novembro de 2018 dentro da programação do fórumdoc.bh.2018, em Belo Horizonte. Na ocasião ela falava dos encontros e trocas com outras mães de santo, porém essa metáfora me parece apropriada para pensar também a relação do fazer cinema na escola com jovens e crianças negras.

essas interseções particulares dentro dessa partilha, podem ser entendidos como as sensibilidades singulares provocadas e inventadas nos processos de criar em grupo.

Essa partilha (do sensível) diz respeito ao contato. Ela nos convida a pensar uma forma de estar junto que pode desfazer as relações previamente estabelecidas ou diluir os espaços e posições comuns que são atribuídos às pessoas. Estamos falando, então, de um processo coletivo que movimenta um certo tipo de deslocamento. Já veremos alguns exemplos de como isso aconteceu neste grupo.

Antes disso, talvez seja necessário passar por outra ideia importante para a reflexão que pretendo fazer aqui. Lanço mão de mais uma pergunta: o que se cria quando se experimenta com imagens, sons e palavras? O que seriam os resultados desses exercícios oriundos de provocação e convites ao exercício do audiovisual?

Na tentativa de jogar com a pergunta, faço um salto para a última reunião dos encontros do LAPA. Na conversa final, em que falamos sobre como foi aquele processo, Clarisse contou ao grupo sobre uma dimensão fundamental do processo: “é importante lembrar que o gesto de criação que vocês fizeram em nada difere do gesto de grandes artistas”. Essa ideia é fundamental para nosso pensamento aqui: o processo criativo feito por uma adolescente ou uma professora pode pouco diferir do que é feito por uma artista exposta em uma galeria reconhecida. Mudam apenas os contextos e os acessos. Nesse espaço de partilha que se cria, podemos, em grupo, ser artistas, escritoras, criadoras e o que mais vier à cabeça. E, ao levar a criação para o grupo, criamos o próprio grupo, em grupo. Mas também podemos criar o mundo e perceber nosso entorno com outros olhares.

Criar não é fácil, traz inseguranças, exige um ir e vir, um fazer e refazer. Criar é estar sobre o fio. E esse é o nome de um livro que também foi recentemente traduzido para o português e que tem como título de seu primeiro texto *Obra sem mestre*. Didi-Huberman, ao pensar o trabalho de artistas contemporâneos importantes como Marcel Duchamp, apresenta definições de obra que podem nos ajudar a entender o tipo de trabalho que realizamos aqui. Primeiro, ele nos diz que por obra entende-se “um objeto criado pela atividade, o trabalho de alguém, assim como a ação, as operações que resultam nesse objeto”, para depois nos apresentar uma noção de obra (de arte) “concebida como um perpétuo ensaio: portanto, jamais fechada de direito, sempre por refazer”^[5].

Um encontro pode ser reconhecido como uma obra? Pelo menos desde os anos 1960 o circuito artístico (e, portanto,) de criação compreende intervenções como obras de arte. Obras que estão sempre por fazer e refazer, como dito anteriormente. Entenderemos que os processos subjetivos e as sensibilidades percebidas durante os encontros podem muitas vezes retornar nos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Quando se atravessa a fronteira da criação, talvez, tais gestos e formas de ver o mundo podem voltar, mesmo quando não se está mais com aquele grupo. O trabalho com o cinema de grupo é uma intervenção provisória que deixa marcas permanentes.

Podendo acionar uma dimensão não linear do tempo, podemos pensar, com a autora mineira Leda Maria Martins, sobre uma perspectiva espiralada do tempo a partir de experiências

[5] Didi-Huberman. **Sobre o fio**. Florianópolis. Cultura e Barbárie, 2019, p. 7-8.

centradas nas ancestralidades negras e de pensamentos de matriz africana que se atentem aos movimentos ancestrais. Uma espiral não tem começo nem fim, ela representa um movimento e nos ajuda a desfazer as hierarquias temporais. A autora nos diz que nessa temporalidade “os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de uma perene transformação.”^[6]

Podemos pensar esses processos subjetivos em grupos sob essa perspectiva. Em grupo acionamos memórias e lembranças (passado), nos engajamos em realizar registros (presente) e, quando conversamos e elaboramos, criamos coletivamente uma massa de sensibilidades que ainda nem existem (futuro). O grupo cria condições de possibilidade que permitem que todos os elementos possam funcionar com igual força à medida que os processos atravessam. Mas como provocar um espaço para criar tais condições? Vejamos a seguir indícios.

Cacofonia: estranhamento e caos

Após uma série de reuniões com a equipe de coordenação do LAPA, iniciamos nosso trabalho com o grupo. Era 17 de julho de 2021, e estávamos, enfim, começando a intervenção com

[6] Leda Maria Martins sobre a perspectiva do tempo espiralar: “A primazia do movimento ancestral, fonte de inspiração, matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de uma perene transformação. (...) Vivenciar o tempo significa habitar uma temporalidade curvilínea, concebida como um rolo de pergaminho que vela e revela, enrola e desenrola, simultaneamente, as instâncias temporais que constituem o sujeito”. (MARTINS, 2001, p. 84). Ver: MARTINS, Leda Maria. *A oralitura da memória*. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

professoras, professores e estudantes da rede pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte, um trabalho com imagens, sons, palavras e sensações.

Optamos por não aderir às apresentações formais, que incluem as formações e seus títulos, as disciplinas que cada pessoa ministra ou o ano final do ensino fundamental a que pertenciam as estudantes e os estudantes. Ali iniciamos essa apresentação, completando três frases e em seguida chamando alguém para que pudesse fazer o mesmo. Orientados pela cartela que estava sendo apresentada na chamada de vídeo, realizamos a dinâmica até que todos tivessem participado.

MEU NOME É _____ [7]

O que eu mais sinto saudades da escola ...

O que eu mais gosto no meu bairro ...

Quando a pandemia acabar eu vou ...

O grupo fala de saudade do ritmo da escola, de sua rotina. Saudades das professoras e dos professores, da quadra e do recreio. De dar aula, mas também da hora do intervalo e da conversa depois da aula. Encontrar as pessoas... ter tempo adequado para fazer as coisas, já que está “tudo muito corrido sabe?” e “É estranho, muito chato”.

Quando pensamos em atividades com o cinema de grupo, muitas vezes entendemos que esse primeiro momento deveria gerar um certo estranhamento em quem participa, desesta-

[7] Meu nome é Arthur, e o que eu mais sinto saudades da escola é encontrar as pessoas. Aqui no meu bairro eu gosto de caminhar pelas ruas e, quando a pandemia acabar, eu vou viajar. Sou eu que escrevo essas palavras e fui uma das pessoas que conduziu esses encontros.

bilizar os lugares comuns: ser professora, ser professor, ser estudante, sericineira, sericineiro.^[8] Com tal gesto não temos a intenção de anular o que as pessoas no grupo já são, mas queremos justamente que essa “ausência do eu individual” permita que um espaço aberto a formar grupo se efetive. O grupo monta uma dupla operação: formar grupo para, então, formar-se em grupo.

Muitas vezes, os primeiros encontros são tomados por um certo desconhecimento, por um não saber o que fazer ou dizer. É preciso deixar que isso flua e talvez optar por dinâmicas bem simples, explicitando sempre que “não tem como errar”. Essa é a primeira possibilidade de iniciar a elaboração desses laços.

Portanto faz sentido explicitar que o que estamos promovendo são convites a experimentação e principalmente que não há erro. Ou seja: diferentemente da escola, não haveria notas nem avaliações quantitativas. Partimos desse pressuposto e pudemos, em seguida, realizar mais um convite: todas as pessoas presentes deveriam fechar as câmeras e abrir os microfones. Projetamos em tela uma cartela com algumas perguntas e uma mensagem dando ênfase de que buscamos uma “resposta longa” e que poderíamos “falar à vontade”:

Como você tem se sentido na pandemia?

Como tem sido a pandemia para você?

[8] Cinema de grupo diz respeito a uma experiência de criação de sons e imagens inseparável dos processos subjetivos das pessoas envolvidas. Ver: MIGLIORIN, C.; RESENDE, D.; CID, V.; MEDRADO, A. *Cinema de Grupo*. **Revista GEMInS**, v. 11, n. 2, p. 159-164, 21 dez. 2020.

O grupo se envolve numa cacofonia.^[9] É necessário um nível de atenção quase impossível ao que estamos falando em meio à proliferação de um excesso de vozes e ruídos que surgem ao abrimos todos os microfones. Uma experiência que é absolutamente individual, visto que a conexão com a internet e os dispositivos que cada pessoa usa alteram a dinâmica das vozes, ao mesmo tempo que nos arremessa em uma coletividade ainda não organizada. Envoltos nesse excesso, podemos abolir a página em branco e fugir dos clichês. As palavras, os sons e os ruídos se misturam. O grupo vai se envolvendo em uma massa sonora que pode causar sensações que passam pelo desconforto e chegam até mesmo ao acolhimento.

Acredito que a cacofonia seja necessária para reafirmar esse desconforto que gostaríamos de gerar. Esse dispositivo, ao evidenciar tal desconforto, que é próprio de todo primeiro encontro de um grupo, acaba nos lembrando da impossibili-

[9] Foi durante a pandemia que conheci, por meio de Jota Mombaça, a cacofonia como dispositivo. Em uma ação realizada junto à *Nottingham Contemporary*, a artista evoca a Clínica Cacofônica por meio do elemento fogo. Perguntas importantes são lançadas no convite ao evento em que ela realizou essa prática: “Que protocolos e procedimentos definem o alcance da escuta colonial? Que formas de política podem dismantelar suas restrições sonoras? (tradução livre). Aprendi com essa artista e pesquisadora que no dispositivo interessa explorar a multivocalidade, o vozerio, como possibilidade de convergência entre saberes do corpo e escuta. A escuta em seu potencial transformador nos recorda que dinâmicas não organizadas e totalmente codificadas podem nos aproximar de experiências contra-coloniais, afastando-nos do conhecimento cartesiano, moderno, branco e hiper-organizado. Sabemos que o conhecimento é extraído de um não todo. A cacofonia como prática nos permite remontar os modos de pensar. Ver: <https://www.nottinghamcontemporary.org/whats-on/cacophonnic-clinic-fire/>

dade de apreender completamente um conteúdo em sala de aula, ao mesmo tempo que (ainda mais em um momento de pandemia, quando estávamos impossibilitados de nos encontrar, e diante de uma radicalidade do silêncio promovido por microfones mutados) nos aproxima de uma experiência sonora possível na escola.

A cacofonia opera em uma dupla dimensão: tirando os sujeitos dos territórios comuns em que estão localizados e criando um território comum para as pessoas que a experimentam juntas. Esse é um território sonoro ainda em desacordo, mas que a partir das relações que vão se criando durante os encontros (com o grupo e com as imagens) vai se organizando e reorganizando, experimentando formas de ver, ser e se relacionar no mundo e com o mundo.

A cacofonia também nos lembra aquele momento antes de se entrar na sala, antes de a aula começar. Ali, quando estudantes falam ao mesmo tempo, vários grupos se comunicam. É como se essa provocação/dispositivo funcionasse trazendo para o grupo uma situação paradoxal, uma experiência muito próxima da sala de aula, mas que escapa radicalmente ao que esperamos de um processo de ensino-aprendizagem tradicional, que muitas vezes se dá na chave da completa organização: fileiras e o docente como a voz da autoridade e estudantes em silêncio “absorvendo o conteúdo”. Um primeiro encontro como esse nos lembra que o cinema de grupo pode ser um estrondo,^[10] uma ruptura com os funcionamentos modelizados com os quais estamos adaptados em nosso cotidiano.

[10] “Um estrondo vindo não sei de onde pode ser só um barulho e passar ou mesmo ser escondido. Mas, no processo criativo, o estrondo será

Dessa experiência conturbada passamos a uma chuva de palavras no *chat*, no qual deveríamos colocar uma ou mais palavras sobre o que havíamos sentido/vivido durante os minutos em que estávamos com os microfones abertos.

solidão

caos

difícil

saudades

confusão

vazio

barulho

eu só ouvi alguém falando q er tranquilo kkk

tudo muito chato

acho q e isso

tédio

difícil

tédio

angustiante

confusão

confusão

o medo de ser esquecido

muito aprendizado

medo

acolhido. Tal acolhimento não se faz sem uma leitura, sem uma montagem com outros saberes. Não chega ao grupo para extrair dele uma verdade, apesar dele ser verdadeiro, mas para colocá-lo em relação. Não é esse o gesto do artista? Acolher e transformar? Aceitar o estrondo no que ele pode ter de mais estranho?" (p. 157) ver: MIGLIORIN, C.; RESENDE, D.; CID, V.; MEDRADO, A. *CINEMA DE GRUPO*, *Revista GEMInIS*, v. 11, n. 2, p. 159-164, 21 dez. 2020.

molhar plantas
ruído
tédio
exausta
presença do caos
muita falta das famílias
confusão
unidade de vozes, como se fossem as angústias de
todos as vivencias numa única voz.
risos
solidão
falta de escuta
comer na comida aquilo
sofrimento
plantas
loucura
proximidade e liberdade de falar o que quiser
junção entre as diferentes casas
furacão ou turbilhão de pensamentos, seja eles posi-
tivos ou negativos unidos em uma só voz
cozinhar
conversa consigo mesmo

É preciso agilidade para decidir que palavra entra na roda para mobilizar a produção das primeiras fotografias. Ainda com as câmeras desligadas, o grupo tinha entre 10 e 15 minutos para sair e realizar uma foto (preferencialmente na horizontal). Uma única foto que deveria ser inspirada, ou mobilizada, pela palavra escolhida: “caos”. No *chat* lançamos um número de *whatsapp* para o qual as fotos deveriam ser enviadas. Em seguida

pedimos que, à medida que fossem terminando e retornando à sala, ligassem suas câmeras ou avisassem no *chat* que haviam retornado. As fotos foram vistas na ordem em que chegaram e sem necessariamente se avisar quem eram as pessoas que haviam feito o clique.

É o caos que pôde nos trazer uma paisagem em que o lixo se mistura à vegetação lá ao longe e fica quase imperceptível, uma estante, uma vista do horizonte, letras desfocadas, um ninho de pássaro, uma cama desarrumada, muitos livros, um cantinho de bagunça com muitas sacolas de feira, uma cadeira caída ao lado de um violão, o interior de um objeto que parece ser uma máquina de lavar, uma pia repleta de louças, duas caixas de ferramentas e utensílios diversos, uma *selfie* na janela, um recorte de espaço onde podemos ver alguns cabos de vassoura, um vaso de plantas com duas espécies coabitando ou mesmo uma *selfie* de perfil com a palavra “caos” escrita no rosto.

Em grupo vamos aprendendo o que é partilhado —“a questão do conceito do caos, o tanto que é relativo”; essa “imagem para mim é extremamente agradável”, ao passo que é mobilizada pelo caos do clique feito por outra pessoa. Uma árvore nos tira do caos?

No ver junto das imagens, podemos associá-las livremente. Podemos conversar sobre seus aspectos técnicos, mas também sobre suas significações e sobre as sensações que elas nos transmitem. Essa forma coletiva de se relacionar com o material produzido pelo grupo é fundamental para realizar os laços que ali fazemos com os territórios, mas também com nós mesmos e com a própria linguagem.

Escolhemos CAOS, mas poderíamos ter escolhido qualquer outra palavra.

Aprendi e insisto sempre na escolha de palavras mobilizadoras, que permitam fugir das representações. A palavra deve mover o grupo no gesto de criar, e não servir como tema ou como aquilo que devemos ilustrar. Quando escolhemos uma foto inspirada nas palavras “caos”, “fora” e “multidão”, permitimos que os sujeitos não tenham a saída fácil de simplesmente registrar o que aquelas palavras significam. Isso é diferente de quando se escolhem palavras como: “árvore”, “sol” e “natureza”, por exemplo.

Talvez seja justamente quando algo da opacidade de uma palavra, um conceito, ou uma noção se lança no grupo que podemos fazer mergulhos internos na criação individual. Essa é uma criação que, à medida que se torna coletiva, gera reflexões e engajamentos que anunciam condições de possibilidade para se estar em grupo e para montar e remontar o mundo com condições de possibilidades inteiramente novas.

Coordenar um grupo é tarefa que exige sensibilidade, atenção e escuta, muito mais do que um saber técnico. No grupo, aprendemos todos com todos. No grupo, uma imagem de um móvel pode trazer a sensação de altar, mas não exatamente como um lugar onde se reza, um altar em que, como foi dito durante o encontro, “as coisas estão um pouco bagunçadas e caóticas”. Numa das imagens, um móvel organiza o soro fisiológico, álcool em gel e tudo aquilo que não se sabe onde colocar e acaba ficando ali.

O móvel funciona tal qual o grupo, que pode ser esse espaço em que abrigamos as primeiras coisas que nos vêm à cabeça?

De certa maneira, como na imagem apresentada, o grupo parece também possibilitar um lugar no qual se cria um espaço

de coisas e memórias, que, para as pessoas do grupo, são importantes, lembrando-nos que as relações ali operam ensinando que o caos pode conviver com a memória e que também pode ser a força produtiva da própria memória.

Incentivamos o anonimato no visionamento das imagens. Não cabe à coordenação do grupo impedir que quem fez a foto nos conte que tal móvel está na família há 30 anos e que foi pintado por mãe e filha quando a professora que realizou a foto ainda era criança. Mas talvez caiba a quem coordena o grupo, às vezes, quando se desvia demais para as histórias pessoais e por um terreno em que somente um sujeito tem relação com o que se está sendo dito, a necessidade de desviar o caminho novamente para a dimensão da imagem. Muitas vezes a intervenção de quem coordena é sutil, mas importante no processo.

Diante de alguma das fotos enviadas somos lançados em um caos do olhar, na medida em que podemos ficar horas tentando decifrar o que seria cada um daqueles elementos presentes na imagem. Esse contato em grupo é também sobre tempo, sobre experimentar outras dinâmicas que embaralham as cronologias.

Durante um encontro o professor questiona: “Tem algo que seja mais caótico do que a cidade?”. Uma foto da paisagem levanta a discussão do espaço urbano. A imagem foi realizada orientada pela ideia de caos, mas a divisão dos elementos (cidade, montanha e céu) parece bem ordenada e tal ordenamento permite perceber os telhados, a diferença entre as texturas. Na dinâmica do grupo, olhando para o caos, podemos fugir dele e nos atentar à textura da nuvem que “parece pintura”. Nosso olho pode ir até as montanhas — lá no fundo

— e depois retornar à frente. Essa foto de caos nos faz perceber o relevo e lembrar que passado e presente podem habitar a mesma imagem.

Diante da imagem uma estudante nos diz: “O que eu vejo é o caos em tudo. A gente não sabe para onde olhar. Se olha o céu azul, a linha do horizonte, as telhas, as casas. A difusão de cores, tem cores escuras, é o que a gente fala, não é? É uma estética bem confusa, mas é harmoniosa porque é a realidade.”. Diante dessa fala, o grupo discute sobre as dimensões de luz e sombra. E outra professora nos lembra: “olhando agora com mais cuidado, mais tempo, eu concordo com as falas. Essa coisa da luz e sombra nesse momento pandêmico, quando algumas pessoas dizem que devemos emitir luz..., mas não existe luz sem treva, para ter luz a gente precisa da treva. Da mesma forma que, para a gente ter o caos, a gente precisa de uma organização para entender como é esse caos, para gente saber como voltar. Aí também num processo de criação tudo isso são coisas que se complementam, que complementam tanto o processo criativo quanto nossa questão de sobrevivência.” Uma elaboração que desfaz os polos entre luz e trevas, entre o bem e o mal. E aí, novamente, somos lembrados que o caos nos lança diretamente num espaço do criar.

Notas à criação

Ao ver uma das imagens, em que a lente captura uma escrita e, de tão próxima, as letras se embaçam e parecem se mover, o grupo nos lembra que “o ato de escrever tem algo de caótico e confuso”. Alguém no grupo percebe: “eu acho muito significativo ter um texto, um recorte direto nesse texto, e você ser





incapaz de ler. O que dá uma sensação de desorientação, de estar perdido, que se relaciona com essa ideia que está no caos”.

Ainda que não sejam a mesma coisa, o caos se relaciona diretamente com a criação. Ambos funcionam como movimentos, possibilidade de organizar trânsitos que separam o que se vive, o que se pensa e o que se quer. Para criar é preciso algo de liberdade que inevitavelmente passa pelo caos. O caos é um baú de possibilidades e de sensibilidades, que um dia podem ser experimentadas.

Não dizer como deve ser feita é o que permite inventar a forma de se realizar o dispositivo. No grupo sempre há desvios, que nos permitem perceber que os encontros de cinema funcionam como “uma matéria que mexe com o psicológico. A gente está trabalhando com a mente, a partir do que pode sugerir uma simples imagem. Às vezes pode não ser fundamental para mim, não é? Mas, olhando bem, depois ela vai fazer um grande significado, porque tem uma diferença muito grande entre ângulos e partes. Isso é para funcionar mesmo o psicológico da gente: muitas vezes a mente da gente está parada, e isso faz funcionar, porque através das imagens a gente vai traduzir e entender mais a fundo para que que serve aquilo.”. Essa formulação foi feita pela mãe de uma das estudantes. É interessante perceber como o processo dos encontros de cinema invade o espaço da casa e pode afetar/contaminar pessoas que fazem parte do entorno ou outras forças que em processos fechados em si mesmos não poderiam ser acolhidas.

Outra participante nos lembra: “inventar é realmente um exercício”. E, da perspectiva ética que existe quando atuamos, inventar deve ser menos uma experiência única (no sentido

de acontecer uma única vez) e mais um gesto constante, uma forma de estar no mundo, que esperamos que se repita, mesmo quando não se esteja mais em grupo. A aposta é estar no mundo inventando com o olhar, no gesto de comandar a câmera e também de poder ser comandado por ela.

Os enunciados que escolhemos como mobilizadores (os dispositivos) nos remetem às dinâmicas do jogo, que não se joga sozinho e que precisa de mais do que dois participantes. Não basta haver apenas a pessoa que faz a mediação (“professor ou professora”) e aquela que realiza (“estudante”), é preciso uma terceira força, e há sempre o grupo, e também os outros resultados de exercícios que chegam. O dispositivo cria o território para que tudo que compõe o grupo possa se relacionar. O cinema de grupo é composto de múltiplos que, ao se relacionarem, constituem um grande movimento de produção (invenção). Isso se dá na medida em que os múltiplos produzem outras multiplicidades, que nos permitem novas formas de saber como e por quanto tempo podemos olhar as imagens.

Criar é o próprio gesto de desfazer os olhares automatizados e desautomatizar os lugares a que estamos acostumados. Este é um motivo para evitar usar exemplos: para que não seja modelo. É necessário lembrar ao grupo que a dúvida vai sempre existir no processo de criação, ela só não pode nos paralisar. Se a criação for estagnada pelo dispositivo, é hora, caso o grupo demande, de buscar (ou criar) uma referência que dê conta de exemplificar sem criar modelos.

Em todos os processos que envolvem criação há uma espécie de insegurança ou incerteza. A ausência da autoria permite que as inseguranças não ganhem força, pois não direciona um

foco de atenção na pessoa que o realizou. E, na medida em que o grupo cria junto, isso pode fortalecer o desejo de alguém de realizar dispositivos que envolvam experiências mais autobiográficas. No último encontro, por exemplo, cada pessoa podia escolher qual atividade realizaria. Uma das professoras realizou uma linda carta ao seu filho: uma mãe que realiza um pequeno filme, que se torna um arquivo vivo, que poderá ser visto pela criança no futuro. Esse foi um dispositivo que emocionou a todas as pessoas do grupo.

A única certeza que podemos dar ao grupo é: não tem como errar. Assumir que a coordenação não irá dar todas as coordenadas é justamente permitir que o direcionamento da criação seja sem direção.

Um conselho: não se espante se o comando for exigido. É possível que o espaço de insegurança do “não ter resposta certa” possa causar certa resistência em alguém do grupo. Se a pessoa demanda de quem conduz o processo um lugar seguro para criar — respostas certas, ou regras muito determinantes, por exemplo —, cabe a quem coordena acolher a demanda, mas criar um espaço entre o direcionamento concreto e a abertura para mais espaços de criação. Na dúvida, responda sempre com outra pergunta. Se não for suficiente, lembre: não tem como errar.

A câmera não é olho

O grupo funciona criando conversações que estabelecem uma comunidade de cuidado e que são pautadas por uma ética do acolhimento. A luz que o grupo irradia frente às escuridões dos nossos tempos nos permite pensar em um limiar, uma

passagem de fronteiras entre a arte (o cinema) e a educação. O que o grupo faz passar por nossos olhares por meio dos dispositivos criativos que vemos em nossas telas são experimentos que trabalham relacionando o cinema com a vida. Em grupo é possível perceber as coisas que já existem (sentimentos, pensamentos, emoções e questões que muitas vezes negligenciamos), mas que em coletivo é impossível de serem ignoradas.

Quando as imagens são vistas juntas, já há uma montagem operando. Aprendemos sobre montagem, na prática, quando vemos, por exemplo, um plano que nos faz estar à espera de um cachorro descer, e nos coloca atentos ao tempo que se cria dentro do próprio plano. Em seguida nos deparamos com outro cachorro, em outro espaço. O visionamento das imagens na sequência que elas chegam permite a montagem, e também uma curadoria do acaso.

Para o encontro seguinte, que aconteceria três dias depois, pedimos às pessoas do grupo que realizassem o dispositivo “A câmera não é olho”.

Um dispositivo^[11] que permite experimentar outros pontos de vista: ponto de vista do cachorro, de pombo, algo torto, movimentos impossíveis para um ser humano. Quando o adolescente realiza seu plano com a câmera que o filma de dentro de um ventilador, ele mesmo nos permite explicar o que é a panorâmica, esse movimento de câmera no cinema, sem que isso tenha que ter sido elencado como um “conteúdo pragmá-

[11] Esse dispositivo foi elaborado no âmbito do Laboratório Kumã (UFF) e integra a pedagogia do dispositivo desenvolvida nos processos de cinema de grupo realizados pelo Laboratório.

tico”. As práticas que o grupo realiza dão os próprios contornos dos conteúdos e conceitos que iremos abordar.

A professora, que (provavelmente) sabe que foi o estudante de sua escola que o fez, destaca a singularidade da ideia: a relação do ventilador para atividade física. O vídeo gera dois movimentos, um do ventilador-câmera, que é lento, e outro de quem realiza a atividade física aeróbica, uma performance corporal acelerada.

