



**Camerar um ponto de ver:
a pedagogia das imagens em *Boa Água***

Cezar Migliorin¹

Isaac Pipano²

¹ Professor do Departamento de Cinema e membro do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual na UFF. Coordenador do projeto nacional de cinema, educação e direitos humanos: *Inventar com a Diferença*. Doutor pela UFRJ e Sorbonne Nouvelle, na França, com pós-doutorado pela University of Roehampton, na Inglaterra. Foi professor visitante na Universidade de Salzburg na Áustria e na Universidade Louis Loumière - Lyon II, na França. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Organizador do livro *Ensaio no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010), autor do livro *A menina* (2014) e *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015), todos editados pela Ed. Azougue - e do livro *Cartas sem resposta* (2015), pela Ed. Autêntica.

² Doutor em Comunicação (PPGCOM UFF | Bolsa PDSE-Capes Paris 3), é um dos idealizadores do *Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos* e Coordenador Acadêmico do *Filmworks*, curso de realização audiovisual da Academia Internacional de Cinema (AIC-RJ). Desde 2010 atua como educador em programas de formação audiovisual em espaços formais e não-formais de ensino. Foi professor substituto do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF) e nos cursos de Comunicação da Universidade Veiga de Almeida (UVA). É co-autor do livro *Cinema de Brincar* (2019), com Cezar Migliorin, com quem também dirigiu o filme *Educação* (2017).
Email: isaacpipano@gmail.com

**Resumo**

A relação entre o cinema e educação tem sido historicamente fundamentada no âmbito da representação, instaurando um duplo regime entre a produção das imagens e a produção do saber. Tal perspectiva persiste situando as imagens a partir da centralidade do olhar humana, a mesma que organiza as dicotomias tão caras à epistemologia ocidental moderna e cujo peso segue atuando nos quadros teóricos e conceituais que balizam sujeito x objeto, verdade x mentira, eu x outro, superfície x profundidade. Mais do que tecer apenas uma crítica à representação como tendência ao universal, caberá indagar-nos sobre quais são as consequências éticas, estéticas e políticas para a realização do cinema nas escolas diante do seu desfundamento. Para tanto, nos deteremos no curta-metragem *Boa Água*, realizado num projeto de formação com estudantes da cidade de Conde, na Paraíba.

Palavras-chave: Representação. Montagem. Pedagogia das Imagens. Camerar. Educação.

Abstract

Historically, the relation between cinema and education has been grounded on the scope of representation, establishing a double system: the production of images and the production of knowledge, simultaneously. This perspective maintains all images from the viewpoint of the human gaze, which arranges several dichotomies so precious to the modern Western epistemology. However, rather than constructing a critique of representation as a universal thought, it is essential to consider which ethical, aesthetical, and political consequences are introduced within the teaching of cinema in schools when representation is refused. What new issues are produced when representation loses its centrality? For that, we will focus on the short film *Boa Água*, filmed by students in the countryside of Conde, in Paraíba, a Brazilian northeast state.

Keywords: Representation. Assemblage. Pedagogy of images. Education. To camera.



Apresentação

“Se por em cena é um olhar, montar é um batimento de coração”

Jean-Luc Godard

A relação entre o cinema e educação tem sido historicamente fundamentada no âmbito da representação, instaurando um duplo regime entre a produção das imagens e a produção do saber. Nesse regime, o modelo dramático-narrativo estabeleceu-se como paradigma para a realização de trabalhos nas escolas, na esteira dos modos de produção, gêneros e princípios presumidos como universais por certa parcela do campo cinematográfico ou mesmo pedagógico. Associado à forma industrial de organização de equipes e sua estrutura vertical de funções, ao regime da transparência e sua natureza ilusória e, simultaneamente, na identificação das imagens enquanto modelos, invólucros de conteúdos embalados à vácuo, cuja devolução aos espectadores se dá sem mediação, de maneira imediata, tal compreensão tem permitido a realização de inúmeros trabalhos nos contextos escolares por adesão à representação como paradigma inquestionável.

Tal perspectiva persiste situando as imagens a partir da centralidade do olhar humano que organiza as dicotomias tão caras à epistemologia ocidental moderna cujo peso segue atuando nos quadros teóricos e conceituais que balizam sujeito x objeto, verdade x mentira, eu x outro, superfície x profundidade. Mais do que tecer apenas uma crítica à representação como tendência ao universal, ou seja, como modelo que autonomiza sua própria existência tornando-a unívoca e monolítica, fazendo de todas as outras derivações de sua própria invenção, caberá indagar-nos sobre quais as consequências éticas, estéticas e políticas para a realização do cinema nas escolas diante do seu desfundamento. Quer dizer, ao fazer desmoronar a representação como um reino, liberando as imagens de sua força concentracionária, como as imagens podem tomar posição na produção de outros agenciamentos políticos e pedagógicos.

