

SAI DA CAIXA O INÍCIO DE UMA AVENTURA EMANCIPATÓRIA COM O ENSINO AUDIOVISUAL

Lara Lima Satler - UFG
Alice Fátima Martins - UFG

RESUMO

Já que me é permitido ficcionar – pois a todos o é –, gostaria de inventar que este artigo são os primeiros passos de uma aventura rumo a mundos desconhecidos, espaços dentro e fora de mim que ousar ver e rever, experimentar e vivenciar. Nestes espaços, aventuro-me, lançando-me num processo de ensinar e aprender, com os alunos, o audiovisual na universidade, a partir de pedagogias emancipatórias, como a do círculo da potência proposta por Rancière (2002), a pedagogia da sensibilização e do empoderamento e da experiência trazida por Aguirre (2011), e a pedagogia da imaginação pontuada por Calvino (1998). Desse modo, este texto é fruto de inquietações geradoras do meu projeto de doutorado e representa o roteiro de uma viagem em busca de como ensinar o audiovisual na universidade, emancipando sujeitos.

Palavras-chave: audiovisual; ensino; universidade; pedagogias emancipatórias.

ABSTRACT

To do my fiction – because everybody can do one – I'd like to imagine that this paper represents the first steps of an adventure towards unknown worlds, spaces inside and outside myself that I risk to see and see a second time, experimenting and living. Inside these spaces, I throw myself into a process of teaching and learning how to make movies with students in the University, to start from emancipatory pedagogies, such as Rancière's circle of power (2002), Aguirre's sensitive, empowerment and experience pedagogy (2011) and Calvino's pedagogy of imagination (1998). Thus, this paper is the result of concerns that resulted on my post-graduation project, and it also represents a route of a journey that inquires methods of teaching cinema in the University, liberating individual subjects.

Key words: cinema; education; University; emancipatory pedagogies.

1. O eco de Gabriel García Marquez

Aos oito anos, no interior do Mato Grosso, escrevi um livro. E como todo aquele que se nutre prioritariamente de novelas globais, nele se passava uma história de amor, nas praias do Rio de Janeiro. Num intervalo da programação, com a família na sala, meu irmão mais velho o leu, fazendo troça e sugerindo que mamãe vigiasse um possível romance meu. A vergonha foi suficiente para, durante a adolescência, eu evitar os diários confessionais.

Aos dezoito, escolhi cursar Comunicação Social - Publicidade e Propaganda para escrever sem correr o risco de não vender livros, num país de muitos espectadores e poucos leitores. Mas a experiência me mostrou que escrever para comerciais não seriam minhas linhas. Pouco tempo depois, eu estava diante de quarenta alunos, explicando Linguagem Publicitária.

Do exercício de ensinar gostei do tempo para aprender e da reflexão sobre outros modos de fazer publicidade. Não gostei da resistência dos alunos e colegas em pensar como a fazemos. Não gostei também de como meu imaginário sobre o que é ser bom professor – aquele que sabe tudo sobre o que se propõe a ensinar – pesou e ainda pesa sobre meus ombros. Ainda hoje sinto um frio na barriga na hora de entrar em sala. O incômodo se justifica pela máxima “eu sei todo o conteúdo e vou explicá-lo a vocês”, que expressa uma relação distante e hierárquica, tão visível na academia.

Investigar como ensinar audiovisual na universidade, emancipando sujeito, significa pensar de que modo esta trajetória, expressa aqui por pontuais subjetividades, toma-me de inauditos, tal qual a imagem que segue, vista um dia destes na capa de uma pasta institucional, cujo percurso meu olhar gostou de fazer entre o rígido e o flexível, apreciando seus movimentos.

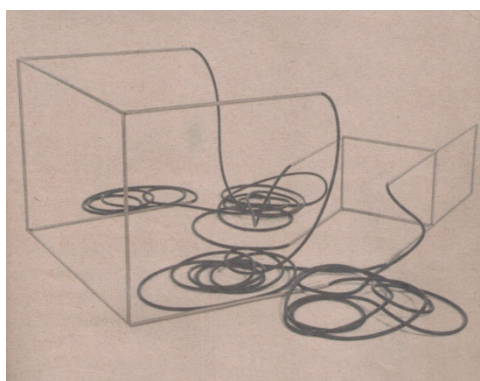


Figura 1: Enauro de Castro. Sem título. 1995. Aço inoxidável e borracha. Dimensões variáveis. Do acervo da Universidade Federal de Goiás, compondo pastas institucionais.

