

Rafael Romão Silva

Licenciado e Mestre em

Cinema e Audiovisual

(PPGCINE) pela

Universidade Federal

Fluminense, doutorado em

Educação pelo Programa de

Pós-Graduação em Educação

(PROPED) da Universidade

do Estado do Rio de Janeiro.

Foi professor de Artes no

Ensino Básico na Secretaria

Municipal de Educação da

cidade do Rio de Janeiro até

fevereiro de 2026.

Atualmente é bolsista Qulitec

InovaUerj no Laboratório de

Ensino de Arte/UERJ.

O QUE PODE O CINEMA EM UMA ESCOLA ONDE NÃO SE APAGA A LUZ? TATEANDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE RECEPÇÃO FÍLMICA COM *PÃO E BECO* DE ABBAS KIAROSTAMI

RESUMO

Este trabalho aborda a Educação Audiovisual, reconhecendo sua crescente densidade no contexto da Cultura Visual e da escola. Alinha-se à pesquisa acadêmica que narra as relações entre audiovisual e educação a partir da experiência e da primeira pessoa, mobilizando autores como Larrosa Bondía, bell hooks e Conceição Evaristo. A pesquisa é uma escrita encarnada, motivada pela atuação do autor como Professor de Artes em dois CIEPs do Complexo da Maré, Rio de Janeiro. Em um contexto desafiador de limitações materiais, o estudo reflete sobre sequências didáticas que buscam desenvolver a espectralidade audiovisual como construção plástica e expressiva, fugindo da mera significação ou letramento. Adotando um anti-método pós-estrutural, a pesquisa constrói-se como um ensaio-imagem atento aos saberes-fazer docentes. O foco prático reside em dispositivos pedagógicos criados a partir da exibição de filmes (como *Pão e Beco*, *For the Birds* e *Maluum*) seguidos de atividades expressivas, como desenhos em quadrinhos, criação de linhas do tempo e elaboração de cartazes/convites. Tais práticas visam a expressão dos estudantes, reconhecendo o cotidiano escolar como um campo que se impõe sobre qualquer pretensão de sucesso ou sistematização.

Palavras-chave: Estudos do Cotidiano. Educação Audiovisual. Pesquisa Pós-Qualitativa. Relato Experiencial.

WHAT CAN CINEMA DO IN A SCHOOL WHERE THE LIGHTS ARE NOT TURNED OFF? FEELING OUT DIDACTIC SEQUENCES OF FILM RECEPTION WITH *BREAD AND ALLEY* BY ABBAS KIAROSTAMI

ABSTRACT

This work addresses Audiovisual Education, recognizing its growing density within the context of Visual Culture and the school environment. It aligns with academic research that narrates the relationships between audiovisual media and education through experience and first-person perspectives, mobilizing authors such as Larrosa Bondía, bell hooks, and Conceição Evaristo. The research is an embodied writing, motivated by the author's work as an Arts teacher in two CIEPs in the Complexo da Maré, Rio de Janeiro. In a challenging context of material limitations, the study reflects on didactic sequences that seek to develop audiovisual spectatorship as a plastic and expressive construction, moving beyond mere signification or literacy. By adopting a post-structural anti-method, the research is constructed as an image-essay attentive to teachers' knowledges and practices. The practical focus lies in pedagogical devices created from the screening of films (such as *Bread and Alley*, *For the Birds*, and *Maluum*), followed by expressive activities such as comic drawings, the creation of timelines, and the design of posters/invitations. These practices aim to foster students' expression, recognizing everyday school life as a field that imposes itself upon any pretense of success or systematic organization.

Keywords: Everyday Studies. Audiovisual Education. Post-Qualitative Research. Experiential Report.

Este artigo passou por avaliação por pares cega e *software* antiplágio.



LICENÇA ATRIBUIÇÃO NÃO
COMERCIAL 4.0 INTERNACIONAL
CREATIVE COMMONS – CC BY-NC

DOI: doi.org/10.63418/1fvnwn86

A PRISÃO DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

A Educação Audiovisual tem ganhado densidade experiencial conforme a Cultura Visual adentra o cotidiano da vida e da escola. Certamente não é necessário justificar a presença do audiovisual dentro das escolas, assim como não temos que fazer com os livros. Já são inúmeras as tradições de se pensar e propor o trabalho com o audiovisual na escola, embora sejam poucos os trabalhos que buscam sistematizar ou narrar as vertentes de um pensamento que já é plural sobre as relações entre audiovisual e educação. Rogério de Almeida (2017) é um deles, embora um tanto matricial; já Moira Cirello (2010) faz quase um censo das ações e projetos que trabalham sob tal interface em São Paulo. A estratégia hegemônica que se tem utilizado no âmbito da pesquisa acadêmica brasileira das possibilidades entre o audiovisual e a educação é aquela que mobiliza diferentes perspectivas de escrita do real a partir da primeira pessoa¹ e que busca dar conta inicialmente do que se passou, do que aconteceu, do que ficou. São escritas documentais, que se realizam sob a influência de diferentes perspectivas teóricas que autorizam e encorajam a mobilização de si e de nós para a criação da pesquisa, tal como Marcel Tardif (2002), Jorge Larrosa Bondía (2016; 2018), Bell Hook (2017), Conceição Evaristo (2017) e seus conceitos como Saber Docente, Ensaio, Narração da Experiência, Teorizar em Primeira Pessoa, Escrita Encarnada e Escrivivência. Tudo dentro do que Donna Haraway (1995) aborda dentro dos Saberes Localizados.