Assistindo aos dispositivos também nos deparamos com uma “imagem que passa uma sensação boa de descanso” através do tempo lento da entrada da nuvem, que nos dá vontade de ver mais. Uma professora aponta: “inclusive é uma imagem que eu precisava nesse momento”. O grupo, então, por meio das imagens, garante que as fronteiras entre quem cuida e quem é cuidado sejam constantemente borradas. Não há forma errada de fazer, e talvez seja justamente essa liberdade que permita que alguém tome a imagem para si, como a sensação e a experiência sensível que necessitava naquele momento.

O grupo discute sobre “sustentar a gravação”, sobre respeitar o tempo do plano, mas ao mesmo tempo esperar o que pode acontecer: ter paciência e permitir que o que se filma aconteça em seu tempo devido. Afinal: “se a gente sustenta a gravação, alguma coisa acontece.”. Nesse plano, um bloco branco no céu azul funciona desenhando esse quadro de nuvem. Nessa atividade o vídeo com o movimento da bananeira permite que a gente veja o movimento do vento, permite que vejamos o invisível.

Algumas imagens nos recortam de formas que nos causam uma confusão e um “não saber muito bem o que é”.

São imagens que instauram a dúvida. E, assim, podemos aprender que as imagens podem revelar as coisas e também esconder, e que é esse “deixar dúvidas” que permite espaços para que a gente possa imaginar o que quer que seja. Espaços de invenção.

Acontece algo semelhante quando a câmera que não é olho entra na geladeira e a luz do eletrodoméstico nos permite perceber o movimento da porta e acionar mais uma vez o fora de campo. Quando a câmera não é olho, podemos acompanhar uma pessoa escrevendo, com o vídeo acelerado. Um plano nos lembra “que a escrita também depende do corpo e que escrever é físico, e não somente mental, e que mobiliza todo o corpo”. Quando realizamos as atividades e conversamos sobre elas, fazemos um duplo movimento: o primeiro é individual, no qual trabalhamos nosso corpo e nossos olhares, o seguinte é em grupo e nele elaboramos um corpo coletivo para receber essas imagens, sons e palavras e, assim, escrever a nossa história, a história do grupo.

O grupo apura a forma de olhar, mesmo quando não estamos com a câmera. Não ter como errar, não apresentar o modelo e sugerir um deslocamento do olhar na altura dos olhos (esse ponto de vista a que comumente estamos adaptados) pode garantir uma insegurança em quem cria. É importante lembrar que, quando surgem as dúvidas e as inseguranças sobre o que se realiza, é justamente quando parece que o processo criativo está acontecendo, já que criar envolve uma insegurança e o grupo é o espaço para acolhê-las. É no grupo que podemos garantir certo conforto para que a criação aconteça. Vale lembrar: é a insistência em fazer que permite aflorar a criatividade.

Em grupo uma coisa pode virar outra durante os visionamentos dos resultados das atividades de quem participa. Um tapete vira alga, uma célula viva. A imagem que se cria a partir de um recorte se transforma em outra coisa. Quando a câmera não é olho e realiza movimentos impossíveis para o corpo humano, podemos nos deparar com um plano que nos tira do chão. A imagem vai se compondo com a luz que invade o espaço, e a câmera se torna um caleidoscópio. O grupo se torna, então, o espaço em que as coisas passam e se irradiam de outras formas, multiplicando-se. Os dispositivos também fazem quem assiste, e não somente quem os realizou, ter que olhar de lugares diferentes.

Ao vermos um plano em que uma planta é regada, a professora nos lembra que essa imagem trouxe para ela a dimensão do cuidado, pois não mostra somente a planta quando já está bonita e pronta, mas o processo de regar e cuidar desse ser, que é vivo. Falar do cuidado da planta talvez nos lembre da dimensão do cuidado que se cria em grupo.

Palavra que fala e não se cala

Às vezes
O que acalma a alma
É o silêncio

Micropoema realizado por alguém do grupo

Ao assistirmos às sequências dos vídeos “câmera não é olho”, com um som que foi realizado por outra pessoa do grupo, deveríamos criar micropoemas a partir das sensações de nossas relações com as imagens. Nessa experiência introdu-

zimos um exercício com a palavra, inventamos um dispositivo de escrita para ver as imagens. Duplo movimento: 1) antes do encontro, criar um som para o plano de alguém; 2) durante o encontro, escrever um haikai (micropoema) com base na experiência de visionamento desses planos.

A introdução da palavra também permite refletir sobre o silêncio em grupo. O silêncio nesse espaço virtual, como afirmei no início do texto, é radicalizado pelos microfones desligados. É o silêncio que permite a organização das palavras, que permite que as sensibilidades que passam pelo grupo possam se assentar. Escrever um micropoema sobre o conjunto de imagens que vimos permite, então, que as imagens funcionem como os restos, como o que decanta e permanece nessa espécie de peneira depois de um processo tão intenso.

Olhar pro coração

Ouvir o pensamento

Despistar a interrupção

A fala circula no grupo, e nem sempre são as pessoas que coordenam que mantém o fluxo do pensamento. À medida que os encontros acontecem, quem coordena deve falar cada vez menos. Quando todas as pessoas participam, o grupo, então, cria um próprio repertório, para que os pensamentos possam se organizar.

Começamos com uma foto (imagem fixa, no primeiro encontro), passamos para uma imagem em movimento (que escapava da posição do olho) e, em seguida, introduzimos o trabalho com o som em um exercício realizado por outra pessoa. A partir desses resultados, a proposta é realizar micropoemas em texto escrito, para depois escolher um desses poemas

e criar uma montagem de três ou quatro planos. Para o último encontro, apresentamos um catálogo de propostas para que cada pessoa pudesse escolher e realizá-la.

Nesse movimento estamos desenhando um percurso em que as coisas vão se concatenando, mas não necessariamente para seguir um percurso hierárquico, no qual se produz um conhecimento acumulativo, e sim para evidenciar que é justamente uma relação que vai se estabelecendo entre as atividades realizadas. Ou seja, trata-se de um fluxo de entradas e saídas entre esses elementos, no qual eles podem ir e vir a todo momento: palavras, imagens e sons trabalhando juntos na elaboração de uma sensibilidade coletiva.

Desse fluxo de elaboração, as pessoas do grupo experimentam uma diversidade de formas de criar, num encontro entre múltiplas linguagens que compõem o audiovisual. Talvez por isso, tenha sido possível no último encontro que cada pessoa escolhesse qual atividade gostaria de realizar. Essa seria a última atividade, na qual cada pessoa realiza um dispositivo (a sua escolha), mas que no visionamento coletivo talvez seja essa multiplicidade de formas que determine uma elaboração conjunta, um conhecimento poético sobre o cotidiano. Mesmo que os resultados tenham vindo de dispositivos variados, ao assistirmos juntos, formamos um grande mosaico de experiências, imagens, sons e palavras. O grupo cria para si uma espécie de território.

Grupo como território

Devemos aceitar que a página nunca está em branco. Além das pessoas que chegam ao grupo já terem seus repertórios, a página em branco quase sempre nos leva aos clichês.

Para fugir dos clichês e — quem sabe — produzir outro tipo de saber em grupo, será necessária uma amarração frouxa.

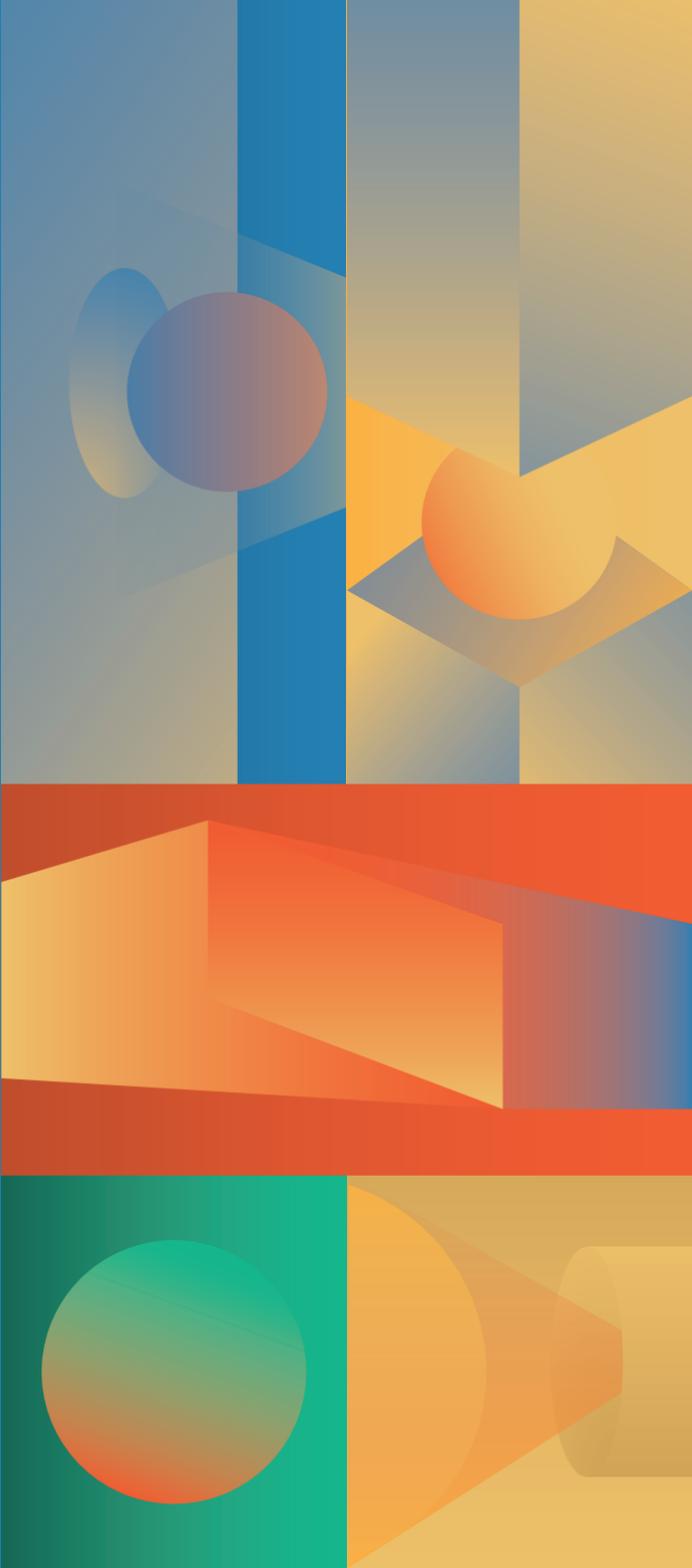
Nesse território não basta um saber técnico, mas uma sensibilidade. Quem coordena precisa de um corpo, um corpo preparado para o encontro, um corpo preparado para o despreparo, para que algo inesperado aconteça. O coordenador é quem lança o primeiro fio para tecer a rede, uma rede que tecemos e que também por ela somos “tecidos”. Quem coordena o grupo é uma *presença próxima*, é quem sustenta algum desejo e a possibilidade de criar desejos, é quem faz o laço e traz a relação com o fora: o fora de si, e fora do grupo, o fora de campo.^[12]

É com o intuito de sustentar o desejo de estabelecer um grupo e um fazer cinema proporcionado pelas imagens que criamos justamente contando com aquele que chega, sem que o lugar dele seja definido previamente. Queremos que o encontro com dispositivos (que tem como resultado pequenos objetos audiovisuais) e as pessoas que o realizaram façam o grupo, e não que se façam grupos para simplesmente ver os filmes.

O grupo constrói um repertório que muitas vezes não precisa ser explicado para ninguém. O grupo compõe um corpo para tentar gestos de montagem. Podemos dizer, então, que o grupo aposta é na possibilidade de montar. Mas isso não garante nada, e há uma certa angústia, pois não queremos criar um espaço de montagem que possa estagnar. Buscamos a fuga do futuro como fim, do fi(m)lme.

[12] As noções de rede, amarração frouxa e presença próxima foram elaboradas por Fernand Deligny. Ver: DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

O grupo opera em dois processos de invenção constantes: um que diz respeito aos modos de fazer junto; e outro, aos modos de ver juntos. Não há autoria, ou, melhor: as imagens são do grupo — de todas as pessoas e de ninguém. O grupo é uma possibilidade do próprio cinema expandindo a sala de aula, produzindo novos arranjos nos sujeitos e no mundo.



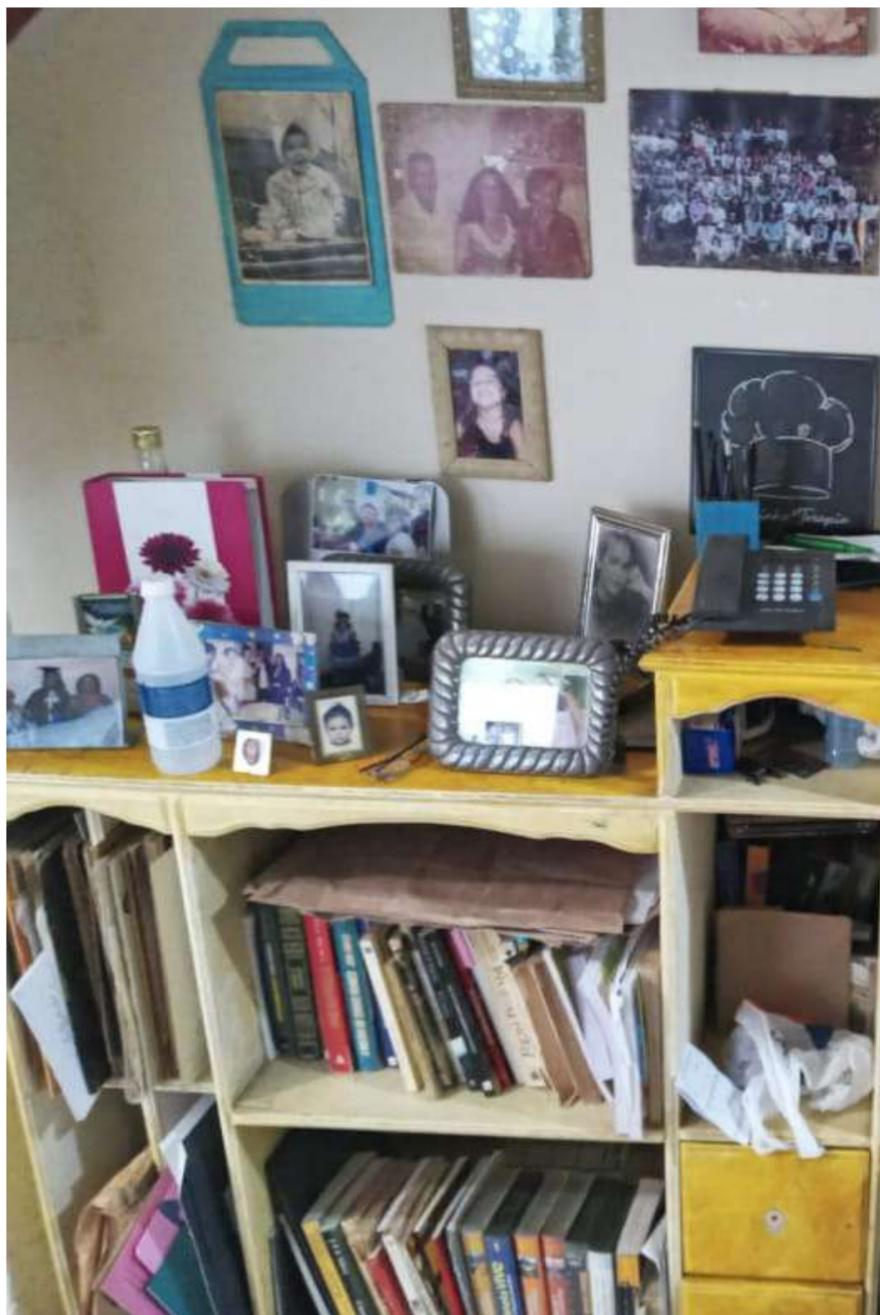
O caos fala

Adriana Cardoso, Alexia Melo, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Costa, Arthur Medrado, Bárbara Macedo Riquetti, Clarisse Alvarenga, Cyara Letícia Oliveira de Abreu, Flávia Péret, Luciana de Souza Mattias, Mariana Bárbara, Mary Vitória, Santiago Arthur Fernandes Alves, Sarah Neves de Jesus

Como você tem se sentido na pandemia? Essa foi a pergunta que fizemos no nosso primeiro encontro com os jovens e as jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A questão foi colocada para o grupo após uma primeira rodada de apresentações, nas quais cada um dizia o nome e logo em seguida completava as seguintes frases: “o que eu mais sinto saudade na escola”, “o que eu mais gosto no meu bairro” e “quando a pandemia acabar eu vou...”. A ideia era que, em seguida, todos abrissem o microfone para dizer ao mesmo tempo como estavam se sentindo na pandemia. Algumas palavras foram escutadas, e entre elas surgiu, em relevo, a palavra “caos”. A partir daí, demos um tempo para que cada um realizasse uma fotografia tendo em mente essa palavra. Depois, vimos as imagens juntos e conversamos sobre elas. Essas imagens estão apresentadas a seguir. Não selecionamos, optamos por incluir todas as imagens, propondo para elas uma sequência.

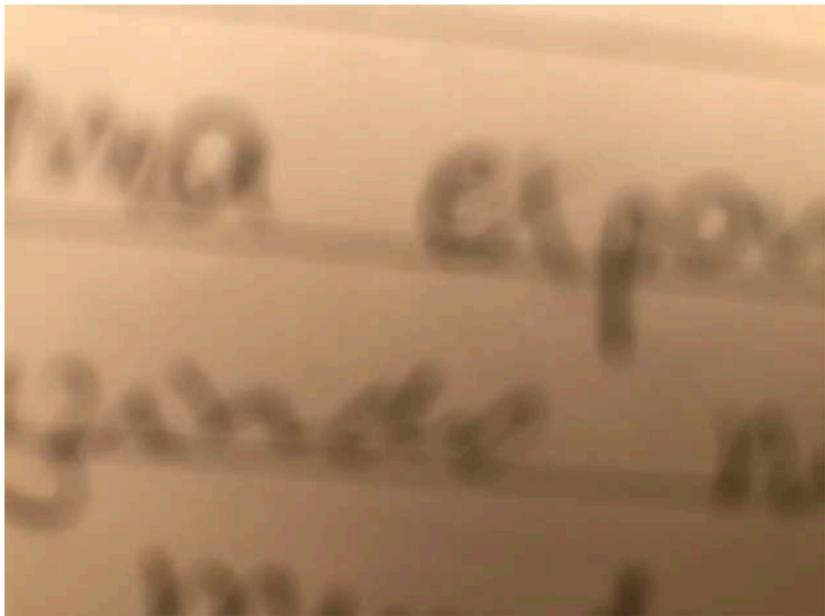












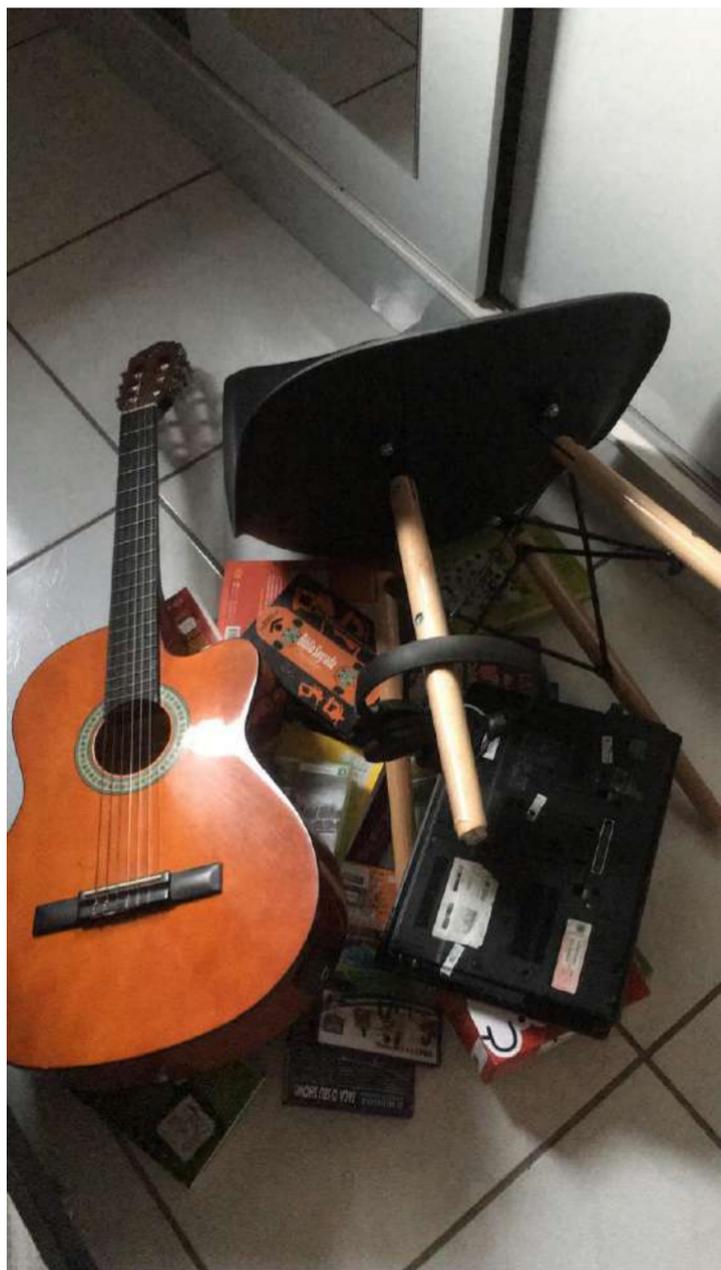




























Três versos

Adriana Cardoso, Alexia Melo, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Costa, Arthur Medrado,
Bárbara Macedo Riquetti, Clarisse Alvarenga, Cyara Letícia Oliveira de Abreu, Flavia Péret, Luciana de Souza
Matias, Mariana Bárbara, Mary Vitória, Santiago Arthur Fernandes Alves, Sarah Neves de Jesus

Entre as práticas que realizamos com os jovens e as jovens em Belo Horizonte, uma era voltada para a escrita. Inspirados nas imagens e nos sons realizados pelos colegas e pelas colegas, os jovens e as jovens foram convidados a escrever um micro-poema com três versos. A nossa preocupação era que todos e todas pudessem observar e escutar as imagens. A partir daí, eles e elas registraram em palavras o que haviam percebido. Os poemas que se seguem foram escritos durante o terceiro encontro do grupo, no dia 26 de junho de 2021.

1.

Quando sinto aquele vento, sinto o devaneio dentro de mim
A calmaria se instala logo após a tempestade
Quando meus olhos encontram o azul daquele cálido céu

2.

Água escorre
Sede gelada
Minha boca seca

3.

Por mais longe que você esteja, nunca deixarei de te amar
Por mais longe que o sol esteja, jamais deixará de brilhar
E assim como os ventos, nunca deixará de balançar as tuas folhas

4.

Sobre o voo:
Céu e terra
Folha fala

5.

Dia de chuva
Escrevo na terra
E lavo a alma

6.

No início um som agradável
O que está fazendo?
Isto é um assassinato?

7.

Bananeira
O vento, o tempo, acento
O que faço?
Balanço e danço!

8.

Às vezes
O que acalma a alma
É o silêncio

9.

Pinga na textura
Vermelha
escorre no espaço verde

10.

Chuvas de gotas douradas
Musgos verdejantes como capim branco,
Chuvas douradas como cachinhos dourados

11.

Olhar pro coração
Ouvir o pensamento
Despistar a interrupção

12.

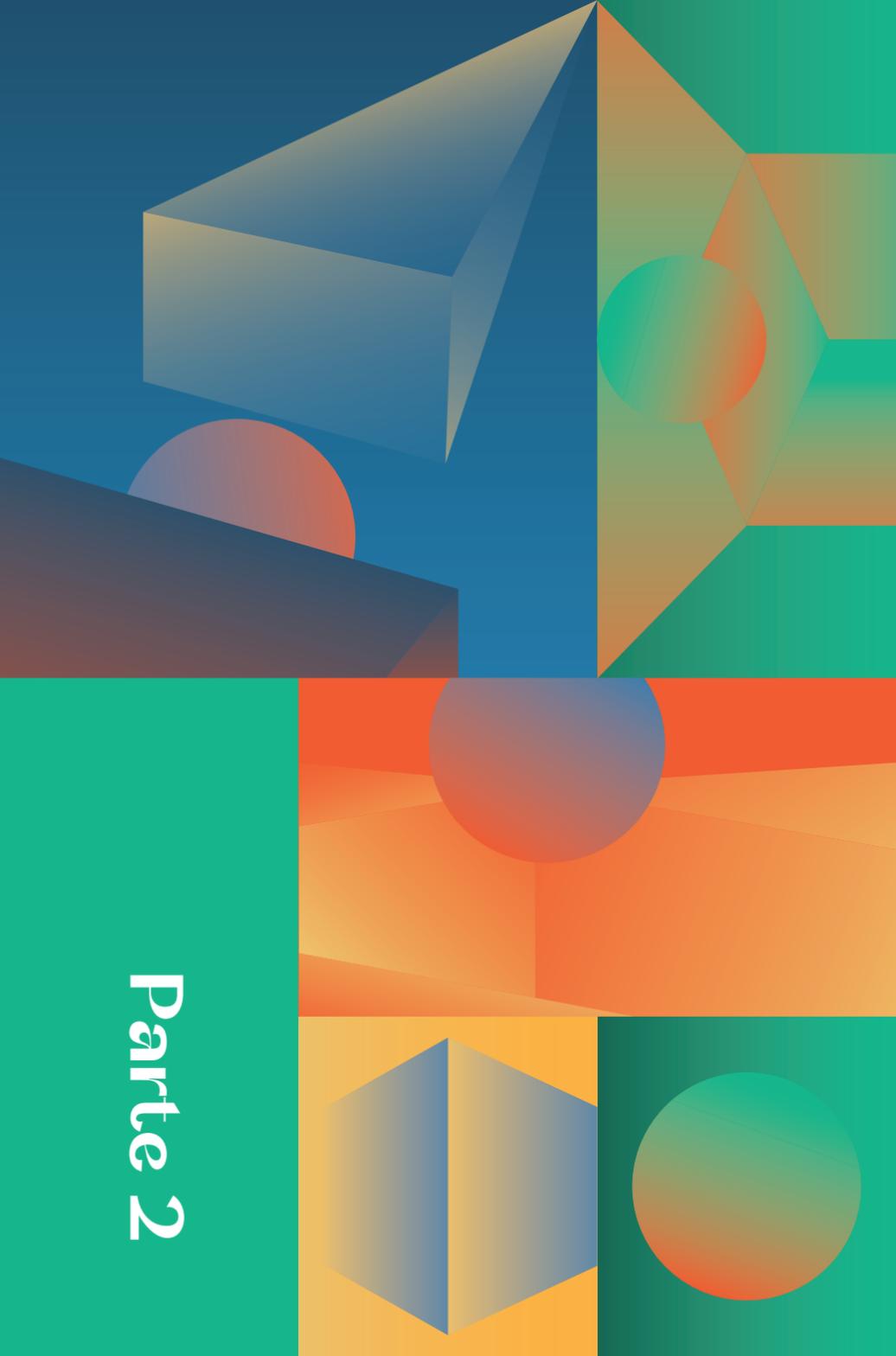
Sempre quatro paredes
É assim que as pessoas lembram
Todo dia a mesma coisa

13.

