

Experimentação visual: cinema e fotografia como dispositivos de experiência em espaços formativos

Visual Experimentation: cinema and photography as an experience mechanism in formative spaces

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
Universidade Federal de São Carlos
russo333@hotmail.com

.....

Ana Carolina Domingues
Universidade Federal de São Carlos
anacarolina.domingues@gmail.com

Resumo

O texto compõe um breve ensaio sobre os processos de criação audiovisual e fotográfica por meio do trabalho em Oficinas de Experimentação Visual com estudantes da Educação Básica e Ensino Superior. A discussão teórica considera métodos de trabalho pedagógico sobre o pensamento, a criação e a fruição de imagens da fotografia com exercícios de composição e enquadramento cinematográficos por meio de recursos tecnológicos de uso comum aos estudantes e ensaia uma proposta para a experimentação visual em espaços formativos. Das imagens produzidas sob esta perspectiva emerge um saber singular, criado na relação entre os participantes dos encontros a partir da percepção da imagem como projeção de si e posicionamento sobre o mundo que constitui modos de visualidade e subjetivação.

Palavras-chave: Educação. Meios de ensino. Tecnologia educacional. Ensino por multimeios.

Abstract

The text composes a brief essay on the processes of audiovisual and photographic creation through the work in Workshops of Visual Experimentation with students of Basic Education and Higher Education. The theoretical discussion considers methods of pedagogical work with the realization and discussion of images of photography as exercises of composition and cinematographic framework by means of technological resources of common use to the students and rehearses a proposal for the visual experimentation in formative spaces. From the images produced from this perspective emerges a unique knowledge, created in the relationship between the participants of the meetings from the perception of the image as projection of itself and positioning on the world that constitutes modes of visuality and subjectivation.

Key words: Education. Teaching methods. Educational technology. Teaching through multimídia.

Introdução

Trabalhar com a imagem na escola requer paciência. Esta recomendação foi feita por um grande colega, antigo professor e admirado entusiasta das artes na educação. Por mais que o efeito da mensagem possa parecer resignatário, ao sugerir certo tom de passividade, a paciência necessária tem algo de ação, de ato, é próxima da perseverança, da insistência e do investimento de si. Paciência para traçar planos, pelejar, reorganizar ações e voltar, refazer, repalpar. Neste mesmo tom, paciência poderia ser também cautela, como atenção e vigilância que pondera, que reflete sobre o trabalho que faz. Paciência como ação que requer, então e por fim, algo de afeição como desafogo, como calma, e até mesmo uma disposição ao divertimento e ao desenfado.

Em 2014 o Congresso Nacional aprovou uma emenda à LDB de 1996, que dispôs à obrigatoriedade o trabalho pedagógico com a produção cinematográfica nacional em escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 2014). A ausência de parâmetros para seu cumprimento e regulamentação tem sido objeto de pesquisas nas áreas de estudos e práticas em Arte e Educação.

A aprovação da lei mobilizou o pensamento e a avaliação de práticas de pesquisa e ensino no sentido de investigar, propor e experimentar métodos de trabalho que possibilitassem não apenas o cumprimento rígido dos termos da lei, mas a promoção da ampliação das categorias de pensamento sobre a percepção e criação audiovisual de caráter formativo. Considerando o cinema e as formas de saber audiovisual, como profundamente arraigados ao contexto cultural dos jovens escolares, cujo acesso e manipulação de dispositivos tecnológicos (câmeras, celulares, computadores, plataformas de edição e difusão de imagens e sons) e de diversas formas de mídia tornam-se cada vez mais comuns e correntes; e considerando o formato audiovisual como um modo de entendimento e partilha sensível que carece de bases experimentais e teóricas para trabalho pedagógico em ambiente escolar; articulamos nossas pesquisas no campo da Educação Visual (ALMEIDA, 1999) como possibilidade de subsidiar o desenvolvimento de um repertório de exercícios e reflexões teóricas para a experiência da imagem na escola.

A Lei oferece, em um primeiro momento, a garantia da escola como ponto de acesso à cultura nacional por meio do cinema. Desta forma, o contato com a produção cultural visual opera diretamente sobre a formação de espectadores, ao expandir o repertório referencial dos estudantes. O acesso à diversidade da produção nacional possibilita uma ampliação de sua condição de espectador-consumidor, dependente por completo das relações de entretenimento que, comumente, se associa ao cinema, para uma condição de *sujeito-espectador* (FRESQUET, s/d, p. 9) integrado à responsabilidade pelas experiências que desenvolve em sua subjetividade e segundo suas escolhas. No momento em que imagens e sons mobilizam suas formas de sensibilidade, ele passa a *conhecer*, por meio delas, e a *criar*, por sua imaginação, outros mundos

possíveis, seja na sala escura de projeção, no ambiente escolar, seja em sua vida particular.

