CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Redesenhar dispositivos, criar sentidos: Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos

Michel Montandon de Oliveira

Belo Horizonte (MG)
2023

MICHEL MONTANDON DE OLIVEIRA

Redesenhar dispositivos, criar sentidos: Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos

Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Elisa Ribeiro

Área de Concentração: Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia.

Belo Horizonte (MG)
2023

Oliveira, Michel Montandon de.

O48r Redesenhar dispositivos, criar sentidos : cinema de grupo e práticas de cuidado junto a professoras(es) da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos / Michel Montandon de Oliveira. – 2023.

166 f. : il.

Orientadora: Ana Elisa Ferreira Ribeiro.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.

Bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Educação básica. 3. Design e tecnologia. 4. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Cinema e Vídeo.

I. Ribeiro, Ana Elisa Ferreira. II. Título.

CDD: 418.4071

Ficha elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG

Bibliotecária: Rosiane Maria Oliveira Gonçalves - CRB6-2660

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 69 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.056353/2023-30 **Belo Horizonte-MG, 14 de novembro de 2023.**

MICHEL MONTANDON DE OLIVEIRA

REDESENHAR DISPOSITIVOS, CRIAR SENTIDOS: Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras/res da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 09 de outubro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Ana Elisa Ferreira Ribeiro (Orientadora) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Márcia Rodrigues de Souza Mendonça Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Douglas Mosar Morais Resende Universidade Federal Fluminense

Prof.ª Dr.ª Mírian Sousa Alves

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Wagner José Moreira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 14/11/2023 14:27)
ANA ELISA FERREIRA RIBEIRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1420604

(Assinado digitalmente em 22/11/2023 07:50)
MIRIAN SOUSA ALVES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1994720

(Assinado digitalmente em 14/11/2023 18:40)
WAGNER JOSE MOREIRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1615162

(Assinado digitalmente em 14/11/2023 14:16)
MÁRCIA RODRIGUES DE SOUZA MENDONÇA
ASSINANTE EXTERNO CPF: ###.###.574-##

(Assinado digitalmente em 21/11/2023 12:43) DOUGLAS MOSAR MORAIS RESENDE *ASSINANTE EXTERNO CPF: ###.###.046-##*

Visualize o documento original em https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp informando seu número: **69**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **14/11/2023** e o código de verificação: **ef01cef20e**

Dedico este trabalho a Açucena, Antônio e Olívia.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à minha saudosa e querida mãe, Dona Lourdinha (*in memoriam*), professora alfabetizadora que me apresentou bem cedo o caminho dos letramentos e já ensaiava, há mais de 40 anos, atividades multiletradas, gerando genuínos sentidos junto às crianças que experienciaram suas práticas de ensinar e aprender. À força, sempre vital, da família: meu pai, Miguel; irmãs, Ana Paula, Daniela e Raquel; Tia Tê e o primo Lucas; e, principalmente, à minha companheira Olívia e meus filhos Antônio e Açucena, raízes fortes do arvorecer.

Agradeço à Universidade Federal de São João del-Rei, em especial à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, coordenada, à época (2019), pelo pró-reitor André Luiz Mota, pela concessão da licença integral para cursar o doutorado, e ao Sindicato dos Servidores Técnicos Administrativos – SINDS-UFSJ (Adm. 2019/2022) pelo apoio durante o processo de pleiteio da licença.

Agradeço a toda a equipe docente, técnica e discente da POSLING do CEFET-MG, instituição que admiro desde a adolescência. Em especial, à minha orientadora, Prof. Ana Elisa Ribeiro, pelos direcionamentos sempre produtivos e pelas parcerias na escrita e publicação de artigos. À Servidora, colega de curso e de colaborações de escrita Pollyana Mattos a ao Prof. Vicente Parreiras, sempre uma inspiração como pessoa, pai e docente.

Agradeço a todas as pessoas com que convivi no Laboratório Kumã, durante os processos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, em especial aos coordenadores e coordenadoras que dividiram essa responsabilidade comigo durante os anos de 2021 e 2022, às professoras e professores e estudantes de licenciatura que participaram dos encontros e grupos focais e ao Prof. Douglas Resende e Prof. Cézar Migliorin pela parceria e confiança.

Agradeço aos pesquisadores que se voluntariaram nesta pesquisa, me auxiliando na geração de dados, Reinaldo Ziviani e Cláudia Costa. E também à Lara Padilha, revisora da norma padrão e ABNT, sempre atenciosa e generosa em suas contribuições.

Agradeço aos professores que participaram como pareceristas nos processos de aprovação do projeto, qualificação e banca final, Prof. Francis Paiva (COLTEC/UFMG), Prof. Wagner Moreira e Profa. Mírian Alves (POSLING-CEFET-MG), Profa. Márcia Mendonça (Unicamp) entre outros já citados nos agradecimentos.

Por fim, cito alguns nomes que, direta o indiretamente, me auxiliaram no processo de doutoramento – Prof. Ivan Vasconcelos, Denilson Carvalho, Matheus Almeida (UFSJ), Cardes Amâncio (Cine Cipó).

Não faz tanto tempo assim que os telefones celulares tinham tamanho e peso de um tijolo, custavam uma dezena de salários mínimos e só serviam para ligações e torpedos. Dos computadores, então, nem se fale. O máximo que se podia esperar daqueles artigos de luxo era que não travassem ao se executar o reprodutor de músicas e joguinhos de carta ao mesmo tempo. E muita gente ainda tinha em casa uma daquelas televisões pré-históricas nas quais se trocava de canal aos beliscões, por meio de um botão giratório que mais parecia uma fechadura de cofre.

É curioso saber que nada disso jamais voltará a voga. É curioso ter consciência dessa irreversibilidade da evolução tecnológica. Sim, é curioso, porque, em contraste, o desenvolvimento humanitário nem de longe se sustenta com a mesma facilidade e firmeza. Por alguma razão misteriosa, tudo que é amplamente reconhecido como avanço em favor da condição humana, tanto no âmbito individual como no âmbito coletivo, tem sempre de enfrentar forças contrárias e ameaças de retrocesso. Nada oferece resistência à dádiva dos circuitos integrados, nem oferecerá à produção em massa de processadores quânticos, mas a empatia, a sensibilidade, a solidariedade, a benevolência, o amor e tudo mais que nos eleve acima da barbárie são coisas que estão sempre em apuros, desgastando-se numa luta eterna contra a má-fé e o espírito de porco. A diferença salta aos olhos. A tecnologia é como uma atleta jovem e incansável correndo livre e desimpedida, sem parar, numa maratona sem fim, indo cada vez mais longe sob vigorosos aplausos e gritos de incentivo; a humanidade, coitada, não passa de uma senhora aposentada e enferma da qual ninguém mais quer saber, já com sérias dificuldades de respirar, já com sérias dificuldades para ouvir, já com sérias dificuldades para ver, já com sérias dificuldades para seguir em frente, às vezes levada de volta para trás por qualquer vento mais forte; uma senhora que ninguém em sã consciência apostaria que possa chegar viva até a próxima esquina.

E, um dia, eu a vi tropeçar.

Trecho do conto Rosa-bebê do livro Vila Sapo do escritor brasileiro José Falero (FALERO, 2019, p. 77)

Os Outros: o melhor de mim sou eles
(BARROS, M. 2004, p. 73)

RESUMO

O laboratório Kumã é um projeto de pesquisa, ensino e extensão ligado ao departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense. Durante os períodos mais severos da pandemia de covid-19, o laboratório Kumã desenvolveu, de modo on-line, junto a professoras(res) da educação básica e discentes de licenciaturas, o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, processo de criação e experimentação de linguagens pautado por aspectos éticos, estéticos e políticos do cinema (CID et al., 2022; MIGLIORIN et al. 2016; MIGLIORIN, 2014, 2015). O objetivo desta tese de doutorado é pesquisar as experimentações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica e discentes de licenciatura, procurando identificar e descrever os processos de *design, designing e redesigned* de dispositivos de criação sob a perspectiva dos multiletramentos. A discussão teórica propõe modos de interseção entre os conceitos de multiletramentos e dispositivos (FAIRCLOUGH, 1995, 2001). Os multiletramentos dizem respeito às propostas de transformações e readequações nos modos de ensino e aprendizagem das línguas, linguagens e suas tecnologias diante das mudanças tecnológicas, sociais e culturais da contemporaneidade, levando-se em conta questões como diversidade cultural e linguística (COPE; KALANTZIS, 2000; BUZATO, 2009; MILLS, 2010; ROJO, 2012, 2020; PINHEIRO, 2016; BNCC, 2018, 2019; RIBEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Já o conceito de dispositivo diz respeito à ordem dos discursos, em suas dimensões enunciativas, materiais e subjetivas (FOUCAULT, 2012; AGAMBEN, 2005; DELEUZE, 1996). A metodologia elege a pesquisa exploratória (GIL, 2020), tendo a geração de dados realizada ao longo do ano de 2022 por meio de grupos focais (LAGUARDIA et al., 2007; RESSEL et al., 2008; BACKES et al., 2011) e participação observante (YIN, 2001; DÖRNYEI, 2007; MÓNICO et al., 2017; PERUZZO, 2017). As discussões descrevem e analisam os processos de *design, designing e redesigned* nos dispositivos minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta; os modos como esses processos estimulam a modulação de diferentes semioses – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais – e como se dá a mediação das diversidades culturais e linguísticas nos grupos observados. As conclusões apontam que a criação de sentidos propiciadas pela experimentação com diferentes semioses, de modo coletivo, colaborativo e desidentificado, fomentou, nas professoras e professores da educação básica e discentes de licenciatura que participaram do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, processos relevantes de ressignificação da prática docente.

Palavras-Chave: Multiletramentos ∩ Laboratório Kumã ∩ Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado ∩ educação básica ∩ desenho de dispositivos e criação de sentidos.

ABSTRACT

The Kumã laboratory is a research, teaching and extension project linked to the Cinema and Video department at the Universidade Federal Fluminense - UFF. During the most severe periods of the Covid-19 pandemic, the Kumã laboratory developed, online, with basic education teachers and undergraduate students, the Group Cinema and Care Practices, a process of creation and experimentation of languages based on ethical, aesthetic and political aspects of cinema (CID et al., 2022, MIGLIORIN et al., 2016; MIGLIORIN, 2014, 2015). The objective of this PhD thesis is to research the experimentations of Group Cinema and Caring Practices, together with basic education teachers and undergraduate students, in order to identify and describe the processes of design, designing and redesigning creative dispositifs from the perspective of multiliteracies. The theoretical discussion proposes intersecting modes between the concepts of multiliteracies and dispositifs (FAIRCLOUGH, 1995, 2001). Multiliteracies concern the proposals of transformations and readjustments in the ways of teaching and learning languages, languages and their technologies in face of technological, social and cultural changes of contemporaneity, taking into account issues such as cultural and linguistic diversity (COPE; KALANTZIS, 2000; BUZATO, 2009; MILLS, 2010; ROJO, 2012, 2020; PINHEIRO, 2016; BNCC, 2018, 2019; RIBEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). The concept of dispositifs, on its turn, reflects on the order of discourses, in its enunciative, material, and subjective dimensions (FOUCAULT, 2012; AGAMBEN, 2005; DELEUZE, 1996). The methodology elects exploratory research (GIL, 2020), with data generation conducted throughout 2022 through focus groups (LAGUARDIA et al., 2007; RESSEL et al., 2008; BACKES et al., 2011) and observant participation (YIN, 2001; DÖRNYEI, 2007; MÓNICO et al., 2017; PERUZZO, 2017). The discussions describe and analyze the processes of design, designing, and redesign in the Lumière minute, narrated photography, haikai film, and letter-film; the ways in which these processes stimulate the modulation of different semiotics – oral, written, audiovisual, gestural, and spatial – and how the mediation of cultural and linguistic diversities takes place in the observed groups. The conclusions indicate that the meaning-making provided by the experimentation with different semioses, in a collective, collaborative and unidentified way, fostered, in basic education teachers and undergraduate students who participated in the Group Cinema and Care Practices, relevant processes of resignification of teaching practice.

Keywords: Multiliteracies ∩ Kumã laboratory ∩ Group Cinema and Caring Practices ∩ basic education ∩ dispositifs design and meaning-making.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação 25
Figura 2 – Divulgação do Cinema de Grupo 2022.....67
Figura 3 – Descrição do dispositivo minuto Lumière no livro Cadernos do Inventar.....71
Figura 4 – Quadros retirados de minutos Lumière mobilizados pela palavra fora.....104
Figura 5 – Fita de Möbius.....106
Figura 6 – Sergei Eisenstein, Encouraçado Potemkin (1925).....110
Figura 7 – Quadros retirados de filme-haikai.....113
Figura 8 – Quadro retirado do filme Cabra Marcado para Morrer (1984).....116
Figura 9 – Quadros retirados de fotografias narradas.....119
Figura 10 – Reprodução fac-símile da descrição do dispositivo filme-carta no livro Cadernos do Inventar.....130
Figura 11 – Quadros retirados de filme-carta.....134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Todos os dispositivos realizados pelo grupo de segunda-feira ao longo de 2022..93
Quadro 2 – Todos os dispositivos realizados pelo grupo de sexta-feira ao longo de 2022.....95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC.....Base Nacional Comum Curricular

CEFET-MG.....Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CAD.....*Computer-assisted design*

CEP.....Comitê de Ética em Pesquisa

CNC.....Conselho Nacional de Cineclubes

CNS.....Conselho Nacional de Saúde

CONEP.....Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DSLR.....*Digital Single Lens Reflex*

EUA.....Estados Unidos da América

Euc.....Sujeito(s) Comunicante(s)

Eue.....Sujeito(s) Enunciadore(s)

FORPROEX.....Fórum de Pró-Reitores de Extensão

GF.....Grupo focal

GNL.....Grupo Nova Londres

GpMulti.....Grupo de Pesquisa Hipermídia e Ensino da Unicamp

IBGE.....Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INC.....*Incorporated*

MEC.....Ministério da Educação

MAM.....Museu da Arte Moderna de São Paulo

NLG.....*New London Group*

NLS.....*News Literacy Studies*

PBL.....*Project-based learning*

POSLING.....Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG

PPGCINE.....Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da UFF

Secad.....Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED.....Secretaria de Educação a Distância

TCC.....Trabalho de conclusão de curso

TCLE.....Termo de consentimento livre e esclarecido

Tud.....Sujeito(s) destinatário(s)

Tui.....Sujeito(s) interpretante(s)

UFMG.....Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ.....Universidade Federal de São João del-Rei

UFF.....Universidade Federal Fluminense

UFSC.....Universidade Federal de Santa Catarina

UFOP.....Universidade Federal de Ouro Preto

Unicamp.....Universidade Estadual de Campinas

UNE.....União Nacional dos Estudantes

URSS.....União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP.....Universidade de São Paulo

VHS.....*Video home system*

2D..... Duas dimensões

3D..... Três dimensões

SUMÁRIO

1 CARTA/ROTA/MEMÓRIA.....17
1.1 Alerta! (Uma carta dentro da carta).....19
1.2 Carta proposta de pesquisa.....21
2 DELINEAMENTO, CONCEITOS E OBJETIVOS.....23
2.1 Delineamento.....23
2.2 Conceitos-chave para compreensão.....23
2.2.1 Pedagogia dos Multiletramentos.....23
2.2.2 Laboratório Kumã, Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado.....24
2.2.3 Semioses.....24
2.3 Concepção de Língua(gem).....25
2.4 Unidade de análise.....26
2.5 A natureza exploratória da pesquisa.....27
2.6 Interseção como trama.....27
2.7 Objetivos.....28
2.7.1 Objetivo principal:.....28
2.7.2 Objetivos secundários:.....28
3 METODOLOGIA.....29
3.1 Geração de dados da pesquisa.....29
3.1.1 Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado em 2022.....29
3.1.2 Observação direta em ambientes virtuais.....29
3.1.3 Participação observante.....30
3.1.4 Participação observante e o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado.....31
3.1.5 Grupos focais síncronos em ambientes virtuais.....33
3.1.6 Grupos focais inseridos no contexto da pesquisa.....35
3.1.7 Participantes dos grupos focais.....36
3.2 Metodologia de Análise de dados.....39
3.3 Questões éticas na pesquisa.....40
4 MULTILETRAMENTOS – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PLURALIDADE DE LINGUAGENS…42
4.1 Letramentos e formação docente.....42
4.2 O conceito de multiletramentos.....43
4.3 Design, etimologia e conceito inserido nos Multiletramentos.....47
4.3.1 Projetar, desenhar, criar e agenciar sentidos – Design, available designs, designing e redesigned.....50
4.4 Os quatro componentes.....53
4.4.1 Prática situada.....53
4.4.2 Instrução Aberta.....54

4.4.3 Enquadramento Crítico.....54
4.4.4 Prática Transformada.....55
4.5 Multiletramentos e formação docente.....55
4.6 Pressupostos acerca dos Multiletramentos.....58
5 LABORATÓRIO KUMÃ, CINEMA DE GRUPO E A PRÁTICA POR MEIO DE DISPOSITIVOS.....60
5.1 Breve histórico do cineclubismo no Brasil.....60
5.2 Cinema como material didático – constelação à vista.....63
5.3 Laboratório Kumã.....66
5.3.1 Cinema de grupo e Práticas de Cuidado.....67
5.4 Dispositivos como possibilidade metodológica.....69
5.4.1 Coordenação.....73
5.4.2 Montagem.....76
5.4.3 Apreciação e partilha.....79
6 REDESIGN DA PESQUISA – UMA PROPOSTA DE INTERSEÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE DESIGN E DESENHO DE DISPOSITIVOS.....81
6.1 Dispositivo – Etimologia e conceito.....84
6.2 Uma proposta de redesenho dos termos: design, available designs, designing e redesigned inseridos no contexto desta pesquisa.....89
6.3 Mas afinal, o que é projetar, desenhar, criar e agenciar sentidos no ambiente escolar ? 91
7 AS EXPERIMENTAÇÕES DO CINEMA DE GRUPO E PRÁTICAS DE CUIDADO JUNTO A PROFESSORAS(RES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS 93
8 PROCESSOS DE *DESIGN, DESIGNING E REDESIGNED* NOS DISPOSITIVOS MINUTO LUMIÈRE, FOTOGRAFIA NARRADA, FILME HAIKAI E FILME-CARTA.....101
8.1 Minuto Lumière no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos.....101
8.1.1 Redesenhando o dispositivo Minuto Lumière.....107
8.2 Filme Haikai no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos.....109
8.3 Fotografia narrada no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos.....115
8.3.1 Redesenhando *[redesign e redesigned]* o dispositivo fotografia narrada.....121
8.4 Filme-carta no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos.....123
8.4.1 Breve genealogia dos filmes-carta.....125
8.4.2 Multimodalidade e diversidade linguísticas no dispositivo filme-carta.....129
8.4.3 Redesenhando o dispositivo filme-carta.....132
9 DESENHO, DESENHANDO E REDESENHANDO DISPOSITIVOS [*DESIGN, DESIGNING, REDESIGN*] E A MODULAÇÃO DE DIFERENTES SEMIOSES – ORAIS, ESCRITAS, AUDIOVISUAIS, GESTUAIS E ESPACIAIS – JUNTO A PROFESSORAS(RES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....135
10 *DESENHO, DESENHANDO E REDESENHANDO DISPOSITIVOS [DESIGN, DESIGNING, REDESIGN]* E A MEDIAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA JUNTO A PROFESSORAS(RES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....140

11 ENFIM… ELUCUBRAÇÕES, URDIDURAS E PROJEÇÕES.....147
11.1 Carta/caminho/redesenho.....151
RELAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....153
FILMOGRAFIA EM ORDEM ALFABÉTICA.....163

1 CARTA/ROTA/MEMÓRIA

São João del-Rei, primavera de 2021

Trabalho e estudo no quarto de hóspedes. Durante a pandemia, essa parte da casa foi transformada em um escritório improvisado; livros e anotações se espalham desde a escrivaninha, onde fica o computador, até a cama, que também habita o quarto. Somam-se a eles os brinquedos que parecem brotar do chão durante o dia e dar frutos durante a noite; sempre é possível achar mais um, sob a mesa, em cima da cama, atrás da porta.

Começo a ouvir o burburinho das crianças, que há mais de um ano estão sem escola e praticamente sem ver os amigos e parentes. A algazarra se aproxima, a porta se abre de supetão, num arranque que costuma tirar os pais do sério. Elas brincam de fotografar com meu celular – ganharam muita intimidade com o dispositivo durante o período de reclusão. Pedem descontraídas para eu posar para um registro; minha animação não é grande. Diante da solicitação dos pequenos, giro suavemente a cadeira de escritório e dirijo o olhar para a objetiva com um sorriso sem graça. Peço que me devolvam o aparelho. Não sem alguma hesitação, me entregam. No visor, a última foto registrada. Paraliso o trabalho por instantes e miro minha própria imagem.

Começo com meus pés, cada um apontando para um lado, como se quisessem se distanciar um do outro. Pouco acima, os joelhos, cujos ligamentos já se foram há tempos. O calçado é típico dos caminhantes, e já não é novo, meia-vida. O solado grosso apresenta imperfeições. O couro e a camurça estão parcialmente secos. Sou um caminhante nato, característica que herdei de família. Meu avô materno trabalhou como *officeboy* até os 80 anos, percorrendo mais de 10 quilômetros por dia entre agências bancárias no centro de Belo Horizonte, aproveitando o benefício da idade para furar filas e resolver as pendências da firma para a qual trabalhava. Já meu avô paterno tinha um andar mais idílico; apesar de ter passado a vida quase toda em trabalhos duros e desgastantes como peão de roça, aproveitou a velhice para pescar praticamente todos os dias, caminhando vários quilômetros a partir da cidade pequena onde morava até açudes, córregos e rios. Minha experiência de vida se confunde com a experiência do caminhar. As pernas guiando para onde os sentidos apontam. Desde 2009, quando decidi abandonar a carreira em Publicidade e Propaganda, tive a oportunidade de participar de vários projetos extensionistas, e foi nessas experiências, percorrendo e tateando distintos territórios, que fui apresentado a um Brasil que desconhecia. Como na marcante

experiência entre os anos de 2011 e 2014, no Observatório da Juventude da UFMG, quando visitei escolas de várias partes do Brasil, realizando três edições do Festival de Cinema Em Diálogo[1], destinado a estudantes de escolas públicas de ensino médio. E a partir de 2015, quando passei a atuar em projetos de extensão na UFSJ, formando parceria com o projeto Cinema nos Quilombos[2] e com a comunidade tradicional do Quilombo do Palmital, na cidade de Nazareno-MG, onde realizamos formações, filmes e aprovamos projeto junto ao Ministério da Cultura.

Seguindo com os olhos o contorno da minha imagem, vejo o quanto minha coluna está curvada, como se eu estivesse constantemente projetando minha cabeça para frente. Seria um certo ar de curiosidade que se imprimiu em meu corpo? Ou a marca dos anos passados em frente ao computador? Quando menino, na pequena cidade do interior de Minas Gerais, não sei exatamente por que, me tornei uma espécie de referência, de consultor, de experimentador em primeira mão das tecnologias que apareciam por lá. Na família ou entre amigos, eu era usualmente responsável por atividades que exigiam alguma complexidade tecnológica, como colocar o filme na máquina fotográfica, trocar a agulha da radiola, sintonizar televisores e programar videocassetes. Em 1997, já morando em Belo Horizonte e cursando Comunicação Social, começaria a trabalhar com criação de páginas para internet, posteriormente com direção de vídeos e edição. As tecnologias de informação e interação permeiam minha vida, conduzindo uma série de escolhas profissionais e epistemológicas; e, nesse sinuoso caminho, passei por outros vários ofícios que envolvem a cultura digital – fui *web designer*, produtor de conteúdo, diagramador, professor de arte e tecnologia e professor de edição audiovisual, só para citar alguns ofícios registrados em minha carteira de trabalho.

Continuo percorrendo com os olhos a fotografia realizada pelos meus filhos, agora vejo minhas mãos apoiadas sobre as pernas; são elas, seja deslizando o cursor do mouse, digitando textos, focando objetivas ou acionando botões de *on* e *off*, as responsáveis, na maioria das vezes, por conectar meu corpo a dispositivos técnicos e materializar ideias em linguagens. Como aponta Sennet, a "relação entre a mão e a cabeça manifesta-se em terrenos aparentemente tão diferentes quanto a construção da alvenaria, a culinária, a concepção de um playground ou tocar violoncelo" (2009, p. 20). As habilidades manuais estabelecem um diálogo entre o mundo das ideias e a concretude das práticas. São muitas vezes as mãos, guiadas pelos pés, e acionadas pelo sensível, as responsáveis por materializar os ensejos

1 Cf.: < http://www.emdialogo.uff.br/> Acesso em: 28 nov. 2021

2 Cf.: Cinema dos Quilombos, Disponível em: https://cinemadosquilombos.wordpress.com/1a-mostra-cinema-dos-quilombos/. Acesso em: 28 nov. 2021

criativos.

Não há como imaginar uma rota sem levar em conta os caminhos percorridos *a priori*. O compasso que define o plano futuro se baliza no já vivido, no experienciado. Planejar o porvir é um exercício de lembrança e aposta, ou, como indica Hissa, "memória-ideia de como fazer" (2012, p. 125). Nos últimos 13 anos, seja como técnico, professor ou atuando em projetos de pesquisa e extensão, venho trabalhando principalmente junto a professoras e professores, a fim de desmitificar e incentivar a prática criativa e crítica por meio das tecnologias digitais acessíveis. Nessa trajetória, tive a oportunidade de ter contato e mesmo experimentar diversas metodologias em processos de criação e multiletramentos.

Logo que tive contato com os encontros do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, projeto de pesquisa, ensino e extensão coordenado pelo Laboratório Kumã, grupo ligado ao Departamento de Cinema e Vídeo e ao Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense – UFF, tais práticas me chamaram a atenção – como metodologia possível e aplicável. Recebi os primeiros relatos por meio do professor, amigo e conterrâneo Douglas Resende, com quem havia trabalhado no Observatório da Juventude da UFMG, organizando festivais de cinema para estudantes do ensino médio entre os anos de 2012 e 2014. Posteriormente, Resende começou a atuar como professor em cinema da UFF e entrou para o Laboratório Kumã. Na mesma época, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), universidade onde sou servidor, organizou uma palestra com César Migliorin. Na ocasião, pude ouvir de um dos fundadores do Laboratório Kumã o relato de um processo que se espalhava por todo o território brasileiro e alguns países da América Latina e parecia criar uma interseção frutífera entre ensino de cinema e formação de professores. Naquela época, as práticas do Laboratório Kumã me pareceram trazer muitos componentes comuns à Pedagogia dos Multiletramentos, que conheci durante o mestrado em Estudos de Linguagens, entre 2011 e 2014, e que se materializava como possibilidade a ser compreendida quando passam a fazer parte da Base Nacional Comum Curricular Brasileira (BRASIL, 2017, 2018).

1.1 Alerta! (Uma carta dentro da carta)

> Hoje eu quero fazer um alerta a vocês, especialmente a quem tem crianças entre 8 e 12 anos, que parece ser a faixa etária que mais está falando sobre isso.
> Gente, há alguns dias, minha filha (que está com 11 anos) me perguntou se eu conhecia uma série da @netflixbrasil chamada Round 6. Eu disse que não e perguntei o porquê. Ela disse que estava interessada em assistir, porque alguns amigos dela estavam falando sobre. Como sempre faço, fui buscar informação e, apenas lendo a sinopse, percebi que não era uma temática apropriada para crianças, além da própria classificação indicativa estar apontada como 16 anos.

> Falei pra ela que não acreditava que fosse uma série apropriada para crianças e fiquei um pouco preocupada com a possibilidade de seus amigos e amigas estarem expostos a ela.
> Pois hoje, que ela está na casa do pai, resolvi assistir pra ver exatamente do que se tratava. Fiquei bastante impactada não apenas com o teor, realmente forte, mas especialmente por crianças terem mencionado assisti-la. Publiquei em meu perfil pessoal uma breve impressão, e qual foi a minha surpresa quando outras amigas mães disseram que suas filhas também estavam falando dessa série, crianças mais ou menos da mesma faixa etária da minha.
> Gente, não é uma série pra criança. Na verdade, considero que não seja nem pra adolescente. E infelizmente muitas cenas foram levadas para o Tik Tok e as crianças (que também não deveriam estar lá) estão assistindo. E não se trata de proibir, mas de conversar sobre as possíveis consequências e impactos de estarem expostos a cenas de violência explícita, humilhação, violência psicológica, brutalidade, assassinatos e a banalização da vida humana.
> Sim, a série tem um pano de fundo crítico, mas é preciso estar devidamente preparado, cognitiva e emocionalmente, para elaborar essas informações, e as crianças ainda não estão.
> Fica aqui o meu alerta.
> Compartilhem essa informação com outras mães, pais, educadores, para que possamos alertar para os riscos dessa exposição. Muitas mães e pais estão, neste momento, tentando equilibrar mil pratos da vida cotidiana, então vamos sair da culpabilização e assumir a responsabilidade coletiva. (MOREIRAS, 2021)

O relato transcrito é de Lígia Moreiras, doutora em Saúde Coletiva e em Farmacologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e escritora do blog Cientista que Virou Mãe[3]. Esse alerta, lançado em redes sociais, chega até mim, que sou pai e pesquisador; chega também a professoras e professores da minha convivência, que se perguntam: "O que fazer?". A mensagem diz respeito à relação íntima e frágil que temos com o audiovisual na atualidade e com a indústria que move as bases desse setor. Esse combo de elementos estéticos, de alto poder semiótico, é capaz até mesmo de mediar, pautar e influenciar aspectos de nossas relações cotidianas. Fracionado em sua constituição elementar, o audiovisual diz respeito ao que assistimos – as imagens; ao que ouvimos – os áudios, e ao texto escrito estruturador – o roteiro que guia e conduz a montagem dessa simbiose.

Por curiosidade, assisto alguns trechos de um episódio da série citada pela cientista (não consegui assistir até o final), e concluo que é uma das peças mais perversas que vi nos últimos tempos, seguindo uma linha de violência explícita, física, social e psicológica, extremamente bem executada tecnicamente, em termos de roteiro, fotografia, direção de arte entre outros elementos. O apelo a crianças e jovens é explícito, apresentando personagens mascarados – típico dos filmes de super-heróis – e bonecos gigantes que remetem aos parques de diversões. Pesquiso um pouco mais sobre a série e descubro que no lançamento na Coreia do Sul, país de origem, o tráfego da internet foi tamanho que chegou a gerar

3 O texto citado não está mais disponível. Cf. o site: Cientista que virou mãe. https://cientistaqueviroumae.com.br/textos/. Acesso em: 28 nov. 2021

congestionamento de dados[4]. A julgar pelo relato de Moreiras, a adesão em terras brasileiras também foi massiva. Essa não é a primeira nem a última produção audiovisual dessa natureza que chega até os olhos, ouvidos e demais sentidos de destinatários incautos e ao mesmo tempo ávidos por experiências audiovisuais. Moreiras realiza um apelo caro à minha pesquisa, quando diz: "não se trata de proibir, mas de conversar sobre as possíveis consequências e impactos".

1.2 Carta proposta de pesquisa

Desde 2009 pesquiso a interseção entre os campos da educação, linguagens e tecnologias de comunicação e interação. Em minha dissertação de mestrado, observei uma formação em mídia educação implementada por um programa de extensão da Faculdade de Educação da UFMG destinada a professoras e professores do ensino médio de uma escola pública de Belo Horizonte. Nas observações de campo, percebi que algumas professoras tinham mais facilidade e outras, menos, em lidar com a presença dos aparelhos técnicos de filmagem e a produção de sentido por meio deles. Relembro especialmente uma experiente professora de Português, com mais de 25 anos de prática docente. Acompanhei o trabalho dela com a produção de vídeos com celular em quatro turmas do ensino médio; os resultados foram satisfatórios em termos de participação, desenlace e produção de sentidos. Na entrevista, e mesmo na observação direta, percebi que a professora tinha bastante dificuldade em tarefas que exigiam o uso da tecnologia, como enviar e-mails, por exemplo. Porém, mediando o uso das câmeras e a edição de vídeos em sala de aula, sua capacidade de dialogar com os estudantes parecia compensar as dificuldades no uso e apropriação das tecnologias. Já naquela época, a prática de assistir e conversar sobre o que se produz em termos audiovisuais chamava a minha atenção, conforme registrei em minha dissertação.

> Sobre a percepção de sentido na prática linguística, noto que há uma dificuldade geral em entender a complexidade das relações, em especial nas possibilidades de retroaliementação (feedback) e argumentação, ouvir a réplica ou a tréplica sobre as possibilidades de geração de sentido em imagens, textos e vídeos. A questão sempre esbarra no "tempo". Porém, os processos educacionais ainda mantêm uma lógica de massa, dicotômica, de pergunta e resposta única. De um para muitos, de não retorno. É imprescindível rever esse modelo de comunicação que emerge em todas as discussões. (OLIVEIRA, 2014, p. 71)

Participando do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, coordenado pelo Laboratório Kumã, ao longo do segundo semestre de 2021, notei, durante os processos de experenciação,

4 Cf.: Provedora de internet sul-coreana processa Netflix por causa de "Round 6". In: Catraca Livre. Redação. 8 out. 2021, atualizado em 3 out. 2022. Disponível em: https://www.b9.com.br/151431/provedor-de-internet-coreia-do-sul-processa-netflix-excesso-de-trafego-round-6/. Acesso em: 28 nov. 2021

que uma premissa consistente da prática diz respeito justamente ao ato de assistir junto e conversar sobre; essa característica, que tem suas bases no cineclubismo, parece apontar para uma continuidade de minha pesquisa de mestrado, à medida que retomo hipóteses que passaram por minha cabeça em 2014, como por exemplo:

> [...] tendo a acreditar que alguns procedimentos simples porém complexos – entendendo por complexo tudo aquilo que é tecido junto – podem ser incorporados ao cotidiano escolar sem a necessidade de grandes investimentos. Cito como exemplo a utilização de rodas de discussão em contrapartida ao desgastado formato de filas de carteiras em que cada estudante "interage" com a nuca do outro. A "chuva de ideias" e a produção de material multimídia de forma colaborativa são possibilidades a serem consideradas acerca da implantação de práticas de comunicação e retroalimentação distribuídas no sistema comunicacional escolar. (OLIVEIRA, 2014, p. 88)

Portanto, vejo oportunidade de aprofundar discussões que iniciei algum tempo atrás, atentando para a hipótese de que o processo do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, da forma como tem sido implementado e testado pelo Laboratório Kumã, em diferentes contextos, sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, pode se configurar como possibilidade metodológica viável na geração de sentidos e no uso social da língua e das linguagens, junto a professoras e professores da educação básica.

2 DELINEAMENTO, CONCEITOS E OBJETIVOS

2.1 Delineamento

O delineamento é um processo fundamental para a pesquisa científica, pois define o escopo crítico e estratégico do pesquisador, a partir de preceitos lógicos, acerca da abordagem eleita. Como aponta Gil (2021), pesquisadores de língua inglesa utilizam o termo *design* como conceito para o delineamento, no sentido de "esboço, desenho, plano, projeto, planejamento, propósito e intenção" (p. 55) da pesquisa científica. "Para que a pesquisa se efetive, torna-se necessário, no entanto, confrontar a visão teórica do problema com os dados da realidade. Ou, em outras palavras, proceder ao delineamento *(design)* da pesquisa." (GIL, 2021, p. 54).

Neste trabalho, o delineamento propôs a realização de uma pesquisa exploratória que utiliza os métodos qualitativos de grupos focais e participação observante como forma de geração de dados.

2.2 Conceitos-chave para compreensão

A seguir, apresentarei de forma resumida alguns verbetes/conceitos que aparecerão em diversos momentos e serão tratados em profundidade ao longo do texto desta tese, sendo eles:

a Pedagogia dos Multiletramentos;

b Laboratório Kumã, Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado;

c Semioses.

2.2.1 Pedagogia dos Multiletramentos

O termo multiletramentos surge a partir da publicação do texto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, lançado em meados da década de 1990 (CAZDEN et al., 1996). O conceito de multiletramentos diz respeito, resumidamente, às propostas de transformações e readequações nos modos de ensino e aprendizagem das línguas, linguagens e suas tecnologias diante da eminente revolução, observada pelos autores à época, proporcionada pelo desenvolvimento e popularização das ferramentas de comunicação e interação e pela globalização. Os multiletramentos dizem respeito a aspectos relevantes a esta pesquisa, como a diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas e a pluralidade de linguagens presentes nos textos multimidiáticos. O capítulo 4 é todo dedicado à discussão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, principal arcabouço teórico utilizado por esta pesquisa para tecer a leitura dos dados qualitativos gerados no processo de participação

observante e grupos focais.

2.2.2 Laboratório Kumã, Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado

O Laboratório Kumã é um projeto de pesquisa, ensino e extensão fundado por professores, pesquisadores, extensionistas ligados ao departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 2009, o Kumã foi criado com o seguinte objetivo:

> [...] compartilhar saberes e práticas para que todos aqueles interessados em levar o cinema e os direitos humanos para a educação possam fazê-lo, mesmo que não tenham qualquer experiência com as técnicas cinematográficas ou mesmo com a linguagem audiovisual. (MIGLIORIN et al., 2016, p. 6)

Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado é o nome do projeto desenvolvido pelo laboratório Kumã ao longo dos últimos quatro anos; a partir de encontros semanais, os(as) participantes vivenciam aspectos estéticos, políticos e éticos do cinema, com especial foco na experimentação de linguagens e no diálogo. O Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado tem grande adesão de profissionais ligados(as) à educação básica, que formam o grupo principal do processo de geração de dados desta pesquisa. Durante o ano de 2022, realizei participação observante em dois grupos de experimentação do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, totalizando mais de 60 encontros, além de realizar quatro grupos focais específicos com professoras e professores que participaram das práticas do Kumã ao longo do mesmo ano. O Capítulo 5 apresenta de forma detalhada o Laboratório Kumã e os modos de atuação do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Já o capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada para a geração de dados de forma pormenorizada.

2.2.3 Semioses

O conceito de semiose abarcado por esta pesquisa diz respeito a toda a gama de construções, produções e processos de geração de efeitos de sentidos a partir de distintos atos de linguagem, ou seja, "é o termo que define a ação, a atividade dos signos" (CORREIA, 2001). De acordo com Greimas e Cortés (1979, p. 409), diz respeito à "categoria sêmica da qual os dois termos constitutivos são a forma da expressão e a forma do conteúdo (do significante e do significado)". Ribeiro (2021, p. 34) utiliza o termo "ciranda de modos de expressão" para denominar a multimodalidade presente nas semioses de alto poder semiótico. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro, multimodalidade diz respeito "ao uso de mais de um modo

em um texto ou um evento de construção de significado" (2020, p. 81), sendo os modos de significação apresentados como significados de áudio, orais, escritos, visuais, espaciais, táteis e gestuais.

Figura 1 – Modos de significação em uma teoria multimodal de representação e comunicação

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181.

Nos modos de significação gerados a partir das experienciações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, essa "ciranda" diz respeito aos enunciados verbais, escritos, sonoros, audiovisuais e outros possíveis que se apresentam em suas diversas camadas de sentido, que, por essa mesma razão, devem ser lidos e analisados em seu conjunto multimodal.

> A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade. Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade (RIBEIRO, 2021, p.32)

Nesta pesquisa, as semioses correspondem à geração de sentido por meio da realização de experienciações criativas como o minuto Lumière, filme haikai, fotografia narrada e filme-carta entre outros, propostos pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã e analisados a partir da perspectiva dos multiletramentos.

2.3 Concepção de Língua(gem)

Faz-se necessário que um trabalho acadêmico inserido no campo dos

(multi)letramentos defina, *a priori*, quais concepções de língua(gens) guiam a episteme do pesquisador (BAGNO, 2012). Esta pesquisa se insere no grande campo da linguística aplicada, dentro dos contornos da Linha III do programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, que tem seus princípios amparados por

> Estudos das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e de literatura com fundamentação nas diferentes teorias da linguagem. Reflexão sobre o papel de materiais didáticos e de tecnologias da informação e comunicação no ensinar e no aprender línguas e literaturas. (POSLING, 2022)

Sendo assim, me proponho a elencar, em tópicos, o mosaico teórico que guia minha visão de mundo como pesquisador e, por conseguinte, perpassam os caminhos escolhidos durante todo o processo de pesquisa e escrita:

1. Entendo as línguas e seus elementos constituintes – fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais – como uma gama de sistemas complexos de características adaptativas e recursivas. O processamento cognitivo interacional dos códigos linguísticos, amparado por meio das linguagens, promove processos de características dinâmicas, caóticas, imprevisíveis, sensíveis à retroalimentação (*feedbacks*) e sobretudo, sensíveis às condições dos meios onde fluem, sejam culturais, geográficos e/ou históricos (PARREIRAS, 2005; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA; NASCIMENTO, 2011).

2. Atividades humanas diversas, como a comunicação, interação, reflexão e expressões de inúmeras ordens, atuam por meio das linguagens. A linguagem se manifesta na forma de enunciados textuais, e, aqui, considero o sentido amplo do texto, incluindo tanto enunciados verbais e escritos como também visuais, sonoros, gestuais inseridos em gêneros discursivos que podem ser categorizados a partir de suas características relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011; CAZDEN et al., 2021).

3. As lingua(gens) são permeadas por uma memória discursiva gerada a partir de rastros, implícitos ou explícitos, absorvidos, transformados ou mesmo recusados em toda gama de relações interacionais. Como aponta Possenti, esse fenômeno se apresenta de diversas formas nos estudos linguísticos: “polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade – cada um implicando algum viés específico” (2003, p. 253), e aqui se materializa como *available designs* inserido no conceitual teórico do *design, designing e redesigned* da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 2021).

2.4 Unidade de análise

A definição da unidade de análise permite que o pesquisador visualize os contornos de

sua pesquisa, delimitando, por exemplo, como se dará a geração de dados (OSÓRIO, ANTÓNIO, 2010). A unidade de análise proposta serve de baliza para determinar as características, a quantidade e a qualidade dos dados levantados.

Os modos como os dispositivos cinematográficos – minuto Lumière, filme haikai, fotografia narrada, filme-carta, entre outros – são experienciados por professoras e professores do ensino básico e estudantes de licenciaturas, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, ao longo do ano de 2022, levando-se em conta características processuais, técnicas, interacionais, éticas e estéticas, se constitui a unidade básica de análise desta pesquisa. A partir desse contorno, optei por utilizar as técnicas da participação observante e grupos focais para a geração de dados.