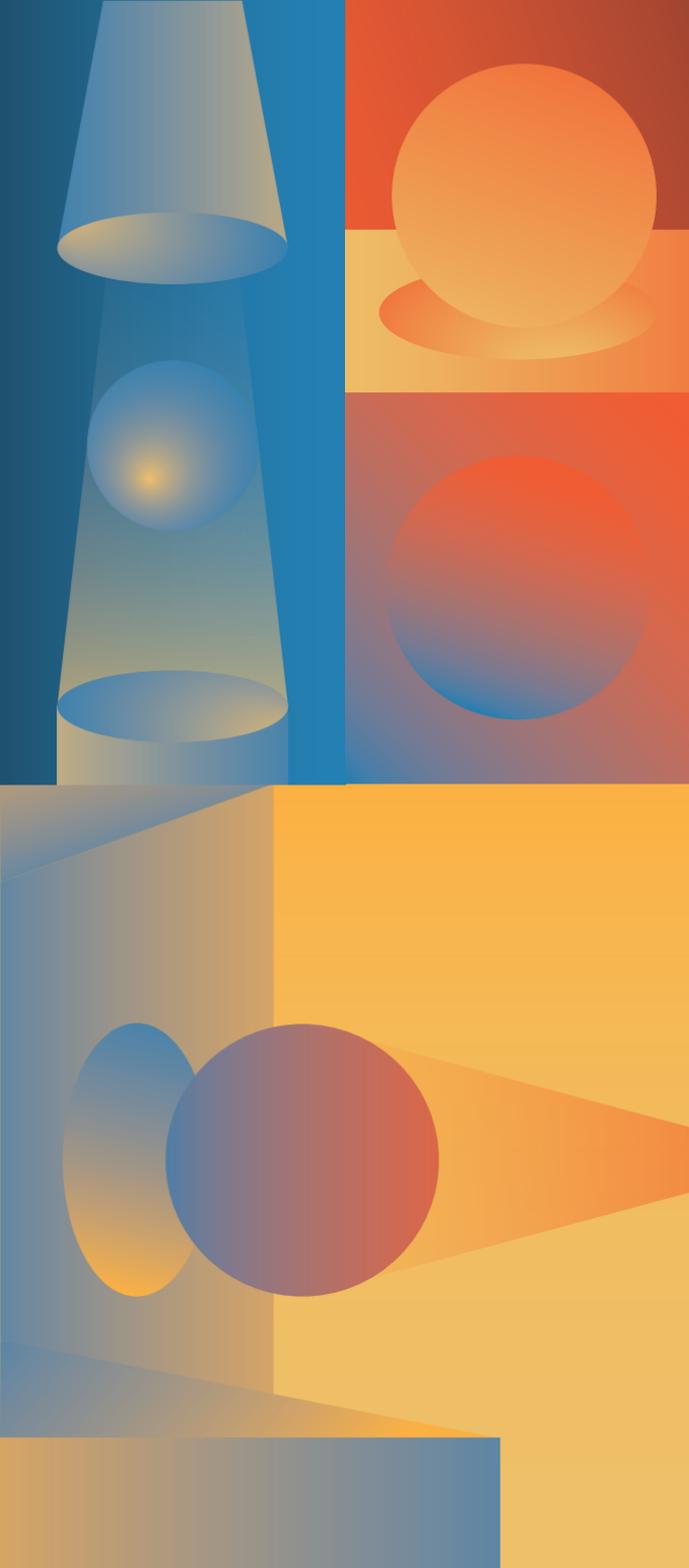
Beija-flor pequenininho
Que beija a flor com carinho
Me dá um pouco de amor
Que hoje estou tão sozinho

14.

Beija-flor pequenininho, é certo que não sou flor
mas eu quero um beijinho
que hoje estou tão sozinho



Parte 2



Terra indígena Xakriabá



O barro, o jenipapo e a lente

Clarisse Alvarenga

O povo indígena Xakriabá é o mais numeroso do estado de Minas Gerais, no Brasil. São identificados como pertencentes ao tronco linguístico macro-jê, família jê. Vivem hoje sobre uma terra que foi homologada em 1987 no norte mineiro. O território é coberto pelas plantas do cerrado com árvores de pequi, aroeira, juá, jurema, braúna, pau-d'arco, usadas como alimento e com extensa aplicação na confecção de remédios. Em áreas mais altas, encontram-se maciços de calcário com cavernas, as chamadas lapas.

A TIX abriga 33 aldeias, habitadas por 10 mil pessoas, sendo que permanecem — ainda hoje — em retomada de terra para tentar reaver a região que habitavam no passado. Trata-se de um povo que sobreviveu ao intenso contato com os bandeirantes e depois com as frentes pecuaristas e garimpeiras. Tiveram seu território invadido por fazendeiros e uma história marcada pela atuação na disputa pela terra com perdas de parentes e lideranças.

Da mesma maneira que estão em permanente luta em defesa do território, os Xakriabá se dedicam hoje à retomada de sua cultura tradicional, à busca por fazer valer seus direitos à educação especial e à saúde e à retomada da língua, o akwen, que foram impedidos de falar devido à imposição do português.

A escola indígena Xakriabá foi elaborada a partir de 1990, com a implementação da educação especial indígena no estado de Minas Gerais, quando a educação passou a ser realizada a partir de uma matriz curricular própria com professores indígenas, diferentemente do que acontecia no contexto anterior, quando contava com professores não indígenas e escolas e currículos convencionais dentro das aldeias. Tal como obser-

varam Verônica Pereira Mendes e Ana Maria Rabelo Gomes, os Xakriabá insistiram com as agências governamentais para a efetivação de vagas para “professores de Cultura” nas escolas, algo que as autoras associam a “um complexo e dinâmico processo de apropriação entre os indígenas e as instituições ‘vindas de fora’”^[1]. Aqueles que os Xakriabá identificavam como professores de Cultura não tinham formação escolar convencional, pois em geral eram pajés, pessoas que detêm saberes tradicionais vindo do que chamam de “troncos velhos” para nomear os parentes mais velhos que detêm esse conhecimento tradicional em associação ao tempo passado. A escola é vista como lugar de “intensificação na produção e na circulação de práticas e conteúdos identificados como cultura Xakriabá, considerando a presença de vários de seus professores (de Cultura, de Arte, de Uso do Território e de Práticas Culturais)”^[2], por isso, não será apenas nas disciplinas curriculares de Arte ou nas aulas dos professores de Cultura que vamos encontrar esse movimento, mas o investimento em arte e cultura perpassa toda a vida e a comunidade escolar como um fundamento.

Pretendo deter-me em uma experiência específica de formação audiovisual de professores e professoras transcorrida no território Xakriabá em 2019, aproximando-a da caracterização que Célia Xakriabá, educadora e ativista política, faz da

[1] GOMES, Ana M. R. e PEREIRA, Verônica Mendes. *A produção e a circulação da cultura pelas fronteiras da escola indígena Xakriabá*. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 24, Rio de Janeiro, 2019.

[2] GOMES, Ana M. R. e PEREIRA, Verônica Mendes. *A produção e a circulação da cultura pelas fronteiras da escola indígena Xakriabá*. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 24, Rio de Janeiro, 2019.

educação territorializada.^[3] Para tanto, Célia lança mão de três elementos sensíveis: o barro, o jenipapo e o giz.

O barro é extremamente presente no território Xakriabá, pois é ele que se pisa ao adentrar seu espaço geográfico. É usado de várias maneiras, desde a primeira infância (na produção de brinquedos e formas de animais) até a vida adulta (na forma de ferramentas, pratos, panelas etc.). Tal como elaborado por Célia Xakriabá, o barro é um elemento tátil que promove o contato dos corpos com o território. Assim os corpos agem sobre a terra, sobre o território, e dão forma a ele. Os antigos contam que tudo era feito de barro: as panelas, os pratos, os copos e todos os demais utensílios surgiam a partir da atuação das mãos e das formas que dão ao barro.

O segundo elemento proposto por Célia Xakriabá é o jenipapo, fruta que é submetida a uma preparação específica para produzir o corante preto usado como tinta corporal sobre a pele. O jenipapo é, portanto, outro elemento extremamente tátil e que é preparado para ser usado sobre os corpos, diferentemente do barro. Nesse sentido os pajés preparam as tintas, e os corpos recebem as pinturas, são pintados. As pinturas produzem experiências sensíveis em quem as recebe. Há pinturas para caçar, pinturas para as festas de lua cheia etc. Célia conta que é no ato de ter o corpo sendo pintado que se escutam algumas das importantes narrativas e ensinamentos Xakriabá.

O terceiro elemento é o giz, adotado da cultura ocidental e transformado por usos indígenas que contrastam

[3] CORRÊA, Célia Nunes. **O Barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** Dissertação de Mestrado, UNB. Brasília (DF), 2018.

com os métodos de ensino científicos ocidentais. Vale observar que o giz é o único elemento institucional vindo de fora que é acionado por Célia. O giz é usado, por exemplo, para se fazerem desenhos, projetos e calendários em vez de ser usado apenas para passar algum conteúdo no quadro ou lousa. Célia diz que ele pode ser apropriado para o uso na escola indígena, desde que passe por um processo de transformação e vire um elemento sensível usado de outra forma, distinta da maneira como é convencionalmente usado nas escolas não indígenas. A esse processo Célia dá o nome de “indigenização”, em diálogo com o antropólogo Marshall Sahlins.

Os elementos elaborados por Célia, associados, indicam um caminho percorrido em busca de uma educação que parte do vínculo com a terra e suas temporalidades (barro), passando pelas escrituras que envolvem os corpos por meio da pintura corporal (jenipapo), o que torna possível a indigenização de uma instituição não indígena como a escola (giz), a partir do momento em que os seus elementos vindos da cultura ocidental são transformados numa prática cotidiana de contracolonização.

A aproximação entre a educação territorializada descrita por Célia e o processo formativo que estamos descrevendo sugere que possamos pensar que a câmera — ou a lente, como propõe Edgar Kanaykō Xakriabá^[4] — seja transformada, assim

[4] Cf a Dissertação de Mestrado de Edgar Kanaykō Xakriabá: **CORRÊA, Edgar Nunes. Etnovisão - o olhar indígena que atravessa a lente.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG). Belo Horizonte (MG), 2019.

como acontece com o giz. A lente também vem de fora do território, mas em vez de ser usada de uma maneira convencional para filmar um roteiro que depois será editado, resultando num filme que possa circular, ela entra em contato com o barro e com o jenipapo, tornando-se mais um elemento sensível que produz novos vínculos com o território.

Historicamente, o cinema é ensinado por meio de saberes inter-relacionados que giram em torno da imagem e envolvem práticas distintas, compreendidas de forma sequencializada: a feitura do roteiro ou proposta de realização audiovisual, a captação de imagens e sons, a edição ou montagem, o tratamento das imagens, as exibições e a constituição e preservação de um acervo. A história do cinema e a análise fílmica atravessam esses saberes. No entanto, a prática do cinema com os Xakriabá ocorre por meio de um outro percurso.

Por isso, nessa proposta, os professores não vivenciaram o processo audiovisual como um processo sequencial, e sim como uma experiência em que tanto o barro quanto o jenipapo e o giz (a lente) se fazem presentes o tempo todo. O que significa que, nesse caso, gravação, edição e o ver juntos as imagens também são tratados pelos Xakriabá como processos distintos, no entanto simultâneos e sempre vinculados ao território. É em meio a esse processo que emergem os olhares (e as imagens que deles decorrem). Ou seja, o que interessa não é a sequencialidade ou o esquematismo dessas categorias, e sim a maneira como elas operam do ponto de vista sensível e se associam para produzir um processo de aprendizado, uma experiência, um olhar, uma imagem, uma narrativa, um filme, um arquivo de imagens.

Não se trata de entender os processos formativos em audiovisual como maneiras de produzir uma única representação que se encaixe naquilo que conhecemos como “cinema indígena” ou como “cinema Xakriabá”, mas de entender que, antes de se tornar um produto ou de ter seus processos de aprendizagem sistematizados, o cinema permite refazer conexões entre os corpos, suas experiências sensíveis e o território. Nesse movimento, o povo Xakriabá tem produzido conhecimentos específicos nos quais a imagem resulta como uma marca que dá a ver aquilo que foi aprendido por permitir o aparecimento da experiência sensível, fundamental para se acessar o conhecimento tradicional.

A experiência audiovisual com os Xakriabá que vou narrar se deu durante a formação audiovisual de professores que realizamos com participação de seis educadores indígenas: Maemes, Valneci e Nemerson (da Aldeia Brejo Mata Fome), Nilsa e Roseli (da Aldeia Riachinho) e Edna (da Aldeia Riacho do Brejo). Dessa experiência participaram Edgar Kanaykō Xakriabá e a educadora Alexia Melo, além de mim, como formadores.

Durante o processo de gravação do filme *Memória Xakriabá – Histórias e mitos contados pelos mais velhos*, realizado por Valneci Gonçalves Queiroz das Neves e Nemerson Gonçalves Psekwá, um professor de Língua Akwen, que não fazia parte do grupo, acompanhava com interesse todas as gravações, fazendo algumas vezes registros no seu celular enquanto fazíamos as gravações, como se estivesse lançando outros olhares sobre a cena. Em um certo momento, aproximei-me dele com o intuito de conhecê-lo. Ele tinha 25 anos de idade e atuava há 4 com o ensino da Língua Akwen na escola Bukimuju. Percebi que ele

se comunicava em akwen com Nemerson, que é seu colega. Pareceu-me ter orgulho por falar akwen, língua que é um sinal de resistência e de retomada da cultura, de suas narrativas e imagens.

Em certo momento perguntei a ele se queria participar da gravação, e ele respondeu que sim. Enquanto aguardávamos a chegada de Sr. Robertão, um dos personagens do filme que estávamos realizando, passei o fone de ouvido e o gravador de áudio para que ele experimentasse o ato da escuta. Ele manifestou reação imediata à amplificação do som, pegou o microfone e saiu a seguir Sr. Valdemar, uma importante liderança, que também aguardava conosco a chegada de Sr. Robertão.

Sinalizei para ele que seria interessante que ele tentasse acertar seus passos com os passos do Sr. Valdemar, uma prática que aprendemos quando realizamos um filme: caminhar seguindo os passos do outro. Ele percebeu que o que eu disse fazia diferença no som que estava sendo captado. Mas, em vez de simplesmente fazer o que eu havia sugerido, ele deixou o sapato de lado e desde então passou a seguir Sr. Valdemar com os pés no chão. Eu apenas havia dito para ele tentar seguir os passos do Sr. Valdemar para que na gravação não fosse perceptível o passo dele em descompasso com o do ancião. Ele me compreendeu e me devolveu um outro gesto, que pode estar relacionado à possibilidade de colocar os pés no chão da terra, do território. Após esse primeiro momento, notei que ele encontrava posições deitado no chão com o rosto quase enterrado na terra, apoiado sobre árvores e de formas corporais muito diferentes de gravar.



Imediatamente me lembrei de uma fala de Célia Xakriabá (2018), publicada nas redes sociais, que diz o seguinte:

Mais importante do que calçar os primeiros sapatos para transitar entre o chão da aldeia e o chão do mundo é reaprender a regressar e se descalçar. Ao regressar é necessário deixar os pés tocar o chão, que reconecta com nosso lugar de pertença, pois certamente naqueles sapatos que você usou para percorrer o mundo já não caberão os pés coletivos, e só no chão do território caberão todos os pés e os corpos com seu movimentar.

Aquele gesto me pareceu, portanto, uma reiteração ou reverberação do descalçar presente na fala de Célia. Esse momento chamou minha atenção ao ponto de eu ter feito essa foto para registrá-lo. Foi naquele instante, por meio da imagem desse jovem professor, que não fazia parte do grupo a ser formado pelo projeto, alguém que eu tampouco conhecia e que se apresenta como falante e professor de uma língua considerada extinta, com um microfone na mão, descalço e seguindo os passos de Sr. Valdemar, que percebi uma reafirmação do barro, do jenipapo e da lente. E me parecia ainda um olhar a mim endereçado sobre os sentidos do processo de aprendizado da linguagem audiovisual.

Esse registro relativo a um processo de formação de professores na TIX pode ser aproximado de uma outra imagem fotográfica, esta realizada por Edgar Kanaykõ Xakriabá.

Todas as três referências (as duas imagens e a fala de Célia) associam, de um lado, o gesto de retorno dos pés ao território, e de outro, algum instrumento de captura de imagem (fotográfica) e de som (gravador de áudio) ou de circulação de informações





(como as redes sociais). Por isso, escolhi essas três referências para indicar caminhos para se pensar os processos de criação audiovisual dos Xakriabá durante o tempo em que realizamos as atividades do LAPA.

A segunda experiência de realização cinematográfica envolve o filme *Barro preto e luto no território Xakriabá*. Nesse processo, as cineastas Edna Alves de Barros e Roseli Gonçalves de Oliveira buscaram refazer rituais de luto que não são mais praticados. Devido ao filme, esses rituais foram refeitos e revividos. Um deles envolve enterrar roupas brancas em um local onde há argila preta para tingi-las. Ao final desse processo de gravação, o Pajé Déda pintou o rosto com argila preta. Observe que ele não usou jenipapo, como seria de se esperar. Assim ele embaralhou as categorias de barro e jenipapo, ao tingir o rosto com as cores do território, misturando o corpo com a terra.

Na realização do terceiro filme *Parto*, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro foi em busca de sua avó, Dona Guilhermina, uma parteira muito conhecida e respeitada de sua aldeia. Ao ouvir a avó, percebeu a importância de conhecer mais sobre o território, pois todas as práticas contadas pela anciã envolvem um extenso número de plantas e sua aplicação para o cuidado com a saúde da mulher e dos bebês. A partir dessa experiência, Maemes se envolveu em um projeto de criação de uma casa de parto no território. Ainda inacabada devido à pandemia, a casa será construída em barro, da forma tradicional. A ideia é que nessa casa sejam cultivadas as plantas utilizadas na gravidez e no pós-parto e sejam mostradas imagens que serão criadas por Maemes para a formação de novas parteiras e também que seja um espaço onde se possa realizar o pré-natal.





Em todas essas experiências estão em jogo um vínculo com a terra e com o território, que se manifesta na presença das corporalidades, que dão forma ao mesmo tempo que também são formadas, lembrando o barro e o jenipapo. Elas nos sugerem narrativas, que podem ser escritas por meio do corpo e de sua experiência sensível na relação com o gravador ou com a câmera, ou seja, com instrumentos de registro de som e imagem, que são elementos vindos de fora das aldeias, como o giz.

É essa mistura entre o corpo, suas experiências sensíveis e o instrumento técnico que faz com que Edgar chame a câmera fotográfica de “colar digital”^[5]. O uso ativo desse instrumento em defesa do território e da vida produz conhecimentos.

Quando você não é apenas um espectador, mas é também ator ativo do acontecimento, o ato de fotografar e filmar toma outro sentido, ou, por assim dizer, faz aguçar sentidos outros, que são incorporados na própria imagem revelada. Dessa forma que vejo o audiovisual como mais uma arma de luta e resistência: tanto a câmera quanto o canto, a dança, o maracá, a borduna, o arco e flecha são instrumentos/armas de luta e de guerra, capaz de capturar o outro, visível e invisível.^[6]

[5] CORRÊA, Edgar Nunes. **Etnovisão – o olhar indígena que atravessa a lente**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG). Belo Horizonte (MG), 2019, p. 102.

[6] CORRÊA, Edgar Nunes. **Etnovisão – o olhar indígena que atravessa a lente**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG). Belo Horizonte (MG), 2019, p. 104.

Nessa fala de Edgar fica claro que os sentidos (táteis, que podem ser associados ao barro, ao jenipapo e ao giz ou à lente) são deflagrados pelo ato de fotografar, pelo uso da câmera. Essas referências nos oferecem a possibilidade de pensar que formas corporais, experiências sensíveis, territórios e formas imagéticas se aproximam de determinados processos de aprendizagem que são fundamentais para o povo Xakriabá. Além disso, ao colocar em cena o corpo, suas experiências sensíveis e o território, a imagem se torna uma marca do conhecimento ao qual ela se refere, como se fosse um testemunho do conhecimento sensível que os Xakriabá perseguem.

A fotografia fala, se preciso também grita. A fotografia se cala, conduz e anuncia, revela e relata, se necessário denuncia. Por muito tempo vivemos o ponto forte da oralidade, hoje ela se fortalece com a escrita e se embeleza com a imagem. Ela atravessa os olhos dos povos indígenas, a imagem que revela cada especificidade, no mais simples da simplicidade. A fotografia revela o ser, fortalece o saber e, principalmente, ensina a aprender.^[7]

O processo formativo audiovisual que realizamos me permitiu compreender que não se trata de produzir uma única representação que se encaixe no que os não indígenas conhecem como “cinema indígena” ou “cinema Xakriabá”. A questão é entender que, antes de se tornar um produto ou ter seus processos de aprendizagem sistematizados, o cinema simples-

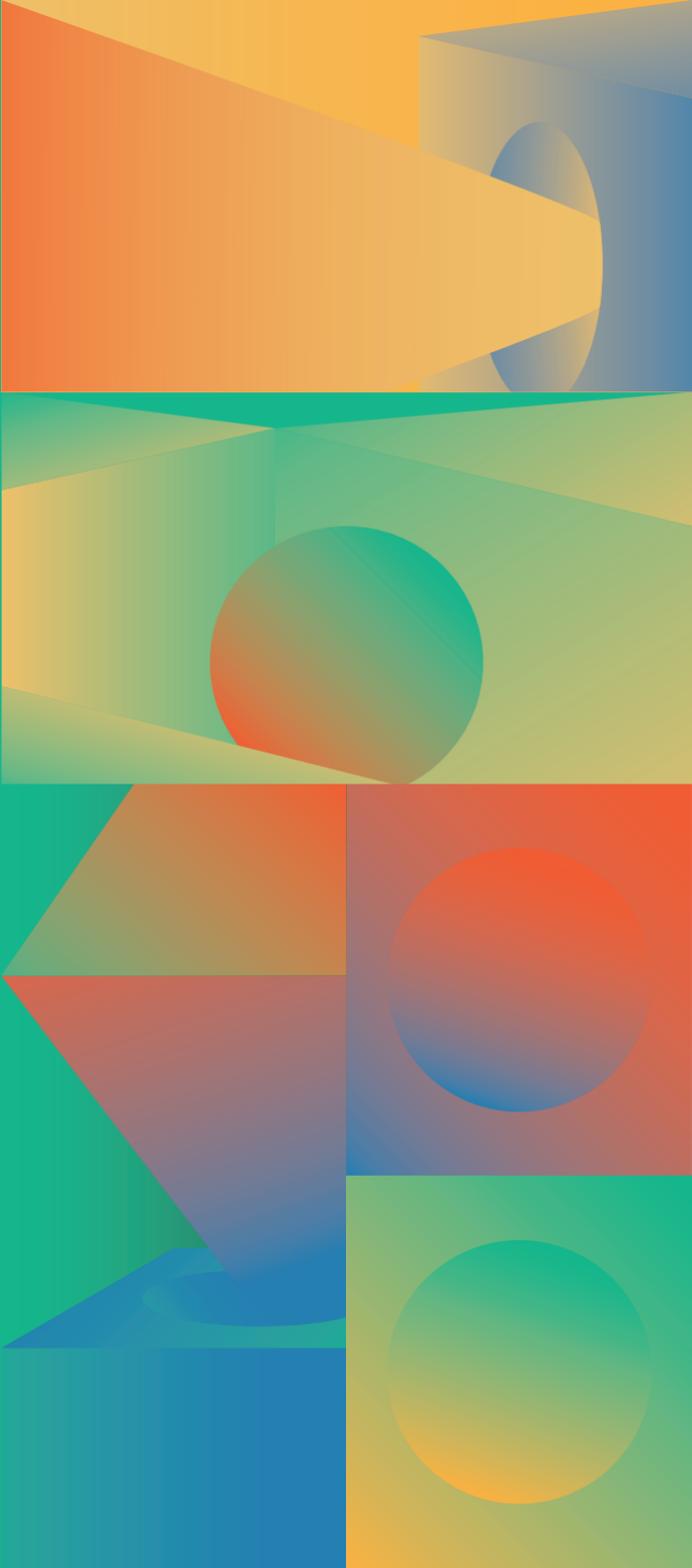
[7] CORRÊA, Edgar Nunes. **Etnovisão – o olhar indígena que atravessa a lente**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG). Belo Horizonte (MG), 2019, p. 112.

mente permite conectar. Essas conexões são entre os corpos, suas experiências sensíveis, sua percepção tátil e o território. Essa é a “tecnologia” que interessa, essa é a conexão mais importante de ser aprendida: a conexão entre corpo e terra.

Nas imagens fotográficas e nos vídeos realizados pelos jovens, no grupo de criação audiovisual que criamos em 2021, após o processo formativo com os(as) professores(as), podemos notar a permanência dessa conexão entre os corpos e o território agora do ponto de vista dos mais novos. Entre um longo *travelling* feito de bicicleta a partir de casa até a casa da avó, no relato de uma narrativa tradicional feita de uma criança para outra, ambos sentados no chão, nas várias caminhadas pelo barro e nas gravações de plantas e animais, como porcos e galinhas, surge um outro olhar, diferente dos adultos, mas igualmente voltado para a experiência sensível do contato com o território.

O diálogo entre o olhar dos mais velhos e o olhar dos mais novos aponta um caminho de encontro que passa pela experiência sensível na relação com o território. Se as experiências dos mais velhos e dos mais novos são diferentes, elas se encontram nas imagens ao apresentarem suas percepções direcionadas para aquilo que os une: o território.

O processo de realização da imagem pode, assim, aguçar os sentidos, favorecendo a percepção do território e do conhecimento tradicional por parte de quem a realiza, independentemente de serem jovens, adultos ou mais velhos. Ao final, a imagem resulta como uma evidência, que mostra essa conexão e funciona como uma prova de que o saber foi aprendido, porque a experiência sensível de cada um aparece.