Quando apostamos no cinema, na imagem como intensificadora da invenção de mundos, entendemos que, para o campo educacional, a ampliação do repertório visual significa o acesso a diferentes sistemas de expressão e signos, “blocos de ideias e estéticas, marginalizados pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição” (FRESQUET, s/d, p. 9). Sob este aspecto, o trabalho na escola se alastra para uma diversidade de suportes de expressão e comunicação, pois possibilita o entendimento de que a cultura visual adensa sistemas de pensamento, significados e sensibilidades, como formas de relação a serem trabalhadas *com, pelos e nos* estudantes.

O texto que aqui apresentamos é resultado de inquietações agitadas por leituras do campo das artes visuais e tecnologias em contextos de formação educacional, da ação em projetos de extensão realizados em parceria com escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo e de pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos, que reúne pesquisadores da área da educação a estudantes de graduação e pós-graduação.

Para o presente texto, adotamos o recorte da criação visual por meio da fotografia como exercício de composição do quadro cinematográfico. Metodologicamente, apostamos na possibilidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico que partisse da experiência do estudante como espectador e usuário de dispositivos e recursos tecnológicos. A prática fotográfica como etapa dos estudos e propostas de realização de enquadramento cinematográfico foi inserida em uma rede de discussão movimentada pelos participantes, incluindo professores da escola e pesquisadores da universidade. Nossa inquietação partiu do seguinte problema: qual método de abordagem poderia despertar nos estudantes a percepção sobre certas noções de enquadramento visual sem que fosse necessário ensinar preceitos e regras de composição antes do ato fotográfico? Os pressupostos usuais a respeito da prática da fotografia e da composição visual cinematográfica na escola giram em torno da exposição didática e do ensino de elementos teóricos e recursos técnicos como preparatórios para a realização; experimentamos, neste processo, a realização como elemento prévio e ponto de partida para o desenvolvimento teórico e técnico. Apostamos na inversão da ordem partindo da hipótese do audiovisual como saber assimilado em anos de exposição aos códigos de visualidade formalizados pela técnica midiática que configura imagens e sons. Supomos que a exposição a estes modos de formatação e inteligibilidade sobre o que se vê e ouve se constitui em ação formadora de tipologias da observação, no espectador.

A proposta que movimentou este trabalho com os estudantes foi a de propor exercícios de realização que não impusessem preceitos práticos, mas criassem situações com necessidades específicas de composição. Apostamos na hipótese inicial de que este procedimento demandaria a capacidade dos estudantes em recordar, adaptar e até mesmo inventar planos de composição. O desenvolvimento do trabalho com os dispositivos de experimentação visual, por meio das Oficinas, nos conduziu a uma importante questão de pesquisa: a

experiência da imagem, mediada pelos dispositivos de criação visual, evidencia aspectos da educação operada pelos meios de comunicação e possibilita ao participante o trabalho criativo a partir destes elementos?

A modernidade e o observador

Ao propor a fotografia e outros suportes de expressão artística como processos que educam, partimos da educação como perspectiva de formação cultural do espectador/observador e da composição de modos de visualidade no sujeito contemporâneo. Os suportes educam, a princípio, para a normatização estética, para a integração do sujeito às experiências audiovisuais projetadas pela indústria de produção e consumo de bens culturais de caráter televisivo, cinematográfico, fotográfico e plástico (ALMEIDA, 2007). Não é difícil notar recorrências aos padrões formais de elaboração imagética destas formas de indústria cultural quando observamos nossos próprios álbuns de fotografia familiar. Princípios como centralidade do assunto fotográfico, recorrência a planos abertos ou americanos e observação da lei dos terços constituem não somente formas canônicas reproduzidas pelos manuais de fotografia em procedimentos operativos do fotógrafo, como também materializam a consolidação dos processos educativos da visualidade, exercidos pelos planos de enquadramento e referenciais estilísticos adotadas pelos programas televisivos do final do século XX.

A recorrência destas formas de conceber a fotografia indica não apenas regras técnicas de composição, mas constituem modos de organização do campo visual, naturalizados pela cultura artística como memória da visualidade. Se entendermos a fotografia e o cinema para além do caráter inicial de registro narrativo, os teremos como campo de articulação de experiências dos olhos e dos sentidos. Criar uma imagem implica, inicialmente, combinar a projeção de determinados movimentos do olhar de quem a produz a procedimentos de observação por parte daqueles que as verão – como posturas corporais do autor que, ao posicionar a câmera e marcar angulações, projeta a imagem resultante como enquadramento de alguns dos sentidos significativos da cena, e deste modo, possibilita maior ou menor grau de deslocamento aos olhos que percorrerão a imagem final. A fotografia e o cinema passam a ser entendidas, aqui, como formas visuais das dinâmicas de formação cultural, como posicionamentos de percursos do pensamento visual a se desenvolverem em maior ou menor escala como *exercício político da visualidade* (ALMEIDA, 1999).