Dentro de tal contexto de pesquisa, aqui me encontro, novamente, preso nas reflexões motivadas pelo que (me) ocorreu, movido pela experiência do acontecimento que me toma de assalto e me dá uma intuição de que eu conseguiria escrever algo a partir de tal arrebatamento. Em uma relação de amor e ódio com a experiência, que sempre escapa, que nunca é plenamente apreensível pelas escritas, mas apostando que sempre outra experiência surge a partir da escrita e da leitura, insisto nesta escrita.

Aqui tento enfrentar mais uma virada que ocorreu em minha vida, a de ser contratado para atuar como Professor de Educação Básica (primeiro ao nono ano) no bairro de Rubens Vaz, o CIEP Hélio Smidt; e outra no bairro de Nova Holanda, o CIEP Elis Regina, ambas na área da Maré, Rio de Janeiro/RJ. Busco colocar em palavras o que me ocorreu ao tentar utilizar filmes no cotidiano das aulas. A partir de tais reflexões, motivadas por uma sequência didática que se construiu nas primeiras semanas de trabalho, busco refletir sobre as possibilidades de trabalhar a espetatorialidade audiovisual na sala de aula através da expressão plástica dos próprios estudantes, e não diretamente mediante processos de significação ou

¹ Isaac Pipano (2019) e Clarisse Alvarenga (2023) são exemplos.

letramento. Ou seja, antes mesmo de conversar sobre os filmes, de falar sobre eles: desenhar.

ANTI-MÉTODO

Sob um paradigma pós-estrutural, falar de método é contraditório. Elizabeth Adams St. Pierre (2018) aborda a grande incongruência das pesquisas pós-estruturalistas (que se baseiam em perspectivas de autores como Foucault e Deleuze, por exemplo) que ainda usam ferramentas do pensamento estrutural. A concepção de método está ligada à perspectiva estrutural. Virginia Kastrup (2014) inverte a etimologia para *hodos-metá*: “o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” para pensar em outras possibilidades. Essa visão se alinha aos Estudos do Cotidiano, que reconhecem os *saberes-fazer* docentes como conhecimento digno de pesquisa, atentos ao que está no porvir do cotidiano. Porém, diferente do que Nilda Alves (2001) aponta na narração como estratégia de escrita, o que Maurice Blanchot (2019) aponta: a narrativa é heroica e se funda em si própria, sendo o próprio acontecimento; o foco passa a ser outras possibilidades de escrita, mais instáveis e abertas, como o ensaio ou uma escrita que seja imagem. A pesquisa foi criada a partir de diferentes escritas, formando algo terceiro entre um autorretrato e uma paisagem das escolas e aulas. Em resumo, neste texto: vivi, anotei, tentei juntar a memória com o anotado na busca de sentido no meu trabalho docente cotidiano, tudo atravessado por uma inconstância de um avanço progressivo errático no tempo – e deixado sempre para as últimas horas.

FIOS DE EXPERIÊNCIAS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Estudei Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, um dos poucos cursos de graduação que existem dedicados ao ensino-aprendizagem do Audiovisual e à formação profissional voltada para a Educação Audiovisual. A Argentina possui alguns de tais cursos, nomeados *Profesorados en Artes Audiovisuales*, enquanto no Brasil há dois deles: o da UFF, criado em 2012; o da UERJ, criado em 2025. Desde o ano de meu ingresso, 2013, trabalho com escolas, ONGs, empresas e universidades com atividades de audiovisual e educação. Comecei por projetos de extensão e de iniciação à docência, passei pelo ensino na graduação e pós, desenvolvi projetos para diferentes organizações, mas nunca havia assumido o ensino regular de uma disciplina na educação básica, o que fiz após 12 anos profissionais.

Passei por muitos empregos, alguns temporários ao tempo de desenvolvimento do projeto; outros em que o projeto não foi renovado ou mesmo cancelado antes de abrir. De certo pode ter a ver com o meu perfil profissional ousado e minha

personalidade rebelde, que misturados com a minha alta força de vontade se tornam uma receita para o desastre nas relações profissionais corporativas, mas também foram anos de muitos resultados incríveis, onde cheguei a desenvolver materiais didáticos, videoaulas, orientei o desenvolvimento de centenas de vídeos estudantis, alguns com destaques em eventos internacionais da ONU, desenvolvi um projeto de graduação e o aprovei na CAPES e me arrisquei no ensino-aprendizagem de muitas áreas do audiovisual: roteiro, atuação, direção, montagem, linguagem, história, estética, além de coordenar e elaborar projetos, administrá-los etc. Trata-se de uma atuação polivalente, o que ao mesmo tempo que apresenta suas vantagens, como ter entrada em diferentes áreas e compreender as inter-relações entre elas, também nos coloca no lugar do sobrecarregamento, algo que já ocorre com o Ensino da Arte na educação básica.

Assumi as aulas de Artes de dois Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) da cidade do Rio de Janeiro, ambos na beira do Rio Ramos, altura da Maré, em um contrato temporário por um ano. Inicialmente, me alocaram em duas escolas, mas posso ser deslocado a qualquer momento. Ao enfrentar pela primeira vez quinze turmas de educação básica semanalmente, vi-me em uma sala de aula sem a menor possibilidade de se realizar projeções. Se em uma sociedade pautada pela Cultura Visual isto já é problemático, para uma pessoa que tem como formação a Licenciatura em Cinema e Audiovisual, como eu, é ainda pior.