2.5 A natureza exploratória da pesquisa

Segundo Gil (2021), uma pesquisa exploratória "tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o fenômeno, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (p. 57). Esta pesquisa tem características exploratórias, pois investiga em profundidade a correlação entre os dispositivos de experimentação realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, experienciados por professoras e professores da educação básica e estudantes de licenciatura, tecendo correlações com as premissas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos. Portanto, visa identificar, descrever, caracterizar fenômenos do campo dos multiletetramentos que versam sobre multimodalidade e diversidade linguística. Uma vez sistematizados, desenvolvi hipóteses sobre possibilidades no planejamento e implementação de metodologias inseridas no campo das Linguagens e suas Tecnologias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cinema e educação e formação de professoras e professores da educação básica.

2.6 Interseção como trama

Uma premissa que guia a análise de dados desta pesquisa é o conceito de interseção. Na Matemática, a interseção é representada pelo símbolo ∩ e diz respeito ao "conjunto de elementos que, simultaneamente, pertencem a dois ou mais conjuntos" (INTERSEÇÃO, 2021). Nesta pesquisa, a interseção tem sentido de tessitura, cruzamento, subsunção de diferentes espectros teóricos e práticos que dialogam no campo dos multiletramentos, da educação e do cinema e sustentaram a observação dos fenômenos. As experienciações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado foram descritas e analisadas criticamente levando-se

em conta os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos, buscando conhecer os modos de apropriação, ressignificação e criação de sentidos por parte de professoras e professores da educação básica que participaram das experimentações multimodais ao longo de 2022.

2.7 Objetivos

Os objetivos desta pesquisa são:

2.7.1 Objetivo principal:

Pesquisar as experimentações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, junto a professoras**(**res) da educação básica, procurando identificar e descrever os processos de *design, designing e redesigned* de dispositivos de criação sob a perspectiva dos multiletramentos,

2.7.2 Objetivos secundários:

a Descrever e analisar os processos de *design, designing e redesigned* nos dispositivos minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta, realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras**(**res) da educação básica, sob a perspectiva dos multiletramentos;

b Descrever e analisar como os processos de *design, designing e redesigned* de dispositivos, realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras**(**res) da educação básica modulam diferentes semioses – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais e

c Descrever e analisar como os processos de *design, designing e redesigned* de dispositivos, realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras**(**res) da educação básica mediam e modulam as diversidades culturais e linguísticas apresentadas nos grupos.

3 METODOLOGIA

3.1 Geração de dados da pesquisa

A geração de dados qualitativos, devido a seu caráter dinâmico e heterogêneo, demanda por parte do pesquisador forte capacidade organizacional. A definição de protocolos de pesquisa e análise que envolvem todas as etapas é apontada por Yin (2001, p. 89) como um instrumento essencial para o desenvolvimento da pesquisa. O material gerado costuma originar grande volume, e cabe ao pesquisador delimitar quais são os dados úteis e que se encaixam no delineamento proposto.

Esta pesquisa gerou evidências qualitativas ao longo de todo o ano de 2022. Os gastos orçamentários para a realização da geração de dados, participação observante, grupos focais, transcrições e análise de dados foram cobertos por mim. Nas rodadas de grupos focais, ocorreu a participação de três outros pesquisadores que atuaram no formato de voluntariado.

3.1.1 Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado em 2022

No ano de 2022, o Laboratório Kumã ofereceu seis turmas do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado destinadas principalmente a estudantes de graduação/pós-graduação e professoras e professores do ensino básico. Cinco grupos aconteceram na modalidade virtual síncrona e um na modalidade presencial (Rio de Janeiro). As inscrições para o ingresso de novos participantes aconteceram em fevereiro de 2022, sendo que participantes dos anos anteriores, interessados em permanecer no processo, se mantiveram.

A participação observante aconteceu em dois desses seis grupos, que denomino, nesta pesquisa, grupo de segunda-feira e grupo de sexta-feira. Para as rodadas de grupos focais, foram convidadas professoras, professores e estudantes de licenciatura participantes de qualquer um dos seis grupos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado que aconteceram ao longo de 2022.

3.1.2 Observação direta em ambientes virtuais

A observação direta é um método inserido na pesquisa qualitativa, de perspectivas exploratórias e características etnográficas. Configura-se como uma metodologia de imersão no universo pesquisado que propõe a convivência em profundidade com distintos grupos sociais e visa gerar condições privilegiadas de observação de fenômenos, situações, processos, comportamentos e atitudes (YIN, 2001; DÖRNYEI, 2007; MÓNICO et al., 2017; GIL, 2021). O ato de observar está diretamente relacionado com a formulação de hipóteses, e

é na geração de dados "que o papel da observação se torna mais evidente" (GIL, 2021, p. 113).

A observação direta é notoriamente uma metodologia de pesquisa que requer longos períodos de dedicação e imersão, demandando zelo, paciência e sensibilidade do pesquisador. Devido ao caráter dinâmico das interações em grupo, as anotações de campo são um instrumento essencial de geração de dados, "evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador" (MÓNICO et al., 2017, p. 726).

Para Mónico et al. (2017, p. 729), a observação direta coloca o pesquisador na condição simultânea de "*insider* e *outsider"*, ou seja, espectador e ator de uma determinada situação, advertindo que a observação direta é positiva para a construção de hipóteses gerais em uma pesquisa social, mas falha na definição de hipóteses causais. Outra limitação se deve ao fato de que, assim como uma câmera ligada, a mera presença dos observadores pode afetar as ações dos indivíduos dos grupos (MÓNICO et al., 2017, p. 731). Para potencializar a observação direta como técnica de pesquisa e minimizar os pontos negativos, Yin (2001, p. 120) sugere a "triangulação" de fontes de evidência, correlacionando as informações geradas com dados oriundos de outros métodos de pesquisa.

A despeito de certa polêmica sobre a transposição e adaptação de metodologias etnográficas para o ambiente digital[5] e o surgimento de denominações que indicam tais procedimentos, como etnografia online, netnografia e etnografia virtual, a observação direta em ambientes digitais é amparada cientificamente e reconhecida como método de geração de dados em pesquisas sociais (AMARAL, 2010; SANTOS; GOMES, 2013; MÓNICO et al., 2017; PERUZZO, 2017).

3.1.3 Participação observante[6]

Investigações que utilizam a técnica da observação direta podem optar por diferentes graus de envolvimento e tipos de participação, de acordo com características da pesquisa e do fenômeno pesquisado. A graduação de envolvimento segue uma escala que vai desde a observação não participante até a observação ativa ou completa, como por exemplo a participação observante, com alto grau de envolvimento (GIL, 2021, PERUZZO, 2017).

De acordo com Peruzzo (2017), a participação observante se insere no rol das possibilidades metodológicas das pesquisas participativas, possibilitando processos onde o

5 Para mais informações, cf. o artigo Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura (SANTOS; GOMES, 2013).

6 Foi a partir da sugestão dada por Douglas Resende, durante a defesa da tese, que optei por substituir o conceito de observação participante por participação observante.

pesquisador vivencia, observa e também desempenha práticas cooperativas e colaborativas juntos aos grupos pesquisados.

À medida que se insere no contexto e realiza interações pertinentes, o pesquisador que utiliza a técnica da participação observante também tem acesso privilegiado a dados e informações que outras técnicas de observação não apresentam tão diretamente. Outros aspectos da técnica são elencados por Peruzzo (2017, p. 173):

> a) O pesquisador se insere no grupo pesquisado, participa de todas as suas atividades, ou seja, acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação, como na observação participante, mas variando nos aspectos discutidos na sequência.
> b) O investigador interage como participante do grupo. Além de observar, ele se envolve, tem direito a voz e pode assumir algum papel no grupo. Trata-se de uma opção que exige muita maturidade intelectual e acentuada capacidade de distanciamento na hora da interpretação – a fim de não criar vieses de percepção e na análise –, e responsabilidade para com o ambiente pesquisado, de modo a não interferir demasiadamente no grupo ou criar expectativas que não poderão ser satisfeitas, até pela circunstância de possuir uma posição transitória no grupo.
> c) O grupo pesquisado conhece os propósitos e as intenções do investigador, e normalmente concordou previamente com a realização da pesquisa.
> d) O vínculo do pesquisador com o grupo investigado pode ser anterior ou partir do início da pesquisa.
> e) O pesquisador em geral se compromete a devolver os resultados da investigação ao grupo ou à comunidade pesquisada. Isto ocorre depois do trabalho concluído, mas nada impede que os resultados parciais sejam apresentados e discutidos durante a execução da pesquisa. Esta é uma forma de colaborar para que o grupo se conheça melhor e possa utilizar os subsídios no equacionamento de questões que lhe são pertinentes.

Ao longo de 2022 participei ativamente, com encontros semanais, de dois grupos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Os encontros aconteceram às segundas-feiras, de 17h às 18h30, e às sextas-feiras, de 16h às 17h30. Participei também dos encontros de coordenadores do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, realizados todas as quintas-feiras de 16h às 18h. Durante esse processo de participação observante pude vivenciar, criar e compartilhar sentidos junto a uma diversidade de pessoas que passaram pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado e contribuíram direta e indiretamente para a geração de dados desta pesquisa.

3.1.4 Participação observante e o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado

Todas as dinâmicas do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado possuem um caráter dialógico e interativo, buscando uma desierarquização programada dos processos interacionais. *A priori*, todos os grupos possuem mais de um(a) coordenador(a), sem hierarquia definida entre eles(as). Durante o ano de 2022, acompanhei os grupos com status

de coordenador e de pesquisador. No grupo de segunda-feira, atuaram concomitantemente cinco coordenadores(as), acompanhando uma média de dez participantes. Já no grupo de sexta-feira, havia quatro coordenadores(as), acompanhando uma média de onze participantes, com encontros semanais na modalidade on-line síncrona.

a **Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado de segunda-feira** – 28 encontros ao longo de 2022. Média de 10 – incluindo coordenadores(as) – participantes ao longo do ano com variações para mais e para menos em cada encontro.

b **Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado de sexta-feira** – 35 encontros ao longo de 2022. Média de 10 participantes – incluindo coordenadores(as) – ao longo do ano com variações para mais e para menos em cada encontro.

Os protocolos de observação utilizados estão correlacionados com a unidade básica da pesquisa e dizem respeito aos modos como os dispositivos propostos pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado – minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta, entre outros – foram apropriados por professoras e professores do ensino básico e/ou estudantes de licenciatura nos grupos de criação supervisionados pelo Laboratório Kumã, levando-se em conta características processuais, técnicas, interacionais, éticas e estéticas sob a perspectiva dos multiletramentos. Em todo o processo de participação observante, durante o ano de 2022, mantive um arquivo de anotações, com dados objetivos e também elucubrações subjetivas, que me auxiliaram no desenvolvimento de hipóteses gerais e na estruturação dos roteiros dos grupos focais.

Além da interação entre os sujeitos e o contexto e os processos de criação de sentidos, os demais itens observados estão diretamente relacionados aos objetivos secundários da pesquisa, que, conforme já apresentado, são:

a.a Observar os processos de *design, designing e redesigned* nos dispositivos minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta entre outros, realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras**(**res) da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos;

a.b Observar como os processos de *design, designing e redesigned,* realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica, modulam diferentes semioses – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais;

a.c Observar como os processos de *design, designing e redesigned,* realizados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica, mediam e modulam as diversidades culturais e linguísticas apresentadas no

grupo.

Faz-se necessário ressaltar que todos(as) os(as) participantes dos grupos, segunda-feira e sexta-feira, assinaram e concordaram com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) –, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

3.1.5 Grupos focais síncronos em ambientes virtuais

Grupos focais (GF) são uma metodologia de pesquisa qualitativa utilizada tanto para geração quanto para análise de dados e tem como objetivo "proporcionar melhor compreensão do problema", "gerar hipóteses" e "fornecer elementos para a construção de instrumentos" de geração de dados" (GIL, 2021, p. 130). Tal metodologia diz respeito a conversas coletivas mediadas pelo(a) pesquisador(a) ou por uma equipe de pesquisadores, que atuam como moderadores, conduzindo a dinâmica focada em temas específicos a fim de aprofundar o conhecimento sobre tais questões (LAGUARDIA et al., 2007; RESSEL et al., 2008; BACKES et al., 2011; GIL, 2021). A interação é um requisito fundamental dessa técnica de geração de dados; é por meio dela que os(as) participantes significam e/ou ressignificam seus discursos, expondo pontos de vista e modos de reflexão sobre dado fenômeno, acessando seus próprios recursos linguageiros.

> O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. (BACKES et al., 2011, p. 439)

Grupos focais têm número de participantes e duração preestabelecidos pelo escopo da pesquisa. Duarte (2007) sugere entre 4 e 12 pessoas. Backes e colaboradores explicam que, "quando se deseja gerar tantas ideias quanto possível, é mais enriquecedor optar por um grupo maior, ao passo que se o que se pretende é alcançar a profundidade de expressão de cada participante, um grupo pequeno seria mais indicado" (2011, p. 440). Quanto à duração dos encontros, sugere-se de uma a duas horas (DUARTE, 2007), sendo que para GF realizados em ambientes virtuais de forma síncrona, deve-se dedicar planejamento e produção específica para garantir acesso a sinal de internet estável a todos e conferir se os(as) participantes estão familiarizados(as) com a ferramenta digital escolhida (LAGUARDIA et al., 2007). Em relação ao número de encontros, Backes et al. (2011) sugerem ao menos dois grupos focais para cada tópico relevante do processo de pesquisa, atentando para o fato de que mais

encontros podem ser demandados caso um tópico específico necessite de aprofundamento na geração de dados.

Para a realização da dinâmica de um grupo em ambiente virtual de modo síncrono, é necessário pensar em aspectos da pré-produção, produção e pós-produção.

Durante a pré-produção, é possível prever as seguintes demandas: agendamento com os(as) participantes, definição da ferramenta digital, treinamento ou testes, planejamento de atividade de sensibilização e condução, preenchimento de formulários e avisos para o comitê de ética. Para o momento dos encontros síncronos, é possível prever as seguintes tarefas: recepção dos(as) participantes na ferramenta digital, definição de protocolos e prazos, sensibilização, mediação, observação direta e anotações.

A respeito da mediação, é possível uma condução por meio de questionários não estruturados (DUARTE, 2007) ou guias de temas (RESSEL et al., 2008), lembrando que não se trata de uma entrevista em grupo, pois os(as) participantes têm liberdade para interagir entre si. Existe também a possibilidade de os(as) mediadores(as) proporem processos de sensibilização, com o objetivo de delimitarem o tema ou foco de dado encontro, como a utilização de técnicas de arte-educação como parte do processo dialogal (RESSEL et al., 2008).

Para o momento de pós-produção, é possível prever o encaminhamento de agradecimento aos(às) participantes, agendamento de novos encontros (caso necessário) e transcrição e análise dos dados. As informações obtidas são transcritas e analisadas em profundidade, gerando um processo de indexação, ordenação e categorização, visando padrões recorrentes a partir das categorias de análise eleitas nos objetivos da pesquisa que se propõe.

Para a realização dos grupos focais, é necessária uma equipe de pesquisadores(as) preparada para as sessões. O(A) coordenador(a) é responsável pelos convites, pelos esclarecimentos quanto a questões processuais e éticas, pela mediação das conversas e análise dos dados; já os(as) observadores(as) são responsáveis pelo registro audiovisual, marcação de tempo e anotações que facilitarão a transcrição e as análises. Conforme apresentado, nos grupos focais realizados para esta pesquisa, em 2022, eu realizo o papel de coordenador e mediador principal. A função de observadores foi realizada por três pesquisadores, da área de linguística ou ciências humanas, que atuaram como voluntários na geração de dados.

Sobre os limites da técnica de pesquisa por meio de grupos focais, Backes et al. (2011, p. 439) alertam para a “a dificuldade de garantir um total anonimato, a possibilidade de interferência quanto aos juízos de valores do pesquisador e o risco de que as discussões sejam

desviadas ou dominadas por poucos participantes". É importante ressaltar que medidas mitigatórias para compensar os limites da técnica foram tomadas, como a incorporação da participação observante para a complementação do levantamento de dados.

3.1.6 Grupos focais inseridos no contexto da pesquisa

Para esta pesquisa, foram realizadas duas rodadas de grupos focais (Rodadas 1 e 2), na modalidade virtual síncrona, cada uma com a realização de dois encontros de aproximadamente 1h30 de duração. Foram formados quatro grupos focais distintos (Grupos A, B, C e D), com no mínimo quatro e no máximo oito participantes, compostos por professoras(res) do ensino básico e/ou estudantes de licenciaturas, participantes do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, ao longo de 2022. Cada grupo participou de um encontro com temáticas distintas, porém complementares.

A rodada inicial dos encontros com grupos focais aconteceu em agosto de 2022. Nesses dois primeiros encontros, tratou-se do tema do desenho de dispositivos – *available design, designing, redesigned* – e a correlação com diferentes semioses moduladas – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais – nos encontros do Cinema de grupo e Práticas de Cuidado (APÊNDICE A).

A segunda rodada de grupos focais aconteceu no mês de novembro de 2022. Os(as) mesmos(as) integrantes dos grupos 1 e 2 voltaram a participar. Integrantes que deixaram o processo ao longo do ano foram convidados(as) a participar também. Novos(as) participantes, que entraram no processo depois da data do primeiro grupo focal, foram convidados(as) a integrar os grupos C ou D, até o limite máximo de oito pessoas. Na segunda rodada de grupos focais, o grupo focal C teve como guia temático a questão do desenho de dispositivos – *available designs, designing, redesigned* – proposta pelos Multiletramentos, e sua correlação com os dispositivos minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta (APÊNDICE B) e o grupo focal D teve como guia temático a diversidade cultural e linguística que se manifesta (ou não) e sua correlação com os processos de desenho de dispositivos – *available designs, designing, redesigned* – no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado (APÊNDICE).

Todos os grupos focais foram realizados na modalidade virtual síncrona, na ferramenta digital do Google Meet, que é a mesma utilizada pelo Laboratório Kumã nos encontros semanais do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado.

A transcrição do material linguístico gerado a partir dos grupos focais é encarada como uma importante etapa da investigação, que cria um elo entre o levantamento de dados e

sua análise. As conversas dos quatro grupos focais com professoras(es) do ensino fundamental e(ou) estudantes de licenciatura participantes do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado foram gravadas e seguiram todos os protocolos descritos no termo de consentimento livre e esclarecido.

A priori, transcrever diz respeito ao ato de transformar um texto falado em texto escrito, de modo que possa ser analisado e processado pelo(a) pesquisador(a), entretanto, Azevedo et al. (2017, p. 162) alertam que "transcrever está longe de ser uma tarefa objetiva, impessoal e mecanizada, consistindo antes na apreensão do que é dito e da forma como é dito de modo a compreender os significados". Como a definição de parâmetros para a transcrição em pesquisas científicas não segue "regras universais" (AZEVEDO, 2017, p. 169), faz-se necessário especificar quais foram as diretrizes seguidas.

A opção desta pesquisa foi pela transcrição não naturalista, que "privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva" (AZEVEDO, 2017, p. 163). Optei também pela substituição dos nomes próprios por nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes. Alguns trechos, quando necessário ou solicitado pelos(as) participantes, foram removidos. Por fim, os dados obtidos nos grupos focais também foram postos em comparação com as notas da observação de campo.

3.1.7 Participantes dos grupos focais

Os quatro grupos focais foram realizados nos dias 23 e 25 de agosto (Grupos A e B) e 23 e 29 de novembro de 2022 (Grupos C e D) e foram formados pela seguinte composição:

Grupo focal A (7 participantes) – Mariana, Célia, Vicente, Tulipa, Rodrigo, Patrícia e Jorge. Eu, Michel Montandon de Oliveira, atuei como coordenador, e o pesquisador Reinaldo Ziviani atuou como suporte do coordenador.

Grupo focal B (4 participantes) – Megui, Caroline, Yara e Dandara Franco. Eu, Michel Montandon de Oliveira, atuei como coordenador, e a pesquisadora Cláudia Costa atuou como suporte do coordenador.

Grupo focal C (4 participantes) – Lili, Aprendiz, Julyana e Caroline. Eu, Michel Montandon de Oliveira, atuei como coordenador, e a pesquisadora Olívia Silva atuou como suporte do coordenador.

Grupo focal D (4 participantes) – Sophia, Rodrigo, Vicente e Maria Flor. Eu, Michel Montandon de Oliveira, atuei como coordenador, e a pesquisadora Olívia Silva atuou como

suporte do coordenador.

Os grupos foram formados por 12 mulheres e 3 homens. As características étnico-raciais contemplam o espectro de pessoas negras, pardas e brancas. No momento dos grupos focais, quatro pessoas residiam no estado do Rio de Janeiro, cinco em Minas Gerais, duas no estado de São Paulo, uma em Mato Grosso do Sul, uma em Goiás, uma no Maranhão, uma em Pernambuco e uma na Paraíba.

Segue-se uma descrição de cada participante dos grupos focais.

Vicente – Possui licenciatura plena em Teatro. Professor da rede municipal do Rio de Janeiro por nove anos, atualmente trabalhando no ensino fundamental II; atuou por três anos no fundamental I e educação de jovens e adultos (EJA) no município de Duque de Caxias/RJ. No segundo semestre de 2022, já participava regularmente havia mais de um ano do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã.

Célia – Possui Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental (Normal), graduação e mestrado em Psicologia. Lecionou no ensino básico e fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro por vinte anos e na graduação em Psicologia por um ano. No segundo semestre de 2022 já participava regularmente havia mais de um ano do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã.

Patrícia – Possui licenciatura em Artes. Professora da rede pública de Belo Horizonte/MG há mais de 15 anos, atuado junto ao fundamental II. Atualmente é diretora de uma escola pública municipal. Participou do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do laboratório Kumã ao longo do ano de 2022.

Tulipa – Estudante de licenciatura em Artes Visuais. Mora em Juiz de Fora/MG. Participou do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do laboratório Kumã ao longo de todo o ano de 2022.

Jorge – Estudante de licenciatura em História. Mora em Dourados/MS. Participou do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do laboratório Kumã ao longo de todo o ano de 2022.

Dandara Franco – Pedagoga, com graduação em Comunicação Social e pós-graduação em Cinema. Leciona há 13 anos na educação infantil da rede pública de Campinas/SP, onde também atuou na rede estadual do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). No segundo semestre de 2022, já participava regularmente havia dois anos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã.

Megui – Possui bacharelado e licenciatura plena em Português/Francês com mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Já lecionou na educação básica por dois anos, sendo um ano na rede pública do município do Rio de Janeiro/RJ. Desde 2008 atua em cursos

livres de francês. No segundo semestre de 2022 já participava regularmente, havia dois anos, do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã.

Yara – Cursa licenciatura em Cinema. No momento do grupo focal, morava em Pernambuco. Participou do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã ao longo do ano de 2022.

Rodrigo – Possui licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Desenho, também possui bacharelado em Cinema e Audiovisual. Especialização em Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola e mestrado em Cinema e Audiovisual. Atua na rede pública do Rio de Janeiro há 14 anos, no ensino fundamental I e médio. Participou do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã ao longo de todo o ano de 2022.

Caroline – Pedagoga com especialização em Gestão, Planejamento e Supervisão Educacional. Leciona há sete meses na rede particular da cidade de São Luiz/MA, no fundamental I. Atuou também na rede pública por seis meses. No segundo semestre de 2022, já participava regularmente havia um ano e meio do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã.

Lili – Bacharel em Direito e pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado, Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação e em Docência para a Educação Profissional, mestre em Educação Profissional e Tecnológica e doutoranda em Estudos de Linguagens. Lecionou por cinco anos na educação profissional e há oito anos atua na educação básica pública da cidade de Betim/MG, lecionando para o quinto ano. Participa do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, do laboratório Kumã desde agosto de 2022.

Aprendiz – Pedagoga com mestrado em Educação. Há 15 anos trabalha como coordenadora pedagógica na educação infantil e ensino fundamental da rede pública da cidade de João Pessoa/PB. Lecionou também na educação infantil da rede privada por dois anos. Participa do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã desde agosto de 2022.

Julyana – Possui ensino médio técnico em Magistério, é pedagoga e licenciada em Geografia com pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Escolar. Leciona no ensino básico da rede pública de Campinas/SP desde 2001. Trabalhou 20 anos nas séries iniciais no ensino fundamental e 2 anos no ensino médio. Atuou também na EJA por seis anos. Está no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã desde setembro de 2020.

Maria Flor – Possui ensino médio técnico em Magistério, é pedagoga, com mestrado em Educação. Aposentada de um dos cargos, atua na rede de educação básica pública desde 1980, onde foi coordenadora pedagógica da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Atualmente é professora do ensino fundamental da rede de educação pública de Belo Horizonte/MG. Está no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã desde o início do ano de 2022.

Sophia – Possui ensino médio técnico em Magistério, é pedagoga com especialização em educação infantil, mestra em Educação e está cursando doutorado. Atuou por 6 anos no ensino fundamental, 15 anos na educação infantil e 13 anos no ensino superior, sendo 14 anos na esfera pública. Atualmente mora em Goiânia/GO. Em 2022, participou por 6 meses do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã.

Mariana – Graduada em Jornalismo, com graduação incompleta em Belas Artes com habilitação em Cinema, pós-graduação em Cinema e mestrado em andamento em Cinema. Lecionou em parceria com os(as) professores(as) do ensino médio do Cefet-MG no projeto Coletivo de Cinema por um semestre e lecionou disciplina optativa de Introdução Audiovisual no ensino médio da rede particular de Belo Horizonte. Lecionou por um ano a disciplina audiovisual nos programas BH Cidadania e Pró-Jovem no programa da Prefeitura de Belo Horizonte de cursos para os jovens matriculados na rede pública de ensino. Participou do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado do Laboratório Kumã ao longo do primeiro semestre de 2022.

3.2 Metodologia de Análise de dados

Dörnyei (2007) aponta que, em pesquisas qualitativas, muitas vezes, o processo de geração, organização, sistematização e análise dos dados acontece em paralelo, acarretando um processo "circular" e de características "sobrepostas" (2007, p. 124). Esta pesquisa, a partir da geração de dados advindos dos grupos focais e das notas da participação observante, segue o seguinte fluxo de análise:

a Codificação dos dados – processo de transcrição dos diálogos dos grupos focais e dos principais registros da participação observante. A partir da codificação, os dados "podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico" (GIL, 2020, p. 182);

b Definição de categorias analíticas – a partir da codificação e da leitura, os dados são agrupados em uma das quatro categorias de conceitos a serem analisados: 1. dispositivos cinematográficos – minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta –; 2. processos de *design – available designs, designing, redesigned –;* 3. modulação das semioses e 4. diversidade cultural e linguística;

c Exibição dos dados – essa etapa consiste em definir padrões de exibição e de

organização das categorias analíticas, e

d Análise e triangulação dos dados – essa etapa consiste na correlação dos dados de forma analítica, com o objetivo de tecer hipóteses, buscar significados e sentidos e narrar fenômenos.

3.3 Questões éticas na pesquisa

Questões éticas balizam os processos científicos e pautam as ações para evitar que a pesquisa ofereça quaisquer riscos para as pessoas envolvidas. A ética na pesquisa também cria bases para "um ambiente de confiança e respeito" (GIL, 2021, p. 33) entre comunidade acadêmica e sociedade em geral. Parametrizações como a participação voluntária e a confidencialidade dos dados fornecidos se somam, no contexto do momento em que a pesquisa se realizou, aos protocolos de segurança exigidos pela crise sanitária. A pandemia mundial de covid-19 também demandou dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) o estabelecimento de padrões de segurança rígidos. Para assegurar princípios éticos, esta pesquisa seguiu os seguintes parâmetros:

a Participação voluntária – Todos(as) os(as) participantes têm o direito assegurado de saber que a participação na pesquisa é voluntária e que cada pessoa tem a liberdade de se retirar da pesquisa caso desejar. Os participantes têm acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que esclarece os termos da participação voluntária na pesquisa;

b Não maleficência – Os(as) participantes também são informados(as) de que a participação na pesquisa não acarretará nenhum dano às suas vidas acadêmicas, profissionais ou de participantes de projetos e programas de extensão universitária. A pesquisa se compromete a não infligir dano intencional aos sujeitos, independentemente de sua aceitação, ou não, para participar como voluntários(as);

c Confidencialidade – A identidade dos(as) participantes é mantida em segredo e as informações obtidas na pesquisa não são acessadas por outras pessoas e(ou) empresas e estão armazenadas em local seguro de extravios e perdas;

d Relato dos resultados – Ao tecer o relatório final dos resultados da pesquisa descrevi eventuais falhas no processo metodológico e limites inerentes à pesquisa. O texto final da tese será compartilhado com todos(as) participantes da pesquisa;

e Protocolos sanitários – Devido à pandemia de covid-19, esta pesquisa seguiu os protocolos sanitários e medidas de segurança estabelecidos pelo Ministério da

Saúde do Brasil para realizar os grupos focais e a participação observante ao longo do ano de 2022;

f Comitê de ética – Em conformidade com a Resolução CNS 196/96, esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética do Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet-MG e concomitantemente na Plataforma Brasil do Conselho Nacional de Saúde ligado ao Ministério da Saúde (Número do Parecer: 5.450.993).

Esta pesquisa é classificada como de risco mínimo. Durante o processo dos grupos focais, os riscos podem se manifestar em aspectos como: a) embaraço em interagir com estranhos(as) e receio de repercussões eventuais; b) estigmatização; c) interferência na vida e na rotina dos(as) participantes; d) invasão de privacidade por parte dos(as) mediadores(as) ou de outros(as) participantes; e) divulgação indevida de informações sigilosas e f) divulgação indevida de imagens e sons.

Para mitigar possíveis riscos dos itens (a), (b), (c) e (d), caso ocorresse alguma objeção, os(as) participantes teriam o direito de sanar dúvidas e de ser informados(as) sobre prazos e processos e, caso ocorresse algum tipo de desconforto durante o grupo focal ou depois de seu término, a sessão poderia ser interrompida, reagendada ou cancelada, conforme requisição do(s)/da(s) participante(s). Para mitigar os possíveis riscos dos itens (e) e (f), me comprometi a destinar as informações geradas apenas para fim específico de desenvolvimento da pesquisa em questão.

Em curto prazo, esta pesquisa não oferece nenhum benefício direto para o(a) participante. De forma indireta, a médio ou longo prazo, o(a) participante contribuirá para o desenvolvimento do grupo de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório Kumã, do qual faz parte, e contribuirá para o desenvolvimento da formação de professoras e professores da educação básica brasileira, uma vez que esta pesquisa poderá lançar luzes sobre metodologias e processos de formação na área de cinema e educação, linguagens e suas tecnologias e em especial a respeito dos multiletramentos.

4 MULTILETRAMENTOS – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PLURALIDADE DE LINGUAGENS

4.1 Letramentos e formação docente

Questões que envolvam letramentos e formação docente em interseção com tecnologias de informação e comunicação e multimodalidade estão presentes em diversas áreas das pesquisas aplicadas à Linguística. No artigo Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, a saudosa professora e pesquisadora Magda Soares apresenta o conceito do termo letramento, que diz respeito às "práticas de leitura e escrita" (2002, p. 144) que integram os aspectos sócio-históricos de uma sociedade. Dissertando sobre a evolução, nem sempre linear, dos processos de construção do tema ao longo dos tempos, Soares enfatiza a melhor utilização do termo no plural – "letramentos" –, apontando como exemplo o ambiente de intensas transformações e hibridizações de linguagens que caracterizaram o início do século XXI, quando o artigo foi escrito. Bagno (2012, p. 19) considera que os letramentos, para além de promover atividades de leitura e escrita em gêneros diversos, devem propiciar meios e modos de "reflexão sobre a língua e a linguagem". Em consonância com Soares e Bagno, os letramentos inseridos no contexto de perspectivas críticas, nos modos de ensinar e aprender da contemporaneidade, são respaldados por Kalantzis, Cope e Pinheiro, quando argumentam que

> As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. Além disso, defendem a ideia de que os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas, em vez de elementos destinado a torná-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados. Mais recentemente, os letramentos críticos também se tornaram elementos próprios para questionamento e criação de novos textos que circulam em diferentes mídias digitais. (2020, p. 139)

Portanto, os letramentos estão diretamente relacionados com aptidões cognitivas que se processam por meio da língua: falar, refletir, matutar, imaginar, delirar… e, concomitantemente, com manifestações que se apresentam por meio das linguagens: escrita, oralidade, corporeidade, sonoridade, imagens… ou seja, os letramentos "envolvem maneiras de ver e pensar (representação)" e modos de "construir mensagens significativas e eficazes (comunicação)" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23), enfim, estão diretamente ligados ao modo como criamos significados e sentidos cotidianamente.

A partir da sedimentação do conceito de letramentos, surgem variações que amplificam o conceito a um sentido amplo de interpretações e adjetivações. Os letramentos

visuais, por exemplo, dizem respeito ao ato de ler e produzir imagens e fazem parte dos processos formativos contemporâneos. Tais aptidões se apresentam nos currículos desde os anos iniciais até os mais avançados graus de qualificação. Por exemplo, a relevância do ensino de leitura e interpretação de imagens ao longo dos anos da trajetória escolar é abordada por Kress e Leeuwen (2006), que alertam para a dissonância entre o uso social das imagens no ambiente escolar, segundo eles, menos presente, e em outros campos da sociedade, como a comunicação de massa e a arte, com mais pertinência. Pesquisas que versam sobre utilização de recursos visuais na educação, em diferentes formatos e níveis educacionais, são analisadas por Stokes (2002); os dados apontam "resultados positivos" (p.17) na utilização de imagens em consonância com os textos escritos nos processos de ensino e aprendizagem.

Já os letramentos digitais (DUDENEY et al., 2016; COSCARELLI et al., 2016) ganham proporção a partir da popularização de computadores pessoais e do desenvolvimento da internet no final do século XX e dizem respeito às "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDENEY et al., 2016, p. 17).

Na profusão de concepções acerca dos letramentos adjetivados – visual, digital, midiático etc. – surge, em meados da década de 1990, o termo multiletramentos. O conceito foi desenvolvido pelo Grupo Nova Londres (2021) e diz respeito à "multiculturalidade característica das sociedades contemporâneas globalizadas e [à] multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa" (ROJO, 2012, p. 13). De certo modo, os multiletramentos abarcam características comuns aos letramentos digitais e também aos letramentos visuais, principalmente no âmbito da multimodalidade e do uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação. Sem esperar que haja uma resposta, Ribeiro (2020) lança um questionamento pertinente ao falar sobre os letramentos adjetivados: teriam todos sido "subsumidos pelos multiletramentos?" (p.16).

4.2 O conceito de multiletramentos

O termo multiletramentos (CAZDEN et al., 2021) foi cunhado coletivamente por pesquisadores, professores, linguistas falantes de língua inglesa, provenientes de três países do norte global[7]: Estados Unidos, Inglaterra e Austrália. Conhecidos como *New London*

7 Norte global é um conceito utilizado em estudos anticoloniais e decoloniais que diz respeito a países economicamente ricos, industrializados e, geralmente, de histórico imperialista. Tais nações se localizam, majoritariamente, na Europa e América do Norte, podendo também estar localizadas na Ásia e Oceania. O termo é frequentemente aplicado para ilustrar o antagonismo de forças com os países do chamado sul global, de regiões como América do Sul e Caribe, África e Ásia, que passaram por processos de colonização e capitalismo tardio. (BALLESTRIN, 2020)

Group, aqui Grupo Nova Londres, lançaram em 1996 um manifesto programático denominado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures,* aqui Pedagogia dos Multiletramentos. Desde então, a reverberação do conceito, propostas metodológicas e suas aplicações e pensamento crítico a respeito do Manifesto vêm mobilizando a produção acadêmica de inúmeros pensadores, com grande participação e adesão também de brasileiros (COPE, KALANTZIS, 2000; BUZATO, 2009; MILLS, 2010; ROJO, 2012, 2020; PINHEIRO, 2016; BNCC, 2018, 2019; COSCARELLI, 2019; RIBEIRO, 2020; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

O Manifesto dos Multiletramentos apresenta um estado da arte circunscrito ao tempo e espaço em que foi criado, descortinando temas importantes sobre educação em sociedades que se deparavam ao mesmo tempo com as perspectivas de uma revolução tecnológica comunicacional e intensos processos de hibridização cultural proporcionados pela globalização nos países que forjaram o termo. A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta duas questões primordiais que estão no cerne de sua gênese: a diversidade cultural e linguística que as sociedades contemporâneas vivenciariam diante do contexto que se materializava e a necessidade de os processos educacionais absorverem e se adaptarem à pluralidade de linguagens cada vez mais presente nos textos multimidiáticos.

> O termo *multiletramentos* refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a *diversidade social,* ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e deles participamos.
> […] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade*. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19, grifos dos autores)

Ribeiro apresenta uma "releitura" e alguns possíveis "ecos" (2020, p. 1) do Manifesto dos Multiletramentos no Brasil. O tempo que transcorreu desde o lançamento ao final da segunda década do século XXI parece ter gerado distintas camadas de apropriação das propostas escritas pelos pesquisadores do Grupo Nova Londres, em 1996. A autora avalia a apropriação do texto original em temáticas que relacionam educação, tecnologias digitais e formação de professores. A análise demostra que o grupo formulador do Manifesto logrou êxito e foi, de certo modo, visionário, ganhando até mesmo contornos de um movimento *avant-garde,* por descreverem um panorama e proporem etapas metodológicas para um

contexto que seria extremamente comum à medida que a revolução comunicacional e a globalização econômica avançassem por esferas da vida em sociedade. A questão da diversidade cultural e linguística percebida pelo grupo no chão da escola e nas ruas das grandes cidades e a multiplicidade de linguagens se constituíram o âmago da estrutura que sustenta o Manifesto. Como aponta Ribeiro, as "questões étnicas, geracionais, de gênero, de orientação sexual ou dialetais" se materializavam em "mudanças nas comunidades e nas comunicações, que provocavam contato entre sociedades diversas, línguas diferentes e identidades variadas" (RIBEIRO, 2020, p. 9).

Os autores do Manifesto apontam que na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália, durante os séculos XIX e XX, ocorreram imposições e padronizações da língua inglesa sobre as línguas nativas e as línguas dos povos que migravam, forçadamente ou não, para tais países (CAZDEN et al., 2021). Porém, o texto é pouco profundo no que tange à origem da desigualdade social e econômica entre os povos que detinham o poder hegemônico àquela época e os povos colonizados, sejam ameríndios, afrodescendentes, árabes, aborígenes ou outros. O Manifesto almeja que a Pedagogia dos Multiletramentos garanta aos(às) discentes uma participação plena e igualitária da "vida pública, comunitária e econômica" (CAZDEN et al., 2021, p. 14), mas pouco discorre sobre as responsabilidades que os países-sede, de histórico imperialista, tiveram na imposição – por meio de força bélica, inclusive – de sua língua, suas culturas, economia e modos de vida sobre territórios e costumes de outros povos.

A história do Brasil assemelha-se em alguns aspectos e distingue-se em outros. Desde o período colonial, a imposição da língua portuguesa sobre centenas de línguas indígenas nativas e línguas dos povos escravizados do continente africano é preponderante. Porém, diferentemente de Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, alguns fatores como desigualdades sociais extremas e instabilidade política e social não geraram grandes fluxos de migração de outros países na segunda metade do século XX. O que aconteceu de forma intensa nesse período foi a emigração interna, com grandes populações de regiões com menos infraestrutura – geralmente moradores de áreas do campo e/ou ribeirinhas – dirigindo-se para os centros urbanos, gerando verdadeiras megalópoles. Nesse breve e intenso período histórico, a população brasileira deixou de ser majoritariamente rural – 74% em 1950 – para se tornar urbana – 81% no ano 2000 (IBGE, 2021). Esse fato gerou intensas transformações linguísticas, sociais, culturais e territoriais, incidindo diretamente em aspectos que tangem o projeto educacional brasileiro e gerando fossos sociais que separam a população em diversos

aspectos. Enquanto parte da população brasileira tem acesso a uma diversidade linguística, tecnológica, cultural, econômica e mesmo territorial, outra, majoritária, orbita na periferia, recebendo produtos e processos ultraprocessados e homogeneizados. Impossibilitados de transpor fronteiras, muros, cancelas das comunidades de abundância, são obrigados a inventar e reinventar os modos de ser e estar no mundo, muitas vezes de forma precária.

Uma leitura crítica do Manifesto também aponta para algumas utopias, ou uma fé muito grande no suposto poder das tecnologias da comunicação/informação para amenizar os problemas que afloravam com a globalização, liberalização econômica, desigualdades socioculturais e aumento gradual dos fluxos migratórios entre países, como aponta Ribeiro:

> Em muitas partes do manifesto, os(as) autores(as) mencionam a construção de condições de participação social equânime para todos(as), o engajamento social e crítico, o que se daria por meio de uma educação que eles gostariam de repensar e redesenhar, visando a um novo futuro e com base em mudanças que já ocorriam. (RIBEIRO, 2020, p. 8)

A meu ver, o que há de mais potente na Pedagogia dos Multiletramentos é o fato de os autores vislumbrarem a progressão de um fenômeno em que os modos de ensino e aprendizagem de línguas se reconfigurava e a mediação e apropriação por diferentes linguagens se potencializava paralelamente à revolução tecnológica. Nesse sentido, as metodologias de letramento tradicionais precisavam também se transformar diante das mudanças. Com pés apoiados na tradição escolar e inspirados por Paulo Freire (1993, 1997), os autores explanam que não têm a pretensão de substituir práticas de letramento já sedimentadas, mas sim "suplementá-las" (RIBEIRO, 2020, p. 8) por meio de sugestões e modelos metodológicos de agenciamentos. Atentos a isso, projetam a questão das tecnologias e sua interseção com as linguagens para o centro da discussão. Ribeiro tece uma boa síntese acerca do tom apresentado no texto original:

> Os modos de produzir sentido (*meaning-making*), fosse lendo ou escrevendo, ouvindo ou falando, mudavam rapidamente, ligando-se a modos visuais, espaciais e gestuais, para além dos verbais. Os modos de representação baseados apenas na língua não eram mais suficientes. (RIBEIRO, 2020, p. 10)

Os multiletramentos consideram *a priori* que todo e qualquer texto é multimodal, ou seja, "toda construção de sentido é multimodal" (CAZDEN et al., 2021, p. 46) e destacam possibilidades de intercessões entre diferentes semioses, como por exemplo, texto escrito e imagem, texto escrito e audiovisual, texto escrito e corporeidade e texto escrito e território. Essa episteme, segundo os autores, contrastava com o modo e os materiais didáticos das práticas de letramento comuns dos anos 1990, e era preciso pensar em novos processos

metodológicos para a assimilação e a produção de sentidos cada vez mais multimodais. Como processo metodológico para essas transformações, os autores elegem uma palavra-conceito que se tornaria chave na virada do milênio, o *"design"* (CAZDEN et al., 2021, p. 46).