1. O Reino da Representação

Sob qual direito o cinema veio a se tornar o que é? Quais foram os predicados que lhe outorgaram as condições para assentar um solo onde a representação assumiria o principado, o jugo sob o qual todas as imagens devem ser apreendidas? Baseando-nos em uma formulação extremamente sintética elaborada por Gilles Deleuze, da qual tiraremos consequências enormes para as teorias da imagem, entendemos aqui a *representação* como “a relação entre o conceito e seu objeto” (DELEUZE, 2018: 30). Aqui, “cada imagem ou pretensão bem fundada chama-se re-presentação (ícone), pois a primeira em sua ordem é ainda a segunda em si, em relação ao fundamento” (2018:



361). É neste sentido, portanto, que a Idéia inaugura ou funda o mundo da representação, segundo Deleuze. Mundo onde todas as demais imagens – rebeldes e sem semelhança, os *simulacros* – são denunciadas e rejeitadas como falsos pretendentes (2018: 262). O principado da representação invariavelmente remete a algo sobredeterminado pelo modelo da qual são pretendentes. Eis porquê trata-se então de um problema que concerne à moral, posto que todo o esforço será o de reconhecer os verdadeiros dos falsos pretendentes. Deleuze identifica que, em tal modelo, o pensamento conforma uma imagem essencialmente contemplativa, já que sua forma dogmática corresponde ao exercício do reconhecimento das coisas, orientando a faculdade de pensar em direção ao encontro do verdadeiro, da essência e do universal. Representação como uma busca perene da coisa idêntica a ela mesma.

É a questão própria do princípio de razão suficiente. Perguntar ‘com que direito?’ significa perguntar ‘tal pretensão é bem fundamentada?’, ou melhor, significa perguntar ‘sobre o que ela se fundamenta para reivindicar este ou aquele direito?’ O que dá à sua pretensão? Segundo Deleuze, trata-se de uma das mais altas exigências da filosofia transcendental; é preciso manter a *questão* do fundamento, custe o que custar, pois é ela que dá razão à questão *quid juris?* (LAPOUJADE, 2018: 29).

Sob o império da representação, indagou-se vastamente sobre “o que é o Cinema?” em vez de especular a respeito *de que modo, em que condições, sob quais premissas* – velocidades, intensidades, saltos, estabilizações, estruturas, cadeias – o Cinema chegou no sítio onde está. Mais da ordem de um *como funciona?* do que do essencialismo de um *o que é?* Quais forças investiu e sobre quem ou o quê foram armados seus estatutos condicionantes? Com que direito veio a afirmar a representação como universal? Se nos interessa a questão, é porque o cinema aparece, existe, ganha materialidade, um território, mas é do sem-fundo desse território que emergirão os movimentos que fazem explodir esse mesmo chão numa miríade de aberrações.

Foi nessa terra estriada que o cinema e a educação se encontraram. Diríamos que derivamos desse encontro, do qual não estamos desembaraçados, o que nos impele a seu enfrentamento. Somente assim, talvez, lançando-nos à profundidade do que funda, podemos insurgir não para instaurar outro solo, mas para fazer desmoronar as bases que o sustentam, para fazer vir à superfície o que a representação já não terá a pretensão (e o poder) de hierarquizar.

Assim, retornar à questão “com que direito?” – *quid juris?* - é questionar que fundar a representação é sempre estatuir um novo mundo – unívoco, totalizante, centrípeto, do qual nada escapa, sem alteração. Trata-se de um modo de não só povoar a terra, mas de estender a todas as figuras de ocupação os valores do julgamento. É



todo um sistema legislativo-judiciário que se impõe anteriormente à instauração dos modos de existência, num amplo regime de ordenação. Funda-se para julgar, para dar o direito de julgar, para especificar o código de hierarquia e seleção sob o qual todas as coisas, todos os povos, todos os modos de existência serão assim ajuizados, num círculo ininterrupto de univocidade da Identidade, do Mesmo, do Mito, da Criança, da Imagem.