Em meu primeiro dia de trabalho, que ocorreu dois dias após a assinatura do contrato, um dia após o meu nome sair no Diário Oficial do Município, sem muitas delongas, fui direto para a sala de aula, como se eu soubesse exatamente o que fazer – o que quero dizer é que não me foi apresentado nenhum currículo, metodologia, projeto, enfim, nada. A vice-diretora entraria de férias, o diretor e a coordenadora pedagógica retornariam em breve das suas. Após o primeiro dia de sete tempos de aula, tive muitas certezas: da minha incapacidade, do alto grau de dificuldade, do desafio político-social gravíssimo, mas também certo de que, caso ficasse, pois necessitava (e necessito) do salário para viver, eu precisaria me equipar minimamente para poder fazer algo do meu jeito. Mais tarde, comprei o projetor mais barato que encontrei em um *marketplace*, um com entrada USB, o que se bastaria para a exibição de vídeos com *pen drives*, dispensando a presença de um computador na sala de aula, já que isso também não havia. Adicionei uma caixa de som ao kit, que também comprei, e me vi pronto para dar o meu tipo de aula, apesar de as salas de aula não possuírem interruptores ou como apagar a luz, o que exige que a projeção se adapte à ausência de contraste e excesso de luz direta – é difícil de ver, tem que se esforçar e há dias de muito sol.

Sem diretrizes detalhadas sobre qual trabalho deveria ser feito, apenas as orientações gerais e abertas que os documentos oficiais oferecem, comecei com os quartos, quintos e sextos anos pela exibição de filmes. Porém, a partir da experiência do primeiro dia de trabalho, quando percebi que me era muito difícil realizar qualquer tipo de diálogo ou fala prolongada com as turmas, que o silêncio é algo muito raro, que as crianças falam todas por cima das outras e brigam a todo momento, percebi que teria muitas dificuldades em realizar rodas de conversa após os filmes com tais turmas, ainda mais explicar qualquer coisa sobre eles. Os filmes teriam que se expressar por si e poderiam fazer eco apenas a partir dos próprios estudantes até que eu conseguisse me conectar com a turma e abrir um caminho de diálogo coletivo entre eu e eles. Mas, tentando ver, o que ver?

CURADORIA DE FILME NO/DO/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES

Quando se trabalha de forma comprometida com o estudo do Cinema e Audiovisual, quando o trabalho da docência é também uma pesquisa e uma criação, a escolha dos filmes a serem exibidos se torna um gesto de grande preocupação do planejamento didático – não serve qualquer filme. Há uma camada de preocupações que podem ser levadas em conta e que, quando ignoradas, podem levar a traumas que reforçam a preocupação da curadoria no cotidiano escolar – eu mesmo já exibi filmes e me arrependi. A curadoria pode ser planejada previamente, a partir de diferentes necessidades apresentadas por uma perspectiva didática, social, dos acontecimentos cotidianos etc.

A curadoria também pode ser uma prática política, uma decisão de como conduzir as atividades, mas ela também pode resultar da própria exaustão do corpo docente, que desnudo de planejamentos prévios, ou imerso em planejamentos que deixam de funcionar, guia-se pelo dia-a-dia, pois cada escola em um espaço-tempo específico é uma teia de traumas-experiências de configuração única, resultado das brigas que aconteceram nos últimos tempos, dos acontecimentos midiáticos que construíram as subjetividades, ou seja, há ali agenciamentos característicos que configuram as possibilidades, e no caso configuram as possibilidades de recepção fílmica naquela comunidade. Então, se o trabalho com o cinema pretende ser algo além do que um mero preenchimento do tempo, um lance muito aberto de apostas, mais do que um reforço banal das questões e perspectivas já atreladas a tudo que se vê, mais até do que um reforço do fetiche que ali já se tem com algum tipo de gosto cinematográfico, a curadoria precisa ser tática, na concepção de Michel de Certeau (2014). Porém, a tática é do tátil, tateada, e às vezes não se sai muito do lugar, às vezes o tato se demora na criação de um sentido.

Às vezes, no cotidiano escolar, não dá tempo de pesquisar e pensar muito. Na verdade, o tempo para o planejamento envolve totalmente o autossacrifício da pessoa docente, dado que no município do Rio de Janeiro, por exemplo, é atualmente dedicado apenas oito tempos de planejamento dentro de um regime de trabalho de quarenta horas semanais, sendo trinta e dois tempos em sala de aula e, portanto, dezesseis turmas de Arte.

Oito tempos significa um trabalho de planejamento de cerca de quatro horas, horário que também é o único da rotina que permite almoçar, ir ao banheiro, atender às demandas da direção e comunidade etc. Como planejar dezesseis aulas nessas quatro horas? Certamente sem pensar ou pesquisar muito. A tática, no tático, a partir de determinado momento, conta no máximo com a intuição e a sensibilidade em um modo de piloto automático. Por isso fazem tanto sucesso os sistemas educativos e os pacotes de planos de aula vendidos em mídias sociais: exatamente para que a figura docente não tenha que pensar ou, no máximo, possa pensar apenas de tempo em tempo enquanto “enche linguixa” com o já pensado para algo que não é aquele cotidiano escolar em si.

Neste caso, quando decidi trabalhar com filmes dentro destas escolas da Maré, lembro de certa ansiedade sobre a escolha de qual filme começaria as exhibições. Embora tenha dedicado algum tempo a uma pesquisa, também me voltei para a minha bolsa, como diz Ursula K. Le Guin (2021), e tentei lembrar de filmes que poderiam funcionar minimamente dentro de um processo de provocação sensível.