No meu percurso, foi a imagem em movimento, a partir do audiovisual que tive acesso, um dos pilares da minha formação. Recentemente li que “é o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver” (DIAS, 2011, p.50). Inquieta-me de que modo na sociedade brasileira – cuja recorrente massificação do uso de televisores a partir das décadas de 1950 e dos

computadores e telas móveis na contemporaneidade – o saber sobre a linguagem audiovisual pode nos emancipar ou nos deixar reféns de seus discursos?

Assim, justifico a investigação iniciada neste artigo, que representa as inquietações primeiras da minha pesquisa de doutorado, na medida em que o recorte docência em criação audiovisual, no contexto do ensino formal na universidade pública, em diálogo com o não formal por meio da extensão universitária, permitirá minha reflexão sobre a relação entre eu-docência-discente, eu-criação-partilha-outro, eu-câmera-outro-tela. Esta tríplice reflexão torna-se pertinente, pois se coloca como eixo que guia e possibilita a construção saberes teórico-metodológicos para mim, cuja identidade profissional hoje é a docência universitária, no campo da imagem em movimento.

Meu lugar de fala de docente pode fazer eco com o de García Marquez, como faz eco a perfuração de uma revista-brinde na fotografia dele abaixo com Ruy Guerra.



Figura 2: A sequência de círculos na imagem que a perfuração de uma revista-brinde possibilitou: a representação do eco (CARLOS, 2011)

García Marquez, durante suas oficinas de roteiro na Escola Internacional de Cinema de San Antonio de Los Baños, em Cuba, se deu conta do fascínio da criação coletiva quando

um dos alunos o questionou se a peça teatral prevista em um roteiro seria clássica ou contemporânea. 'Será do jeito que a gente quiser. Que coisa maravilhosa, poder inventar a vida', respondeu o mestre. (RAHE, 2011, p. 51)

2. O universo não cabe numa caixa

No meio do caminho tinha uma caixa
Tinha uma caixa no meio do caminho
Tinha uma caixa
E como uma gaveta era quadrada e encaixotava pensamentos.
Todos tinham que caber na caixa, sob pena de não existirem.
Tinha uma caixa bem fechada
Nela só entravam os quadrados
Mas eram eles que diziam aos quatro cantos serem donos do pensar.
Tinha uma caixa no meio do caminho do pensar universal
Mas como o universo não cabe numa caixa
O pensamento fluía fora dela, às suas margens
Mesmo que os encaixotados não percebessem.
(Sai da Caixa, SATLER, 2010)

Minha aventura com o ensino audiovisual se torna inadiável quando um grupo de alunos do ensino superior me procura para assistirmos filmes e experimentarmos suas linguagens. Da proposta de exibição e experimentação surge o Fazine Clube, em 2009, um cine clube que atualmente é também projeto de extensão. Com objetivo de formação de público sobre a linguagem cinematográfica e experimentação de práticas audiovisuais, o grupo passa a se reunir semanalmente com o objetivo de assistir e debater os capítulos e os filmes organizados por Mascarello (2006) em uma linha cronológica da cinematografia mundial. Com ele, eu compartilhava a seguinte pergunta:

Como aprender e ensinar, no Brasil, sobre a história do cinema mundial? A resposta à pergunta – que interessa a estudantes de graduação em Cinema e Audiovisual, mestrandos e doutorandos de diversas áreas, seus professores e ao público cinéfilo de modo geral – têm entre seus complicadores o problema de bibliografia. Há carência, em língua portuguesa, de textos que ofereçam uma visão conjunta a um só tempo profunda e operacionalizável em um período relativamente curto. (MASCARELLO, 2006, p. 11)

Se o objetivo do grupo envolvido na criação do Fazine Clube era conhecer o cinema, escolhemos dele a perspectiva estética considerando que esta seria um dos pilares para se perceber (do grego *aisthesis* significa percepção, sensação) a linguagem cinematográfica e suas experimentações ao longo da sua cronologia histórica (STAM, 2003). Iniciamos desse modo com algumas exposições dos irmãos Louis e Auguste Lumière, considerada por muitos historiadores a primeira exibição pública de cinema e, por extensão, o nascimento dessa arte (MACHADO, 2002).

