

IGUAÇU, SUA TURMA E AS MÁQUINAS DE VISÃO PRONUNCIANDO O MUNDO E NEGOCIANDO COM "PEQUENOS PROBLEMAS"

Autora: Alessandra Caetano

Resumo

O artigo analisa o curta-metragem de animação *A fofqueira voltou*, parte da coletânea *As aventuras de Iguazu e sua turma*, produzido por educadores e estudantes da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu entre 2007 e 2008. O filme animado é resultado da adoção pela Escola Livre de Cinema de uma metodologia baseada em dinâmicas de investigação etnográfica para a elaboração de roteiro e construção de personagens. Desse modo, é exemplo de uma prática que este artigo denomina um ensino de arte "site specific", de acordo com a definição de Hal Foster (2005) para este termo. Expõe a análise da ação da Escola Livre de Cinema como um passo em direção ao desenvolvimento de um artista educador "enquanto etnógrafo" (FOSTER, 2005), atuando como um mediador entre as comunidades escolar e extraescolar e fazendo de ambas territórios para a atuação de um olhar etnográfico, próximo do "olhar em movimento" proposto por Merleau-Ponty (2004).

Palavras-chave: Máquinas de visão, ensino de arte "site specific", artista educador etnógrafo

Abstract

The paper analyzes the short animated film *The gossip turned*, part of compilation *The Adventures of Iguazu and his team*, produced by teachers and students of the Free Cinema School of Nova Iguaçu between 2007 and 2008. The animated film is the result of the adoption by Free Cinema School of a methodology based on dynamics of ethnographic research and "curricular cartography" to prepare roadmap and building characters. Thus, it is example of a practice that Article called art teaching "site specific" in accordance with the definition by Hal Foster (2005) for this term. We propose that the study of the action of the Free Cinema School as a step toward developing of an artist educator "as ethnographer" (Foster, 2005), acting as a mediator between the scholar and extra scholar communities making both territories for the activity of an ethnographic look close "look in motion" proposed by Merleau-Ponty (2004).

Keywords: Machine visions, art education "site specific", artist educator ethnographer

Comunidades educadoras e cartográficas curriculares

Este texto abrange questões presentes no projeto de Doutorado *Transbordamento: uma cartografia dos campos cegos nos jogos da arte*, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A primeira delas consiste na ideia de "comunidade educadora" (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007) – um modelo de ação educativa que esteve em vigor no Brasil como parte de Programas Governamentais e Políticas Públicas em Educação como o Bairro-Escola de Nova Iguaçu e ainda pode ser encontrado em iniciativas como a Associação Cidade Escola Aprendiz em São Paulo. Define-se metodologicamente por considerar o bairro (a comunidade, a localidade em seus habitantes e nos lugares, trânsitos e relações por eles criados na convivência diária) como um organismo dotado

de potencial educador em suas dimensões social, cultural, estética e política. No Brasil, resultou na composição, em variados graus, de redes de interações e negociações internas às suas respectivas comunidades nas quais se determinaram nódulos, pontos de enfeixamentos onde foram desenvolvidos processos de ensino e aprendizagem. Escolas apareceram na dinâmica das "comunidades educadoras" como alguns desses pontos, ocupando uma posição que se pretende não hierarquizada nessas tramas, partilhando o papel de *lugar* de ensinar e aprender com outras instâncias e espaços físicos (e não físicos) das comunidades onde

[...] ensinar-aprender são partes do mesmo processo de conhecer, isto é, de compreender, intervir e transformar a realidade. A produção de conhecimento situa-se em vários lugares, cada um desses com características próprias de acordo com os papéis que cabem aos respectivos atores (STRECK, 2006, p. 266).

A segunda ideia que norteia esse debate é a do traçado de "percursos pedagógicos" ou de "trilhas educativas" (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007), um desdobramento direto da concepção das "comunidades educadoras" e que pode ser simplificada como a idealização de uma "trama curricular" para o ensino multidisciplinar que se funda sobre a prática de uma cartografia (cultural, social, afetiva) das comunidades estudadas. Um desenvolvimento curricular que se organiza a partir do traçado de trilhas e deslocamentos realizados pelos sujeitos do processo educativo (educadores e educandos) entre os diversos lugares das relações de ensino e aprendizado por eles protagonizados (que na dinâmica das comunidades educadoras poderiam incluir além da escola, as casas desses sujeitos, uma praça, as ruas percorridas para se chegar à escola, um parque vizinho, um campo, um terreno baldio etc.).

Este artigo se dedicará a analisar a maneira e os caminhos pelos quais as noções de "comunidades educadoras" e "percursos pedagógicos" foram metodologicamente praticados em propostas e ações promovidas pela Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu, fundada em 2006 durante a vigência do Programa Bairro-Escola no município. Serão analisadas práticas em arte e educação focalizadas nas possibilidades, linguagens e técnicas do audiovisual desenvolvidas pelos educadores da Escola Livre de Cinema entre os anos de 2007 e 2008 junto a crianças e adolescentes estudantes das escolas municipais Anna Maria Ramalho e Janir Clementino Pereira, no bairro de Miguel Couto, e que resultaram na criação coletiva de uma série de curtas-metragens de animação denominados *As Aventuras de Iguaçu e sua Turma* – histórias de um menino chamado Iguaçu, que tem uma geladeira abandonada no quintal de sua casa que é a entrada para um esconderijo secreto de onde ele, sua irmã, Iguaçuana, e seus amigos observam e intervêm na vida e na movimentação do bairro e que também é a passagem para outros mundos, em uma mistura de referências nas quais se combinam um imaginário vindo dos filmes de ficção e aventura, histórias em quadrinhos, personagens e memórias de Miguel Couto.