4.3 Design, etimologia e conceito inserido nos Multiletramentos

Diversos artistas, arquitetos, filósofos, designers já se debruçaram em torno da pergunta "o que é *design*?", para Fratin[8] (2016, ON-LINE) "essa talvez seja a mais debatida e menos respondida questão dos cursos de design".

De acordo com Cardoso (2010) a etimologia da palavra *design* tem origem no latim *designare,* "verbo que abrange ambos os sentidos, o de designar e o de desenhar" (CARDOSO, 2010, p. 22). O dicionário Houaiss (2022) confirma a origem da locução anglófona no latim e a define como "intenção, propósito, arranjo de elementos ou detalhes num dado padrão artístico". O dicionário também aponta as inúmeras derivações por extensão de sentido, que a tradução do termo, inserida no contexto das artes visuais, pode ter no português brasileiro, como por exemplo: desenho industrial, desenho de produto, programação visual, desenho, concepção de um produto ou mesmo o produto concebido (HOUAISS, 2022).

O filósofo checo-brasileiro Vilém Flusser, notório por seus ensaios sobre tecnologias de interação e comunicação, tece uma análise mais detalhada sobre a etimologia do termo *design,* apontando a ambivalência do vocábulo

> Em inglês a palavra design funciona como substantivo e verbo (circunstância que caracteriza muito bem o espírito da língua inglesa). Como substantivo significa entre outras coisas: "propósito", "plano", "intenção", "meta", "esquema maligno", "conspiração", "forma", "estrutura básica", e todos esses significados estão relacionados a "astúcia" e a "fraude". Na situação de verbo – to design – significa, entre outras coisas "tramar algo", "simular", "projetar", "esquematizar", "configurar", "proceder de modo estratégico". A palavra é de origem latina e contém em si o termo signum, que significa o mesmo que a palavra alemã Zeichen ("signo", "desenho"). [...] design significa aproximadamente aquele lugar em que arte e técnica (e, consequentemente, pensamentos, valorativo científico) caminham juntas, com pesos equivalentes, tornando possível uma nova forma de cultura. (FLUSSER, 2007, p. 181, 182)

Além das camadas sócio-históricas compreendidas na análise de Flusser, é possível perceber que o uso do conceito tem um forte caráter interdisciplinar, que abarca diferentes campos do saber. Moraes (2007, p. 12) apresenta pelo menos três campos distintos de entendimento que o vocábulo *design* engendra, ora como verbo, ora como substantivo. O

8 Fratin (2016) é designer e editor do site Designices. Na publicação O que é design?, o autor elencou alguns do excertos que auxiliaram nesta pesquisa, possibilitando acesso aos textos originais. Disponível em: https://designices.com/o-que-e-design/. Acesso em 19 abr. 2022.

primeiro campo é o conceitual, em que “o design é visto como atividade artística, em que é valorizado no profissional o seu compromisso como artífice, com a fruição do uso”. O segundo campo diz respeito ao conceito de projetamento, segundo o qual “entende-se o design como um invento, um planejamento em que o designer tem compromisso prioritário com a produtividade do processo de fabricação e com a atualização tecnológica”. O terceiro abarca os conceitos de articulação e produção, “onde o designer tem a função de integrar os aportes de diferentes especialistas, desde a especificação da matéria prima, passando pela produção à utilização e ao destino final do produto”.

Para os Multiletramentos, toda essa ambiguidade presente no vocábulo é absorvida como domínio “suficientemente rico para fundar um currículo linguístico e uma pedagogia” (CAZDEN et al., 2021, p. 35). Os autores do manifesto assumem as qualidades estruturais do termo, ou seja, características físicas e morfológicas, assim como também as faculdades gerativas e enunciativas, colocando no mesmo bojo de definição do termo *design* “sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos” (p. 35).

Não encontrei produção acadêmica relevante produzida até o ano de 2012, em português, que verse especificamente sobre as questões do *design* em relação aos multiletramentos. O livro Multiletramentos na Escola (ROJO, MOURA, 2012) é uma publicação impressa seminal, de abordagem do tema em português, que utiliza linguagem acessível e ilustrada. No primeiro artigo do livro, Rojo apresenta conceitos do texto original, realçando os aspectos da diversidade cultural e linguística e tecendo um paralelo com as transformações em curso da revolução tecnológica comunicacional. A autora também ambienta as possibilidades dos multiletramentos no contexto da educação brasileira. O conceito de *design* e suas variações apresentadas pelo Grupo Nova Londres não são aprofundados no texto; apenas nas duas páginas finais aparecem algumas pinceladas sobre o tema. A tradução direta do termo *design* só é realizada no subtítulo, que, no artigo original, é *designing social futures*, e no texto de Rojo recebe o subtítulo de “desenhando futuros sociais” (p. 12). Tanto o substantivo – desenho – quanto a flexão do verbo – desenhar – não aparecem no restante do artigo. No decorrer do texto, o verbo *design* também se apresenta, na maioria das ocorrências, correlacionado ao conceito de produção ou articulado ao verbo produzir. Em alguns momentos explicitamente: “seja na produção ou design” (p. 16), “a produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign)” (p. 30) ou de modo implícito: “o usuário (ou o leitor/produtor de textos humanos)” (p.23), “o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa” (p. 24). Já o substantivo

design aparece geralmente acompanhado de outro substantivo que complementa o sentido requerido, como, por exemplo, junto à palavra "gênero" ou "enunciados": "Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados" (ROJO, 2012, p.30, Grifos da autora).

Pinheiro (2016) faz uma releitura crítica de alguns aspectos dos multiletramentos, passadas duas décadas após o lançamento do texto original. Questões que giram em torno do "o quê" dos multiletramentos, ou seja, o conceito de *design,* são tratadas com profundidade e zelo pelo autor:

> O termo design, na concepção com a qual se lida neste texto, engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também um sentido mais amplo, o de um processo de retrabalho que leva à sua própria ressignificação, transformação. Dada a ambivalência do termo e a possibilidade de a tradução para o português não contemplar ou mesmo distorcer tal ambivalência, a opção foi deixar o termo em inglês. (PINHEIRO, 2016, p. 526)

O conceito de *design,* abordado pelo autor, coincide em alguns aspectos com o de Rojo (2012), no sentido de "construção", "produção", "veiculação" de múltiplos significados imbricados por diversas semioses (PINHEIRO, 2016, p. 525). Pinheiro alerta que, para os multiletramentos, o conceito de *design* é amplificado para além da dimensão profissional (produto/objeto), englobando também a dimensão social, como por exemplo, o acesso a equipamentos públicos e cidadania (processos/projetos/dispositivos).

Uma perspectiva apresentada também por Pinheiro (2016) é a de que o contexto de apropriação do vocábulo *design* e suas variações coincide com o momento de "reestruturação do capitalismo" mundial, fazendo com que determinadas lógicas educacionais embarquem no pensamento neoliberal, se aproximando de conceitos como "competitividade, produtividade e utilitarismo" (p. 528). Para Pinheiro, os multiletramentos devem se esquivar da batuta neoliberal, se apropriando das características processuais contidas no conceito de *design.* À vista disso, o autor, versando sobre as práticas de letramento sob a égide dos multiletramentos, tece um paralelo direto entre o sentido da prática (viva e contingencial) e o sentido dos textos (multisemióticos):

> Essa visão, que parte da prática para o texto, por sua vez, possibilita um enquadramento crítico que busca fazer uma análise e interpretação de questões sociais, culturais, políticas e ideológicas, tendo como referência não apenas os *designs* moldados a priori pelos textos, mas também o que se denomina aqui *designs* contingenciais, nos quais operam movimentos, indeterminações e dissonâncias. Basta pensar, por exemplo, na Wikipédia, a enciclopédia *online* mais acessada do mundo, construída com base na contribuição de verbetes por parte dos próprios

> usuários. A noção de conhecimento que subjaz à concepção da Wikipédia obriga não apenas a consumi-la, mas, sobretudo, a analisá-la de forma crítica, diferentemente do que fazemos com os textos impressos. Isso, contudo, só é possível, se se considerar a Wikipédia um *design* contingencial. (Pinheiro, 2016, p. 529, grifos do autor)

Além das características materiais, plásticas, arquitetônicas e das características semióticas recursivas – produção e/ou transformação de linguagens –, os Multiletramentos agregam uma terceira dimensão enunciativa ao conceito de *design*: a ordem do discurso.

> Uma ordem do discurso é o conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da língua) num determinado espaço social – uma sociedade específica ou uma instituição específica, como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços menos estruturados da vida comum, agrupados na noção de diferentes modos de vida. Uma ordem do discurso é um conjunto de discursos socialmente produzidos, interligados e interagindo de forma dinâmica. Trata-se de uma configuração específica dos elementos do Design. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração particular de tais elementos. Pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semióticos – por exemplo, sistemas semióticos visuais e auditivos em combinação com a língua constituem a ordem do discurso da televisão. […] A ordem do discurso tem como objetivo apreender a maneira como diferentes discursos se relacionam (conversam) entre si. Deste modo, o discurso das gangues afro-americanas de Los Angeles está historicamente relacionado com o discurso da polícia da cidade. Os discursos de ambos e outros discursos semelhantes moldam-se e são moldados uns pelos outros. Para dar outro exemplo, considerem-se as relações históricas e institucionais entre o discurso da biologia e o discurso do fundamentalismo religioso. As escolas são espaços especialmente importantes em que um conjunto de discursos se relacionam entre si – discursos disciplinares, discursos de ser professor (cultura do professor), discurso de ser estudante (de diferentes tipos), discursos comunitários, étnicos, de classe e discursos da esfera pública envolvendo negócios e governo, por exemplo. Cada discurso envolve produção, reprodução e transformação de diferentes tipos de pessoas. (CAZDEN et al., 2021, p. 36)

Portanto, de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, o conceito de *design* compreende também as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais, por meio da língua e das linguagens, como no exemplo supracitado, que enxerga correlação, imbricada e complexa, de forças aparentemente antagônicas e assimétricas, como a atividade sicária e a polícia de Los Angeles. Nesse sentido, a contextualização cultural, geográfica e social da produção de discursos também está embebida no conceito de *design*.

4.3.1 Projetar, desenhar, criar e agenciar sentidos – Design, available designs, designing e redesigned

O contexto sócio-histórico do momento de sistematização dos Multiletramentos representa um ponto de mutação no que tange às tecnologias digitais de planejamento, concepção e criação em/de *design*[9]. Se a computação é utilizada militarmente e

9 Sobre a memória recente do surgimento de algumas tecnologias e as rápidas transformações perpetradas por elas, alguns fatos históricos: a empresa de tecnologia norte-americana *Adobe Systems Incorporated* (ADOBE INC., 2021) foi fundada no Vale do Silício em 1982. Seu nome é inspirado em um tipo de argila utilizada há

cientificamente desde meados da década de 1940, são nas últimas duas décadas do século XX que muitas das aptidões manuais e intelectuais que giram em torno do conceito de criatividade são transportadas para o universo digital. Kalantzis; Cope e Pinheiro reconhecem a influência das transformações tecnossociais nos modos de criar e ressignificar sentidos desse período:

> Com efeito, considerando as comunicações em geral, os meios de representação se expandiram enormemente nas últimas décadas, mais significativamente com o surgimento da mídia digital. Essa é a consequência, em parte, de uma série de transformações ao longo do século XX nos meios de produção e reprodução de significados, começando pela fotografia e seus derivados e passando também pela telefonia e pelas possibilidades de gravação de som. No entanto, tem havido uma aceleração substancial no ritmo de mudança desde a aplicação generalizada das tecnologias digitais a partir do início do último quarto do século XX. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 186)

Desde então, a cada ano são lançados[10] incontáveis dispositivos sociotécnicos que giram em torno do conceito de *design*. Esse salto tecnológico significa que muitas das funções e aptidões criativas que histórica e socialmente pertenciam a profissionais do ofício – como o desenho industrial, revelação de fotografias, diagramação de materiais gráficos, montagem de filmes, entre outros – a partir de então puderam ser acessadas, manipuladas e até mesmo, reprojetadas por amadores, entusiastas e leigos. A escola e seus atores – calcados em tradições já sedimentas como livro didático, lousa e giz, sala de aula, laboratório de ciências, biblioteca – entrariam em rota de colisão com esse redemoinho semiótico.

Pinheiro (2016) aponta que os multiletramentos, inseridos nesse contexto, reapropriam também o conceito de *design*, que já se encontrava sedimentado na dimensão profissional do mundo do trabalho, e o direcionam para outras duas dimensões, a pessoal e a cívica, inserindo assim o *design* como parte estrutural da Pedagogia dos Multiletramentos.

---

milênios por diferentes culturas para produzir artefatos que vão desde cerâmicas refinadas a tijolos para construção civil. Um dos primeiros projetos da *Adobe* foi a definição da linguagem algorítmica *postscript*, que possibilitava que diferentes fontes tipográficas pudessem ser processadas nos computadores pessoais, visualizadas em monitores e impressas em papel por impressoras portáteis. Se, antes, uma empresa gráfica precisava adquirir um pesado e limitado *set* de tipos de metal, por exemplo da *Times New Roman* (fonte criada em 1931) para imprimir peças gráficas em grandes máquinas de tipos móveis, seria agora possível utilizar os mesmos tipos em computadores e impressoras de todo o mundo, armazenando e processando não só a *Times New Roman,* mas inúmeros outros arquivos digitalmente, em equipamentos leves e fáceis de transportar e compartilhar. Nessa sequência de lançamentos de sistemas algorítmicos de projetamento, surge em 1982 o programa CAD (*Computer-assisted design*: Desenho com a ajuda de computador), utilizado na Arquitetura e na Engenharia e especializado na elaboração de projetos de desenho técnico em duas dimensões (2D) e também modelos tridimensionais (3D). Em 1985, é lançado o programa *PageMaker*, de editoração digital e edição de livros, que incorporava as fontes *postscript*; em 1985, o *Illustrator*, que possibilita a criação de ilustrações vetoriais; em 1989, o *Photoshop*, programa de manipulação de imagens digitais, e, em 1991, o *Premiere*, programa de edição de filmes, estes três últimos também da *Adobe*.

10 Durante o desenvolvimento desta tese, ocorreu a popularização de sistemas de inteligência artificial aplicados a diferentes áreas do conhecimento, capazes de sintetizar linguagens e conhecimentos – imagens, sons, assim como outros sistemas algorítmicos. Os efeitos dessa massificação nos processos de ensinar e aprender em todo o mundo ainda estão sendo avaliados.

A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta três etapas processuais envolvendo o conceito de *design* que seriam fundamentais e complementares para os processos de suplementação das práticas de letramento tradicionais: "*available design* (designs disponíveis)*", "designing" e "redesign"* (CAZDEN et al., 2021, p. 46). Na perspectiva dos multiletramentos, esses três conceitos atuam de modo concatenado na construção de significados em práticas de ensinar e aprender. Uma definição concisa para os conceitos é:

> **Designs (Disponíveis)** Recursos para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens.
> **Designing** Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com a intenção de atender à representação e à comunicação.
> **Redesigned** Designs disponíveis novos: traços de significado que transformam o designer e o mundo. (KALANTZIS;COPE; PINHEIRO, 2020, p. 173 negritos dos autores)

Os processos em *design,* propostos pelos multiletramentos, são responsáveis pelo agenciamento de distintas semioses na construção de significados diversos, entendendo que a construção de significados diz respeito ao "processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 165), sendo

> **Representação:** Construir significado para si mesmo, usando um sistema de sinais para "fazer sentido" sobre o mundo.
> **Comunicação:** Sinais construídos, que outra pessoa pode em algum momento receber. (KALANTZIS;COPE; PINHEIRO, 2020, p. 166, negritos dos autores)

Uma imagem sobre o modo imbricado como os três conceitos – "*available design* (designs disponíveis)*", "designing" e "redesign"* – operam em conjunto e processualmente para criar significados de representação e comunicação é apresentada por Sennett (2009) e diz respeito a um programa de computador, também aprimorado e lançado na década de 1990: o *Linux Kernel*. Diferentemente dos programas privados, que possuem os algoritmos ocultos e inacessíveis, o *Linux Kernel* tem seu código aberto e pode ser manipulado e transformado de acordo com necessidades específicas. Para Sennett, essas características transformam os usuários desse sistema em artífices do seu processo de construção, ou seja, o *Linux* é um projeto preconcebido e disponível *[available design]* que pode ser manipulado por uma comunidade de aprendizado *[designing],* a fim de criar sentidos diversos, podendo ser um outro produto e/ou processo *[redesigned]*

> O sistema Linux é um artesanato público. O *Kernel* (núcleo do software) do código Linux está disponível a todos, pode ser utilizado e adaptado por qualquer um; as

> pessoas se oferecem voluntariamente e doam seu tempo para aperfeiçoá-lo. O Linux contrasta com o código utilizado na Microsoft, cujos segredos até recentemente eram entesourados como propriedade intelectual de uma empresa. (SENNETT, 2009, p. 34, grifo do autor,)

O Grupo Nova Londres parece ter captado essa atmosfera da cultura digital no período de criação do Manifesto. É possível que a proposta metodológica tenha bebido na fonte dos processos de desenvolvimento dos programas de código livre, apresentando conceitos convergentes. Como afirma Rojo, os multiletramentos são

> interativos; mais que isso, colaborativos, [...] fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]), [...] são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23)

Portanto, de acordo com o Manifesto dos Multiletramentos, o planejamento escolar poderia ter acesso a projetos e dispositivos multimodais que estariam acessíveis previamente e poderiam ter características materiais/discursivas, como um livro didático, ou processuais/discursivas, como um sarau de poesia, por exemplo, sendo que, a partir da definição do projeto [*design*], seria possível e viável, dentro do ambiente escolar, atuar coletivamente, (re)criando, (re)desenhando, (re)projetando [*designing*] seus códigos para as necessidades específicas de determinado espaço/tempo pedagógico afim de produzir sentidos diversos [*redesigned*]. Essa parte do processo atua no sentido de recursos programáticos, ou no âmbito do "quê" da proposta pedagógica.

4.4 Os quatro componentes

Os multiletramentos atuam em integração complexa com quatro componentes responsáveis pelo "como" fazer da Pedagogia dos Multiletramentos, que são a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Tais componentes operam de modo complexo e imbricado e não possuem caráter hierárquico ou linear. Efetivamente, "podem ocorrer simultaneamente, enquanto em momentos diferentes um ou outro predominará, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis" (CAZDEN et al., 2021, p. 53).

4.4.1 Prática situada

A prática situada está diretamente associada ao campo da experiência coletiva inserida em contextos socioculturais de conhecimentos específicos e é definida "pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar

papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências" (CAZDEN et al., 2021, p. 53). Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender contribuem para a criação de momentos e espaços que garantam a troca de conhecimentos entre pessoas mais e menos experientes, a partir dos recursos disponíveis em dada comunidade. Rojo (2012) afirma que a prática situada

> tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). (ROJO, 2012, p. 20)

Atuando dessa forma, a prática situada permite a fomentação de espaços de aprendizagem que proporcionem imersão coletiva, permeando saberes que podem ser demasiado complexos para poderem ser aprendidos de outra forma que não seja praticando. Assim, o intercâmbio de conhecimentos com mestras e mestres do saber tradicional também se consolida como uma proposta de imersão efetiva. Entretanto, os autores alertam que, apesar da capacidade de socialização de conhecimentos, a prática situada em si não garante aprendizado crítico (CAZDEN et al., 2021), por isso a necessidade da inter-relação com os outros componentes propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos.

4.4.2 Instrução Aberta

A instrução aberta diz respeito à "compreensão sistemática, analítica e consciente" das experiências e atividades proporcionadas pelos processos de ensinar e aprender (CAZDEN et al., 2021, p. 53). A instrução aberta refuta o modo de educação "bancária" (FREIRE, 1987, p. 38), prática pedagógica que trata o conhecimento como algo armazenável de forma mecânica, assim como os depósitos realizados em um banco; ao contrário, promove toda forma de diálogo construtivo realizado entre os envolvidos em determinada prática pedagógica. Nos multiletramentos, a instrução aberta recorre a metalinguagens explícitas que "descrevem" e "interpretam" os recursos disponíveis a fim de proporcionarem a criação de sentidos diversos (CAZDEN et al., 2021, p. 55). A metalinguagem explícita permite modos de reflexão que perpassam tanto forma quanto conteúdo dos gêneros discursivos.

4.4.3 Enquadramento Crítico

O enquadramento crítico tem a função de modular aspectos da imersão (prática situada) e modos de transmissão (instrução aberta), levando-se em conta características "históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas" (CAZDEN et al., 2021, p. 55), ou seja,

incorpora o pensamento crítico analítico à Pedagogia dos Multiletramentos. O enquadramento crítico permite aos aprendizes exercitarem o distanciamento de determinado fenômeno, analisando-o construtivamente a partir dos referenciais contextuais. Eventualmente, é possível também ressignificar sentidos a partir de suas próprias visões de mundo (CAZDEN et al., 2021, p. 56).

4.4.4 Prática Transformada

Por fim, o quarto componente dos multiletramentos é a prática transformada, item que cria uma dimensão circular à pedagogia, pois retoma o componente da prática situada, porém de modo recontextualizado: "Precisamos sempre voltar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma re-prática, em que a teoria se torna prática reflexiva" (CAZDEN et al., 2021, p. 56).

A simbiose entre o "que" fazer – *available designs, designing e redesigned* – e o "como" fazer – prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada – é apresentada por Pinheiro (2016) como uma relação entre texto (sentido amplo) e prática, com o objetivo de criar sentidos. O autor afirma que, "para compreender conteúdos e vislumbrar sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, é preciso que esses conteúdos façam sentido para os alunos, e sejam, de alguma forma, parte das práticas com as quais lidam" (PINHEIRO, 2016, p. 529).

4.5 Multiletramentos e formação docente

Mills (2010) contextualiza a multimodalidade presente no cotidiano de jovens estudantes, que pode se apresentar nos mais diferentes gêneros, como em uma simples atualização de perfil de uma rede social, ou mesmo na criação audiovisual. Para a autora, fazendo referência ao Grupo Nova Londres, multimodalidade "refere-se à combinação de dois ou mais modos de representação linguística (palavras escritas), visual, áudio, gestual e espacial[11]" (MILLS, 2010, p. 35, tradução minha). Segundo Mills, muitos jovens estudantes exercem, atuam, praticam formas de criação e comunicação multimodais fora dos domínios e das disciplinas da escola, e professoras e professores devem estar atentos a esse fenômeno.

Outro aspecto abordado por Mills é a necessidade de se criarem processos metodológicos que dialoguem com tais práticas no ambiente escolar.

11 No original: "[…] refers to the combination of two or more modes in representation—linguistic (written words), visual, audio, gestural, and spatial" (Mills, 2010, p. 35)

> Temos de considerar a relação entre os letramentos ensinados na escola e os letramentos praticados noutros contextos. Em que medida, por exemplo, os letramentos sociais, profissionais e lúdicos devem influenciar o currículo?[12] (MILLS, 2010, p. 37, tradução minha)

A autora apresenta algumas pesquisas da primeira década do século XXI que mostram dados, muitas vezes, dissonantes de um senso comum em que jovens são altamente conectados e capacitados digitalmente. Uma pesquisa realizada em 2005 na Inglaterra (LIVINGSTON, BOBER) mostrou que a maioria dos jovens possuíam baixas aptidões de navegação na internet e raramente questionavam a autoridade ou veracidade de um texto digital. Muitos jovens tinham grande dificuldade com a criação de conteúdo digital, pelo fato de não saberem e não terem aptidões técnicas para isso (COURTLAND, PADDINGTON, 2008), e questões socioeconômicas são fundamentais para diferenciar os graus de apropriação das tecnologias.

Mills (2010) aponta que muitas pesquisas da primeira década de 2000 focaram nas práticas de multiletramentos fora do contexto escolar (em particular a autora cita o NSL – *News Literacy Studies*), mas adverte que essas práticas não devem ser "romantizadas" (MILLS, 2010, p. 40), pois a maioria dos jovens precisa de acompanhamento escolar para se apropriar das linguagens digitais criativa e autonomamente. Segundo Mills,

> [...] jovens precisam ser explicitamente ensinados sobre muitas das novas convenções técnicas e especialidades da tela. A complexidade das novas tecnologias para a produção multimídia exige que os professores gastem mais tempo instrucional incentivando alunos a novas formas de comunicação multimodais.[13] (MILLS, 2010, p. 42, tradução minha)

Mills resgata a expressão, criada por Brown et al. (1993), "experiência distribuída[14]" (MILLS, 2006, p. 43, tradução minha), para expressar a necessidade de os multiletramentos potencializarem práticas colaborativas de trocas de conhecimentos. Ela cita a possibilidade de o professor realizar o mapeamento das aptidões técnicas e de criação multimodal dos estudantes para, dessa maneira, poder distribuir grupos de estudantes com aptidões diferentes e que se completem. Esse modelo cria uma zona de desenvolvimento iminente (conforme o conceito elaborado por Vigotsky) que aliviam a carga sobre professoras e professores: "por meio da colaboração entre peritos e novatos, os estudantes podem conceber textos

12 No original: "We need to consider the relationship between the literacies taught at school and the literacies practiced in other contexts. How much, for example, should social, workplace, and recreational literacies influence the curriculum?" (MILLS, 2010, p. 37)

13 No original: "[…] youth need to be explicitly taught many new specialist technical conventions of the screen. The complexity of new technologies for multimedia production requires that teachers spend additional instructional time inducting students to new ways of communicating multimodally." (MILLS, 2010, p. 42)

14 No original: "Distributed expertise" (MILLS, 2010, p. 42)

multimodais que são mais complexos do que aqueles que são construídos independentemente[15]" (MILLS, 2006, p. 43, tradução minha), promovendo assim um modo de aprendizagem que envolva teoria tanto quanto a prática.

Rojo (2012, p. 16), inspirada pela obra de Canclini (2011), apresenta a perspectiva das "coleções" pessoais inseridas na proposta dos multiletramentos. Para a autora, coleções são arquivos linguísticos, memoriais ou materiais, que orbitam no universo semântico de grupos sociais e circulam como gêneros discursivos. Tais arquivos estão em diálogo com diferentes patrimônios culturais de distintas épocas e regiões e, recorrendo a Canclini (2011), se apresentam em franco processo de hibridização. Rojo (2012) cita, por exemplo, os animes, linguagem de quadrinhos de origem japonesa que apresenta ascendência cultural sobre jovens estudantes de grandes concentrações urbanas do Brasil. Nesse sentido, o ambiente escolar não poderia e não deveria se blindar das distintas coleções trazidas por seus atores sociais; os multiletramentos atuariam justamente em perspectivas processuais, tanto éticas quanto estéticas, que permitiriam a professoras e professores assimilarem, adaptarem e até mesmo ressignificarem múltiplas coleções semânticas que orbitam os imaginários nos processos de ensinar e aprender. No excerto a seguir, Rojo correlaciona o conceito de coleções, inseridos na revolução tecnológica comunicacional, à questão do *design*

> [...] são requeridas uma **nova ética** e **novas estéticas**. Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos letramentos críticos (ROJO, 2012, p. 16, grifos da autora).

Os jovens que cursaram ensino médio na primeira década de 2000 e ingressaram nas licenciaturas na última década muito provavelmente possuem algumas das características apontadas por Mills e Rojo, no que tange ao acesso e à apropriação de textos multimodais. Ribeiro (2020) mostra como o Manifesto vem influenciando a educação brasileira, seja na pesquisa acadêmica, na forma de TCCs, dissertações e teses ou diretamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão do ensino fundamental aprovada em 2017 e do ensino médio lançada em 2018.

Na BNCC é possível notar influência direta dos multiletramentos. Na versão para o ensino fundamental, o termo aparece 10 vezes e na versão para o ensino médio se apresenta em 4 momentos. Em um dos trechos, a BNCC do ensino fundamental associa os "novos e multiletramentos" e as "práticas de cultura digital" com a capacidade do "usuário da

15 No original: "Trough collaboration between experts and novices, students can design multimodal texts that are more complex than those that are constructed independently" (MILLS, 2010, p. 42).

língua/das linguagens" de remodelar, reprojetar e produzir novos sentidos por meio do "design" (BRASIL, 2017, p. 70).

Ribeiro (2020) alerta para o fato de que existe uma grande interseção entre as dez competências gerais para a educação básica sugeridas pela BNCC e as propostas do Manifesto dos Multiletramentos. Aspectos como a valorização da diversidade cultural, linguística e artística dos diversos grupos sociais e a necessidade de utilização de "diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital" (BRASIL, 2017, p. 9-10) para a produção de sentido são alguns dos pontos de confluência citados por Ribeiro:

> Como visto, as competências gerais têm forte relação com o discurso do New London Group. A valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração são pontos reiterados de nossa BNCC, já entradas duas décadas do século XXI. Ao mesmo tempo que isso pode significar uma mudança qualitativa na educação, também indica um lapso de duas décadas entre o que já se pensava e o que ainda se deseja construir. Estamos apenas começando, e não sem polêmicas e discordâncias. A negociação não foi e não será fácil, assim como não é fácil descobrir o que e como fazer. Consideremos também um questionamento com o seguinte teor: é esse o design de futuro que nós, brasileiros, latino-americanos, consideramos bom e ideal, em nossas condições reais e peculiares, em especial quanto às tecnologias? (RIBEIRO, 2020, p. 15)

Mesmo que seja um documento incompleto em alguns âmbitos, excessivo em outros, ou mesmo incapaz de dar conta da complexidade do projeto educacional brasileiro, é possível prever que a BNCC servirá de parâmetro também para os currículos dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2017, 2018), influenciando a formação e a capacitação de professoras e professores de todo o país. O que aumenta a importância do debate e entendimento sobre os multiletramentos.

4.6 Pressupostos acerca dos Multiletramentos

Esta pesquisa tem como pressuposto o fato de os multiletramentos, e sua perspectiva pedagógica, envolverem e contemplarem concomitantemente aspectos do letramento digital e do letramento visual. Apesar de o termo "digital" não aparecer no texto original, acredito (conforme seção 4.3.1) que a Pedagogia dos Multiletramentos foi fortemente influenciada pela cultura digital das décadas de 1980 e 1990 e traz a apropriação crítica de equipamentos tecnológicos e a produção de sentido por meio deles no cerne de suas propostas. O Manifesto enfatiza a necessidade de os letramentos levarem em conta "formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia" para que o diálogo por meio desses canais privilegie a "diversidade cultural" (CAZDEN et al., 2021, p. 13). Como visto, o texto se apropria de

terminologias utilizadas à época, como: “tecnologias de informação” e “multimídia” (CAZDEN et al., 2021, p. 13).

Características dos letramentos visuais, audiovisuais ou mesmo da variação letramento midiático (que possui interseção com os dois primeiros) são recorrentes no texto original. O Manifesto cita a utilização de “mídia impressa” e “textos multimídia eletrônicos” (CAZDEN et al., 2021, p. 40) em práticas de ensinar e aprender e aponta que o significado multimodal de dado texto é fruto do embricamento entre os significados linguísticos, visuais, sonoros, espaciais e gestuais (CAZDEN et al., 2021). Portanto, a leitura crítica do mundo seria potencializada por uma pedagogia que levasse em conta os significados desses vários domínios da linguagem.

Outro pressuposto que guia esta pesquisa é o caráter transdisciplinar da Pedagogia dos Multiletramentos. A busca por conhecimentos transdisciplinares, complexos e sistêmicos se dá na associação combinatória de diferentes epistemes, balizando tanto conhecimentos científicos como tradicionais (MORIN, 2011). Segundo o Manifesto dos Multiletramentos, uma abordagem por meio da perspectiva multiletrada é necessária à medida que leva em conta o diálogo em sociedades culturalmente e linguisticamente diversas.

5 LABORATÓRIO KUMÃ, CINEMA DE GRUPO E A PRÁTICA POR MEIO DE DISPOSITIVOS

5.1 Breve histórico do cineclubismo no Brasil

Crary (2012), analisando o desenvolvimento de dispositivos ópticos, que emergem na primeira metade século XIX, aponta transformações nos modos de ver/observar o mundo que culminaram com uma verdadeira reorganização da cultura visual no ocidente. O autor compõe a genealogia da visualidade moderna por meio da análise de como os hábitos visuais foram sendo influenciados por uma série de mudanças radicais em domínios filosóficos, científicos e estéticos. A emergência de um tipo de cultura visual pautada pela projeção de imagens, pelo enquadramento e pela montagem diz respeito não só a uma alteração nos modos de observar o mundo, mas também nos modos de compreender os fenômenos observados. O sujeito observador passa a adquirir "mobilidade e intercambialidade sem precedentes" (CRARY, 2012, p. 22). Essa reorganização diz respeito também à assimilação paulatina do domínio da subjetividade humana como objeto de estudo e experimentação – psicanálise, sociologia, artes, arquitetura –, e sua apropriação como modo de expressão visual. A partir dessas transformações, que reorganizam a posição e as possibilidades dos sujeitos que observam, é que se dá o surgimento e a popularização de linguagens como a fotografia e o cinema.

Os arquivos audiovisuais exibidos nos mais diversos tipos de telas se tornaram hoje objetos tecnológicos densamente presentes na vida cotidiana. Por meio deles, o mundo é observado, um mundo conectado a uma corrente infinda de dados. Nesse contexto, a prática cineclubista abre suas telas, exibindo filmes e propiciando discussões, em um processo histórico que dialoga com a popularização do cinema como modo de observar e compreender o mundo. Guimarães (2015), dialogando com o texto seminal de Rancière (2005), comenta sobre as possibilidades de partilha do sensível, por meio da mediação por imagens e sons:

> Ver junto – aos outros e com os outros – nos permite perceber que o mundo não está somente diante dos nossos olhos, mas também atrás da nossa nuca; por isso é preciso contar tanto com o que o outro vê (e que nós não vemos), quanto com aquilo que ele também não vê, igualmente. Estamos sempre em meio às coisas do mundo (longe tanto dos extremos quanto do ponto mediano), e o visível é envolvido pelo invisível e pelo não saber (GUIMARÃES, 2015, p. 50)

O cineclubismo se desenvolve ao longo dos séculos XX e XXI, junto com a linguagem do cinema, e propõe uma dinâmica diferente do cinema comercial, materializado principalmente nas grandes salas de exibição, cobrança de ingressos e exibição de filmes com altos orçamentos, artistas famosos e esquemas de divulgação. Trilhando um caminho contrário, a atividade cineclubista se consolida exibindo produções muitas vezes alternativas e

de baixo orçamento, porém de alto poder semiótico, para plateias pequenas e interessadas em tópicos específicos, levando a dinâmica da discussão sempre após as exibições. No Brasil, a história do cineclubismo está diretamente ligada aos movimentos políticos e aos processos de alternância de poder entre períodos mais democráticos e períodos de repressão e ditadura.

O cineclubismo aparece oficialmente no país em 1928, com o Chaplin Clube, grupo que também editava a revista de crítica cinematográfica *O Fam*, na cidade do Rio de Janeiro. O Chaplin Clube foi responsável pelo lançamento do filme experimental Limite, de Mário Peixoto, realizado no Brasil em 1931, considerado pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema o melhor filme brasileiro de todos os tempos (DIB, 2015). O movimento nasce em consonância com projetos semelhantes que aconteciam no momento da ascensão e consolidação da linguagem cinematográfica em países como Argentina, Cuba, França, Itália e Estados Unidos (GUSMÃO, 2008). Após o término da II Guerra Mundial e de um período de interferência e coibição da prática, durante o Estado Novo do governo Vargas, o movimento cineclubista brasileiro ganha fôlego com a criação da cinemateca do Museu de Arte de São Paulo (MAM) em parceria com a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) (1946), Clube de Cinema de Porto Alegre (1948), Clube de Cinema de Minas Gerais (1947), entre outros clubes de cinema fundados ao redor do país (GUSMÃO, 2008).

Na década de 1950, o movimento cineclubista se consolida no Brasil e no mundo como um espaço de apreciação e formação crítica, política e intelectual atraindo frequentadores de diversas áreas. No ano de 1952, ocorreu o primeiro registro de uma mostra de cinema realizada pela Filmoteca do MAM, denominada Primeira Retrospectiva do Cinema Brasileiro – "pela primeira vez no país, realizava-se uma mostra retrospectiva de filmes brasileiros de forma didática, com palestras após as sessões, trazendo para novas gerações filmes de difícil acesso" (BETRUCE, 2003, p. 118). Nesse período, acontece paralelamente a criação de dezenas de cineclubes pela Ação Católica Brasileira, braço da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), órgão ligado à Igreja Católica e responsável pelos boletins com as cotações morais dos filmes exibidos no país.

Estabelecidos os movimentos iniciais de propagação e sedimentação do cineclubismo, ao final da década de 1950, surgem organizações e federações consolidadas e independentes, como o Centro dos Cineclubes de São Paulo, que foram fundamentais para a prática cineclubista dos anos subsequentes (BETRUCE, 2003).

Na década de 1960, o movimento cineclubista acompanha as transformações da indústria cultural de massa e dos movimentos de vanguarda e contracultura, materializados em diversas vertentes como cinema, literatura, música, teatro. A partir de então, o

cineclubismo torna-se um instrumento potente em ações de movimentos políticos populares de base, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), partidos e sindicatos. Nesse momento, deixa de ser uma proposta elitista ou voltada para alguns setores intelectuais específicos para se consolidar como um meio de sensibilização e pensamento crítico de estudantes, campesinos, metalúrgicos, entre outros, como aponta Gomes quando versa sobre esse período histórico:

> Num número crescente de cidadezinhas espalhadas pela imensidão latino-americana, o clube de cinema está sendo o eixo e a mola da vida artística local. É graças a ele que se criam estruturas de vida intelectual, é através dele que se abrem para jovens exclusivamente cinéfilos, os horizontes da literatura, do teatro, da música e das artes plásticas. Numa dessas cidades, criou-se uma escola de ensino superior, e o professor de Literatura Inglesa confessa que só conseguiu atingir esteticamente os alunos através do clube de cinema recém-criado. Nessas localidades longínquas da Venezuela, Argentina e Brasil, ou de qualquer outro país latino-americano, o clube tende a ultrapassar o seu papel de simples difusão intelectual e artística, para transformar-se num dos núcleos mais intensos da vida social, num órgão sensível de receptividade à inovação de ideias ou de costumes, e em instrumento capaz de introduzir modificações nos sistemas de valores correntes (GOMES, 1981, p. 350).

Em 1962, é criado o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC), agregando e formalizando nos anos seguintes os mais de 300 cineclubes e 6 federações existentes (GUSMÃO, 2008). Ao final do ano de 1969, com a consolidação do golpe de estado cívico-militar, todas as associações cineclubistas são fechadas, e os cineclubes passam a funcionar apenas em caráter clandestino com diversos relatos de invasões e apreensões por parte da polícia repressora durante as sessões.

No ano de 1973, influenciado pela consolidação do cinema-novo, o movimento cineclubista nacional ganha corpo novamente com a recriação do CNC, a partir da 8ª Jornada Nacional de Cineclubes realizada em Curitiba, quando foram lançadas as bases do retorno à atividade em todo país (GUSMÃO, 2008) e foi criada a organização sindical Associação Brasileira de Documentaristas e Curtas-Metragistas (BETRUCE, 2003), que lutava por direitos trabalhistas dos profissionais do cinema.

Na década de 1980, os movimentos pela abertura democrática do país ganham força, e a Nova República é instaurada, entretanto, o cineclubismo de cunho político e mobilizador social perde aderência, e, em 1987 é organizada a última jornada do Conselho Nacional de Cineclubes, em Vitória (ES), seguida de um longo período de paralisação das atividades.

> Depois disso, um longo período de ostracismo estabeleceu-se para o movimento cineclubista: foram 13 anos sem encontros e praticamente sem cineclubes em funcionamento no país. Nesse momento, a crise do cineclubismo se coaduna com a crise de exibição do cinema no país, quando ocorre o fechamento das salas de exibição por todo o interior do Brasil. Somente em novembro de 2003, a partir do chamado da Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura, é que o movimento

> cineclubista se reencontra durante a realização do 36º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, onde se realizou a 24ª Jornada de Cineclubes. (GUSMÃO, 2008, p. 8)

Na década de 2000, o Conselho Nacional de Cineclubes é restabelecido e, junto à Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, fomenta e cria diversas atividades cineclubistas no Brasil. Paralelamente, o maior acesso a equipamentos técnicos de produção e as intensas transformações acarretadas pela revolução técnico comunicacional, advindas da popularização da internet, possibilitaram um ambiente intenso de criação e apreciação audiovisual. Nesse período, inúmeros festivais de cinema e projetos de formação de cineastas se consolidariam em todo o Brasil.

No final da década de 2000, o programa Mais Educação – ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação – oferta às escolas de ensino médio públicas estaduais, por meio do programa Ensino Médio Inovador, a possibilidade de receber kits de cineclubismo. O material era formado por projetor, computador e acesso à internet, tela de projeção, tripé, filmes do arquivo da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e acesso ao catálogo de filmes do Portal Domínio Público (MEC, 2010).

Em 2018, é aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, organizada pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em seu corpo, a BNCC apresenta propostas de situações de trabalho que possibilitam articulação entre as distintas áreas do conhecimento e o estímulo ao protagonismo e desenvolvimento de processos colaborativos. Entre as propostas, o cineclubismo é incentivado como possibilidade de formação de "agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns" (BRASIL, 2018, p. 572). Em janeiro de 2019, o Ministério da Cultura foi extinto, e suas atribuições, repassadas ao Ministério da Cidadania, perdendo assim grande poder de articulação e promoção da cultura. Em janeiro de 2023, com o início do terceiro mandato do governo Lula, o Ministério da Cultura é recriado com uma pasta dedicada especificamente para o audiovisual.