Um olhar que atravessa a lente

Edgar Kanaykô Xakriabá

O fotógrafo Edgar Kanaykõ Xakriabá acompanhou o processo de formação de professores e gravações e sessões comentadas dos filmes Xakriabá dentro e fora do território. Ele, que desenvolve um trabalho de criação fotográfica e audiovisual, colaborou para deslocar os processos pedagógicos e de criação que elaboramos, aproximando-os do território, da cultura tradicional e das histórias dos mais velhos. Edgar atuou como uma espécie de tradutor, que transformou os sentidos das propostas a partir de suas interações. Além de auxiliar as gravações realizadas por professoras e professores no território com comentários e imagens que ele trouxe para compartilhar com o grupo, transmitindo seus saberes, Edgar Kanaykõ Xakriabá realizou também imagens com sua própria câmera. O ensaio fotográfico que apresentamos a seguir foi realizado por ele durante as gravações de filmes no território Xakriabá. Nós fizemos a seleção, edição e montagem do material.

























Filmar no território

Alexia Melo

A oportunidade de conhecer e atuar junto com os professores Xakriabá no território indígena foi arrebatadora, assim como quando pisei pela primeira vez o território quilombola ou as terras africanas. Nada substitui a vivência no corpo e a interação com aqueles que são constituídos pela terra, que possuem relação ancestral com o território.

Foi com a intenção de fortalecer a visibilidade das questões indígenas e sensibilizar os professores para a potência do uso da linguagem audiovisual, que o LAPA os envolveu na formação, buscando uma interlocução futura com os estudantes nas escolas indígenas. Com os Xakriabá, a experiência de formação e gravação aconteceu de forma simultânea, e as propostas audiovisuais das professoras indígenas partiram de pesquisas dentro do território, como parte da conclusão do curso do FIEI. Os encontros formativos contaram com a presença do fotógrafo Edgar Kanaykô, como educador, além de Clarisse e eu, e se desenvolveram de forma quase simultânea às gravações, diretamente no território Xakriabá.

Nosso primeiro encontro aconteceu na Escola Estadual Indígena Riacho do Brejo, quando tratamos dos princípios básicos da captura de imagens em movimento, apresentando os equipamentos e a linguagem audiovisual, e conversamos sobre as gravações nos dias seguintes. Os professores haviam iniciado o processo de pesquisa dos temas que gostariam de trabalhar e realizado o convite aos participantes que iriam se integrar às gravações. A colaboração de Edgar Kanaykô foi fundamental naquele encontro, pois foram exibidas imagens captadas por ele durante alguns rituais e em momentos requisitados pelas lideranças. A partir dessas fotos conversamos sobre

os processos de escuta e a forma de abordagem. O fotógrafo nos contou que buscava posicionar o corpo de modo respeitoso durante as gravações e na presença dos mais velhos e falou sobre a forma como conduzia os encontros e interagia com crianças e jovens.

Essas conversas geraram reflexões sobre o que pode significar gravar a comunidade, sendo da comunidade, posição que, segundo Edgar, abre oportunidades de registro e também implica permissões e negativas das lideranças sobre o que mostrar e como divulgar os registros. Os professores indígenas demonstraram muito interesse por aquele momento, pois enxergaram uma oportunidade de aprendizado e de gravar conversas e situações cujo registro e compartilhamento dentro das comunidades e escolas indígenas seriam considerados de grande importância.

No dia seguinte nos encontramos na Aldeia Riachinho para a gravação das conversas sobre o luto e a relação com o barro preto. No terceiro dia fomos à Aldeia Brejo Mata Fome para a gravação sobre os cuidados e resguardos do parto realizado pelas parteiras. No último dia da nossa estadia no território, gravamos na Aldeia Embaúba, junto com os mais velhos, sobre as histórias e memórias do povo Xakriabá.

A vivência no território junto com os professores indígenas me levou a refletir sobre como algumas visões confluem com a forma como os quilombolas se apropriam das imagens. Para os povos tradicionais, o audiovisual passou a ser visto como ferramenta de resistência e uma forma de envolver os mais jovens, ficando evidente como é essencial registrar as tradições e saberes para que não se percam. Foi visível como o momento

da gravação pôde contribuir com um espaço de transmissão de conhecimento e interação no território indígena, ao reunir professores, lideranças, cacique, pajé, mais velhos e mais novos. Assim como os quilombolas, os indígenas entendem o corpo e o território como lugares habitados, por isso não dizem “essa terra é minha”, mas, sim, “somos dessa terra”. Como diz Célia Xakriabá, a relação que eles têm com o território não é uma relação da terra como matéria, é uma relação ancestral do território como corpo e espírito, corpo-território. Célia diz também que junto da espiritualidade formam uma morada inteira.

Farei a seguir um relato sobre cada dia de gravação e nele compartilharei os desafios dos processos de edição que aconteceram em meio à pandemia, trata-se de produtos audiovisuais que revelam as diversas potências de um povo em confluência com seu território.

Barro preto e luto

O dia amanheceu quente na Cidade de São João das Missões, região do semiárido mineiro. Acordamos cedo e fomos para a Aldeia Riachinho, que fica no território Xakriabá. Contamos com um motorista experiente e conhecedor daquelas terras, que nos levou ao encontro de Edna Pyró e Roseli, professoras indígenas cuja pesquisa no FIEI era sobre a relação entre o luto e o barro preto. Elas haviam combinado com algumas pessoas que aceitaram participar das gravações, entre elas Pajé Deda, Cacique Edvaldo, o vice José Maurício e o professor de Cultura Romildo Romkwá. A professora Nilsa e o professor Nemerson Psekwá também se juntaram ao grupo, além de D. Natalina, exímia cozinheira e conhecedora dos modos de

fazer candeia de cera^[1], e algumas crianças e alguns jovens. Edgar acompanhou todo o processo, fotografando e dando dicas para os professores, enquanto Nemerson, Roseli, Edna e eu nos revezávamos nos registros, ao mesmo tempo que Nilsa captava o áudio com o gravador.

Após o café, Pajé Deda fez um ritual com todos que estavam ali, agradecendo e pedindo proteção para o trabalho que seria realizado. Depois saímos todos em caminhada, em direção à casa do Sr. Dioclesio, ancião conhecedor da tradição, que nos levaria ao local onde antes era encontrado o barro preto utilizado para tingir as roupas que eram incorporadas durante o período do luto.

No caminho para esse local onde havia o barro preto, paramos para retirar a casca de uma árvore, que ele chamou de “Mussambé”, dizendo que, após desenterrar o tecido, este deveria ser mergulhado na água junto com a casca, para que a tinta do barro se fixasse. Chegando ao lugar, Sr. Dioclesio indicou onde seria enterrado o tecido branco chamado de “divisa”, para ser tingido pelo barro preto no decorrer dos próximos três dias. Ao cavar, percebeu que a terra de hoje em dia está mais seca do que no tempo em que ele acompanhava a mãe fazer esse processo. Sr. Dioclesio nos contou que, na época, ali onde pisávamos era um pântano e que, na tradição do luto, o tecido ficava submerso na lama como procedimento depois que algum parente morresse, podendo ser irmão, pai ou mãe.

Após enterrar o tecido, caminhamos até uma pequena mata onde existe uma nascente, que está sendo revitalizada.

[1] Vela feita com fios de algodão e cera de abelha.



O ambiente contrastava bastante com o local onde havia sido enterrado o tecido, por ser mais arborizado e úmido. Foi muito interessante notar a preocupação de todas as lideranças com a recuperação do território, no sentido de conscientizar as comunidades sobre a questão dos descartes e a importância da preservação. A professora Roseli comentou que sempre levava os estudantes para terem aulas naquele local, proporcionando um encontro com aquele ambiente, que é vital para a sobrevivência, junto à fauna e flora que ali habitam. Ela apontou também a questão da interdisciplinaridade, pois, ao pesquisarem sobre o luto, as professoras acabaram se deparando com a questão da água e das mudanças climáticas no território Xakriabá.

Depois que retornamos à casa de Roseli, Pajé Deda ensinou a tecer o que ele chama de “Cordão de São Francisco”, complementando com outros pontos de vista sobre a questão do luto e os resguardos que devem ser mantidos, como não bater o maracá, não cantar nem dançar algumas músicas, não comer alguns tipos de alimentos entre outros fundamentos. Ele nos contou que a tradição do luto se dá como forma de respeito e de não dificultar a ida do espírito para outro plano. Durante toda a tessitura os professores indígenas gravaram, trocando de funções entre eles enquanto o processo acontecia. Após o término da feitura do cordão, um grupo gravou a conversa com o Cacique Edvaldo, com acompanhamento de Sr. Dioclesio e Pajé Deda, ao mesmo tempo que outro grupo gravou D. Natalina fazendo a candeia com cera de abelha e algodão.

O dia foi bastante intenso e as professoras ficaram muito satisfeitas com a gravação no território, com os conhecimentos que foram transmitidos e também por terem conseguido

reunir pessoas de grande importância para a comunidade. Após três dias e com uma câmera que Nemerson conseguiu emprestada — pois a equipe do LAPA havia retornado a Belo Horizonte —, professores e crianças voltaram com Sr. Dioclesio e Pajé Deda ao local onde o tecido estava enterrado, abrindo o buraco novamente. Eles retiraram o tecido, observando como estava o tingimento, e o colocaram em seguida na água com a casca da árvore Mussambé. Eles puderam observar que o tecido foi tingido com uma cor mais clara do que o ancião lembrava, e ele acredita ser por causa da mudança do solo, que antes era encharcado e escuro e que agora estava seco e misturado a uma areia branca.

O material capturado foi extenso e, a partir do contato com as imagens gravadas, ficou evidente a contribuição para a pesquisa das professoras, além de ser instrumento de registro de saberes a serem compartilhados com a comunidade e os estudantes indígenas. Os professores Xakriabá estiveram em Belo Horizonte para participar da formação em montagem e edição ministrada por Bruno Vasconcelos. Todavia, por causa de alguns contratemplos, como a falta de energia na FaE-UFMG, conseguiram ter contato com o material bruto, mas não chegaram a trabalhá-lo no programa de edição. Ao retornarem para casa, as professoras levaram um HD externo contendo todas as imagens que foram gravadas, para assistirem enquanto estivessem no território. Programamos um encontro presencial para lidarmos mais especificamente com as questões da edição, mas, devido à pandemia, não conseguimos realizar essa etapa presencialmente.



Então comecei a lidar com os materiais gravados, mantendo contato constante com Edna e Roseli. Ao longo desse processo, decidi gravar a tela do computador, enquanto fazia alguns procedimentos de edição, explicando propostas de montagem dos planos. Em seguida postava o vídeo no canal do *YouTube* do LAPA e avisava às professoras pelo *WhatsApp*, para que elas assistissem e comentassem. Fomos lidando dessa maneira, até chegarmos a uma versão longa, contendo todo o material gravado. Como o tempo total chegava a cerca de 40 minutos, decidimos dividir o conteúdo em vídeos menores e nos ater mais à parte do luto que envolvia o tecido e o barro. A tessitura do cordão de São Francisco, feita pelo Pajé Deda, e a candeia de cera, realizada por D. Natalina, não passaram por outra edição além da primeira montagem mais longa, permanecendo como arquivo para montagens posteriores. A versão mais curta passou pela finalização realizada por Pedro Aspahan e pela legendagem de Giordano e João Gabriel, da Produtora Sem Rumo.

Conversa com a avó parteira

O dia de gravação com a professora Maemes, na Aldeia Brejo Mata Fome, começou cedo, com a intenção de conversarmos com D. Guilhermina, sua avó, parteira e conhecedora da tradição. A casa ficava em um descampado em meio à vegetação do cerrado, junto a outras casas, que se situavam mais espaçadas. Naquele dia o vento soprava quente e balançava as folhas das árvores de pequeno porte. Galinhas d'angola andavam em grupo pelo terreno, fugindo por causa da nossa presença.

D. Guilhermina nos recebeu, apesar do grande incômodo que sentia nos olhos. Assim ela preferiu conversar dentro





de casa, em um ambiente onde a luz estivesse mais branda. A pesquisa de Maemes, desenvolvida no decorrer do percurso de formação do FIEI, começou com conversas com a avó sobre os resguardos do parto, capturadas com o celular. Isso serviu de base para o desejo de aprofundar no assunto, dessa vez capturando som e imagem. Durante a conversa com a avó, ficou evidente a interação entre elas, enquanto conversavam, em tom suave, com pausas e tempo para a fala e para a escuta de cada uma.

A partir de uma introdução feita por Maemes, D. Guilhermina começou contando sobre sua experiência como parteira há mais de 25 anos, ao lembrar meninos e meninas que ela trouxe ao mundo na região do Barreiro Preto. Como ela disse, com alguns ela “pelejou”, mesmo que a maioria dos partos tenha ocorrido de forma tranquila. D. Guilhermina descreveu sua vida de parteira como uma vida dura por causa do comprometimento, que incluiu o processo de aceitação da missão transmitida pela sogra, antes de fazer a passagem. A sogra, que trabalhou até atingir idade avançada e que durante muito tempo foi a única parteira da região, transmitiu o conhecimento dos remédios caseiros para D. Guilhermina, que se sentiu obrigada a aceitar aquela demanda, pois naquela época os recursos na região eram escassos e as escolhas reduzidas. Foi interessante notar quando D. Guilhermina falou sobre a hora de parar de trabalhar e a sensação de dever cumprido e emendou chamando a neta a assumir o lugar dela e seguir com a tradição: “só você vai chegando pra frente, você tem que chegar pra frente”. Em seguida elas riram, revelando que a missão agora ficaria com Maemes e que ela poderia contar com D. Guilhermina na retaguarda, transmitindo os conhecimentos.

Maemes percebeu que a avó se sentiu à vontade para falar sobre diversas questões que anteriormente não haviam sido detalhadas e, então, aproveitou para tirar dúvidas e saber mais sobre a ciência, algo tão difícil de ser compartilhado. A relação de intimidade entre a avó, a filha e a neta ficou evidente ao se falar sobre os cuidados com o bebê que nascia de parto prematuro, quando D. Guilhermina falou sobre Maemes, que nasceu prematura: “Eu nunca tive medo”. Maemes, que também é mãe, lembrou que a mãe dela sempre contava como ela havia nascido pequena e que as primeiras roupinhas, costuradas pela avó, demoraram a servir. A vó relembrou junto com ela, agradecendo: “Deus deu licença que você cresceu e tá do tamanho que você tá aí, bem cuidadinha”.

Sobre o resguardo, D. Guilhermina comentou que antigamente o cuidado era maior, com dias de reserva e dieta restrita. A mulher deveria descansar, ficava “guardada”, sem trabalhar nem fazer esforço, com uma alimentação que não permitia comer abóbora, nem chupar melancia, feijão e manga, e não podia comer também alguns tipos de arroz. Só poderia voltar a comer essas comidas depois de seis meses. Maemes quis saber sobre as previsões — como a avó conseguia saber o dia em que a criança iria nascer — e pediu para que ela contasse sobre o último parto que havia feito, há cerca de um ano. D. Guilhermina aproveitou para reforçar a missão de Maemes, “e agora fica só para você mesmo. Que Deus te dá uma bênção, uma boa sorte, uma boa felicidade”.

A mãe de Maemes, filha de D. Guilhermina, cresceu acompanhando o procedimento e a feitura dos preparos caseiros, aprendendo a reconhecer e lidar com as folhas de plantas que servem como remédio. Pela minha percepção, Maemes parecia



pronta para aceitar sua missão. Após longa conversa com a avó, Maemes saiu com a câmera na mão e gravou algumas imagens de D. Guilhermina em pé na porta da casa dela e também na janela.

No processo de edição das imagens, que ocorreu durante uma semana na FaE-UFGM, Maemes trabalhou sozinha, com o acompanhamento de Edgar Kanaykô e do educador Bruno Vasconcelos, que se impressionou com as habilidades que surgiram no decorrer da operação do programa de edição. Ela propôs uma primeira montagem do material, sentindo-se na obrigação de terminar a edição do filme ao fim da semana de formação.

Após passar um primeiro momento da pandemia, quando compreendemos que não conseguiríamos viajar para o território Xakriabá no intuito de vivenciarmos uma etapa exclusiva de montagem, edição e finalização dos filmes com os professores, retornei ao material gravado e percebi diversas falas importantes de D. Guilhermina e de Maemes e imagens que haviam ficado de fora da primeira proposta de montagem. Decidi propor outra montagem, incluindo a que Maemes havia realizado e gravando a tela do computador durante o processo de edição. Em seguida fazia o *upload* do vídeo para o canal do LAPA no *YouTube*, avisando pelo *WhatsApp*, para que Maemes acompanhasse e fosse aprovando ou sugerindo modificações. Durante a finalização realizada por Pedro Aspahan, surgiu a proposta de colocar cartelas entre as falas, com títulos que representassem o que de mais forte surgia na fala de D. Guilhermina, além de manter as perguntas e interações de Maemes e do restante da equipe com a avó.

Em reflexão sobre esse processo, Maemes reconheceu o aprendizado que teve ao realizar o vídeo e como este contri-

buiu com o trabalho de conclusão do curso do FIEI. Além disso, enxergou na produção audiovisual a possibilidade de trabalhar com os estudantes na escola e demonstrou muito interesse em registrar outras tradições Xakriabá, como o casamento. Ela compreendeu a importância de se preservarem os conhecimentos dos mais velhos e lembrou que muitas parteiras fizeram a passagem sem compartilharem suas experiências. Sobre isso, Maemes comentou que “quando a comunidade perde uma parteira, não perde somente uma parteira, mas também a história dela, e quando temos a oportunidade de registrar essas histórias, para nós é muito importante”.

Memórias e histórias contadas pelos mais velhos

A proposta de gravação com os mais velhos partiu da pesquisa sobre memória de Valneci e Valderina, irmãs mais conhecidas como Cizinha e Val e moradoras da Aldeia Brejo Mata Fome, apresentada como conclusão de curso do FIEI. No início da pesquisa as professoras realizaram gravações de áudio e, em seguida, durante a formação do LAPA no território, promoveram o encontro entre os mais velhos, para que pudessem registrar, em imagem e som, uns contando histórias para os outros. Elas convidaram Sr. Roberto, conhecedor do antigo modo de viver indígena, Sr. Valdemar, Liderança da Aldeia Prata, Sra. Aneli, mãe de Pajé Deda e sabedora de muitas cantigas, e o pai de Cizinha e Val, Sr. Raimundo, memória da tradição de contação de histórias, casos, jogos de versos e loas.

“Não perco o costume de ser índio. Sou índio até morrer”. Foi com essa frase impactante que Sr. Roberto, conhecido como Robertão, recebeu-nos em sua casa, situada no alto de uma





colina, com ampla vista para uma parte do território da Aldeia Embaúba. Sr. Robertão nos contou que, quando era criança, antes da chegada da FUNAI ao território, ao menor sinal da chegada de gente “branca de fora”, sempre corria para se esconder, sumindo nas matas, e que precisou de tempo para se acostumar com essa convivência. Em seguida, ele lembrou a luta de líderes que morreram defendendo o direito do povo Xakriabá, no momento de retomada de parte do território ocupado por fazendeiros.

No momento da conversa, as pessoas “brancas de fora” do território eram eu, Clarisse e Gérbiton, motorista que nos acompanhava. Além de nós, estavam presentes no registro das imagens e do áudio a professora Cizinha Wakdi, o professor Nemerson Psekwá, o professor Romildo Romkwá, o fotógrafo Edgar Kanaykô e a Liderança, Sr. Valdemar. Na minha percepção, a fala do Sr. Robertão foi direcionada a quem não pertencia ao território, ao lembrar o incômodo do primeiro contato. Em seguida ele relatou como foi a chegada da FUNAI e as lutas pelo reconhecimento e demarcação das terras, após a morte do cacique Rosalino. Penso que a intenção foi que ouvíssemos logo na chegada a sua versão sobre a história do ponto de vista nativo, fazendo questão que fosse registrada.

Robertão nos levou até a lapa onde ficou escondido por cinco anos, ali, como disse Cizinha, “ficou recanteado um tempinho bom, sozinho dentro da mata”, vivendo como os antigos viviam, buscando se abrigar nesse local em épocas de chuva, ou “tempo das águas”, plantando uma pequena roça e colhendo frutos. Ele contou que na época de seca os antigos mudavam de ponto, “caçando um lugar para eles se divertirem, porque divertimento de índio é nas matas”.

Em seguida Sr. Valdemar retomou o tom da conversa anterior de Sr. Robertão, ao afirmar sua versão sobre o dito “descobrimento do Brasil”, que, no ponto de vista dele, “é mentira, pois Pedro Álvares Cabral invadiu o Brasil”. Continuou desmistificando algumas ideias sobre os indígenas com relação à religião, ao fumo e à bebida, dizendo que tudo isso foi ensinado pelos brancos. Sr. Valdemar é conhecedor de muitas histórias, dizeres e ditados de sabedoria, como “a pinguinha dá espírito a quem não tem e tira de quem tem”. Junto de Sr. Robertão, D. Aneli e outros parentes que foram chegando conversaram, riram e lembraram de muitas histórias, sentados na entrada da lapa onde seu Robertão morou.

Logo depois chegou Sr. Raimundo, pai de Cizinha, conhecedor de muitos “causos”, emendando as histórias de Sr. Valdemar e Sr. Robertão. Pelo que Cizinha relatou, o pai tinha como hábito contar histórias para ela e a irmã desde que eram pequenas e guardava na memória um repertório vasto de casos, piadas e versos. Ficou evidente a interação enquanto a filha filmava o pai, pedindo para que ele contasse “aquela história”, como se quisesse registrar algo que sempre foi partilhado entre eles. Para completar o dia de filmagem, Cizinha pediu para que D. Aneli cantasse algumas cantigas, além das histórias que havia contado. Ela cantou sem se intimidar com a presença da câmera, que nessa hora estava nas mãos de Cizinha.

Durante horas de gravação, Cizinha, Nemerson, Edgar, Clarisse e eu nos revezamos na operação dos equipamentos, registrando as histórias e buscando acompanhar o movimento dos mais velhos pelo território. Duas câmeras gravavam as conversas, ao mesmo tempo que Romildo capturava o som pelo gravador. Além disso, havia uma terceira câmera nas mãos de





Nemerson, que registrou o momento em que Sr. Valdemar passou a explorar a parte atrás da lapa e quando usou o arco para atirar pedrinhas. Essas imagens se revelaram na pós-produção, momento em que conseguimos visualizar tudo o que havia sido filmado. O volume de material bruto capturado pelas câmeras e pelo gravador de áudio trouxe grandes desafios para a fase de montagem, pois era necessário muito tempo de escuta atenta e decupagem das narrativas e imagens, para que pudéssemos escolher o que entraria na edição final. Os professores participaram da formação em edição na FaE-UFMG, coordenada por Bruno Vasconcelos, quando tiveram contato com o material bruto e começaram a ter dimensão do que foi registrado. Interessante notar que o vasto material contribuiu diretamente com a pesquisa das professoras Cizinha e Val, pois abriu a possibilidade de elas transcreverem todas as histórias que foram contadas por Sr. Robertão, Sr. Valdemar, D. Aneli e Sr. Raimundo. No caso da montagem do filme *Memória Xakriabá — histórias e mitos contados pelos mais velhos*, buscamos selecionar trechos que fossem mais significativos e criassem sentido dentro da narrativa audiovisual, utilizando os recursos de linguagem. Como o momento de edição presencial no território Xakribá foi cancelado devido à pandemia, recebi a tarefa de montar o material, repetindo o mesmo processo que havia utilizado com os outros professores Xakriabá: gravava a tela do computador enquanto editava no programa, em seguida postava o vídeo no canal do *YouTube* do LAPA e conversava com Cizinha pelo aplicativo de mensagem, para que ela contribuísse e aprovasse a seleção dos planos e das narrativas, além dos cortes antes do vídeo pronto. Esse processo exigiu tempo e dedicação e não tinha como acontecer sem o acompanhamento dos realizadores, que estavam ansiosos pela versão final.



Durante o processo de finalização do filme, realizado por Pedro Aspahan, ele deu a sugestão de terminar o filme usando imagens das pessoas que contaram as histórias e estavam ali presentes, utilizando as músicas de D. Aneli como trilha sonora. Essa sugestão de um olhar que não estava impregnado daquele processo contribuiu com a montagem, arejando a edição e marcando a presença das pessoas, daquele povo, além de revelar a presença dos professores indígenas que estavam gravando.

Para mim, como realizadora audiovisual, a experiência de gravação no território me acrescentou muito conhecimento, pela oportunidade de ouvir os mais velhos Xakribá e ao mesmo tempo atuar junto com a geração mais jovem. Sinto-me afetada pela sabedoria e força impregnadas na oralidade, assim como imagino como seria a vida naquele território antes da chegada dos brancos. Em frente à lapa, ambiente onde Sr. Robertão morou durante anos se utilizando dos conhecimentos tradicionais dos antigos, tive o privilégio de poder escutar e reverenciar aqueles que já viveram tantas lutas e ainda têm que acompanhar as mudanças do mundo, a natureza transformada pelas mãos dos homens e a água do território ficando escassa.

Registrá-los narrando e compartilhando suas vivências contribuiu para reativar as experiências de roda de conversa em volta da fogueira, das quais os mais jovens se lembravam com satisfação. Além disso, o resultado do processo estimulou que os professores desmistificassem o uso da câmera e situações de gravação e cogitassem o uso dos celulares para continuar gravando áudios e imagens com os familiares, as lideranças e os pajés, compondo arquivos que podem posteriormente ser montados ou mesmo exibidos em trechos para a comunidade ou dentro da escola. Por serem professores jovens,

a gravação com os mais velhos contribuiu para reativar muitos conhecimentos, que podem ser compartilhados nas escolas indígenas, possibilitando que essas histórias sejam transcritas e recontadas e que sirvam como estímulo para que os estudantes também pesquisem outras histórias dentro de cada família, aproveitando a oportunidade do convívio com pessoas que são conhecedoras da tradição Xakriabá.