As Aventuras de Iguaçu e sua Turma são o objeto visual de estudo deste texto, com destaque para o episódio *A fofoqueira voltou*, com duração aproximada de sete minutos e vinte e um segundos. Os filmes são observados em sua condição de produção material e cultural de autoria de crianças e adolescentes moradores de Nova Iguaçu que dialogam

com questões de difusão e circulação de bens culturais e os limites entre produção cultural erudita, popular e de massa. No entanto, também são considerados objetos deste texto a série de processos, escolhas e metodologias suscitadas pela produção de *As Aventuras de Iguçu e sua Turma*, dentre as quais se destacaram por uma atuação crítica e consciente na esfera dos processos contemporâneos socioculturais e artísticos de constituição de visibilidades e invisibilidades coletivas. Fizeram-no pedagogicamente pela apropriação e transformação de técnicas e recursos cujas origens podem ser reconhecidas nas práticas disciplinares dos estudos de campo, da pesquisa etnográfica, adaptados e reformulados enquanto dispositivos – ferramentas educacionais e artísticas geradoras de potência estética – resultando em experiências educativas e culturais em arte que se voltaram para propostas de investigação cultural da comunidade pela construção de ações criativas e engajadas na constituição de processos de visibilidade.

O texto propõe, desse modo, a investigação do que talvez seja prematuro rotular como “arte educação etnográfica”. Contudo, é inevitável tentar falar sobre as manifestações e movimentos reconhecidos no sentido de se realizar “trabalhos de campo” no ensino de arte: experiências em arte e educação que lançam mão de recursos e procedimentos dos estudos de campo como ferramentas de investigação estética e cultural – a partir de uma compreensão de cultura segundo a qual: “Cultura não é alguma coisa pronta que nós ‘consumimos’; cultura é o que nós *fazemos* nas variadas práticas de consumo”¹. (STOREY, 2003, p. 59 - Tradução livre) E que na articulação com os procedimentos e pensamentos próprios da concepção das “comunidades educadoras”, promove suas próprias versões mais ou menos rigorosas de uma etnografia do “rever”. Uma rigorosidade que nesse contexto se manifesta não no domínio e no uso de ferramentas e técnicas, mas em um “*saber movimentar-se entre os diversos saberes e ajudar na criação de sentidos que ajudem aquela comunidade a concretizar suas estratégias de organização, desenvolvimento e convivência [...]!*” (STRECK, 2006, p. 269-270). Devolvendo aos sujeitos do processo educativo a possibilidade de lançar outros olhares sobre o próprio lugar, provocando contato com alteridades que se encontram muito próximas fisicamente e que pelas quais esses sujeitos circulam e convivem diariamente, mas que estão relativamente invisibilizadas.

Etnografias dos campos cegos – Pronunciando o mundo e negociando com “pequenos problemas”

Primeira escola de audiovisual da Baixada Fluminense, a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu atua desde o ano de 2006 promovendo oficinas livres no campo da produção cinematográfica, tendo operado nos Bairros de Miguel Couto, Austin e Cerâmica. A ênfase na investigação estética do território cultural dos alunos é uma constante nas proposições apresentadas pelos educadores da Escola, cuja metodologia se articula em torno de três eixos integrados: o corpo, a palavra e o território. Nesse sentido, aproxima-se e integra-se à dinâmica que orienta a metodologia das “comunidades educadoras” dentro das quais se estabelecem e delimitam-se esses territórios ao se fazerem campos de investigação cultural, cenários e personagens de narrativas audiovisuais por meio de recursos que podem incluir palavras, gestos, músicas, brincadeiras, etc. Os percursos e deslocamentos no interior da comunidade estabelecem uma série de cartografias

¹ No original: “Culture is not something ready-made which we ‘consume’; culture is what we make in the varied practices of consumption”.

compostas por “percursos” e “trilhas” sobrepostas (percorridas presencialmente e também de “memória”) que foram pedagogicamente roteirizadas, determinando o conteúdo e a narrativa dos vídeos, compondo o currículo da Escola. Os filmes resultantes são obras de criação coletiva cujos roteiros foram construídos a partir de exercícios que combinaram rememoração, imaginação, citação direta e indireta, ações de investigação empírica que poderiam incluir consultas a referências históricas da cidade, contato e entrevistas com moradores e comerciantes locais, cruzando referências e questões regionais a elementos da produção artística contemporânea e da cultura de massa – em especial a referência visual de obras de vídeo arte e as histórias em quadrinhos, *cartoons* e desenhos animados de origem japonesa, os mangás e os animes, esta última, já fortemente identificada desde os *storyboards* (Figura 01).

O resultado é um conjunto de produções culturais que, analisados sob uma perspectiva gramsciana, não buscam nem ser apenas uma “autêntica” manifestação de uma cultura popular local, nem se conformam em ser meras replicações de parâmetros e cânones estabelecidos por uma “indústria cultural capitalista”, ou mesmo somente pelos dogmas impostos por uma “alta cultura”. Uma série de obras audiovisuais que condensam um anseio por um tipo de equilíbrio “[...] *entre os dois – uma mistura contraditória de forças de tanto dos ‘de baixo’ quanto dos ‘de cima’, tanto ‘comercial’ quanto ‘autêntica’, marcada tanto pela ‘resistência’ quanto pela ‘incorporação’, ‘estrutura’ e ‘agência’*”² (STOREY, 2003, p. 51 - Tradução livre).



Figura 1: ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU. As Aventuras de Iguazu e sua Turma – Storyboard (trecho). 2007-2008. Acervo da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu.

² No original: “[...] *between the two – a contradictory mix of forces from both ‘below’ and ‘above’, both ‘commercial’ and ‘authentic’, marked by both ‘resistance’ and ‘incorporation’, ‘structure’ and ‘agency’*”.