Ao partir deste princípio, assumimos que ver seria, em um primeiro momento, assumir uma posição, um posicionamento. Seria, entre outras coisas, um *dirigir o corpo a*, direcionar os olhos, movimentar os corpos *em direção*, estabelecer um ponto a partir do qual se mira a cena, o panorama, ocupar um lugar do qual se olha, assumir uma *perspectiva*. Os significados das imagens oscilam de acordo com o *lugar do qual se olha*. Ver, portanto, pode ser entendido aqui como algo além de *olhar para*. Ao compreender a visão como *experiência do olhar*, consideramos que o olho está sujeito ao conjunto de regras, códigos, regulamentos e práticas que se estendem sobre o corpo.

Se é possível afirmar que existe um observador específico do século XXI, ou de qualquer outro período, ele somente o é como *efeito* de um sistema irredutivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais. Não há um sujeito observador prévio a esse campo em contínua transformação (CRARY, 2012, p. 15).

Isto implicaria em considerar que os processos de recepção e percepção de imagens e sons não são aleatórios, ou passivos, nas práticas cinematográficas. Quando vemos e ouvimos na caixa preta da sala de projeções do cinema, nas galerias físicas ou digitais de exposição fotográfica, um universo inteiro de relações é posto em atividade e reporta seu caráter espaço-temporal de rede e de possibilidades. Como campo de experiências, a mesma caixa preta possibilita pensar a condição contemporânea do observador, formado pelas relações de imagens da fotografia, do cinema e das mídias digitais: o observador é aquele que vê segundo a projeção de um campo operatório que, a princípio, interioriza práticas que ganham sentido na exteriorização de significados (CRARY, 2012). Pensar a imagem como experiência abre caminho para supormos o espectador para além da figura passiva, estática diante dos meios de comunicação e da aparelhagem midiática. Pensar o espectador implica em buscar o agente do processo de significação fílmica.

Imagem como experimentação

Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão, não se pode apreciá-lo; e, na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito desse ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão não se é digno de ir ao cinema (BERGALA, 2002, p. 128).

Trabalhar pedagogicamente as imagens sugere três possibilidades de partida: a ilustração visual como instrumento para o ensino de conteúdos curriculares; a compreensão do cinema como linguagem na construção de um posicionamento crítico frente à indústria visual; explorar a imagem como experiência (BERGALA, 2002), ao produzir lacunas significativas na formação visual do observador.

Seria difícil, e desnecessário, negar que as imagens nos permitem aprender e ensinar, que sempre há quadros, fotografias e filmes que dialogam articuladamente com projetos curriculares, cujas narrativas envolvem emocionalmente o estudante e mobilizam seus processos cognitivos de modo surpreendente; jamais seria nosso intuito negar tal possibilidade. O mesmo se passa com relação aos estudos da imagem, e do som, como potência para despertar o senso crítico, ou possibilitar uma consciência a respeito da retórica dos meios de comunicação; ao assimilar determinado conjunto de procedimentos técnicos, os processos de significação do estudante podem se emancipar em relação à interpretação midiática (ALMEIDA, 1994). Contudo, a possibilidade da experimentação implica em lidar com as imagens não apenas como modos de representar fenômenos já conhecidos por nós, ou em conhecer os princípios e técnicas empregados nestes processos de ilustração.

Neste sentido, consideramos e ressaltamos a pertinência dos estudos da imagem ilustrativa como ferramenta de ensino, sob a perspectiva da pesquisa *sobre* os usos da imagem; igualmente, consideramos a potência dos estudos da

linguagem como campo de saber formal, na perspectiva das pesquisas *com* imagens, no desenvolvimento do pensamento crítico; adotamos, todavia, a estranheza de considerar a experiência visual como potência de expressar o que até então não esteve em seus possíveis, na perspectiva de *sermos pesquisados por* imagens.

Ao adotarmos a fotografia como suporte de trabalho de conteúdos a serem conhecidos *em* nós, experimentamos a proposta de *inventar* um *nós*. Assumir a criação fotográfica como experiência, como processo de trazer a tona os significados do entorno por meio dos dispositivos, evidencia um posicionamento diante da imagem como signo do mundo dos fenômenos e das paisagens interiores (BARBOSA, 2010); um mundo a ser conhecidos em nós.

Os dispositivos de realização visual foram pensados a partir de um primeiro movimento de pesquisa bibliográfica. Autores como Adriana Fresquet (2013) e César Migliorin (2015) nos estimularam a pensar o processo de criação visual em espaços formativos segundo os escritos teóricos de Alain Bergala (França, 1943 – x) em sua *Hipótese-Cinema* (2002). Bergala aposta na criação visual como experiência sensível, que partilha um conhecimento corporal somente apreendido no ato de criar imagens. Neste sentido ele se refere à aprendizagem laboratorial, ao experimento que desperta o estudante para o conjunto de aprendizados em anos de educação visual como espectador.