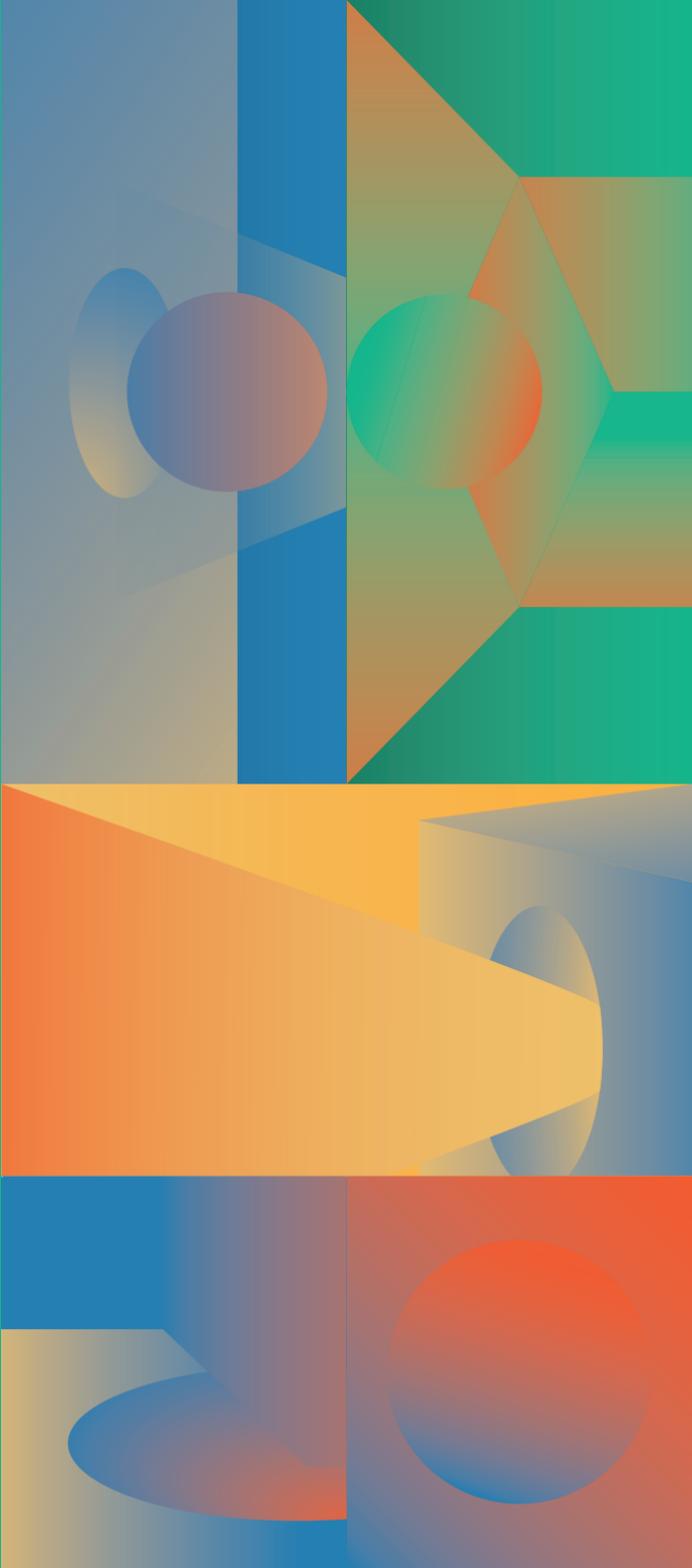












Testemunhos de professoras

Terra Indígena Xakriabá

Edna Alves de Barros

Escola Estadual Indígena Manykã

Terra Indígena Xakriabá

São João das Missões, MG

Sempre fui uma pessoa sonhadora. Eu sonhava alto, sonhava em conquistar as coisas. E sempre gostei de estudar. Além de estudar, pensava em ajudar minha mãe, que foi quem criou a gente. Aos quatro anos de idade eu perdi meu pai. Somos seis irmãos, duas mulheres e quatro homens, e a gente cresceu sem pai. Minha mãe não esmoreceu, criou a gente com muito amor, ensinando a lutar, a conquistar as coisas, a não ficar de braços cruzados.

Para poder ajudar minha mãe, eu trabalhava na roça. Lembro até hoje que, por volta de 11, 12 anos, trabalhei em colheita de tomate: era colheita de dia, escola à noite. Eu ia de bicicleta, era longe. Da minha casa até na roça dava uns seis quilômetros. Além de colheita, eu fazia outros serviços na roça, limpava o terreno e ajudava a plantar. O trabalho era para ganhar uma rendinha a mais, para poder comprar uma sandália, uma roupa, que minha mãe às vezes não dava conta de comprar tudo, o de comer e o de vestir para dentro de casa.

Comecei os estudos na minha aldeia e depois fui para a escola da Aldeia Brejo Mata Fome, onde concluí o ensino médio. Em 2009, ao concluir o terceiro ano, me casei. Assim que me casei, a Liderança me deu oportunidade de trabalhar na escola como professora. Foi uma oportunidade que até hoje agradeço à comunidade, essa de ser professora. Fui enfrentando esse desafio. Além do que eu já sabia, busquei

mais conhecimentos por minha conta, para poder ensinar o de melhor para os meus alunos.

Em 1998, as escolas Xakriabá saem da esfera municipal e passam para a esfera estadual. Até o ano de 2013, a nossa escola funcionava como segundo endereço da escola estadual indígena Bukimuju, na Aldeia Brejo Mata Fome, escola sede que atendia vários outros endereços. A partir das demandas que foram surgindo devido à distância entre as aldeias e essa escola sede, até mesmo pelo acúmulo de serviço por ter grande quantidade de alunos e funcionários, em 2014 tem-se a necessidade de desmembramento da nossa escola Bukimuju, que passa a ter sua direção na Aldeia Riacho do Brejo, com o nome provisório de Escola Estadual Indígena Aldeia Riacho do Brejo, que logo após a publicação será denominada Escola Estadual Indígena Manykã. Por meio do Parecer nº 145/2014, de 12/02/2014, fica autorizada a funcionar a E.E. Indígena Aldeia Riacho do Brejo com uma organização em três ciclos de formação, sendo eles: escola infantil – 1 e 2 períodos –, ensino fundamental e ensino médio regular, com um currículo diferenciado. O ensino médio ficou autorizado a funcionar por meio da Portaria nº 51/2014, de 10/01/2014.

Em 2015 apareceu a oportunidade de fazer o Magistério Indígena. A turma, a primeira em território Xakriabá, tinha mais ou menos cento e poucos alunos. Foi uma oportunidade muito boa de estudar com os próprios professores indígenas já formados, só que no Parque Rio Doce. Aprendi muita coisa com eles: no Magistério é que a gente aprende a lidar com criança. Foi também pelo Magistério que eu consegui ingressar no programa FIEI: em 2016 entrei na UFMG, mesmo ano em que assumi um cargo de direção de escola, indicada pela Liderança.

Quando eu cheguei ao FIEI, na UFMG, eu esperava outras coisas da faculdade. A gente ainda não conhecia uma capital e não tinha costume de sair da aldeia assim, deixando as famílias, os filhos, para poder ir para cidade grande. Encarar uma cidade não é fácil. No começo a gente ficava um pouco constrangida e com medo também. Na faculdade, ficava agoniada de todo dia ver tanta gente: a faculdade também parecia uma cidade. Mas fomos nos acostumando. Ficamos na faculdade por quatro anos, que é o tempo da graduação do FIEI.

Hoje eu posso dizer que a UFMG significa muito para minha trajetória. A gente foi surpreendida com vários conteúdos que nunca imaginava estudar e aprendeu muito com isso. Passar por um desafio como o de fazer um TCC também foi muito importante: a gente pensava que era um bicho de sete cabeças, “meu Deus, é um trabalho de 50 páginas, misericórdia, não vou conseguir não.”. E ficava naquela agonia.

A vida da gente também trouxe grandes desafios. No meu período de curso eu engravidei e tive gêmeos. Foi um desafio muito grande, ser mãe de gêmeos e ao mesmo tempo estudar. Deixei de frequentar dois módulos, o que me deixou muito preocupada. Antes de retornar ao curso, conversei com as meninas do grupo Xakriabá sobre a escolha do tema para o TCC. Eu queria um tema que tivesse identidade comigo, que eu fosse conseguir abordar melhor. Nessa busca encontrei Roseli, que estava sozinha na Aldeia Riachinho, e fizemos o trabalho juntas.

A gente considerou vários temas até chegar à questão do luto. Escolhemos o tema do luto por ser um tema que ninguém tinha abordado ainda, e também por dizer respeito ao povo Xakriabá todo, sem ficar só numa aldeia. A gente até pensou

que não ia dar conta, por ser um tema bem complicado para as pessoas falarem. Mas com diálogo, troca de experiências e com orientação, eu e Roseli conseguimos concluir o percurso.

Encontro com o LAPA

Foi a partir da nossa orientadora, a professora Clarisse, que chegamos ao LAPA. Ela nos falou sobre a importância do audiovisual nas aldeias e sobre como poderia ser proveitoso para o nosso TCC. Assim, fizemos o filme *Barro preto e luto no território Xakriabá*. Eu acho que ele vai servir muito para o nosso povo, para que a cultura do resguardo do luto não se acabe. Talvez essa cultura não seja retomada por causa das condições, que mudaram — até o barro é difícil de encontrar —, mas a gente consegue deixar essa cultura registrada para os nossos jovens.

Apreendi muito com o LAPA e considero o projeto muito importante para o povo indígena. Esse projeto poderia ser bem extenso, envolvendo outras pessoas, e não só a gente, pois tem muita coisa para registrar. Quando a gente puder mostrar o filme no território — dar o retorno para a comunidade —, acho que vai ser gratificante, especialmente para aquelas pessoas que deram entrevista. O processo do barro estava adormecido, e, com as pesquisas do nosso projeto e a filmagem, a gente percebeu a importância dessa questão para o luto Xakriabá.

Eu acho que esse material, ao retornar para as aldeias, vai ser bem abordado nas escolas e oficinas. Na escola a gente trabalha pela valorização da cultura tradicional, a cultura dos mais velhos, que costuma ser pouco enxergada pelos mais novos. A gente sabe que é difícil para o jovem valorizar uma crença desse mundo de dentro, como essa do luto, por causa do outro mundo lá fora, com o qual infelizmente a gente tem

que lidar. Por isso, precisamos abordar com eles essa questão de pensar os dois mundos. Qual a importância do mundo lá fora? Qual a importância do mundo cá dentro da aldeia?

Além do mais, a gente precisa explicar para os alunos a importância de conhecer a própria cultura: para permanecer como indígena, a gente tem que valorizar e praticar a nossa cultura. Se a gente viver igual ao branco, não vai ser indígena. Têm que respeitar a nossa cultura, e sempre que conseguir praticar, melhor ainda. Hoje em dia, muito da nossa cultura nós não conseguimos praticar, porque adormeceu. E muitas das vezes são as condições naturais que vão mudando — igual aconteceu com essa cultura do barro.

Então é importante saber que a cultura sofre mudanças, sofre interferências, e abordar isso com os mais jovens. Eu acho que tem que ter a forma de repassar que eles vão conseguir ouvir. A gente que é professor, que é educador, que é uma liderança, que é um pajé, a gente tem que ter essa paciência de saber passar essas informações para os nossos mais jovens, porque a gente sabe que eles são de um mundo diferente da gente. Eu acho que, sabendo repassar, eles vão ouvir, sim, e vão valorizar, sim. Um filme pode ajudar muito nisso.

Na hora de apresentar o filme na escola, a gente quer também mostrar como o filme foi feito, para eles poderem valorizar e entender que não é só chegar e gravar: tem que ter uma conversa, tem que ter paciência, tem que ter tempo, tem que ter respeito também, senão as pessoas mais velhas não vão passar aquela entrevista para gente.

Sobre a minha aprendizagem durante o período no LAPA, eu acho que consegui aprender bastante. Aprendi a segurar a câmera e entendi as questões de foco e de claridade, o jeito de

lidar com a luz do sol. Aprendi também a mexer com o gravador, entendi os problemas que podem acontecer durante a captação do áudio quando tem vento. Não foi fácil não, eu achei bem difícil. A gente começou naquele medo de pegar na câmera, mas conseguiu aprender a mexer com os equipamentos. Eu só achei pouco tempo de curso. A gente só aprende mesmo se praticar direto. Eu acho que esse projeto, ele teria que ser eterno, não é?

Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro

Escola Estadual Indígena Bukimuju

Unidade Aldeia Brejo Mata Fome

Terra Indígena Xakriabá

São João das Missões, MG

Sou indígena da etnia Xakriabá, do território situado no Município de São João das Missões, norte de Minas. Estou com 28 anos, casada e sou mãe de Talles, de quatro anos. Minha vida escolar transcorreu em nosso território mesmo, revezando entre as escolas indígenas Bananeira, da Aldeia Embaúba, e Bukimuju, da Aldeia Brejo Mata Fome, onde trabalho atualmente.

Comecei na lida como professora em 2015, trabalhando no programa do tempo integral. Em 2016, depois que passei no vestibular da UFMG, consegui ir para sala de aula. Com a formação na UFMG e com a prática em sala de aula, fui aprendendo a lidar tanto com os alunos quanto com trabalho de faculdade e também com filho, pois chegou tudo de uma vez só: chegou trabalho, faculdade e filho de uma vez só.

Antes da faculdade eu já tinha rodado: estive em Pontal, fiquei uma questão de uns seis meses na casa do meu tio. Depois, fiquei também com meu marido lá em Colina, em São Paulo, durante um ano. Mas nessas situações, meu filho ainda não tinha nascido. Largar o território, tendo acabado de me tornar mãe, foi muito diferente. Nada nem se compara à dor de ter que deixar meu menino de 35 dias e viajar para uma cidade a 700 quilômetros de distância. Foi muito sofrimento mesmo.

No começo, quando eu cheguei do curso, ele nem me chamava de mãe. Ele nem me conhecia como mãe dele, não. A mãe dele era a minha mãe, que ficou cuidando dele para eu poder estudar. Isso também foi muito dolorido. Mas quando penso que cheguei ao final do curso, que me formei por uma grande universidade, que é a UFMG, essa sensação de vitória é uma coisa bem maravilhosa. E eu sempre digo que meu filho foi a força que eu tive durante esses quatro anos, e também foi a fraqueza: foi a parte que mais me doeu, foi meu filho.

Encontro com o LAPA

Quando a gente é mãe, a gente busca o que é melhor não só para a gente, mas também para o nosso filho. Então entendi que deveria abraçar a oportunidade que se abria para mim, de entrar no programa FIEI.

A gente ingressa na faculdade por meio do FIEI, o que abre muitas portas. Essa extensão oferecida pelo LAPA foi bem importante para nós, do território Xakriabá. É como o Edgar Kanaykô sempre fala: “a gente não precisa demarcar só as terras, a gente precisa também demarcar as lentes”. E hoje eu vejo que isso foi um processo de aprendizagem muito importante para nós: agregou muito ao nosso conhecimento. A gente percebeu que estar na frente da câmera é uma coisa, e estar por trás dela é outra coisa totalmente diferente.

Em nossa aldeia tem o “Olho de Gato”, que está sempre filmando o que acontece no território. A gente não dava importância, não observava como ele fazia, até que no LAPA vimos que a coisa não é tão simples. Não é só pegar a câmera e gravar: tem todo um processo de aprendizagem no Laboratório, porque

depois de gravar é preciso editar, e a edição é um processo bem mais lento que a gravação. Às vezes a gente pensa num produto, quando gravamos durante muito tempo — por exemplo, o TCC —, e depois vimos que tinha a necessidade de separar aquilo que consideramos mais importante. Além disso, a gente ainda precisava fazer cortes e inserir algumas coisas, como fotos. Acho que apanhei muito nesse processo.

Da mesma forma, com a experiência no LAPA, deu para sentir bem a diferença entre a produção de um trabalho escrito e de um trabalho com imagens. Para fazer um trabalho escrito, a gente tem que se esforçar para colocar tudo no papel. Já a parte de audiovisual eu achei bem mais interessante. Porque o que a pessoa fala fica gravado da forma como ela fala. Isso é importante, porque os nossos mais velhos têm uma fala totalmente diferente da que nós falamos. Com o trabalho audiovisual, a gente consegue gravar a emoção da fala da pessoa, coisa que a gente não consegue fazer no papel.

O filme que eu experimentei fazer foi sobre a minha avó, que é parteira. Eu já tinha feito três entrevistas com ela, só de áudio mesmo, para fazer as transcrições. Durante essas entrevistas, ela nunca tinha me revelado a questão das ciências do parto, aquele conhecimento que ela tem. Quando eu perguntava, ela saía para longe, mudava de assunto, não queria falar. E quando foi com a câmera, ela se sentiu mais à vontade de falar. E foi quando ela revelou muita coisa que, se não fosse o LAPA, eu acho que não ia ter descoberto. Para mim foi bem importante, e ela também gostou do trabalho que a gente fez.

Quando abordamos um tema como a ciência do parto, nem todo mundo quer conversar sobre isso. São coisas mais

resguardadas. Aqui no território existem muitas parteiras ainda na ativa, mas muitas já se foram — e suas histórias nem foram conhecidas. A gente vê que isso é uma perda muito grande: todo aquele processo de aprendizagem até chegar ao ponto de fazer o primeiro parto, cada uma vai contar uma história totalmente diferente. Aí, quando a comunidade perde uma parteira, não perde só uma parteira, mas também a história dela. E quando temos a oportunidade de registrar essas histórias, para nós é muito importante.

Como minha avó falou, hoje a maioria das mulheres quase não guardam resguardo. Eu acho que às vezes nem é de não querer guardar, às vezes é por falta de conhecimento. Quando a gente busca mostrar como o resguardo é feito, a gente está cuidando também da nova geração. Hoje não só eu, como também várias mulheres, nós entendemos que aquele período do pós-parto, aquele processo de se resguardar durante 45 dias para entender a questão do cuidado, é importante. É muito importante para as mulheres Xakriabá, o cuidar.

Gostaria de fazer outros vídeos com temas da nossa cultura. Eu e as meninas do nosso grupo, a gente estava pensando em gravar e fazer um filme sobre o casamento tradicional Xakriabá. O casamento aqui tem muita coisa diferente: tem a mobilização da família, tem as comidas típicas, tem as loas. Tem todo um processo. Se tivermos oportunidade, vamos gravar esse filme juntas.

A experiência de fazer um filme com mulheres é bem interessante também. Por muito tempo ficamos “escondidas” atrás dos homens. Depois que fomos conhecendo novos mundos, nós, mulheres Xakriabá, ganhamos mais voz. Hoje o empoderamento

das mulheres Xakriabá é bem forte, e em nosso território temos sido maioria na busca pelo estudo. Então a gente vê a força que a mulher, aquela que sempre foi protegida — pois aqui as mulheres são sempre bem mais protegidas que os homens —, tem. A partir do momento em que a gente sai para buscar novos caminhos, novos conhecimentos, vê que não precisa ficar dentro de um círculo.

A gente pensa, também, em levar o material produzido para trabalhar em sala de aula. Quando eu estava produzindo o filme, conversei com meus alunos a respeito. Eles ficaram empolgados e demonstraram interesse não só em ver o filme, mas também em aprender a fazer. Chegar na sala de aula com material próprio é uma motivação a mais para eles também, principalmente se for um filme: eles abraçam mais do que se você pegar um livro e ficar 50 minutos, ou até mais, com eles ali, olhando um livro. Essa diferença é ainda maior quando produzimos o próprio material, como no caso de fazer um filme em nosso território.

Considerando, agora, a situação do trabalho com o livro didático em sala de aula: quando resolvemos sair do livro e planejar outra atividade, totalmente diferente daquela proposta pelo livro — alguma atividade relacionada ao território —, percebemos que os alunos se desenvolvem muito mais. É que essa atividade traz a realidade do aluno, as coisas que ele vive no dia a dia. Fica, também, mais fácil para desenvolver as atividades: se o aluno não conhece o assunto ou não consegue pesquisar na internet (que no território é precária), ele pode pesquisar com a família e outros parentes. Já com o livro didático, se não tiver o professor presente ou a internet, o aluno não vai conseguir desenvolver aquela atividade.

Antigamente, o professor trabalhava mais preso ao livro didático. Hoje, depois da entrada das novas matrizes curriculares no calendário da escola, a gente vê que aquele material produzido há muito tempo, principalmente pelos primeiros professores do curso, tem muito valor. Aqueles primeiros trabalhos hoje servem como material didático para pesquisa, para adequar às novas disciplinas. Temos a questão da matemática indígena, da geografia do território, da língua. Às vezes, por exemplo, a pessoa pensa que fala errado, e a gente busca explicar que não existe forma errada de falar, e sim formas de falar diferentes.

Então o trabalho de produzir material didático no próprio território vale a pena, pois os alunos costumam receber bem. Com a experiência no LAPA, vimos que, além de fazer livros, podemos também fazer filmes.

A vida na pandemia

Quando chegou a pandemia, a gente não demorou para entrar em isolamento. Fechamos as escolas no dia 23 de março de 2020. Depois teve uma conversa entre os caciques e as lideranças, quando ficou combinado que a gente ia fazer bloqueios nas principais entradas do território, de segunda a domingo. Assim, a gente podia ter um controle de quem entrava e saía do território, além de dar as orientações, tudo direitinho.

Nesse trabalho do bloqueio, um grupo de cada aldeia se revezava de 24 em 24 horas: o grupo entrava às cinco horas da manhã de segunda e saía às cinco horas da manhã de terça, quando o outro grupo chegava. Durante o bloqueio a gente sentava na beira do fogo para contar histórias, coisa que

a gente não tinha mais o costume de fazer. Sempre quando iam as pessoas mais velhas — tio Roberto mesmo, ele foi umas duas vezes, mais a esposa dele —, a gente passava a noite inteira conversando, contando umas histórias do passado dele, questão de luta mesmo.

Foi um processo de conhecimento bem interessante, tanto que a minha irmã está fazendo o trabalho de TCC dela sobre essa questão do monitoramento nos bloqueios. A gente vai ver que não foram só os adultos: muitos jovens e crianças, que já estão no processo de aprendizado da questão da luta, também participaram. Essa foi uma experiência muito forte para todos.

Nilsa Seixas Ferro

Escola Estadual Indígena Bukimuju

Unidade Aldeia Riachinho

Terra Indígena Xakriabá

São João das Missões, MG

Meu nome é Nilsa Seixas Ferro, sou indígena Xakriabá do norte de Minas. Sou filha de Louriano Seixas Ferro e Terezinha Gomes de Oliveira e tenho dez irmãos. Estou com 37 anos, sou casada e tenho quatro filhos. Sou professora do ensino fundamental e trabalho com o programa de educação do tempo integral na Escola Estadual Bukimuju, na unidade da Aldeia Riachinho.

Eu tinha muita vontade de ser professora, de ensinar as crianças. Minhas primeiras experiências foram como substituta, cobrindo a licença de outras professoras. Quando surgiu uma vaga na escola da minha aldeia, a Liderança me chamou para assumir, mas eu acabei cedendo para outra pessoa. É que a minha família já tinha quatro pessoas empregadas, enquanto outra família conhecida não tinha nenhuma. Depois de seis meses surgiu uma nova vaga, a de professora do tempo integral, e eu assumi esse trabalho de reforço, ajudando os alunos com dificuldades.

Tenho muito gosto pelas atividades escolares, mas estudar foi difícil para mim. Eu sofri muito, porque não tinha escola perto. Comecei a estudar no ano de 1989 na Aldeia Brejo Mata Fome, na Escola Municipal Pio XI, com professores não indígenas. Com sete anos de idade, eu caminhava sete quilômetros da minha aldeia até a escola. Às vezes passava fome durante

a caminhada, por causa da distância. Com isso, eu demorei a me formar. Vim a me formar só agora, já com quatro filhos.

Hoje as coisas estão mais fáceis, então eu aconselho: “não desiste não”. Na minha vez, não sei nem a quantidade de anos deslocando daqui para sede. A gente sofria no tempo de chuva, sofria muito. Teve um tempo que a gente deixava de ir para escola porque não tinha calçado, ou por falta de sabão para lavar as roupas. Quando as professoras descobriram que a gente faltava por causa disso, elas passaram a ajudar nossa família a suprir essas necessidades. Agradeço às professoras Júlia e Angélica por esse apoio.

Hoje eu não tenho muita coisa não, mas já tem o Bolsa Família, que ajuda muito a manter meus filhos, a comprar uma muda de roupa, um calçado para eles irem para escola. Eu e meu marido, a gente sempre conversa com eles sobre isso: que não queremos que eles passem o que passamos. Pela situação que nós vemos hoje, eles estão muito bem, num modo de vida muito bom para eles. Eu quero ver meus filhos formados. E tenho vontade também de vê-los fazerem algum curso, o que a gente puder ajudar.

Em nosso território tem muito jovem que, quando vai alcançando 16 anos, não quer estudar mais. Depois que completa 18 anos, já quer sair para trabalhar fora. Eles pensam mais no trabalho. Hoje o filho vai crescendo e já quer ter uma moto. Às vezes quer se vestir um pouco melhor, quer um calçado, e às vezes o pai e a mãe não têm como comprar, então ele põe na cabeça que não vai mais estudar, que vai viajar, para adquirir o dinheiro e comprar.

A gente ainda tem o problema do deslocamento, para quem está no ensino médio. O fundamental hoje é feito aqui na aldeia, mas, para fazer o ensino médio, tem que andar todo aquele chão: sete quilômetros de ida, sete de volta. Nos dias de hoje costuma ter transporte, mas não é certo: tem ano que não aparece. Eu já tenho um filho que está nessa situação: ele sempre desloca a pé, direto. Chega em casa às dez e meia da noite. Muito preocupante para os pais.

Quando o jovem resolve trabalhar, ele em geral trabalha com plantio e colheita: corte de cana, plantio de cebola, colheita de café, panha de limão. O trabalho acontece durante três a quatro meses. Meu marido sempre trabalha em corte de cana na Bahia e em São Paulo para manter o sustento a família.

Encontro com o LAPA

Por causa dessa minha experiência como professora do tempo integral, minhas colegas Xakriabá buscaram um meio de me incluir na experiência do LAPA. Então Roseli me convidou para participar dessa série de filmagens. No momento em que ela me convidou, fiquei muito preocupada sobre como ia ser, mas depois que comecei a participar, achei que o desafio valia a pena.

Quando vocês me perguntam sobre os filmes, para falar a verdade, não teve nenhum filme que eu não tenha gostado. Gostei de todos. E também gostei muito de colaborar com o filme sobre o luto em nosso território. Essa tradição estava ficando esquecida. Gostei muito do desenvolvimento da filmagem, porque a gente desenvolveu, aprendeu. Eu nem sabia como é que pegava numa máquina para fazer uma filmagem, então achei muito bom aprender.

Lembro-me do nosso primeiro encontro, foi em novembro de 2019, quando a equipe do LAPA foi à Aldeia Riacho do Brejo. Então tivemos um primeiro treinamento, que foi de captura de imagens. Foi muito legal o exercício.

