

Teatro e Cinema na sala de aula: Possível proposta para revolução

Theater and Cinema in the classroom: Possible proposal for revolution

Simon de Oliveira Martins¹

RESUMO

O presente artigo apresenta a dinâmica idealizada para a concretização da pesquisa, apontando conceitos e traçando possíveis caminhos de atuação. A ideia se trata da vivência de um processo artístico criativo coletivo, em linguagem audiovisual, enquanto prática didática antirracista. Pretende-se, através da produção de um filme, junto aos alunos do quinto ano de uma escola da rede estadual de ensino público da cidade de Belo Horizonte, apontar os fatores pedagógicos deste processo, relacionando com as discussões sobre o fazer cinematográfico no espaço escolar. Desenvolvendo a prática da *escrevivência*, elaborada por Conceição Evaristo, fazendo uma releitura da obra “Revolução dos Bichos”, de George Orwell, num viés pós-colonialista, sobre a lente da interseccionalidade discutida por Akotirene, junto à pedagogia da autonomia de Freire.

Palavras-chave: Teatro. Cinema. Audiovisual. Processo Artístico Criativo. Educação antirracista, pós-colonial. *Escrevivência*. Interseccionalidade. Pedagogia da Autonomia.

ABSTRACT

This article presents the idealized dynamics for carrying out the research, pointing out concepts and outlining possible paths of action. The idea is about the experience of a collective creative artistic process, in audiovisual language, as an anti-racist didactic practice. It is intended, through the production of a film with the fifth-year students of a state school in the city of Belo Horizonte, to point out the pedagogical factors of this process, relating it to the discussions on filmmaking in the school environment. We will develop the practice of “*escrevivência*”, elaborated by Conceição Evaristo, in a re-reading of the work “*Animal Farm*” by George Orwell, with a post-colonial bias, on the lens of intersectionality discussed by Akotirene, together with Freire's pedagogy of autonomy.

Keywords: *Theater. Movie Theater, Audiovisual. Creative Artistic Process. Education anti-racist, post-colonial. Escrevivência. Intersectionality. Pedagogy of Autonomy.*

As produções audiovisuais estimulam, de maneira jocosa, aspectos imprescindíveis à formação dos sujeitos em idade escolar. São aspectos relacionados a medo, alegria, agitação, humor, desejo, ansiedade, fantasia, monstrosidades, magia, heroísmos, dentre outros, capazes de estimular o aprendizado. Utilizadas de maneira adequada, auxiliam no trabalho com os conteúdos curriculares, atribuindo maior interesse por parte dos educandos.

Tais produções apresentam crianças, animais e monstros como personagens principais, estimulando a imaginação dos alunos e interferindo diretamente em suas formas de agir, atuando como modelo para estes espectadores reproduzirem em sociedade, como apontado por Ortiz e Duarte (2002, p. 19): “desse modo que determinadas experiências culturais, associadas

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação no curso de Educação e Docência/MP, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Formação técnica pelo Curso Técnico -nível médio- em Arte Dramática (habilitação profissional para ator) do Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: simonesponja22@gmail.com

a uma maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais”.

Tendo em vista toda dificuldade enfrentada no espaço escolar atravessado por todos os desafios contemporâneos, como apontado por Mosé em *Café Filosófico*², o crescente distanciamento existente na relação professor/aluno e, em específico, a dificuldade dos educadores em manusear as tecnologias da internet e utilizá-las como ferramentas que auxiliam na geração de competências básicas. Frente às inquietações causadas por tais observações e a um forte desejo em contribuir com práticas, desenvolvidas em sala de aula, que propiciem uma reflexão sobre si no mundo ao mesmo tempo que se apreendem os conteúdos institucionalizados, esta proposta, como desafio central, visa utilizar como sequência didática, um processo criativo artístico em linguagem audiovisual.

Apresento a dinâmica que idealizo para a concretização de minha pesquisa, apontando conceitos e traçando um possível caminho de atuação. A ideia, em resumo, se trata da vivência de um processo artístico criativo coletivo, em linguagem audiovisual, enquanto processo de letramento numa perspectiva pós-colonial. A grosso modo, pretendo, através da produção de um filme, junto aos alunos do quinto ano de uma escola da rede estadual de ensino, apontar os fatores pedagógicos desse processo, relacionando com as discussões sobre o fazer cinematográfico no espaço escolar, desenvolvendo a prática de escrevivência, elaborada por Conceição Evaristo, através de jogos e técnicas teatrais, fazendo uma releitura da obra “Revolução dos Bichos”, de George Orwell, num viés pós-colonialista, sob a lente da interseccionalidade discutida por Akotirene, junto à pedagogia da autonomia de Freire.