O cinema não fez por menos designando historicamente seus próprios modelos e pretendentes. Na forma, é o código de escalonamento e a decupagem que forjam toda uma “gramática” com seus *raccords*, a dualidade campo-contracampo, o plano-sequência e a montagem proibida, submetidos às dinâmicas espaço-temporais da realidade; é o ponto de vista, como instância privilegiada do corpo, na centralidade do regime escópico cartesiano. Enquanto modo de produção, a hierarquia das equipes, a verticalidade das funções, a linha de montagem introjetada. Como modo de distribuição, são os festivais, mecanismos concentrados de distribuição, bilheteria como valor de mercado, atribuições de notas e economias baseadas em rankings, títulos e premiações. No nível discursivo, o lugar de enunciação demandante da presença do autor, a invenção de uma mirada heteronormativa, a relação espectador-obra enquanto lócus de passividade, a primazia do inconsciente redutível aos esquemas homem-mulher, mocinho-bandido, cowboy-indígena, cultura-natureza. Às imagens não-ficcionais, foi a utópica objetividade e a epistemologia moderna que engendraram uma relação de factualidade e toda uma lógica do verídico que amarrou o documentário a uma síndrome da verdade do real. O círculo vicioso do fundamento trata de estabelecer todas as linhas sob as quais as imagens são tratadas. Ela se estende à moral, à medida em que impõe a forma da boa consciência; mancha o chão da técnica, ao recrutar seus operários rumo ao paradigma da qualidade; alcança o Belo, apreciando sob o estatuto da autoridade formal. No plano acadêmico, nos vemos fincados pelas estacas das enciclopédias, dicionários e taxonomias exclusivistas. Se nos ocupamos do fundamento, finalmente, é porque nos interessa explicitar como a representação se expande como uma força plasmática que cria as condições de possibilidade para a inoculação do devir de todas as outras demais forças. Com efeito, o terreno do cinema e educação são um só e o mesmo quando ancorados pelos seus pesados grilhões.

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.

Uma pedagogia das imagens que qualifica a câmera como um aparato, nos termos do filósofo Gilbert Simondon (2014). Não se trata de um elogio tecnicizante, tampouco da desgastada dicotomização homem x máquina. Para o autor, os aparatos estão muito mais para companheiros do que escravos, não sendo os meios, tampouco os fins: são como colegas de classe, de quarto, de fábrica, habitam o mundo como nós:

A máquina não deve ser considerada pela criança nem como um instrumento de jogo, nem como uma coisa útil, mas como objeto técnico que o ser humano aprende a conhecer e o complementa (...) A máquina requer de nós serviços e também nos fornece, como um amigo; a troca de serviços, preferível ao sistema de escravidão, não é ainda a melhor e mais adequada relação para com a máquina. É preciso 'eliminar o peso', conhecê-la bem, trabalhar com ela e não a tomar nem como fim, nem como meio, mas como companheiro de trabalho e como ser complementar (...) Esta relação horizontal deve substituir toda relação vertical. Os educadores podem desenvolver junto às crianças o respeito à máquina ensinando-as a construir, reparar, preservando-a antes e depois de sua utilização. Ainda mais, uma consciência histórica da invenção progressiva dos dispositivos utilizados em uma máquina pode conferir um sentimento vivo da presença humana que representa a estrutura de uma máquina. Sem dúvida, é preciso escapar a uma idolatria da máquina. Mas, entre a idolatria e o desprezo, o conhecimento saudável fundado sobre uma frequência ativa (SIMONDON, 2014: 253, tradução nossa).

É algo complementar ao que fala Fernand Deligny (1990), educador francês cuja vida foi dedicada ao trabalho com crianças "difíceis" – delinquentes, órfãos, autistas – em seu cinema compartilhado: diante dessas crianças, assiste-se ao desabamento da linguagem falada, dando a ver sujeitos que produzem outras formas de subjetividades não definidas pela palavra e pela comunicação como a concebemos de maneira racional e racial. Distinguindo os verbos "fazer" e "agir" (DELIGNY, 1990: 50-51). Deligny critica o vocabulário cinematográfico francês que emprega o radical *filmer* (filmar, mesmo verbo que adotamos no português) para designar a ação de captação de imagens e sons pelo



aparato audiovisual: eu filmo, eles filmam, nós filmamos. Para Deligny, tal forma de designar o cinema revela o endereçamento ao objeto fílmico, como um processo-fim. Esta é a razão pela qual ele imagina o conceito *camerar*, cujo sentido está muito mais relacionado à ação de captar as imagens do que propriamente o fechamento em uma obra. Num mundo que não distingue o balanço da pedra e o ruído da água com o da língua com que falam os humanos em seus gabinetes, leis, receitas e enciclopédias; reportar-se ao processo como primazia, em detrimento das obras, é uma forma de situar-se ao lado daqueles para quem a linguagem não é produtora de sentido. A aproximação entre Deligny e Simondon se dá à medida que, para ambos, as máquinas atuam acoplando-se às nossas formas de experienciar o mundo, num regime que tende mais ao mutualismo do que à industrialização, mais ao acontecimento do que às estruturas, mais à tecnoafetividade do aparato do que à sua eficiência tecnológica. Nesse sentido, a noção de *camerar* faz tremular a representação em direção a um agir-imagem desinteressado, fora dos limites dos fundamentos e das séries de modelos.