Do ponto de vista metodológico, Bergala encoraja que o trabalho não parta de um princípio expositivo. Para o autor, vale mais assistir a um plano-sequência de Kiarostami por diversas vezes, do que discorrer teoricamente sobre ele (BERGALA, 2002). Em um âmbito mais efetivo, o conhecimento pela sensibilidade sugere que tanto a realização de um ensaio fotográfico, como de um plano cinematográfico, materializem a experiência do espectador sobre o plano assistido. No entanto, algumas condições precisam ser observadas no ato de criar imagens como aposta na formação experimental, sob o risco da criação materializar a perspectiva de ilustração sobre imagens/conteúdo conhecidas. Foi este princípio, e a necessidade de criar, mais do que ilustrar, que propusemos aulas como Oficinas de Experimentação Visual.

Oficinas de Experimentação Visual

O espectador é aquele que acompanha a criação de sentido na imagem e se encanta com todos os outros sentidos que não foram propositalmente criados (MIGLIORIN, 2016, p. 18-19).

Experimentar é um processo largamente empregado no meio científico. De ordem laboratorial, experimentos possuem caráter formal, de prova, de demonstração de certos princípios teóricos cujos procedimentos técnicos e metodológicos são rigorosamente determinados e prescritos. Mas existem diversos aspectos da experiência, inclusive aquela que se faz em si, consigo, experiência como sensibilidade própria, resultado do acúmulo de tentativas, de acertos e erros na realização de afazeres. Nos referimos a esta experiência que se produz pela ambivalência da imitação com a inovação, no limiar entre repetir

procedimentos e tatear, ensaiar, *testar* possibilidades. Buscamos algo da experimentação que se coloque entre *provar* e *por à prova*.

A principal característica do trabalho por meio de oficinas laboratoriais é sua ação lacunar. Oficinas não são aulas, no sentido de transmissão expositiva de um saber ou conteúdo. Há formulação de saberes, mas estes emergem dos fragmentos encontrados no decorrer dos exercícios e das conversas, por meio das quais o participante se depara com saberes próprios – como os procedimentos fotográficos de se posicionar, enquadrar e dirigir a cena – naturalizados de tal modo que o estudante não os reconhece como saber. As oficinas mobilizam estes *saberes-não-saberes* na medida em que forçam o participante a considera-los, conhece-los, servir-se deles na realização dos exercícios.

Entendidos desta forma, os exercícios de experimentação visual cumprem um papel de jogo, de desafio com a imagem, formulam:

um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema [ou da fotografia] e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quartirão, contar suas histórias” (MIGLIORIN, 2016, p. 10).

Os exercícios podem seguir a dinâmica proposta de pensar condições de enquadramento de câmera, planos de captura, fotometria, colorimetria, composição geométrica, proposição de intervalos, projeção de enredos e narrativas sequenciais, composição de personagens, entre outros elementos do pensamento visual. O importante, nestes casos, é pensar que estes elementos de composição correspondem a processos corporais, racionais e sensíveis, a gestos e intenções mobilizados pelo estudante na experiência de criar a imagem. Cada um destes movimentos singulares do sujeito no processo de composição visual é um *dispositivo de criação*; seu conjunto é que materializa a imagem no suporte visual, para este trabalho selecionamos a fotografia como suporte de pensamento, criação e fruição das noções de enquadramento cinematográfico. Nossas oficinas foram realizadas por estudantes da Educação Básica – participantes dos projetos de extensão que coordenamos – e do Ensino Superior – em disciplinas optativas para a graduação, como componentes curriculares para especialização em educação e tecnologias, e na orientação de trabalhos e pesquisas para o mestrado em educação.

Dispositivo Fotográfico

O dispositivo apresentado abaixo foi adaptado do material de apoio Cadernos do Inventar com a Diferença (MIGLIORIN, 2016).

“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê o mundo. É preciso transver o mundo.” O fragmento de Manoel de Barros abre o enunciado do dispositivo de forma a lembrar que estamos cotidianamente rodeados de imagens, um excesso que, muitas vezes, nos leva à cegueira: quanto mais imagens vemos no mundo, menos as percebemos em suas microcomposições — e cada vez mais elas se parecem umas com as outras.

Como forma de desnaturalizar o modo como recebemos tais imagens, esta atividade visa aproximar os estudantes dos elementos formais, decompondo-as

em luzes, linhas, formas geométricas, enfatizando as escolhas criativas que compõem toda representação. Uma fotografia é fruto de decisões e escolhas; tais características, próprias de todo gesto de criação, devem ser enfatizadas pela leitura das imagens.