Trata-se de uma proposta educacional desenvolvida em um espaço de educação formal, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, responsável por orientar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos profissionais nesses espaços, ao mesmo tempo permitindo-lhes autonomia na elaboração das propostas pedagógicas a serem aplicadas. A proposta aqui especificada contempla o planejamento anual por mim desenvolvido a ser praticada com alunos do 5º ano da Escola Estadual Artur Joviano, na qual sou efetivado, que apesar de estar localizada em um bairro de classe média, próximo à região central da cidade de Belo Horizonte, atende, em sua maioria, alunos do aglomerado da Serra, Paraíso, Taquaril, oriundos de uma realidade social carente, desprovida de serviços básicos para existência. O que me leva a relacionar a condição de oprimido como proposto por Freire.

Frente à minha experiência como artista, com trabalhos voltados ao ensinamento e práticas em atuação, direção e como profissional da educação com uma identidade política voltada aos desejos de construção de uma sociedade com características igualitárias no que diz respeito à distribuição de renda, direito à moradia, serviços de saúde, educação e cultura, pretendo, através desta pesquisa, possibilitar um espaço para ouvir e permitir que esses alunos digam sobre suas vivências, contrapondo com fatores históricos vivenciados por gerações de populações, também oprimidas, como a indígena e a negra, podendo, assim, além de refletirem sobre essas, compararem-se e, munidos da licença poética, advinda do fazer artístico, mostrar seu entendimento e ou ponto de vista sobre o fato. Parto da reflexão sobre revoluções populares, tendo como base a obra de Orwell, no desejo de que os educandos envolvidos no processo reflitam, fabulem, satirizem sobre o fato em si.

Enquanto processo artístico criativo desenvolvido como processo de letramento, na perspectiva de Street, dentro de um espaço educacional formal, inspirado pelos dizeres de

2 Neste episódio da série educação: tensões e tendências, apresentado pelo canal *Café Filosófico*, Mosé nos aponta detalhes referentes às evoluções da memória à qual nós, enquanto humanidade, passamos em especial a atual advinda da revolução tecnológica, alertando como nossa falta de conhecimento em como lidar com ela de melhor forma, num contexto de pós-verdades, e como essas formas relacionais atravessam o espaço escolar, fora as já institucionalizadas, apresentando a escola como lugar para se discutir o contemporâneo.

Hooks em seu livro “Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade”, que propõe que a sala de aula seja um lugar de entusiasmo

nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem mesmo a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção do prazer na sala de aula. A ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido” era tema de discussão crítica entre os educadores que escreviam sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental e às vezes até no ensino médio. Mas nem os educadores tradicionais nem os radicais pareciam interessados em discutir o papel do entusiasmo no ensino superior. (p. 17).

frente à minha formação artística e de profissional da educação, pretendo, num movimento de transversalidade, ao trazer o processo artístico criativo para dentro da sala de aula, agregar o prazer há tempos perdido ou desvalido desses espaços, como apontado por Hooks. E que, mesmo sendo desenvolvido no nível fundamental, sirva como exemplo para os demais níveis.

Após um processo de iniciação e formação artística paralelamente à de educador, pude perceber a grandiosidade deste fazer, dentro de um espaço escolar, frente às defasagens presentes na forma das relações estabelecidas, numa realidade, como já apontada, cada vez mais distante do prazer e, como observado no espaço estudado, das tecnologias hoje em dia disponíveis e, quando, trabalhadas, utilizadas sem se ressignificar a prática.

Inspirado pelos educadores que, também, desejam e acreditam a educação enquanto forma de emancipação social, e devido à facilidade de acesso a equipamentos de produção audiovisual da atualidade me aventuro na realização desta proposta, para ser tomada não como receita a ser seguida, mas como exemplo de ações, em que a criação artística e o ensinar/aprender não se dissociem, e sejam, cada vez mais, desenvolvidas nos espaços escolares, por artistas, pesquisadores, professores, sem se sobreporem à outra. Bergala exemplifica melhor este fato

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seus sistemas de valores, de comportamentos e suas formas relacionais. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. Essa ideia forte e nova, aliás, não deixou de provocar agitação e resistência no interior do aparelho da Educação nacional, em todos os graus da hierarquia. Por sua natureza a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes. (p. 30).