Quando falo que gostei de todos os filmes, é porque entendi que é um jeito de registrar nossa cultura. Deu para sentir isso quando teve a roda de conversa com os entrevistados do filme e com o professor de Cultura Romildo e o Pajé Deda. Tem muita coisa que nós temos que resgatar do nosso cotidiano, da nossa cultura e das nossas tradições. Tem vários costumes importantes que estão ficando esquecidos, e nós não podemos deixar acabar.

A vida na pandemia

O ano de 2020, para mim, foi um momento muito parado. Eu nem trabalhei nesse ano. Todo ano a gente tinha que renovar o contrato, mas veio essa pandemia, e a gente ficou parada. O trabalho na educação do tempo integral veio do governo, e ninguém sabe se vai ter continuidade. Então nesse tempo da pandemia, com as escolas fechadas, eu trabalhei foi na roça e em casa, juntos com meus filhos.

Tomara que, com a vacinação, a gente possa ter as escolas abertas de novo. Porque a nossa preocupação também é essa, a gente quer ver os filhos da gente todo dia saindo para escola, indo estudar. Mesmo com as atividades da escola em casa, com as professoras trazendo, eles ficam mais parados, parece que eles vão esquecendo daquilo que eles estavam estudando, ficam mais esquecidos.

Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro

Escola Estadual Indígena Bukimuju

Unidade Aldeia Riachinho

Terra Indígena Xakriabá

São João das Missões, MG

Sou Roseli, indígena da etnia Xakriabá, que está localizada no norte de Minas Gerais. Tenho 31 anos, sou filha de Evangelino Gonçalves de Deus e de Joana Gonçalves de Oliveira e tenho três filhos: Franciele, de 14 anos, Rafael, de 11 anos e Felipe, de 4 anos.

O começo da minha vida escolar foi movimentado, pois meu pai, em busca de recursos para sustentar a família, acabou trabalhando no corte de cana em diferentes cidades, e nós fomos com ele. Comecei a estudar numa escola não indígena na cidade de Itacarambi. Quando chegou a hora de cursar a terceira e a quarta séries, nossa família já estava em Colina, cidade do interior de São Paulo. Para mim foi muito difícil, porque era um estudo mais avançado em relação à minha experiência anterior.

Após essas duas escolas não indígenas, quando estava na hora de cursar a quinta série, voltamos para a aldeia: assim, estudei na escola da Aldeia Riachinho do quinto ao nono ano. Quando acabou o nono ano, eu tive que me deslocar para a Aldeia Brejo Mata Fome: são sete quilômetros de ida e sete de volta, percorridos a pé todos os dias.

Mesmo assim, continuei o estudo, fazendo aqueles quilômetros a pé durante a noite, então quando chovia era muito

complicado. Na época foi difícil, mas hoje eu reconheço que valeu a pena meu esforço. Então consegui concluir o ensino médio em dezembro de 2012. Quando foi no ano de 2013, surgiram duas vagas aqui na aldeia para trabalhar como professora, então fui contemplada com uma dessas vagas, na qual atuo até os dias de hoje. Comecei a trabalhar no ano de 2013, com a primeira turma de educação infantil na aldeia.

Encontro com o LAPA

Em 2016 eu prestei vestibular para o curso do FIEI e fui classificada, assim ingressei na área de Línguas, Artes e Literatura. E nessa trajetória, durante o curso na UFMG, adquiri muitos conhecimentos, conheci muitos colegas novos e professores maravilhosos. Nesse caminho surgiu a oportunidade de integrar o LAPA, uma proposta feita pela minha orientadora, Clarisse Alvarenga, e para mim foi uma ótima oportunidade de aprender a linguagem do audiovisual, e ainda tivemos o privilégio de fazer uma produção do filme para complementar o nosso trabalho escrito, o que fiz junto com a minha colega Edna. Trabalho esse que trata do luto Xakriabá.

O luto Xakriabá é uma ciência. Com o passar do tempo, alguns costumes ficaram adormecidos, como por exemplo a pintura do tecido com o barro preto, que era usado durante o período do luto. Resolvemos tratar do tema para conhecermos melhor e proporcionar a reativação da memória dos nossos velhos e ainda registrar em forma escrita e em filme para que as futuras gerações possam conhecer um pouco desse costume que estava adormecido. Ao participar do LAPA, adquiri muito conhecimento de tecnologia de gravação, e aprendemos um

pouco da edição também. O resultado foi o filme *Barro preto e luto no território Xakriabá*.

Dessa experiência no LAPA, tem uma coisa que foi uma boa surpresa para mim: a interação com os professores de fora do território. Percebi também que sempre tinha muita alegria nos encontros, como aquele que aconteceu na aldeia com os nossos mais velhos: aquele momento me traz uma grande gratidão. Edvaldo, nossa Liderança, falou com a gente que ficou muito emocionado, pois não esperava ter pessoas assim como parceiras, que viessem nos ajudar a divulgar um pouquinho da nossa história, da nossa aldeia. E na etapa mais difícil, a da edição, contamos com a orientação de pessoas amorosas, que muito nos ajudaram, tendo bastante paciência diante das nossas dificuldades.

Sobre o que a gente conseguiu produzir, eu acho que o material é bem rico e importante para o nosso povo e também pode ser dividido em temas. Por exemplo, a utilização do barro para pintura do tecido seria uma parte; a construção do Cordão de São Francisco, outra parte. O material todo é muito rico e pode nos ajudar a trabalhar de forma interdisciplinar — vamos tirar um pouquinho de cada tema para cada disciplina, e isso vai ajudar bastante os professores de Cultura também.

Quando a gente começa a trabalhar um tema aqui no território, a partir dele já fazemos ligação com outros assuntos. Por exemplo, aquele dia em que a gente começou a oficina das filmagens, pintando o tecido com o barro: a proposta era só pintar o tecido, e de repente nós nos deparamos com um problema que estamos enfrentando nas aldeias todas, que é a falta de água. Aí, quando fomos à nascente em companhia

dos mais velhos, Sr. Dió começou a falar um pouquinho da história da nascente — como é que era —, e dos cuidados que a gente tem que ter com ela.

Uma lição bem grande que a gente leva com esse filme é que os nossos mais velhos são as nossas bibliotecas vivas. Se a gente não arranjar um meio de registrar o conhecimento deles para mostrar para as futuras gerações, isso acaba se perdendo, e pode ser que fique ruim para nós. O nosso poço artesiano distribui água para as aldeias na região, as nossas nascentes nunca secaram, e isso graças ao cuidado e também aos ensinamentos dos mais velhos.

Essa experiência com Sr. Dió tem muito a ver com o jeito de ensinar e aprender dos Xakriabá. No meu modo de trabalho, procuro abordar os assuntos a partir da nossa cultura, do nosso território. Eu trabalho sem prender o aluno ali, só entre quatro paredes. Eu levo para paisagem, para o riacho, ando com eles na estrada, tentando trabalhar de acordo com a nossa tradição.

Em 2019, toda semana a gente tirava um dia para trabalhar com os alunos na nascente. A aula era realizada por lá, e de lá a gente levava as atividades para escola, onde o aluno ia fazer sua produção de texto, seus versos, suas rimas, tudo de acordo com o que viu no riacho. Nesse dia também tinha uma fala da Liderança ou de uma pessoa mais velha da comunidade. Quando voltarem as aulas presenciais, a gente pretende continuar esse trabalho, agora também com o filme.

Antes do projeto LAPA, durante o programa Saberes Indígenas, eu participei de um outro filme: *Brincando de fazer brinquedos*. Na época, nossa escola não tinha brinquedo para todas as crianças, e, como era o primeiro ano que começou a

funcionar a educação infantil na aldeia, a nossa escola não tinha uma estrutura adequada para atendê-las. Aí eu pensei, “se não tem brinquedo, vamos produzir nós mesmas”. Convidei uma senhora aqui da aldeia, a Natalina, para ir à escola. A gente arrumou um bocado de pedaços de pano e começou a fazer as bonecas. Tivemos a interação das criancinhas, todo mundo ajudou, e elas ficaram bem alegres. Quando esse filme ficou pronto e a gente mostrou na comunidade, foi emocionante, todo mundo gostou.

Se o projeto LAPA continuar em nossa comunidade, poderemos registrar muitos outros conhecimentos dos mais velhos. Grande parte desse conhecimento está adormecida, tem muita coisa do modo de vida de antigamente para ser abordada. Por exemplo: como é que eles faziam os móveis, como eram feitas as telhas e também as paredes. Sobre a forma de fazer as paredes, tem trabalhos por escrito. Seria bom se tivesse um registro da construção de uma casa. As bruacas, que são malas de couro cru usadas para carregar as coisas nos “carreirinhos”, são um outro bom exemplo: entre os mais jovens, se falar “bruaca”, eles não têm ideia do que é. Eu queria fazer um filme mostrando uma ficção que um dia foi realidade.

Outra técnica que eu tinha vontade de registrar é a retirada do óleo de pau, que é também bastante ciência e que muitos também não conhecem. Os mais velhos costumam falar que lá no pé do morro tem o pau de onde a gente extrai esse óleo, e tem toda a ciência que a gente tem que seguir para esse pau liberar o óleo. Segundo os mais velhos, se a gente fizer uma coisinha errada, esse pau não libera o óleo, e ele também vem a secar. Até hoje eu não conheço nenhum trabalho sobre isso.

Tenho vontade de prosseguir com os estudos e, quem sabe, abordar algum desses temas. Mas é doído demais ter que sair e deixar os filhos. Durante a graduação eu agradei muito à Nilsa, porque ela foi quem cuidou deles para mim. Lipe eu deixei bebezinho, com três meses, tanto é que ele chamava a minha menina mais velha de mãe. Agora, de uns tempos para cá, ele começou a me chamar de mãe. Mesmo com a dificuldade que a gente passa, quando a gente olha para trás, é gratificante demais ver que eu soube agarrar e fazer valer as oportunidades que eu tive na vida.

Então foi muito bom esse tempo, esses quatro anos na UFMG. E o projeto do LAPA também me ajudou bastante. Adquiri muitos conhecimentos e pude mostrar também um pouquinho da minha aldeia. Foi gratificante demais, só tenho a agradecer.

ARIÃTÃ!

Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

Escola Estadual Indígena Bukimuju

Unidade Aldeia Brejo Mata Fome

Terra Indígena Xakriabá

São João das Missões, MG

Meu nome é Valneci, mas todos me chamam de Cizinha. Sou indígena nascida no território Xakriabá do norte de Minas. Tenho 27 anos e dois filhos e sou professora do ensino fundamental na escola da Aldeia Brejo Mata Fome, onde moro. Quando criança eu morava na Aldeia Terra Preta, onde nasci, com minha família — meus pais, um irmão e duas irmãs. Quando eu tinha sete anos, a gente se mudou para a Aldeia Brejo Mata Fome.

Meu pai e minha mãe sempre foram pessoas batalhadoras, sempre trabalhando em roça ou no comércio. O meu pai também mexia bastante com carro: ele sempre arrumava um carrinho velho e, quando a gente ia ficando grandinha e já alcançava o pé no acelerador, ele já começava a ensinar a gente a dirigir. Eu acho muito bacana que meu pai, mesmo a gente sendo mulher, sempre teve aquela confiança de nos ensinar tudo que ele sabia. E vendo a vivência do meu pai e da minha mãe, eu também já comecei a ter responsabilidade. Eu fui uma pessoa que teve responsabilidade desde muito cedo.

Assim com 13 anos eu já saía para os eventos, para as festas, levando meu saquinho de bala, pipoca, cigarro, doce, e ia vender. Eu fui independente muito cedo. Hoje em dia, falo que ao menos uma coisa boa eu tenho para contar para os

meus filhos: que nunca fui uma pessoa de ficar esperando pelos outros, sempre fui atrás dos meus objetivos. Com 14 anos comprei minha primeira moto, com meu próprio dinheiro, que foi a alegria da minha vida. De lá para cá eu vim só fazendo isso, vou caçando um trem ali, outro trem acolá, e não me aquieto. Só trabalhando para poder conseguir o que tenho vontade.

Esse foi um lado positivo da minha vida. Mas teve também um outro lado difícil: sofri muito preconceito, muito *bullying*, por questão da minha cor, do meu cabelo. Eu tinha o cabelo crespo e ficava alisando, com medo do que as pessoas falavam: que eu era “preta do cabelo ruim” e tal. Sofri muito por querer me encaixar nos padrões da sociedade. Tudo que eles falavam, na escola e na família, eu ia catando, querendo ficar igual às outras pessoas. Foi um erro na minha vida, ficar levando em conta esse preconceito que o pessoal fazia comigo. Hoje em dia, graças a Deus, eu sou uma mulher assumida: assumi meu crespo, amo minha cor.

Passando a fase da adolescência, com 19 anos eu me casei — era o ano de 2014 —, e no ano seguinte tive minha menina, Lueny Ayná. Depois, quando foi em 2017, tive o meu menino, Wêkiwã. Quando eu estava grávida de quatro meses dele, soube que tinha passado na FIEI, na UFMG, pra fazer Línguas, Artes e Literatura, uma alegria para mim. Estudei um período grávida e no outro período já ganhei o Wêkiwã. Depois tornei a voltar para BH para poder estudar de novo, deixando os dois — ele tinha cinco meses; e ela, dois anos — com a minha mãe. Uma das grandes dificuldades que eu passei foi por conta disso, de ficar longe dos meus dois pequenos.

Eu estava na escola desde 2015, onde trabalhava no Programa Mais Educação. Antes eu trabalhei com o PET, programa que era da Prefeitura, durante dois anos. Quando passou 2017, os caciques e a Liderança me concederam uma vaga no período normal, para ser professora no ensino fundamental 2. Para isso, a escola é muito importante, como também o respeito que você tem pela Liderança, pelo Cacique e pela comunidade. Eles me escolheram, peguei, fui, trabalhei e continuei estudando.

Encontro com o LAPA

O processo todo de estudo na UFMG, a experiência de fazer o TCC, tudo isso foi muito importante para mim. Também fiquei muito contente com a oportunidade de participar do projeto LAPA, em que tivemos aulas sobre audiovisual, teoria e prática. No TCC a gente pesquisou a memória, fazendo gravações de áudio, e depois voltou para fazer o filme — *Memória Xakriabá — Histórias e mitos contados pelos mais velhos*. A gente conseguiu registrar muita coisa importante dos mais velhos, foi bem bacana mesmo essa experiência. Com o LAPA, tivemos até a oportunidade de viajar para São Paulo, para participar de um evento. Foi a primeira vez que andei de avião.

A nossa ideia para o filme foi assim: juntamos quatro dos nossos mais velhos — Roberto, Valdemar, Aneli e Raimundo, meu pai — numa roda de conversa, para um contar uma história para o outro. De princípio, logo de cara, todos eles gostaram da ideia, falaram que iam rever pessoas que não viam fazia muito tempo. Eles também gostaram do lugar escolhido para a gravação, até porque é um lugar muito importante para o Sr. Roberto — Robertão, como chamamos —, um local onde ele morou por alguns anos, quando não estava bem. Ele ficou “recantado” um tempinho bom, sozinho dentro da mata.

A escolha desse lugar e das pessoas, acho que foram escolhas certas, pois eles contaram tudo que eu queria ouvir. Painho gosta demais de contar história: quando a gente era pequena, ele contava direto. Até hoje em dia, quando a gente chega lá em casa, se ele tem um tempinho, ele gosta de contar algum caso. No dia da filmagem ele se soltou bastante também, só que o painho não contou nem metade das histórias que ele conta para nós. Ele sabe muito, eu fico besta com a capacidade de painho de lembrar aquele tanto de história que ele sabe.

Bom, acho que contei um pouco sobre minha infância e meu percurso como estudante. Vou, agora, aprofundar um pouco mais sobre um assunto delicado, que é a questão do *bullying*, que sofri por causa da minha aparência. Isso acontecia em toda parte, mas principalmente nas redes sociais. Ficavam falando: “como é que você é indígena, se tem o cabelo desse jeito? Seu cabelo não é liso.”. Aí eu falava, “mas eu sou, meu sangue é de indígena, eu nasci indígena”.

Não é por questão de pele e cabelo que eu não vou ser indígena, porque eu carrego meu conhecimento. Tinha hora que dava vontade de falar outras coisas, de xingar a pessoa, mas eu falava com eles sem ofender. Eles pensam que é normal, mas para a gente aquilo ali dói, porque você sabe de onde você veio, você sabe da cultura que você carrega. Então a pessoa te julgar por questão de pele e cabelo é bem complicado.

Por causa disso, a vida inteira eu alisei o cabelo. Durante o curso da UFMG, eu ainda estava com meu cabelo na química. Mesmo assim, o pessoal ainda comentava, porque dá para ver quando você está usando química. Faltando um ano para a minha formatura, ouvi duas colegas conversando sobre cabelo. Ranikere tinha cortado o cabelo e tirado a química toda, e

Shirley deu os parabéns para ela, falando que uma mulher empoderada tinha que se assumir, sem medo do que as outras pessoas iam dizer sobre aquilo.

Aquela conversa de Shirley, o jeito que ela falou, me tocou muito: despertou uma coisa dentro de mim. Fiquei o dia todo pensando naquelas palavras sobre a questão do cabelo natural, de assumir o cabelo, de assumir a cor, ser feliz do jeito que a gente é e não ficar tentando se encaixar nos padrões sociais. Na semana seguinte, cortei o cabelo no pé do pescoço e coloquei trança. Fiquei morrendo de vergonha do que os outros iam falar, mas depois pensei, “ah, quer saber, o dinheiro foi meu, o cabelo é meu, faço dele o que eu quiser”.

Cheguei com as tranças, houve gente elogiando e também houve gente que criticou, a maioria nas redes sociais. Ficaram falando: “moça, para que você fez isso com seu cabelo? Ele era tão bonito, estava tão grande”. Aí eu falei assim: “moça, é porque deu vontade, eu agora não vou deixar liso mais não”. Aí fiquei com essas tranças, vim embora com elas, e na aldeia ouvi que o cabelo não era meu porque era sintético. Eu respondi assim: “e por que o cabelo não é meu? Comprei e paguei com meu dinheiro, então ele é meu. Eu não roubei de ninguém para vocês falarem que é dos outros”.

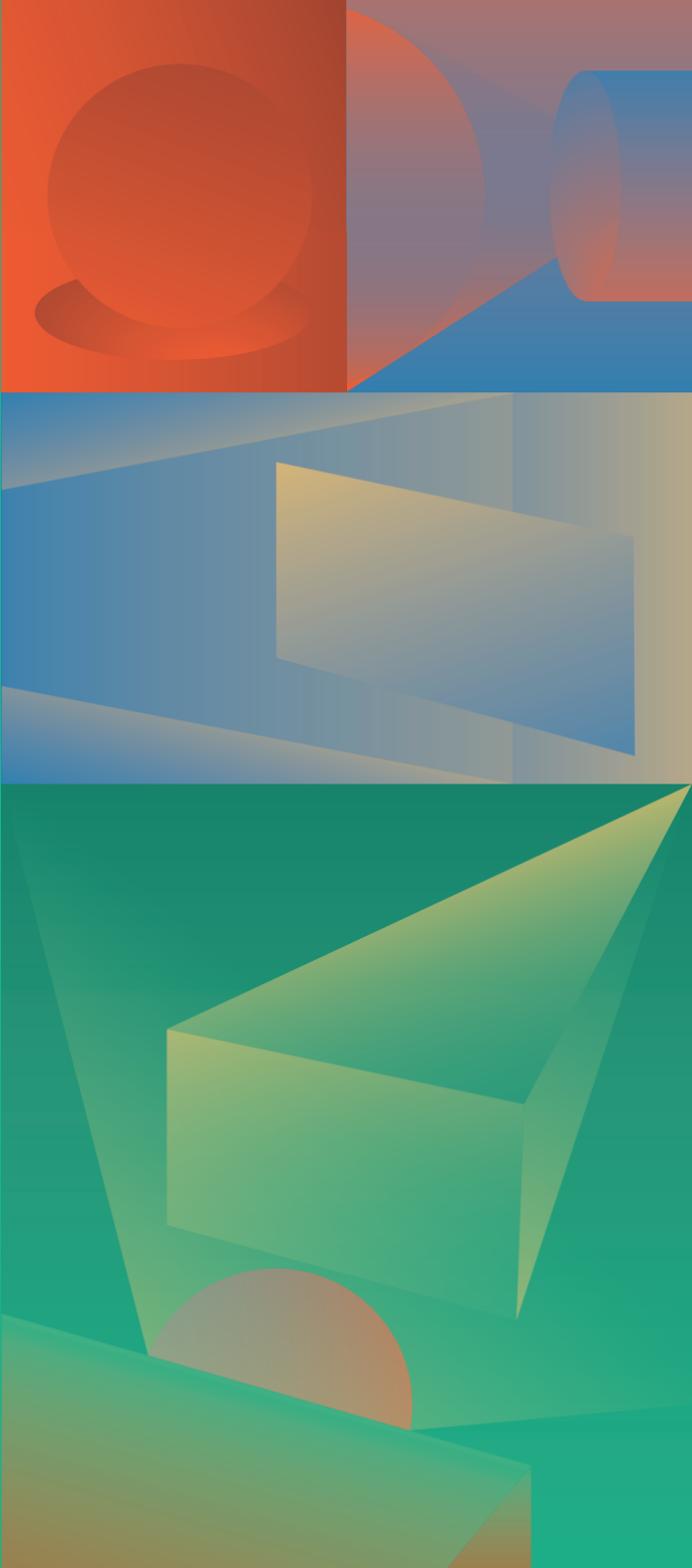
Da próxima vez que voltei no salão, fui num salão de beleza afro. Pedi à cabeleireira que tirasse a química toda do meu cabelo. Aí ficou bem curtinho atrás, dava um dedo de tamanho. Coloquei outras tranças de novo e fiquei mais um ano. Depois eu tirei as tranças e assumi meu cabelo crespo. Agora estou muito feliz com o resultado! Depois que eu assumi meu cabelo crespo, mudou muita coisa no meu pensamento. Foi uma das melhores coisas que eu fiz. Agradeço à Shirley

pelo elogio que ela fez à nossa colega, o que serviu de conselho para mim. Não penso em usar química nunca mais na minha vida. Isso serve de exemplo para minha filha, que também tem cabelo cacheado.

Acho que vale a pena falar também do problema do preconceito e do *bullying* em sala de aula. Sempre que estou dando aula e os alunos começam a fazer essas coisas, eu já converso com eles sobre essa questão, dou bastante conselho. Digo que se tem uma coisa que eu não aceito é piadinha que vai atingir o colega. E quando vejo que está acontecendo, ao final da aula eu falo: “vamos ficar mais dez minutos aqui, que é para a gente refletir um pouco sobre algumas coisas que eu vi dentro da sala de aula hoje e que eu não gostei”.

Toda escola tem essa questão, de um aluno fazer *bullying* com outro, fazer brincadeirinha, piadinha de mau gosto, sem se colocar no lugar da outra pessoa. A gente precisa chamar atenção, explicar que se o coleguinha repete a roupa, isso é muito normal — não é todo mundo que consegue comprar uma roupa para cada dia da semana. E também eu sempre reclamo com eles sobre ficarem rindo de cabelo, de magreza, de gordura.

Na minha experiência, os alunos têm aceitado a bronca. Acho que aprendi a conversar sobre todos esses assuntos com eles. Procuo também ver o lado deles, entender as dificuldades. Nem eu sabia que podia fazer isso. Como costume falar para a minha mãe, “nem eu imaginava que ia me dar tão bem assim com meus alunos”. Eu nunca me imaginei sendo professora, eu sempre quis ser cabeleireira. Depois do primeiro ano dando aula, eu tomei amor pela profissão e hoje eu não me vejo mais fora da sala de aula. Quando a gente vê que está ajudando os alunos a serem pessoas melhores, isso é gratificante!



Arapucas, escritas e outros gestos

Flávia Péret

[...] a rebelião consiste em olhar uma rosa
até pulverizar os olhos

Alejandra Pizarnik

Foi um inverno frio e seco em Belo Horizonte. Meia hora antes dos encontros, eu trocava as roupas de ficar em casa pelas roupas de trabalho, embora desde março de 2020 — quando começou a pandemia da COVID 19 — trabalhar e ficar em casa sejam a mesma coisa. Calça, moletom, meias de lã, pantufas e uma xícara de chá de hortelã, fumegante, nas mãos. Dizem que hortelã é bom para a garganta. Deslocava-me até minha mesa cor de rosa, abria a tela do computador, escolhia a paisagem de fundo que mais combinasse com o estado de espírito daquela tarde — montanhas nevadas ou galáxias — e tentava não pensar na inexistência de previsões capazes de nos libertar de tantas *lives*, *homeoffice*, encontros e aulas *online*.

Ao entrar na sala virtual, no entanto, era imediatamente transportada para outra paisagem. Um lugar quente e solar. Pelo menos essa era a percepção que eu tinha ao espiar aquelas janelinhas abertas durante nossos encontros. Um dia, entretanto, o Nemerson (um dos participantes) disse que estava batendo os dentes de tanto frio. Nem sempre o azul intenso do céu é indício de tempo quente. O inverno tinha chegado ao território Xakriabá. As aldeias Brejo Mata Fome, Riacho do Brejo e Riachinho estão localizadas no norte do Estado de Minas Gerais. São cerca de 700 quilômetros entre Belo Horizonte, onde eu e a equipe do LAPA vivemos, e a TIX. O computador e a internet conseguiram encurtar um pouco nossa distância durante as cinco tardes em que nos encontramos para produzir e pensar sobre a criação audiovisual.

Diferentemente do que aconteceu com o grupo de Belo Horizonte, onde as regras de isolamento social regem territórios urbanos intensamente habitados, os Xakriabá haviam fechado seus territórios apenas para as pessoas que viessem de fora. Assim mantinham-se protegidos e seguiam tomando uma série de medidas sanitárias para conseguir garantir essa proteção. Diante desse outro modo de organização, a proposta inicial era que a oficina fosse realizada de modo presencial e conduzida pelo fotógrafo e arte-educador indígena Edgar Kanaykô. No entanto, Edgar teve um contratempo e não poderia mais mediar os encontros. Nossa alternativa era replicar a metodologia que tínhamos desenvolvido para o grupo de Belo Horizonte, onde realizamos cinco encontros virtuais com professores e estudantes da rede municipal de ensino, parceiros do LAPA, com o objetivo de produzir e experimentar a criação em imagem, som e palavra. Eu particularmente estava bastante ansiosa: será que iria funcionar?