Alexandre Guerreiro (2021) questiona a ideia de Alain Bergala sobre o que é um bom filme. Ele reforça a visão de que a educadora audiovisual deve se despir de uma hierarquia pautada pelos saberes específicos construídos em sua formação e construir uma relação de curadoria horizontal, especificamente em relação ao audiovisual que os estudantes já conhecem. Guerreiro assinala que:

O cinema que habita em cada aluno é sua visão de mundo, formada também, e sobretudo, pela onipresença do audiovisual na contemporaneidade. Negar seu cinema é negar sua visão de mundo, é impor o nosso mundo sobre o dele. Achar que só é possível sensibilizar o olhar através do cinema que trazemos em nós é perder o melhor do encontro, é desequilibrar a relação (Guerreiro, 2021, p. 23).

Porém, tensionando um pouco com o que Guerreiro aborda, pergunto-me se ignorar os chamados bons filmes também pode ser uma forma elitista de abordar a questão, pois leva a acreditar que os saberes construídos durante os séculos da arte e narrativa não constituem o próprio audiovisual que compõe o gosto de uma comunidade ou serviram de referência para os filmes da Sessão da Tarde. Ainda, pode

ignorar que a trajetória da relação com o audiovisual é algo extremamente pessoal e singular, na medida em que cada criança pode ter sido atravessada por um pai que gostava muito de filmes de faroeste, uma prima apaixonada pelos filmes de um diretor específico ou um influencer digital que passa a abordar a história do cinema. No fim das contas, o caminho que se segue é um caminho pautado pelo cotidiano, o que coloca em diálogo os diferentes acervos audiovisuais presentes na subjetividade e memória de cada sujeito envolvido no processo educativo: naquele dia em que dá defeito o arquivo do filme que o professor levou e abrem o YouTube e o estudante coloca um filme que ele gosta.

Guerreiro também mobiliza a discussão sobre amadorismo em Jacques Rancière, o que também me mobilizou a pensar sobre a condição marginal que um educador audiovisual brasileiro possui por si só. Assim, caso uma pessoa chegue a uma escola pública, ocupando o espaço que for, sem ser parte da grande estratégia característica das grandes corporações, tal pessoa não ocupa o lugar de especialista, mas já o de teórico amador:

o amadorismo é também uma posição teórica e política, a que recusa a autoridade dos especialistas, sempre a reexaminar o modo como as fronteiras entre suas áreas se traçam na encruzilhada das experiências e os saberes. A política do amador afirma que o cinema pertence a todos aqueles que, de uma ou de outra maneira, viajaram dentro do sistema de desvios que esse nome instaura, e que cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto dessa topografia, um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema como mundo e ao seu conhecimento (Rancière, 2012, p. 16).

Ignorar o que temos construído dentro do nosso amadorismo, não levá-lo para a sala de aula, é tanto algo politicamente equivocado quanto impossível, dado o nível de corporificação que tais saberes passam a constituir em cada educador em si. A questão, certamente, é a hierarquização de tais saberes perante outros, ou apoiar-se nos saberes dos especialistas legitimados globalmente por grandes instituições, mas isto não nos coloca em uma posição de tábula rasa: já somos amadores, inclusive amamos alguns filmes o suficiente para conseguirmos prever se eles cabem ou não em determinado cotidiano escolar que também precisamos amar para desenvolver um cuidado enquanto curadoria.

De volta à escolha dos filmes, em uma escola que não possui acesso à internet, isto também cria limitações de quais filmes estão disponíveis ou não para serem exibidos. Na minha experiência, por exemplo, para utilizar o projetor que comprei sem precisar levar um notebook comigo, pois teria que ser o meu próprio notebook e não

gostaria nem de carregá-lo nas costas diariamente pelo transporte público, nem de colocá-lo sob o risco de um assalto, eu tinha que baixar os filmes de forma ilegal para poder exibi-los em aula. Ainda, tinha que convertê-los no formato de mp4 aceito pelo projetor. Dentro dos meus conhecimentos de pirataria, há fóruns de cinema que permitem o acesso a *torrents* considerados mais seguros para o download de filmes. Porém, nestes fóruns, o acervo de filmes foge geralmente de obras consideradas mais comerciais, inclusive pelo risco de suas grandes companhias donas do filme perseguirem as pessoas que disponibilizam cópias para download. Para baixar filmes considerados mais comerciais e, supostamente, mais do gosto dos estudantes, eu tenho que me submeter a ferramentas de download que colocam mais em risco tanto a minha segurança digital quanto a do meu computador próprio.

Logo, dadas as condições, o caminho tem que ser o de uma própria pirataria, uma didática constituída enquanto teoria-prática encarnada a partir das experiências docentes e o devir daquele cotidiano específico em um diálogo: tentar navegar o cotidiano e pirateá-lo nas melhores oportunidades.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ALCANÇADA

Antes de tudo, avalio como politicamente importante ressaltar que o presente relato busca fugir das consequências do relato heroico, como apontado por Maurice Blanchot. Embora a partir de uma ideia de Teoria Encarnada, seja um relato que se funda em si próprio, não desejo gozar da fundação de uma metodologia ou da criação de receitas básicas, mas, mediante um exercício de autorreflexão, explorar os meandros das táticas construídas naquele cotidiano, como a revisitar a dialogicidade da minha experiência com aquele cotidiano. O benefício da leitura de tal caminho não está nas possibilidades de cópia de tal estratégia, mas uma provocação para que as pessoas pensem a partir de si próprias, problematizem suas práticas docentes para além da ideia de sucesso e fomentem um diálogo a partir do nível de problematização da experiência e dos cotidianos.