Nas semanas seguintes nos depararíamos com questionamentos sobre a veracidade desse marco histórico. Foi Wim Wenders no seu documentário *Um truque de luz* (1995) que nos apresentou os irmãos Max e Emile Skladanowsky na Alemanha inventando, antes, o cinema. Com a leitura de Machado (2002, p.8) descobrimos que Jean Acme Leroy, nos EUA, já promovia sessões de projeções públicas muito antes dos espectadores assistirem a chegada do trem na estação de La Ciotat, “para não falar do quinetoscópio de Thomas A. Edison, uma espécie de cinematógrafo em versão individual”.

Contudo, foi com a discussão em grupo sobre o primeiro capítulo de Mascarello, assinado por Cesarino Costa (2006) que nossas certezas se estremeceram, inaugurando para mim o roteiro da aventura aqui proposta, pois além desse marco ser questionável, em 1895, o código do cinema se misturava com espetáculos de lanterna mágica, teatro popular, *cartuns*, revistas ilustradas, cartões-postais e o mais interessante: os aparelhos de projeção eram tidos tanto como novidades em feiras científicas, quanto curiosidades em palestras ilustradas ou exposições universais, disputando o público com os circos, os parques de diversões e os espetáculos de variedades. Por isso, para a autora, a história do cinema engloba mais do que a das práticas de projeção de imagens, pois inclui a história dos

divertimentos populares, dos instrumentos óticos e das pesquisas com imagens fotográficas. Os filmes são uma continuação na tradição das projeções de lanterna mágica, nas quais, já desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, através do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros. Muitas placas de lanterna mágica possuíam pequenas engrenagens que permitiam movimento nas imagens projetadas. O uso de um foco de luz nas apresentações mais sofisticadas permitia ainda que, com a manipulação dos obturadores, se produzisse o apagar e o surgir de imagens ou sua fusão. O cinema tem sua origem também em práticas de representação visual pictórica, tais como os panoramas e os dioramas, bem como nos ‘brinquedos óticos’ do século XIX, como o taumatrópio (1825), o fenaquistoscópio (1832) e o zootrópio (1833). (CESARINO COSTA, 2006, p.18)

Diante da incerta viagem rumo à formação audiovisual do grupo, propus que recriássemos alguns desses brinquedos óticos a fim de permitir que nos apropriássemos de suas linguagens e refizéssemos de algum modo, a trajetória do

cinema, colocando-nos como coparticipantes destas experiências junto ao público de um congresso de comunicação, que aconteceria em maio de 2010.

Sem saber sobre o funcionamento de tais brinquedos ópticos ou máquinas de pré-cinema, lancei-me a descobrir com o grupo como projetar suas estruturas, recriar a ilusão dos seus movimentos para então expô-los. Obviamente, naquele momento coloquei-me como participante de uma investigação coletiva que culminaria em um aprendizado distinto daquele configurado pela explicação do que sabe aos que vão saber, ou seja, eu ignorava como os demais, aquele saber. A situação de igualdade vivida fez eco quando li

pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno, isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados, isto é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. (RANCIÈRE, 2002, p.27)

Com esta inquietante argumentação, Rancière - que a apreende do pedagogo Joseph Jacotot - sem o saber retiraria uns tantos quilos dos meus ombros, fazendo-me vislumbrar que o exercício de ensinar o outro pode se dar muito mais pelo desafio da sua inteligência do que pela explicação detalhada de um conteúdo específico. Não se trata de justificar, a partir deste argumento, o descompromisso docente com o aprendizado de conteúdos para o ensino, tampouco de hierarquizar o professor sobre o aluno, considerando-o como ser desprovido de luz. A experiência posta até aqui se assemelhou às orientações de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso nas quais frequentemente podemos conduzir, respeitando algumas escolhas teóricas, metodológicas e expressivas do aluno, sem, contudo, nos eximir de opinar sobre o processo.