Realização:

Parte 1

- Fotografar com câmeras familiares ou com celular;
- Três fotografias por estudante realizadas no espaço delimitado (escola, pátio, edifício da universidade).

A partir das imagens realizadas pelos estudantes, conversar sobre o que elas apresentam em termos de: *o que vemos? como essa imagem quer ser vista?*; levar em conta:

- luz e sombra • cor • texturas • perspectiva • profundidade • linhas e curvas • figura e fundo • escalas de planos • quadro e fora de quadro • ponto de vista •

Lembrar que:

Fotografar nos obriga a pensar constantemente em como olhar para determinada cena: o que vemos dentro dos limites do quadro e o que não se enquadra. Nosso olho, como a câmera, desempenha esse papel, selecionando o mundo e gerando uma imagem que nos faz perceber as formas e cores das pessoas e objetos (MIGLIORIN, 2016, p. 24).

Após a realização das fotografias, reunir o estudantes para conversar sobre as imagens. Ao olhar para as fotografias realizadas, propor questões como: Por que escolhemos estas maneiras de ver as pessoas, as ruas, a escola, a comunidade? Por que usar este enquadramento? Por que esta cor? Por que esta perspectiva? Por que esta altura? Por que centralizar ou não figuras humanas? O quê e quem ficou de fora de quadro nessas imagens?

Parte 2

Anotar as pessoas e cenas que não foram representadas para retomá-las nos próximos exercícios.

- O que ficou fora de quadro?
- O que sabemos que existe mas optamos por não fotografar?
- O que gostaria de ter mostrado ainda?
- O que é parte da comunidade, mas pouco falamos ou temos dificuldade em falar?

Ao longo de uma semana, os estudantes devem escolher e fotografar pessoas e espaços da comunidade levando em conta os elementos de composição analisados na roda de conversa da Parte 1 e os questionamentos levantados na Parte 2. As fotografias realizadas neste intervalo serão exibidas no próximo encontro.

A partir das fotografias produzidas pelos estudantes, este encontro procura lançar várias perguntas sobre as imagens e as escolhas que levam à criação. O

exercício também tem como objetivo dar atenção para os sujeitos que compõem o imaginário dos estudantes e à ausência daqueles que, por algum motivo, não foram fotografados (MIGLIORIN, 2016).

Dinâmica de realização

Os dispositivos consistem, genericamente, em propor situações que atravessem, gradualmente, da situação de fotografar livremente ao ato direcionado por questões levantadas no próprio grupo acerca das imagens produzidas. É importante que o ato parta de questões, não de sugestões ou afirmações prontas. Cada estudante, no momento em que se depara com as impressões levantadas pelos colegas, sente e atua sobre a descontinuidade entre intenção e efeito. O objetivo deste processo é possibilitar que o fotógrafo retome as diretrizes que estabeleceu para si no momento de criar a foto na realização da Parte 1 e leia estas diretrizes de criação como material de saber acessível na Parte 2; imaginando, ainda, a sequência de “Partes” que acontecerão em sua vida, seguindo como objetos de conhecimento umas das outras.

Desta dinâmica de fotografar e conversar sobre as imagens emerge o processo, também criador, de atribuição de sentidos e significados às fotografias realizadas. Se estiver atento, o estudante pode compreender que a imagem não está totalmente pronta no momento em que ele decide mostra-la, mas que continuará em estado de criação nos processos significativos dos demais espectadores. A conversa traz à tona, para o estudante/realizador, os princípios de criação adotados no ato de criar. São precisamente estes princípios que deverão ser trabalhados por ele na segunda parte do dispositivo de experimentação.

O processo desestabilizador do Dispositivo Fotográfico consiste em forçar o pensamento visual a considerar o que motivou as escolhas do fotógrafo, são estas escolhas que surgem como imagens. A ação lacunar do Dispositivo – ao buscar no que é visto aquilo que ficou fora de quadro – força um saber que se faz pelos intervalos, e estes são significativos. Existe o sujeito e sua vontade de representar o mundo, de ilustrar o espaço entorno e as relações que o compõem. Existem os colegas espectadores que agitam os sentidos estéticos de *estudante*, *escola*, *bairro* e *rua*. A vontade criadora do fotógrafo é agitada pelos espectadores, também repletos de vontade de criação.

Neste este processo nos referimos à *fotografia como experiência*.

O estudante se desestabiliza, se agita. Os dispositivos agem e o imediatismo do *saber o que fazer*, identificado com o repertório visual, é tensionado. O agir correto do exercício fotográfico escolar cede à desobediência provocada pelo exercício: o que ficou de fora? Por quê? Por que temos dificuldade em mostrar determinadas cenas?