2. Agir-imagem: o dentro virado para o lado de fora

Num dos mais belos planos do cinema brasileiro contemporâneo, uma criança, negra, completamente vestida, toma uma ducha a céu aberto. Seu corpo recebe um enorme volume de água de algo que escorre do fora de quadro, mas não vemos. Às mãos de um corpo qualquer, a câmera trêmula enquadra-o apenas parcialmente, posicionando o rapaz no extremo inferior direito do quadro, com ele criando uma linha diagonal que vai dali ao sol ardente, cujos raios fortes, vibrantes e amarelos, estouram os pixels e tingem de luz dura o canto oposto, a ponto de tornarem-se puro branco, além do que a câmera suporta com seu sistema de captação: a imagem sempre em um passo aquém ou além do mundo. É admirável a plasticidade do plano: garoto e sol, enquadrados conjuntamente, avizinados pelo contraste azul-amarelo das cores complementares em degradê, do ponto mais iluminado ao local onde se faz quase penumbra. O dia vai caindo enquanto o menino se refresca, ao passo que brinca. Seus movimentos denotam que ele está menos interessado em se lavar do que gozar do momento para performar um instante de pura brincadeira, jogando com o aparato cinematográfico, cuja presença ele atesta com seus olhares reflexivos. Vemos partes de uma construção que, pela sua característica arquitetura, nos faz crer ser uma escola, como um cenário ao fundo. Com frequência, a câmera trepida, revelando na sua instabilidade o corpo daquela ou daquele que a segura – o que nos permite desconfiar ser uma criança que, do antecampo, registra o “banho” do colega que se diverte sob a água fresca nesse dia de sol quente paraibano. Na banda sonora, a trilha instrumental projeta uma atmosfera lúdica e branda à cena, compondo com a natureza



essencialmente plástica e coreográfica do plano: o garoto anda, gira em torno de seu próprio eixo, entra e esconde-se da torrente da boa água que cai aos montes, como aflúências pluviais pesadas, sem conter um sorriso contagiante, satisfeito. A sequência dura mais de um minuto e é descontinuada subitamente por um corte que conserva a incidência do sol e da trilha, construindo um curioso *raccord* espaço-temporal-sonoro, deixando-nos entrever um grupo de crianças, com seus corpos silhuetados, como pedaços de sombras moventes, caminhando por uma estrada de terra. Posicionada entre as crianças, movendo-se no mesmo ritmo, a câmera integra-se ao grupo como se fosse “parte da turma”, só mais uma / um. A música permanece, agora com volume reduzido, imiscuída ao som direto, para incorporar a voz rouca da criança – uma menina – que narra uma carta endereçada à sua antiga vaca Pintada, percorrendo sobre a saudade que sente de seu leite e a dureza de ser obrigada a tomar leite de caixinha.

Em paralelo à narração da carta de Geovana à vaca Pintada, *Boa Água*³ nos mostra planos fragmentados de uma vacaria por onde diversos animais circulam (vacas, cavalos, cachorros, humanos). As imagens não ilustram a carta, ao contrário, nos metem no centro do imaginário por ela aludido em sua interlocução com o animal. Quer dizer, a menina narra um evento, porém, não a vemos na vacaria, tampouco a vaca Pintada ou o teste gustativo sugerido pelo vaqueiro. Vemos o mundo com o qual a carta entra em relação, adicionando à imagem sua camada fabulatória, admitindo haver uma agência humana na vaca com a qual é possível dialogar e que, porventura, pode responder ao enunciado... nunca se sabe. Filmados à altura dos olhos das crianças, indistintamente, o *ponto de ver* dos curtos fragmentos compõem uma espécie de caleidoscópio dessa região rural. A inscrição fílmica coliga o corpo daquele ou daquela que filma ao aparato cinematográfico, fazendo-o funcionar desde onde é possível estar, de como é possível mover-se, daquilo que se pode ver à medida que o corpo se encaixa nessa maquinaria incluindo no movimento a própria respiração que comporta, às vezes insuficientemente, o pesado aparato. Sem dever nada à gramática cinematográfica, que condenaria a oscilante câmera na mão como consequência da inabilidade de seu / sua operador/a, o filme inclui o olhar das crianças em sua *mise-en-scène* não pela associação a um *ponto de vista infantil*, essencializado, mas pela injeção do corpo da criança inteiramente, com