São produções que almejam a proposição de uma linguagem comum baseada em dispositivos e recursos, inclusive tecnológicos de uma visibilidade contemporânea, estabelecendo um constante processo de negociação entre os cânones de uma visibilidade "massificada", processos locais de constituição de uma identidade cultural fortemente baseada no território visual e os conceitos e procedimentos de uma produção designada como artística. Colocam-se em uma posição de "negociação" junto a essas esferas. Uma negociação na qual os educadores da Escola Livre de Cinema desempenhariam a função de mediadores e frequentadores mais antigos de várias dessas esferas simultâneas de produção de significados culturais, habituados a circular por elas, cientes das implicações e responsabilidades e, especialmente, dos riscos que se atrelam a essa posição – sendo o principal deles o de assumir uma postura condizente com o que Hall Foster (2005, p. 138), em *O artista enquanto etnógrafo* denomina "um patronato ideológico" tanto diante dos alunos que ocupariam igualmente então uma posição de "outros culturais", quanto frente aos objetos/ sujeitos da pesquisa da qual foram mediadores. Um perigo que

[...] pode originar-se da cisão presumida na identidade entre o autor e o trabalhador ou entre o artista e o outro, mas também na própria identificação [...] empreendida para superá-la. [...] Uma alteridade relacionada pode acontecer com o artista enquanto etnógrafo em relação ao outro cultural. [...] De fato, esse perigo pode aprofundar-se quando o artista for solicitado a assumir as regras do nativo e informante, bem como do etnógrafo. (Op. Cit., p. 138)

Essa ameaça precisa ser contornada metodologicamente não pela negação dessas camadas de alteridade (os alunos frente os educadores e vice-versa, os alunos entre si e os alunos e os demais membros da comunidade do bairro de Miguel Couto), mas através da formulação dos parâmetros e bases dessa ação mediadora entre esferas de produção cultural conforme exemplifica Cesar Migliorin.

Pautados fundamentalmente pelo interesse e acesso dos estudantes, podíamos nos colocar a disposição para uma mediação entre um mundo que já frequentávamos há mais tempo, ligado ao cinema, ao audiovisual e às artes e o dos estudantes que já chegavam à escola cheios de ferramentas sociais e técnicas para essa mediação. Nosso problema se tronou, assim, conceber essa mediação que era, na verdade, a invenção conjunta de "pequenos problemas" que deveríamos resolver juntos. Chamávamos esses "pequenos problemas" de *dispositivos*. Eles nos obrigavam a circular pela cidade, a pesquisar imagens, textos e obras e a fazer encontros com pessoas e instituições que normalmente não faríamos e, tudo isso, mediado pela necessidade de fazer imagens e sons que se desdobravam de experiência com o mundo. (MIGLIORIN, 2011, p. 06)

Os filmes criados pelos alunos – e disponíveis para acesso no site YouTube (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLFijprUBtcn9IZMDZaaB4U-3P5UL1526E> – último acesso em outubro de 2014) – compõem, então um amplo e diversificado “mapa” do imaginário que as crianças de Miguel Couto possuem sobre seu bairro – seu território cultural e visual –, expresso na investigação de ações corriqueiras e banalizado pela circulação diária através dos diversos lugares que o compõe. Uma metodologia que se embasa, portanto, na premissa de “[...] encontrar ou criar lugares de encontro [...] de sujeitos que falam de lugares sociais e culturais distintos”. O lugar da educação em arte, nesse caso, compõe-se de um conjunto de “[...] espaços que, embora não neutros, sejam uma espécie de ‘mesa’ de negociação onde se aprende a dizer sua palavra e com ela pronunciar o mundo” (STRECK, 2006, p. 275). E que posiciona, tanto educadores quanto educandos enquanto consumidores e produtores de bens culturais, de acordo com a compreensão que os Estudos Culturais possuem dessas duas instâncias: “[...] pessoas fazem cultura popular a partir do repertório de mercadorias fornecidas pelas indústrias culturais. Fazendo cultura popular (“produção em uso”) podem estar se capacitando para subordinar e resistir ao entendimento dominante do mundo”³ (STOREY, 2003, p. 52 – Tradução livre).

Uma dinâmica pedagógica próxima de um “estudo de campo” foi desenvolvida, assim, nos projetos da Escola de Cinema que resultaram em *As Aventuras de Iguazu e sua Turma*. Uma investigação realizada nos limites e fronteiras dos *campos cegos* (LEFBVRE, 1999) da cultura visual contemporânea – em especial nas áreas de intersecção, sobreposição e justaposição entre os vários *campos cegos* operados pelas instâncias “erudita”, “popular” e “de massa” da cultura visual, seus diálogos, contaminações e misturas, suas confusões de fronteiras. O termo *campo cego* é empregado aqui para designar regiões perceptivas abarrotadas de visibilidades e que, em decorrência desse acúmulo de camadas visuais fazem-se áreas regidas por dinâmicas de cegueira, por dobras e justaposições, por oclusões e veladuras. Áreas de nublamento e ofuscação da visão pelo acúmulo de apreensões e interpretações visuais. Uma condição visiva que dialoga com a noção de uma inundação visual proposta por Neal Leach (2005), em que se vê sem ver, resultante de uma suposta democratização de autorias e temáticas na produção de imagens, que se teria aberto das artes para todos os demais estratos da cultura e seus diversos meios de estudo e produção de conhecimento. Um campo que, ao ser percorrido pelo olhar *retiniano*, resulta em um não ver que se origina na própria experiência do ver. Os *campos cegos* afligem a arte, desafiam seu papel no mundo contemporâneo e se apropriam de suas próprias *imagens*, multiplicadas, transplantadas, manipuladas e reproduzidas ilimitadamente nessas áreas de turvamento da visibilidade na qual o próprio mundo-imagem é submetido à ameaça de desaparecer, encoberto por suas reproduções em outras imagens. Contudo, a arte não se aparta dos campos cegos. Não os nega. Pelo contrário, reconhece neles campos para a manipulação das fronteiras do visível e neles vai buscar imagens, relações e situações que lhe permitam questionar o próprio *estatuto do visível*. Igualmente, a arte não está isenta de responsabilidade pela constituição desses *campos cegos*. Reconhece-se e questiona-se como dispositivo

³ No original: “[...] people make popular culture from the repertoire of commodities supplied by the cultural industries. Making popular culture (“production in use”) can be empowering to subordinate and resistant to dominant understanding of the world”.

cultural, operadora de máquinas de visão⁴ em uma *cultura da arte*, delimitadora de olhares, produtora e reprodutora de visibilidades, oclusora, e passa (em alguns casos) a atuar manipulando e questionando essa sua própria face.