No primeiro dia de aula, pedi às crianças mais novas que desenhasssem lugares que gostam e percebi que desenhar tem algo de particular que se coloca como uma das poucas coisas que funciona dentro do panóptico escolar. Em geral, as crianças se acalmam, sentam e desenharam. Tive a ideia de pedir que eles desenhasssem sobre os filmes que eu exibisse, que as conversas e diálogos partissem disso. Assim nasceu uma sequência didática que envolve: compreender um filme, desenvolver estratégias individuais para reter informações sobre o filme, expressar os próprios sentimentos sobre uma narrativa, reconhecer os sentimentos alheios sobre uma narrativa, desenvolver a fala e a escuta própria e alheia em relação a um filme, sem contar os

aprendizados relacionados aos conteúdos, estéticas e linguagens de cada filme específico.

Então, assistiríamos aos filmes e, logo em seguida, as crianças partiriam para a criação de desenhos sobre o filme. Fiz a exibição para cada turma. Após a exibição, cada estudante deveria fazer um desenho no formato de história em quadrinhos, o que eles conheciam por “tirinhas”, contando a história do filme. E foi assim que comecei a entender um pouco do processo espectral e expressivo de cada estudante.

Tendo *funcionado* (com todas as reticências possíveis em torno de tal termo) tal dispositivo na primeira semana, decidi seguir com ele. Porém, ao invés de desenharem as tirinhas, os estudantes deveriam se dividir em grupos – o que é sempre uma correria e motivo de brigas – e cada um deveria escolher um momento do filme para desenhar, sem poder repetir o momento escolhido com outra pessoa do próprio grupo. Ao fim, o grupo deveria construir uma linha do tempo do filme, abstração que eles não conheciam em geral e que tive que explicar, e posicionar os diferentes momentos do filme em sequência na linha do grupo. Aqui trabalhamos com o filme *For the Birds*, da Pixar, e só de eles verem a vinheta de abertura já lhes deu uma empolgação, em contraste com o filme “velho” da última aula, mas que eles em geral também gostaram.

Na terceira aula, continuei com a atividade em grupos e a escolha de diferentes momentos do filme para desenhar e criar a linha do tempo, porém agora havia uma etapa a mais que era escolher qual das imagens do grupo representava melhor o filme, sintetizava melhor a história e que, portanto, poderia ser feito um cartaz para o filme a partir dela. Aqui serviu melhor usar o termo “convite” do que cartaz, mas em geral os grupos conseguiram fazer uma peça de divulgação do filme “Maluum”, uma animação que retrata o bullying e o empoderamento de uma criança com um nome de origem africana em uma escola carioca. Por fim, começamos a lidar com aparelhos de gravação, a começar pelo de captação de áudio. A partir de “Disque Quilombola”, começamos a tentar buscar a fala dos estudantes. Embora eles não falem na frente de todo o grupo, em pequenos grupos, isolados da turma, eles se sentem à vontade de falar, mesmo que baixo. Então, juntando procedimentos já utilizados em aulas passadas, como o desenho e a anotação, após assistir ao filme, os estudantes poderiam juntar algumas palavras para dizer ao gravador sobre o que acharam do filme.

Uma sequência didática nasceu, a qual resumo a seguir, para por último detalhar as atividades envolvidas à primeira exibição. Ao restante da sequência, tal estudo terá que se dar em outro espaço.

1. Assistir a um filme e, individualmente, fazer uma história em quadrinho recontando a narrativa;

2. Assistir a um filme e, em grupo, cada um desenhar um momento diferente do filme para depois criar uma linha do tempo da narrativa;
3. Repetir o mesmo que o feito em (2), mas por último fazer um cartaz para o filme, ou ao juntar todas as imagens feitas em uma só, ou com a escolha de qual destas imagens seria a mais representativa da narrativa.
4. Assistir a um filme e, individualmente, anotar e desenhar informações sobre o filme, para depois gravar áudios com comentários sobre o filme.

OS BECOS DE PÃO E BECO

Fiquei o fim de semana preso na questão de por qual filme começar os trabalhos de exibição. Veio à minha cabeça o filme *Pão e Beco* (1970), de Abbas Kiarostami. Acho encantadores os filmes que Kiarostami faz com crianças, especialmente os que fez no Instituto para o Desenvolvimento Intelectual de Crianças e Jovens Adultos (Kanun), no Irã. Ele tanto criou narrativas curtas que apresentam dilemas cotidianos das crianças, filmes em geral sem falas, o que contribui para as questões de recepção, como filma os espaços da cidade e da instituição de uma forma plasticamente agradável. Neste filme em específico, um garoto anda pelos becos de algum lugar do Irã até que um cachorro o impede de continuar. A criança tenta algumas soluções para resolver o problema, todas elas envolvendo ter que passar pelo cachorro, retornar não era uma possibilidade. Após muitas tentativas, ele joga um pedaço de pão para o cachorro, o que lhe permite passar. Assim, o cão passa a seguir o garoto com o rabo a abanar, até chegarem em sua casa, onde sua mãe impede que o cachorro entre. Na rua, novamente abandonado, o cão late para outro garoto que passa e a narrativa se mostra cíclica.