³ Filme-carta realizado na Escola Abelardo Alves de Azevedo em Conde (PB) pelos estudantes Ana Cláudia, Ana Letícia, Cristiane, Eduardo, Erick, Gabriel, Geovana, Lindionara, Maicon, Maria Mariana, Maria Vitória, Mariana Nascimento, Mikael, Pedro Rian, Rafael Severino, Thaliusis, Vitória, acompanhados pela professora Silvania Santos e a mediadora Ana Bárbara Ramos, durante a primeira edição do projeto *Inventar com a Diferença*. O trabalho, iniciado em 2014, deu início à posterior criação do projeto *Semente Cinematográfica*, realizado por Ana Bárbara Ramos, Felipe Leal Barquete, Isa Paula Morais, Mariah Benaglia e Valdenise Nogueira. Disponível em: <<http://www.sementecinematografica.com.br>>. Acesso em: 03 de jan. de 2019. A respeito do conceito “filme-carta”, recomenda-se a leitura de “A máquina e o filme-carta” in MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 71-89).



seu peso, movimento, duração e intensidade. Interação entre as forças da máquina-cinema e dos corpos infantis que desarticula a narração de Geovana ao olhar da protagonista, colocando-o em meio às outras crianças que habitam aquele território, *com-posicionando* sua fala entre a dimensão essencialmente intimista, de todo modo, já também transformada pelo dispositivo de criação que levou à redação de caráter fabular da carta dirigida a um agente não-humano; e o olhar *trans-individual* dos corpos que tomam a câmera e com ela assumem, apenas fragmentária e provisoriamente, um novo ponto de ver – o qual, no limite, não remete a nenhum ponto de vista subjetivo, nem mesmo ao olhar da narradora da carta. Não há centralidade individual, apenas singularidades: desde o menino que toma sua ducha à garota que, ao final de *Boa Água*, bebe o leite de caixinha desenhando no gole um bigode constituído pela espuma branca leitosa, fixada em *superclose*. Protagonista, se é possível chamar essa presença tão circunscrita assim, somente se forçarmos os vínculos de causalidade narrativa, muito frágeis, que poderiam haver entre o “eu” da carta e a imagem subsequente. Ainda, se falamos de protagonista, o que dizer do garoto que se banha no início do filme – não somente pela sua duração em quadro, mas também – e a forma majestosa como constrói sua *performance* assumindo um lugar de radical centralidade para, em seguida, ser abandonado pelo filme e perder-se em meio aos demais?

Seja como for, o que o enquadramento final de *Boa Água* nos entrega é menos a coincidência entre a voz da estudante e seu lugar como protagonista de uma narrativa do que um pedaço de boca e um bigode de leite, extratos de um corpo metido em cena como todos os demais corpos vistos, vincando a experiência narrada ao ato performático de lançar imagens ao mundo. Aqui, a representação deixa de se estabilizar como pretendente, reagir como sintoma ou enquadrar-se como exigência, para situar-se apenas como *parte* do que a imagem dá a ver, pois há propriamente corpos e sujeitos “representados”, figurando as cenas. Porém, as formas expressivas do filme assumem pela montagem uma potência que as ressignificam na pulsão do acontecimento e que fazem a representação tremer, abrindo-a ao desfundamento das imagens, como um ato performativo. *Performance* que se passa sem o imperativo de ter a câmera explicitada, na revelação do antecampo, ou outras demais estratégias reflexivas próprias ao regime de opacidade que caracterizou o cinema moderno, que jogam com a reflexividade reiterando ao espectador que, no final das contas, trata-se sobretudo de uma construção artificializada.

Antes que *Boa Água* torne-se um filme exemplar – e que caiamos nós mesmos nas armadilhas da representação – é importante ressaltar que seu gesto não é exclusivo e que não partimos dele, metonimicamente, para engendrar uma justificativa que se adequa confortavelmente a um problema teórico anterior, como uma grande lona que