Faze-o pela atuação de um *olhar sensível*, um *olhar em movimento*, *olhar que vê e é visto* (MERLEAU-PONTY, 2004), compreendido como parte de uma trama de sistemas culturais na qual os atos de *ver* e *não ver* se complementam como parcelas de um mesmo processo constitutivo – um processo relativo, fundamentado em percepções fragmentadas e que culmina em extravasamentos e expansões promovidas pela arte contra os limites e fronteiras impostos à constituição do visual. Um olhar que promove *transbordamentos do visível*, noção que se constituiu em meus estudos a partir de uma leitura dos conceitos de uma modernidade líquida proposta por Zigmund Bauman (2001), caracterizados por atributos próprios aos corpos líquidos, que são capazes de se infiltrar, vazar e transbordar limites e obstáculos sólidos, erodir princípios e fundamentos solidamente instituídos.

As operações do olhar sensível no interior dos campos cegos são direcionadas para relações visuais liquefeitas que se desdobrariam em um *transbordar* das fronteiras da visibilidade, por uma aproximação com a invisibilidade, uma operação visual que "(...) *se derrama para o espaço situado entre as bordas do visível. Ali se mistura e se dilui em meio ao que há além da borda. Um transbordar, que pressupõe um derramar e que se pode comportar como enxurrada ou como infiltração [...]*" (CAETANO, 2011, p. 151). Um transbordar que pode se infiltrar nos interstícios e veios entre ações artísticas, educadoras e etnográficas – ou *quase etnográficas* (FOSTER, 2005) – por meio de uma escolha consciente dos *campos cegos* como campos de investigação cultural. Cujas ânsias podem se traduzir em uma sobreposição dessas três áreas para a proposição de uma modalidade híbrida de pensamento artístico e educador que se propõe manipular e transbordar os campos cegos através da prática de revisitação e revisão dos *modos de ver* conviventes e partilhados entre os espaços internos e externos dos locais de ensino e aprendizado.

É igualmente pela adoção de um olhar caminhante que a proposta visual da Escola de Cinema, dessa maneira, problematiza os bolsões de turvamento do visível que seus educadores e educandos identificam na investigação dos múltiplos territórios (sociais, culturais, visuais, afetivos, imagéticos, políticos) que foram gradativamente se desvelando ao longo das incursões realizadas junto aos alunos em suas vias, ruas, trilhas e caminhos. Em uma pedagogia que alarga fronteiras, amplia as molduras do ato cultural de ver como ele é aprendido e apreendido, na qual *As Aventuras de Iguazu e sua Turma* transborda as fronteiras da documentação e do registro, assumindo as facetas da transformação, da invenção, estremecendo os limites da ficção e do relato, da memória e da imaginação. Lançando mão dos fragmentos de visibilidade coletados no interior dos

⁴ Neste texto, a noção de "máquina de visão", adaptada a partir do pensamento de Paul Virílio (2002), abarca toda uma ideologia do visível, concebida a partir de um contínuo jogo de sobreposição e interposição de filtros culturais que, ecoando o pensamento de Virílio, equipara-se conceitualmente a disposição e funcionamento de um conjunto de lentes em uma câmera fotográfica, por exemplo.

campos cegos para a tecedura de outras imagens, outras visibilidades que não podem ser rotuladas como mais ou menos “reais” ou “verdadeiras” em função desses procedimentos.

Iguaçu, sua turma e as máquinas de visão – Fazer e ser feito pelo olhar

Ao assistir aos filmes que compõe a coletânea *As Aventuras de Iguaçu e sua Turma*, deparamo-nos com um processo de produção coletiva de sentidos através de uma série de exercícios em cuja dinâmica e processos é possível reconhecer uma parecença com a definição pesquisa que Danilo R. Streck formula em *Pesquisa participante – A partilha do Saber*: “um ato e uma forma de pronunciar o mundo” (STRECK, 2006, p. 259), “(...) um ato de conhecer o que acontece entre sujeitos, um movimento que reflete a vida e gera vida”. Um processo em que “[...] tanto o conhecimento da experiência quanto o conhecimento elaborado são transformados. O objetivo é a produção de conhecimentos que permitam uma nova leitura ou pronúncia da realidade” (Op. Cit., p. 270). E que, tal como defendido por Streck vai buscar no simples, no cotidiano, “entre suas fissuras e saliências”, as ferramentas e a matéria dessa produção. Recursos que podem ser encontrados

[...] nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter de enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta (Op. Cit., 2006, p. 265).

Recursos que são empregados por educadores e educandos (ao desempenharem simultaneamente os diversos papéis de pesquisadores que compõe a tarefa proposta de produzir filmes em e sobre Miguel Couto: roteiristas, cinegrafistas, animadores, moradores, visitantes etc.) para formular um discurso cultural das comunidades periféricas que ecoa as palavras de John Storey:

Nós fazemos a história e nós somos feitos pela história, nós fazemos cultura e somos feitos pela cultura. Cultura (como a linguagem), tanto permite e constrange. [...] nós fazemos cultura e que são feitas pela cultura, há agência e há estrutura. Não é suficiente para celebrar a agência, nem é suficiente para detalhar a(s) estrutura(s) do poder. Nós devemos sempre ter em mente o jogo dialético entre a resistência e a incorporação⁵ (STOREY, 2003, p. 60- 61 – Tradução livre).

⁵ No original: “We make history and we are made by history; we make culture and we are made by culture. Culture (like language) both enables and constrains. [...] we make culture and we are made by culture; there is agency and there is structure. It is not enough to celebrate agency; nor is it enough to detail the structure(s) of power. We must always keep in mind the dialectical play between resistance and incorporation”.

Um processo que se camufla por trás das camadas sobrepostas de ludicidade de uma iconografia e um imaginário infantis (porém não necessariamente infantilizados), ao adotar os códigos visuais dos desenhos animados.