Enquanto metodologia, tratando-se de um projeto educacional artístico ou artístico educacional, desenvolvido por um artista professor e ou professor artista, opto pela A/r/tografia (“A” artist, “R” researcher, “T” teacher, “graphy” grafia), traduzindo para o português: artista, pesquisador, professor, escrita, para desenvolver minha pesquisa. Trata-se de uma metodologia em que o pesquisador é concomitantemente artista e professor e a arte e seus fenômenos derivados são centralidades importantes, qualquer que seja seu meio ou suporte de manifestação na pesquisa.

No Brasil, os nomes mais recorrentes são Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA) ou Pesquisa Baseada em Artes (PBA). É interessante ressaltar que as PEBA não necessariamente possuem o mesmo objetivo que as PBA, sendo uma focada em preocupações

que pertencem ao território educativo, enquanto a outra poderá ter o foco em outras disciplinas do conhecimento e não concretamente a educação.

Contudo, se por um lado considerarmos a educação como um campo que frequentemente extravasa o seu próprio território, digamos mais formal, buscando nichos e brechas proporcionados pelas linguagens artísticas para poder encontrar respostas mais vibrantes para novos problemas educativos, e, por outro, vermos em muitas experiências artísticas um extrapolamento do estético para o educativo (ainda que informal), então devemos aceitar a osmose entre a pesquisa educacional baseada nas artes e a pesquisa baseada nas artes. Na verdade, em muitos objetos e projetos de pesquisa, essas metodologias não se distinguirão. E isso por não se conseguir prever onde acaba o estético-artístico e começa o educativo e vice-versa num campo resolutamente transdisciplinar de pesquisa caracterizado pela sua porosidade e permeabilização. (OLIVEIRA; CHARREU, 2016, p. 368).

Esta metodologia se insere no campo Construcionista, como apontado por Gergen, citado por Oliveira, procurando refletir sobre as construções sociais que permeiam o cotidiano a partir das relações entre culturas, ideologia, poder, subjetividade, imaginário e representação social no que concerne ao entendimento que temos da realidade, deslocando as noções de verdade e de tudo aquilo que entendemos como real e verdadeiro para compor com uma visão crítica e flexível. Como proposta reflexiva sobre esta perspectiva, descrevo, de memória, o conto de um personagem da filosofia Sufi “Como Nasrudin descobriu a verdade”.

As leis não fazem com que as pessoas se sintam melhores, disse Nasrudin ao rei. Elas precisam antes, praticarem certas coisas de modo a entrar em sintonia com a verdade interior. O que se assemelha meramente à verdade aparente. O rei, no entanto, disse que poderia, sim, fazer com que as pessoas observassem a verdade, fazer com que elas observassem a autenticidade. E assim o faria.

O acesso ao seu reinado dava-se através de uma ponte. Sobre ela o rei ordenou que fosse construída uma forca. Um edital fora imediatamente publicado.

No amanhecer da alvorada seguinte, o chefe da guarda estava a postos, frente a um pelotão, pronto para interrogar todos que por ali passassem: – Aquele que desejar acessar à cidade terá que dizer a verdade, caso contrário será enforcado. Nasrudin, que estava em meio a uns transeuntes, pôs-se a caminhar em direção à forca.

- Onde o senhor pensa que vai? perguntou o chefe da guarda.
- Estou indo em direção à forca, respondeu Nasrudin calmamente.
- Estás mentindo.
- Muito bem. Se eu estiver mentindo, pode me enforcar.
- Mas se o enforcarmos por mentir, fará com que aquilo que tenhas dito seja verdade.
- Isso mesmo – respondeu Nasrudin, sentindo-se vitorioso. Agora o senhor sabe o que é a verdade. É apenas a sua verdade.