Embora seja um filme iraniano da década de 1970, em preto e branco, o que pode ser considerado um filme fora do repertório dos estudantes, decidi começar por ele por ter um gosto por uma prática educativa que utiliza do estranhamento. Queria começar os trabalhos com o audiovisual com tal sentimento, provocar sobre existirem filmes em diferentes épocas e, mesmo assim, eles nos dizerem algo. Geralmente, apresentava o filme como sendo um filme de um país que começa com “i”, o que gerava um mar de gritos com nomes de localidades. Em seguida, falava que era do Oriente Médio, o que me fez perceber que a noção deles de geografia ainda é muito limitada. Falava do nome do diretor, o que também contribuía para o estranhamento.

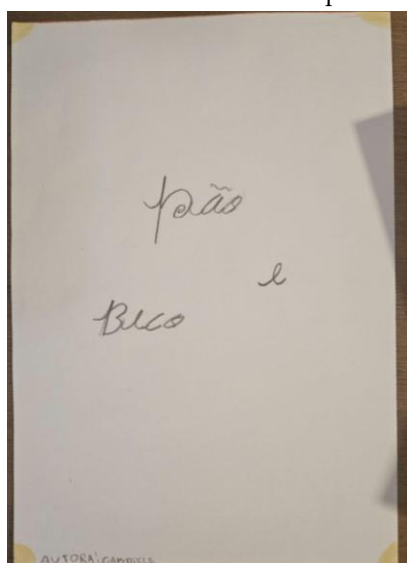
Exibi o filme para diferentes turmas, o que me fez perceber as questões relacionadas à mediação do filme. Em geral, as turmas ficaram muito agitadas durante a exibição, o que exigia a minha constante intervenção. Em algumas turmas, tal intervenção envolvia o pedido por silêncio, a repreensão de quem se comportava de forma muito caótica. Em outras, convoquei os estudantes a se perguntarem sobre o

que estava acontecendo. De alguma forma, emulávamos a voz mental que pode acompanhar uma pessoa que assiste a um filme. “Quem é ele?”, “o que está fazendo?”, “o que fazer agora?” são alguns exemplos de questões que disparei à turma, mesmo que para provocar questões que levavam a outras perspectivas que não a da narrativa que se desenrolaria. Também provocava questões relacionadas ao espaço exibido, os becos, e se eles se pareciam com os da Maré. A principal questão envolta ao filme era “o que fazer para passar pelo cachorro?”. Alguns estudantes trouxeram como solução fazer algum tipo de violência com o animal, o que me permitia citar que os animais possuem direitos, que violá-los é considerado um crime. O filme provocou estudantes a buscarem soluções criativas e práticas para um problema cotidiano, do qual alguns estudantes inclusive possuíam experiências similares.

Arquivei o material criado por cada turma a partir de *Pão e Beco*. De tudo criado com várias turmas, selecionei alguns desenhos de estudantes do quarto ano, o que permite esboçar um certo panorama das possibilidades e dificuldades de tal trabalho. Mais do que buscar interpretações dos desenhos, do grau de competências e habilidades de cada estudante, a ideia é realizar uma cartografia dos desafios escolares.

Além dos estudantes que não fizeram a atividade, que não chegaram a entregar nada, alguns estudantes ficaram presos na questão de “fazer uma capa para o trabalho”. Recebi alguns dos trabalhos, como a imagem 1: um papel dobrado, com a intenção de criar um livreto, e um esboço de capa de trabalho, com título e alguns elementos decorativos.

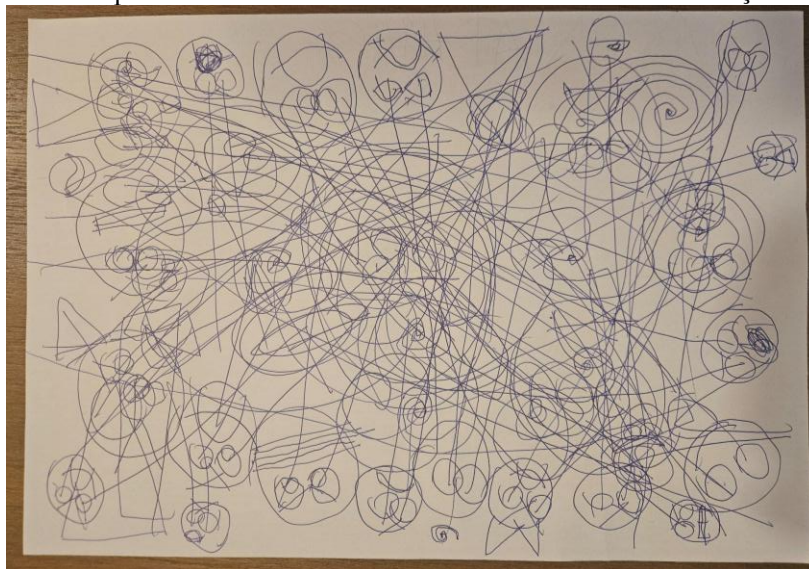
Imagem 1: Apropriação da forma escolar: o desenho como “capa de trabalho” na recepção de *Pão e Beco*.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Outro desafio é o trabalho adaptado para as crianças que possuem algum tipo de necessidade especial. No caso, sem nenhum apoio recebido pela escola ou pela secretaria da educação, tive dificuldades para compreender as dificuldades das crianças e as adaptações necessárias. A imagem 2 é o trabalho apresentado por uma criança a partir de *Pão e Beco*.