5.2 Cinema como material didático – constelação à vista

No ensino básico brasileiro, o livro didático é o principal material utilizado, funcionando, muitas vezes, como rota metodológica, amparando, delimitando e mesmo conduzindo os processos de ensinar e aprender de uma dada disciplina. Almeida Filho aponta que os livros-textos muitas vezes são sinônimos do próprio "método", moldando "as

experiências de ensino e de aprendizagem" (2013, p. 16). Orbitando em torno do livro didático, existe toda uma gama de materiais que paralelamente, e em consonância ou não, com os livros, auxiliam nos processos conduzidos por professoras e professores, muitas vezes até mesmo potencializando-os. Como atesta Carvalho, a escolha de tais materiais didáticos auxiliares se dá

> em torno do livro-texto, formando uma "constelação" de materiais. Esse agrupamento permite maximizar o aproveitamento do livro didático, aprofundando alguns pontos, complementando outros, introduzindo assuntos não tratados no livro didático e que o professor julga importantes. (2005, p. 45)

Constituem "constelação" de possíveis materiais que caminharão junto ao livro didático inúmeras possibilidades e formatos: livros paradidáticos, jogos pedagógicos, laboratórios de ciências, sites de internet, aplicativos de computador, filmes, entre outros. Esses artefatos possibilitam que docentes aperfeiçoem seus processos e modos de interação com estudantes. Entretanto, a realidade das escolas públicas brasileiras mostra que tais materiais didáticos auxiliares não são acessíveis à maioria. A título de exemplo, levando-se em conta os dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018) e o fato de que 68,2% da oferta de ensino médio é realizada por escolas públicas estaduais, os resultados mostram que apenas 37,5% das escolas tem laboratórios de ciências em funcionamento.

Sobre os laboratórios de informática nas escolas públicas, a série histórica da pesquisa TIC Educação, realizada há 15 anos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, apresenta dados desanimadores. Segundo a pesquisa (2019), o número de laboratórios de informática e de apropriação e uso dos mesmos caiu na última década

> Em 2015, 83% das escolas públicas urbanas possuíam laboratórios de informática e apenas 61% utilizavam os espaços. Em 2019, as proporções foram ainda menores, 67% de instituições públicas urbanas mantinham laboratórios, e em menos da metade das escolas (48%) o laboratório estava em uso. (TIC EDUCAÇÃO, 2019, p. 75)

Nesse contexto de centralidade do livro didático e de precariedade de equipamentos de apoio, como laboratórios de ciências e informática, os arquivos fílmicos, em diferentes gêneros – documentários, ficções, animações etc. – e formatos – curtas, médias e longas-metragens, séries etc. – são, pela facilidade de acesso e manipulação, muito utilizados nos processos de ensinar e aprender nas escolas públicas brasileiras. Os dados sobre a utilização por parte dos(as) docentes mostram que 97% consomem regularmente vídeos, programas, filmes ou séries pela internet (TIC EDUCAÇÃO, 2019, p. 87) e 62% dos(as) professores(as) de escolas públicas urbanas utilizam filmes e animações para preparação de aulas e atividades

(p. 94).

A utilização de filmes como material didático não é algo novo; o próprio desenvolvimento da atividade cineclubista no país está diretamente ligada a processos educacionais, sejam em universidades e/ou projetos de educação de base. A questão do uso de material fílmico em sala de aula e suas potencialidades passa muito mais pela metodologia de utilização do que necessariamente pelo arquivo exibido. Contudo, a descrença ou a falta de credibilidade na utilização de filmes no espaço escolar perpassa um histórico de subutilização, podendo aparecer em aspectos como: exibição de filmes para preencher o tempo de uma aula não planejada; dificuldade em oferecer qualidade técnica de som e imagem para a exibição ou dificuldade de renovação dos acervos pessoais e/ou da própria escola.

A título de curiosidade, um exemplo trivial de tal contexto se deu em uma conversa que tive com uma professora durante a participação observante. Ela me contou que todos os anos exibia o curta-metragem brasileiro Ilha da Flores (1989), para a turma do primeiro ano do ensino médio, ainda em uma fita VHS que guardava como uma relíquia. Perguntei se ela tinha o hábito de mostrar outros filmes na mesma exibição, e ela disse que não. Sem dúvida, o curta metragem Ilha das Flores, do diretor Jorge Furtado, é um clássico da cinematografia nacional, ganhou prêmios no mundo todo e escancara de modo visceral as desigualdades sociais de nossa sociedade. Entretanto, é um filme feito há mais de 30 anos, exibido incontáveis vezes no ambiente escolar, TVs educativas, mostras de cinema e, de certo modo, com conteúdo datado em um período histórico brasileiro. Ao meu ver, existem outras inúmeras obras cinematográficas que poderiam ser exibidas junto ao filme para serem postas em discussão, mostrando olhares diversos e perspectivas distintas sobre as questões apresentadas na obra.

O conteúdo audiovisual exibido por toda gama de telas presentes na vida da maioria das pessoas chega muitas vezes de forma torrencial, deixando pouca margem para leituras críticas, reflexões aprofundadas ou mesmo para a expressão criativa. Nesse contexto, o cinema se apresenta como uma possibilidade metodológica que propõe formas dialógicas e processuais de tratamento dos materiais didáticos audiovisuais. As práticas cineclubistas foram desenvolvidas e aprimoradas paralelamente à linguagem cinematográfica, ao longo de dezenas de anos, e, nesse período, processos educacionais, dos mais variados possíveis, se apropriaram da metodologia do cineclubismo em diferentes contextos. Diante do histórico do cineclubismo no Brasil, é possível afirmar que arquivos fílmicos estiveram sempre muito próximos dos processos de ensinar e aprender e, muito provavelmente, dadas a importância e a potência semiótica do audiovisual na contemporaneidade, essa relação continuará a existir

por um longo tempo. Por isso, os processos metodológicos inerentes à interseção do cinema e práticas de ensinar e aprender são uma possibilidade para a gestão, renovação e, – por que não? – para a experimentação de cinema no ambiente escolar.

5.3 Laboratório Kumã

Fundado em 2009, o Kumã – Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som –, é um projeto de pesquisa, ensino e extensão sediado no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCine) da Universidade Federal Fluminense –(UFF). No decorrer desta pesquisa, entre os anos de 2021 e 2023, o Kumã teve a coordenação geral realizada pelos professores Cézar Migliorin e Douglas Resende.

Entre os anos de 2014 e 2018, o Kumã realizou o projeto Inventar com a Diferença – Cinema, Educação e Direitos Humanos, uma parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça do Brasil, que possibilitou expansão geográfica e a fomentação de redes em duas etapas distintas.

A primeira etapa, iniciada em 2014, atuou junto a 234 escolas públicas nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, gerando mais de 1.400 produções audiovisuais (MIGLIORIN, 2015).

A segunda etapa, iniciada em 2017, procurou tecer redes com instituições que já tinham alguma experiência em projetos de cinema e educação, construindo parcerias com entidades civis, organizações não governamentais e laboratórios, grupos de extensão e pesquisa ligados às universidades públicas e institutos de educação. Nesse período, foram selecionados projetos em todas as regiões do país, sendo 9 do Norte, 42 do Nordeste, 17 do Centro-Oeste, 63 do Sudeste e 20 do Sul. Nessa etapa, privilegiaram-se o caráter periférico e a baixa capacidade de acesso a bens e equipamentos culturais do público atendido pelas instituições (INVENTAR COM A DIFERENÇA, 2021).

A partir de 2019, com o fim da parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, as atividades do Inventar com a Diferença foram ressignificadas e renomeadas para Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, ficando novamente circunscritas ao entorno do campus Gragoatá, em Niterói-RJ, e cidades da baixada fluminense.

Em 2020, com a eclosão da pandemia de covid-19 e a adoção do modelo de ensino remoto, o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado foi aberto a participantes de outras regiões, em encontros semanais realizados na modalidade on-line.

5.3.1 Cinema de grupo e Práticas de Cuidado

Para o ano de 2022, o Laboratório Kumã manteve seis grupos ativos de experimentação com linguagens, os chamados Cinemas de Grupo e Práticas de Cuidado. As convocatórias para participação foram realizadas ao longo dos meses de fevereiro e março, pelo formato digital, em redes sociotécnicas diversas. A comunicação para quatro dos seis grupos foi direcionada para professoras e professores interessados(as) "em criar com imagens e sons a partir de dispositivos, assistir juntos e trabalhar questões estéticas do cinema". O quinto grupo promoveu divulgação separada, não direcionando a professores(as) e reforçando o laço entre arte e práticas de cuidado na experimentação com imagens, sons e palavras. O sexto grupo aconteceu de forma presencial, na Casa Jangada, na cidade do Rio de Janeiro. Um sétimo grupo, destinado a falantes de Castelhano, foi formado ao final do segundo semestre de 2022.

Figura 2 – Divulgação do Cinema de Grupo 2022

Fonte: Laboratório Kumã, 2022.

Os cartazes digitais direcionavam para formulários de inscrição, por meio de *link* e/ou *QRcode*. Os quatro grupos destinados a professoras(es) eram endereçados para um formulário que continha perguntas diversas sobre dados de contato, disponibilidade de horários, atuação docente e relação com a prática audiovisual. Nos objetivos descritos, no texto de apresentação do formulário, é possível perceber a predisposição dos grupos em receberem professoras e professores da educação básica:

> – Construir um grupo de trocas de experiências, trabalhos e estudos com professores universitários, da educação básica e estudantes universitários
> – Acompanhar projetos de cinema e educação de professores do ensino fundamental

> e médio
> – Trabalhar em torno das questões estéticas e políticas do cinema na educação, com ênfase nas discussões metodológicas (CINEMA DE GRUPO, 2022)

Para os grupos destinados a professoras e professores, ocorreram 88 inscrições, de 16 estados brasileiros mais o Distrito Federal (Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Espirito Santo, Paraná, Acre) além de 3 inscrições de outros países – Colômbia, França, Espanha –, sendo que 39 pessoas trabalhavam com educação no momento do preenchimento do formulário. Os perfis de atuações diversas no campo da educação apresentam professoras e professores que atuam desde a educação infantil, passando pelo fundamental, médio, técnico e superior, além de docentes de cursos livres. Os(As) inscritos(as) foram divididos(as), de acordo com as sugestões de disponibilidade, em quatro grupos de encontros semanais de aproximadamente uma hora e meia.

O quinto grupo lançou formulário distinto, obtendo 35 inscrições, de 8 estados brasileiros (Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul) mais Distrito Federal, além de 4 inscrições oriundas de Uruguai, Portugal, Estados Unidos e República Dominicana. O perfil desse grupo também apresenta professores(as) de diversas áreas, mas também 6 profissionais que atuam ou estudam o campo da Psicologia.

Não é interesse desta pesquisa aprofundar nos perfis dos(as) inscritos(as), tendo em vista que é senso comum, discutido por coordenadores(as) no grupo de pesquisa do Kumã, que entre a inscrição e os dois primeiros encontros acontece uma alta taxa de evasão. Conjuntamente, não é interesse aprofundar no mérito das evasões, até mesmo porque o contexto do ano de 2022 marca justamente a retomada paulatina de práticas presenciais na educação, com uma possível influência sobre a adesão em práticas não presenciais, intensificadas no período de maior severidade da pandemia de covid-19. Sendo assim, optei por apresentar com mais profundidade os perfis presentes nos grupos focais e perfis que se destacaram nos relatos obtidos por meio da participação observante ao longo de 2022.

Sobre o grupo de pesquisa destinado aos(às) coordenadores(as) do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, ele foi realizado semanalmente no modo on-line, em 2022, com a duração de aproximadamente duas horas. Os(as) participantes foram, em geral, os dois professores da UFF e coordenadores gerais do Laboratrório Kumã, Cesar Migliorin e Douglas Resende, além de estudantes da graduação e pós-graduação em cinema da UFF, pesquisadores(as) vinculados(as) a outras universidades e também coordenadores(as) sem

vínculo formal com instituições de ensino. Os temas da reunião se alternaram semanalmente entre discussões de textos acadêmicos[16] e conversas sobre a metodologia do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado aplicada aos encontros semanais.

5.4 Dispositivos como possibilidade metodológica

O método utilizado nos encontros do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, do Laboratório Kumã, é fortemente amparado no conceito de dispositivos inseridos na experimentação cinematográfica (LEITE et al., 2021; MIGLIORIN, 2014, 2015; LINS, MESQUITA, 2008). Eduardo Coutinho, Cao Guimarães, Sandra Kogut entre outros, são diretores(as) de cinema documentário contemporâneo que utilizam dispositivos como estratagemas narrativos na criação de suas obras; essa metodologia de criação propõe a substituição da escolha de um tema guia ou roteiro pré-definido por uma série de diretrizes limitadoras circunscritas a um determinado espaço-tempo, ou seja, "trata-se de uma escolha que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções que se colocarem dali para frente" (FÓRUM NICARÁGUA, 2022, p. 46). Um exemplo é o filme Babilônia 2000, de Eduardo Coutinho (2001), que teve como dispositivo delineador o acompanhamento, durante 12 horas, dos preparativos realizados por um grupo de moradores(as) para o réveillon de 1999 no morro da Babilônia, no Rio de Janeiro.

Tal modo de criar, experimentar e, consequentemente, possibilitar momentos de ensino e aprendizagem segue caminho oposto a sedimentados processos pedagógicos que lecionam a arte do cinema, seja por meio de suas etapas processuais – escrita do roteiro, produção, direção de atores/atrizes, de arte, de fotografia, de cena – seja por meio da apreciação e análise de obras fílmicas consagradas ou por meio do ensino de técnicas específicas – como escrever um roteiro, filmar, editar etc. Ao contrário, a metodologia por dispositivos diz respeito a processos simples e de fácil execução por meio de equipamentos acessíveis, que decompõem a linguagem do cinema em fragmentos mínimos, aplicáveis e de forte caráter lúdico. De maneira abreviada, dispositivos de criação dizem respeito a "exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar sua história". (MIGLIORIN et al., 2016, p. 10).

Refletindo sobre a potência agenciadora da relação entre cinema e educação, essa operação, de características político-metodológicas, possibilitada pelos dispositivos de

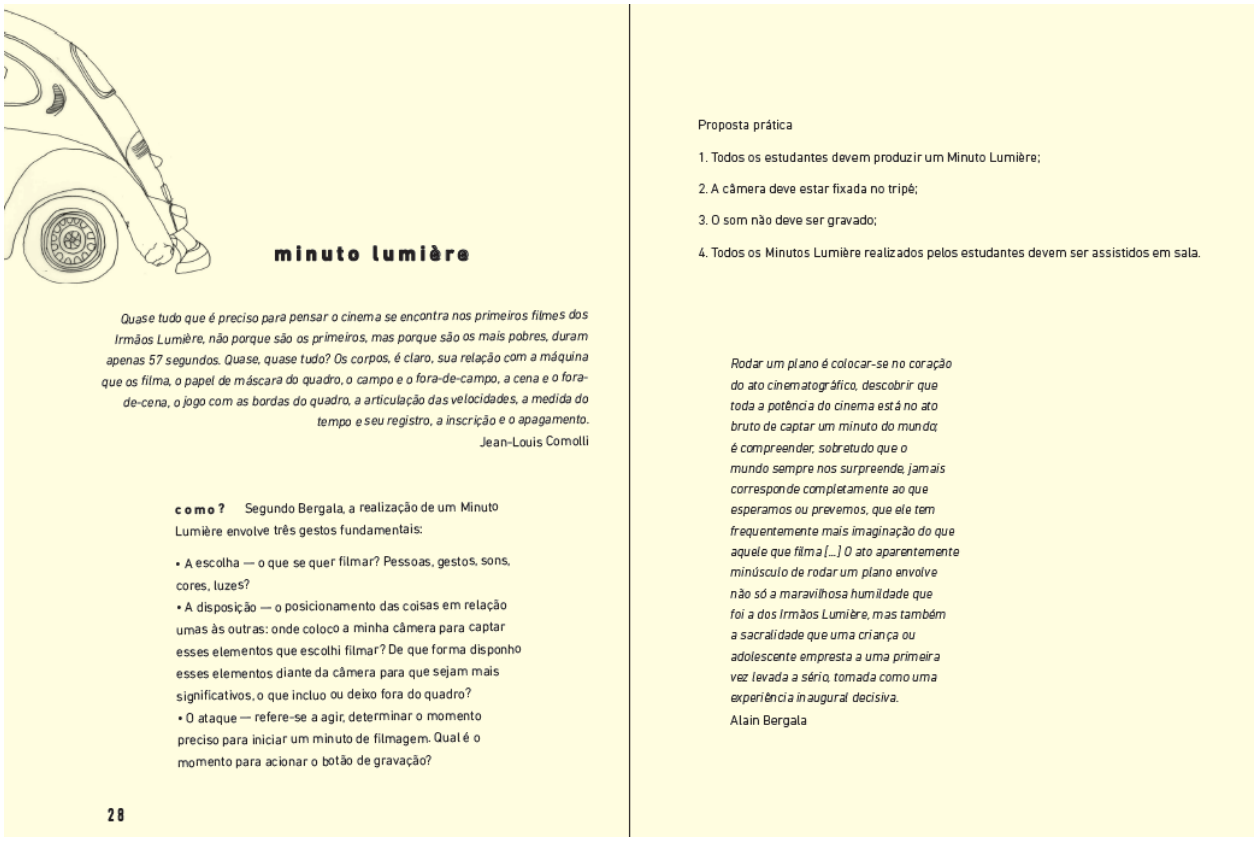
16 Durante o ano de 2022, foi realizada a leitura coletiva do livro Caosmose (GUATTARI, 1992).

criação, permite tanto narrar histórias quanto redesenhar realidades, ou seja, cria pontos de interseção entre espectador(a) e realizador(a), espaço escolar e sociedade, dentro e fora.

> Gostaríamos assim de pensar o dispositivo como o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva, um epicentro de ambos os processos. Disparador indiscernível entre arte e vida, mesmo que essas não se confundam. Falar em dispositivo significa retirar o cinema como fim e colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com seu fazer. Não existe imagem de um lado, mundo de outro, como se este se apresentasse pronto para tornar-se imagem. Trata-se de desenhar, traçar, a cada momento, a cada exercício, filme e experiência um novo agenciamento de sujeitos, máquinas, estabilidades discursivas, materiais e deslocamentos que não deixam de ser de ordem subjetiva. (FÓRUM NICARÁGUA, 2022, p. 48)

Uma característica da metodologia por dispositivos cinematográficos é a definição de regras específicas e objetivas para a realização dos exercícios. Cada dispositivo responde a questões elementares do fazer cinematográfico – o quê? por quê? e como? – propondo uma sequência de passos básicos a serem seguidos para a produção de alguma pequena obra escrita, visual, sonora e/ou audiovisual. Cada dispositivo, ou a mistura de um ou mais dispositivos, gera proposta comum a ser realizada individualmente ou coletivamente e posteriormente apreciada e comentada por todos. Tanto na primeira quanto na segunda etapa de expansão do Inventar com a Diferença, entre os anos de 2014 e 2018, os dispositivos foram a linha guia da metodologia e eram apresentados pelos(as) educadores(as) na forma de materiais didáticos impressos e/ou audiovisual. No livro Cadernos do Inventar (MIGLIORIN et al., 2016), publicado como material didático para a segunda etapa do projeto, são apresentados 23 dispositivos cinematográficos em linguagem simples e didática.

Figura 3 – Descrição do dispositivo minuto Lumière no livro Cadernos do Inventar



minuto lumière

Quase tudo que é preciso para pensar o cinema se encontra nos primeiros filmes dos Irmãos Lumière, não porque são os primeiros, mas porque são os mais pobres, duram apenas 57 segundos. Quase, quase tudo? Os corpos, é claro, sua relação com a máquina que os filma, o papel de máscara do quadro, o campo e o fora-de-campo, a cena e o fora-de-cena, o jogo com as bordas do quadro, a articulação das velocidades, a medida do tempo e seu registro, a inscrição e o apagamento.
Jean-Louis Comolli

como? Segundo Bergala, a realização de um Minuto Lumière envolve três gestos fundamentais:

• A escolha — o que se quer filmar? Pessoas, gestos, sons, cores, luzes?
• A disposição — o posicionamento das coisas em relação umas às outras: onde coloco a minha câmera para captar esses elementos que escolhi filmar? De que forma disponho esses elementos diante da câmera para que sejam mais significativos, o que incluo ou deixo fora do quadro?
• O ataque — refere-se a agir, determinar o momento preciso para iniciar um minuto de filmagem. Qual é o momento para acionar o botão de gravação?

28

Proposta prática

1. Todos os estudantes devem produzir um Minuto Lumière;
2. A câmera deve estar fixada no tripé;
3. O som não deve ser gravado;
4. Todos os Minutos Lumière realizados pelos estudantes devem ser assistidos em sala.

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda a potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma [...] O ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos Irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma primeira vez levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva.
Alain Bergala

Fonte: Cadernos do Inventar com a Diferença (MIGLIORIN et al., 2014)

Um dispositivo elementar e basilar de criação é o Minuto Lumière. Tal proposta é inspirada nos registros visuais realizados nos primórdios do cinema pelos irmãos Lumière, ainda no final do século XIX. Esse dispositivo pode conter algumas variações, mas, simplificadamente, consiste na produção de um minuto de imagens em movimento, com a câmera parada, na horizontal e sem áudio. Posteriormente, na apreciação coletiva das imagens, conversa-se sobre o que foi filmado – pessoas, gestos, sons, cores, luzes –; a perspectiva do quadro, ou seja, "o posicionamento das coisas em relação umas às outras" e o instante escolhido para ser filmado, entre outras possibilidades que emergirem na exibição (MIGLIORIN et al. 2016, p. 24). Para o Laboratório Kumã, a limitação ocasionada pelas regras em um exercício, como o Minuto Lumière, por exemplo, converge para a potencialização dos gestos criativos:

> Um dispositivo era assim normalmente feito com poucas e objetivas regras que gerariam um grande descontrole, uma abertura para o acaso. Em outras palavras, o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões. (MIGLIORIN, 2015, p. 78).

Em minha experiência por dois anos como professor de um curso de pós-graduação em Educação Criativa, ouvi várias vezes, de professoras e professores dos mais diversos perfis, a seguinte afirmação: “Não sou uma pessoa criativa”. Muitas vezes, tal fala precedia justamente momentos em que eram propostas atividades que envolviam o processo de criação em confluência com ferramentas tecnológicas de comunicação e interação – realizar vídeos, ensaios fotográficos, escrever roteiros, entre outras atividades. A despeito de um certo senso comum sobre a dificuldade em criar, que ouvi muitas vezes nas turmas em que lecionei, as propostas do Laboratório Kumã vão ao encontro do que Ribeiro diz sobre criatividade: “um elemento básico do humano, uma necessidade como outras” (2018, p. 61). A partir da prática por dispositivos cinematográficos, o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado tenta minimizar os bloqueios criativos diante da possibilidade de criação, ou, metaforicamente, reduzindo a frustração diante da “folha em branco”. A proposta de decompor os processos de realização em cinema em unidades de execução simples, de características lúdicas e formas de exibição comentadas anônimas, me parece um fator pedagógico relevante para amenizar o verdadeiro pânico que algumas pessoas têm diante do desafio de criar individual ou coletivamente. Ao abordar o ato de inventar, sob a perspectiva dos textos multimodais, Ribeiro tece a seguinte provocação sobre a importância de tais processos no ambiente escolar

> O processo criativo é – ou deveria ser – elemento central no ensino, na aprendizagem, na educação ou na deseducação do olhar, na emergência do estranhamento, na percepção da intenção ou da inocência do que lemos ou escrevemos, em sentido amplo. Estudar os processos de criação, e não apenas seu produto, é fundamental aos que desejam colecionar modos de fazer, jamais deixando de operar sobre si mesmos como criadores, como transformadores ou adaptadores do que serve apenas parcialmente. (RIBEIRO, 2018, p. 72)

A proposta metodológica dos dispositivos atua em consonância com os conceitos propostos por Ribeiro, e dizem muito sobre a imanência dos processos criativos na educação. O desejo de criar é entendido como algo intrínseco ao humano e que opera junto aos modos de ver e atuar no mundo. Observando algumas reações de professoras e professores diante dos primeiros contatos com o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, é possível aferir a sensação de surpresa ao se depararem com as possibilidades de uma imersão em processos de experimentação criativa.

> Eu recebi um convite de um professor da Unicamp, a gente estava fazendo um curso. Desde 2016 eu faço curso de Cinema, mas curso voltado para aplicação no programa que criamos aqui em Campinas, o Cinema Educação. Nesse meio, conheci vídeos e aulas em grupo e entrei no Kumã. Como estava no foco de experiência em escolas, captação de imagens, edição, achei que não teria tempo para fazer o Kumã. Num dos encontros, vi pessoas falando sobre tudo – imagens, fotos etc., eu estava num momento de muitas coisas acontecendo. Minha pergunta sempre era: “o que

> vamos produzir no final?"; "Vai ter um filme no final?"; "Vamos produzir um vídeo?"; "o que vai sair daí?". As pessoas do grupo foram me acalmando e continuei: "eu não sei se vou querer". Daí terça-feira eu voltava e as pessoas falavam: "vamos fazer juntos". Acabei ficando mais de dois anos no Kumã e criei vínculos de amizades. […] Lembrei de um rapaz que entrou no curso e perguntou o que seria produzido no final? Eu também fiz essa pergunta, mas ele perguntou tudo de uma vez e só ficou um dia. Ele não esperou para ver o que aconteceria, uma pena. (DANDARA FRANCO, GRUPOS FOCAIS, 2022)

> Quando entrei, não sabia como seria, imaginei que fosse fazer pesquisas, leitura... Foi uma surpresa muito positiva descobrir que a cada semana haveria um novo dispositivo. O grupo me ajudou muito para libertar minha percepção sobre os olhares das outras pessoas. No início, eu falava pouco no grupo, mas depois fui me empolgando e fazendo várias análises. A troca de experiências é muito rica. Tenho tentado estimular cada vez mais nos alunos a análise reflexiva das imagens e o grupo foi bastante útil nesse sentido. (RODRIGO, GRUPOS FOCAIS, 2022)

Os dois depoimentos, gerados nas conversas dos grupos focais, descrevem a expectativa inicial dos(as) participantes, diante da possibilidade de envolverem-se em uma prática promovida por um grupo de ensino, pesquisa e extensão de uma universidade pública em torno da temática do cinema e educação e, posteriormente, a surpresa diante da percepção do modo como os encontros foram conduzidos. A professora Dandara Franco, por exemplo, já frequentava práticas formativas em torno do cinema e educação e possibilidades de aplicação no contexto escolar, e, de acordo com seu depoimento, entrou no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado com a verve de realização de um produto acabado, ao final do processo, sendo "acalmada" pelas colegas do grupo no que se refere à tendência de direcionar os esforços para um produto audiovisual final. Já o professor Rodrigo pressupunha – acredito devido ao fato de o laboratório Kumã ser um grupo de pesquisa, ensino e extensão – que as atividades orbitariam em torno de leituras teóricas e discussões. Segundo seu relato, a sensação de sobressalto lhe envolveu a partir do momento que entendeu e se apropriou da proposta dos dispositivos cinematográficos, a ponto de transformar, de certo modo, sua visão de mundo e sua prática docente.

5.4.1 Coordenação

A Coordenação de grupos é uma atividade fundamental para que os processos propostos pelo laboratório Kumã se realizem. No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, a coordenação é realizada sempre por mais de uma pessoa, podendo chegar ao número de quatro, cinco ou, muito eventualmente, mais coordenadores(as), sem relação hierárquica entre si, salvo o tempo de grupo, ou seja, mais ou menos experiência em coordenações dessa natureza. Muitas das coordenadoras e coordenadores passaram antes pelo processo como participantes e foram convidados, ou se convidaram, para atuar junto ao grupo de

coordenação, formado por pessoas ligadas formalmente ou informalmente ao laboratório Kumã, estudantes de graduação e pós-graduação e/ou entusiastas, geralmente provenientes da Educação, Artes ou Saúde Mental. Não há uma formação ou currículo específico para ser um(a) coordenador(a), sendo mais uma relação de identificação, confiança e interesses mútuos a partir da experiência prévia no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Segundo integrantes do Fórum Nicarágua – todos(as) eles(as) coordenadores(as) ou ex-coordenadores(as) –,

> Coordenar um grupo é um trabalho sobre si. Um trabalho de escuta, intervenções e propostas que buscam manter uma circulação das falas e das criações, bem como a abertura para tudo que não pertence ao grupo. Abertura que se faz, justamente, pela criação com o cinema. Clínica e pedagogia não param de se cruzar. Coordenar é apontar para um rasgo no grupo, uma abertura que acolhe novos sujeitos e processos subjetivos ímpares. Essa abertura pode se fazer se o grupo perde qualquer centralidade que hierarquize as relações. Se o grupo vira uma oficina de fotografia em que se sabe o que é a "boa fotografia", facilmente faremos com que esse julgamento, mesmo que não seja da coordenação, passe a organizar e hierarquizar as relações. À coordenação cabe então o papel de dar uma rasteira nas avaliações que encontram uma fixidez. Para isso, a variação de dispositivos e o anonimato na apresentação dos dispositivos são ótimos aliados. (FÓRUM NICARÁGUA, 2022, p. 146)

Semanalmente, coordenadoras e coordenadores realizam algumas funções específicas e protocolares, como acessar e-mails do grupo, receber as produções e publicá-las anonimamente, escrever e/ou sistematizar e enviar as mensagens com relatos e dispositivos, que podem ser escritos pelos(as) coordenadores(as) ou mesmo pelos(as) participantes, mas, para além disso, cabe aos(às) coordenadores(as) estarem embebidos(as) em todos os processos de criação do grupo, serem e estarem presentes nos espaços-tempos de experimentação, assim como qualquer outro(a) participante. Desse modo, é possível afirmar que coordenadores(as) também estão inseridos(as) nos processos de criação de sentidos, e, talvez, seja esse o maior desafio, ser um agente que ao mesmo tempo experimenta, comunga e dialoga, mas que também "desestabiliza a ideia de um sistema de referências" (p. 148) dos(as) participantes, sem ser pedagógico ou dogmático, tentando propiciar ambientes favoráveis à experimentação e fruição.

> A coordenação, com frequência, sustenta o silêncio. Já a fala precisa fazer o esforço de se dissolver no grupo. Não se fala a partir do eu, mas a partir da possibilidade de entrar no mundo do outro. Quando comentamos uma imagem e analisamos um som, nossos comentários só fazem sentido se houver algum compartilhamento da lógica e da sensibilidade do outro; uma fala com um esforço de livrar-se de si. Por isso que os objetos, as imagens e sons são tão importantes nesse processo. Eles oferecem uma triangulação, uma dispersão. Essa dispersão facilita esse falar atravessado por uma lógica que não me pertence. Uma fala que entra em ressonância com o que não é meu, com o que escuto: os sons e imagens dos outros.
> Eis uma dificuldade de coordenar um grupo! Não ser prescritivo, não dizer o que um

> ou outro deve fazer, mas ter como norte a manutenção dos processos não centrados no eu. E, ao mesmo tempo, ter o singular como possibilidade.
> A coordenação não se faz na segurança da posição centralizadora do mestre tradicional, ela se autoriza a conviver com suas próprias angústias sem se proteger na postura clássica de comando que demanda controle e não suporta a incerteza. A escolha de operar com os dispositivos nos permite utilizar muito menos de um saber de autoridade e mais da sensibilidade para garantir que o próprio dispositivo - tanto o que provoca a realização, quanto a dinâmica do ver junto - opere possibilitando que a palavra circule, que o fora apareça, que o eu se dilua. A coordenação que assume um trabalho com os dispositivos entende e deseja não se sobrepor aos participantes do grupo. Há uma posição ética na criação de um campo de encontro de saberes e sensibilidades. (FÓRUM NICARÁGUA, 2022, p. 149)

Essa triangulação, entre coordenadores(as) e participantes, tem as semioses – imagens, sons, textos escritos – funcionando como uma terceira margem, sustentados pelas linhas ativadoras de cada dispositivo. Coordenadoras e coordenadores também são sensibilizados pelo processo, se recolhem em silêncios reflexivos ou em divagações fantasiosas... deixando a geração de sentidos agir entre os(as) participantes. E é nesse partilhar de significados que talvez se evidencie a principal diferença entre uma ação educacional tradicional, por mais diversas que elas podem ser, e o ato de coordenar grupos. Uma professora ou professor pode até vir, fortuitamente, a experimentar um exercício criativo, mas, muito provavelmente, não o fará todas as vezes junto aos(às) discentes. No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, não existe a obrigação de realizar dispositivos para nenhum(a) dos(as) participantes, mas, coordenadores e coordenadoras criam e compartilham anonimamente cotidianizante, como os(as) demais, e, algumas vezes, se veem até mesmo impelidos a criar, com fins específicos, como para tentar gerar algum tipo de desestabilização no grupo por meio das semioses. O depoimento de Rodrigo, gerado nos grupos focais, explicita como os(as) participantes enxergam a mediação realizada pelos(as) diferentes coordenadores(as):

> Eu gosto das trocas, é como se fossem trocas de pontos de vista e percepções. Começamos a perceber soluções diferentes para as propostas, que dão margem a interpretações. Às vezes passo vários dias pensando sobre aquela proposta e, de repente, na noite anterior, na hora anterior, a solução aparece diferente do que estava pensando. A troca de percepções é enriquecedora, principalmente para professores de arte, na forma como encaixar ideias nas aulas e também na análise dos trabalhos dos alunos. Com a troca, é possível perceber interpretações diferentes até mesmo sobre o que nós mesmos pensamos. Quando as pessoas vão falando sobre o que foi produzido, o vídeo não é mais seu, é do grupo, para refazer, ressignificar, ler e interpretar de formas abertas. Sobre a questão da liderança, eu nunca senti. O que vejo são os coordenadores, que têm a função de conduzir, não de impor ou liderar, exatamente como penso que deve ser em sala de aula entre professor e aluno. O professor apresenta a linguagem, não para a turma dominar tecnicamente, mas para ressignificarem a linguagem a partir de suas próprias interpretações. Acredito que é isso que os coordenadores fazem, conduzindo o grupo para se sentir mais à vontade e se libertar aos poucos. Aconteceu comigo, aos poucos fui embarcando. Por mais que haja regras, como a do anonimato, muitas vezes elas são quebradas – "um minuto", o vídeo é produzido com três minutos; "sem som", o vídeo aparece com som; "é horizontal", o vídeo é apresentado na vertical – e a curiosidade do grupo vai

> aparecendo sobre as produções e quem fez responde. Regras são quebradas de forma natural, por obra do acaso. Traçando um paralelo com a escola, o professor sempre lida com o inesperado e trabalha de acordo com o que vai sendo conduzido. Vejo o Cinema de Grupo assim, sem hierarquia, liderança ou liderados. (RODRIGO, GRUPOS FOCAIS, 2022)

Ao longo de 2022 participei como coordenador em dois grupos, grupo de segunda-feira com outras três coordenadoras e grupo de sexta-feira, com outros 5 coordenadores, concomitantemente, enquanto realizava a participação observante. Acredito que coordenar é uma atividade um tanto quanto desafiadora, justamente por ocupar um campo indefinido, impreciso, ora vertiginoso, ora pantanoso, entre a geração de sentidos e a responsabilidade de mediação.

5.4.2 Montagem

Diversos são os modos de fazer arte na contemporaneidade que se apropriam de determinados conjuntos arquivísticos para, por meio da bri(colagem) e montagem, reprocessar dados disponíveis em novas propostas estéticas, seja no campo da literatura, artes plásticas, música ou cinema (VILLA-FORTE, 2019). Esse panorama criativo, que ganha impulso em vanguardas estéticas do século XX e se sedimenta e populariza a partir da revolução tecnológica digital, apresenta novas elocuções que buscam dar sentido a tais processos, como os termos editar, montar, samplear*,* remixar e produzir *mash-ups*[17]. Todas essas operações de ressignificação colocam em junção as instâncias de produção e recepção, acessando a arte a partir dos dispositivos que a constituem, privilegiando o processo e a metalinguagem em oposição à categorização em formatos e gêneros.

> Uma montagem parte de outra unidade de percepção que não a de um conteúdo inteiro. Há um aumento do escopo. Não é o livro, é a biblioteca. Não é o site ou o arquivo, mas os muitos links. Livros, abas: tenho opções diante de mim e operarei uma costura entre elas. Todos esses livros, vozes, páginas ou links ficarão ligados por um fio, formando um outro texto, possivelmente infinito, ligado por essa linha (mais ou menos tensionada) que conecta frases, parágrafos, diálogos, algumas palavras, sempre um fragmento. (VILLA-FORTE, 2019, p. 46)

Não é possível abordar o conceito de dispositivos de experimentação, inseridos no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, sem levar em conta as possibilidades de montagem. Os procedimentos de montagem são recursos fundamentais desde o nascimento do cinema e

17 Os verbos aportuguesados samplear e remixar têm origem em palavras da língua inglesa. O primeiro é uma conjugação da palavra *sampler,* que diz respeito a um aparelho utilizado por DJs para armazenar, editar e reproduzir arquivos sonoros; o segundo é uma apropriação do verbo *to remix,* utilizado para realizar novas versões de músicas a partir de uma biblioteca de áudios. Já o termo *mash-up* poderia ser traduzido como "mistura" e diz respeito ao ato de combinar duas ou mais obras – textos, áudios, vídeos – a fim de realizar uma obra derivada.

dizem respeito “ao procedimento de ajustar e ordenar as partes selecionadas a fim de alcançar, num todo, o fim desejado” (VILLA-FORTE, 2019, p. 27). A montagem está diretamente relacionada à composição e à geração de possíveis sentidos implícitos e explícitos. Nos dispositivos cinematográficos, o conceito de montagem se evidencia de diferentes modos, concatenando, ajustando, ordenando as partes, mas não necessariamente operando em uma direção única, previamente definida por uma estrutura – roteiro – ou por um indivíduo – diretor(a), por exemplo. A montagem aparece nas linhas ativadoras descritas por Migliorin (2015), que permitem a atuação de forças criativas conflitantes, atuando centripetamente (controle, regras, limites, recortes) ou centrifugamente (abertura, interconexões) e também na visualização coletiva e desidentificada das produções realizadas a partir da proposta de um dispositivo. Recorrendo ao exemplo do Minuto Lumière, todas as produções geradas pelos(as) participantes são montadas aleatoriamente e posteriormente assistidas e comentadas coletivamente, aos modos de uma sessão cineclubista. Por exemplo, em um grupo de 10 pessoas, são produzidos em média 10 vídeos de aproximadamente 1 minuto cada, montados ao acaso, um após o outro, separados apenas por um corte seco. Mas é necessário ressaltar que, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, o conceito de montagem é expandido e não fica restrito às operações técnicas específicas do cinema e/ou audiovisual. É rotineira a ativação de linhas em diferentes semioses, como oral, escrita, sonora ou outras.

Os processos maquínicos de montagem são apresentados nos encontros do Laboratório Kumã como dispositivos geradores de conexões, acoplamentos possíveis inseridos nas possibilidades de geração de sentidos. O processo maquínico é compreendido não como “um motor ou acelerador dos processos de conhecimento em direção ao saber, mas um recorte instável, conectado a outras máquinas” (MIGLIORIN, 2014, p. 6). As máquinas – sejam câmeras, celulares, projetores, softwares de edição, sequências algorítmicas ou mesmo processos – seriam agentes da complexidade, que ativam, inibem, conectam, cindem, montam, desmontam os modos de criar e inventar e trazem incorporadas implicações macro e micropolíticas que devem ser postas em discussão, problematizadas e até mesmo fazer parte das criações. Sobre a relação imbricada entre montagem/dispositivos/máquinas e processos pedagógicos, Migliorin diz:

> Quando destacamos então que a máquina é o modo mesmo de funcionamento de uma turma em processo de criação, uma vez que é necessário esvaziar as centralidades, aceitar movimentos de tamanhos distintos, igualar as inteligências, enfatizar a participação tecnológica nos movimentos subjetivos e permitir acoplamentos temporários; não estamos com isso apenas dando uma grande ênfase para os processos em detrimento dos produtos. Tal distinção em uma pedagogia-maquínica carece de sentido, uma vez que o funcionar de uma máquina não é o

> caminho para algo, mas a incorporação das matérias que se atualizam em seu próprio funcionar. Esta pedagogia com o cinema não visa assim os filmes como objetos fim, mas filmes que podem escapar da máquina e serem vistos como objetos fim – passar na TV, ser apresentado em um festival ou em um canal do YouTube –, mas, sobretudo, filmes que são um nó da própria máquina e que a ela retorna, uma vez que no ambiente pedagógico, é no retorno a ele que parte importante do conhecimento se efetiva. (MIGLIORIN, 2014, p. 7)

Nos depoimentos transcritos a seguir, gerados nas conversas dos grupos focais, professoras(es) explicitam como o processo de montar, assistir de modo desidentificado e conversar, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, sensibilizam as participantes de modo singular e potente.

> A própria **dinâmica** do anonimato facilita, pois acaba estimulando outras coisas. Fico muito encantado com todos os processos. Independentemente de as pessoas terem experiência com cinema ou não, porque as coisas vão chegando e, sabendo ou não sabendo da autoria, tudo é uma **experiência coletiva**. É muito bonito ver como as **coisas vão se conjugando**, a relação com a poesia, uma outra organização da palavra, a forma como vídeos e fotos se encontram e imaginamos as montagens e vemos como as **combinações acontecem**. **A magia das sequências acontece**. Como o **acaso** vai criando edições. O anonimato possibilita isso. Nos deixamos levar, embalar pelas imagens. (VICENTE, GRUPOS FOCAIS, 2022, grifos meus)

> Um espaço em que consigo parar e viver esse momento com movimento de partilha e de leituras. As relações do grupo, às vezes, de um elemento com outro, de uma cena com outra, **uma espécie de costura**. Não sou da área de cinema, muitos elementos são extremamente novos para mim, e é muito interessante perceber a relação que eu não havia percebido antes. É um aprendizado de movimento contínuo, intenso. (APRENDIZ, GRUPOS FOCAIS, 2022, grifos meus)

No primeiro relato, o professor Vicente recorre à expressão “a magia acontece” para qualificar o sentido gerado pelas combinações e conjugações de sentidos que, segundo ele, acontecem de modo casual e espontâneo, congregando distintas semioses, como o texto escrito, imagens – estáticas e em movimento – e sons, de modo fluido e poético. Já no segundo testemunho, a professora Aprendiz recorre à expressão “uma espécie de costura” para fazer uma analogia do processo de montagem como uma espécie de criação de uma colcha de retalhos, onde a geração de sentidos se manifesta. À vista disso, e resgatando a fala da professora Aprendiz, quando ela diz que “É um aprendizado de movimento contínuo, intenso”, é possível inferir que o fortuito, o acidental, o acaso, embebidos nos processos de montagem, são estados e momentos que também podem proporcionar aquisição de novos conhecimentos e aptidões.

A seguir, selecionei um trecho exposto por Julyana, justamente quando a professora reforça como o processo de montagem coletiva, do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, cria um ambiente favorável também à aquisição de novas aptidões teórico-práticas.