Trago este conto na tentativa de ilustrar o exposto, exemplificando, a meu ver, os lugares entre fatos, entre linhas, subjetivos, característicos de tal proposta metodológica que deriva da experiência, no fazer. Nesse fazer, pretendo construir, junto ao grupo de trabalho, um espaço, exercício de prática de Voz. Noção de voz como definido por Brizman, nos sentidos Literal (perspectiva e discurso de quem fala), Metafórico (inflexão, tom, sotaque, qualidade, sentimento) e Político (direito de falar e ser ouvido/representado). “Na A/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem e se dispersam, criando uma linguagem mestiça, híbrida” (p. 376).

No fazer, a gente se faz e se refaz fazendo. Mais do que dados pré-estabelecidos, é sensibilidade para se ver o fazer e a forma que o fazer toma, tem a dizer. Enquanto prática de letramento, o fazer revela as formas como o enunciado se aplica, como a comunicação dentro/fora, fora/dentro é viva. E neste recorte em específico, um letramento audiovisual construído por base de jogos teatrais, em caráter pós-colonial, observar quanto domínio de gêneros cabíveis dentro de uma expressão artística o grupo de trabalho possui, sem nem mesmo saber si.

Ao pensar neste processo de criação artística, como centro do meu fazer pedagógico, desejo propiciar aos educandos vivenciarem uma prática de letramento, crítica, com características pós-coloniais, a fim de que esta possa contribuir em suas construções de saberes, assimilando as entrelinhas da funcionalidade dos gêneros discursivos em nossas práticas sociais. Partindo da construção coletiva do roteiro de um filme, em linguagem documental de realização de desejo, como proposto por Nichols, pretende-se, de forma transversal, abordar as temáticas levantadas ao longo do processo, relacionadas às distintas áreas do saber, institucionalmente impostas, de forma a relacioná-las com o capital cultural do grupo de trabalho. Em suma, usar a produção audiovisual como sequência didática de uma prática de letramento pós-colonial. A fim de que apreendam a relacionar-se com estas produções e até mesmo criar suas próprias formas de crítica, ética e empreendedora, de maneira a somar positivamente com o meio a que pertencem, possibilitando, assim, que se reconheçam e exercitem seu lugar de fala, dialogando com Rocha e Tosta, quando nos chamam a atenção para que

Precisamos com urgência compreender não apenas educandos- crianças, adolescentes, jovens e adultos- em suas dimensões e com seus rostos mais individuais e individualizados, mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que “são quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra.

Vale ressaltar que a proposta aqui apontada tenta, enquanto iniciativa, romper com a ideia de “pedagogização” do letramento que, segundo Street, mesmo havendo várias formas, o processo de alfabetização escolar constitui-se como modelo idealizado de sucesso, mesmo sendo este pautado em um modelo de origem eurocêntrica, de característica segregadora, focado no domínio da escrita alfabética, em sua maioria, sem levar em consideração a história de vida, como sugerido por Freire, dos sujeitos envolvidos no processo.

Ao refletir sobre a forma como nosso sistema educacional constitui-se, fomentado em práticas meritocráticas, sem questionar a fundo as desigualdades e mazelas dos seres envolvidos, reproduzindo preconceitos simbólicos, conceituados por Bourdieu, vivências que normalizam o racismo estrutural como questionado por Almeida, já tão enraizado em nossa pedagogizada forma de letrar, minha proposta preocupa-se em somar-se com as vozes de resistência dos silenciados, para que, em caráter anárquico, possamos experienciar, vivenciar, práticas de letramentos outras, que visam romper com o pensamento segregador, preconceituoso, machista, xenófobo, homofóbico, transfóbico, tão recorrente nos espaços escolares, para assim contribuir com ações afirmativas, educacionais, que contrapõem-se ao modelo pedagogizado vigente, a fim de que se rompa com estas práticas.

A meu ver, um espaço escolar formal, que não se atente às distintas práticas, formas de letramento das quais seus alunos são produto, contribui para o silenciamento de seus corpos, negando-lhes formas de se serem, como se a vida que tiveram antes de chegarem àquele espaço de nada servisse, e em nada contribuirá na aquisição do “real saber” que, para melhor apreendê-lo, você deve se calar, olhar para frente e se pronunciar somente quando lhe permitirem.