Trabalho com processos formativos em literatura e audiovisual desde 2007. Comecei meu percurso como arte-educadora na AIC, uma organização não governamental de Belo Horizonte, que há mais de 20 anos atua no campo da produção das mídias comunitárias. Cotidianamente discutíamos a importância de pensar o processo como parte constitutiva do ato de aprender e de ensinar. O processo não apenas como meio. Numa lógica de ensino capitalista, infelizmente cada dia mais presente na realidade brasileira, o processo está a serviço de resultados concretos e tangíveis. Muitas vezes, no entanto, o processo é algo que não conseguimos mensurar em gráficos e planilhas. Ele é intensamente subjetivo e singular. O processo produz diferenças. Nem sempre temos consciência, no momento exato

em que estamos vivenciando uma experiência de aprendizado, do que incorporamos em nossa vida ou dos deslocamentos que nosso pensamento produz para pensar diferente. O aprendizado tem outro tempo, e esse ritmo me lembra um pouco o próprio processo da escrita, em que algo trabalha à revelia das nossas intenções conscientes, algo silenciosamente se faz. Lembrar disso me tranquilizou um pouco. Nesse sentido, não teria como nossa oficina não funcionar. Além disso, o Arthur sempre lembrava a todos que “aqui não tem certo ou errado”, instaurando, desse modo, um outro tipo de pacto entre os participantes.

Começo

Assim como fizemos com o grupo de Belo Horizonte, começamos com a atividade da apresentação. A partir de cinco frases muito simples, tentávamos nos conhecer um pouco. Arthur e eu não conhecíamos nenhuma daquelas pessoas que estavam ali. Alexia e Clarisse sim. **Meu nome é Flávia. O que mais gosto na escola é** quando, no meio da aula, penso em algo que nunca tinha pensado antes. **O que eu mais gosto no meu território/bairro é** que nele construímos uma escola para crianças. **A pandemia me ensinou que** eu tenho dificuldade em me adaptar. **Quando a pandemia acabar eu vou...**

Minha pergunta favorita era essa última. Ela nos convidava a imaginar a vida depois da pandemia. Eu quero dar uma festa. Alexia disse que depois da pandemia iria “caçar água”. Cizinha quer sair com as amigas. Roseli também disse da vontade de rever as amigas. Kelvis e Arthur desejam viajar. Clarisse disse que vai visitar o território Xakriabá.

Cacofonia

Logo após essa primeira conversa, fizemos a dinâmica da cacofonia, inspirada num dispositivo da artista e pesquisadora não binária Jota Mombaça. Quando o Arthur trouxe a proposta nas nossas reuniões de planejamento, achei que a cacofonia era a metáfora exata para o momento que estávamos vivendo. Como exercitar a escuta em ambientes saturados? Mesmo isolados fisicamente, há uma aglomeração incessante de vozes na nossa cabeça: o excesso de rede social, falamos muito e ouvimos pouco. Como fazer para nos ouvir de verdade? Em Belo Horizonte, a pergunta que mobilizou a cacofonia foi “como você tem se sentido na pandemia?”. Já com o grupo Xakriabá, decidimos perguntar “o que o fogo não destrói?”.

Nosso encontro foi adiado duas semanas em função de um incêndio criminoso que aconteceu na madrugada do dia 24 de junho de 2021 no território Xakriabá. Apesar de ninguém ter se ferido, estavam todos arrasados e indignados. O acervo da Escola Estadual Indígena Xukurank e da Casa de Medicina, da aldeia Barreiro Preto, foi completamente destruído. Sem prever, o exercício de responder à pergunta “o que o fogo não destrói” desenhou uma espécie de linha condutora dos nossos encontros e das produções em imagem, som e palavra. A partir daquele momento, o tema da memória estaria presente até o final e, inspirados por esta palavra, “memória”, propusemos o primeiro dispositivo.

Cada participante deveria fotografar algo que remetesse livremente à palavra. Um objeto, uma pessoa, uma cena. Kelvis fotografou um maracá e uma cabaça apoiados em uma superfície de cimento. Ao posicioná-los no centro do quadro e

aproximar a câmera, a imagem destacou uma composição de cores, sombras e texturas que potencializava as formas dos objetos. A fotografia funcionou como um disparador de memórias. Cizinha nos contou que o maracá possui diversos simbolismos para o povo Xakriabá. Como instrumento musical, é usado nos rituais para pedir proteção espiritual, curar e marcar o ritmo da música. O objeto é um chocalho, feito com cabaça e com sementes pequenas e duras de uma planta chamada “caeté”. O interior oco da cabaça transforma essa planta-fruto em uma potente caixa de ressonância. Cizinha se lembrou, também, dos usos que, no passado, sua família dava ao objeto. Ela nos disse que quando não tinham condições financeiras para comprar pratos e vasilhas, as cabaças eram usadas como cuias (cumbucas). Nemerson se lembrou que elas também eram utilizadas como vasilhas para transportar e guardar água. Segundo ele, fazia-se um furo no pescoço da cabaça e a enchia com água do rio. A tarefa de rachar a cabaça era dada quase sempre às crianças, um modo de incluir os pequenos nas funções coletivas. Cizinha se lembrou, ainda, do costume de encher a cabaça de água, à noite, e colocá-la em cima da casa, para pegar o sereno da madrugada. Ao acordar, a água estava praticamente gelada. Eles levavam aquela água fresca para a roça onde trabalhavam o dia todo. A mãe de Cizinha ainda tem o costume de plantar a cabaça e usá-la para fazer uma comida chamada “cortado”. Lembrei-me de uma viagem que fiz, há 20 anos, para o interior da Bahia, na qual comíamos cortado de jaca. Descobri naquela viagem que as frutas também podem se transformar em comidas salgadas.

Ao escutar Cizinha e os outros participantes falando sobre os usos e funções da cabaça — como instrumento musical, como objeto de proteção, de espiritualidade e de decoração, como vasilha e cuia, como alimento e também como garrafa térmica —, lembrei-me do texto^[1] da pesquisadora indígena Creuza Prumkwyj Krahô, no qual ela nos conta sobre as mulheres-cabaças, mulheres da sua aldeia — terra indígena Krahô, no estado do Tocantins — responsáveis por guardar o conhecimento da sua comunidade. Preservar o conhecimento significa manter a memória viva. Ao lembrar e narrar os usos da cabaça, de certa forma, Cizinha se transforma, também, em uma mulher-cabaça.

A câmera não é olho

Gosto de pensar que devemos colocar a memória para funcionar. De alguma forma, desnaturalizar a memória é torná-la ativa. Criar situações ou propostas que produzam memórias são ações que se aproximam do exercício de desautomatizar o olhar proposto na nossa segunda atividade: a câmera não é olho. Pedimos para que cada participante realizasse um vídeo curto, com a câmera do celular na horizontal, escolhendo um ponto de vista diferente da altura dos olhos. Nossa intenção era que explorassem outras posições. Deslocar a perspectiva pressupõe, primeiramente, o reconhecimento de que possuímos uma perspectiva. Nesse sentido, o dispositivo pedagógico não se relaciona apenas com um aspecto técnico do fazer audiovisual, e sim com um campo de experimentações que são também políticas e poéticas. Entender que a câmera não é olho signi-

[1] Texto publicado na revista *Piseagrama*. Disponível no link: <https://piseagrama.org/mulheres-cabacas/>

fica tornar-se um pouco mais consciente (ou atento) de como observamos o mundo que nos cerca, entendendo que nosso olhar modifica e constrói a realidade que imaginamos observar passivamente. Com nosso olhar podemos recriar aquilo que vemos: selecionar, editar, recortar, fabular, transformar. Quanto mais liberdade nos permitirmos, explorando variados e inusitados campos de observação, maior diversidade de pontos de vista criamos.

Diante dessa provocação — a câmera não é o olho —, Nemer-son realizou um vídeo no qual o celular foi literalmente amarrado abaixo da sua cintura. O vídeo acompanha uma caminhada em plano contínuo. Enxergamos apenas uma das pernas se movimentando e o amplo caminho que ele percorre à sua frente. Uma trilha de terra batida e vegetação seca, pouquíssimas árvores, muitas folhas e gravetos, o dia é claro, o céu bastante azul, a paisagem é insistentemente marrom, árida. De repente, os passos de Nemer-son se tornam mais acelerados. O cenário de terra, folhas e galhos se mistura cromaticamente com o corpo de quem filma. A partir desse ponto de vista, nos sentimos imersos no clima semiárido do norte de Minas, uma secura que parece estalar aos nossos olhos como os gravetos sendo esmagados ao redor. Num outro vídeo, realizado por Kelvis, estamos novamente na altura do chão. Somos transportados para dentro de um chiqueiro. O espaço possui a cor marrom clara da terra seca, as madeiras que cercam o lugar contribuem para que a paisagem seja ainda mais amarronzada. Dentro do espaço, vários porquinhos se alimentam. Vagarosamente, a câmera passeia entre os bichos, aproxima-se tanto dos animais que parece tocá-los. Em alguns momentos, podemos

observar a pele dos animais. Nunca tinha visto um porco tão de perto. Sou transportada para aquele ambiente. Ao mesmo tempo em que a imagem é muito realista, ela tem algo de fora do real. A câmera captou as oscilações dos raios de sol naquele ambiente excessivamente marrom, banhando a paisagem seca com uma luz reluzente. O chiqueiro não é mais apenas o lugar onde vivem os porcos.

Essas duas produções me afetaram esteticamente, transportando-me para outras paisagens e, principalmente, ressignificando minhas predefinições de como esses lugares *são*. Acredito que esses efeitos foram potencializados, porque tanto Nemerson quanto K. se permitiram brincar com a câmera. Infelizmente, a palavra “brincar” muitas vezes tem um sentido pejorativo, como se na brincadeira não houvesse pensamento, composição, técnica, reflexão, como se houvesse apenas um fruir contínuo e intuitivo do corpo que realiza gestos automáticos. Entendo que o fazer da mão e do corpo brincando — construindo coisas, escrevendo, desenhando, filmando — está impregnado de pensamento. Criar é um ato simultâneo de pensar e de fazer, sem hierarquias. A partir das brincadeiras com a câmera do celular, os dois vídeos nos possibilitam habitar uma paisagem que não habitaríamos com a mesma vivacidade se eles tivessem sido realizados de forma convencional, ou seja, com a câmera na altura dos olhos. Foi justamente o mergulho na verticalidade dessas imagens que nos permitiu adentrar aquelas paisagens, revelando que uma escolha técnica (como e onde posicionar a câmera) tem efeitos estéticos. Experimentar outros pontos de vista abre uma série de possibilidades criando, como observou K., “um novo jeito de olhar”.

Para Maemes, a atividade, além de mudar a perspectiva, ao experimentarmos outras visões, provoca surpresas diante daquilo que a câmera filma. Ao abrir mão da primazia do olho, somos apresentados a realidades que não estamos acostumados a ver, presta-se atenção naquilo que antes não era objeto do nosso interesse. Arthur nos lembrou que isso acontece porque a câmera altera a realidade. O enquadramento da câmera não é o mesmo do olho humano. Essa observação me permitiu novamente aproximar o dispositivo pedagógico da memória. Nossa memória, assim como a lente da câmera do celular, altera a realidade. Ao contrário do que costumamos acreditar, ela tem autonomia, criando seus próprios percursos e encruzilhadas, misturando passado e presente, realidade e ficção, lembrança e imaginação. Não conseguimos controlar nossa memória. Ela nos trai e também nos surpreende. A partir dessa curta experiência com os Xakriabá, comecei a pensar que para eles a memória é uma espécie de palavra-maná. O filósofo francês Roland Barthes inventou esse conceito para falar de campos de interesse que na vida de um escritor exercem um forte magnetismo, mas podemos estendê-lo à vida de qualquer pessoa que trabalha com a criação artística. “Maná” significa alimento. Gosto de pensar que algumas palavras nos alimentam, elas possuem o princípio de fornecer energia. A memória enquanto palavra-maná representa o trabalho de produzir arquivos, acervos, registros que possam compor outras epistemologias sobre os modos de viver. A criação de imagens é em si um processo de produção de memórias, independentemente do gênero a que essas produções audiovisuais se vinculam. Não importa se elas são documentais ou se são obras ficcionais, essas ima-

gens são arquivos sobre uma multiplicidade de modos de vida e de pensamento. Quando penso em outras epistemologias, refiro-me também a outras metodologias e outros suportes (um vídeo, um poema).

Micropoemas

Depois da atividade “a câmera não é olho”, fizemos um pequeno desvio. Quando Clarisse me convidou para participar do projeto, sua intenção era que eu ajudasse a pensar metodologias que aproximassem a escrita das imagens em movimento. Embora tenha iniciado meu percurso como arte-educadora no campo do audiovisual comunitário, há algum tempo migrei para o território da palavra poética e suas múltiplas interseções com outras linguagens artísticas. Costumo afirmar que tudo é texto. Falas e imagens se desenvolvem sob meus olhos como narrativas. Quase sempre extraio do mundo algum material verbal. Não é algo que faço premeditadamente, é algo que acontece. Escrevendo poesia, aprendi que as palavras são objetos vivos e maleáveis. Assim como as imagens. Mas aprendemos a levar as palavras muito à sério.

Ativar a percepção de que as palavras são vivas significa reativar uma relação pré-existente, mas esquecida. Antes de sermos alfabetizados, nosso contato com a linguagem verbal se dá por meio da sonoridade das palavras, só muito tempo depois começamos a observar suas formas (aprendemos a desenhar as letras do nosso nome) e, posteriormente, enfatizamos os sentidos e significados. Nossa relação viva e múltipla é praticamente soterrada pelos usos instrumentais da escrita e da leitura. Acredito que precisamos ser realfabetizados.

Precisamos reaprender a reconhecer e explorar as possibilidades estéticas (sonoras, visuais, poéticas) das palavras.

O haikai^[2] é uma forma poética visual e extremamente curta. São apenas três versos. O poeta Paulo Leminski, apaixonado por essa técnica secular de escrever poesia, criada no Japão, no século XV, dizia que o haikai se parecia com o clique fotográfico. O momento exato, quando apertamos o botão da câmera ou do celular, e congelamos uma paisagem, uma cena, um acontecimento. Nem antes, nem depois. O haikai tem um certo compromisso com a exatidão, mas essa exatidão nada tem a ver com tentar captar o momento perfeito — não é de perfeição que estamos falando —, e sim de capturar a vida em suas contradições e mistérios.

Para os japoneses, era possível aprender sobre a vida observando a natureza como se ela fosse uma espécie de oráculo que envia mensagens. Para decifrá-las, é preciso estar atento e disponível para olhar vagarosamente as coisas que nos cercam. Gosto do modo como a arte se aproxima da vida e da espiritualidade nessas culturas. A arte não é apenas aquilo que está nos museus. Ao ferver a água todas as manhãs para fazer um café, podemos vivenciar acontecimentos repletos de minúsculas descobertas estéticas. A arte está também no cotidiano, e o haikai é uma dessas ferramentas de ver a beleza, o estranho, o misterioso e o contraditório no cotidiano da vida.

Nas aulas que ministrei na Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Belo Horizonte, o haikai nos ajudava a desconstruir

[2] Como textos de referência, utilizamos as obras: *Jardim de Hajjin*, Alice Ruiz, *Haikai - Antologia e História*, de Paulo Franchetti, Elza Taeko Doi e Luiz Dantas e *Ensaio e Anseios Cripticos*, de Paulo Leminski.

o pressuposto de que escrever poesia é uma atividade difícil ou que exige o uso de palavras muito complicadas e raras. A estrutura simples do haikai e a ausência de adjetivos ou figuras de linguagem, como metáforas e alegorias, fazem com que ele se aproxime do pensamento de forma mais direta. Além disso, o haikai trabalha com imagens. Ele é, sobretudo, um poema visual. No Japão, aqueles que praticavam essa forma poética deveriam seguir um conjunto de preceitos que tinham como objetivo despojar a cabeça do excesso de pensamentos. O haikai não é um poema que tenta representar (ou imaginar) aquilo que a cabeça está maquinando ou o coração sentindo, e sim aquilo que o olho enxerga. Sabemos que olhar não é uma ação passiva. Pelo contrário, o olhar constrói o objeto olhado.

Experimentamos intensamente essa percepção com o dispositivo “a câmera não é olho”. Criar situações em que devemos nos esforçar para observar — sem refletir, julgar, interpretar — é um exercício interessante, porque nos permite observar como a poesia acontece no mundo. O haikai não é uma poesia do *eu* ou da subjetividade, e sim uma poesia de observação do mundo exterior, do fora. Os haicais japoneses não tratavam de temas (solidão, amor, amizade, morte), tratavam das coisas (a lua, o céu, as árvores, os bichos). Por ser essencialmente visual, o haikai nos ajuda a perceber que as imagens contam histórias e as palavras criam imagens. É um processo de mão dupla vivenciado na prática. Quando começou a ser feito no Brasil, muitos séculos depois de ter sido inventado no Japão, esse gênero poético teve sua natureza bastante modificada, pois os poetas aqui viviam em ambientes urbanos e industrializados. Ele se tornou mais irônico e mais diretamente político.

Na sua origem, entretanto, o haikai é como uma fotografia ou uma pintura, que tenta capturar as cenas e as mudanças dos movimentos, mesmo que essas diferenças sejam sutis. Nesse sentido, o haikai também nos ajuda a olhar para aquilo que é pequeno e, às vezes, insignificante. É um exercício para o olhar. Além disso, por ser um texto de pouquíssimas palavras — são apenas três versos e no Japão existem regras que restringem o número de sílabas em cada verso —, aproximamo-nos da densidade poética de cada palavra.

Mas o que seria essa densidade poética? Isso é algo difícil de definir tanto na poesia quanto no cinema, mas é sobre isso que refletimos quando realizamos processos formativos que fazem do trânsito entre arte e educação uma pedagogia possível e inventiva. Ensinar o poético é um desafio para todos nós, arte-educadores, porque não podemos simplesmente ensinar um estudante a localizá-lo ou reconhecê-lo. É preciso experimentar o poético. Essa é uma das nossas rebeliões. O desafio é criar ambientes e propostas que permitam que a experiência com o poético seja vivenciada livremente. Tanto na apreciação/fruição quanto na produção/criação, podemos estimular que as pessoas reconheçam as situações em que o poético circula e construir variados espaços para que ele possa aparecer mais e com mais frequência.

Alguns poetas costumam afirmar que a verdadeira poesia não está no poema, e sim na vida. O poema seria, então, a ferramenta (ou a forma) que consegue capturar o poético. A poeta Wislawa Szymborska, ganhadora do Nobel de Literatura em 1996, dizia que alguns poemas, inclusive, não têm poesia alguma. O que demonstra que o poético/a poesia não é propriedade dos

poetas, mas um estado variável e oscilante das coisas (palavras, sons, imagens, objetos etc.). Talvez uma das forças mais intensas desse estado poético é o fato de que, quando as palavras estão imersas nele, elas se permitem ser diferentes daquilo que convenciamos afirmar que elas são. Sempre vou achar bonita essa insubmissão das palavras. A palavra poética é aquela que consegue escapar das regras, da gramática, dos usos oficiais e desgastados do senso comum, multiplicando-se e desdobrando-se em infinitos e inusitados sentidos. É essa liberdade que faz com que a palavra poética possa inventar entre as coisas do mundo outras relações. A partir dessa mirada, não existiria uma palavra mais poética do que outra. “Janela” não é menos poética que “solidão” — porque o poético se constrói na relação. O poeta Mário Quintana afirmava que “a poesia é o encontro incomum de palavras comuns”. Penso que aprender a ver o incomum no comum é o trabalho de todos aquelas que criam.

Tanto no encontro com o grupo Xakriabá quanto com o grupo de Belo Horizonte, que aconteceu algumas semanas antes, realizamos a atividade do haikai. Trabalho com essa forma poética há mais de 10 anos, mas seria a primeira vez que ela aconteceria em um ambiente *online*. O haikai pressupõe caminhada e observação. Na época da Oi Kabum, como a escola estava localizada perto do Horto Florestal da UFMG, no bairro Instituto Agrônômico (em Belo Horizonte), caminhávamos até lá, e os estudantes escreviam seus poemas em um espaço cercado pela natureza e pelo silêncio. No entanto, em junho e julho de 2021 sair para caminhar livremente era tudo que não podíamos fazer. Vivíamos um dos momentos mais difíceis da pandemia do Covid-19. Em nossas conversas de planeja-

mento, pensamos que uma alternativa para a impossibilidade de caminhar ao ar livre seria cada participante realizar um micropoema a partir da experiência de assistir aos vídeos da atividade “a câmera não é olho”, como forma de ativar a imaginação. Nossas paisagens seriam paisagens filmadas. Decidimos chamar a proposição de micropoemas, porque nossa intenção não era reproduzir um haikai nos moldes japoneses, ou seja, seguindo rigorosamente regras de montagem e de contagem silábica, e sim produzir poemas curtos e visuais.

Os participantes tinham em média 15 minutos para escrever o micropoema. Terminada a escrita, cada um enviava para o telefone do Arthur, que depois projetava para o grupo. Respeitamos, desde o primeiro encontro, o acordo de não revelar o nome de quem havia realizado as produções. Nosso objetivo era diluir um pouco a timidez, sempre presente em processos de criação, e também hierarquias, explícitas e implícitas, que existem entre professores e estudantes. É importante ressaltar que em ambas as oficinas (em Belo Horizonte e no território Xakriabá), os grupos eram compostos por professores e seus respectivos estudantes. Nossa intenção, no entanto, era criar um espaço em que todos tivessem a mesma autoridade e liberdade para produzir e criar. “Autoria” e “autoridade” são palavras que se aproximam. Não revelar a autoria não foi um modo de apagá-la, mas de neutralizar os efeitos que a autoridade da sala de aula poderia causar naquele outro espaço de trocas e criações.

É sempre um desafio escrever num tempo curto. Além disso, algumas pessoas sentem-se inseguras. Frequentemente, acontece algo curioso em oficinas de poesia, apesar de muitas pessoas nunca terem escrito um poema, elas acreditam que sabem como

um poema deve ser, já que todos nós temos alguma opinião do que é certo ou errado em poesia. Um dos desafios é desfazer o pressuposto de que existe um modelo, não no sentido de deslegitimar a percepção e opinião dos participantes, mas de evidenciar que as regras e modelos tendem a diminuir a liberdade do fazer poético. Com a proposta a *câmera não é olho*, percebemos que enxergar o mundo apenas pelo ponto de vista dos olhos restringe nossas possibilidades de ver as coisas por outros ângulos e isso também acontece com a poesia. Uma tática para diminuir um pouco a insegurança na hora da escrita de poemas é lembrar que não existe certo nem errado. Escrever é um processo e uma experiência singulares. Cada um que escreve constrói suas próprias encruzilhadas.

dia de chuva
 escrevo na terra
 e lavo a alma

pinga na textura
 vermelha
 escorre no espaço verde

o maracá toca
 o homem corre
 escuta a resposta do céu

Escrever poemas nos permite desautomatizar o ato de escrever. A escrita é uma técnica que envolve corpo e pensamento, mobilizando todos os sentidos em um exercício que leva tempo de aprendizado. Assim como o olhar constrói e altera o olhado, produzindo sentidos diversos, a escrita também modi-

fica o real, transformando o cotidiano em um território rico e pulsante de experimentações e descobertas. Penso que isso é um aprendizado muito bonito e intenso, porque ele nos ensina a praticar a arte em nosso dia a dia, não mais separando-a das nossas vidas. Nos nossos encontros tivemos essa atenção para as sutilezas (e surpresas) que o incomum é capaz de produzir. No final das contas, acredito que não faz muita diferença se o que estamos fazendo é escrever um poema ou realizar um filme. Estamos sempre à procura da poesia ou do poético do mundo.

Arapuca

No nosso último encontro, cada participante produziu um vídeo a partir de uma lista de proposições que elaboramos. A lista era como um cardápio, eles poderiam escolher algo que estivesse nela ou também inventar outras proposições. Nemerson produziu um minidocumentário sobre uma prática ainda comum nos territórios Xakriabá, a construção de arapucas, objeto feito com madeira e que serve para caçar aves e passarinhos. “Arapuca” é uma palavra bonita, sonora, assim como o objeto. Ao ver as arapucas pensei que ela é uma palavra-coisa. Os primeiros alfabetos eram essencialmente visuais. A forma das letras se assemelhava à forma dos objetos, criando uma aproximação entre o objeto e o nome. Com o passar do tempo, os alfabetos foram se tornando tão abstratos que alguns, como o nosso, não estabelecem mais nenhuma relação entre forma das coisas e forma das letras. Gosto de pensar, no entanto, que algumas palavras preservam essa memória da forma. “Arapuca” é uma delas. O objeto é todo vazado. O ar circula livremente lá dentro. No meu dicionário inventado, a arapuca

se transformaria em armadilha para capturar o ar e para capturar palavras, que, quando faladas são objetos feitos, também, de ar. Como apanhar algo invisível? É o mesmo desafio de fisgar o poético.

Durante nossos encontros, conversamos sobre o desafio de registrar a presença de objetos invisíveis como o vento. Não conseguimos enxergá-lo, mas podemos registrar sua passagem ao mostrar o efeito que ele tem sobre os objetos e sobre nós. Em uma das atividades, Maemes fez um vídeo em que o movimento das plantas e das folhagens era projetado no chão a partir das suas sombras. Penso que, assim como acontece com esse elemento da natureza, o efeito do invisível sobre nós é o que perseguimos nos nossos poemas, aulas e filmes e o que tentamos criar naquelas cinco tardes geladas de julho.



Poemas a partir de imágens e sons

Alexia Melo, Arthur Medrado, Clarisse Alvarenga, Edna Alves de Barros, Flávia Péret,

Franciele Oliveira Seixas Ferro, Kelvis Duank, Lorrane Maybi Alves Seixas, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro,

Nemerson Gonçalves de Araújo, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro, Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

Entre as práticas que realizamos com os jovens na TIX, uma era voltada para a escrita. Inspirados em imagens realizadas pelos colegas, os jovens e as jovens foram convidados a escrever um poema. A nossa proposta era que se dedicassem a olhar e a escutar. Em seguida, eles e elas poderiam se expressar escolhendo palavras que dialogassem com as imagens e os sons. A seguir estão os poemas criados, que foram revisados e ordenados por nós.

1.

Vento balançando
As árvores dançando
É a paz chegando

2.

Vou buscando meu futuro
Em cada passada
Não sei se é longe ou perto
Mas sigo a jornada

3.

A música traz
Alegria e modifica
O meu dia

4.

Natureza natureza
Água, animais, plantas
Apaixonada por tanta beleza

5.

Chão de terra batida
A renda florida
Balança meu coração

6.