cobre comodamente todas as imagens produzidas nas escolas (ou pelo menos aquelas em que apostamos). Em outros filmes recentes, não apenas feitos nas escolas, é verdade, encontramos uma equivalência ao tipo de inscrição coincidente àquela realizada por *Boa Água*. Filmes que ressignificam diferenciadamente o modo como temos olhado para o cinema contemporâneo, de maneira mais ampla, apontando para um momento em que o próprio campo, entre teoria e realização, está também afetado pela crise epistemológica que assola todo o pensamento monotemático ocidental, o que inegavelmente cria novas problemáticas e expõe os limites das ferramentas empregadas diante das imagens, caras à razão moderna. Em comum, em filmes tão singulares, realizados a partir de processos originais e irreprodutíveis, percebemos uma equivalência entre essa presença de uma espécie de “reflexividade sem nenhuma marca de sua inscrição” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 67). Nesse gesto reflexivo, as imagens são devolvidas aos espectadores como que numa espécie de dobra sobre si mesma, invocando simultaneamente o mundo vivido (a escola, estudantes, território) para o interior da cena cinematográfica, provocando a manutenção de um fora de quadro, insistentemente: “certo tipo de reflexividade que nos demanda como espectador da obra autônoma e também como alguém que é afetado sobre o processo subjetivo e criativo de onde tais imagens surgem” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 67).

Como explicita André Brasil, a coabitação entre uma dimensão representacional e outra performativa se dá, sobretudo, nas experiências contemporâneas – seja na mídia, nas artes visuais ou no cinema –, expondo o limite no qual as imagens deixam de estar *apenas representando*. Apenas, ele insiste, pois, elas inventam e produzem formas de vida que mantêm uma relação de contiguidade com a obra em determinados aspectos, ao passo que, em outros, demonstram claras cisões. Isto é, “performances que estão simultaneamente no mundo vivido e no mundo imaginado, elas são, a um só tempo, forma de vida e forma da imagem” (BRASIL, 2016). Se há uma equivalência no gesto reflexivo, permitindo-nos colocar *Boa Água* ao lado de filmes tão díspares como *Um Filme de Verão*, de Jo Serfaty (2019), *Ela Volta na Quinta* (2015), de André Novais, *A Vizinhança do Tigre* (2014), de Affonso Uchoa, *Branco Sai, Preto Fica*, de Adirley Queirós (2014), *O Céu sobre os Ombros*, de Sérgio Borges (2010) ou *Morro do Céu* (2009), de Gustavo Spolidoro, é porque todos parecem fazer do cinema não mais uma janela, como no regime de transparência – ou um espelho partido, caro à formulação do cinema moderno – mas, nos apropriando aqui do termo de Gilbert Simondon definitivamente, força-cinema que afeta as vidas-imagens, *defasando-as*⁴. Ou, como

⁴ Podemos estender à *Boa Água* o comentário que César Guimarães elabora sobre o modo como o cinema interage com as vidas dos personagens e sujeitos da realidade no filme *A Vizinhança do Tigre*, ao dizer: “Joguemos com esse duplo sentido: por um lado, a vida dos jovens é exposta, reconfigurada



mencionava Leda Maria Martins, em debate na Mostra de Tiradentes, uma espécie de câmera-*trans* – nem objetiva, nem subjetiva: pré-individual, que agencia corpos-tela aos modos de existência numa relação interseccional que não se satisfaz pela dualidade corpo-matéria. Se “todo ser é um fluxo contínuo de ocorrências”, como formulava Whitehead (2007), a câmera introduz seus próprios fluxos maquínicos nessa acoplagem.

3. Montar

Passo à frente: o que os filmes nas escolas podem ensinar ao cinema e agregar ao campo teórico, incidindo diretamente nas ferramentas próprias à análise fílmica e à crítica? No jogo inexaurível entre as vidas e o pensar-agir imagens, nos interessa a manutenção desse paradoxo do filme ser e não ser obra de arte, compor o regime artístico do cinema e se esquivar dele, ser também nada, gesto mínimo, insignificante, somente intercessor como parte de um processo de aprendizagem, vestígio de uma ação concreta no mundo da educação, entre as fórmulas matemáticas, as aulas de ginástica, os livros de história e a programação.

Assim, se por um lado não desejamos submeter os filmes feitos nas escolas aos mesmos procedimentos avaliativos com os quais olhamos outras experiências artísticas, por outro, é o próprio campo da arte que nos possibilita olhar para os filmes autonomamente, condição fundamental para a manutenção do paradoxo. Desse modo, o desafio que se apresenta aos filmes à educação é que eles não podem simplesmente fazer passagens a objetos de arte e abandonar o ordinário de suas existências; mas, também, *não podem* renunciar ao seu destino como arte (MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 62).

Cinema em devir, cercado pelas tais “caravanas móveis” de que fala Daniel Lins (2005), esses blocos de energia que costumamos nomear crianças – e que nem sempre atendem ao nosso chamado. *Boa Água* nos lançou das mais importantes pistas: mostrou o limite que não víamos no paradoxo da obra de arte, desdobrando o regime estético de Jacques Rancière (2012).