Uma característica apontada por Street que, para mim, se aparenta significativa, é a forma como, no letramento pedagogizado, a língua é tratada em sala de aula, “como algo externo aos alunos [...], como se tivesse qualidades autônomas não sociais, que se impusesse em seus usuários”. A imagem que tal prática me remete revela sua estrutura de silenciamento. Explico-me. Como algo de dentro do ser, pensando linguagem, enunciado, como unidade real de comunicação, como apontado por Bakhtin, ou seja, a forma como o sujeito se diz, traduz seu universo interior para o exterior. Tal prática torna-se um ato de violência, ao inverter este processo dentro/fora. Simbolicamente agressivo, quando não se é levado em consideração que o processo de alfabetização, ou decodificação, é apenas uma das ferramentas disponíveis para se ser no mundo.

As consequências de um processo de letramento pedagogizado, meritocrático, imposto sobre os sujeitos, como é característico na maioria de nossos espaços escolares, a meu ver, é a forma mais cruel de silenciamento de seres em uma sociedade desigual, racista e pautada em ideais cristãos como a sociedade brasileira.

Esta proposta dialoga com o desejo apontado por Street, quanto a uma prática de letramento numa perspectiva culturalmente sensível e politicamente consciente. E, para tal, se inspira na ideia de sequência didática definida por Dolz, que se trata de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Partindo de um processo de criação artística em linguagem audiovisual, devido à familiaridade dos alunos de meu grupo de trabalho com tais produções, associadas à prática de sequência didática idealizada por Dolz, apresento como coluna vertebral de meu planejamento anual, submetido à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, uma sequência didática em caráter transversal, centrada no gênero textual roteiro, partindo daí para desenvolver, junto aos alunos, a criação, produção e pós-produção de um filme curta metragem, agregando ao longo do processo, frente às demandas, impasses e discussões levantadas, ações temáticas que me permitam vinculá-las aos demais conteúdos curriculares obrigatórios, desenvolvendo as habilidades previamente desejadas.

Parto da linguagem teatral como pontapé inicial desta proposta. Ao longo de minha formação e prática docente, pude observar o quanto tais técnicas que desenvolvem a expressividade através do corpo colaboram na assimilação de conteúdos, nas dinâmicas de relações sociais e construções subjetivas. Para isso utilizo-me de jogos inspirados no Teatro Experimental Negro, em especial técnicas desenvolvidas por Abdias do Nascimento em parceria com o Teatro do Oprimido, de Boal, no desejo de desenvolver uma metodologia ensino-aprendizagem de caráter pós-colonial.

Através dessas dinâmicas, os alunos serão convidados a falar de si, partindo daí a escrever sobre si. Para isso, me recorro a Evaristo, com sua escrevivência, que, em miúdos, se trata de uma escrita de si, ouvindo sua história, ancestralidade, sua realidade.

Entendendo-se escrevivência enquanto termo que surge a partir da práxis de uma mulher negra, que, ao dizer de si, sua história, afetividades, não o faz de maneira narcísica, mas dando voz à sua ancestralidade, desenvolvendo a escuta das marcas que o corpo traz. Pretendo, no trabalho com os alunos, me apropriar do fazer teatral enquanto mecanismo de coleta de elementos para o desenvolvimento dessa escrita através da rotina da prática de exercícios teatrais, exercícios de sensibilização, improvisação e expressividade corporal e vocal, possibilitando que o corpo, tanto do grupo, quanto dos indivíduos, expurgue elementos de suas vivências que venham a contribuir para a criação da obra.

Acredito que, dessa forma, os alunos vão se apropriando do processo elaborativo da escrita de modo naturalizado, no qual os elementos presentes no texto se relacionam

diretamente com suas vivências, como apontado por Freire em sua dinâmica alfabetizadora, quando nos chama a atenção para a importância desse processo relacionado com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Essa fase do processo, além de me favorecer na coleta de elementos cênicos, possíveis composição da “mise en scène”, me permitirá uma maior aproximação com o grupo de alunos, estreitamento de laços que, pela lente da interseccionalidade, pretenderei desenvolver uma dinâmica em sala de aula mais voltada às afetividades, ao sensível, procurando estabelecer um espaço de encontro, trabalho, em que os alunos se sintam acolhidos e livres para exercitar e descobrir sua forma de ser no mundo. Esses encontros me permitirão, através do material cênico levantado, relacionar a temática abordada com as demais disciplinas, transversalmente, aproveitando a temática desenvolvida na obra escolhida, que nos leva a refletir sobre as relações de poder, trabalho, segregação presentes na forma como nos relacionamos socialmente. A fim de se aprofundar nesta temática, os jogos cênicos a serem desenvolvidos, se relacionarão com os conteúdos curriculares, como, por exemplo, as “Revoltas Populares” em que poderei desenvolver seu caráter histórico, econômico, social, que, enquanto processo, serão discutidos junto aos alunos, num movimento de construção de nosso conceito de revolução.