> Também não sou da área de cinema, sou pedagoga e, quando comecei no Cinema de

> Grupo, ouvia termos como “paisagem sonora”, que eu não conhecia e fui pesquisar. Sobre edição também. Eu não sabia muita coisa da parte tecnológica, nem mesmo sobre o editor que tenho instalado no celular e não usava. Houve uma edição, bem no começo, que o pessoal fez uma moldura e achei fantástico. Eu queria criar assim e só depois descobri que eu também conseguia fazer. Fui buscando vários tipos de conhecimentos técnicos, termos, tipos de planos. E, além disso, passei a ser uma telespectadora de qualquer obra audiovisual muito diferente do que eu era antes do Cinema de Grupo. Passei a ter outras experiências. E a questão dos termos técnicos que surgem durante os encontros, acho fantástico, pois tive que procurar para aprender. O mesmo para a edição, a técnica, os tipos de editores. Tudo me ajudou muito, pois foi o desejo de produzir aquele dispositivo que me moveu para a aprendizagem. Como professora, nada como o desejo para aprender. O Cinema de Grupo traz isso: a presença do desejo. (JULYANA, GRUPOS FOCAIS, 2022)

Essa transformação, que é individual, mas, concomitantemente, amparada por uma comunidade de aprendizes, e que envolve mediação, criação, montagem, apreciação e diálogo, parece atuar diretamente no desejo de aprender a aprender da pedagoga Julyana, configurando-se em um objetivo quase que basilar de atividades de ensino e aprendizagem.

5.4.3 Apreciação e partilha

Assistir juntos, de forma congregada, faz parte da essência ritualística da apreciação artística, seja de uma peça teatral, um concerto de música ou uma obra audiovisual. Douglas Resende (2016) reflete – em sua tese de doutoramento, a partir da história social do cinema documentário – sobre como a apreciação coletiva desse gênero – reflexivo e imersivo – pode propiciar espaços/tempos de partilha e geração de sentidos em torno do que representa estar presente e comungar “a dimensão subjetiva dos sujeitos”, “seus lugares singulares, suas memórias e temporalidades particulares”:

> Se a imagem e a palavra podem ser os elementos a habitar esse espaço, a mediar as relações que se dão nele, a hipótese aqui é a de que o cinema documentário, em observância ao que já demonstrou em sua história, tem em si a potencialidade de se constituir esse espaço comum, não apenas porque a imagem e o som (a palavra) podem ser elementos de mediação a habitar as distâncias que nos separam, mas sobretudo porque o documentário tem a potencialidade também de se constituir enquanto espaço de um comparecimento singular entre sujeitos singulares, pois traz consigo a premissa do encontro, de um “se colocar diante do outro”. É preciso, no entanto, pensá-lo enquanto relação, sem outro fim que não a produção de sentido entre sujeitos distintos – ou melhor dito, sem fim algum, mas como meio, como *espaço-entre.* (RESENDE, 2016, p. 75, grifos do autor)

O conceito de espaço-entre também é debatido por Guimarães (2015, p. 48); o autor evoca a função mediadora das imagens, principalmente do cinema, para propiciar a partilha de diferentes mundos e de visões singulares, enfim, “multiplicidades” e “pluralidades”, em oposição à ideia de fusão massificadora. O conceito de Guimarães conflui diretamente para a ideia de interseção ∩ proposta nesta tese, já que o termo denota ao mesmo tempo o

cruzamento, junção, encontro daquilo que é comum, que está entre, porém, também representa as linhas que demarcam o corte, a cisão dos diferentes conjuntos.

> Se as imagens podem criar um comum entre os espectadores é porque ela liga os separados sem preencher a distância que se abre entre eles. Numa frase: só é possível falar em comunidades de cinema se a imagem se tornar instância tanto de partilha quanto de divisão; se ela renunciar às figuras do Tudo e do Uno; se ela abrigar tanto a reciprocidade quanto a cisão entre os que a produzem (como criadores ou atores) e os que a experimentam como espectadores (GUIMARÃES, 2015, p. 48).

No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, os modos de assistir juntos(as) e comentar são etapas essenciais dos encontros semanais. Em um primeiro momento, os(as) coordenadores(as) lançam uma proposta de criação para o grupo, amparados(as) pelos dispositivos cinematográficos. Posteriormente, durante a apreciação das produções geradas por tal provocação, seja um vídeo, áudio ou texto, a autoria não é revelada, ou seja, uma das premissas do cinema comercial – quem fez? – não é relevante para o processo. Desse modo, se potencializam outras perguntas mais importantes, como por exemplo o caráter subjetivo das produções. Neste excerto, o professor Rodrigo tece algumas percepções sobre os momentos de partilha em grupo:

> A troca de percepções é enriquecedora, principalmente para professores de arte, na forma como encaixar ideias nas aulas e também na análise dos trabalhos dos alunos. Com a troca, é possível perceber interpretações diferentes até mesmo sobre o que nós mesmos pensamos. Quando as pessoas vão falando sobre o que foi produzido, o vídeo não é mais seu, é do grupo, para refazer, ressignificar, ler e interpretar de formas abertas. (RODRIGO, GRUPOS FOCAIS, 2022)

Atuando assim, a metodologia dos dispositivos visa desierarquizar o processo criativo e potencializar a geração de sentidos. As pequenas obras criadas individualmente, montadas em ordem aleatória e de forma anônima, são contempladas e comentadas por todos(as) que se sentirem à vontade, convergindo a potência criativa para a geração de um espaço de reflexão comum. A fala de Resende resume o processo de interseção entre o momento de criação individual e o momento de partilha comum: “só podemos considerar o *fazer-com* depois de pensarmos modos de *estar-com* no processo de produção de sentido” (RESENDE, 2016, p. 77, grifos do autor). O conceito de direitos humanos estaria embebido justamente nas entrelinhas da metodologia proposta. A partir da perspectiva individual de cada participante, gerando fragmentos estéticos de seu cotidiano, é possível, na contemplação e análise coletiva das pequenas obras, proporcionar “experiências e movimentos subjetivos” sem diretamente recorrer a “uma pauta ou uma agenda” política, ética, ideológica específica (MIGLIORIN, 2015, p. 78).

6 REDESIGN DA PESQUISA – UMA PROPOSTA DE INTERSEÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE DESIGN E DESENHO DE DISPOSITIVOS

O Capítulo 4 desta tese apresenta uma breve genealogia do termo d*esign*, assim como a concepção de *aveilable design, desining e redesigned* proposta pelos multiletramentos. Apresentou-se o modelo teórico do conceito de *design,* que abarca concomitantemente três dimensões: a discursiva, a materialidade e a ordem do discurso. Já no capítulo 5, apresentei as bases metodológicas do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado e seu processo com dispositivos de experimentação. Faz-se necessário, aqui, resgatar e analisar alguns textos do linguista Fairclough (1995, 2001), que também é um dos autores do Manifesto dos Multiletramentos, e compreender melhor a referência teórica que serviu como pilar para o desenvolvimento do conceito de *design*. Fazer uma leitura de Fairclough é fundamental para justificar o processo de *redesign* que esta tese propõe, criando áreas de interseção entre os conceitos de *design,* propostos pelos multiletramentos, e o processo com dispositivos, do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado.

Os primeiros textos são *Discurse, Change and Hegemony* (1995) e a versão traduzida para o português – que trata de tópicos semelhantes – Discurso e Mudança Social nas Sociedades Contemporâneas (2001). Nas obras supracitadas, Fairclough apresenta tendências de mudanças discursivas – culturais e sociais – percebidas, nas últimas décadas do século XX, em sociedades urbanas de países ocidentais. O linguista alerta para algumas evidências emergentes de transformações lexicais e de mudanças discursivas de caráter micro (locais) e macro (transnacionais), principalmente influenciadas pelo liberalismo econômico e pela globalização.

Três tendências são apresentadas para dar corpo teórico a tais transformações observadas, que são o conceito da democratização, comodificação e tecnologização dos discursos.

A tendência da "democratização" do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248) diz respeito às tentativas políticas, por parte de estados inseridos no conceito de democracias modernas, de diminuírem as diferenças entre prestígio e uso social de diferentes línguas e/ou dialetos em determinado estado-nação. O autor alerta, observada a incorporação de algumas expressões dialetais oriundas de povos de origem asiática, na televisão e em materiais didáticos da Grã-Bretanha, que essas tentativas nem sempre são bem-sucedidas e estão sujeitas a injustiças, muitas vezes explicitando ainda mais as desigualdades ou gerando movimentos de resistência por parte de alguns grupos sociais.

A segunda tendência elencada por Fairclough é a comodificação dos discursos (2001, p. 255), que diz respeito a processos em que instituições culturais, artísticas e educacionais passam a assimilar características dos modelos industriais, pautados pela produção, distribuição e comercialização de mercadorias, assimilando assim características discursivas típicas do mercado. O autor cita como exemplo o vocabulário dos discursos educacionais que se transmutou ao longo dos tempos, absorvendo novas lexalizações, como quando substitui o termo aprendiz por cliente e/ou consumidor.

Por fim, Fairclough apresenta a terceira tendência – mais importante para esta tese – que diz respeito ao processo de tecnologização dos discursos (1995; 2001). Evocando autores como Habermas e Foucault, Fairclough caracteriza a tecnologização dos discursos como um poder que emerge como ordem do discurso, inserido no contexto da modernidade, em manifestações como a publicidade e a propaganda, por exemplo. A tecnologização dos discursos diz respeito a "técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos" (2001, p. 264). Nessa perspectiva, o autor observa e analisa fenômenos como os discursos motivacionais, de autoajuda e de influenciadores de toda a sorte – que ele denomina tecnólogos do discurso – que se apropriam de pesquisas científicas, em áreas como ciências humanas e estudos de linguagens, ou seja, tecnologias sociolinguísticas, para comodificar suas práticas discursivas, colonizando até mesmo as conversações cotidianas e triviais.

> As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem, discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente. Isso implica acesso de parte dos tecnólogos ao conhecimento sobre a linguagem, o discurso e a semiose e ainda ao conhecimento psicológico e sociológico. É previsível que cada vez mais haja expectativa de que os analistas de discurso e os linguistas funcionem como tecnólogos do discurso ou tornem os resultados de suas pesquisas disponíveis a eles. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 264)

É a partir dessa contextualização, apresentando a tendência da tecnologização dos discursos, que Fairclough descortina os conceitos de *"design"* e *"redesign"*, que, segundo ele, são estratagemas de planejamento técnico políticos, incorporados por instituições, que elevam ao nível macro as possibilidades de estruturar e reestruturar práticas discursivas, baseados em evidências empíricas e científicas, a fim de perpetuarem o poder hegemônico.

> A tecnologização do discurso envolve a combinação de (i) pesquisas sobre as

> práticas discursivas de instituições e organizações sociais, (ii) *redesign* dessas práticas de acordo com estratégias e objetivos específicos, geralmente de administradores ou burocratas, e (iii) treinamento de pessoal institucional em práticas de *redesigned*. A tecnologização está sendo usada em uma gama cada vez maior de tipos de instituições, principalmente no setor de serviços e nas profissões liberais, e de forma cada vez mais sistemática. (FAIRCLOUGH, 1995, p. 91, tradução minha[18], grifos do autor)

O excerto demonstra como Fairclough enxerga os processos de *"design"* e *"redesign"* como parte da reengenharia submetida a determinadas práticas discursivas, a partir de embasamento científico, com objetivos que visam aprimorar, infiltrar ou até mesmo mascarar processos discursivos por parte de empresas e instituições. Como exemplo, Fairclough cita o advento, no contexto da Grã-Bretanha, de profissionais de recursos humanos especialistas em motivação de equipes empresariais[19] (1995, p. 103, tradução minha), que, a partir de acesso privilegiado às pesquisas científicas, atuam diretamente em práticas discursivas dos trabalhadores para instaurar um regime de verdade que corrobore com a visão da instituição.

Um ponto a se levar em consideração na explanação de Fairclough, sobre as tendências discursivas, é o fato de o autor considerá-las um tanto quanto "complexas", "heterogêneas" e até mesmo "contraditórias" (2001. p. 268), insistindo que a produção de sentido deriva justamente da sua interação e imbricação em ambientes diversos. O autor salienta que o terreno das práticas discursivas se encontra em plena disputa entre os diferentes atores sociais nelas envolvidos. Nesse caso, se determinadas convenções discursivas podem ser redesenhadas pelo poder hegemônico, por meio do *"redesign"*, a apropriação, aceitação, rejeição, transformação ou acomodação serão sempre respostas possíveis nos jogos discursivos em disputa.

> As tendências, então, estão presas aos processos de luta das práticas discursivas em que elas podem ser investidas variavelmente. Além da possibilidade [...] de apropriar-se delas e "mudá-las", há também a possibilidade de resistir e rejeitá-las ou acomodar-se e marginalizá-las. Consideradas como técnicas em processos de tecnologização discursiva, as tendências derivam uma grande variedade de formas de discurso mistas ou híbridas em que são efetuadas conciliações entre elas e práticas discursivas mais tradicionais não-comodificadas ou não democratizadas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 271)

Recorrer aos textos de Fairclough, que influenciaram diretamente os autores do Manifesto dos Multiletramentos a definirem "o quê" da pedagogia, ou seja, os processos de *"available designs"*, *"designing"* e *"redesigned",* diz respeito a uma proposta de redesenho

18 Technologization of discourse involves the combination of (i) research into the discursive pratices of social instituutions and organizations, (ii) redesign of those practices in accordance with particular strategies ande objectives, ussually those of manages or bureaucrats, and (iii) training os institutional personel in these redesigned pratices. It is being usede in a widening range of types os institution, notably within the service industries and the professions, and increasingly systematic ways.

19 Tradução minha para: "staff development" e "staff appraisal".

que, acredito eu, está mais adequada a esta tese, e que apresentarei nas próximas seções. Mas, antes de trazer luz à proposta de redesenho, retomarei a genealogia e definição do conceito de dispositivo – apropriado pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado –, para, posteriormente, recorrer a outro texto de Fairclough, no qual o autor coloca em perspectiva sua visão teórica com a de Foucault (2001, p. 61) para, enfim, apresentar uma proposta de interseção entre os conceitos de *design* e desenho de dispositivos.

6.1 Dispositivo – Etimologia e conceito

Segundo o pesquisador italiano Giorgio Agamben (2005, p. 12), o termo dispositivo tem origem na palavra latina *dispositio* (*táxis* – em grego), traduzido para o português brasileiro também como disposição. O conceito de *dispositio* faz parte dos cânones formadores da retórica clássica ocidental, e, na construção do discurso, é elemento que apresenta função organizativa e estruturadora e visa criar arranjamentos possíveis na geração de distintos discursos (HANSEN, 2013; FIGUEIREDO, FERREIRA, 2016).

> *Táxis, dispositio* ou disposição distribui-se genericamente como a *ordo prosa,* a ordem linear da prosa, ou *verso*, a ordem do retorno da medida idêntica do metro que reverte. Como o fundamental é o modo mimético com que o autor inventa o discurso segundo os preceitos do seu gênero, um historiador, por exemplo, pode narrar sua história usando o verso, do mesmo modo que um poeta pode recorrer à prosa, como ocorre nas epopeias em prosa seiscentistas. Há tantas disposições ou ordens do discurso quantos são os gêneros; por exemplo, a "ordem natural" do histórico, que narra ações e eventos do mais passado até o presente do historiador, e a "ordem artificial", como a do gênero épico, que faz a epopeia começar no meio da ação, seguindo-se a rememoração do que ocorreu antes e a narração de ações posteriores. (HANSEN, 2013, p. 26)

Avançando na caracterização do conceito de dispositivo, uma dimensão sistêmica do termo é apresentada por Foucault (2012); o autor se apropria da palavra para forjar uma ferramenta analítica que sustenta a relação imbricada e multipolar entre as esferas de poder, saber e processos de subjetivação. Sob a perspectiva genealógica foucaultiana, a ideia de dispositivo vai além da função estruturadora e organizadora dos discursos, abarcando concomitantemente

> um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2012, p. 364)

À heterogeneidade constituinte dos dispositivos – discursiva e não discursiva, estrutural e estruturante –, Foucault agrega também o elemento dinâmico emergencial,

circunstância geradora de constante relação de interdependência e retroalimentação entre dispositivos e o caráter de urgência, que promove o que o autor chama de "processo perpétuo de preenchimento estratégico" por e para a geração de dispositivos (2012, p. 365). Exemplos da ação e retroação dos dispositivos são analisados por Sibilia (2012); a autora, dialogando com Foucault, faz uma leitura atualizada da obra Vigiar e punir (FOUCAULT, 1977) e comenta como os diversos dispositivos disciplinadores escolares, como a organização arquitetônica, o quadro de horários, o currículo, o sistema de notas e reprovações, as classes divididas por faixas etárias, entre outros, surgiram e foram se sedimentando ao longo de centenas de anos, principalmente a partir do século XVII, se apoiando em outras instituições que se estruturavam concomitantemente, como o exército, a igreja e a fábrica. Por fim, Sibilia identifica elementos contemporâneos, principalmente capitaneados pelo mercado financeiro e a economia neoliberal, que preenchem estrategicamente os dispositivos educacionais atuais, evidenciando os aspectos heterogêneos e emergenciais descritos por Foucault.

Comentários e reflexões sobre a teoria de Foucault são realizados também por Deleuze (1996) a pretexto de trazer à tona uma reflexão filosófica sobre a questão – o que é um dispositivo?

> É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direcção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras. (DELEUZE, 1996)

Deleuze evoca três dimensões cruciais para compreender o regime dos dispositivos sob a perspectiva foucaultiana. Primeiramente, a dimensão da visibilidade, da materialidade plástica – "regime de luz" (1996) – citando o exemplo da arquitetura, da plasticidade da pintura, das linhas que compõem e/ou decompõem os dispositivos. Em segundo lugar, a dimensão enunciativa, que emerge historicamente nas correntes científicas, tratados jurídicos, gêneros literários entre outros modos discursivos. E, por fim, a dimensão do poder, linhas de força que operam em todas as direções e camadas, permeando as dimensões do "ver e o dizer" (1996) em um eterno e contínuo atrito de distintas forças. Deleuze, em sua leitura e análise da filosofia dos dispositivos, faz uma aposta sobre possíveis legados deixados por Foucault e cita uma recusa aos dogmas universais e universalizantes – "o universal nada explica, é ele que

deve ser explicado" (1996) – e a urgência e necessidade de construir genealogias e cartografias dos processos de subjetivação:

> O estudo da variação dos processos de subjetivação é uma das tarefas fundamentais que Foucault deixou aos que lhe estavam próximos. Nós acreditamos na extrema fecundidade dessa investigação, de que as actuais tarefas quanto a uma história da vida privada apenas representam uma parte. Quem (se) subjectiva, para além dos nobres – os que dizem, segundo Nietzsche, "nós os bons"...-, são também, noutras condições, os excluídos, os maus, os pecadores ou ainda os eremitas, ou as comunidades monacais, ou os heréticos: toda uma tipologia das formações subjectivas, em dispositivos que não são fixos. É um estudo que tem muitas misturas para desvendar: produções de subjectividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão de nascer. (DELEUZE, 1996)

Dando continuidade ao debate em torno dos dispositivos, Agamben (2005) apresenta uma visão amplíssima do termo, absorvendo conceitos para além de mecanismos disciplinadores coercitivos e repressivos, se apropriando de elementos como literatura, filosofia e a linguagem, propriamente. O autor separa o mundo fenomênico em apenas duas classes, "de um lado os seres viventes ou as substâncias e de outro os dispositivos nos quais estes estão incessantemente capturados".

> [...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13)

Segundo a perspectiva de Agamben, a formação das subjetividades se dá a partir da relação dos "viventes" com os diferentes dispositivos e a isso se refere como constantes "processos de subjetivação" e também, por que não, "dessubjetivação" (2005, p. 13). Vale ressaltar que, no texto, contextualizado nos primeiros anos de século XXI, o autor é enfático em caracterizar algumas tecnologias de comunicação e interação, especialmente os telefones celulares, como dispositivos extremamente sofisticados nos modos como modelam, contaminam e/ou controlam os espaços-tempos cotidianos.

Agamben (2005), contextualizando o conceito de dispositivos para o atual estágio socioeconômico mundial, realça aspectos tanto polivalentes quanto ambivalentes do termo. A polivalência é inserida no contexto econômico neoliberal, intenso e predatório, dos séculos XX e XXI, que, segundo o autor, geram a multiplicação de dispositivos que capturam,

modulam, se apropriam do espaço-tempo em escala global e com níveis de precisão individuais, citando como exemplos as tecnologias da comunicação e interação e sua ubiquidade:

> A ilimitada proliferação dos dispositivos, que define a fase presente do capitalismo, faz confronto com uma igualmente ilimitada proliferação de processos de subjetivação. Isto pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência, mas trata-se, para sermos precisos, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação que acrescenta o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda a identidade pessoal. (AGAMBEN, 2005, p. 13)

Já a ambivalência do conceito diz respeito a processos que atuam contraditoriamente e simultaneamente "subjetivando" e "dessubjetivando" indivíduos. Agamben, que assume tom pessimista e catastrófico, tece uma comparação entre os dispositivos de "herança teológica" (2005, p. 12) descritos por Foucault – que dizem respeito "a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições" que têm por finalidade "administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens" – e os dispositivos da fase atual do capitalismo – em que "os processos de subjetivação e os processos de dessubjetivação parecem reciprocamente indiferentes" (AGAMBEN, 2005, p. 15).

Muito provavelmente, sob forte influência da tradição judaico-cristã, majoritária na Itália, país de origem de Giorgio Agamben, o autor apresenta uma estratégia possível de enfrentamento "corpo-a-corpo" com os dispositivos – a possibilidade de profaná-los (2005, p. 15). Recorrendo à definição do verbo profanar, torna-se mais plausível o entendimento da proposta de defrontação apresentada como meio de ação direta por Agamben:

> 1 Violar ou tratar com desrespeito alguma coisa sagrada ou venerável.
> 2 Aviltar pelo uso profano.
> 3 Cometer uma transgressão de um princípio sagrado, de uma regra etc.
> 4 Tornar maculado ou impuro.
> 5 Insultar algo ou alguém digno de respeito.
> (MICHAELIS, 2023)

Para o autor, profanar dispositivos quer dizer desprovê-los da sacralidade, tirá-los do altar e pô-los sob escrutínio, sob prova, decaí-los do céu simbólico das corporações inatingíveis e jogá-los às trevas, ou mais precisamente à humanidade, como o mito bíblico de Lúcifer. Nesse sentido, conclama a rebeldia como "contradispositivo", para recuperar ao uso comum o que foi "capturado e separado" pelos dispositivos.

> Segundo o direito romano, sagradas ou religiosas eram as coisas que pertenciam de algum modo aos deuses. Como tais, eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos

> homens, não podiam ser vendidas, nem penhoradas, cedidas ao usufruto ou encarregadas de servidão. Sacrilégio era todo ato que violasse ou transgredisse esta especial indisponibilidade que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (e eram então chamadas propriamente de "sagradas") ou inferiores (neste caso, chamavam-se simplesmente "religiosas"). E se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar significava ao contrário restituir ao livre uso dos homens. "Profano", podia escrever assim o grande jurista Trebazio, "diz-se, em sentido próprio, daquilo que, de sagrado ou religioso que era, é restituído ao uso e à propriedade dos homens". (AGAMBEN, 2005, p. 14).

Agamben enfatiza uma visão totalitarista da força dos dispositivos diante das massas populacionais, uma visão de domínio quase total, em franco processo de subjetivação e de reação inerte. O autor parece desconsiderar qualquer processo de resposta tática consciente, mesmo diante de poderes assimétricos, como as descritas por Certeau (2007) e Fairclough (1995, 2001), de diversos grupos populacionais e suas táticas quotidianas de sobrevivência e autodeterminação, mesmo quando sob dominação estratégica de forças autoritárias.

Deleuze (1996) apresenta uma outra postura possível diante dos dispositivos, de certo modo menos distópica e mais pragmática que a proposta de enfrentamento trazida por Agamben – a possibilidade de cartografá-los. Por meio da cartografia, de suas genealogias e topologias, seria possível descortinar meandros e aspectos das linhas de forças e subjetividades que articulam e narram o tempo atual e, desse modo, refletir e traçar novas linhas sobre o que seremos em devir:

> Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de "fissura", de "fractura". Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de "trabalho de terreno". É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal. (DELEUZE, 1996)

Para Deleuze, a cartografia tem o poder do corte transversal dos dispositivos, deixando aparente o que não se enxerga cotidianamente ou, até mesmo, libertando algumas das amarras trazidas por eles, provocando cortes longitudinais, expondo fissuras abertas dos dispositivos de um modo revelador e transformador.

No livro de Pekka Himanen, A ética dos Hackers e o Espírito da era da Informação – lançado originalmente em 1991, em parceria com Linus Torvalds e Manuel Castells – o termo dispositivo aparece em seu significado *lato sensu,* sinônimo das tecnologias de informação e comunicação que emergiram no século XX, sobretudo a conjunção de *hardwares* e *softwares* informacionais. Entretanto, apesar de uma definição mais voltada para o segmento das tecnologias de informação e comunicação, acredito necessário invocar as teorias de Himanen (2015) como possibilidades de encontro (corpo-a-corpo) com os dispositivos. Desde muito

tempo, o vocábulo hacker, aportuguesado do inglês, e suas derivações e conjugações, como por exemplo o verbo hackear, vêm sendo apropriados, em sua dimensão semântica e pragmática, como um modo de atuação que segue determinados princípios éticos, diante de distintos dispositivos. Não é incomum, em uma pesquisa trivial na internet, deparar com expressões como por exemplo: Hackear o discurso. Hackear a política. Hackear dispositivos… Segundo o próprio Himanen (2015, p. 55), suas ideias dizem respeito a transformações sociais mais do que evoluções tecnológicas. Himanen, analisando o caso da criação do sistema aberto Linux, propõe um tratado de atuação que consiste na ideia de livre acesso ao debate e ao desenho e redesenho de dispositivos, sejam leis, metodologias educativas, equipamentos tecnológicos e/ou construções arquitetônicas.

6.2 Uma proposta de redesenho dos termos: design, available designs, designing e redesigned inseridos no contexto desta pesquisa

Na seção anterior, apresentei uma breve etimologia do termo dispositivo e algumas visões conceituais. Nesta seção, recorro novamente ao diálogo com Fairclough, no livro Discurso e Mudança Social (2001, p. 61), no qual o autor tece críticas a perspectivas teóricas que excluem e/ou minimizam possibilidades de determinados grupos sociais, com variados graus de autonomia, possam ser criadores de sentidos que se contrapõem, de diferentes maneiras, as práticas discursivas dominantes.

Fairclough cita a expressão "polivalência tática dos discursos" para se referir aos processos dialéticos de transformação e mudanças nas relações de poder mediante a prática e a luta.

> Embora eu aceite que tanto os objetos quanto os sujeitos sociais sejam moldados pelas práticas discursivas, eu desejaria insistir que essas práticas são constrangidas pelo fato de que são inevitavelmente localizadas dentro de uma realidade material, constituída, com objetos e sujeitos sociais pré-constituídos. Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída. Com respeito aos objetos, talvez seja útil usar ambos os termos referência e significação: o discurso inclui referência a objetos pré-constituídos, tanto quanto a significação criativa e constitutiva dos objetos. […] Isso também sugere que os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87)

Inseridos nesse contexto de perspectivas teóricas acerca das práticas discursivas, ora convergentes, ora divergentes, é que os autores da Pedagogia dos Multiletramentos se apropriam dos processos de *design, designing, redesigned,* a partir de *desings* disponíveis,

como possibilidades práticas e emancipatórias de criação de sentidos e produção de significados em processos de ensino e aprendizagem. Tal concepção apresenta pontos de interseção com o modo como o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado se apropria do conceito de desenho e redesenho de dispositivos; e é seguindo essa linha de raciocínio que apresento uma proposta de interseção entre os conceitos de *design* e dispositivos.

Nesse sentido, observo com mais atenção os pontos de semelhança e aplicações comuns de uso e apropriações linguageiras entre os substantivos *design* e dispositivo. Ambos de origem latina (CARDOSO, 2010; AGAMBEN, 2005) com significações semelhantes em alguns usos e apropriações ao longo da história, principalmente em sentidos que buscam aplicações estruturadoras a fim de estabelecer arranjamentos.

Entendendo que existem possibilidades, modos de encaminhamento e, até mesmo, incongruências, tanto na tradução do conceito de *design* – de modo genérico –, como também no contexto da Pedagogia dos Multiletramentos, opto, a partir de agora, por apresentar os conceitos relativos a *design, designing, redesigned* em duas línguas, primeiramente criando um redesenho dos conceitos, articulando um verbo de agenciamento criativo (transitivo direto) somado ao substantivo dispositivo(s) e, posteriormente, com o original em inglês, em itálico e entre colchetes.

A intenção é manter a ambivalência dos conceitos de *design, designing, redesigned* (PINHEIRO, 2016) tentando, em certa medida, seguir a linha de interpretação e tradução trazidas por Rojo (2012, 2019), quando a autora relaciona o verbo *design* a verbos como produzir, projetar e desenhar e, por fim, incluir o substantivo dispositivo(s) em substituição ao substantivo *design*, que, como apresentando anteriormente, carrega, no campo da linguística, uma epistemologia mais densa e sistematizada no português brasileiro.

Sobre o verbo de agenciamento, que precede o substantivo dispositivo, em tentativa de adaptação da Pedagogia dos Multiletramentos para a realidade brasileira, e levando em conta as estratégias de enfrentamento – corpo-a-corpo – propostas por Agamben (2005), Deleuze (1996), Himanen (1991) e Fairclough (1996), opto por utilizar um conjunto de palavras como desenhar, projetar, criar, artesaniar antecedendo o substantivo dispositivo(s). Sendo assim, os conceitos de "*design"* propostos pelos multiletramentos, nesta tese, passarão por um processo de *"designing"* e serão apresentados com as seguintes variações:

> *Design* (verbo) – desenhar/projetar/criar/artesaniar dispositivos [*design*]
> *Design* (substantivo) – desenho/projeto do dispositivo [*design*]
> *Available designs* – dispositivos disponíveis [*available designs*]

Designing – desenhando/projetando/criando/artesaniando dispositivos [*designing*]

Redesigned - dispositivos redesenhados/reprojetados/recriados [*redesigned*]

6.3 Mas afinal, o que é projetar, desenhar, criar e agenciar sentidos no ambiente escolar ?

Em todo o mundo, o processo de escolarização básica toma conta de grande parte do tempo da vida das pessoas. Infância, adolescência, juventude e, em alguns casos, parte da vida adulta são permeadas pela escola, seus agentes, estruturas e parametrizações. Nessa longa caminhada em busca de aptidões, habilidades, relações sociais e conhecimentos diversos, as pessoas se deparam com uma complexidade quase incalculável de processos, etapas nem sempre agradáveis e empáticas que, em muitos casos, geram exatamente sentimentos contrários, de aversão a todo e qualquer processo pedagógico. O sentimento de pertencimento ao espaço-tempo escolar nem sempre é uma unanimidade, e a falta de sentido nos processos educacionais pode se converter em baixos índices de aproveitamento e em evasão. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, "dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do país, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica" (IBGE, 2020) e, muito provavelmente, esse quadro pode ter se agravado durante os anos de pandemia de covid-19.

A criação de sentidos durante experiências educacionais está também correlacionada com possibilidades de pertencimento, ganho de aptidões e, por que não, permanência nos processos educacionais brasileiros. Se, por uma perspectiva pedagógica, a criação de sentidos no ambiente escolar pode estar correlacionada à aquisição de habilidades específicas, como por exemplo a "capacidade de determinar o significado mais profundo ou a significância do que está sendo expresso" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 59), há de se levar em conta que as experiências em arte e, mais precisamente, em cinema educação, podem transcender, em certa medida, uma visão racionalista, transmutando o que pode ser – criação de sentidos – em possibilidades de partilha de sentidos. Sobre essa questão, Migliorin, comentando Rancière, diz que "a noção de partilha traz uma riqueza evidente [...], algo se divide, algo se compartilha" (MIGLIORIN, 2019, p. 77). O autor reflete de que modo processos, como o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, podem estar em interseção com a educação e a criação de sentidos:

> Falar em migrações, expansões ou pós-cinema não constitui um problema técnico, mas modos de operação no — e com — o real. Nos interrogamos então sobre como

> a máquina cinema tensiona outras máquinas que atravessam processos subjetivos, políticos e de grupo, ou seja, como a existência do cinema em uma comunidade afeta a própria comunidade; não porque narra isso ou aquilo, mas porque há uma forma de o cinema mobilizar o real que afeta o próprio real. O cinema na escola é assim menos um problema de migração do cinema para outro espaço do que uma operação no interior do tempo e do espaço da escola. Explicitamos tal princípio por entender que, quando o cinema chega na escola, o que ele traz — com sua história, com os filmes — é antes um modo de tornar o mundo pensável que perturba o pensável do que não é cinema: nós mesmos, a escola. Ele traz um modo de fazer relações entre imagens, sujeitos, discursos, objetos, narrativas que transfiguram, por assim dizer, outros espaços e relações; no caso, a escola. Antes de apresentar conteúdos, as possibilidades discursivas e sensíveis, o modo de ser-mundo do cinema provoca, intensifica e potencializa tudo o que atravessa a escola.
>
> Há uma primeira hipótese central para desdobrar as questões apresentadas acima, em torno dos lugares de professores, estudantes, do cinema e da própria escola. Quando o cinema vai para a escola, é a partir dele mesmo que podemos ensaiar um papel político nesse novo espaço. Em outras palavras, é uma prática cinematográfica que nos fornece os instrumentos para sua dimensão política na educação; uma prática pautada pelo princípio da igualdade das competências e das inteligências.
>
> Para isso, a história do cinema possui uma enorme generosidade de formas, meios e dispositivos, acolhendo processos e inventividades as mais heterogêneas. O primeiro aporte igualitário que o cinema tem a nos dar é a forma como ele é essencialmente um lugar habitável por um qualquer, tanto como espectador, como realizador. (MIGLIORIN, 2019, p. 46)

No excerto, Migliorin expressa toda uma gama de transformações que a interseção do cinema com a educação pode potencializar, transformações essas que permeiam modos de ver, narrar e articular o mundo, ou seja, possibilidades de projetar, desenhar, criar e agenciar dispositivos a fim de criar sentidos diversos e potentes nos processos de escolarização.

7 AS EXPERIMENTAÇÕES DO CINEMA DE GRUPO E PRÁTICAS DE CUIDADO JUNTO A PROFESSORAS(RES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A perspectiva adotada nesta pesquisa a respeito da relação entre as experimentações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado e a Pedagogia dos Multiletramentos é a de que existem pontos de interseção nos modos de referenciar e se apropriar de desenhos de dispositivos disponíveis *[available designs]* – materiais didáticos, processos, equipamentos, algoritmos, recursos culturais, semioses, gêneros linguísticos etc. –; acoplá-los, reprojetá-los, artesaneá-los, enfim, redesenhá-los em práticas de ensinar e aprender e, por fim, criar sentido, zonas de desenvolvimento e retroalimentação para os novos projetos desenvolvidos.

A título de exemplo, apresento um quadro contendo todos os dispositivos realizados pelos grupos de segunda-feira e sexta-feira, ao longo de 2022. Na terceira coluna, elenco as principais semioses mobilizadas por cada um dos dispositivos.

Quadro 1 – Todos os dispositivos realizados pelo grupo de segunda-feira ao longo de 2022

N.º	**Dispositivos de experimentação** **Nome e descrição**	**Principais semioses mobilizadas**
1	Cacofonia · Todos(as) os(as) participantes se apresentam simultaneamente com os microfones ligados.	• Texto verbal • Sonora
2	Sonoro · Gravar um áudio de até um minuto, mobilizados pela palavra *incompletude*.	• Sonora
3	Minuto Lumière · Faça um plano (um vídeo sem cortes) com duração de aproximadamente 1 minuto; · Com com câmera fixa e imagem na horizontal; · sem som.	• Visual
4	Lá longe, aqui perto · Fotografar 3 diferentes planos: Muito muito longe; mais próximo e muito perto; · com câmera na horizontal; · Mobilizados mobilizado(a) pela palavra *reflexo*.	• Visual • Espacial
5	Máscaras e monstruosidades · Filmar um plano de até um minuto utilizando elementos na frente da câmera: papéis coloridos, tecidos, lentes de óculos etc.	• Audiovisual • Gestual
6	Dispositivo síncrono “Não tem que” · Escrita colaborativa mobilizada pelo vídeo poema “Não tem que”	• Texto verbal • Texto escrito • Visual
7	Dispositivo Montagem na Câmera · Escolher três linhas do texto coletivo como disparadoras de ideias. · Fazer uma montagem na câmera com três planos, de até 1 minuto.	• Texto escrito • Audiovisual

N.º	Dispositivos de experimentação Nome e descrição	Principais semioses mobilizadas
8	Fotografia narrada · Escolher uma fotografia. · Enviar a fotografia para alguém. · Pedir para essa pessoa narrar a fotografia em até 2 minutos. · Enviar a fotografia narrada em um arquivo.	• Texto verbal • Audiovisual
9	Jogo de Cena (síncrono) · Narrar uma foto em um áudio. · Enviar para um dos participantes. · Cada participante terá que recontar a narração em primeira pessoa.	• Sonora • Visual
10	Volta no quarteirão · Filme um plano de uma volta em um quarteirão/quadra. · Até 1 minuto, câmera na horizontal.	• Audiovisual • Espacial
11	Desenhando com o som · Crie um plano sonoro para um vídeo indicado.	• Sonora • Audiovsiual
12	Filme Haikai · Escolher ou escrever um poema. · Produzir três planos, cada um associado a um verso/linha do haikai. · Inserir cartela(s) com o poema escrito. · Duração máxima 1’30”.	• Texto escrito • Audiovisual
13	Câmera em movimento · Prender a câmera a um objeto que se mova: roda, corda, elevador, skate, escada rolante, bandeja, carrinho de mão ou de bebê, bicicleta, etc. (de preferência, preservar a integridade do equipamento). · Realizar um ou mais planos. Experimentar e divertir-se.	• Audiovisual • Gestual • Espacial
14	Sons e memória · Gravar um som que traga alguma memória e juntar com um vídeo (de lugar, objetos, pessoas, ou mesmo uma foto) que combine com essa lembrança.	• Audiovisual
15	Cheiro, gosto, textura · Realizar três fotografias: um cheiro, um gosto e uma textura.	• Visual • Espacial
16	Filme-carta · Escolher um destinatário: pessoa, cidade, animal, objeto, lugar etc. · Usar os materiais do grupo e/ou capturar e gravar novas imagens, vozes, sons, que se relacionam com o filme-carta. · Finalizar o filme e envie ao destinatário.	• Texto escritor • Texto verbal • Audiovisual

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Laboratório Kumã, 2022.

Quadro 2 – Todos os dispositivos realizados pelo grupo de sexta-feira ao longo de 2022

N.º	**Dispositivos de experimentação** **Nome e descrição**	**Principais semioses mobilizadas**
1	Fotografia · Realizar três fotos mobilizadas/os por uma palavra: ***desvio***, contendo uma relação de montagem entre as imagens.	• Visual • Espacial
2	Minuto Lumière: · Fazer um plano (um vídeo sem cortes) com duração de aproximadamente 1 minuto. · Com câmera fixa. · Sem som. · Mobilizados(as) pela palavra fora.	• Visual • Espacial
3	Dispositivo sonoro: · Escolha um plano entre os minutos Lumière criados pelo grupo. · Crie um som para esse plano. · Nota: o áudio deve ser uma criação e não só uma ilustração da imagem.	• Sonora • Audiovisual
4	Perspectiva não-humana · Fazer um plano de aproximadamente um minuto, mobilizado(a) pelos sons e pelas palavras criadas no grupo; · Sem som. · Filmar de uma perspectiva não-humana.	• Visual • Gestual • Espacial
5	Filme haikai: · Crie um haikai (um poema simples de apenas três versos curtos). · Monte um vídeo de até 1 minuto, com três planos, contendo o haikai. · Para a montagem, utilize as imagens, os sons e as palavras já criados pelo grupo.	• Texto verbal • Texto escrito • Audiovisual
6	Jogo de Cena (síncrono) · Narrar uma foto em um áudio. · Enviar para um(a) dos(as) participantes. · Cada participante terá que recontar a narração em primeira pessoa.	• Sonora • Visual • Texto verbal
7	Fotografia Narrada: · Filmar alguém, um outro qualquer, contando uma fotografia com a qual tenha uma relação afetiva, até três minutos. (atenção à captação do áudio, à escuta com a máquina!)	• Texto verbal • Audiovisual
8	Ambiência sonora: · A partir da seleção de uma sequência do filme “Nada”; · Criar um áudio para compor com a sequência. · Esse áudio pode ser a partir de alguma escrita sua ou não (é livre).	• Audiovisual • Texto escrito
9	Improvisação de escrita: · A partir da frase mobilizadora “o que você está fazendo no meu sonho?”	• Texto escrito
10	Desdobramento do dispositivo “o que você está fazendo no meu sonho?” · A partir da improvisação de escrita do último encontro, selecionar 3 frases e a partir delas produzir 3 planos com duração máxima de 1 minuto. · Procure incluir de alguma forma as frases nos planos.	• Texto escrito • Audiovisual

N.º	Dispositivos de experimentação Nome e descrição	Principais semioses mobilizadas
11	Desdobramento do dispositivo “o que você está fazendo no meu sonho?” · Utilizando mais uma vez frases ou trechos dos textos produzidos, articular 3 diferentes tipos de som: · Voz (texto). · Ambiente ou cenário sonoro. · Música da memória.	• Texto escrito • Sonora
12	Escrita a partir de foto: · De posse da foto do outro, improvisar uma escrita, com duas diretrizes: · O que a foto mostra e o que a foto não mostra (incluindo ou não um possível contexto) · O uso de adjetivos não é permitido.	• Visual • Texto escrito
13	Cartão postal: · Produzir um plano fixo, mobilizado pela ideia de “cartão-postal do cotidiano da cidade”, com até 1 minuto.	• Audiovisual
14	Postal Sonoro: · Criar uma paisagem sonora para um dos vídeo-postais (que não seja o seu), utilizando sons do cotidiano de uma cidade. · Enviar apenas o áudio.	• Sonora • Audiovisual
15	Fotografia surpresa a partir da palavra: *reflexo*.	• Visual • Espacial
16	Minuto Lumière: · Filmar um plano fixo, até um minuto, sem som, câmera na horizontal; · mobilizado(a) pela palavra: *comum*.	• Visual • Espacial
17	Dentro/fora: · Realizar 3 fotografias; · mobilizado(a) pela relação dentro/fora.	• Visual • Gestual • Espacial
18	· Monte 3 planos, mobilizado(a) pela relação “palavra-cidade”, totalizando no máximo 1 minuto.	• Audiovisual
19	· Escolher 3 planos e fazer uma montagem de no máximo 1 minuto.	• Audiovisual
20	Plano sonoro · Realizar um plano sonoro (sem imagem), de até 1 minuto, mobilizado(a) pela relação: - Lá longe, aqui perto.	• Sonora • Gestual • Espacial
21	· Dispositivo de escrita a partir de comandos de improvisação.	• Texto escrito
22	· Realizar a montagem de 3 planos, de no máximo 1 minuto, inspirado(a) na escrita do último dispositivo.	• Texto escrito • Audiovisual
23	· Produzir 3 planos, de no máximo 1 minuto, inspirado(a) numa foto de infância.	• Audiovisual
24	· Apresentar um lugar importante para você, pela câmera do celular, em um plano sem cortes e em movimento.	• Audiovisual • Espacial
25	3 planos: · Realizar 3 planos mobilizado(a) pela frase – espaço vivido; · câmera parada, sem som, até 1 minuto. · Obs: aqueles(as) que realizaram o dispositivo passado, podem retornar aos locais dos vídeos para gravar o mesmo ambiente, só que dessa vez com planos fixos.	• Visual • Espacial

Fonte: Elaborada pelo autor com dados de Laboratório Kumã, 2022.