O maracá toca
O homem corre
Escuta a resposta do céu

7.

Vídeos incríveis
Áudios sensacionais
Isso tudo é bonito de mais

8.

Terra e Chão
E os porcos
Que ali estão

9.

Saudade do ritual
Vendo os passos
Levantou o meu astral

10.

Movimento a cabeça
Querendo ajeitar
Mas compreendo
O que o vídeo quis mostrar

11.

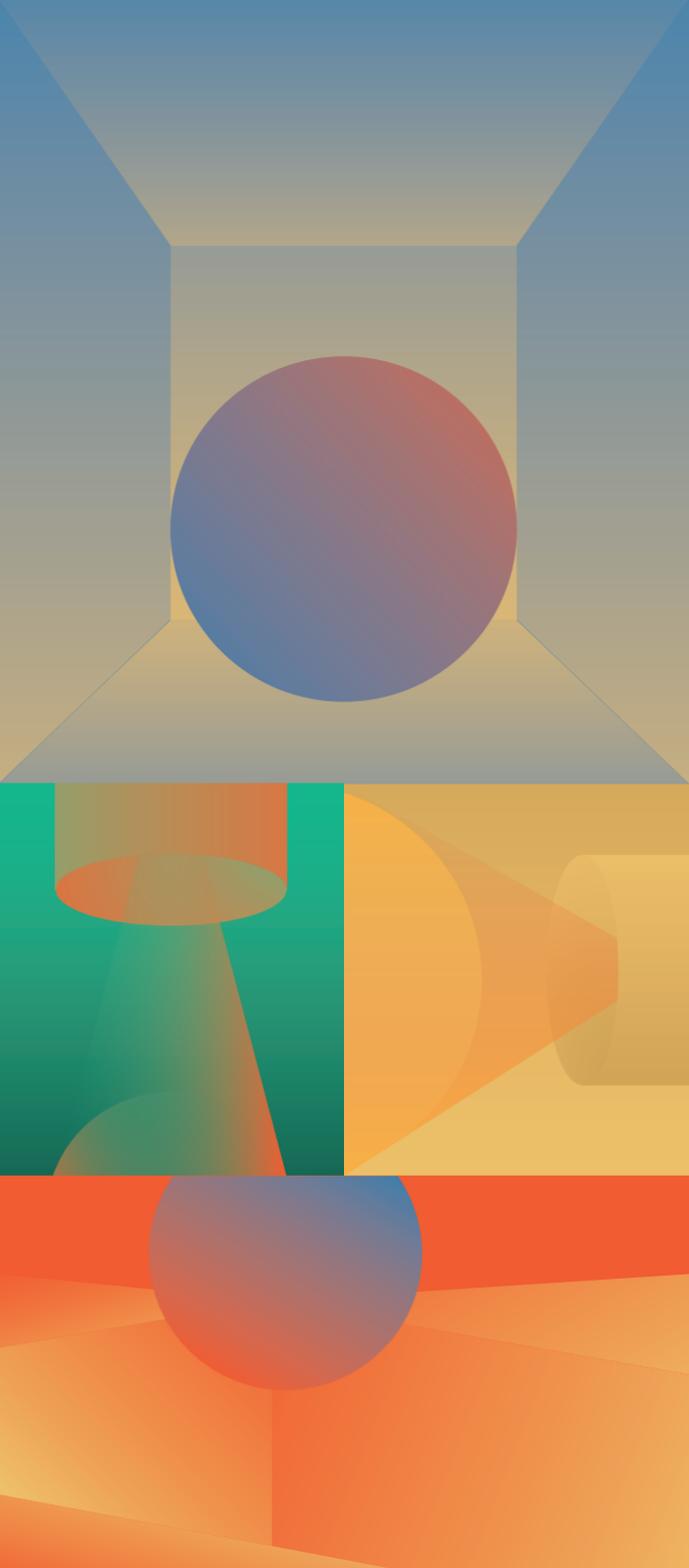
Sobre as falas se entendia
O que os dubladores nos diziam
Era calma...
A sobra que ali estava

12.

A natureza é tão linda
Para que sabe aproveita
Pois ela é importante

13.

Olha elas, as galinhas
Vivem sem pensar em nada
Quando mesmo esperar
Adivinha por quem é tanta desejada?



O que o fogo não destrói?

Alexia Melo, Arthur Medrado, Clarisse Alvarenga, Edna Alves de Barros, Flávia Péret, Franciele Oliveira Seixas Ferro, Kelvis Duank, Lorrane Maybi Alves Seixas, Maernes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nermerson Gonçalves de Araújo, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro, Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

A Escola Estadual Indígena Xukurank, localizada na TIX, foi incendiada em junho de 2021. Com muita tristeza, recebemos as imagens da escola ainda em chamas. Estávamos para iniciar o processo de criação audiovisual com jovens e decidimos adiar em função do luto. A imagem do fogo criminoso contrastava com as imagens das fogueiras que havíamos feito poucas semanas antes, durante nossas rodas de conversa virtuais realizadas no período das festas de junho. Quando foi possível retomar os encontros, mesmo que remotos, iniciamos o trabalho com uma proposta: cada um iria se apresentar, respondendo as seguintes perguntas: “O que eu mais gosto na escola?”, “O que eu mais gosto no meu território?”, “A pandemia me ensinou que...”, “Quando a pandemia acabar eu vou...”. Logo em seguida, pedimos que todos abrissem o microfone e respondessem juntos à pergunta: “O que o fogo não destrói?” Em meio às várias frases emaranhadas que pudemos escutar, surgiu a palavra “memória”. A partir daí, propusemos que cada um fizesse uma fotografia motivada por essa palavra. Após a realização das imagens pudemos vê-las juntos e conversar. As imagens que foram feitas podem ser vistas a seguir. Não selecionamos nem editamos as imagens, limitando o nosso trabalho a ordená-las.









Samsung Quad Camera
Fotog. c/ meu Galaxy A31

É a primeira vez que escrevo
uma meia carta e descubro o quanto
é difícil fazê-lo.

Volta depressa, pois o achorro
está dando muito trabalho e as
meninas já estão saindo com muitas
roupas.

Estamos saudosos, esperando que
aproveites bem a viagem, pois, somente
para o ano 2000, está podendo se
repetir.

Traga lembranças, (se o dinheiro
já acabou, pode trazer uma ou
água mineral).



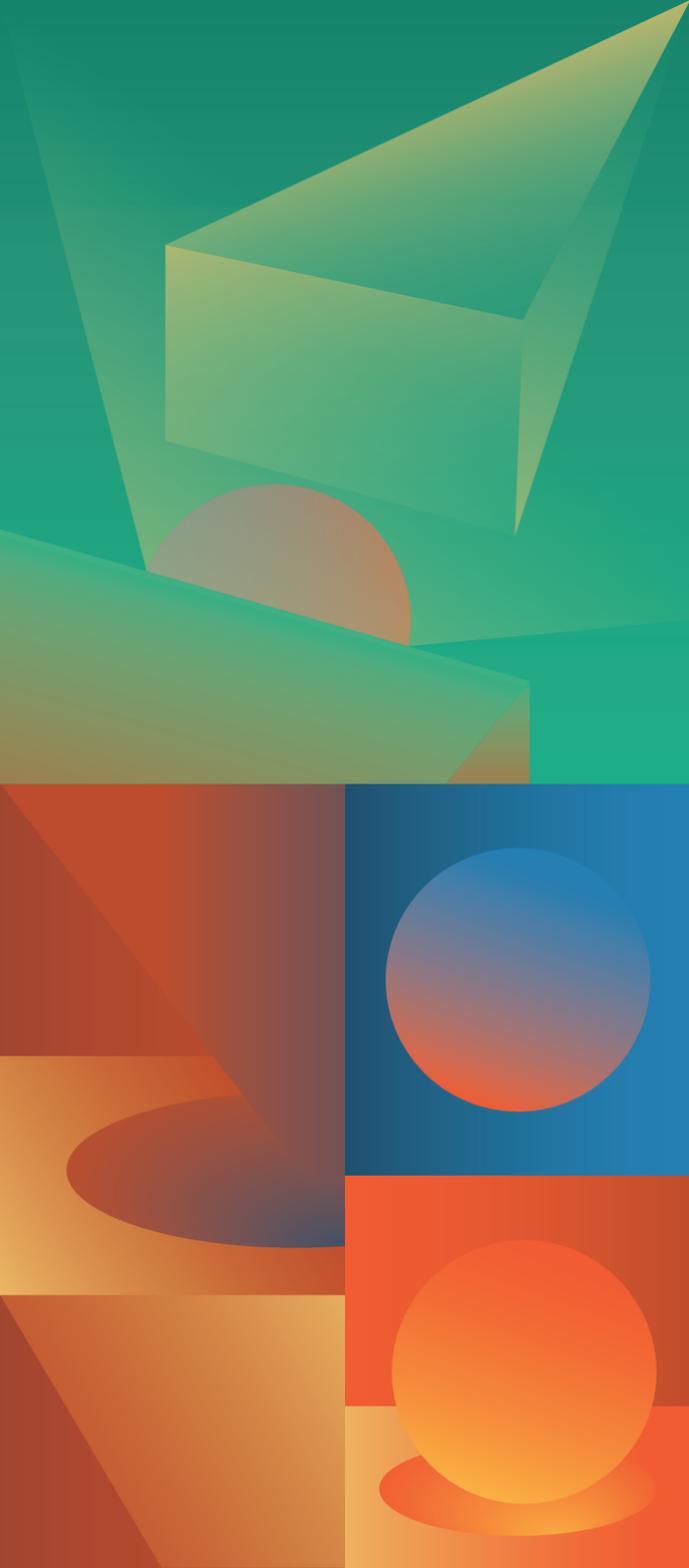




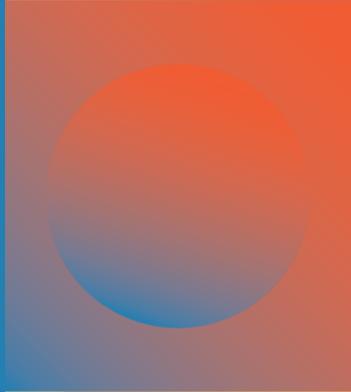
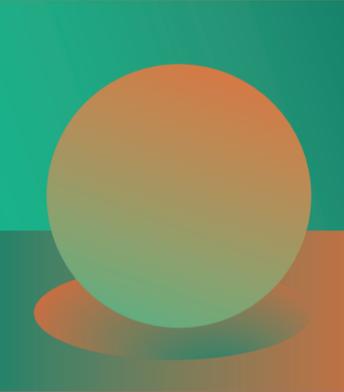
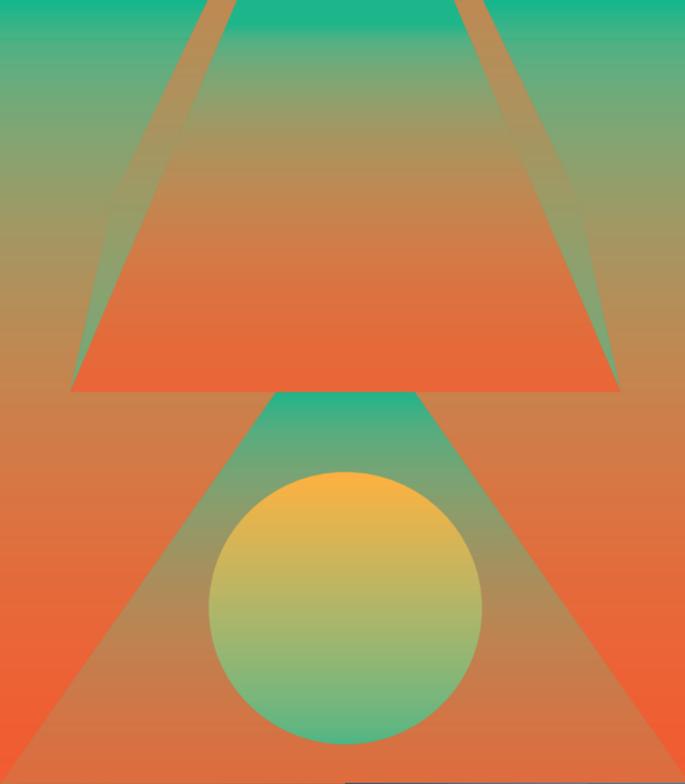


Propostas





para criação de imagens



Os encontros com os jovens e as jovens foram elaborados a partir de propostas de processos de criação com imagens, envolvendo fotografia, audiovisual, som e palavra. Procuramos incentivar um trabalho gradativo com articulação entre as linguagens visual, audiovisual, sonora e verbal por meio de encontros síncronos e propostas de atividades assíncronas, durante cinco encontros. Outro aspecto importante foi o incentivo para que pudéssemos compartilhar nossas experiências no grupo, ver juntos os trabalhos uns dos outros e também relacioná-los, percebendo diferenças e identidades. Os encontros do LAPA foram momentos de abertura de novas possibilidades, olhares e perspectivas, e, para além de termos testemunhado tal processo neste livro, reunimos aqui a lista das propostas elaboradas, algumas delas utilizadas por nós e outras que ficaram como possibilidades futuras. Incluí-las aqui tem o intuito de dar visibilidade para o caráter criativo que reside na formulação de processos pedagógicos e colaborar para que as práticas sejam experimentadas em outros espaços.

Cacofonia

Feche todas as câmeras e abra todos os microfones. A partir de uma pergunta, que pode ser “como estão se sentindo na pandemia?” ou “como foi a sua semana?”, por exemplo, todas as pessoas falam ao mesmo tempo. A cacofonia dura enquanto os participantes permanecerem falando. A partir daí, pode-se partir para a escrita, no *chat*, das palavras que chamaram mais atenção durante a cacofonia.

Foto orientada por uma palavra

Faça em 10 minutos uma fotografia, na horizontal, mobilizada por uma das palavras que surgirem durante a cacofonia. No caso das propostas do LAPA, as palavras escolhidas foram “caos”, em Belo Horizonte, e “memória”, entre os Xakriabá.

Câmera não é olho

Imagine que a câmera é uma outra pessoa, um animal, uma planta ou um objeto. Ela pode virar um pernilongo, um pano de chão, uma pomba, um gato, um ralo de pia etc. Desse ponto de vista (perspectiva) grave um vídeo de um plano sem interromper por até um minuto.

Sonorizar a atividade de alguém

Escolha um dos vídeos realizados pelo grupo na semana anterior (não pode ser o seu próprio!) e produza um som para ele.

Poema haikai

A cada 3 vídeos assistidos, os participantes têm 5 minutos para fazer, em um arquivo de texto compartilhado, um haikai, ou seja, um pequeno poema composto por três versos, que deve ser mobilizado pelos três vídeos recém assistidos.

Videopoema haicai

Cada pessoa escolhe um micropoema haicai feito por alguém do grupo e faz um videopoema composto por três planos, um para cada verso do micropoema.

Série casa

VISITA

Mostre sua casa para o grupo, andando pausadamente, mas sem parar de gravar, como se estivesse apresentando sua casa para um visitante.

ESCUA

Escolha duas janelas da sua casa e grave o som de cada uma delas (em vez da janela pode gravar dois ambientes diferentes também).

ARQUIVO DO TEMPO

Fotografe um mesmo lugar da sua casa durante cinco dias em horários diferentes, observando coisas novas a cada dia.

ARQUIVO DE IMAGENS

Faça imagens da sua casa para compor um arquivo.

OBJETO

Escolha um objeto da sua casa e filme esse objeto de várias formas diferentes com planos de 1 minuto. Grave um áudio contando ou inventando uma história sobre o objeto.

DENTRO E FORA

Filme o muro de casa de dentro e de fora; filme um objeto dentro de casa e ache um outro objeto fora de casa que tenha a ver com esse objeto de dentro de casa (a relação pode ser pela cor, forma, moldura ou textura, qualquer associação é possível).

Série corpo

CABELO, TATUAGEM E ARTEFATOS CORPORAIS

Filme seu cabelo de formas diferentes (você pode se filmar ou pedir a alguém para filmar você).

DANÇA

Posicione a câmera fixa em algum lugar e faça um movimento com o corpo em frente à câmera (pode ter som).

Série desenho

ESCOLA

Desenhe a sua escola, gravando enquanto desenha (pode também gravar o desenho depois de pronto, contando algo sobre o que desenhou).

MAPA

Desenhe um mapa afetivo do seu bairro ou da sua rua, marcando os lugares que chamam sua atenção ou onde aconteceram coisas enquanto você estava passando (pode incluir palavras-legendas).

Série narrativas

FICÇÕES DAQUI

Imagine que alguém que você admira esteja visitando sua casa, pode ser um escritor, uma escritora, um músico, uma musicista, um ator, uma atriz. Escreva uma história sobre essa visita.

FICÇÕES DO OUTRO

Selecione um trecho de um livro ou o texto de um autor ou uma autora de que você gosta e grave um áudio com você lendo esse texto. Grave um segundo áudio como se você estivesse continuando o texto da pessoa. Você pode mudar o rumo da história, inventar, excluir e/ou acrescentar algo.

Série palavra

PALAVRA-OBJETO

Pense numa palavra. Explore todas as dimensões (sonoras, visuais, de sentido) que essa palavra desperta em você. Faça experimentações caligráficas com caneta, lápis e papel.

POEMA DADAÍSTA

Escolha uma notícia de jornal. Recorte palavras e pequenas frases dessa notícia. Coloque os recortes dentro de um saquinho de plástico. Aleatoriamente (sem olhar/escolher) retire os recortes e cole num papel.

MICROPOEMA

Escreva um micropoema sem utilizar nenhum verbo.

ESCRITA AUTOMÁTICA

Durante um tempo cronometrado (três minutos) escreva exatamente o que você pensa, sem tirar a caneta/lápis do papel. Tente não pensar enquanto estiver escrevendo. Deixe que as palavras fluam diretamente da sua mente para o papel sem julgar ou censurar.

Lista de Siglas

- AIC – Associação Imagem Comunitária
BH – Belo Horizonte
CAAD-UFMG – Cinema de Animação e Artes Digitais (curso da UFMG)
CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto
ECI-UFMG – Escola de Ciência da Informação da UFMG
EBA-UFMG – Escola de Belas Artes da UFMG
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ERE – Ensino Remoto Emergencial
FaE-UFMG – Faculdade de Educação da UFMG
FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPA – Laboratório de Práticas Audiovisuais
MNU – Movimento Negro Unificado
PET – Plano de Estudo Tutorado
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRODABEL – Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte
Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras (da UFMG)
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIX – Terra Indígena Xakriabá
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP – Universidade Estadual Paulista

Lista de imagens

P. 72-87:

Kamili Blandina Matias Fiuza e Marília Batista Matias Fiuza

P. 94, 95, 99, 102-105, 109, 110, 113, 117-122, 127, 130, 131, 134, 135, 139, 350, 353, 356, 358, 359, 362, 366, 369, 370, 372, 375, 377-379:

Alexia Melo

P. 114, 220-250:

Gizele Rodrigues Soares

P. 270, 271, 286-305:

Adriana Cardoso, Alexia Melo, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Costa, Arthur Medrado, Bárbara Macedo Riquetti, Clarisse Alvarenga, Cyara Letícia Oliveira de Abreu, Flávia Péret, Luciana de Souza Matias, Mariana Bárbara, Mary Vitória, Santiago Arthur Fernandes Alves, Sarah Neves de Jesus

P. 322:

Clarisse Alvarenga

P. 324, 325, 336-347, 365:

Edgar Kanaykō Xakriabá

P. 327:

Edna Alves de Barros e Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro (*Frame* do filme *Barro preto e luto no território Xakriabá*)

P. 328:

Maemes Gonçalves (*Frame* do filme *Parto*)

P. 440-451:

Alexia Melo, Arthur Medrado, Clarisse Alvarenga, Edna Alves de Barros, Flávia Péret, Franciele Oliveira Seixas Ferro, Kelvis Duank, Lorrane Maybi Alves Seixas, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nemerson Gonçalves de Araújo, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro, Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

LAPA LABORATÓRIO DE PRÁTICAS AUDIOVISUAIS

COORDENAÇÃO

Clarisse Alvarenga

PESQUISADORA ASSISTENTE

Alexia Melo

GESTÃO FINANCEIRA

Sílvia Miranda

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alexia Melo, Clarisse Alvarenga e Edgar Kanaykō Xakriabá

OFICINA DE SOM

Marco Scarassatti

OFICINA DE EDIÇÃO

Alexia Melo, Bruno Vasconcelos e Edgar Kanaykō Xakriabá

ENCONTROS DE CRIAÇÃO

AUDIOVISUAL COM JOVENS

Arthur Medrado, Flávia Péret, Alexia Melo, Clarisse Alvarenga

CONSULTORIA DE EDIÇÃO E FINALIZAÇÃO

Pedro Aspahan

TRAILERS E LEGENDAGENS

Sem Rumo Projetos Audiovisuais e Jenipapo Audiovisual

MOTORISTA

Gérbiton Pereira de Souza

EDUCADORES PARCEIROS EM BELO HORIZONTE

Adriana Aparecida da Silva Cardoso

Ana Paula Soares da Silva Gomes

Anderson Luiz da Costa

Bárbara Quadros Macedo Riquetti

Gizele Rodrigues Soares

Luciana de Souza Matias

Shirley Rabelo

EDUCADORES PARCEIROS NA TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ

Edna Alves de Barros

Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro

Nemerson Psekwá Gonçalves de Araújo

Nilsa Seixas Ferro Silva

Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro

Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

ESCOLAS PARCEIRAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Escola Estadual Antônio Rigueira da Fonseca

Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes

Escola Municipal Padre Guilherme Peters

Escola Municipal Rui da Costa Val

ESCOLAS PARCEIRAS NA TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ

Escola Estadual Indígena Aldeia Riacho do Brejo

Escola Estadual Indígena Bukimuju Aldeia Brejo Mata Fome

Escola Estadual Indígena Bukimuju Aldeia Riachinho

ESTUDANTES PARCEIROS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Cyara Letícia Oliveira de Abreu

Mariana Bárbara

Mary Vitória

Santiago Arthur Fernandes Alves

Sarah Neves de Jesus

ESTUDANTES PARCEIROS NA TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ

Franciele Oliveira Seixas Ferro

Kelvis Duank

Lorrane Maybi Alves Seixas

APRENDER COM IMAGENS: PRÁTICAS AUDIOVISUAIS EM ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE E DA TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ

ORGANIZAÇÃO

Clarisse Alvarenga

PRODUÇÃO EDITORIAL

Maria Carolina Fenati

PREPARAÇÃO DE TEXTO

Luciana Tonelli [Testemunhos de professores]

Maria Carolina Fenati

TRANSCRIÇÃO [TESTEMUNHOS DE PROFESSORES]

Luiza Lambert

REVISÃO

Marcos de Castro

ARTE GRÁFICA E PRODUÇÃO GRÁFICA

André Victor

COLABORAÇÃO

Adriana Aparecida da Silva Cardoso, Alexia Melo, Ana Paula Soares da Silva Gomes, Anderson Luiz da Costa, Arthur Medrado, Bárbara Quadros Macedo Riquetti, Cristina Amaral, Edgar Kanaykō Xakriabá, Edna Alves de Barros, Flávia Péret, Gizele Rodrigues Soares, Luciana de Souza Matias, Maemes Gonçalves de Oliveira Ferro, Nemerson Psekwá Gonçalves de Araújo, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas Ferro, Shirley Rabelo, Valneci Gonçalves Queiroz das Neves

AGRADECIMENTOS

Adriana Barbosa Pereira, Adriana Fresquet, Amanda Gomes, Ana Bárbara Ramos, Ana Maria Rabelo Gomes, Ana Paula Nunes, Andrea Moreno, Andrea Tonacci (in memoriam), André Brasil, André Di Franco, Angélica Menezes, Araba Awo Ilobu do estado de **Ọ̀sun** Babalawo Ifaniyi Alade Ojo, Babaláwo Ìdòwú Akínrúlí (Akin), Carla Italiano, César Guimarães, Cezar Migliorin, Cláudia Mesquita, Cristina Amaral, Dácia Ibiapina, Daisy Moreira Cunha, Daniele de Sá Alves, Douglas Resende, Eduardo de Jesus, Felipe Barquete, Fernanda Omelczuk, Gustavo Jardim, Inês Teixeira, Isaac Pipano, Iyanifa Ifadara, Jardel Sanders,

Joana Brandão, João Castro Nunes, Joaquim Castro Farias, Juliana Araújo, Juliana Gouthier, Julia Fagioli, Junia Torres, Karla Holanda, Liana Lobo, Libéria Neves, Lucas Cecchino, Lucia Ramos Monteiro, Luiza Elvira Belaunde, Makota Cassia Kidoialê, Marco Scarassatti, Maria Beatriz Colucci, Maria Fernanda Machado, Michel Marie, Naara Fontinele, Nuno Borlido de Lima Castro, Patrícia Ferreira Pará Yxapy, Paulo Maia, Rafael Paiva, Renata Aspis, Roberta Veiga, Shirley Miranda, Sílvia Boschi, Simon de Oliveira Martins, Sueli e Isael Maxakali, Tereza Castro, Thiago Rosado, Valdenir Taveira Batista, Vanessa Neves, Vinícius Lírio, Wagner Auarek, Wenceslao Machado de Oliveira Junior

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Aprender com imagens : práticas audiovisuais em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e da Terra Indígena Xakriabá / (org.) Clarisse Alvarenga. – Belo Horizonte, MG : Ed. dos Autores, 2022. – (LAPA : cinema e educação ; 1)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-51773-6

1. Cinema - Estudo e ensino 2. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino - Brasil 3. Cultura indígena - Estudo e ensino - Brasil 4. Povos indígenas (Xakriabá) - Educação 5. Prática de ensino 6. Prática pedagógica 7. Produção audiovisual 8. Professores - Formação I. Alvarenga, Clarisse.II. Série.

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Cinema e educação 371.33523

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

COLEÇÃO LAPA

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Clarisse Alvarenga

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Maria Carolina Fenati

Edições Chão da Feira

CONSELHO EDITORIAL

André Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Adriana Fresquet

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ana Paula Nunes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Cezar Migliorin

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Débora Nakache

Universidade de Buenos Aires (UBA)

Fernanda Omelczuk

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Gustavo Furtado

Duke University

Juliano Araújo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Maria Beatriz Colucci

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Rosângela Pereira de Tugny

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Wenceslao Machado de Oliveira Júnior

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

2022

1ª Impressão

LAPA - Laboratório de Práticas Audiovisuais

Este livro foi composto utilizando as famílias tipográficas Azo Sans, Mauale e Varent Grotesk. Impresso nas oficinas da gráfica Rede, sobre papel offset 90g/m².