Cabe aqui ressaltar uma característica pertinente do processo artístico criativo, que diz respeito à pesquisa que é feita em torno da temática a ser discutida na obra. Como no processo científico “tradicional”, os dados levantados são analisados de acordo com metodologias e técnicas que auxiliam para a análise do objeto em questão, para, assim, ser traduzido em uma linguagem acadêmica, com fins de divulgação. O processo artístico criativo, como aqui proposto, também se faz com base em pesquisas, métodos e técnicas. A diferença é que sua linguagem de divulgação dos resultados é a arte; tendo em vista o valor desta, frente a um modo de pensar, ainda eurocentrado, validado na heteronormatividade do homem branco que, por si só, desvalida o *modus operandi* de se relacionar com o conhecimento de outras etnias. Essa tende a ser aceita, validada como verdade, enquanto esta não passa de mera forma de distração. Por isso, enquanto proposta que se valida dos movimentos pós e decoloniais, e pela metodologia escolhida, pretendemos contribuir também com formas outras de se divulgar o saber científico, que não seja somente a linguagem acadêmica em si.

Partindo do capital cultural do grupo e, principalmente, da forma interseccional que meu olhar se apropriar deste, enquanto sequência didática, esta iniciativa tenta romper com a ideia de “pedagogização” do letramento que, como já dito, permanece sendo o modelo idealizado de sucesso, mesmo sendo este de origem eurocêntrica, de característica segregadora, focado no domínio da escrita alfabética, em sua maioria.

Dentro da perspectiva pós-colonial, desenvolver um processo criativo, mais próximo da identidade do grupo, resignificando e elaborando conceitos durante seu fazer, enquanto processo educativo, aponta-se, a meu ver, como um caminho interessante de prática nos espaços escolares.

Tal experiência me leva a refletir sobre o movimento pós-colonialista que, a grosso modo, se propõe romper com a centralidade do saber científico, hegemonicamente pautado no ponto de vista do homem branco, hétero, europeu, a fim de descentralizar este polo de poder, valorizando pontos de vista outros, além da perspectiva estruturalizante do colonizador. E dialogando com este movimento, numa tentativa de contribuir com as discussões sobre o que venha a ser esse cinema construído no viés da coletividade, não consigo imaginá-lo sem a perspectiva da interseccionalidade que, segundo Akotirene

visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (p. 14).

Vale aqui ressaltar que o conceito é criado a partir do questionamento sobre as especificidades das mulheres negras, nas lutas por direitos igualitários tanto no movimento feminista quanto no antirracista. Característica também presente nos trabalhos desenvolvidos por coletivos negros e indígenas que, como no grupo apontado, unem forças, numa relação pautada por afetividades, a fim de desestruturar a forma “certa” de se fazer cinema, educação, arte, do sistema capitalista, como conhecemos.

Após este movimento de coleta, elaboração dramática, ressaltando, construída de forma coletiva desde seu início, segue-se no sentido de adaptação, em que toda esta história teatralmente trabalhada será pensada na linguagem cinematográfica, deixando que a magia do fazer cinematográfico aconteça, sendo desenvolvida através de oficinas de fotografia, edição, cine clubes, para desenvolvimento da técnica. Dessa forma o grupo pode se repensar, olhar para o material que possui em mãos e trabalhá-lo sobre um outro viés, em uma outra linguagem. Acredito que, enquanto exercício de escrivência, essa prática servirá como exercício de apropriação do saber construído, dialogando com os pensadores que acreditam num fazer cinematográfico, dentro do espaço escolar, não pautado somente enquanto “forma lúdica” para se ilustrar ou desenvolver alguma habilidade ou conteúdo específico, mas sim enquanto instrumento de pesquisa que propicie a apreensão de habilidades e conteúdos em seu fazer, como apontado por Migliorin e Pipano (2019):