A partir da análise das propostas dos dispositivos de experimentação e do tipo de produção gerada, é possível afirmar que alguns dispositivos se assemelham em suas bases conceituais, apresentando alterações simples em seus formatos e confluindo em certas possibilidades de modulação de diferentes semioses. Por exemplo, os dispositivos 3, 5, 10 e 13, (segunda-feira) e os dispositivos 2, 13 e 16 (sexta-feira) são variações em torno do Minuto Lumière e mobilizam principalmente as semioses visuais e espaciais. Os dispositivos 8 e 9 (segunda-feira) e 6, 7 e 12 (sexta-feira) são variações da fotografia narrada e mobilizam principalmente os textos verbais. Já os dispositivos filme-haikai (12 no grupo de segunda-feira e 5 no grupo de sexta-feira) e o dispositivo filme-carta (16 no grupo de segunda-feira) são dispositivos que contemplam uma gama maior de semioses mobilizadas e, consequentemente, são dispositivos com maior grau de complexidade para serem realizados. Esses quatro grupos de dispositivos – Minuto Lumière, fotografia narrada, filme-haikai e filme-carta – serão analisados em profundidade a partir da perspectiva dos multiletramentos no próximo capítulo.

De acordo com os multiletramentos, o diálogo envolvendo diversas esferas da sociedade seria um mecanismo para desenvolver aptidões práticas no uso da língua e, concomitantemente, gerar engajamento crítico e aptidões linguísticas. Essas aquisições também se dariam nas interações permeadas pela diversidade cultural e multiplicidade de discursos. O Manifesto dos Multiletramentos ressalta a necessidade de ambientes que possibilitem trocas dialogais, mediadas pelas linguagens, entre instituições de ensino e comunidade, sejam elas em âmbito local ou mesmo global. Como afirmam Cazden et al. (2021, p. 25), “a comunicação intercultural e o diálogo negociado de diferentes linguagens e discursos podem ser a base para a participação, o acesso e a criatividade dos trabalhadores, para a formação de redes localmente sensíveis e globalmente extensas”.

São justamente o dialogismo e as possibilidades de experimentação em linguagens os aspectos inaugurais que emergiram nas conversas com professoras(es) e estudantes de licenciatura para descrevem suas impressões iniciais a respeito do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Nos trechos de depoimentos dispostos a seguir, duas participantes refletem sobre situações que lhes chamaram atenção, desde o momento que passaram a fazer parte dos processos.

> Sou uma membro do Kumã bem nova, mas, já pude apurar que as trocas se dão em vários níveis. No nível interação, ela ocorre de uma forma bem empática. Por exemplo: quem elabora a tarefa, o que vamos fazer, o compartilhamento, é uma

> pessoa que se preocupa com a participação de todos. Geralmente, lança uma temática e nós vamos buscar. **A partir daí, todos são ouvidos, todos participam, se relacionam, escrevem juntos, criam juntos e então a interação se dá em todos os âmbitos, através da forma de expressão, de diálogo, da escrita, da linguagem.** Além da **interação e da participação**, acho que **há inovação**, ou seja, não há tarefas repetidas, tudo é sempre novo e criativo, e isso conversa com o que fazemos em sala de aula. Nós temos sempre que inovar em aula, nas tarefas, incluindo os contextos das crianças, jovens, adultos, todo o nosso público em sala de aula, os nossos sujeitos. Essa inovação, a criatividade constante faz parte da tarefa do professor, **sob pena de ficar falando para as paredes**. Essa foi a minha primeira impressão, uma primeira forma de pensar. (Lili, grupo focal, 2022, grifos meus)

> **Pensamos sobre isso a semana inteira, sobre o dispositivo**. Nos faz olhar ao redor. A experiência de ser participante e ser coordenadora é muito diferente. Como participante, há uma certa leveza em não ter a responsabilidade de organização. Tem uma leveza, mas seu olhar e seu ouvido se abrem e é possível **ficar muito conectado com o entorno**. Eu participei do grupo em plena pandemia, então tudo era feito em casa, no máximo no meu quarteirão. **Isso mexeu comigo no sentido de olhar ao redor**. **Me abri para a escuta:** "o que é o som?", **aos poucos fui me desconstruindo e também como professora**. **Passei a me permitir errar, não me cobrar tanto, porque o Kumã não tem um "jeito certo" de fazer as coisas. Para quem é professor, liberar o lado criativo é muito bom, não apenas provocar nos alunos, mas também soltar a si mesmo.** Essa questão da terapia, é difícil explicar, mas o Kumã provoca essa questão da educação, do cinema e do cuidado. **Isso tudo provoca muito e se dá na criação.** (Megui, grupo focal, 2022, grifos meus)

No primeiro depoimento, a professora Lili enfatiza o caráter dialogal dos encontros, relacionando o ambiente de trocas com possibilidade de geração de sentidos por meio da criação em diferentes linguagens – "escrevem juntos, criam juntos" – como "forma de expressão" coletiva. A professora elege uma terceira palavra, "inovação", para, junto à "interação" e "participação", qualificar os processos vivenciados no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Lili correlaciona a expressão com a possibilidade de experimentar processos criativos em suas práticas docentes, que, como ela mesmo enfatiza, minimizam a possibilidade de "ficar falando para as paredes". No segundo depoimento, a professora Megui expressa como os processos vivenciados a despertaram, de diferentes modos, durante o período mais crítico de reclusão causados pela pandemia de covid-19, mesmo estando limitada ao espaço de sua casa e, como ela mesma enfatiza, "no máximo no meu quarteirão". Megui elege a expressão "aos poucos fui me desconstruindo" para evidenciar suas transformações como professora, à medida que os processos criativos lhe despertavam os sentidos para semioses dantes menos afloradas.

Correlacionando o processo de acolhimento, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, com os multiletramentos, os(as) participantes são imersos em práticas situadas em comunidades que possuem diferentes características, aptidões e especialidades. Os multiletramentos conceituam a prática situada como o processo de "imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis

múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências" (CAZDEN et al., 2021, p. 53). A prática situada é sugerida como um dos componentes formadores da Pedagogia dos Multiletramentos que necessariamente se ligaria aos outros três componentes: "instrução explícita", "enquadramento crítico" e "prática transformada", para, de forma sistêmica, atender com eficácia a complexidade dos processos pedagógicos contemporâneos.

> Prática Situada, baseada no mundo das experiências de designed e designing dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do design; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro. (CAZDEN et al., 2021, p. 49)

O conceito de "metalinguagem explícita" (CAZDEN et al., 2021, p. 49), ou seja, a capacidade de moldar e aprimorar a linguagem por meio de recursos linguísticos diversos, é um componente essencial para os multiletramentos, incidindo diretamente nas possibilidades de redesenho de dispositivos *[redesign e redesigned]* por meio de desenhos disponíveis *[available designs]*. No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, essa modelagem tem a linguagem cinematográfica como base axial, que se enreda com textos escritos, áudios, fotos e outras semioses para compor um mosaico metalinguístico.

Retomando o objetivo principal desta tese, que diz respeito identificar e descrever os processos de desenho, desenhando e redesenhando dispositivos *[design, designing e redesigned]* sob a perspectiva dos multiletramentos nas experimentações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica, é possível aferir que a invenção, a recriação, a hibridação ou mesmo a subversão de dispositivos é uma atividade comum do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Em muitos encontros, os participantes são estimulados a proporem ou criarem dispositivos para os encontros subsequentes, ou seja, os grupos estão sempre abertos a propostas de redesenho de dispositivos *[redesigned]* a partir de experiências anteriores *[available designs]*. A metodologia praticada pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado tem a oralidade e o dialogismo como ação mobilizadora dos encontros, apresentando a apreciação coletiva de textos multimodais – textos escritos, áudios, fotos, vídeos – como alicerce de seu processo, gerando um *ethos* de experimentação e geração de sentidos. Desse modo, apresenta pontos de interseção com os multiletramentos, que, para além de aptidões fundamentais na aquisição e apropriação de línguas, como produção e recepção nos modos oral e escrito, propõem etapas processuais para preencher lacunas em aspectos críticos dos processos educacionais, levando-se em conta a complexidade dos contextos, problematizações sobre relações de poder nas sociedades contemporâneas,

transformações sociolinguísticas e adoção de perspectivas múltiplas nos modos de ensinar e aprender línguas, suas linguagens e tecnologias.

8 PROCESSOS DE *DESIGN, DESIGNING E REDESIGNED* NOS DISPOSITIVOS MINUTO LUMIÈRE, FOTOGRAFIA NARRADA, FILME HAIKAI E FILME-CARTA

8.1 Minuto Lumière no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos

Os anos finais do século XIX apresentaram um contexto de ebulição criativa em torno de tecnologias de gravação e projeção de imagens[20]. Entre inventores e invenções, que se perpetuaram ou não no rol dos criadores dos equipamentos técnicos de cinema, produzem-se na América do Norte, no laboratório coordenado por Thomas Edson, invenções que contribuíram para o nascimento do cinema, como o quinetógrafo – espécie de câmera de filmagem rudimentar – e o cinetoscópio – máquina de projeção individual de fotografias em movimento (CINETOSCÓPIO, 2020). Na mesma época, na França, os irmãos Lumière, filhos de um famoso pintor retratista, em um processo de aperfeiçoamento das tecnologias desenvolvidas até aquele momento, criam o cinematógrafo – equipamento que reunia em um só corpo as funções de filmagem, revelação e projeção em tela de imagens em movimento – vale lembrar que nesse período o cinema ainda não tinha o suporte do som, fato ocorrido apenas em 1927 (FRESQUET, 2020).

O avanço propiciado pela invenção dos Lumière lhes garantiu enorme retorno financeiro, mas seus feitos vão além do desenvolvimento de tecnologias; suas incursões cinematográficas contribuíram de forma cabal para o nascimento e a consolidação da linguagem do cinema como arte. Entre os anos 1895 e 1905, os irmãos Lumière realizaram mais de 1.400 gravações em diversas partes do mundo; à época, o rolo de filme de cinema continha 17 metros, que, filmados a 16 quadros por segundo, geravam cenas de cerca de um minuto (FRESQUET, 2020). A vasta produção de pequenos filmes realizados nos primórdios do cinema, de forma quase artesanal, apresenta referências de criação, composição, ritmo e montagem que permanecem ainda hoje surpreendentemente interessantes. Para Comolli, a essência do cinema nascia nessas produções seminais:

> Tudo que é preciso para pensar o cinema se encontra nos primeiros filmes dos irmãos Lumière, não porque sejam os primeiros, mas porque são os mais pobres, duram cinquenta e sete segundos; neles a câmera ainda está fixa sobre seu tripé e, portanto, nenhuma ênfase, nenhuma sofisticação é verdadeiramente possível nesses filmes. Quase tudo? Os corpos, é claro, sua relação com a máquina que os filma, o papel de máscara do quadro, o campo e o fora de campo, a cena e o fora de cena, o jogo com as bordas do quadro, a articulação das velocidades, a medida do tempo e seu registro, a inscrição e o apagamento. (COMOLLI, 2008, p. 20 apud FRESQUET, 2020, p.72)

20 Sobre a diversidade e importância das invenções técnicas que influenciaram os modos de observar e compreender o mundo, sugiro o texto Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX, de Jonathan Crary (2012).

Nas centenas de filmes curtos produzidos no período do nascimento do cinema, se revelam cenas banais do cotidiano: funcionários saindo de uma fábrica, um casal alimentando um bebê, homens jogando cartas, trabalhadores demolindo uma casa, entre inúmeras outras. A trivialidade dos momentos registrados se antagoniza com a potência das imagens como modo de documentação e gesto de invenção criativa, e é nesse sentido que o Minuto Lumière é absorvido como prática pedagógica. Os atos de escolher um momento, posicionar a câmera, enquadrar e ativar simultaneamente linhas de extremo controle e linhas de liberdade de criação infinitas se mostram convenientes e adequados à prática de ensinar e aprender:

> podemos afirmar que, quando alguém se encontra no que há de originário no ato cinematográfico, torna-se o primeiro cineasta, de Louis Lumière até uma criança de hoje. Fazer um plano nos situa no coração do ato cinematográfico. No simples ato de captar um minuto está toda a potência do cinema e, no enquadramento, descobrimos um mundo que sempre nos surpreende. (FRESQUET, 2020, p.78)

Outro fenômeno que surge, impulsionado também pelas invenções do final do século XIX, é a configuração do espectador de cinema. A famigerada cena do trem chegando em uma estação – cuja lenda, nunca comprovada, diz que os espectadores saíram em alvoroço da exibição temendo a aproximação do comboio em movimento – diz muito sobre as transformações sociais que o cinematógrafo gerou (FRESQUET, 2020). Nesse sentido, a prática de assistir junto e comentar, desenvolvida desde os primeiros cineclubes, se constitui como referência fundamental para o Laboratório Kumã e suas atividades de ensinar e aprender.

A utilização da técnica do minuto Lumière em práticas pedagógicas já está sedimentada e foi sistematizada por diversos autores que versam sobre cinema e educação (BERGALA, 2008; MIGLIORIN, 2014, 2015; FRESQUET, 2020). Para Migliorin (2015, p. 130), a importância de um exercício tão simples como o Minuto Lumière é, justamente, "fazer uma imagem aparecer, nos permitir a experiência da imagem; a fragilidade, incompletude e necessária invenção de qualquer imagem". No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, o minuto Lumière é um dispositivo basilar que aparece de diferentes modos e hibridizado a outros dispositivos. Como descrito no depoimento de Célia, o Minuto Lumière é, muitas vezes, um dispositivo de chegada no grupo, de boas-vindas:

> Lembro do meu primeiro encontro no grupo. Eu tinha sido assaltada no dia. Fiz o Kumã durante a pandemia e só conhecia o trabalho online; no dia aconteceu o assalto e eu tinha que entrar no encontro através do celular que foi levado. Mas eu não queria perder esse primeiro encontro, então fui para a casa da minha irmã emprestar um computador. Como eu estava muito alterada pela situação que passei, lembro que a recepção foi muito acolhedora. Fiz uma apresentação muito breve sobre mim, mas já começamos ali a desenvolver **um modo de ver o mundo, de se**

> **ver e ver o outro naquele processo que já era um modo fílmico**. Do cinema. Eu saí daquele encontro já tendo os minutos Lumière, já tendo que **colher as imagens**, fazer uma produção e achei tudo muito incrível, **como se eu tivesse entrado num portal e já começado a viver aquela experiência sem preparo prévio, sem compêndios teóricos**. Foi de um caráter muito vivencial, muito gostoso, como se alguma **coisa me conduzisse para dentro.** (Célia, grupo focal, 2022, grifos meus)

O afetuoso depoimento de Célia expressa alguns sentimentos que marcaram o início de suas atividades no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Sensibilizada pelos contratempos que marcaram seu dia, Célia define um modo "fílmico" de "ver o mundo, de se ver e ver o outro" e de conduzir-se "para dentro", enfatizando os intensos processos de criação de sentidos – individuais e coletivos – embebidos em sua experiência. Ela escolhe a expressão "colher imagens" para simbolizar as possibilidades de criação proporcionadas pelo dispositivo Minuto Lumière e, ao recorrer à metáfora do "portal", anuncia que transpôs a parede imaginária que divide espectador de realizador em seu primeiro contato com o grupo.

A seguir, selecionei três diferentes dispositivos que se apropriam do Minuto Lumière, realizados junto a participantes de dois diferentes grupos, observados ao longo das práticas em 2022.

Exemplo 1:

Minuto Lumière:

1. Faça um plano (um vídeo sem cortes) com duração de aproximadamente 1 minuto;
2. Com câmera fixa e imagem na horizontal;
3. Sem som.

Exemplo 2:

Minuto Lumière mobilizados pela palavra fora:

1. Faça um plano (um vídeo sem cortes) com duração de aproximadamente 1 minuto;
2. Com câmera fixa;
3. Sem som;
4. Mobilizados pela palavra fora.

Exemplo 3:

Minuto Lumière e molduras:

1. Faça um vídeo com duração de aproximadamente 1 minuto;
2. Com câmera fixa;
3. Sem som;
3. Filmar através de molduras.

O exemplo 1 é o que se pode chamar de Minuto Lumière clássico, com a proposta de um plano sem cortes, de um minuto, sem som e com a câmera fixa na horizontal, bem aos moldes dos primeiros registros do cinema. O exemplo 2 incorpora a palavra mobilizadora "fora". A escolha de uma palavra ou gesto mobilizador é presente em vários dispositivos, e,

nesse caso, optou-se pela palavra mobilizadora “fora” por conta de imagens que apareceram no encontro anterior e, por conseguinte, pelo resultado das discussões geradas a partir da apreciação de tais imagens. É comum o grupo de coordenadores(as) escolher o dispositivo seguinte a partir de impressões e sensações geradas pela discussão em um encontro. Nesse caso, na semana anterior, os(as) participantes foram convidados a realizar três fotografias que tivessem relação de montagem entre si, mobilizados(as) pela palavra “desvio”, o que gerou a proposta do Minuto mobilizado pela palavra “fora”. Já o exemplo 3 incorpora uma outra linha ativadora, a inclusão de algum tipo de moldura ao minuto.

Figura 4 – Quadros retirados de minutos Lumière mobilizados pela palavra fora

Fonte: Imagens produzidas pelos(as) participantes – acervo Laboratório Kumã, 2022.

Das três propostas de Minutos Lumière observadas, entre outras tantas, vou me ater a analisar com mais profundidade o exemplo 2. Na ocasião, foram produzidos 11 vídeos de 1 minuto cada, seguindo as diretrizes do dispositivo. Como de costume, os vídeos foram

publicados consecutivamente, de modo aleatório e não identificado, em uma *playlist* não listada da rede sociotécnica YouTube. No encontro on-line, estavam presentes 11 pessoas, e assistimos em blocos de 2 vídeos, e, no caso da última série, de 3 vídeos. A cada seção, compartilhávamos em conversas impressões, sensações, ideias sobre as imagens assistidas. O relato escrito pelos(as) coordenadores(as) do grupo, enviado para os(as) participantes após o encontro, consegue captar, resumidamente, por onde passaram as produções imagéticas e também alguns dos temas conversados a partir dos sentidos gerados pelo assistir coletivo.

> Falamos na sexta de tensão temporal da imagem, a partir de um avião que atravessa o plano sem dar avisos. O plano de galinhas atrás de uma cerca nos faz pensar sobre quem está, de fato, sendo observado. E quem performa? A câmera, a mulher atrás da fechadura ou o cachorro na janela?
> O caos da praça, as pessoas com seus skates que sobem a rampa, mas às vezes não consegue, em contraste com a rua silenciosa, quase paralisada, atravessada por algumas vidas que passam ali, entram e saem do plano. Ou o barco que atravessa lentamente o retângulo da tela, logo desafiado pela lancha apressada. Ou o plano aberto que captura uma cidade ao anoitecer, *achei que era uma foto, mas aí um pontinho de luz acendeu.* Estão aí, articulação de velocidades, de campo e fora do campo, postos pelas imagens.
> A fresta pela qual se vê a praça e a fresta que se abre quando a embarcação se afasta: pela densidade do olhar que o plano propõe é possível enxergar o mundo diversas vezes e de cada uma delas, ver de um novo jeito.
> Max Imdahl diz: as imagens não exigem um olhar de reconhecimento. Ela nos obriga a ver de uma maneira diferente, a ver o modo como vemos e, com isso, gerar um outro tipo de olhar conhecedor.
> Pelas imagens, vamos caminhando e, com sorte, desaprendendo a reconhecer. (Laboratório Kumã, 2022)

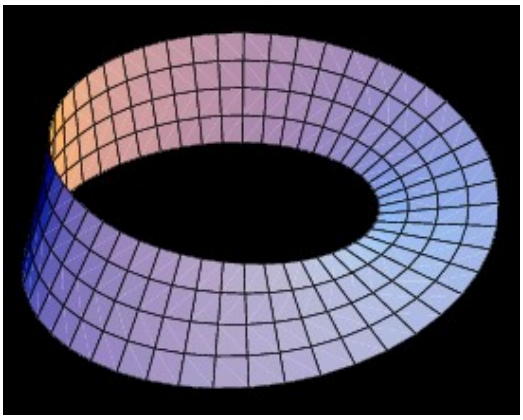
Uma questão que surgiu nas discussões sobre esse dispositivo foi como a proposta mobiliza e/ou engaja participantes – corpos, caminhar, afetos, pontos de vista – ao longo da semana e de diferentes modos. Citando o exemplo anterior, a palavra mobilizadora “fora” foi interpretada e assimilada de várias maneiras. Fora pode ser o ponto de vista da cidade, a partir de uma janela, ou a visita presencial a uma praça, para a qual a participante nunca tinha ido. São recorrentes as falas de que os dispositivos mobilizam os modos de andar, olhar, interagir com o território, seja a casa, a rua, a cidade. O participante Jorge, por exemplo, faz uso do neologismo “desrotinizar” para descrever o sentimento gerado e o entendimento paulatino das propostas semanais de diferentes dispositivos:

> Eu passei por uma situação parecida com a da Célia; uma semana antes tive minha bicicleta furtada. Então, comecei a andar mais pela cidade e quando recebi o e-mail do dispositivo, tive essa preocupação com o primeiro encontro, com a primeira imagem que levaria, para não evidenciar essa minha falta de aproximação. Fiquei receoso de que as discussões começassem com um nível de profundidade e complexidade e que eu tivesse apenas que escutar. Tanto que no primeiro dia não me apresentei, fiquei apenas escutando. E havia pessoas de todos os lugares. Embora o Kumã priorize o presencial, foi a dimensão online que possibilitou que eu, no Mato Grosso do Sul, participasse. Interessante! **E vendo esses lugares, as imagens, foi se**

> **formando um banco de imagens de vários lugares do Brasil, com várias técnicas.** O primeiro dispositivo foi com base em fotografias. E nós fomos entendendo os vários dispositivos, entendendo a dinâmica, as nomenclaturas. Eu fiquei muito receoso, lembro-me desse sentimento. Mas tiveram coisas muito significativas. Depois, eu mobilizei uma rede de pessoas que me ajudavam a editar os vídeos, os dispositivos, sair da rotina. **Daqui a pouco eu me vi no meio da rua, na calçada, agachado para filmar uma formiga.** Uma mudança de perspectiva. Passei pelo processo de **desrotinizar**. Para mim, foi **significativo nos primeiros meses e fui entendendo coisas mais profundas, a questão da autoria...** Eu entrei num processo de filmar animais, todos os bichos que via na rua, eu queria registrar. Trabalhando em perspectivas não-humanas. (Jorge, grupo focal, 2022, grifos meus)

No registro da fala de Jorge, fica explícita a mudança de rotina estimulada pelos dispositivos, abrangendo tanto a perspectiva das semioses – visual, sonora, audiovisual, gestual – quanto os modos de ir e vir cotidianamente. Nas conversas geradas pelo Minuto mobilizado pela palavra "fora", surgiu também a imagem da Fita de Möbius, espaço topológico desenvolvido pelo matemático alemão August Ferdinand Möbius, que representa "um caminho sem fim nem início, infinito, onde se pode percorrer toda a superfície da fita que aparenta ter dois lados, mas só tem um" (FITA DE MÖBIUS, 2022). A imagem da Fita de Möbius causa uma ilusão ótica com a sensação de incompreensão das fronteiras, do que está dentro ou fora, e essa foi a metáfora corrente para fazermos a apreciação coletiva das imagens produzidas.

Figura 5 – Fita de Möbius



Fonte: FITA DE MÖBIUS, 2022.

Correlacionando o minuto Lumière com a Pedagogia dos Multiletramentos, e levando-se em conta sua estrutura sócio-histórica, sua sedimentação como linguagem e possibilidades de apropriação como processo pedagógico, é possível afirmar que o desenho do dispositivo [*design*] Minuto Lumière pode ser utilizado metalinguisticamente para a geração de sentidos linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais, ou seja, multimodais. O processo de produção, apreciação, interpretação, discussão de sentidos multimodais emerge quando se

observa o processo como um todo. A palavra mobilizadora – sentido verbal – e as linhas ativadoras do ; minuto Lumière – sentido visual – geram produções que mobilizam os corpos no ato da realização – o que enquadrar? Onde posicionar a câmera? Quando ligar e desligar? – sentidos gestuais e espaciais. Por fim, os atos de assistir juntos e conversar sobre mobilizam a produção de sentidos, caracterizando os contornos pedagógicos de todo o processo.

As camadas dos desenhos disponíveis [*available designs*] do Minuto Lumière dizem respeito às linhas ativadoras que parametrizam sua criação – câmera fixa sobre tripé, sem som, plano de no máximo 60 segundos – e em outras possibilidades – palavra mobilizadora, filmagem através de molduras, câmera em movimento, imagens em movimento etc. Esse desenho foi gestado nos primórdios do cinema, ainda no século XIX, e se manteve como gênero "relativamente estável" (BAKHTIN, 2011, p. 262) ao longo dos anos, gerando incontáveis modos de apropriação e ressignificação, e, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, emergem as dimensões lúdicas e pedagógicas do Minuto Lumière.

8.1.1 Redesenhando o dispositivo Minuto Lumière

A possibilidade de redesenhar um dispositivo [*redesign* e *redesigned*] a partir de dispositivos disponíveis [*available designs*] é uma proposta que está no âmago do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. O próprio Minuto Lumière tem sua base geradora nos registros fílmicos realizados nos primórdios do cinema. Conversando com professoras da educação básica que participaram dos grupos focais, pude perceber que, a partir das práticas do Kumã, muitas delas adaptam, hibridizam, transformam, ou seja, redesenham as experiências vividas no grupo para demandas específicas de cada realidade docente. Seguem dois exemplos de redesenho do dispositivo Minuto Lumiére realizados por Megui e Julyana, duas professoras da educação básica.

> [...] ministrei um ateliê voltado para cinema francês e pude trabalhar vários dispositivos. A aula teve uma pequena parte teórica e depois a prática, para experimentar o que estávamos aprendendo. Começou com o "Minuto Lumière", depois produzimos o som para esse dispositivo; **isso liberou a fala de todos, ainda que fosse em francês**. E é difícil fazer os alunos falarem quando estão aprendendo uma língua estrangeira! Escrevemos a narrativa do vídeo, como um pequeno roteiro, criamos coletivamente uma história e depois lemos juntos. Fizemos relatos sobre as imagens. Uma pessoa leu o relato final e juntamos todos os vídeos feitos; foi muito interessante. (Megui, grupo focal, 2022, grifos meus)

> Eu comecei com fotos. Antes do "Minuto Lumière", nós fizemos várias sessões de fotos. Fizemos de momentos na biblioteca, foi como começou. Minha escola tem uma infraestrutura bacana, temos uma biblioteca, um quiosque em volta de uma árvore... então, ali comecei a ensiná-los a fotografar esses momentos com a turma. Pensando na alfabetização – muitos deles não estavam alfabetizados ainda –, eu quis focar na leitura e comecei com essas fotos na biblioteca, o que eles queriam ler...

> através do desejo deles. Muitos não sabiam o nome do livro, o que estava escrito, incentivei a fotografar para despertá-los. Depois fizemos uma exposição dessas fotos na reunião de pais. As crianças explicavam, mostravam o que queriam ter lido, outros já estavam lendo depois de um trimestre. Em seguida, fomos para o "Minuto Lumière", já envolvendo mais o vídeo. **Na hora da apreciação, é muito difícil segurar e manter o anonimato das crianças; diferente dos adultos, elas se revelam logo. Foi um pouco mais difícil, mas a apuração e a repercussão foram muito boas.** […] tive que adaptar a prática do Cinema de Grupo, pois as crianças nessa fase têm mais apego às produções e é difícil manter o anonimato. Depois fomos para os áudios. Para produzirmos o silêncio, orientei "vamos gravar um minuto de silêncio" e eles saíram pela escola... O que aconteceu: na minha escola recebemos tablets. Sou servidora pública municipal e a prefeitura comprou os tablets, e eu tinha um dispositivo para cada criança. Isso facilitou muito a produção. Sei de colegas que querem trabalhar com o audiovisual e usam o próprio celular e se torna muito difícil. Eu tive essa possibilidade. Então, as crianças pesquisaram pela escola inteira onde havia um minuto de silêncio; foi um dispositivo muito bacana. Alguns sons ficaram muito parecidos, eles perderam a noção do que era de cada um, ficou interessante. **Depois do "minuto Lumiére", em que cada um sabia exatamente qual era o seu, o áudio ficou mais difícil de identificar. As reações e repercussões foram muito boas.** […] Em Campinas, na região municipal, trabalhamos 100% com a inclusão. Os alunos estão nas séries regulares, normalmente, o município não tem escolas ou turmas especiais. Na minha turma, há dois autistas, uma criança com síndrome de down e outra com deficiência intelectual. **E para os autistas, em especial, essa relação com a imagem foi fantástica.** Um dos meus [alunos] autistas não é oralizado. E para ele essa relação com a imagem é muito grande; em casa ele joga muito, usa muito o celular, e eu comecei a ter uma interação melhor com ele através do tablet. Para ele, fazer os dispositivos foi fácil. Inclusive, ele dominava algumas ferramentas do tablet que os colegas não dominavam e todos ficaram para aprender com ele. **Então, foi ainda um momento de inclusão e um outro olhar, de que eles precisavam da ajuda do colega.** (Julyana, grupo focal, 2022, grifos meus)

No primeiro caso, versando sobre ensino e aprendizagem de segunda língua – francês – com adultos, a professora Megui demonstra como redesenhou o dispositivo Minuto Lumière em três etapas que se desdobraram processualmente. Na primeira etapa, mobilizando a produção de imagens em movimento; na segunda, mobilizando a produção de áudio, e na terceira, mobilizando o texto escrito e o gênero do roteiro cinematográfico. A docente afirma, com certo tom de surpresa, que tal procedimento ajudou a liberar a fala dos(as) discentes, ou seja, a conversação, o que parece ter sido um dos objetivos de seu processo pedagógico.

No segundo caso, Danyela, professora alfabetizadora – fundamental I – narra como redesenhou alguns dispositivos a fim de incorporar o uso de tecnologias disponíveis na escola onde leciona e, por fim, propiciar geração de sentidos por meio do audiovisual com discentes em processo de alfabetização. A professora enfatiza como seu redesenho gerou certas discrepâncias em relação aos modos como o Kumã atua, como na questão da autoria do Minuto Lumière, mas, em outro momento, confluência com os modos comuns ao Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, como quando a docente cria o dispositivo "minuto de silêncio" e embaralha os sentidos dos pequenos, ao exibir os áudios juntos e sem identificação, se aproximando, de um desenho de dispositivo [*design*] mais próximo ao Kumã. Nesse sentido

não é meta desta pesquisa – e nem seria desejável – normatizar modos certos ou errados de desenho e redesenho de dispositivos e suas aplicações, e, sim, ilustrar como as práticas docentes, seguindo distintas especificidades geográficas, culturais, sociais, podem ser moldadas de acordo com diferentes objetivos. Por fim, é preciso ressaltar que a docente enfatiza que, atuando com discentes do espectro autista, a geração de sentidos por meio de experimentações com imagens e tecnologias de comunicação e interação parece ter funcionado de modo a confluir com os objetivos pedagógicos, inclusive, propiciando momentos inseridos nos quatro componentes dos multiletramentos, em especial, a experiência coletiva da prática situada, em que os múltiplos conhecimentos de dado grupo podem ser experienciados de modo mais sensível, democrático e experimental.

8.2 Filme Haikai no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos

O fim da primeira guerra mundial (1914-1918) ocorreu em conjunto com uma série de fatores geopolíticos, sociais, econômicos e culturais que culminaram na revolução russa (1917-1922), resultando na derrubada da monarquia absolutista do Czar Nicolau II, na ascensão do partido bolchevique ao poder e na criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nesse contexto de ebulição política e verve revolucionária dos primeiros anos da experiência socialista, a produção cinematográfica foi incentivada como modo de comunicação com as grandes massas populares, possibilitando o surgimento de uma produção vanguardista que transformou a linguagem do cinema e influenciou diversas gerações futuras. Foi no breve período da década de 1920 que o Construtivismo no cinema russo gerou obras como Um Homem com uma Câmera (1929) de Dziga Vertov; A Greve (1924) e O Encouraçado Potemkin (1925) de Serguei Eisenstein e As aventuras Extraordinárias de Mr. West no país dos Bolcheviques (1924) de Lev Kulechóv, entre outras obras de importância histórica.

Figura 6 – Sergei Eisenstein, Encouraçado Potemkin (1925)

Fonte: DIAS, 2007, p. 197

Os responsáveis pelo Construtivismo russo tinham uma especial predileção pela montagem cinematográfica e, além de suas obras, realizaram pesquisas empíricas e ensaios críticos sobre a arte de montar filmes. O cineasta Lev Kulechóv manteve um laboratório de pesquisa para desenvolver o que denominava "consciência teórica da montagem" (DIAS, 2007, p. 193). É ele o responsável pela sistematização da técnica de edição conhecida como Efeito Kulechóv, que consiste na potencialização do sentido construído de uma sequência fílmica a partir de diferentes estilos de montagem.

> [...] o plano apresentava-se como um signo com duas dimensões: aquele que possuía em si mesmo e aquele que adquiria quando colocado em relação justaposta com outro. Descobria ainda que a ordem não era irrelevante e que a troca de planos em relação tendia a alterar ou até inverter o sentido. […] o significado não está na realidade filmada, mas na relação entre o filmado (montagem), que o cinema não reproduz a realidade, mas interage com ela, captando-a e remontando-a – mas também, deve-se dizer à distância, manipulando-a. (DIAS, 2007, p. 194)

No contexto da produção cinematográfica soviética da década de 1920, o cineasta Serguei Eisenstein foi um dos pensadores e criadores mais efusivos. Eisenstein se dedicou a realizar pesquisas e comparações entre a linguagem do cinema e outras artes, principalmente a literatura e a poesia; para ele, a relação entre pensamento e imagem se materializava de modo análogo tanto na leitura de um poema quanto ao assistir a um filme. Foi Eisenstein o responsável por tecer a correlação da montagem cinematográfica com o estilo de poesia japonesa Haikai, que consiste em um tipo curto de forma poética, que em geral possui apenas três frases e tem como essência a justaposição de duas imagens ou ideias, evidenciando a montagem (corte) como marca estilística.

> Eisenstein reconhece a importância da categoria de hieróglifos japoneses conhecida por *huei-i*, isto é, copulativos para a compreensão da essência do modo de pensar através das imagens. Na escrita japonesa o resultado da combinação de dois elementos produzem (sic) não a soma de "imagens" mas um novo conceito imagético que é expresso no ideograma. Vejamos alguns exemplos: a junção da imagem para água somada à imagem de um olho dá origem a um novo ideograma que significa chorar; a imagem de um cachorro somado à imagem de boca, significa latir; a imagem de uma boca somada à imagem de um pássaro significa cantar. Neste sentido, o processo de criação do ideograma japonês é o mesmo da montagem cinematográfica que cria a partir da "cópula" de novas significações. Assim, mais uma vez a tese de Eisenstein estaria demonstrada, qual seja, de que o cinema faz parte do pensamento e opera como opera o pensamento: a linguagem do cinema é a linguagem do pensamento, regido pelas mesmas leis.
> Do mesmo modo Eisenstein pensa o *haikai:* ao gerar um pensamento imagístico, produz um efeito imagístico sensorial que combina símbolos antagônicos apresentados pelos ideogramas que são a plena expressão de "palavras-imagens" quando acentuam aspectos sensoriais mas não por isso menos conceituais. É neste sentido que Eisenstein afirma que: "[os *haikai*] são frases de montagem" (Eisenstein, 2002:38). Nos diz, ainda, que a recepção do *haikai* é de crucial importância, uma vez que a recepção agrega um partilhar de perspectiva o que, por sua vez, produz uma qualidade emocional. (GONÇALVES, 2013, p. 6)

É evocando essa relação de montagem – que potencializa a geração de sentidos, seja no encadeamento de frases, imagens, sons – que o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado incorpora o dispositivo filme-haikai. A atividade, de forma resumida, consiste em escrever um haikai e produzir três planos, cada um associado a uma das frases do poema escrito. É um dispositivo que envolve um grau de dificuldade maior que o Minuto Lumière, pois demanda produção de texto escrito, audiovisual e montagem. O sentido de montagem incorporado pelo Laboratório Kumã diz respeito à geração de sentidos a partir da infinitude de possibilidades combinatórias, proporcionadas pela criatividade humana, mesmo atuando com recursos escassos.

> De certa maneira, pensávamos os filme-haikai como uma entrada na montagem do cinema e sua potência significante e não como um algo a ser decodificado pelo mestre. Destruir um haikai é simples, basta explicar o que ele quer dizer, da mesma forma a leitura de uma imagem em sala de aula é o próprio ato criador, tornando explícito que a imagem é sempre mais e menos do que podemos dizer sobre ela. Transformar a imagem unicamente em texto, achando que decifraMos suas mensagens e suas "reais intenções" é um ato no limite do iconoclasmo em que perdemos o essencial da relação, ou seja, a experiência e o efeito que pode ter a arte sobre nós. Eis um papel altamente desafiador para os professores: não ser o que explica o que é a imagem ou que papel ela deve ter para o aluno, mas criar a cena para que ela possa ser pensada, sentida, interrogada, montada. Por vezes, falar sobre uma imagem é trazer novas imagens que permitam combinações frescas. Quando há duas, há três, por isso, o efeito e o resultado de uma imagem em sala de aula nunca é conhecido (sic) de antemão. A combinação não roteirizada é parte do processo de conhecimento. A experiência dos estudantes com o cinema se faz na própria ação de observar, discutir, montar e produzir imagens e não porque aquelas imagens serão lidas de uma maneira particular ou porque levarão os estudantes para outro lugar. (MIGLIORIN, 2015, p. 88)

Durante o primeiro semestre de 2022, observei a produção de filmes-haikai em dois

diferentes grupos. Um dos grupos realizou 6 vídeos (exemplo 4) e o outro, 5 vídeos. A chamada para a realização do filme-haikai, enviada para os e-mails dos participantes, apresenta a proposta do dispositivo

Exemplo 4:

> **Próximo dispositivo - Filme Haikai:**
> 1. Escolher ou escrever um poema;
> 2. Produzir três planos, cada um associado a um verso/linha do haikai;
> 3. Inserir cartela(s) com o poema escrito;
> 4. Duração máxima 1’30”

Apesar de a proposta de desenho de dispositivo [*design*] do exemplo 4 possibilitar a escolha de um haikai já realizado ou a criação de um inédito, todos os participantes optaram pela escrita autoral de seus textos e a produção de suas imagens e sons. Apresento aqui, a título de exemplo, quadros retirados de um dos filmes-haikai que foi exibido nesse dia, produzido pela estudante de licenciatura em cinema Yara.

Figura 7 – Quadros retirados de filme-haikai

Fonte: Imagens produzidas pela participante Yara – acervo Laboratório Kumã 2022.

No primeiro plano, uma jovem segura um ramo de arruda. Em seus braços, dois triângulos invertidos, um caule cuja flor faz lembrar um olho, cactos, cicatrizes. Corta para. Uma vertiginosa câmera gira apontada para o céu nublado, entre o que parece ser edifícios de uma cidade. Corta para. A mão da jovem banha-se em água, em um balde, junto aos ramos de arruda. Na trilha sonora, que permeia os três planos, se escuta a marcação seca e ritmada de

um tambor. Por fim, uma cartela que apresenta o haikai produzido por Yara:

> No corpo as marcas da vida
> No céu o inverno que se anuncia
> Prá lavar com banho de arruda

Os planos do vídeo, todos em sépia, a trilha sonora e as frases do haikai criam uma justaposição audiovisual que potencializa a dimensão palavra-som-imagem. É na montagem que a marca do corte é explicitada como metalinguagem, fruto da interseção entre haikai e cinema, por meio de textos – audiovisuais, escritos, corporais – mobilizados na criação. No depoimento da autora sobre o processo de geração de sentidos por meio do dispositivo filme haikai, se explicita a expressão poética subjetiva em simbiose com o texto escrito, audiovisual e a performance corporal, trazendo, segundo Yara, além da dimensão pedagógica, uma dimensão terapêutica.