Tarefas que desafiam a inteligência dos alunos promovem aprendizado na medida em que os fazem contar com o poder que eles possuem para solucioná-las. Este poder chama-se inteligência e para Rancière está igualmente em toda a humanidade, bastando que ela o descubra. Por isso, o autor nomeia o primeiro capítulo da obra supracitada Uma aventura intelectual, argumentando que o saber se trata de uma aventura em que o aprendiz descobre a si mesmo e por si mesmo

sobre seu método e caminhos no processo de aprender. A esta aventura intelectual o autor denomina círculo da potência.

Uma vez que o grupo aceitou a tarefa em reprojeter os brinquedos ópticos ou máquinas de pré-cinema, foi necessário optarmos por algumas destas. Assim, decidimos por aquelas que poderíamos recriar em pouco tempo e com poucos recursos, tais como: teatro de sombras, zootrópio, fenacístoscópio, praxinoscópio, fotografia representada pela *pin hole* e mesa de luz, *flip book* e o vídeo ao vivo em que a exposição de tais experimentos seria realizada pelo *blog* do cine clube.

A partir de sucata, coletadas nos inservíveis do Departamento de Material e Patrimônio (DMP) da UFG, reprojetamos as máquinas de pré-cinema, com objetivo de pesquisar o movimento e a sua ilusão na imagem. Na época, contamos com a referência de Marchand (1996) que concebeu um livro-jogo, estimulando a reconstrução de experiências que teriam culminado na invenção do cinema. Destas escolhemos algumas para se materializarem na exposição Sai da Caixa que pode ser vista nas figuras que seguem. Os registros fotográficos, na próxima página refletem uma interação espontânea dos participantes do Intercom Centro-Oeste, em maio de 2010, com as máquinas de pré-cinema e seus conteúdos expostos.



Figura 3: Paisagem urbana como cenário para a Caixa do Teatro de Sombras



Figura 4: Praxinoscópio com tiras de fotografias fixas impressas em papel

Caixa como o símbolo que remete a quadro, do inglês *frame*, para o grupo representou o “elemento atômico de toda linguagem audiovisual” (MONACHESI, 2009). A caixa foi escolhida, em outras palavras, como o elemento tridimensional do quadro, o volume de um *frame*. Alegoricamente havia ainda uma provocação ao provincianismo, que elogia o pensar em quadros, formatado em caixas herméticas e contrário ao fluir do fluxo criativo.

Apesar da riqueza da vivência, devo ressaltar, o processo de aprendizagem apresentou uma série de desafios. Como um projeto de extensão, naquele momento realizado extra sala de aula, a participação contínua do grupo ficou comprometida, de modo a se tornar inviável a sequência dos estudos e, conseqüentemente, o aprofundar nos experimentos. Desse modo, avalio que nem durante a reprojeção das máquinas de pré-cinemas, nem na execução das imagens que compuseram seus conteúdos houve continuidade discente. Diversos saberes deixaram de ser experimentados por muitos do grupo, como o funcionamento das máquinas, a fotografia, a pós-produção fotográfica e a edição gráfica do movimento, bem como a montagem das máquinas para a exposição.

As docentes participantes do projeto, na época, assumiram para si a tarefa de concluir os experimentos, convidando outros alunos que não conceberam coletivamente a proposta, sob pena de não expô-la. O resultado final da exposição chamou a atenção e possibilitou interação dos participantes do congresso supracitado, mas questiono sobre a aprendizagem e apropriação que o grupo realizou das linguagens destas experiências de pré-cinema. Assim as máquinas de pré-cinema foram encaixotadas e deixadas temporariamente sobre um armário.

A descontinuidade do grupo ainda produziu em mim uma série de dúvidas sobre o sucesso da experiência de aprendizado. Se o grupo queria entender sobre linguagem cinematográfica, por que revolver o passado da sua invenção técnica? O que a compreensão sobre os ancestrais do cinema pode acrescentar ao ensino do audiovisual no presente, época em que poderíamos nos focar em experimentos digitais de imagem e som?