Analisando especificamente o vídeo *A fofqueira voltou* – que tem como personagem a figura caricatural de uma mulher idosa que passa os dias vigiando o movimento do bairro e, especialmente delatando as ações das crianças quando afastadas da supervisão dos pais – é possível identificar em primeiro lugar uma mestiçagem de mitologias e de imaginários “locais” e “globais” na qual se combina todo um aparato visual e narrativo próprio dos filmes e histórias de espionagem e super-heróis (um dos personagens infantis se comunica com o protagonista, Iguaçu, por meio de um “dispositivo comunicador” integrado a seu relógio de pulso, enquanto vigia a vizinha fofqueira como um “agente secreto”). Uma geladeira velha abandonada no quintal de Iguaçu (Figura 02) opera como um índice que lembra os problemas ambientais da região e o acúmulo de objetos descartados inadequadamente em terrenos e ruas, ao mesmo tempo em que dá acesso a um elevador que conduz a um esconderijo secreto subterrâneo equipado com uma variedade de recursos tecnológicos que sugerem dispositivos de segurança e vigilância que permitem aos personagens “monitorar” a vizinhança, funcionando como transição entre as duas camadas do mundo habitado por Iguaçu, a superfície, onde reconhecemos elementos da paisagem da cidade – como a estação de trem local e uma igreja católica – (Figura 03) e o subterrâneo onde estão escondidas suas ferramentas meio tecnológicas meio mágicas de transformação dessa superfície, mesmo que uma dessas faces não busque negar ou destruir a outra, ambas convivem, influenciando-se mutuamente.

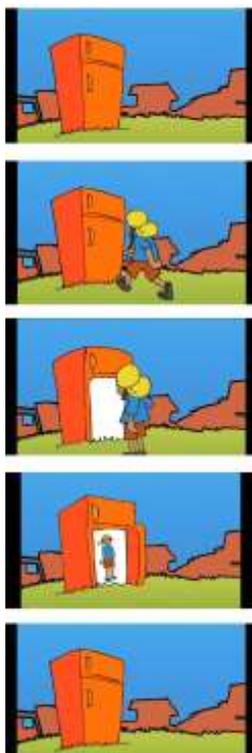


Figura 02: Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. As Aventuras de Iguaçu e sua Turma – A fofoqueira voltou. Vídeo. 7'21". 2008. Frames. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLFijprUBtcn9IZMDZaaB4U-3P5UL1526E>>. Acesso em: out.2014.



Figura 03: Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. As Aventuras de Iguaçu e sua Turma – A fofqueira voltou. Vídeo. 7’21”. 2008. Frames. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLFijprUBtcn9IZMDZaaB4U-3P5UL1526E>>. Acesso em out.2014.

Em uma série de procedimentos de autorreferência, as câmeras e dispositivos de registro audiovisual são uma presença constante nas narrativas de *Iguaçu e sua Turma* de maneira geral. Eles aparecem sendo manipulados pelos personagens em uma vinheta que encerra alguns dos filmes, quando Iguaçu e seus amigos, ao fim das histórias, se propõem a sair e produzir um documentário sobre o tema abordado no filme em questão (Figura 04) e aparecem constantemente como mecanismos de observação velada, ou não. Olhos que se projetam sorratamente sobre os principais lugares do bairro, suprindo o ponto de vista da superfície quando Iguaçu e seus amigos se encontram reunidos em seu esconderijo subterrâneo (Figura 05). Ao mesmo tempo em que parodiam a própria ação dos estudantes ao investigar as histórias e os lugares de Miguel Couto para a produção de *Iguaçu e sua Turma*, apresentam de maneira lúdica e hiperdimensionada o impacto que as ferramentas tecnológicas de produção e reprodução de imagens desempenham junto à comunidade e ao imaginário infanto-juvenil. Transformam-na também em um “pequeno problema” ainda não de todo resolvido.



Figura 04: Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. As Aventuras de Iguaçu e sua Turma – Bigçu X Mosquitão. Vídeo. 6'28". 2008. Frames. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLFijprUBtcn9IZMDZaaB4U-3P5UL1526E>>. Acesso em out.2014.



Figura 05: Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. As Aventuras de Iguazu e sua Turma – A fofqueira voltou. Vídeo. 7’21”. 2008. Frames. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLFijprUBtcn9IZMDZaaB4U-3P5UL1526E>>. Acesso em out.2014.

Neste momento, os próprios mecanismos perceptivos utilizados na realização das oficinas da Escola Livre de Cinema, os componentes primários de suas *máquinas de visão* (VIRÍLIO, 2002) – câmeras fotográficas e filmadoras – que são também seus instrumentos de navegação e investigação em suas cartografias narrativas, curriculares, pedagógicas, etc., são postas em evidências, levadas para dentro do campo das imagens e deixando de serem somente ferramentas, presenças ausentes, subtendidas, para se tornarem também de certo modo personagens, parte da ação retratada no filme. Cruzando simbolicamente os limites estabelecidos pelas “molduras” do enquadramento, do enfoque, do corte, do ponto de vista cinematográfico.

Em um momento, Iguçu é enquadrado em primeiro plano, empunhando a filmadora como se filmasse o espectador (Figura 04), duplicando a relação ver/ ser visto imposta pelo formato fílmico. Nesse momento está subentendido que Iguçu nos olha através da lente de sua câmera. Ele nos investiga, nos inclui em sua pesquisa visual. Torna-se um ser *vidente*. Por um instante ele nos leva para dentro do filme. Neste gesto atribuído ao personagem, evidencia-se um complexo conjunto de dinâmicas de um mundo cultural que produz imagens continuamente e que, ao mesmo tempo é produzido por essas imagens, alimenta-se delas da mesma maneira que ocorre no microuniverso constituído pelo mundo de Iguçu e seus amigos, criado pelos educadores e pelos alunos da Escola Livre de Cinema na relação que estabelecem com a comunidade de Miguel Couto. Não a de um espelho, de um reflexo, mas a de uma projeção, uma reprojeção de imagens visuais, verbais, sonoras, artísticas, culturais, sociais, políticas. Uma "pronuncia" dos processos visibilizadores e invisibilizadores, carregada com um sotaque periférico.