> O celular acaba sendo a forma de capturar imagens e perceber com outros olhares o que está ao redor. Tudo acaba virando um pequeno vídeo no celular para ser usado como dispositivo. **Eu tive uma sensação terapêutica, quis falar das minhas dores e consegui colocar no vídeo o que se passava comigo**. O processo de criação é bem forte. Sou uma pessoa muito sensível, as coisas batem de forma diferente. **Criar um dispositivo é falar um pouco sobre mim.** Acho que todo mundo que participa dos grupos faz o mesmo; o processo é muito pessoal. **Cada um doa o que está sentindo, o que pensa, sua parte mais pessoal transparece no que é criado** […] Gosto muito de escrever também e quando os dispositivos envolvem textos, é muito bacana. […] É muito bom encontrar, num único lugar, oportunidade de colocar a criatividade para fora de várias formas. Eu ainda não peguei matérias práticas no meu curso [de licenciatura em Cinema], então foi uma experimentação desafiadora. […] eu gosto de escrever poesias. Eu já conhecia o Haikai e pude juntar duas coisas que gosto: filmagem e o texto. Foi um dos melhores dispositivos que aconteceram no meu grupo. **Pude me colocar de várias formas, tanto textual quanto visual.** (Yara, grupo focal, 2022, grifos meus)

Durante o processo de assistir coletivamente – de forma não identificada – e conversar sobre os filmes-haikai, mais que interpretações ou deduções lógicas acerca das produções, foram alguns questionamentos que emergiram e me chamaram a atenção: o que vem primeiro, o audiovisual ou texto escrito? Como a montagem pode gerar diferentes significados? Os haikais escritos se sustentam sem o audiovisual? Perguntas que não chegaram a respostas objetivas, pois o tom da conversa caminhou justamente para os sentidos indefinidos e infinitos que habitam o espaço entre meios, ou seja, é na montagem e recepção que os textos concebidos pelos(as) autores(as) se concretizam (EISENSTEIN, 2002).

filme ∩ *haikai*

montagem ∩ *recepção*

O dispositivo filme-haikai disponibiliza desenhos de dispositivos [*available designs*] concebidos por práticas discursivas sedimentadas em diferentes tradições e contextos – poesia tradicional japonesa e cinema russo, por exemplo –, que geram, no processo de redesenho [*redesigned*], a interseção de gêneros discursivos distintos, porém hibridizáveis, explicitando o conceito de interdiscursividade.

8.3 Fotografia narrada no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos

Narrar uma fotografia pessoal não é um gesto habitual e cotidiano. Muito provavelmente, na maioria das vezes, indivíduos realizam esse ato apenas mentalmente, relembrando o momento no qual o registro foi feito, realçando sentidos gerados pela imagem – gostos, aromas, sentimentos – e/ou refletindo sobre o que aparece e sobre o que não aparece no instantâneo – clima, contexto, o dentro e fora do quadro –, mas, ao menos que sejam solicitados ou alçados por uma situação específica, raramente se narra uma fotografia em voz alta. Entretanto, discorrer sobre imagens pessoais do passado, sejam estáticas ou em movimento, é um recurso amplamente utilizado no cinema documentário. Vale (2016, p. 551), pesquisando sobre filmes documentários que utilizam essa técnica, chama o ato de "gesto de rememoração", ou seja, a utilização desse dispositivo fílmico permite aos personagens "narrar a partir das imagens, apoiar-se na sua materialidade, ao menos, nos vestígios que nela resistem".

O cineasta francês, Jean Rouch, em suas primeiras experiências cinematográficas, nas décadas de 1940 e 1950, potencializou seus parcos recursos tecnológicos – utilizava câmera portátil de 16 mm que não gravava som direto – para experimentar e desenvolver modos de narrar imagens e contar histórias. Em suas jornadas etnográficas em países como Niger e Costa do Marfim, Jean Rouch, em parceria com povos tradicionais do continente africano, desenvolveu modos de criar junto que passam pelo ritual de assistir imagens gravadas e narrá-las, a *posteriori,* como no clássico do cinema etnográfico Eu, um negro (1958), onde Jean Rouch se junta aos atores nigerenses, Oumarou Ganda e Petit Touré, para desenvolverem uma peça cinematográfica que trafega entre os limites da ficção e do documentário, tendo a narração de imagens em movimento como um dos principais recursos expressivos dessa criação fílmica (COSTA, 2000; HIRANO, 2020).

O cineasta brasileiro Eduardo Coutinho, premiado mundialmente por sua ampla e contundente produção cinematográfica, é célebre em utilizar o recurso de conversar sobre

imagens dos seus entrevistados; é possível ter contato com variações do método em filmes como Boca de lixo (1993), Peões (2004), Moscou (2009). Em particular, a memoração por meio de imagens é o principal dispositivo fílmico do documentário Cabra marcado para morrer (1984), que narra a história do assassinato de João Pedro Teixeira, líder camponês da Paraíba, em 1962, e os desdobramentos gerados pelo fato sobre seus familiares e companheiros de luta campesina. Na obra, que demorou 20 anos para ser realizada, por conta de censura da ditadura civil-militar brasileira, o diretor recorre a filmes e fotografias realizadas em 1964, no início da produção do longa, para, já na década de 1980, rememorar junto aos entrevistados fatos e situações do passado. Esse generoso e dialógico exercício de escuta permite ao diretor remontar, por meio de depoimentos individuais, a densa trama da história coletiva vivida pelos camponeses quase duas décadas anteriormente.

Figura 8 – Quadro retirado do filme Cabra Marcado para Morrer (1984)

Fonte: Acervo Eduardo Coutinho, 2023.

Ademais, recorrer à memória para narrar a experiência materializada em um instantâneo não é um ato que, em si, carrega um compromisso com a realidade histórica. A memória pode ser furtiva, vacilante ou mesmo inventiva, como versa Rodrigues, analisando os diversos caminhos semânticos percorridos pelas falas dos personagens do filme:

> Insisto nesta observação porque a *falibilidade* da memória (sua tendência ao engodo), associada à impossibilidade de fixá-la (uma vez que a fixação ou o registro confere unidade, sintaxe e encadeamento a um fenômeno cuja natureza é fugidia e dispersiva), constitui uma propriedade nem sempre ponderada por seus entusiastas. A memória trai, engana; cada vez que uma lembrança é trazida à consciência, torna-

> se instável, pode agregar reminiscências outras e se modificar, ou mesmo forjar falsas memórias. Isto para não falarmos da ação natural do esquecimento e dos inevitáveis recalques. (RODRIGUES, 2021, p. 44, grifo do autor)

No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, a fotografia narrada é um dispositivo que tece sua trama entre imagem, memória e oralidade, possibilitando o afloramento de reminiscências, tanto individuais como coletivas. Para além do tom memorialístico, o dispositivo fotografia narrada – em suas inúmeras possibilidades de uso e apropriação – também permite a possibilidade de invenções linguageiras dos mais diversos gêneros e subgêneros, como a criação de memórias fictícias, por exemplo. A apresentação do verbete Fotografia Narrada, no livro Cadernos do Inventar, expõe algumas possibilidades do dispositivo em contextos como a escola e/ou comunidade:

> Descobrir um pouco da história de um vizinho, de um parente, de um funcionário da escola. Criar um inventário da memória da comunidade retratada atentando também para as fabulações que as pessoas fazem de si mesmas, para a tensão entre a palavra e a imagem e para a relevância da memória oral na constituição de um povo. Tão importante quanto filmar essas fotografias narradas é se perguntar o que está por trás de uma imagem, que tipo de histórias as pessoas querem contar. (MIGLIORIN et al., 2018, p. 32)

Durante o período de participação observante, tive a oportunidade de presenciar e me envolver em sequências de dispositivos que orbitaram em torno dos mecanismos da fotografia narrada, que propiciaram aos envolvidos a apreciação, fabulação e criação de textos em torno de imagens pessoais e ou de outrem, modulando diferentes semioses.

Uma dessas séries de dispositivos que trouxeram à baila as possibilidades da fotografia narrada teve como processo de sensibilização inicial a apreciação do filme Jogo de cena (2007), também do diretor Eduardo Coutinho. No primeiro encontro, de modo síncrono e formando cinco duplas, os dois participantes de cada dupla trocaram entre si áudios de até três minutos, narrando – do ponto de vista memorial, afetivo, estético – uma imagem pessoal. Em seguida, os participantes do encontro virtual foram convidados a recontar a fotografia sobre a qual apenas haviam escutado, por meio do arquivo sonoro enviado anteriormente, e não tinham visto. O primeiro aspecto que chamou a atenção foi que a maioria das pessoas, ao recontarem as imagens que ouviram ser narradas, assumiram a voz em primeira pessoa, até mesmo com o antagonismo entre gênero masculino e feminino. Na conversa que se seguiu após cada participante recontar, de modo não identificado, a imagem de um dos colegas, muitas pessoas relataram que tiveram que recorrer à imaginação e à fabulação na hora de verbalizar as imagens, como afirma a professora da educação infantil Dandara Franco: “É possível imaginar quem seriam aquelas pessoas, com aquelas roupas antigas, os lugares, dá

para fazer um filme inteiro" (GRUPO FOCAL, 2022). Recorrendo à ludicidade da proposta, os participantes expuseram que, de diferentes modos, acabaram por improvisar, evocando aspectos da memória individual, ao recontarem a fotografia narrada da qual haviam escutado rapidamente minutos antes.

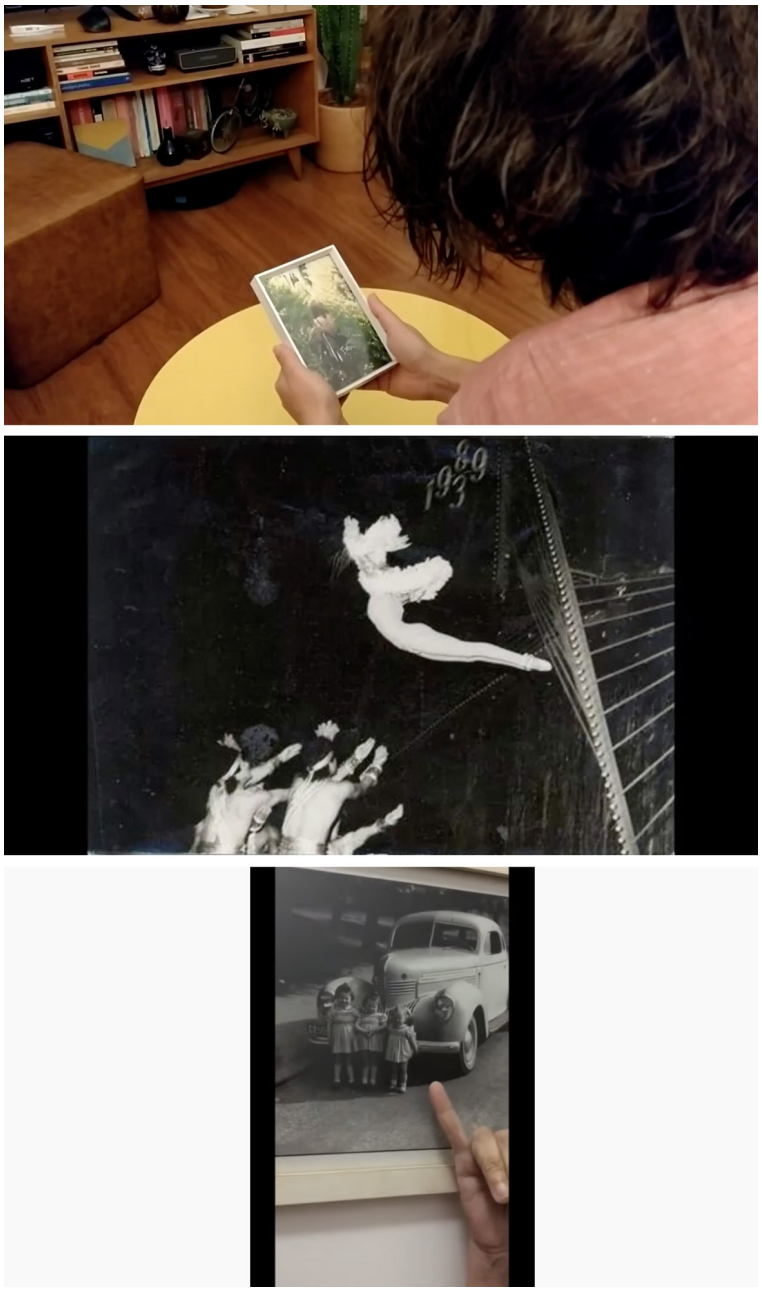
Outro aspecto que emergiu foi o fato de que criar uma imagem mental a partir de um relato sonoro possibilitou a hibridação de memórias visuais com invencionices, como quando um dos participantes disse, em tom irônico, ao contar sobre uma imagem narrada que versava sobre crianças que repousavam em torno da avó, em um velho sofá: "Tem uma criação quando a gente rememora; eu transformava o sofá da casa dele em minhas memórias, criei interposição de histórias", e, completando, "as imagens estavam lá, mas eu não via" (OBSERVAÇÃO DIRETA, 2022).

Para a semana seguinte, fora solicitada aos participantes a produção de uma fotografia narrada, seguindo os pressupostos do seguinte enunciado:

> Filmar alguém, um outro qualquer, contando uma fotografia com a qual tenha uma relação afetiva, até três minutos. (atenção à captação do áudio, à escuta com a máquina!)" (KUMÃ, E-MAIL, 2022).

Ao todo foram produzidas pelos participantes 10 fotografias narradas, publicadas de modo não identificado em uma *playlist* de uma rede sociotécnica de reprodução de vídeos.

Figura 9 – Quadros retirados de fotografias narradas



Fonte: Imagens dos participantes. Acervo Laboratório Kumã 2022.

Na Figura 9, apresento três quadros retirados de fotografias narradas, entre outras tantas, que presenciei na participação observante. Na primeira linha, uma mulher narra de forma sensível e pessoal, no idioma espanhol, uma construção imagética que diz respeito ao dia em que se viu "enamorada" de sua companheira. A fotografia narrada, que aparece em suas mãos, centralizada no quadro, dá um tom misterioso, intimista e onírico ao relato, já que a imagem apresenta apenas parte do corpo de uma outra mulher, envolta por um conjunto de plantas iluminadas pela luz do sol. No segundo quadro, um emigrante cubano apresenta um

instantâneo de um espetáculo circense em que atuou, ainda em Cuba, no ano de 1989. O homem, que mora atualmente no Brasil, se confunde com as datas impressas na imagem e com suas próprias lembranças, para em seguida rememorar que se tratava da comemoração dos 50 anos (1939–1989) do Club Tropical, uma casa de espetáculo de Havana. Já a terceira fotografia narrada (terceiro quadro) gerou, no encontro do grupo, conversas intensas sobre a tênue linha que separa a memória e a imaginação. No vídeo, uma idosa versa sobre a imagem de três crianças postadas em frente a um carro, emoldurada e disposta em uma parede. Deixo aqui a transcrição do diálogo entre entrevistadora, participante do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado e a entrevistada

> Idosa fala: – Essa foto toca meu coração. Eu quando recuperei essa foto, as lembranças, tudo, tudo que tem de gostoso nesse tempo. Até as surras, que eram frequentes… Nosso carro, o Nash, ou a Nash, não sei. Éramos apaixonados por esse carro. Essa menina aqui é a coisa mais linda do mundo, o nome dela é Lise, e ela era uma sapeca. Você imagina uma menina sapeca? Então pode procurar no dicionário o que quer dizer sapeca que você vai achar graça! Essa aqui, com cara de brava, é minha irmã Renathe. Renathe, ela gostava que eu ficasse ao lado dela, por que, qualquer coisa ela me beliscava. Então você imagina a sapeca, o que ela fazia… [Risos] E essa aqui era a amiguinha dela, a Mitico, Mitico é uma japonesinha, mas ela aqui está pequena ainda, mas você já vê que ela tem um estilo japonesinho. Então ela, a Mitico, as duas eram muito amigas, até hoje. E as lembranças são infinitas, são dos meus irmãos que não estão aqui. Um estava atrás de meninas, que era o Peter. E o outro, atrás de não fazer nada, que era o Gerard. Era um vida boa! E o papai, com certeza estava consertando alguma coisa em algum lugar. Porque o papai trabalhava 24 horas, se deixassem. Então, lembranças são muitas… Eu é que digo, na nossa região, na região da nossa casa, eram famílias, vizinhos que éramos todos muito unidos e muito felizes. Isso é verdadeiro.
> Sinal sonoro.
> Idosa fala: – Isso aqui também é verdadeiro. Isso aí é lá na Áustria [mostrando outra imagem pendurada na parede].
> Entrevistadora (em off): – Mas então, pelo que eu me lembro e você tinha comentado comigo que você encontrou ela [imagem] para vender, não é? Que ela era… você achou, e na real não é foto de vocês, não é?
> Idosa fala: - Não, não, essa aí é uma outra foto.
> Entrevistadora (em off): – Você comprou aonde?
> Idosa fala: - Essa foto? No mercado. (apontando para a fotografia das três meninas em frente ao carro que acabara de descrever em detalhes) (FOTOGRAFIA NARRADA 08, KUMÃ, 2022)

Diferentes abordagens de criação de sentido a partir do mesmo dispositivo, uma fotografia narrada de tom intimista, outra de características documentais e ainda outra que mistura reminiscências com fabulações, e brincam com as possibilidades de interpretação, parecem gerar, de acordo com minha participação observante, um ambiente estimulante para conversas espontâneas entre os integrantes do grupo. Sob a perspectiva dos multiletramentos, a fotografia narrada é um exercício que tende a possibilitar a modulação de textos verbais de tons memorialísticos e/ou inventivos em conjunção com a apreciação de imagens. Tal proposta coincide com a intenção dos multiletramentos de possibilitar condições para que a

diversidade linguística e cultural se manifeste e tangencie temas como realidades sociais distintas, processos de migração e processos de aquisição de segunda língua. O exercício da escuta, atenta e empática, também é uma possibilidade proporcionada pela fotografia narrada.

8.3.1 Redesenhando *[redesign e redesigned]* o dispositivo fotografia narrada

O redesenho *[redesign e redesigned]* do dispositivo fotografia narrada e sua adaptação para contextos variados, por professores e professoras da educação básica, foi uma realidade que emergiu nas conversas dos grupos focais. Nos relatos, é possível perceber que docentes, ao proporem a fotografia narrada, parecem buscar por uma essência freireana, onde os modos de ser e estar no mundo são permeados por características de fraternidade e beleza. Corroborando com os ideais de Paulo Freire (1997, p. 67), em que ética e estética andam de mãos dadas, os depoimentos apontam para a busca pela "boniteza" nos processos de ensinar e aprender. Seguem dois excertos que ilustram tais adaptações:

> [...] foi um dos dispositivos mais bonitos. Me emocionei muito. **Havia histórias de pessoas que já partiram e escutar sobre essas pessoas que não existem mais, mas que existiram e deixaram outras pessoas que guardam suas memórias, mexeram muito comigo.** […] Eu não tenho tanta experiência enquanto regente. Mas, na escola em que eu trabalhava como auxiliar de turma, a gente buscava trazer novas metodologias para trabalhar o "Dia da Família" (antes Dias dos Pais, das Mães), para essa questão das múltiplas famílias para além de pai e mãe. No Cinema de Grupo do ano passado, tivemos o dispositivo da "foto narrada", que é pegar uma foto revelada e contar histórias sobre ela. **Conversando com a professora regente, adaptamos esse dispositivo para a sala de aula. Os alunos levaram fotos de algum integrante de sua família e contaram histórias.** Muitos não tinham pai ou mãe, a família era a avó, o tio, às vezes, só um irmão. **A escola era comunitária; não dispúnhamos de recursos tecnológicos para adaptar o que aprendi no Kumã, então, utilizei dessa experiência adaptada do grupo que participei ano passado.** E esse dispositivo da foto narrada foi utilizado para trabalharmos o conceito de família, as múltiplas famílias, foi muito emocionante. Não chegamos a gravar. **Sentamos em roda no chão e começamos a bater papo mesmo; as crianças mostraram as fotos e fomos conversando sobre as pessoas, os momentos. Apenas nos baseamos na estrutura da foto narrada, adaptada para a nossa realidade.** […] **Falando agora de um lugar muito pessoal, de uma pessoa negra que também passou por esse processo de escolarização. Um corpo negro para ser visto e ser respeitado nos espaços, principalmente quando falamos no sentido de subjetividades; não são todos os espaços que a gente consegue. Não são todas as pessoas que oportunizam esse olhar pra gente.** Eu fui criticada por muitas professoras, principalmente na época do estágio, porque eu sou uma pedagoga que vou muito no viés da afetividade, de tentar estabelecer uma relação de igual para igual com o aluno. Os dispositivos não foram muitos, até porque precisei sair [da escola] agora, estou passando por alguns problemas pessoais, mas esses poucos dispositivos que eu trabalhei em sala de aula, por ser uma escola comunitária, com uma quantidade grande de pessoas negras, foi transformador. Eu percebia que eles não eram vistos enquanto eles mesmos e não tinham maturidade para falar sobre sua própria história, todos eram vistos ali apenas como alunos. **Principalmente na foto narrada, foi tão legal vê-los falar sobre as famílias, sobre a avó, sobre um primo... acho muito potente dar oportunidade para uma criança falar sobre sua própria história.** A gente pode trazer até para a própria história da Pedagogia: o professor, quando falamos da educação tradicional,

> não dá espaço para as subjetividades crescerem dentro de sala de aula. Há muitos motivos, até para não gerar conflitos entre os alunos e tudo mais, mas, esse dispositivo para mim foi gigantesco, me senti muito confortável. **Senti-me até, de certa forma, vingada, pois fiz algo que não tive oportunidade na época em que estava estudando. Como eu não tive oportunidade de ter um espaço daquele para mostrar como eu era, para falar de quem eu era...** fui uma pessoa muito tímida, tinha muita dificuldade de comunicação, assim, eu já era tímida e ainda não tinha espaço para me abrir enquanto pessoa. **Abrir esse espaço para os meus alunos, para eles mostrarem quem são, mostrarem que têm uma história para contar, eles não são uma folha em branco, eles serem acolhidos dentro de todas as complexidades que trazem em suas próprias vivências, foi gigantesco e muito transformador para mim. Esse episódio da foto narrada, para mim, foi incrível.** (Caroline, grupo focal, 2022, grifos meus)

> Quando pensamos na experiência do cinema no território de um quilombo, dando oportunidade para essas crianças... a fotografia narrada foi um exercício que fizemos também e exibimos no *datashow,* na tela. **Olhar para o quilombo, pensar no quilombo, pensar esse lugar que estamos de diversidade cultural, econômica, socioeconômica, foi extremamente inovador. Uma coisa é pensar o quilombo a partir do que os livros didáticos trazem, o olhar engessado. Mas quando se olha para ele vivo, é um lugar de movimento, real, próximo.** Nas experiências cineclubistas, quando as imagens das crianças aparecem, por exemplo, não é só uma imagem, a foto, "eu estou ali, inserido no grupo, pertencendo ao lugar". **Esse movimento provocou muitos deslocamentos do olhar para o quilombo.** Estive na escola José Albino Pimentel e uma das colegas comentou: "Quando fizemos aquela atividade, entrevistando alguns pais das crianças daqui, o quanto elas passaram a respeitar e valorizar". Respeitar o agricultor que estava ali, pensar nesse profissional a partir dessa imagem, vendo o pai dialogar com um grupo de crianças e sendo exibido na tela de uma sessão cineclubista... traz um movimento muito intenso. **Nós temos essas limitações que as colegas trouxeram, as limitações das ferramentas são intensas, mas me chama atenção que com pouco a gente, às vezes, pode fazer tanto. A gente pode abrir esse espaço para o diálogo. Acho que uma das grandes contribuições que percebo é que o cinema está presente na escola e essa possibilidade de dialogar sobre, pensar esse lugar.** [...] Não sei se fui ao encontro do que você colocou, mas mergulhei no que fui rememorando de vivência com as crianças, tanto para mim quanto para quem está nesse processo. **Não são apenas as crianças que vivem essa experiência do olhar diferente, da celebração de sair para fazer uma fotografia narrada, por exemplo; eu também vivi esse momento. Sair do espaço fechado para o território, para circular nas ruas do quilombo, não sei se a celebração era mais minha ou das crianças. O processo foi vivido intensamente.** Podia parecer pouco, mas era diferente. Vamos sair e voltar com registros para conversar, para exibir, vamos sonhar, planejar. (Aprendiz, grupo focal, 2022, grifos meus)

No primeiro excerto, Caroline, atuando junto ao fundamental I de uma escola comunitária em São Luiz/MA, fala da situação de precariedade em termos de infraestrutura e como adaptou o dispositivo fotografia narrada para uma prática em roda, sem a utilização de equipamentos tecnológicos. A docente descreve também um certo ambiente de dialogismo, entre ela, auxiliar recém-formada, e a professora regente, que possibilitou a experimentação do dispositivo como prática metodológica no Dia da Família, que, segundo Caroline, é uma data comemorativa que demanda sensibilidade e cuidado no planejamento e execução. Por fim, ao versar sobre a geração de sentidos múltiplos na experiência em roda com a fotografia narrada, ela rememora seu próprio processo de escolarização, quando não teve oportunidades

de vivenciar momentos de expressão da sua subjetividade como os que acabara de proporcionar aos seus discentes, expondo o que parece ser um passo relevante em sua recente carreira docente.

No segundo relato, Aprendiz, pedagoga de João Pessoa/PB, relata o redesenho do dispositivo fotografia narrada para a realidade de uma comunidade quilombola no interior da Paraíba. Em seu discurso, é possível aferir a identificação de dois diferentes modos de representação de aspectos culturais e econômicos do povo quilombola. O primeiro, de livros didáticos, mais distante da realidade local, o segundo, por meio da autorrepresentação, estimulada pelo dispositivo fotografia narrada, com maior intensidade de pertencimento e identificação. A professora cita palavras como "respeito" e "valorização" ao se referir aos resultados da prática. Assim com o primeiro depoimento, de Caroline, Aprendiz também parece ressignificar sua própria prática ao relatar os modos como narrar e articular o território quilombola, por meio da fotografia narrada, transformaram sua ação docente em um momento de celebração comunitária.

8.4 Filme-carta no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos

Entre os dispositivos cinematográficos do laboratório Kumã, o filme-carta é o que permite a possibilidade de realizar uma narrativa de características mais completas (MIGLIORIN et al., 2016). Fica evidente, na descrição das regras e diretrizes do dispositivo, que o filme-carta se propõe a incorporar e modular diferentes linguagens em uma produção de sentido mais elaborada e, até mesmo, de maior poder semiótico:

> O filme-carta é um exercício complexo que permite liberdade de criação ao conectar-se a muitos desafios propriamente cinematográficos: narração, montagem, ritmo, atuação, composição, observação. Possibilita ao estudante estabelecer uma relação reflexiva consigo e com a comunidade em que vive, através de um envolvimento afetivo, inventivo e crítico com seu mundo. (MIGLIORIN et al., 2016, p. 72)

Não sem hesitação e relutância, tal proposta foi incorporada aos dispositivos do Laboratório Kumã. Migliorin (2015) conta que a possibilidade de realização de um filme completo, acabado, nos moldes como o senso comum idealiza – início, meio, fim, por exemplo –, não era e ainda não é objetivos principais a serem alcançados pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Nesse sentido, a expectativa de criação de uma obra fílmica não se constituiria um fim, e poderia até mesmo ser evitada, justamente pela chance de tal empreitada gerar "resultados frustrantes" (MIGLIORIN, 2015, p. 155).

Ao defender a incorporação da proposta criativa do filme-carta como dispositivo, Migliorin (2014, 2015) elenca ao menos três características que justificaram a inclusão.

A primeira diz respeito à relação dos filmes-carta com a tecnologia. Tecendo uma analogia com a escrita literal de uma carta – que carrega erros ortográficos, rasuras, imprecisões – os filmes-carta, em sua gênese, também se veem livres de um rigor técnico na produção. Um roteiro bom ou ruim, uma fotografia bem ou mal executada, não se tornam empecilhos para a realização audiovisual. Essa incorporação da bricolagem não especializada se faz importante para que o primor tecnológico não seja um empecilho limitador dos processos criativos. Essa visão vai ao encontro das palavras de Freire: "Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador" (1997, p. 33), ou seja, a apropriação e o uso das tecnologias são importantes para o processo, mas não devem ocupar a centralidade da prática. A diversidade tecnológica que geralmente se apresenta em um ambiente escolar – câmeras de celular e/ou DSLR; computadores, *tablets* e/ou aparelhos celulares; Windows e/ou Linux – são absorvidas pelo dispositivo, uma vez que ele não se prende a padrões estéticos do cinema comercial. O exemplo exposto por Rodrigo, professor de Arte de ensino médio, discorre exatamente sobre como a questão tecnológica pode ser um fator de maior ou menor influência na produção audiovisual no ambiente escolar:

> Experimento sempre com os meus alunos, de acordo com os interesses deles. Para fazer isso, não se pode ter medo de errar. Nem há certo ou errado, mas experimentações. […] Nem sempre o vídeo que é o mais bem-feito, mais trabalhado, tem uma complexidade tão grande quanto o que é feito de forma mais simples. Como comentei sobre o meu processo na escola: o processo em si é profundo, não o resultado. Não quero que meus alunos façam um filme cinco estrelas, sem defeitos técnicos, que sempre vão existir. (Rodrigo, grupo focal, 2022)

A segunda característica diz respeito à capacidade de reflexão proporcionada pelo dispositivo (MIGLIORIN, 2014, 2015). Diante das possibilidades de abstrações mentais inerentes ao processo de criação de um filme-carta, o(a) participante é provocado(a) a experimentar linguagens diversas – textual, gestual, sonora, visual – a partir de emoções que influenciarão ética e esteticamente na produção de sentidos. Como aponta Migliorin (2014, p. 16), o "diálogo entre dimensões subjetivas e objetivas" estabelece paralelo direto com a escrita ensaística, proporcionando a experiência da "reflexividade intrínseca à carta, demandando uma relação direta dos cineastas com as imagens, além da liberdade de lidar com materiais heterogêneos e incorporar fluxos de imagens e consciência". O depoimento de Caroline, versando sobre o processo de reflexão e geração de sentido ao experienciar o dispositivo, descreve como tal estímulo impacta em sua prática docente:

> Para mim, é um desafio. Sempre trabalhei com texto, gosto muito de escrever. Trabalhar com a linguagem audiovisual foi um desafio. Mas foi interessante. Encarei pelo viés do autoconhecimento. Uma forma de me explorar, pois tenho uma natureza mais introvertida e expandi para fora da minha bolha e refletiu na minha prática em sala de aula. (Caroline, grupo focal, 2022)

O terceiro ponto diz respeito ao espectador. A pergunta "Quem assistirá?" está impregnada em qualquer objeto fílmico. Em produções comerciais, o sucesso de bilheteria muitas vezes é parâmetro para categorizar a importância de uma obra. Mas, em produções de cunho educativo, realizadas em processos pedagógicos, o número de espectadores é um dado um tanto quanto irrelevante. Nesse caso, a quantidade de pessoas envolvidas no processo e o modo de criar coletivamente dizem muito mais do que o tamanho do público. Em vista disso, os filmes-carta possuem um caráter dual, pois o componente espectador está intrínseco a seu processo. Assim como a tradicional missiva em papel, esse dispositivo deve possuir um remetente e um destinatário, construindo uma relação entre quem produz e quem recebe. Como aponta Migliorin, esse possível diálogo não é linear, pois uma produção audiovisual também está aberta a outros públicos:

> O filme-carta traz assim um fio estendido que vai do realizador ao destinatário, mas que ao chegar ao destinatário já chega rachado, aberto a uma multiplicidade de destinatários que o cinema virtualmente possui. Essa linha rachada é parte de uma máquina cinema que opera na fragilidade do gesto da carta, e, ao mesmo tempo, na busca pelo espectador qualquer. O filme-carta possui assim um aspecto relevante nos desafios do ensino: sem espectador não ficamos, ele existe, mesmo virtualmente, mesmo que a carta nunca seja aberta. (MIGLIORIN, 2015, p. 158)

Segundo Migliorin, essas três dimensões fazem do filme-carta um dispositivo possível e viável em situações de ensino e aprendizagem do audiovisual e atuam em confluência com a ação criativa e a emancipação crítica dos(as) participantes. Enfim, me parece que tal proposta de fato se propõe a desprender-se dos padrões estéticos da indústria cultural, tão presente na vida cotidiana, e, ao mesmo tempo tecer reflexões sobre a dimensão social das linguagens e das tecnologias.

8.4.1 Breve genealogia dos filmes-carta

Os filmes-carta se inserem dentro de um espectro, ou mesmo gênero cinematográfico, de maior complexidade linguística e fronteiras pouco precisas, conhecido como filmes-ensaio (LINS, 2008; MEDEIROS 2012; ALMEIDA, 2018). Faz-se necessário resgatar suas origens no ensaio literário, gênero inaugurado na cultura ocidental por Montaigne, na Europa do século XVI, quando o autor, que influenciou gerações, expõe sua consciência iluminista em diálogo com diversos temas caros à época, inclusive com a cosmovisão das populações

ameríndias da costa brasileira, na obra Dos canibais. Posteriormente, o estilo ensaístico emerge nas ciências sociais, humanas, artísticas, explicitando as experiências do "eu" também na seara científica.

Considerando-se a precedência histórica do ensaio literário, faz-se necessário colocá-lo em perspectiva com o ensaio fílmico. Almeida (2018) diz que ambos se assemelham justamente na dificuldade de se estabelecerem limites e se imporem regras metodológicas, e também por carregarem uma certa aura vanguardista: ambos trafegam "numa espécie de entre-lugar" (p. 93). Algumas características estão presentes tanto no gênero literário, quanto científico e fílmico, como as estratégias interacionais e a exposição subjetiva do(a) autor(a). Adorno (2003), notório ensaísta, expõe duas das principais características do ensaio, a trama de fios que o estrutura e a dificuldade de identificar um método que o defina:

> [...] O ensaio exige, ainda mais do que o procedimento definidor, a interação intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um continuum de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade, sem desemaranhá-la. Embora o pensamento tradicional também se alimente dos impulsos dessa experiência, ele acaba eliminando, em virtude de sua forma, a memória desse processo. O ensaio, contudo, elege essa experiência como modelo sem, entretanto, como forma refletida, simplesmente imitá-la; ele a submete à mediação através de sua própria organização conceitual: o ensaio procede, por assim dizer, metodicamente sem método. (ADORNO, 2003, p. 30)

Em 1948, o crítico de cinema Alexander Astruc, ao analisar algumas obras cinematográficas que se desprendiam dos modelos engessados do cinema comercial daquela época, cria o termo *caméra stylo,* que em Português diz respeito a algo como câmera-caneta. Em um artigo, Astruc define as bases para o que seria o conceito de filme-ensaio nas décadas seguintes:

> uma forma na qual e pela qual um artista pode exprimir seu pensamento, por mais que este seja abstrato, ou traduzir suas obsessões do mesmo modo como hoje se faz com o ensaio ou o romance. É por isso que eu chamo a esta nova era do cinema *Caméra stylo*. Essa imagem tem um sentido bastante preciso. Ela quer dizer que o cinema irá se desfazer pouco a pouco dessa tirania do visual, da imagem pela imagem, da narrativa imediata, do concreto, para se tornar um meio de expressão tão flexível e sutil como o da linguagem escrita. (ASTRUC, 2012, p. 1, grifos do autor)

Desde então, as tentativas de definir um conceito para o filme-ensaio caminham juntas com a própria história do cinema. Ao longo dos últimos 80 anos, diversas obras cinematográficas de estilos diferentes foram catalogadas ou sistematizadas como tal. Narezzi (2020), por exemplo, cita como experiências ensaísticas tanto as obras A chinesa, de Jean-Luc Godard (1967), que se aproxima da linguagem da ficção; quanto Santiago (2007) e No intenso agora (2017), ambos de João Moreira Salles, que se aproximam da linguagem documental. A

própria relação com o texto literário e a oralidade não é estanque. Almeida (2018) cita tanto o filme Noite e neblina, de Resnais (1956), que apresenta como trilha de áudio o texto poético e autobiográfico de Jean Cayrol, um sobrevivente dos campos de concentração da segunda guerra mundial, como também o filme Videogramas de uma revolução, de Farocki e Ujica (1992), que conta por meio de montagem de imagens de arquivo de diversas origens e algumas poucas cartelas de texto (*letterings*) a queda do ditador romeno Nicolae Ceausescu. As características que conectam todas essas produções como filmes-ensaio perpassam pelo uso da subjetividade como urdidura da trama cinematográfica, além de uma disposição à metalinguagem reflexiva sobre o próprio fazer cinematográfico (ALMEIDA, 2018).

"Eu vos escrevo de um país distante…" – é assim que se inicia o filme Cartas da Sibéria (1957), do cineasta e ensaísta francês Chris Marker. O filme é considerado um marco inicial das propostas cinematográficas que orbitam os filmes-carta (ALMEIDA, 2018), como aponta o excerto:

> Em sua obra, identificamos o início de uma tradição da correspondência cinematográfica, não apenas como troca, mas como leitura de cartas no próprio filme que por vezes está direcionada ao espectador. De certo modo, a obra de Marker inaugura o gesto da escrita ensaística no campo audiovisual, expandindo o domínio do documentário, o qual desconhecia até então inflexões pessoais subjetivas e autobiográficas. (ALMEIDA, 2018, p. 48)

Caminhando pelas estepes siberianas, encontrando com pessoas em suas atividades frugais e filmando o mundo da linha dos olhos, Marker realiza um filme cujo personagem narrador – em primeira pessoa – é um viajante europeu em terras distantes disposto a contar suas experiências para outrem, espectadores endereçados em outro lugar que não a Sibéria, talvez em Paris ou mesmo New York, como é possível perceber nos acenos que o narrador faz ao longo do filme. Em obras posteriores, Marker continua com sua experiência epistolar, criando heterônimos e personagens que trocam cartas em forma de cinema, hibridizando a linguagem ficcional com a documental. Nessas obras, as linhas narrativas são sempre permeadas pela subjetividade do diretor, e o caráter de experimentação de linguagem se evidencia na montagem entre sons e imagens.

Desde a obra seminal de Marker, cineastas de todo o mundo produzem filmes-carta, que, como aponta Astruc (2012), se apropriam da câmera-caneta para interrogar e problematizar o mundo. Em 2017, a Casa Gira Mundo do Rio de Janeiro organizou uma mostra de cinema dedicada especialmente ao gênero. Na ocasião, foram exibidos os filmes News from home (1977), da cineasta belga Chantal Akerman; Salut les Cubains (1963), da cineasta francesa Agnès Varda, e Viajo porque preciso, volto porque te amo, dos cineastas

brasileiros Karin Ainouz e Marcelo Gomes, entre outros títulos consagrados em festivais de cinema de todo o mundo. Como características comuns às obras, o festival destaca:

> As formas de se lançar, o risco da ação e a performance para a câmera são características deste recorte de filmes-carta. [...] os filmes guardam uma certa expressão de intimidade – como costumam ser as cartas – ao mesmo tempo que refletem sentimentos universais como a saudade, a partida, os deslocamentos, uma certa experiência artística, um acontecimento e a realidade social que nos rodeia. (MOSTRA FILMES CARTA, 2017)

As três características dos filmes-carta descritas por Migliorin (2014, 2015), que possibilitam a apropriação desse gênero como recurso pedagógico e metodológico, dizem respeito primeiramente ao formato e sua relação com os objetos tecnológicos à disposição; às possibilidades reflexivas que emergem dos processos subjetivos na composição de uma carta e, por fim, ao(s) possível(eis) espectador(es) de uma produção audiovisual, sendo que filmes-carta necessariamente são lançados com remetente e destinatário, mesmo que virtuais. No excerto a seguir, Julyana, professora do ensino fundamental, conta sobre duas experiências que teve no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado vivenciando o dispositivo filme-carta que corroboram os princípios descritos por Migliorin:

> Uma das coisas que mais me atraiu e ainda me move e sempre me faz estar como aquele poema de Fernando Pessoa, "uma eterna novidade", o que sempre me traz muita aprendizagem é essa possibilidade de criar relações com os outros através das imagens. **Quando nos despertamos através de um dispositivo, sempre sinto uma curiosidade imensa de saber com o outro pensou e criou aquilo que eu também pensei e criei. Fico nessa expectativa de conhecer as potencialidades de criação dos outros. Pensar em como num mesmo [Laboraótrio] Kumã, num mesmo dispositivo, as pessoas trazem diferentes formas.** Isso me encanta demasiadamente. […] Sobre o filme-carta [...], já fiz duas vezes, em formatos diferentes. O primeiro me marcou muito. Fiz como participante do Cinema de Grupo. Eu estava num grupo com uma professora do Uruguai e, no sorteio, ficamos como dupla para fazer um postal. Fomos trabalhando juntas, eu já tinha feito aulas de espanhol, mas em nível básico, embora ela muito disponível. E ela me "obrigando" a escrever e queria que eu fizesse a narração também, em espanhol. Nesse momento, eu disse: "Mariana, vou dedicar a você a parte que estou escrevendo, mas em português. Em espanhol, vou travar". Foi algo que me marcou, de maneira pessoal, pois tínhamos a barreira do idioma, mas foi uma experiência de muitas possibilidades, imagens dos dois países, de intercâmbio num momento muito crucial, pois aconteceu no auge da pandemia, em 2020. A segunda vez que fiz foi agora há pouco, também uma experiência intensa, mas de um modo diferente. A participante estava no grupo de uma maneira diferente, ela estava na casa de um dos participantes, trabalhava lá e entrou junto. Ela era uma pessoa que, durante o Cinema de Grupo, fez relatos encantadores, fantásticos, a história de vida de uma empregada doméstica, muito humilde, uma mulher que sofreu todas as consequências não apenas por sua condição econômica, mas também por sua condição de gênero, a vida dentro e fora da família; ela fez relatos muito sensíveis. Nós fizemos um postal juntas, ela pediu que tivesse flores, a gente foi trabalhando e foi muito bacana a experiência. Então, fiz com duas mulheres o dispositivo, a primeira com a barreira da língua; nas duas, o gênero esteve muito presente. (Julyana, grupo focal, 2022, grifos meus)

As experiências narradas pela professora parecem apresentar evidências de que, nos dois casos, a diversidade cultural e linguística entre destinatárias e remetente dos filmes-carta não foram empecilhos para uma plena experiência, ao contrário, as diferenças parecem tornar-se catalisadoras de afetos no diálogo entre as participantes. Sobre a questão da metalinguagem, entre filme-carta e a carta convencional, o depoimento cita o momento em que a destinatária pede à remetente que o filme-carta carregue flores em sua missiva e é atendida, resgatando características românticas já sedimentadas no gênero carta, como o papel de carta ou postal de motivos florais, a inserção de folhas ou flores desidratas dentro do envelope ou mesmo a clássica combinação de carta e buquê. Sobre as possibilidades reflexivas, Julyana deixa pistas quando narra que a experiência foi marcante e até mesmo reconfortante para sua vida no momento de mais severidade da pandemia de covid-19, evidenciando a prática de cuidado mútuo entre as participantes.

8.4.2 Multimodalidade e diversidade linguísticas no dispositivo filme-carta

Um fato que chama a atenção no material didático que expõe as regras para se construir um filme-carta é a ausência – que soa intencional – de um chamado à escrita, premissa básica da tradicional missiva em papel.

Figura 10 – Reprodução fac-símile da descrição do dispositivo filme-carta no livro Cadernos do Inventar

filme-carta

Fazer um filme: o desafio que mobiliza qualquer um que pensou um dia em ligar uma câmera, em se relacionar com o cinema.