Foi Machado (2002, p. 9) quem me ajudou a perceber que esta nostálgica viagem aos escombros do cinema pode ser o roteiro para repensar os caminhos do

audiovisual quando se aventurou neste duplo movimento em direção ao passado e ao futuro do cinema, redescobrando que o seu conceito abarca “tanto as formas mágicas anteriores quanto as suas formas tecnológicas contemporâneas”. Isso porque tanto umas quanto as outras representam mais claramente o movimento, a duração, a modelação do tempo e o sincronismo audiovisual do que o modelo narrativo que se homogeneizou desde Griffith.

Nesta perspectiva, o autor argumenta que Georges Méliès teria antecipado em 100 anos o hibridismo visto em experiências de filmes e vídeos dos contemporâneos Nam June Paik, Zbigniew Rybczynski e Peter Greenaway. As figuras abaixo expressam a argumentação do autor, na medida em que criações contemporâneas em vídeo, como *Electronic Moon N.2*, figura à direita, interessam-se pelos efeitos visuais que a imagem em movimento possibilita, recriando realidades imaginadas, como fez Méliès na figura à esquerda, em *Le Voyage dans la Lune* (1902).



Figura 5: Terráqueos em terras lunares em Méliès (1902)

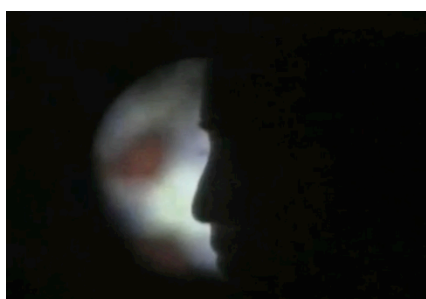


Figura 6: Paik e Yalkut (1969)

Trazer os experimentos de Méliès para o debate sobre o audiovisual do presente é também reconhecer que ele “realiza o feito de fazer migrar metáforas

literárias para imagens projetadas na tela do cinema” (MARTINS, 2003, p.102), potencializando a apropriação de significados e a imaginação criadora por aquele que o vê numa tela. O exercício do espectador torna-se criativo, ou seja, ativo e criador de fantasias por meio das metáforas visuais.

Quando Calvino (1998, p.104) é convidado para falar sobre a *poetry* – termo que, no contexto, abarcava qualquer comunicação poética – definiu que trataria de valores literários que merecem preservação neste novo milênio, dentre estes, a visibilidade sobre a qual ele exemplifica: “quando comecei a escrever histórias fantásticas, ainda não me colocava problemas teóricos; a única coisa de que estava seguro era que na origem de cada um de meus contos havia uma imagem visual”. Para o escritor, a visibilidade pode se materializar na capacidade de pensar por imagens, imaginar, fantasiar, estabelecer associações que nos permite conceber o ainda inconcebível. Por isso, ocupou-se em advertir-nos sobre a urgente busca por métodos pedagógicos que estimulassem em nós mesmos a fabulação visual. A estes métodos chamou pedagogia da imaginação.

Senti, quando li estes argumentos, que era necessário tirar aqueles experimentos, as máquinas de pré-cinema, das caixas, mapear referenciais teóricos, recriar e experimentar metodologias de ensino-aprendizagem e organizar estas inquietações, presentes inicialmente no meu projeto de doutorado, para este artigo.

3. Por que no campo de estudo de Cultura Visual?

Interessa-me, neste item, pensar: por que realizar esta investigação no campo da Cultura Visual? Ao refletir sobre esta questão, lembro-me de Aguirre (2011) quando apresenta a atual complexidade do campo de estudos de cultura visual, uma vez que este se caracteriza pelo hibridismo e pela amplitude de disciplinaridade, orientação teórica e metodológica. Obviamente, tal amplitude oferece oportunidades de diálogo com pesquisadores de áreas afins, onde me insiro, podendo contribuir para enriquecer as perspectivas teórico-metodológicas. Contudo, a amplitude também apresenta desafios, pois requer parâmetros que reúnam e focalizem os objetos em discussão. Neste mesmo texto, Aguirre reconhece a Mitchell a definição do estudo de cultura visual como o que reúne tanto as representações visuais

quanto as formas como elas são vistas, alargando o campo, portanto, para o estudo da significação e interpretação das experiências estéticas e visuais. Importa-me ressaltar este diálogo entre os autores, pois ele servirá, um pouco mais adiante, para Aguirre (2011, p. 106-107) argumentar que o campo de estudo de cultura visual pode ser um

lugar privilegiado para promover uma educação que articule adequadamente o formal, o sensorial, o cultural, o social, o político e o ritual (DEWEY, 1949), dando neste encontro um lugar de autoria a seus protagonistas e se fazendo responsável, além do mais, pela diversidade de formas em que os regimes de prazer e os de saber interatuam.