Em *Boa Água*, câmera, vacas, leite orgânico ou de caixinha, fabulação, agências não-humanas e humanas, assim como a escola, a vida no campo e os prementes processos de industrialização, estão implicados numa coexistência entre o que o cinema pode produzir e uma nova distribuição sensível com o filme. Poderíamos dizer que o filme articula uma espécie de deslocamento *trans*-individual. Os comentários

pela passagem do filme (o devir que alcança), pela sua passagem pelo filme (que tem para eles valor de travessia, de prova realizada); e por outro lado, de maneira complementar, os espectadores também são expostos à crueza das formas de vida que se reinventam diante deles, animadas pela performance dos personagens” (GUIMARÃES, 2017: 17-31).



agregados pela mediadora na realização do filme, Ana Bárbara Ramos⁵, que convocamos para nossa abordagem do filme, nos dão a ver como o *extracampo* de *Boa Água* é agenciado pelo *mafuá* como condição interseccional de engajamento na realização:

acaso criador – “a cena surgiu espontaneamente / o banho do chuveiro foi por acaso”;

enunciação coletiva – “um deles, não lembro quem” / “alguns dos alunos da turma” / “não participaram em nenhum momento da edição”;

abertura relacional – “o desejo dele era se juntar ao menino do banho”;

intensidade conectiva – “trabalhamos o tema da vacaria em alguns encontros. É que em frente à escola passava diariamente uma boiada, no meio da tarde. A gente ficava lá ouvindo o som dos bois e vacas”;

fracasso como potência – “os bois não passaram em frente à escola”;

dispositivo formal – “a história da vaca é inventada mesmo” / “resultado de uma atividade realizada em sala de aula com a professora”.

Em seus termos, a montagem de *Boa Água* é capaz de restituir o *mafuá* no interior de seus procedimentos expressivos, por meio da potência de indeterminação convocada pelo filme e habitado por uma alegria que transpira nos planos. Tudo isso entra em jogo na produção das imagens, indissociando o que pertence a um e aos outros, num trabalho onde o processo não contém mais os elementos pré-constituintes que levarão *àquele* filme, mas justo como o que instaura as condições para que algo apareça – ou não, sendo as condições do aparecimento o próprio agir-imagem. Com efeito, há sempre a possibilidade de que um filme não venha, entretanto, a potência do fracasso não dissolve a intensidade do encontro e as múltiplas entradas intensificadas pela presença do cinema na cena escolar. Estamos longe da ideia de que “o que vale é o processo”, uma vez que o cinema aqui transbordou seu fazer com imagens e sons e atravessou uma criação que é dos processos subjetivos ali implicados. Processo por fazer, imagem e virtualidade, como expressões intrínsecas de uma mesma e necessária ambivalência, fundante para todo ato de criação na educação.

Poderíamos dizer que as imagens de *Boa Água* instanciam o processo em sua forma dando a ver a experiência do tempo da educação onde o conhecimento está afetado pela dimensão sensível do cinema, resultando num ato de criação que engaja a produção do saber entre mundo sensível, os objetos técnicos e os seres, indistintamente, ou melhor, sem estabelecer com isso movimentos de verticalização e

⁵ A troca de e-mails completa com Ana Bárbara Ramos pode ser consultada na tese “Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens” (PIPANO, 2019).



estabilização – seja entre os corpos (sujeito que filma, sujeito filmado e o espectador, crianças, adultos, vacas), tampouco entre os elementos que compõem a montagem. É “o acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva para o mundo diferir”:

Um mafuá surge na desordem, jamais como um modelo, e impõe uma frágil estabilização momentânea, não-linear e não-vertical, a partir de procedimentos não-domesticados e em permanentes processos de desnaturalização. Cada objeto, cada sujeito, tem uma entrada singular no mafuá e faz alterar o todo, de forma contínua, eis a enunciação coletiva como condição de operação do mafuá. Ele é assim menos um espaço de onde algo se parte e mais um corpo de processos e materialidades que absorve uma multiplicidade de objetos e saberes em um universo metastável, para usarmos a noção de Simondon. Ou seja, na horizontalidade das relações, o mafuá é um operador de montagem (MIGLIORIN, 2015: 196-197).

Tempo enredado, tempo de montagem. Linhas destituídas de linearidade cronológica ou evolutiva, linhas que não fundam a direção da vida e do cronos, mas que atualizam experiências entre tempos, nos quais a modernidade racional eurocêntrica não mais determina as formas de ser e estar junto como univocidade e nem por isso deixa de manter sua pesada influência, de arrastar-nos a todo tempo para o solo da representação. É assim que o *mafuá* pode, senão dissolver os imperativos da modernidade, criar outros acoplamentos, produzir novas montagens, combinações frescas, instaurando fluxos que perturbam a ordem do que está posto e nos levam em direção às formas de criação sobre o tempo duro da vida, aberto aos devires.