Experimentar, por meio dos dispositivos de criação visual, consiste em evidenciar, nas rodas de conversa, determinados elementos técnicos presentes na composição das primeiras imagens. Conversar sobre o olhar, o pensamento visual. Este processo revela ao fotógrafo o ato fotográfico como instante, traz ao primeiro plano suas vontades de criação e mostra que ele possui mais

imaginação do que sua imagem faz supor. O ato fotográfico está compreendido no instante de acionar o disparador da câmera, instante ínfimo que se abre aos planos e planos de temporalidade, aos tempos da memória e da imaginação disparadora e inventora de processos formativos, de expectativas e significados sobre a visão.

Rodas de ver e conhecer

Dizer sobre a obra do outro e ouvir do *outro* algo de *seu*, algo não visto na imagem que foi criada, encontrar desvios interpretativos em relação ao projeto inicial. Este intervalo que a conversa abre, entre o fotógrafo e a própria foto, devolve ao criador a condição de espectador. Neste momento a imagem é visão da experiência. A fotografia, como conjunto de dispositivos técnicos, tecnológicos e instrumentais – assim como o cinema – é deslocada da aplicabilidade, do uso ilustrativo, do caráter de suporte disciplinar. Como experiência, a fotografia elabora o saber.

O saber que emerge dos dispositivos de experimentação é singular. Singular porque ganha as dimensões do grupo, suas cores e contornos, seus papéis e personagens. As escolhas, provocadas pelas questões de conversa, tornam os enquadramentos, as capturas, os cortes, uma ampliação da relação do grupo com o entorno. Nas imagens, não mais a escola e seus caminhos, mas o grupo que caminha e mostra *sua* escola, significados próprios materializados em traços sobre a tela do computador na qual se vê e se provoca formas *outras* de visão.

As fotografias da segunda parte do dispositivo poderiam ser chamadas *vontade de ver*. Aspectos da linguagem fotográfica ganham força nas observações. Estes apontamentos, no entanto, pouco surgem como vontade de linguagem, mas emergem da necessidade de fazer ver o que sentem, da necessidade de sentimentos singulares para a busca de sentidos e de um novo repertório. Querer dar vistas às sensações é uma sensação poderosa. É esta vontade de afetar a imagem com algo de si que faz com que o estudante interfira sobre os próprios posicionamentos, sobre seu corpo e sobre o espaço ao redor. Este sentimento é semelhante à vontade de composição, à expansão da imaginação criadora.

Quando vemos e conversamos sobre as fotografias iniciais, as primeiras impressões tendem a apontar para o acaso, a sorte e a arbitrariedade. Trabalhar a imagem sob o aspecto da escolha torna tudo mais interessante. As questões que envolvem o posicionamento do fotógrafo e os efeitos de sua postura corporal sobre o eixo visual da imagem abrem lacunas para que o estudante pense a visualidade da foto como plasticidade própria. O posicionamento da câmera torna visível e esconde o desejo do fotógrafo sobre o que quer dar a ver. Após a primeira roda de conversa as posturas dos fotógrafos se alteram. Inicia-se a Parte 2 do exercício (imagens 1, 2 e 3). Os estudantes param diante do cenário, observam um pouco, aguardam por alguns momentos de concentração fixa, escolhem o ângulo e angulam seus corpos. Não se trata mais de acaso, ou de intencionalidade, é técnica (MIGLIORIN, 2015).

Imagem 1 - Perspectiva sem fuga



Fonte: Oficinas de Experimentação Audiovisual – autor anônimo

Que formas, que olhares são esses que se expressam no vazio? A centralidade das formas move os olhares espectadores pela superfície da imagem. Na perspectiva clássica, o assunto de cena é posto ao meio, ao encontro dos olhares que organiza a visão sobre a imagem, o ponto de fuga. Vem daí a impressão de tridimensionalidade das imagens. Qual assunto é expresso na cena cuja centralidade nada mostra?

Questões sobre intencionalidade e/ou acidente são precedentes. Na tela, tudo está como foi posto, mesmo que determinados aspectos da imagem não tenham sido previstos pelo realizador. No momento em que ele escolhe deixar como está e exibir o que fez, os contornos do que pode ser visto se sobrepõem à intencionalidade. O que temos na tela não é o projeto, o roteiro ou a vontade do realizador, mas efeito de sua montagem, de suas escolhas.

Imagem 2 - Jogo de cena.



Fonte: Oficinas de Experimentação Audiovisual – autor anônimo

O dispositivo, como o jogo, faz o jogo de cena que mostra quando esconde. As imagens ultrapassam intenções. A imagem não tem intensão de representação quando o regime estabelecido é estético, é sensação.

As maiores dificuldades observadas nos participantes das oficinas podem ser distribuídas em duas categorias iniciais: as expectativas que alimentam quanto ao que irão produzir; e a necessidade de um ponto de partida para seguir. As expectativas dizem de uma vontade de mostrar, de fazer ver na imagem o que trazem na imaginação. A necessidade de um referencial para seguir diz de um mito sobre a verdade na imagem fotográfica, sobre o modo *correto* de fotografar, sobre um conhecimento técnico replicante dos manuais de estilo que geralmente emergem na Parte 1 do exercício.