É este meu ponto de partida para argumentar o vínculo deste artigo dentro do campo de estudo de cultura visual, pretendendo verificar processos educacionais, num contexto de educação formal do ensino superior, em diálogo com o informal por meio de ações de extensão universitária, com o recorte para a formação de sujeitos em audiovisual.

A fim de dar cabo a esta empreitada, compartilho com a inspiração de Aguirre (2011) em Rancière para refletir sobre educação, no contexto de estudos de cultura visual, trazendo deste o círculo da potência para tal investigação, ou seja, focalizando a formação na capacidade que temos para construir nosso saber estético, sensível, cultural e social, distribuindo-o, ou ainda, partilhando-o uns com os outros. Assim, interessa-me investigar a formação de sujeitos em audiovisual a partir de experiências emancipatórias que possibilitem a construção de outros modos de distribuição do sensível, gerando “cenários de dissenso que permitam reconfigurar outro regime de percepção e de significação” da linguagem audiovisual (AGUIRRE, 2011, p. 91).

Esta reflexão alinha-se, finalmente, ao campo de estudo de cultura visual por ter como objeto o ensino audiovisual no espaço formal da educação superior, podendo dialogar com o informal, e como objetivo a verificação do que Aguirre (2011, p. 93) denominou de pedagogia da sensibilização e do empoderamento e da experiência, que se pauta por uma capacitação que emancipa e sensibiliza ao abarcar, no processo de aprendizagem, a subjetividade, a emoção e o prazer, a fim de possibilitar a recriação, a partir da “experiência vital do sujeito” em formação, de “novos mundos e novos regimes de identificação com o estético”.

4. União de estratégias metodológicas: método autobiográfico e pesquisa-ação

Além da pesquisa bibliográfica e documental, apresento neste artigo a opção pela união de duas estratégias metodológicas para realizar a investigação: a abordagem narrativa e autobiográfica e a pesquisa-ação. Proponho na abordagem narrativa e autobiográfica o foco investigativo nos meus diários de aula em diálogo com os diários dos alunos, ambos a serem produzidos durante dois Núcleos Livres (NL), disciplinas optativas e abertas à inscrição de estudantes de quaisquer cursos da Universidade Federal de Goiás. A minha opção pelos diários de aula como foco de investigação se justifica pela possibilidade – já testada por mim em outras disciplinas – da metodologia trazer à tona expressões próprias de cada sujeito, suas percepções e reflexões sobre o seu aprendizado. A pesquisa-ação, nesta investigação, se afina com os objetivos emancipatórios da mesma na medida em que concebe e organiza suas etapas de pesquisa de modo processual, dando “aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas e situações em que vivem” (THIOLLENT, 1986, p.8). Assim, na fase exploratória inicia-se a interação entre eu-pesquisadora-docente e estudantes-participantes-discentes da qual resultará um diagnóstico com a definição da ordem de prioridade dos problemas envolvendo a questão ensino-aprendizagem em audiovisual e as soluções encaminhadas sob a forma de ações. Destes diálogos continuados resultam ainda a coleta de dados e o plano de ação que se retroalimenta com avaliações permanentes, colaborativas e colegiadas.