Em *As aventuras de Iguçu e sua turma* há uma proposta de arte e educação que escolhe lidar com uma das várias facetas de uma cultura de resignificação, de maneira a não se dedicar exclusivamente a fortalecer e perpetuar paradigmas estéticos canônicos, incutindo nos alunos uma noção elitizada e distante de produção e pensamento artístico. Um ensino que, tal como a arte "[...] *deslocou-se para o campo ampliado da cultura, espaço esse pensado pela pesquisa antropológica*". Que almeja "[...] *mudanças no que se refere ao lugar da arte: da superfície do meio ao espaço do museu, das molduras institucionais para as redes discursivas [...]*" (FOSTER, 2005, p. 144). Aproxima-se potencialmente de algo que poderia ser denominado uma educação "site-specific" (FOSTER, 2005), no sentido de se apropriar dos fatores sociais, materiais, políticos, históricos, próprios da comunidade na qual se desenvolveu, articulando-se ainda assim aos princípios e cânones de uma estética "internacional" por meio de princípios e processo próximos aos de uma "antropofagia" no que se refere a "[...] *sublinhar a batalha digestiva que a relação que esta situação implica [...]*"⁶, sem esquecer a "[...] *transformação que o devorador experimenta ao incorporar a cultura dominante apropriada não incluída dentro dele*"⁷ (MOSQUERA, 2010, p. 156 – Tradução livre).

Nelas, os estudantes, ao investigar elementos, fatos e personagens de suas comunidades passam a desempenhar um papel ambíguo e problemático, não totalmente definido no interior dos cânones da própria comunidade e da educação regular, próximo ao do que James Clifford (1999) apresenta enquanto antropólogo "nativo", ou antropólogo "indígena", um "[...] *termo incongruente [...] cunhado no início da atual reorganização poscolonial/neocolonial da disciplina [...]*" que "[...] *não é adequado para caracterizar uma ampla lista de investigadores que estão estudando em suas sociedades de origem*"⁸ (CLIFFORD, 1999, p. 104-105 – Tradução livre). E que põem em roda, tanto para a escola quanto para a comunidade, para o bairro, questões difíceis de serem respondidas:

⁶ No original: "[...] *subrayar la batalla digestiva que la relación que aquella plantea lleva implícita [...]*."

⁷ No original: "[...] *transformación que experimenta el devorador al incorporar la cultura dominante apropiada no lo subsume dentro de ésta*".

⁸ No original: "[...] *término incongruente [...] acuñado en los comienzos del recentramiento actual poscolonial/ neocolonial de la disciplina [...]*" que "[...] *ha no es adecuado para caracterizar a una amplia lista de investigadores que están estudiando en sus sociedades de origen*".

Como se define com exatidão o conceito de "origem"? Se, como acredito, não pode ser dada qualquer autoridade inerente às etnografias e histórias "nativas", o que constitui a sua autoridade diferencial? De que forma suplementam e criticam perspectivas estabelecidas há tempo? E sob que condições o conhecimento local enunciado pelos indivíduos locais será reconhecido como "conhecimento antropológico"? Que tipos de deslocamento, comparação ou tomada de "distância" são necessárias para que o centro disciplinar reconheça o conhecimento familiar e história popular como etnografia séria ou teoria cultural?⁹ (CLIFFORD, 1999, p.105) – Tradução livre).

Um lugar perigosamente sujeito a acusações de promover uma modalidade de atuação própria a de um "historiador local", no que se referiria a serem afligidos pela mesma "suposta imobilidade e por suposições de amadorismo e promoção"¹⁰, a mesma carência "a "distância" profissional necessária"¹¹, que desafia os princípios dos estudos etnográficos segundo os quais "[...] *tomar distância tem sido fundamental durante muito tempo para a prática espacial do trabalho de campo*"¹² (Op. Cit., p. 109-110 – Tradução livre). Mas cuja potência se encontra em aproximar-se da postura de um "etnógrafo surrealista" do qual Clifford nos fala. Estranhando a normalidade da fala, das vozes e dos verbos banalizados pelo uso diário. Voltam seus olhares para o interior de suas comunidades, estudando e redescobrimo seus locais de origem, suas relações cotidianas.

O artista-educador enquanto etnógrafo

Todavia, cabem aqui alguns questionamentos: Em que posição a pesquisa de campo como ferramenta pedagógica situa os alunos frente a suas comunidades de origem? Qual o papel que estes estudantes desempenham? Como veem e são vistos por essas comunidades (escola, bairro, vizinhança, família etc.). Tornam-se, de fato, pesquisadores, ou permanecem alunos desempenhando um "faz de conta" etnográfico, uma etnografia imaginária, ao invés de uma etnografia dos *imaginários* (CESAR, 2009)? Riscos assumidos ao adotar-se uma dinâmica pedagógica que pode facilmente resultar em um "simulacro" de estudo de campo, acabando por reforçar estereótipos e promover rupturas entre os sujeitos envolvidos e suas comunidades, reforçando e estreitando as fronteiras do ver, perpetuando a naturalização das molduras, dos rótulos e dos estigmas. Para evitar isso, o resultado de suas ações deve ser entendido, por todos os envolvidos, como uma performance etnográfica, [...] "uma performance com enredo estruturado

⁹ No original: "¿De qué modo se definirá con exactitude el concepto de "origen"? Si, como yo creo, no puede otorgarse ninguna autoridad inherente a las etnografías e historias "nativas", ¿qué es lo constituye su autoridad diferencial? ¿En qué forma suplementan y critican perspectivas hace tiempo establecidas? ¿Y bajo qué condiciones el conocimiento local enunciado por los individuos locales se reconocerá como "conocimiento antropológico"? ¿Qué tipos de desplazamiento, comparación o toma de "distancia" se requieren para el centro disciplinario reconozca el conocimiento familiar y la historia popular como etnografía seria o teoría cultural?"