Esta é uma parte do trabalho que requer *paciência* por parte de quem acompanha a turma. A paciência de retomar o trabalho como *experiência* e reposicionar os olhares sobre as próprias práticas. Grande parte dos participantes das oficinas, em especial os de maior faixa etária, sente a própria produção como “de baixa categoria”, a princípio. Redimensionar a vivência fotográfica é um passo importante. Não estamos a brincar de fotografar a escola, a imitar movimentos fotográficos ou profissionais de sucesso. O que fazemos se aproxima de uma ampliação do repertório de movimentos, de escolhas, de opções que se faz quando se cria. Nosso principal objetivo é trazer a tona possibilidades de visualidade, experienciando a fotografia. Nosso instrumento e objeto primeiro é o olho.

Imagem 3 - Quebra de visão.



Fonte: Oficinas de Experimentação Audiovisual – autor anônimo

Esteticamente, a técnica serve ao fotógrafo como modo de articular sua visão. Visão diagonal que quebra o horizonte do possível e compõe um quadro singular. Não mais a representação diagonal, mas o movimento de criação que se compromete com a visão. Os olhos se abrem à procura do mundo criado pelo corpo, não pelo aparelho.

Inicialmente a expectativa dos participantes se equipara às grandes produções, há um desejo de correspondência, de representação. Cada fotógrafo estabelece para si um referencial de patamar que deseja alcançar, a naturalização evolutiva do significado hegemônico de “ser fotógrafo”. Neste ponto, o dispositivo evidencia a potência imagética da câmera “simples” da fotografia “menor” (MIGLIORIN, 2015). As normas e técnicas, os parâmetros de produção, correspondem a um modelo político do que é pensar a imagem e seu papel na formação escolar. Em termos de experiência, a visualidade pensada nas fotografias de grande circulação educa os corpos a assumir determinados posicionamentos, a escolhas generalizantes a respeito do que se deve ver ou suprimir. E, em outra medida, sobre como se deve fazê-lo.

Nas oficinas, importa aos estudantes formalizar questões a respeito dos lugares que frequentam, são questões de ordem fotográfica: Para ver *isto*, onde me posiciono? Que dizeres esta perspectiva permite? Quais ela esconde? Ao mostrar desta perspectiva, que sensações crio e quais evito?

Estas necessidades, “novas”, se destacam das expectativas anteriores em forma e conteúdo. Nas imagens da fotografia e do cinema a forma é conteúdo. As questões deslocam o estudante para um novo repertório que se aproxima da tentativa de pensar seu lugar a partir de si e de seus companheiros. Esta é a aposta no *tateio*, na *experimentação*, no *teste* entre as forças da reprodução. Ou melhor, é a novidade que aparece quando a repetição é posta como prática, como teste.

Poderíamos, a este ponto, retomar nossa questão: a experiência da imagem mediada pelos dispositivos de criação audiovisual evidencia aspectos hegemônicos da educação visual operada pelos meios de comunicação e possibilita a compreensão e o uso criativo destes elementos naturalizados?

Quando Walter Benjamin escreveu “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica” em 1939, chamou atenção ao fato da fotografia e do cinema se emprestarem a forças sociais e políticas opressivas como a restauração fascista do mito, dos espetáculos de massa e cinejornais, mas também ao mercado capitalista liberal por meio da reprodutibilidade técnica, como aponta Hansen (BENJAMIN, 2012) ao comentar o texto. Foi neste espírito que diversos movimentos da vanguarda europeia de 1920 foram marcados pelo entusiasmo com as possibilidades do novo.

As ambições artísticas com relação às potências próprias da imagem fotográfica em contraponto à pintura – principalmente após a consolidação do fotojornalismo como técnica de representação, portanto análogo à pintura realista – a liberaram da necessidade de reproduzir uma realidade visível. As vanguardas, dadaísta e surrealista em especial, apontaram possibilidades críticas para os novos recursos em relação às convenções artísticas, literárias e teatrais tradicionais

(BENJAMIN, 2012). Ao celebrar no cinema e na fotografia seus aspectos anárquicos de construção dos corpos, ampliação do espaço em planos, do movimento e da caracterização dos gestos, de novas configurações estruturais da matéria, pela ampliação e fixação, os vanguardistas conceberam novas formas e procedimentos para o olhar.

É curioso que, da discussão que se propõe no período, Benjamin se interesse menos pela crítica artística da fotografia e do cinema do que pelas novas formas de experiência da modernidade, perceptíveis no processo fotográfico. Ele considera que a imagem criada pelos aparelhos “...ampliou em toda sua extensão a percepção do mundo perceptível” (BENJAMIN, 2012, p. 29). Isto porque considerou, em seu tempo, que o filme e a imagem fotografada apresentaram perspectivas de análise mais numerosas do que aquelas permitidas pelo teatro e pela pintura.