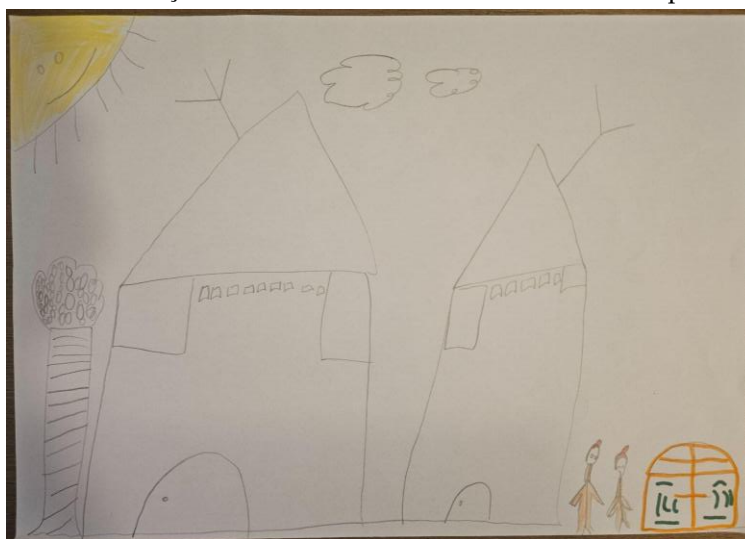
Imagem 2 – Expressão e alteridade: o desenho no contexto da educação especial.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Alguns outros estudantes tiveram dificuldades de fazer o trabalho de desenho em sequência. São desenhos que apresentam um único cenário, geralmente de um único momento do filme, como o da Imagem 3.

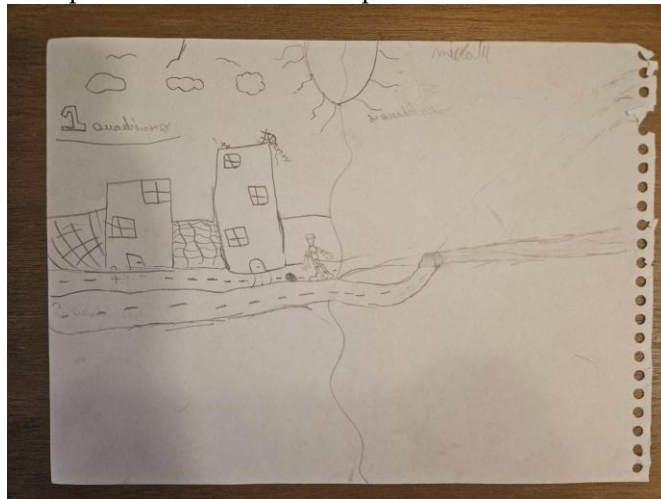
Imagem 3 – A limitação do cenário único: síntese narrativa em plano estático.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Já alguns outros enfrentavam a limitação do cenário único, mas se esforçavam em romper tal limitação para apresentar diferentes momentos do filme, como na Imagem 4.

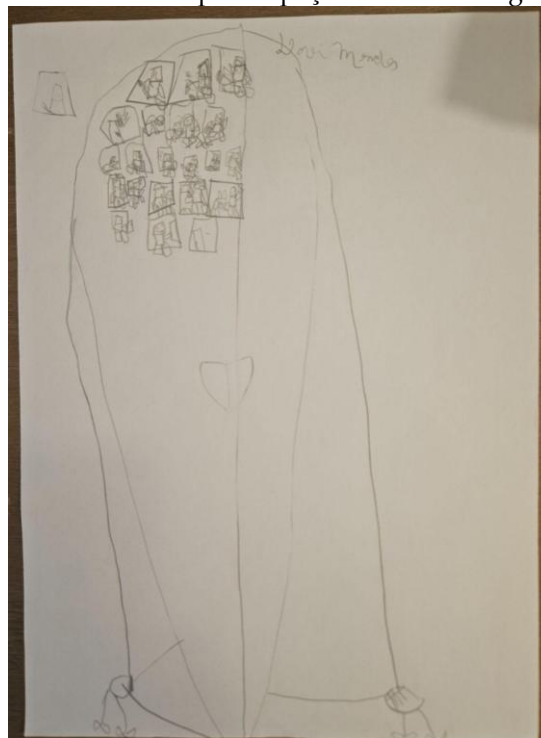
Imagem 4 – O esforço da sequência: tentativa de rompimento do cenário único para narrar o percurso.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Outros buscavam representar diferentes momentos do filme em sequência, mas o faziam dentro de suas próprias possibilidades expressivas, o que parece envolver uma despreocupação com a transmissão da mensagem, como na Imagem 5.

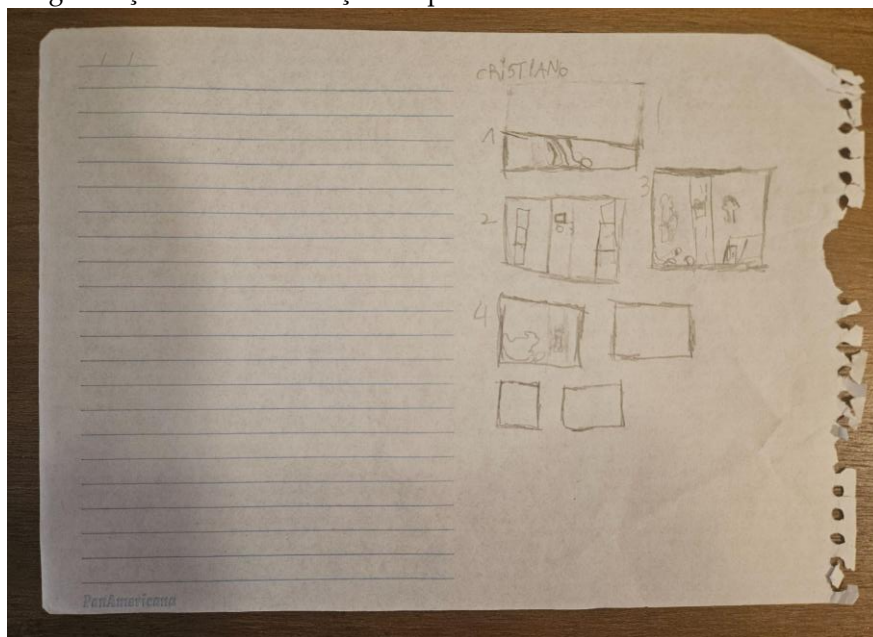
Imagem 5 – Espectatorialidade e fluxo: a despreocupação com a mensagem em prol da expressão pura