¹⁰ No original: "supuesta inmovilidad y por presunciones de amateurismo y promoción"

¹¹ No original: "de la "distancia" profesional requerida".

¹² No original: "[...] *tomar distancia han sido fundamentales durante mucho tiempo para la práctica espacial del trabajo de campo*".

através de histórias poderosas" (CLIFFORD, 2002, p. 63) cuja "escrita" se dá por meio de recursos poéticos e estéticos que podem abranger processos audiovisuais, gráficos, performáticos, de instalação, etc., e que devem, igualmente atentar para os riscos envolvidos na posição de uma educação etnográfica.

Ao mesmo tempo, assim como o artista, o educador-etnógrafo tem em suas "aulas de campo" "[...] *oportunidades para colaborar com as comunidades de maneira inovadora, para redescobrir histórias suprimidas que estão situadas de maneiras particulares, acessadas por uns mais efetivamente do que por outros*". Dando origem a uma modalidade de arte-educação "site-specific" que "[...] *pode reocupar espaços culturais perdidos e propor contra memórias históricas*". Assumindo um papel "quase antropológico" que "[...] *pode promover uma suposição, assim como também um questionamento da autoridade etnográfica, uma evasão e, na mesma frequência, um aprofundamento da crítica institucional*" (Op. Cit., p. 146).

A aula de arte voltada para um trabalho de campo especializado, ou "site-specific" "*pode ser utilizado para fazer com que esses não-espaços se tornem específicos novamente, para reendereçá-los enquanto locais estabelecidos e não enquanto espaços abstratos, em termos históricos e/ou culturais*" (Op. Cit., p. 146). Para produzir pedagogias da arte politicamente engajadas com o presente, afirmando-se como agências importantes para as elaborações possíveis de *máquinas de visão* plurais, capazes de identificar os processos subjacentes que implicam nas outras máquinas em vigência e se fazem, também, como campo para a interação entre muitos mecanismos das várias máquinas perceptivas.

Considerações Finais

Em *As Aventuras de Iguazu e sua Turma* esta análise percebe um esforço de revisão dos processos de uma educação do olhar em arte que resulta da reconsideração dos lugares e personagens envolvidos nos processos do ensino, bem como em um repensar das dimensões do olhar e da própria experiência do visível por meio de releituras e imersões nos "imaginários" (CESAR, 2009) das comunidades. Assim como os métodos utilizados para essas imersões. Tais reconsiderações se projetam nas relações docente/discente, na interação com o espaço de ensino/aprendizagem, na percepção do objeto de arte e do próprio fazer artístico em que se identificam diálogos com a cegueira em seus variados níveis, nos quais os processos de ensino/aprendizagem em arte se encontram envolvidos.

Reconhece uma metodologia que implica problematizar a condição do ver no ensino da arte e o papel de educadores e alunos em sua formação como pesquisadores, produtores e consumidores de visibilidades, apontando para a necessidade de uma formação docente em arte vinculada a uma prática artística, reflexiva, consciente das dinâmicas oclusoras e das políticas do visível operantes nos processos de produção, reprodução e circulação das visibilidades. Que reflete sobre esses processos e suas implicações sobre a educação em arte na formação do professor, no sentido de que ele seja um provocador de transbordamentos do visível, um estimulador de visibilidades transbordantes, que se infiltrem nas fronteiras do visível, ciente da aula de artes como um espaço de fabricação e manipulação de máquinas de visão. Manipulações que, no caso aqui estudado se dá por uma dinâmica "viajante", que percorre ruas, praças, casas e comércios, coleta memórias,

depoimentos e narrativas enquanto marcos e elementos de um campo cego habitado por todos os membros daquela comunidade a serem posteriormente reinventados, recontados, revisibilizados.

Trata-se, então, de pensar uma educação em arte que reconhece os *campos cegos* como seu local de atuação e, ao mesmo tempo, reconhece seu próprio papel nos processos e negociações visuais que resultam na constituição, na manutenção e na ampliação desses campos. Que se sabe agente da preservação do *estatuto do visível* e, conseqüentemente, do *estatuto do invisível*. Uma educação que, para além de almejar "formar" artistas ou garantir a transmissão de uma sequência de informações a cerca de práticas, técnicas e manifestações da arte, proponha a constituição de um pensamento artístico sobre a própria educação, seus processos e seus meios, o papel do educador em arte enquanto um curador, um "provocador estético", sua atuação enquanto agente político na elaboração dos limites entre o *ver/ ser visto* e o *não ver/ não ser visto*. Ao mesmo tempo, um mediador de "negociações" capaz de reconhecer e conduzir metodologicamente processos de resistência, disponibilizando ferramentas materiais, técnicas, conceituais e tecnológicas para a ação comunitária escolar e extraescolar de produzir e consumir criticamente bens culturais. Trata-se, também, de buscar debater experiências de educação em arte enquanto processos de operação das *máquinas contemporâneas de visão* (CAETANO e FRADE, 2011), operações de manipulação de dispositivos e mecanismos culturais que lançam mão de recursos variados de apreensão, produção, reprodução e transformação do visível e do invisível. No caso da Escola Livre de Cinema, uma operação de *máquinas de visão* que se investe de uma potência etnográfica, pesquisadora. Antes de qualquer coisa, manipulação de dispositivos móveis que abarcam uma variedade de ferramentas e recursos (não se limitando estritamente aos dispositivos literalmente mecânicos) no interior dos quais se articulam, tal como as engrenagens, molas, parafusos e correias de um mecanismo complexo, questões sociais, econômicas, políticas, históricas, científicas, tecnológicas, etc., fazendo das máquinas de visão mecanismos de agência, de atuação sobre o mundo. De identificar em ações implementadas por propostas educacionais específicas, um conjunto de esforços conscientes em maior ou menor intensidade no que se refere a um auto reconhecimento da educação em sua dimensão cultural mais ampla. Enquanto habitante e constituinte de um ou mais campos cegos sobrepostos frente às diversas camadas de uma visibilidade contemporânea.