Como desafio, durante os NLS pretendo propor ainda como foco de investigação do processo de ensino-aprendizagem as criações em audiovisual resultantes dos experimentos com as máquinas de pré-cinema. Para tanto, optarei por definir regras para o jogo da criação audiovisual as quais Comolli (2008) denomina dispositivos. O uso do termo dispositivo aqui não se refere à apropriação deste por Dubois (2004) que o compreende como “dispositivo modelo” para o cinema acontecer: sala escura, espectadores imóveis, silêncio. Refiro-me ao dispositivo como estratégia narrativa produtor de acontecimentos e imagens no mundo (MIGLIORIN, 2011), ou seja, o dispositivo como regra de um jogo que

faremos entre nós com o uso do audiovisual. Assim, são regras deste dispositivo: as criações se darão no coletivo reunido em sala, e a partir do consenso sobre a temática; para as máquinas de pré-cinema mencionadas, serão destinadas reflexões teóricas e experimentações de suas linguagens originais, estimulando reapropriações e releituras a partir do que hoje vivenciamos sobre o audiovisual; da experimentação dos seus suportes e formatos, registraremos nos diários de aula os processos de ensino-aprendizagem, abarcando os erros e os acertos dos mesmos.

5. Ecos finais

Se meu objetivo é capacitar sujeitos a aprenderem sobre a relação eu-criação-partilha-outro por meio da relação eu-câmera-outro-tela, argumento que as temáticas escolhidas para expressar a recriação devem ser fruto do coletivo, podendo eu saber sobre elas apenas durante o processo. Afinal caberá a imaginação do coletivo em definir o recriar, uma vez que ela é “a principal aliada do olhar criativo, pois provoca modos de pensar/visualizar/representar objetos, acontecimentos, pessoas e espaços que não são – ou ainda não foram – comumente experienciados” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 62). Por isso, me importa descobrir, nesta investigação, como conduzir o processo de ensino-aprendizagem que possibilite a reflexão minha e dos alunos sobre o mesmo, sobre o meu papel na sua condução, o fazer audiovisual em coletivo e as implicações que escolhas relacionais entre eu, a câmera e o outro geram. Desse modo, os ecos finais desta reflexão me permitirão “outras formas de representar visualmente os trajetos cartográficos da experiência docente” (OLIVEIRA, 2011, p. 187).

6. Referências

- AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. *In: Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- CARLOS, Jesus. **Revista Bravo**, Julho de 2011, p. 48-49. 1 Fotografia.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CASTRO, Enauro de. **Sem título**. Do acervo da Universidade Federal de Goiás, 1995.
- CESARINO COSTA, Flávia. **Primeiro cinema** *In: MASCARELLO, Fernando (Org.)*. História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006.

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

Electronic Moon N.2. Produção de Nam June Paik e Jud Yalkut. 1969. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=3Kr4CoU3G04>>. Acesso em: 12.set.2011.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

MARTINS, Alice Fátima. **A aventura de Georges Méliès dans la Lune**. Revista Sociedade e cultura, v. 6, n.1, Jan./Jun. 2003, p. 99-107.

LE VOYAGE dans la Lune. Produção de Georges Méliès e Gaston Méliès. França, 1902. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=kmFXO_hYqUI>. Acesso em: 12.set.2011.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas,SP: Papyrus, 2006.

MARCHAND, Pierre. **Segredos do cinema**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. *In: Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. *In: Narrativas midiáticas contemporâneas*. Disponível em <<http://www.compos.org.br/pagina.php?&menu=9&mmenu=&show=20>>. Acesso em 12. abr. 2011.

MONACHESI, Juliana. **A cultura das tags**. In: HTTP vídeo, HTTP som, HTTP tags. São Paulo: Instituto Sérgio Mota, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. *In: Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

STAM, Roberto. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAHE, Nina. **Que maravilha poder inventar a vida**. Revista Bravo, vol. 167, julho 2011, p.48-51.

UM TRUQUE de luz. Produção de Wim Wenders. Alemanha, 1995. 1 DVD.

7. Autoras

Lara Lima Satler

É doutoranda em Artes e Cultura Visual (FAV / UFG). Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb), onde ministra as disciplinas Teorias da Imagem I e II, coordena o Projeto de Extensão Fazcine Clube e o

Projeto de Pesquisa Eu, a câmera, o outro e a tela, vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI / PRPPG-UFG / CNPq). E-mail: satlerlara@gmail.com

Alice Fátima Martins

Arte educadora (UnB) com experiência na educação básica e na formação de professores; Mestre em Educação (UnB); Doutora em Sociologia (UnB); Pós-Doutora em Estudos Culturais (UFRJ); professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais e do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Pesquisadora associada do PACC/UFRJ.