Outras pistas

O mafuá alegre de *Boa Água* nos permite ressignificar a própria perspectiva do ato de criação para um efeito de jogo de montagem. Aqui, damos coro à voz de Vilém Flusser que insistia contra o predomínio d’o Criador como a imagem do artista. Para o filósofo, contrariamente, criar é um ato em que se *brinca* – o verbo empregado por Flusser é exatamente esse – com “pedaços disponíveis de informações”. Se Flusser refere-se a informações, é porque seus textos finais estão obcecados pelas imagens técnicas e pelas redes telemáticas (2008: 93), mas não por isso são menos interessantes para que os pensemos em tensão com a produção do regime artístico. Flusser narra que a raiz etmológica da palavra autor, tanto quanto a de autoridade, deriva do mesmo verbo em latim *augere*, o qual significa “fazer crescer” (cuja tradução mais corrente é, não por acaso, *fundar*). *Augere* nomeia a atividade de colocar sementes no fundo do campo para que cresçam. É daí que desponta um dos essenciais mitos do mundo greco-romano:



“Rômulo é o autor da cidade porque foi ele quem plantou a raiz sobre a qual a cidade assenta e da qual sorve a seiva que faz com que cresça e se torne o império do mundo. Rômulo é o fundador do mundo civilizado” (FLUSSER, 2008: 102). Erguer-se contra a autoridade do artista e da criação, das mãos de um criador, é, para Flusser, erguer-se contra a fundação dos impérios dos saberes e da forma de produzir conhecimento.

Contrariamente, há uma relação poética ao nos situarmos mais próximo ao camerar do que aos fundamentos da imagem, com os resíduos presentes na própria materialidade fílmica, vestígios que carregam consigo os processos pedagógicos e subjetivos que levam à sua feitura, no tal gesto reflexivo de que falamos acima. Como escreve Russel West-Pavlov sobre o poeta caribenho Derek Walcott, o ato de criação comporta em si sua própria temporalidade, ao mencionar a obra literária do poeta: “não é um poema ‘sobre’ uma paisagem que, em seguida, pode ser ensinado numa sala de aula. Pelo contrário, é um poema que surge de uma paisagem e é intrinsecamente um processo dinâmico de interconexão contínua, tanto espacial como, inevitavelmente, temporal” (PAVLOV, 2017: 167). O poema, finaliza West-Pavlov, não informa, “instancia os processos dos quais ele emerge” (2017: 167).

Se o cinema parece nos dar a ver algo de urgente agora, é porque sua forma pedagógica, seus *mafuás*, tem a singularidade de fazer montagens com esses blocos de afecção – movimento e duração – que são as imagens. Montagens entre múltiplas forças de naturezas e intensidades diversas, nas quais a diferença pode vibrar temporalidades enredadas, revelando modos de existência que não apenas contrapõem a representação, mas que fazem seus modelos desmanchar, rachando por dentro - água, criança, animal - o solo que os fundam.

Filme por fazer. No limite, trata-se disso, filmar como se já não houvesse um filme a ser feito, somente presenças, intensidades, volumes: *camerar*.

Bibliografia

BRASIL, André. “**A performance: entre o vivido e o imaginado**”. Trabalho apresentado ao GT Comunicação e Experiência Estética, XX Encontro Anual da COMPÓS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de jun. 2011. Disponível em: < http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1603.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 30.



DELIGNY, Fernand. “Ce qui ne se voit pas” in: **Cahiers du Cinéma**. n. 428, p. 50–51, 1990 (tradução nossa).

_____. “Camérer” in: Sandra Alvarez de Toledo (Org.), **Œuvres**. Paris: l’Arachnéen, 2017, p. 1742:

GUIMARÃES, César. “Na vizinhança do tigre: lá onde a vida é prisioneira” in: **Revista ECO-Pós**. v. 20, n. 2, p. 17–31, 2017.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablumbe, 2008.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015, p. 29

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens**. 2019. 340p. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense (PPGCOM / UFF). Niterói, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SIMONDON, Gilbert. **Sur la technique (1953-1983)**. Paris: Presses universitaires de France, 2014, p. 253.

WEST-PAVLOV, Russell. “O Tempo do Ensino no Sul Global: Pedagogia em Rede e Ensino da Poesia Caribenha (com um exemplo de Derek Walcott)” in: **Revista Contracampo**, v. 36, n. 3, 2017, p. 167.

WHITEHEAD, Alfred North. **The concept of nature**. New York: Cosimo classics, 2007.