Na iniciativa que foi discutida por este texto, percebemos um posicionamento potente das instâncias da escola (nesse caso uma Escola Livre) e da comunidade em relação às posições ocupadas por ambas junto às fronteiras do *visível* e o *invisível*. Sua postura na determinação do *estatuto do visível*, e a própria visibilidade de uma frente à outra. São experiências que percebem a escola e a comunidade (a rua, o bairro, a cidade) enquanto ocupantes de *pontos cegos* uma em relação à outra. Entidades que muitas vezes se olham sem se ver, em uma dinâmica de cegueira que constitui, de maneira geral, o ponto de partida das principais ações educativas que este estudo como um todo pretende abordar. Nessas experiências, nas quais, de maneira geral, o deslocamento, o olhar em movimento sobre os espaços interno e externo da educação (a escola, a casa, a rua, todos os possíveis percursos que se desenrolam entre cada um desses pontos) constitui a primeira ferramenta pedagógica, o primeiro instrumento de desconstrução de *visíveis* e *invisíveis*, que este texto reconhece a prática de um "olhar caminhante" tal qual

preconizado por Merleau-Ponty (2009) e que é também um olhar etnográfico que se pretende igualmente uma ferramenta pedagógica. Não de formatação ou “domesticação” do olhar. Mas de alargamento, expansão de sua capacidade visiva.

Um exercício metodológico de pesquisa como o promovido pela Escola Livre de Cinema posiciona educadores e alunos frente ao desafio de, não somente desenvolver a capacidade de olhar para o outro como objeto de investigação, mas também o desafio de olhar para si mesmo no decurso desse processo, ao olhar e ser olhado de volta por seu objeto de estudo. A multiplicação dos olhares, aliada a multiplicação dos lugares de aprendizado, bem como dos personagens participantes do processo educativo, direciona o pensamento educacional em arte para as possibilidades metodológicas de um olhar corporificado, um olhar não autocentrado, focalizado não somente no seu próprio processo constitutivo. Um olhar que se volta para os entrecruzamentos e enfeixamentos de percepções e que não teme ser visto enquanto vê. Integrando uma modalidade comunitária de pensamento visual que abrange imaginários, memórias, mitos os quais conduzem as trilhas e percursos dos processos de ensino baseado em ferramentas e procedimentos “etnográficos” próprios de cada localidade, cada grupo, cada bairro-escola.

Um olhar que caminha tateando, o vagar de um olho que apalpa, que toca as coisas do mundo “as envolve e as veste com sua carne” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 128), afastando-se de uma concepção parcial ou deficiente do tato. Longe de ser um substituto pobre e incompleto da visão, um *olhar tátil* abre caminho para uma compreensão mais aproximada do que se pretende estudar, uma vez que o toque, como afirma Brun (1991) pressupõe os riscos sensoriais das texturas, temperaturas, superfícies desconhecidas, os estranhamentos. E estranhar seu objeto de estudo, questionando-o em seus aspectos mais simples e cotidianos pelo confronto com “pequenos problemas” abre caminho para estranhar aquilo que se acredita já conhecer e, assim, deixar de percebê-los a partir de *visibilidades ofuscantes* para analisá-los na esfera das *visibilidades transbordantes*.

Referências

- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. MEC – Ministério da Educação. UNICEF. PREFEITURA DE BELO-HORIZONTE. PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU. Bairro-Escola – Passo a passo. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2007.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRUN, J. A mão e o espírito. Lisboa: Edições 70, 1991.
- CAETANO, A.O.S. Campos cegos e transbordamentos do visível. In: Concinnitas, a.12, v.2, n.19, dez.2011, p.151-164.
- CAETANO, A.O.S. FRADE, I.N. As máquinas de visão e a educação do olhar. In: Anais do XX ENANPAP, 2011: Subjetividades, Utopias e Fabulações. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. v.1. p.627-642.
- CESAR, M.F. A ambivalência da imagem. In: Poiésis. n.13, v.1. Niteroi: PPGCA/ PROPP, 2009. p.11-24.
- CLIFFORD, J. Prácticas especiales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología. In: CLIFFORD, J. Itineraries transculturales. Barcelona: Editorial Gedisa. 1999. pp. 71-119.
- _____. Sobre a alegoria etnográfica. In: CLIFFORD, J. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p.63-99.

- FOSTER, H. O artista como etnógrafo. In: FERREIRA, G.; VENÂNCIO FILHO, P. (Org.) *Arte& Ensaio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes EBA/ UFRJ* n.2. Rio de Janeiro: PPGAV/ EBA/ UFRJ. 2005, pp.137-151.
- LEACH, N. A anestésica da arquitetura. Lisboa: Antígona, 2005. p.13-34.
- LEFEBVRE, H. A revolução urbana. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naif. 2004.
- _____. *O visível e o invisível*. Tradução Jose Artur Ginotti e Armando Mora d`Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MIGLIORIN, C. Um mundo comum com Miguel Couto. In: *Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu - 5 anos*. Rio de Janeiro: Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu/Petrobras, 2011. p.6-7.
- MOSQUERA, G. Caminando con el diablo: arte contemporáneo, cultura e internacionalización. In: MOSQUERA, G. *Caminar con el diablo: textos sobre arte, internacionalismo y culturas*. Madrid: EXIT Publicaciones, 2010. p.149-174.
- SCHENKER, D. Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. In: *Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu - 5 anos*. Rio de Janeiro: Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu/Petrobras. 2011. p.8-9.
- STOREY, J. Popular Culture as an Arena of Hegemony. In: STOREY, J. *Inventing Popular Culture: From Folklore to Globalization*. Malden, Osford, Victoria: Blackwell Publishing, 2003. p.48-62.
- STRECK, D.R. Pesquisar e pronunciar o mundo - Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C.R. (Org.) *Pesquisa Participante - A Partilha do Saber*. Aparecida: Ideias e Letra. 2006. p.259-275.
- VIRÍLIO, P. *A máquina de visão*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.