Estes aspectos nos levam a considerar que a fotografia, caracterizada como experiência, não trata apenas da forma como o homem se produz diante da câmera, mas como ele produz o mundo graças à câmera (BENJAMIN, 2012). O prazer proporcionado pela visão de uma fotografia, pela imersão em um filme, não é estético apenas em sentido externo, ou formal. No cinema, como nas artes, a forma é conteúdo. O prazer que se experimenta também se relaciona ao processo de combinação íntima daquilo que se vê com os processos de julgamento que resultam em formas de entendimento e sensibilidade.

Considerações Finais

Apostamos na imagem fotográfica como recorte dos procedimentos de enquadramento cinematográfico, mas também como experiência, em sua potência de invenção de mundos no espaço escolar. Se todo estudante é capaz de fotografar (MIGLIORIN, 2015) é porque as novas mídias constituem uma cultura da visualidade que permeia os processos de entendimento e relação com o mundo, que constroem o mundo, seus corpos e instituições. A técnica, como advertia Benjamin, não tem apenas um significado acessório, ela é transformadora do próprio conceito de arte e de suas implicações econômicas e sociais, ou seja, é transformadora em suas dimensões políticas. Fazer arte na escola, pensar, realizar e fruir as obras, nos ajuda a enxergar através da névoa e delinear um novo mundo.

Os dispositivos de criação audiovisual não recortam temas ou assuntos, mas propõem colocar a realidade-corpo em questão, com abertura às lacunas visuais, como fissuras do real para a presença do estudante e de seu gesto criador. A previsão de resultado para este processo é irrelevante, não se espera qualquer resultado, pois ele precisa ser inventado no processo, sendo este o principal interesse e meio de ação das Oficinas.

Tentamos articular um modo expandido de pensar e se relacionar com a fotografia e o cinema, ampliando as possibilidades de reflexão e proposta de percursos de formação. É comum o entendimento da fotografia apenas sob aspecto de produto final, a “foto revelada” revelaria a realidade do objeto. Como

experiência, as imagens produzidas pela fotografia e pelo cinema são expandidas ao processo, que inclui a fruição significativa do espectador.

A realização do exercício proposto neste texto revelou que o imaginário a respeito do que seria ou não fotografia, do que poderíamos ou não chamar de cinema, compõem definições sobre as imagens e seus significados, mas também sobre suas práticas. As definições sobre a fotografia fazem supor o que esperar dela, estes significados prévios educam a percepção e os sentidos do espectador que a vê. Quando a fotografia rompe com as predeterminações, ela se multiplica em suas formas, e o que ela traz para a escola está além da constituição de narrativas e histórias sobre a vida, está além das representações sobre mocinhos e bandidos, pessoas bonitinhas e feiasas. Atuar neste intervalo significativo é a principal ação dos dispositivos de experimentação visual.

A imagem pensada sob seus aspectos de realização, com aparelhagem simples, câmeras simples, é capaz de mobilizar outras sensibilidades de imagem: uma fotografia de quem se abre à desnaturalização dos papéis sociais na escola, que não só representa, mas que reinventa o espaço. O que a imagem traz, nas palavras de Cezar Migliorin (2015, p. 185), é um modo de *tornar o mundo pensável*.

Tornar o mundo pensável segundo práticas que nos forcem a redimensionar o espaço e o tempo da escola e possibilitem associações que de outro modo seriam impensáveis. Instaurar lacunas por meio da experiência da imagem do cinema e da fotografia na escola é dispositivo, é jogo. Quando pensamos em fotografia na escola, consideramos trazer à tona questões que nos afetam e partilhá-las sem precisar resolvê-las antes...

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons** – a nova cultura oral. SP: Ed. Cortez, 1994.
- ALMEIDA, Milton José de. **CINEMA: A Arte da Memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- ALMEIDA, Milton José de. Um Castelo para a memória. **Educação Temática Digital**. v. 9, n. 1 (2007).
- BARBOSA, Ana Mãe. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mãe (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. SP: Cortez, 2010.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica (1939). **Walter Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção**. tr. Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. RJ: Contraponto, 2012.
- BERGALA, A. **L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à école e tailleurs**. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

BRASIL. **Diário Oficial da União** de 27 de Junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do Observador**: Visão e modernidade no século XIX. RJ: Contraponto, 2012.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. BH: Ed. Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação**: A Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. BH: MG: Universo Produções, s/d. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. RJ: Ed. Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar [et al.]. **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói (RJ): EDG, 2016.

Submetido em 26/08/2018.
Aceito em 21/02/2019.