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

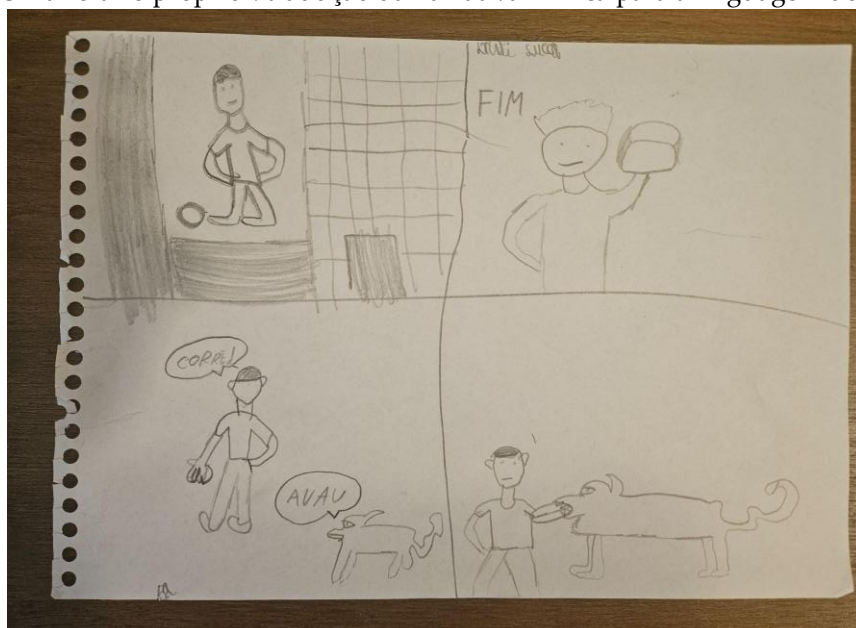
E então há diferentes graus de desenvolvimento de cada quadro, da quantidade de quadros desenhados e do grau de detalhamento da narrativa desenhada, o que pode ser visto nas imagens 6, 7 e 8.

Imagem 6 – Organização do olhar: esboços de quadros e detalhamento da narrativa de *Pão e Beco*.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Imagem 7 – O "itinerário próprio": tradução da narrativa fílmica para a linguagem dos quadrinhos.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Imagem 8 – Apropriação e fruição: detalhamento sequencial e a marca do "fim" como conclusão da experiência.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um grande desafio buscar outras formas de escrita para lidar com o real, o que exige o exercitar. No exercício de pesquisa aqui realizado, pesquisa de escrita, pesquisa didática, pesquisa epistemológica, já pude perceber algumas ciladas em que me coloquei com as minhas próprias palavras. Em muitas vezes percebi que as minhas palavras poderiam dar a entender uma certa ideia de sucesso que está muito longe da realidade; quando parecer que a turma toda realizou a atividade, ou que todos alcançaram o que disse, talvez a realidade se imponha totalmente ao oposto.

O que seria o sucesso perante tais proposições? A reflexão sobre o tema dos filmes, a realização da atividade, manter o corpo quieto durante o filme, não ser mandado para a direção? Insiro tais perguntas para não deixar dúvidas de que o cotidiano se impõe e acaba com qualquer pretensão de sistematização do conhecimento. Ainda há as dificuldades de lidar com si próprio, de falar sobre si mesmo e os limites egóicos que a pesquisa pode enfrentar. Porém, escrever sobre isto

tudo me permite avançar na complexificação de reflexões que possam me apoiar no desenvolvimento de trabalhos futuros, seja em sala de aula, seja na pesquisa.

Como adaptar este trabalho para diferentes idades, para diferentes neurodivergências, para diferentes tipos de inteligência? O desafio se mantém e espero ter desenhado algumas pistas, jogadores, alguns milhos pelos quais me permitam refazer caminhos: como estudar com filmes?

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Clarisse (org.). **Aprender com imagens.**, Belo Horizonte: Editora Lapa, 2023.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho:** os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALMEIDA, Rogério. **Cinema e educação:** fundamentos e perspectivas. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 33, 2017.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil:** panorama, 1990-2009. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

GUERREIRO, Alexandre Silva. Sujeitos ao afeto: cinema, educação e alteridade. In: SALVATIERRA, Eliany; LOBO, Liana; BLANCO, Marcio; BRAGANÇA, Maurício de

(Orgs.). **Diálogos Sensíveis**: experiências entre o audiovisual e a educação. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021. p. 16-28.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LE GUIN, Ursula K. **A teoria da bolsa da ficção**. Tradução de Floresta. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MIGLIORIN, Cézar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Azougue Editorial, 2015.

PÃO e Beco. Direção: Abbas Kiarostami. Produção: Kanun (Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults). Irã, 1970. 1 filme (12 min), son., p&b.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014, 207 p.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê**: pistas para uma pedagogia das imagens. 2019. 340 f. Doutorado (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.