Não é por outra razão que nos afastamos da ideia do cinema pedagógico enquanto envio e recepção de mensagens para uma guinada na qual a pedagogia das imagens se efetiva enquanto agir-pensar por montagem. Montagem aqui como algo para além da mera dimensão técnica compreendida pelos procedimentos de cortar e colar fragmentos, moldá-los em séries e arranjos (des)ordenados. A montagem entendida como uma potência do cinema, capaz de pensar o mundo em seus próprios termos. Isso significa que o cinema não é uma mídia, um meio, que coleta e espalha informação, mas uma máquina afetiva contrapondo o destino de *mestre explicador* a ele atribuído. Se as imagens não são arquivos abarrotados de significados e conteúdos que estão representando o mundo; apostamos que em sua natureza elas podem propriamente lançar mundos no mundo. Se considerarmos o afeto como a capacidade de afetar e ser afetado, conforme a filosofia de Espinosa, por extensão, arriscaríamos a pensar também as imagens enquanto forma sensível capaz de afetar o mundo e ser por ele igualmente afetada. (p. 6).

Ao trazer o fazer cinematográfico para dentro da sala de aula, me reencontro com minha criança interior que, devido a sua realidade social, o mais velho de três filhos de uma Empregada doméstica e um Torneiro Mecânico, que, durante a infância vivida na década de 1990, desejava tanto poder fazer cinema, mas não possuía meios para isso. Devido às políticas inclusivas conseguiu graduar-se, tornar-se professor e artista. Agora, de volta à sala de aula, espaço que tanto lhe ensinou a sonhar com uma vida melhor para todos, se propõe concretizar este sonho infantil, junto a mais 22 crianças, Êres, com histórias e realidades de vida não tão diferentes da sua, desejoso de mostrar para o mundo o quanto a educação e a arte podem sim torná-lo um lugar melhor e de todos.

Ressalto que tal proposta se encontra em processo de desenvolvimento e a falta de apresentação de resultados práticos deve-se ao contexto pandêmico no qual nos encontramos, fortemente agravado pela ideologia governamental, fundamentalmente fascista, em relação aos cuidados básicos para o enfrentamento desta dura realidade que já nos custou mais de meio milhão de vidas.

REFERÊNCIAS

AKOMFRAH, John. *A prática cinematográfica independente negra: uma declaração do coletivo Black*. Audio Film Collective.

AKOTIRENE, Carla *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

ALMEIDA, L. S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, S.; DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais; aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS PETERSON, A. A. de (org.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BOURDIEU, P. *Capital Simbólico e Classes Sociais*. Trad. PINHEIRO, F. Novos Estud. - CEBRAP n. 96 São Paulo, 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008

CAFÉ FILOSÓFICO. *O contemporâneo e a Educação*, MOSÉ, V. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI&t=643s>.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 244p.:il.;21cm

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, v. 26, n.1, São Paulo, jan./jun. 2014.

LEANDRO, Anita. "O tremor das imagens. Notas sobre o cinema militante", *Devires*, v. 7, n. 2, 2010.

LEANDRO, Anita. “Sem imagens: memória histórica e estética de urgência no cinema sem autor”. *Estudos da Língua(gem)*, v. 2, n. 1, p. 121-134, jun. 2014.

NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro. *Estudos Avançados* v. 18, n. 50, 2004.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/240971972_Teatro_experimental_do_negro_trajetoria_e_reflexoes Acesso em: 03 nov. 2020

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Campos Imagético).

ORTIZ, Paula Nunes. *Representações de escola em filmes de animação — ULBRA*.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5755--Int.pdf> Acesso em: 15 out. 2018

PIPANO, Isaac; MIGLIORIN, Cezar. Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água. In: *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, v. 1, p. 143- 157, 2019.

RIBEIRO, Djmila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG):Letramento: Justificando, 2017 (Feminismos Plurais).

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Temas e Educação; 10).

SILVA, Maria Carolina da. *A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. 2008. 137 f. Dissertação de Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-7KNJPD/1/dissertacaomariacarolinadasilva.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018

SMITH Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

STREET, B.; STREET, J. *A escolarização do letramento*. In: STREET, B.; STREET, J. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. SP: Parábola Editorial, 2014.

TARKOVISK, Andrei. *Esculpir o Tempo*. Tradução do inglês por Jefferson Luís Camargo. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1990.