Essa é a proposta desse exercício.

Fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, o que está próximo, nosso território, as coisas que nos afetam — sejam elas boas ou não — o que desejamos no mundo, o que conhecemos e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções.

O filme-carta promove uma forma de encontro entre todos os estudantes do projeto, intensificando a atenção dos mesmos em relação à comunidade com a qual vivem. Ao mesmo tempo, esta forma imprime a necessidade de se comunicar com outras pessoas através de imagens, de inventar um espectador.

O filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que exige a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo filme-carta cria um sujeito que viaja nessa correspondência.

O filme-carta é um exercício complexo que permite liberdade de criação ao conectar-se a muitos desafios propriamente cinematográficos: narração, montagem, ritmo, atuação, composição, observação. Possibilita o estudante estabelecer uma relação reflexiva consigo e com a comunidade em que vive, através de um envolvimento afetivo, inventivo e crítico com seu mundo.

76

Os fazedores de filmes de hoje preferem não se aventurar nessas vias perigosas — o cinema com o outro —, e só os xamãs (mestres), loucos e as crianças se atrevem a apertar botões proibidos.
Jean Rouch

preparação e realização do filme-carta

1. Escolher um destinatário - pessoa, cidade, animal, objeto, lugar, etc;

2. Assistir com a turma o material (dispositivos) produzido em outros encontros;

3. Dividir a turma em grupos;

4. Selecionar, organizar e criar com os materiais disponíveis e / ou capturar e gravar novas imagens, vozes, sons, que se relacionam com o filme-carta.

5. Finalizar o filme e enviá-lo ao destinatário.

Fonte: Cadernos do Inventar com a Diferença (MIGLIORIN et al., 2014)

Acompanhando e participando do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado ao longo de todo o ano de 2022, percebo que a escrita está presente e se apresenta quase sempre em confluência com dispositivos que trabalham também a oralidade, a produção de imagens, em movimento ou estáticas, e/ou sons. Porém, a escrita não tem um caráter estruturador, que o roteiro possui, por exemplo, na produção do cinema comercial. Nas experiências que observei, os textos escritos são acoplados como mais um dispositivo durante o processo.

Algumas pistas sobre a relação entre oralidade, escrita e audiovisual no trabalho do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sobressaíram em minhas pesquisas. César Pipano (2017), ao escrever o editorial para o catálogo da primeira Mostra Filmes-Carta, convida o leitor a ativar a memória afetiva e escrever uma carta destinada a outrem, "mesmo que seja você mesmo", para, logo em seguida, convocar o leitor a rasgá-la ou queimá-la. Em uma nova provocação, faz um chamado ao leitor para reescrever a carta, com a mesma intensidade de antes, porém utilizando imagens e sons: "filme o mundo com a mesma paixão que você escreveu aquela carta para aquela pessoa" (PIPANO, 2017, p. 28).

Outra referência à tessitura entre escrita, imagem e produção de sentidos por meio dos

dispositivos aparece no texto de Resende (2021), quando o professor, vinculado ao laboratório Kumã, narra uma experiência do Inventar com Diferença junto a professoras(res). As orientações do dispositivo são:

> 1. Divida o grupo em duplas;
> 2. Uma das pessoas deve permanecer de olhos fechados enquanto é guiada pela outra por cerca de três minutos pelos espaços ao redor;
> 3. Ao final da caminhada, o guia deve posicionar o colega como se este fosse uma câmera, compondo um plano fixo, "fotografando" o espaço à frente ao abrir os olhos por aproximadamente cinco segundos e fechando-os em seguida.
> 4. As imagens produzidas nesse gesto, assim como o trajeto às cegas, serão contadas em um texto de até cinco linhas, na terceira pessoa e sem adjetivos.
> (RESENDE, 2021, p. 103)

No dispositivo descrito, um plano cinematográfico é realizado, porém, sem a utilização da câmera, propiciando uma experiência maquínica por meio dos sentidos corpóreos. A escrita, nessa proposta, surge da experiência sensorial, enquanto relação do corpo que conduz e posiciona o olhar e o corpo que vê.

> As vozes das crianças se impuseram.
> Voaram sobre os adultos, sobre os automóveis, sobre a rua.
> Ele não as viu. Mas as viu.
> As vozes das crianças desenharam suas figuras.
> Seus sorrisos se desenharam em seus rostos.
> (RESENDE, 2021, p. 101)

Para Resende, "a criação com a palavra escrita surge não da interioridade de um indivíduo, mas de um lugar fora, surge da relação com o outro, com o acaso, o imprevisto, com o real e suas vicissitudes" (RESENDE, 2021, p. 104). Tendo em vista que o texto escrito, a oralidade e a composição em imagens e sons fazem parte da genealogia dos filmes-carta, esses elementos constituintes, a partir de observações da metodologia aplicada do Laboratório Kumã, parecem tecer correlação com as propostas sobre multimodalidade e diversidade linguística apresentadas pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Os dois depoimentos a seguir, colhidos nos grupos focais, dizem respeito justamente ao modo como as participantes do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado enxergam como o texto escrito em hibridização com outras semioses, ora com mais, ora com menos intensidade, é experenciado nos encontros semanais

> Eu lembro que no último encontro que participei, em que foi compartilhada uma imagem que remetia à infância, e foi sendo conduzido, através de sugestões, um trabalho de escrita. Foi uma escrita que fluiu de forma muito intensa, e depois compartilhamos fragmentos na roda de conversa, de forma muito espontânea. **Para mim, essa partilha aconteceu o tempo todo.** Quando aparecemos aqui, quando abrimos a câmera já é uma partilha, já vai acontecendo. **Nossas falas, nossas vozes também são partilha. Os dispositivos vão fazendo esse convite.** Quando compartilho as imagens, os vídeos, passo a conhecer outros lugares, outros sujeitos e

> situações, para mim, tudo isso soa como partilha. **O movimento do grupo a todo momento vai gerando proximidade.** (Aprendiz, grupo focal, 2022, grifos meus)

> **Eu sou de Letras; a escrita é muito forte para mim**. Mas, quando cheguei ao Kumã, **comecei a pensar a linguagem de outras formas.** Não apenas na linguagem cinematográfica, mas outras formas, como o som. **O que me levou para outros caminhos, para pensar um pouco mais e comecei a olhar tudo de outras formas.** Ao mesmo tempo, quando há um dispositivo de escrita, em que todos escrevem juntos, é muito potente, transborda. Eu já fiz com meus alunos o dispositivo de escrita e o resultado foi muito bom. Sou professora de francês, e parecem dois mundos diferentes – trazer o audiovisual para uma aula de francês – mas o resultado é muito bacana. É uma maneira de fazer as pessoas falarem, trabalhar a criatividade, a escrita e é possível fugir da "coisa pronta", tecnológica; o resultado é sempre muito bom. (Megui, grupo focal, 2022, grifos meus)

No primeiro depoimento, Aprendiz conta como o dispositivo de escrita, a partir de uma imagem sensibilizadora, possibilitou fluidez e intensidade em sua produção textual e, em um segundo momento, na leitura coletiva dos textos escritos, sentimentos de partilha e espontaneidade. Tais gerações de sentido, descritas por Aprendiz, soam como características positivas para um processo de criação de textos autorais em grupo e realizadas no formato on-line. Notem que a professora tece seu comentário sempre na primeira pessoa do plural, descrevendo momentos de comunhão do grupo em torno da criação de sentidos, enfatizando a diversidade cultural proporcionada pela apreciação de textos escritos, imagens, sons criados por ela e pelos outros participantes.

No segundo depoimento, Megui versa sobre seu estranhamento quando, a partir das práticas do Kumã, parece ter sua visão sobre o uso de linguagens transformada e passa a se sentir segura para apropriar e experienciar com mais vigor semioses como o som e o audiovisual. A professora comenta sobre uma possível mudança em seu ponto de vista, de um lugar onde o texto escrito parece ser majoritário, quando ela diz "Sou de Letras", para um contexto onde a apropriação de outras linguagens parece ser incluída em seu instrumental como professora.

Ambos os depoimentos evidenciam uma certa quebra de tabu em torno dos caminhos infinitos que a criatividade pode tomar nos processos pessoais e, por que não, no cotidiano de quem aprende e ensina algum tipo de conteúdo.

8.4.3 Redesenhando o dispositivo filme-carta

Redesenhar o dispositivo filme-carta é, além de oportunidade de experimentar linguagens, um caminho que pode permitir exercitar processos emancipatórios no ambiente escolar (MIGLIORIN, 2019). Esses processos dizem respeito à quebra de alguns contratos, formais e/ou informais, principalmente os que mais intensificam a hierarquização de forças, a

fim de proporcionar vivências pautadas pela experiência coletiva emancipatória. No depoimento de Rodrigo, colhido nos grupos focais, se explicita como o redesenho de dispositivos *[redesign e redesigned]* soa como algo intrínseco ao processo do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, modo esse que possui características complexas, pois se intercambia com outras práticas, e recursivas, já que depende de características contextuais aplicadas a cada caso.

> Da mesma forma que as pessoas **ressignificam os dispositivos** que a gente realiza, nós também fazemos isso com os dispositivos. É algo **imensurável, interminável,** que pode influenciar outros professores e alunos. Essa influência **pode ser cíclica e contínua**, para avançar a partir dessas **interpretações e releituras** que o Kumã possibilita de maneira muito potente. (Rodrigo, grupo focal, 2022, grifos meus)

Já o depoimento apresentado a seguir, da professora do ensino infantil Dandara Franco, conta como as práticas por dispositivos passaram a transformar, paulatinamente, o modo como ela via e interagia com o ambiente escolar. Se, a princípio, a professora sente uma renovação individual nos modos como observava seu ambiente de trabalho, posteriormente, segundo seu relato, sente-se à vontade para redesenhar o dispositivo filme-carta para uma demanda específica de seu contexto, envolvendo outros agentes sociais e até mesmo outra escola:

> Quando se fala em observar, é interessante, pois **podemos passar pelas coisas e ir criando hábitos sem observar**. Estou numa fase de testagem. Tenho ideias e resolvo fazer, às vezes não fica bom e **vejo que é preciso olhar as coisas, as pessoas, os espaços, os elementos da natureza, os objetos e pensar como nunca tinha pensado antes. As coisas não têm apenas o sentido próprio, mas outros sentidos podem ser tirados. Os dispositivos são tratamentos sem fim.** Passo muito tempo na escola e procuro tirar do meu ambiente o meu dispositivo. E busco outras pessoas, outros olhares, dos funcionários, dos alunos, do barulho da comida sendo feita, o som da água. Vejo no meu ambiente o que pode ser bom. […] Trabalho com educação infantil e já pratico o cinema faz tempo. Não exatamente a prática do Kumã, mas, por exemplo, eu falo de vídeos. Como são crianças, eles me ajudam. Não falo de dispositivos, mas deixo a câmera parada, já fizemos sobre água, sobre a terra caindo de um barranco. […] Estou numa escola nova e fizemos uma horta. A horta estava sendo preparada e não tinha nada, colocamos a terra e esperamos. Uma outra escola fez algumas mudinhas de cenoura e mandaram para nós, junto com um videozinho. Quando as mudas chegaram, eu quis fazer um filme-carta. Reuni os alunos e todos foram falando. Juntei as fotos, as imagens e áudios deles, junto com o vídeo que veio da escola que mandou as mudinhas. […] Eu quis passar para a escola inteira e tive a oportunidade, numa reunião de professores e foi bom. **Quero afetar a todos com o cinema.** […] Passei para as crianças antes de enviar para os professores. Eles prestaram bastante atenção para identificar cada colega aparecendo e falando. (Dandara Franco, grupo focal, 2022, grifos meus)

No excerto, a professora narra como tenta aproximar de sua prática diária, do chão da escola, a vivência dos dispositivos cinematográficos absorvida no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Dandara Franco cita um processo de transição no hábito diário de observar, ao

longo do tempo, levando em conta diferentes pontos de vista, incluindo no processo outros agentes sociais envolvidos no ambiente escolar. No caso do redesenho do dispositivo filme-carta *[redesign e redesigned]*, a professora parece ter identificado uma oportunidade de apropriá-lo, levando em conta seus mecanismos dialógicos, quando se viu inserida em um processo de intercâmbio com uma segunda escola, com trocas de vídeos e hortaliças. Nesse caso, o filme-carta já preenchia o repertório de possibilidades de geração de sentidos por meio do audiovisual de Dandara Franco, e, a partir dessa possibilidade de experimentação, a professora elege esse dispositivo para desenvolver uma réplica, para outra comunidade escolar, junto a seus alunos.

Figura 11 – Quadros retirados de filme-carta

Fonte: Imagens produzidas pela participante Dandara Franco – acervo pessoal da autora.

9 DESENHO, DESENHANDO E REDESENHANDO DISPOSITIVOS [*DESIGN, DESIGNING, REDESIGN*] E A MODULAÇÃO DE DIFERENTES SEMIOSES – ORAIS, ESCRITAS, AUDIOVISUAIS, GESTUAIS E ESPACIAIS – JUNTO A PROFESSORAS(RES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim como nas artes plásticas bronze, mármore, argila, gesso, cera, madeira entre outros elementos são utilizados como insumos, ora separadamente, ora conjuntamente, ante diferentes processos físico-químicos, para o desenvolvimento de esculturas, nas práticas do Kumã, as semioses – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais – atuam como matérias-primas moldáveis, moduláveis e miscíveis para a criação de sentidos. Atividades pedagógicas, das mais diversas ordens, são criadas a partir de interseções multimodais – textos escritos, sons, imagens e outras –, mas o que parece emergir nas atividades do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado são as possibilidades de experienciar e, principalmente, retomando a analogia com as artes plásticas, poder "sujar as mãos" e embeber práticas que soam triviais, como, por exemplo, gravar um vídeo de um minuto, de sentidos diversos e, de certo modo, atualizados com as tecnologias de comunicação e interação disponíveis na contextualidade.

No capítulo anterior, descrevi e analisei como alguns desenhos de dispositivos [*designs*], entre eles o Minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai e filme-carta, são redesenhados [*designing e redesign*] pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado de modo processual e colaborativo, junto a professoras(res) da educação básica a partir de dispositivos disponíveis [*available designs*]. Neste capítulo, retomo o segundo objetivo secundário, que é descrever e analisar como os processos de desenho, desenhando e redesenhando dispositivos [*design, redesign e redesigned*] modulam diferentes semioses – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais.

Uma característica que sobressaiu durante a participação observante e nas conversas nos grupos focais diz respeito ao modo como as diferentes semioses são experienciadas a partir das vivências processuais e paulatinas nos encontros do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. O depoimento de Jorge explicita, por exemplo, como os sentidos sonoro e espacial passaram a ser reconhecidos e, posteriormente, experienciados por ele de modo ressignificado à medida que vivenciava o desenho e redesenho de dispositivos:

> Eu tive bastante dificuldade com os áudios. **Quando havia algum dispositivo de criação de faixas de áudio, eu não tinha muitos gatilhos.** Alguns, não consegui concretizar. **Mas foi interessante, à medida que a gente ia vendo essa dissociação dos sentidos entre imagem, som, palavra, fui ficando um pouco mais atento aos possíveis sons dos ambientes.** Houve uma situação que ficou muito marcada para mim, algumas semanas depois desse dispositivo de áudio: eu estava saindo para trabalhar por volta das cinco e meia da manhã e há uma mangueira no lugar onde eu

> moro. E essa mangueira estava repleta de periquitos, logo pela manhã, no alvorecer, quando os pássaros cantam incansavelmente. **Eles sempre estiveram lá, mas foi depois desse dispositivo de áudio que eu pude perceber a atmosfera que me circulava.** Perceber essas potencialidades dos sons era algo menos familiar para mim. (Jorge, grupo focal, 2022, grifos meus)

Na transformação dos processos de percepção do jovem estudante de licenciatura, a "atmosfera" acústica gerada pela árvore apinhada de pássaros, durante a alvorada, passou a ser percebida e mesmo a fazer sentido em seu dia a dia – "eles sempre estiveram lá" – afirmou Jorge, ou seja, tais sons da natureza já estavam, de certo modo, naturalizados em seu cotidiano, e, a partir das vivências de desenhar/redesenhar dispositivos [*designing*] de áudio, foram despertados e/ou ressignificados.

Os pesquisadores que forjaram o conceito de multiletramentos citam uma característica comum a eles, uma certa "tensão pedagógica" (CAZDEN et al., 1996, p. 15) entre abordagens de ensino e aprendizagem mais explícitas e imersivas e as questões inerentes à diversidade cultural e linguística. O arcabouço cultural e as múltiplas linguagens disponíveis em um dado grupo são também matérias-primas dinâmicas, passíveis de serem redesenhadas, recriadas, artesaniadas, atentando-se para questões éticas envolvidas nesses processos. O exemplo a seguir traz luz sobre como o processo de desenho, desenhando e redesenhando dispositivos [*design, redesign e redesigned*] foi absorvido por uma professora da educação básica em um contexto de grande variedade de gêneros textuais (sentido amplo), porém, tendo como linha guia a poesia escrita:

> Fizemos um poema, uma crônica, um projeto escrito de forma coletiva. Primeiro, vimos imagens e trabalhamos sons, fizemos montagens, discutimos e depois montamos um documento, um poema colaborativo muito interessante. No encontro seguinte, discutimos um poema de Manoel de Barros e desconstruímos a narrativa dele, fazendo a nossa própria. Ficou lindo. Modéstia à parte, ficou até melhor. Esse potencial criativo que foi explorado, talvez comunique com essa liberdade, esse movimento transgressor de não ficar nas quatro linhas imaginárias da sala de aula, nos limites da sala, da escola. […]No meu caso, não sou tão inovadora com tecnologias, mas, aos poucos, estou conseguindo transgredir mais nas minhas criações e ir além. Como a colega disse, **vemos as obras, as artes das outras pessoas, as imagens, vídeos, sons, montagens, os elementos que podem ser usados de diversas formas e transgredir.** Outro dia trabalhamos com **"elementos inusitados"** e eu senti a transgressão desse movimento de **violar o correto, o que tem limite. É uma abertura para usarmos texturas, cores, movimentos, juntar imagens,** montar o vídeo, "você é o cineasta da sua produção". Ao mesmo tempo, todos colaboram com a produção. E quando vemos pronto, ficamos encantados. **É um momento de transgressão** achando novas formas, texturas, sons e isso agrega para minha formação, para minha expertise de sala de aula, para minha criatividade e até mesmo como terapia. É um encontro de uma hora, uma hora e meia, todas as quartas, é como uma terapia. (Lili, grupo focal, 2022, grifos meus)

No excerto, Lili comenta sobre o processo de desconstrução de um poema de Manuel de Barros, se apropriando de semioses que potencializam o texto escrito, fazendo uso da

expressão “elementos inusitados” para citar a apropriação de “texturas, cores, movimentos” no desenrolar do dispositivo, confluído para sua surpresa diante do resultado da obra redesenhada por meio de um processo de montagem coletiva. A professora da educação básica enfatiza o verbo “transgredir” para demostrar como a vivência do processo de redesenho do dispositivo [*redesign*], por meio de desenhos disponíveis [*available designs*], lhe pareceu romper, de certo modo, com as “quatro linhas imaginárias” que criavam limites rígidos em suas práticas de ensinar e aprender e, por fim, enfatiza que as experiências do Kumã têm influenciado diretamente em suas práticas do chão da escola.

A possibilidade de realizar alquimia com mais desenvoltura entre diferentes semioses também é enfatizada por Rodrigo como um legado deixado pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Assim como Lili, o professor de Arte da educação básica pontua transformações em sua prática docente a partir das vivências com dispositivos.

> Antes do grupo, eu já tinha essa relação de olhar ao redor, porém, mais presa ao sentido narrativo. Quando eu via uma imagem, pensava em colocar uma “moldura” e encaixar numa narrativa. **O grupo me ajudou a libertar o olhar para além da narrativa, a estética pela estética.** Criar planos de composições por meio da foto ou do vídeo, ou da combinação da imagem com o áudio, ou até do texto, como o haikai. Isso ampliou minha percepção, não em relação apenas ao meu olhar, mas também sobre o olhar das outras pessoas. Foi muito rico para mim, especialmente em como eu posso olhar os trabalhos audiovisuais dos alunos. A atividade audiovisual escolar demanda um tipo de avaliação diferente. É uma avaliação que é muito mais abrangente, muito mais *não-mensurável.* **Não se avalia um produto, para dizer se está certo ou errado, mas se avalia o contexto** de toda aquela trajetória do processo, desde quando os alunos tiveram a ideia até o desenvolvimento. Uma avaliação integrativa, sob vários aspectos. Também pude perceber que os alunos passam a ser mais participativos e, dependendo da proposta, de como é apresentada, eles podem apresentar interesses que talvez estivessem ocultos e não seriam percebidos em atividades tradicionais como escrever, apresentar seminários etc. (Rodrigo, grupo focal, 2022, grifos meus)

Versando sobre as possibilidades combinatórias entre textos escritos, fotos, áudios e vídeos, Rodrigo declara que as experiências do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado o ajudaram a “libertar” seu olhar e “ampliar sua percepção” em relação à sua visão de mundo. Transformações nos modos de avaliação dos discentes também são apontados por Rodrigo, enfatizando mudança na contextualização e na busca por modos de avaliações integrativas.

Nos depoimentos, surgiram expressões como “dissociação de sentidos”, “transgressão” e “liberdade” quando as participantes do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado narraram sobre a experiência de poderem mergulhar ou mesmo chafurdar em padrões multimodais, distanciados de preocupações formais, como avaliação ou críticas diretas, tendo em vista que as experimentações primam pela desidentificação, no momento de serem apreciadas e comentadas. Presumo que a “transgressão”, apontada por Lili, e a

“liberdade”, elencada por Rodrigo, dizem respeito a sensações comuns aos participantes, porém, sob diferentes pontos de vista, tendo como parâmetro uma ruptura com certas normas e processos da escola formal, muito rígidas em suas diferentes etapas burocráticas.

O modo como os participantes falam sobre os processos de montagem no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, como quando Lili menciona que o grupo desconstruiu a narrativa de Manuel de Barros para criar uma obra própria, corroboram com a proposta dos multiletramentos, de que habilidades metacognitivas, ou seja, possibilidade de reflexão sobre os modos de ensinar e aprender pela prática, e habilidades metalinguísticas, ou seja, a apropriação e referenciação das diferentes linguagens experienciadas durante o processo, são duas características que emergem em atividades de desenhar e redesenhar dispositivos [*designing e redesign*] e que proporcionam a vivência e a experimentação de semioses de modo imbricado e imersivo.

> Quando os aprendizes justapõem diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e em sua capacidade de refletir criticamente a respeito dos sistemas complexos e suas interações. (CAZDEN et al., 1996, p. 27)

Voltando à analogia com as artes plásticas, como escultura e pintura, processos de vivência iniciais com diferentes matérias-primas, visando compreender suas particularidades plásticas e físico-químicas, demandam tempo, elevado consumo de material e acompanhamento de tutores experientes. O acesso às tecnologias de informação e interação, apesar de estarem longe de serem democratizados, conseguem no mínimo baixar os custos e propiciar momentos de experimentação a um número expressivo de pessoas; já a questão processual e o acompanhamento de tutores experientes, no caso do Laboratório Kumã, são realizados por um grupo de coordenadores que também se embebem das práticas criativas. A partir dos depoimentos, é possível inferir que as propriedades de modular diferentes semioses, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, por meio do desenho e redesenho de dispositivos [*designing e redesign*], parecem corroborar com os objetivos dos multiletramentos, ou seja, criam ambientes favoráveis ao uso social da língua por meio das linguagens e estimulam o desenvolvimento de pensamento crítico e a apropriação de tecnologias de comunicação e interação por meio de atividades de criação. Por fim, ouvindo os relatos de Lili, Jorge e Rodrigo, questiono se, para além das aptidões supracitadas, seriam o sentimento de comunhão e de realização, possibilitados pela prática radical da criação e montagem coletivas, o sentido mais importante a se buscar em processos de ensino e aprendizagem das linguagens e suas tecnologias.

Entretanto, é preciso sublinhar também que alguns processos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado divergem dos modos de operar as semioses defendidos por autores(as) que se baseiam nos multiletramentos. Muitas das propostas dos letramentos críticos e multiletramentos canalizam esforços pedagógicos para a criação de produtos de mídia finalizados, como podcasts, blogs, vídeos, fanzines, entre outros materiais que reproduzem e/ou simulam produtos da indústria cultural, como apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro, com a intenção de criar possibilidades "onde as vozes dos alunos podem se expressar" (2020, p. 148). Os processos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado não são contra a produção de materiais finalizados, mas também não estimulam e, acredito eu, até mesmo não acreditam que produções como essas possibilitem momentos profícuos de ensinar e aprender. Nesse sentido, os multiletramentos, muitas vezes, assumem uma posição extremamente produtivista, reservando poucas etapas processuais que versem pela apreciação crítica das próprias produções sem necessariamente expô-las ao mundo.

No capítulo seguinte, faço uma análise sobre algumas contradições nas quais práticas pedagógicas que primam pelo multiculturalismo podem esbarrar, principalmente sobre questões inerentes à heterogeneidade e à assimetria de poderes que atuam nos ambientes escolares. Acredito que muitas das sequências pedagógicas e relatos de atividades encontradas em textos sobre os multiletramentos (FERNANDES et al., 2022, KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012) problematizam pouco sobre possíveis consequências – éticas, estéticas e políticas – que tais produções podem gerar a curto, médio e longo prazo em ambientes de extrema polarização política, como muitas escolas do mundo hoje se encontram. Também vejo pouca discussão sobre a possibilidade de captura dessas produções escolares, sejam vídeos, blogs, podcasts, por grandes empresas de tecnologia, mais preocupadas com negócios do que com a educação.

10 *DESENHO, DESENHANDO E REDESENHANDO DISPOSITIVOS [DESIGN, DESIGNING, REDESIGN]* E A MEDIAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA JUNTO A PROFESSORAS(RES) DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas são duas características basilares da pedagogia dos multiletramentos que, segundo os(as) autores(as), emergem de modo visceral na segunda metade do século 20 nos países ditos ocidentais e, por esse motivo, deveriam ser levadas em consideração ao se redesenhar propostas pedagógicas para esse contexto. Ante tais transformações, chamadas de "declínio do velho sentido monocultural e nacionalista" de "cidadão" e "abordagens tradicionais baseadas na língua" (CAZDEN et al., 1996, p. 27), os multiletramentos conclamam ao movimento pela ampliação dos conceitos de letramentos, propondo uma "epistemologia do pluralismo" (p. 33), porém, alertando para o perigo de uma visão ingênua do conceito de pluralismo, podendo convergir para ações simplificadoras e caricatas de determinados grupos sociais. Nesse sentido, elegem processos de agenciamento e negociação das diferenças, por meio das múltiplas linguagens, como caminho possível de mediação compartilhada.

> Diferenças de linguagem, discurso e registro são marcadores de diferenças no estilo de vida. À medida que os estilos de vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais borradas, o fato central da linguagem torna-se a multiplicidade de sentidos e sua interseção contínua. Assim como existem múltiplas camadas para a identidade de todos, existem múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Precisamos ser proficientes ao negociar os muitos estilos de vida que habitam cada um de nós e os muitos estilos de vida que encontramos em nossa vida cotidiana. (CAZDEN et al., 1996, p. 31)

É a partir dessas considerações iniciais que retomo o terceiro objetivo secundário de minha tese, que diz respeito a identificar e descrever como se dá o processo de desenho e redesenho de dispositivos [*designing e redesign*] em relação às diversidades culturais e linguísticas no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica.

A diversidade cultural e linguística observada no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado ao longo de 2022 segue alguns padrões, ora de contornos mais homogêneos ora de contornos heterogêneos. Se, por um lado, durante os processos observados, as(os) participantes eram majoritariamente ligadas(os) à educação – professoras e professores da educação básica –, as áreas de formação e os níveis de formação variavam consideravelmente. Outra questão que imprimia uma maior variação e diversidade linguística dos grupos observados era justamente as diferenças geográficas, com participantes de todas as regiões do Brasil, com predominância do Sudeste e com alguns representantes também de outros países.

Uma síntese da experiência vivenciada diante da diversidade cultural e linguística nos encontros pode ser percebida no depoimento de Célia. A professora e psicóloga participou das atividades virtuais do Kumã desde o início da pandemia de covid-19 e expressa o modo como foi "provocada" diante das possibilidades criativas e dialogais dos encontros:

> Quando as primeiras propostas chegavam, eu ficava assim: **"Como que a gente vai fazer isso?"**. Eu achava incrível o fato de conseguir **criar algo por meio das nossas "janelas"**, sem ter o contato físico, estando em pontos diferentes do país. Nos grupos que participei, em 2020, tinha pessoas de outros países também, alguns na França, outros no Uruguai. Nós fizemos uma intervenção com pessoas da América do Sul, falando outra língua, inclusive. O Kumã tem uma interface com outros países da América do Sul e pessoas desses trabalhos de lá também participaram. Então, **era muita diversidade, muita diferença de localidade e de pessoas e, ao mesmo tempo**, naquela situação do isolamento, a gente só tinha aquela tela e eu estava muito a fim de criar. **O Kumã chegou mexendo com essa minha potência criativa, com essa minha vontade de realizar e de me sentir provocada por esses mecanismos, por essas ferramentas.** E me surpreendeu porque eu não conhecia, não conhecia os cadernos, não conhecia a linguagem do trabalho, e foi aquele entusiasmo, a pura novidade, e foi bem no eixo que eu queria, que era ser provocada nesse ponto da criação. **Isso que a gente acha impossível e, quando vê, está lá fazendo.** (CÉLIA, grupos focais, 2022, grifos meus)

Para entender como questões inerentes à diversidade cultural e linguística permeiam o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, é necessário resgatar e compreender algumas etapas processuais que os(as) participantes perpassam nas atividades semanais. Essas etapas são mediadas pelos(as) coordenadores(as) de cada grupo e estão diretamente ligadas a um modo, uma perspectiva de experimentação por meio das linguagens que reconhece e se fia nos ideais da diversidade.

O primeiro ponto processual a ser levantado diz respeito ao ato de assistir juntos e de modo desidentificado as experimentações coletivas realizadas em cada etapa do processo. Como princípio, as produções realizadas pelos(as) participantes a partir de um desenho de dispositivo sugerido são montadas de modo aleatório e desidentificado pelos(as) coordenadores(as) do grupo, sejam elas conjuntos de textos, áudios, fotos, vídeos ou outras semioses. No momento do encontro síncrono, as produções são exibidas e comentadas por todos as(os) participantes. Os seguintes depoimentos, colhidos nos grupos focais dão conta justamente da apreensão das(os) participantes em relação a esse modo de apreciação e geração de sentidos:

> […] **é um processo pessoal, mas que se desfaz no coletivo.** E, a partir disso, traz um outro olhar para a dor ou para aquilo que tentamos criar. **É uma transformação.** Sempre criamos alguma coisa, imaginamos: "A minha ideia é essa", **mas quando é posto em grupo, vira outra coisa.** As pessoas acabam falando coisas que não imaginamos antes. Aconteceu com uma casca de laranja e sementes, alguém disse: "É uma obra do Oscar Niemeyer, é uma construção moderna, as sementes são banquinhos...!". Virou outra coisa. Há aquele cuidado terapêutico, não de forma

> direta, de sentar na poltrona e falar, mexer lá no fundo... mas é uma terapia que se dá de forma prazerosa. (MEGUI, grupos focais, 2022, grifos meus)
>
> O que a Megui falou é interessante, pelo fato de não nos colocarmos como autores, que e**m princípio causa um estranhamento, depois nos deixa livres**. Até começar a falar da sua própria imagem, do próprio produto "para fora", não é preciso dizer o que é, como fiz e não preciso dizer que é meu. As outras pessoas falam coisas que eu não vi. A imagem pode ser um grampo e alguém verá diferente. **E quem fez se dá o direito de também dizer o que viu sobre aquela imagem. A liberdade de rever o que se está fazendo pelos olhos dos outros é algo bem positivo.** (DANDARA FRANCO, grupos focais, 2022, grifos meus)
>
> A minha primeira curiosidade é saber de quem é a autoria. Eu sempre tento identificar ou já me denuncio "esse fui eu que fiz". **Mas conversar sobre a obra sem ter a identificação, sem saber quem fez, é muito interessante.** Dá uma liberdade para falarmos à vontade e desperta grande curiosidade. **É um paradoxo.** Isso é bom, instigante, mas às vezes também gera incômodos. Pensamos "Poderia ter feito algo melhor". Mas é bom. **Vivemos esse paradoxo entre o anonimato e a questão da autoria.** (MARIA FLOR, grupos focais, 2022, grifos meus)
>
> Para mim, é um exercício que demanda controle. O impulso é de contar que "esse fui eu que fiz", contextualizar, dizer um pouco mais sobre a motivação da produção. Assim como também é necessário o controle do impulso de perguntar quem fez, controlar a vontade de identificar quem fez – "esse se parece com fulano". **Essa relação do autor e da obra, parece que a nossa formação é voltada para fazer esse laço, esse vínculo constante, de buscar articulações ali.** Concordo com o que disse a Maria Flor, é um paradoxo, dá muita vontade de falar, mas, ao mesmo tempo, isso é bem provocativo. Provoca um olhar mais distanciado e eu acho que é muito positivo para o processo de aprimoramento do olhar, **como se vai fazendo as tessituras das interpretações**, o foco em buscar identificar as técnicas e as leituras das próprias percepções, da própria experiência estética com a obra em si. Ao mesmo tempo em que **"dessubjetiva"** a obra, convoca a nossa participação, a nossa subjetividade na tentativa de leitura das propostas das produções. (SOPHIA, grupos focais, 2022, grifos meus)
>
> Inicialmente, eu também tinha muita curiosidade de saber quem fez o quê. Às vezes, perguntava diretamente – "Foi você que fez?", e a pessoa ficava sem graça, desconversava. Concordo com o que foi dito, que **o anonimato nos deixa mais livres para falar sobre os vídeos, os dispositivos realizados, justamente, pela ausência de conhecimento da autoria**. Num grupo, inevitavelmente temos mais proximidade com uma ou outra pessoa, e isso, de certa forma, pode induzir a forma de perceber ou realizar a leitura de um trabalho audiovisual. Com o tempo, fui me acostumando e gostando da dinâmica. Concordo que vamos percebendo quem produziu a partir de certas características. Por exemplo: um movimento de câmera que certa pessoa sempre faz. Ou a mesma paisagem, o enquadramento, a estética. É o mesmo que acontece com a escrita. Certa pessoa tem uma escrita "mais sombria", outra escreve em versos, outra escreve mais detalhadamente... é possível perceber a "digital" da pessoa nos dispositivos que ela vai criando. (RODRIGO, grupos focais, 2022, grifos meus)

Nos depoimentos, a questão da autoria e da não identificação dos autores, no momento de apreciação e conversa, emergem como pontos que sensibilizam, de maneira singular, muitas das participantes, como na conversa entre Megui e Dandara Franco, em que elas dizem respectivamente: "posto em grupo, vira outra coisa" e "não nos colocarmos como autores, que em princípio causa um estranhamento, depois nos deixa livres". Tendo em vista que os depoimentos são de professoras, professores ou estudantes de licenciatura, e considerando que

a identificação é um atributo quase que inquestionável – e valorizado – na educação tradicional (haja vista por exemplo que o primeiro campo de preenchimento de uma prova é o nome do participante), não é de se estranhar que o contato inicial com o processo de assistir juntos de forma desidentificada gera certo desconforto, mas, paulatinamente, passa a ser compreendido como um processo que contribui para a liberdade criativa. A professora Sophia, por exemplo, tece correlação direta do paradoxo da prática da desidentificação com a formação tradicional docente: "Essa relação do autor e da obra, parece que a nossa formação é voltada para fazer esse laço, esse vínculo constante, de buscar articulações ali."

Entretanto, de acordo com os depoimentos, um tipo de transformação acontece progressivamente, quando o conceito de autoria parece se diluir e uma consciência sobre a montagem, e por que não, a autoria coletiva, parece tomar forma, expressado mais diretamente no depoimento da professora Megui: "é um processo pessoal, mas que se desfaz no coletivo. E, a partir disso, traz um outro olhar para a dor ou para aquilo que tentamos criar". A ressignificação da autoria também parece desonerar as participantes de possíveis ruídos e até mesmo do fardo gerado pela apreciação e crítica de processos criativos, como quando falam que podem comentar livremente, inclusive sobre a própria experimentação: "não é preciso dizer o que é, como fiz e não preciso dizer que é meu […] A liberdade de rever o que se está fazendo pelos olhos dos outros é algo bem positivo" (DANDARA FRANCO).

Seguindo na análise sobre algumas diretrizes e etapas processuais a respeito do modo como o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado lida com a diversidade cultural e linguística, elenco agora a questão silêncios e diálogos. Uma conversa fluida e construtiva, entre docentes e discentes, sobre algum tópico de uma disciplina qualquer, é quase uma utopia, algo sempre desejado, mas nem sempre alcançado, ainda mais se falando em ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista as famigeradas e temidas câmeras e microfones desligados durantes processos educacionais on-line. Nos diálogos gerados a partir da apreciação coletiva e desidentificada do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, um fato parece chamar bastante a atenção das participantes, entre observações, leituras, interpretações, elucubrações e devaneios, permeiam silêncios abismais, que podem durar segundos ou mesmo minutos, e que não costumam gerar, via de regra, incômodos e/ou nenhum tipo de intervenção dos(as) coordenadores(as) de cada encontro.

> Vejo como muito dialogal a dinâmica do trabalho. Claro que sempre há um desnível de conhecimento, em qualquer grupo sempre existe, mas penso que o Cinema de Grupo se dá de forma muito confluente; a organização valoriza muito a participação. Tanto é que existe o aspecto do silêncio. Ao mesmo tempo em que acontecem muitas trocas, muito diálogo, acontece o silêncio. **O silêncio também é esse lugar que nos**

> **provoca e instiga**. Em algum momento, o que eu pude dizer foi dito, mas **esse silêncio destitui esse lugar de hierarquia**. Admiro como tudo é conduzido. Uma outra questão que observo é que como **há uma fala mais livre, de tantas observações, tantos espectros que vão constituindo a leitura das produções e ampliam o meu repertório em todos os aspectos, inclusive com a possibilidade de criação e produção.** Essas trocas são muito efetivas, tanto quando fazemos uma apreciação de um curta-metragem ou de um vídeo já disponível como obra artística, quanto com o que vamos experimentando e fazendo ao longo do processo. […] **É um gesto educativo muito explícito esse respeito ao outro, o cuidado, o auxílio, a colaboração, a paciência com todos e o tratamento equânime, igualitário. Isso é muito bonito de ver efetivado.** (SOPHIA, grupos focais, 2022, grifos meus)

> Eu também sou bem nova, cheguei agora no finalzinho de setembro, minha experiência [no grupo] é bem recente. Porém, o que eu percebo é essa abertura na relação e a **inexistência de certo e errado**, **dessa elasticidade para o diálogo mesmo, para a entrega. E a conduta respeitosa do momento de cada um**, isso me chama muito a atenção, pois desafia, ao mesmo tempo em que **nos deixa à vontade para partilhar.** O processo é todo construído nesse **respeito ao momento do outro**. E isso, para mim, é muito significativo, pois o desafio no espaço escolar é muito grande também. **Dar tempo ao outro para elaborar, para pensar, para se entregar, refletir, se aproximar, a troca é uma constante.** A primeira coisa que me veio à mente foi essa **partilha**, extremamente **respeitosa**, que abre o lugar no tempo. **O tempo é ofertado**. Vivemos numa dinâmica tão frenética, parece que temos que responder a tudo de forma automática, então, quando mergulhamos num grupo como esse, pelo menos para mim, houve um estranhamento, pois o tempo de cada um foi respeitado. **Porém, ao mesmo tempo, somos convidados e desafiados a participar.** (APRENDIZ, GRUPOS FOCAIS, 2022, GRIFOS MEUS)

> Acho que bate muito essa questão do ser validada. Lembra muito da minha experiência na escola, eu me entendo muito como estudante, **quando entrei no Kumã, me entendi muito como estudante**, não da faculdade, mas da escola. Vou dizer que a prática pedagógica era perfeita. Eu passei por muitos processos de silenciamento e apagamento durante o ensino fundamental, o ensino médio, e por muitas vezes eu não me senti escutada e validada durante os meus questionamentos; **o Kumã veio nesse sentido de me fazer sentir validada e ter algum sentido, algum propósito e isso se reflete na minha prática.** O meu aluno merece ser escutado, aquilo que ele está trazendo para mim merece ser acolhido com atenção e carinho. O Kumã repercutiu muito comigo enquanto estudante e na minha prática. (CAROLINE, grupos focais, 2022, grifos meus)

Os três depoimentos apresentam relatos de como os processos do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado produzem sentidos que se inserem em uma ampla gama de transformações pessoais e coletivas.

Shophia, por exemplo, é categórica em afirmar que, apesar de identificar diferenças relevantes no nível de conhecimento de seus interlocutores, o modo como os diálogos são mediados consegue minimizar as hierarquias e ampliar seu repertório. A professora nomeia "gesto educativo" o modo como as falas e os silêncios são tratados, evocando sentidos como "respeito ao outro", "cuidado", "paciência", "tratamento equânime, igualitário" quando descreve as trocas dialogais proporcionadas pela experimentação e apreciação de múltiplas semioses, tendo o diálogo como prática contínua.

O respeito aos diferentes modos de lidar com o tempo – individuais e coletivos – é elencado por Aprendiz como uma verdadeira oferenda às participantes, propiciando momentos de congregação e estabelecendo um contraste nítido entre a frenética dinâmica do cotidiano e os momentos de partilha em grupo.

Já Caroline tece paralelo com seu processo de escolarização básica, quando vivenciou "processos de silenciamento e apagamento", momentos e situações que parecem ter deixado cicatrizes nos sentimentos da professora em relação ao seu passado escolar. Caroline evoca a dimensão de sentido, escuta e acolhimento propiciada pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, que, segundo ela, refletem diretamente em sua prática docente atual.

A geração de sentidos por meio da experiência coletiva é expressa em alguns depoimentos, recorrendo-se a expressões como: partilha, entrega, acolhimento. Nesse sentido, tendo a acreditar que a modulação dos tempos e a propiciação de um ambiente de conversa que gira em torno de experimentações individuais, apresentadas de modo coletivo e desidentificado, podem se configurar em processos que ampliam a sensação de diversidade cultural e linguística nas(os) participantes, contribuindo, inclusive, para possibilitar um ambiente onde o uso social da língua por meio de diferentes linguagens seja estimulado e até mesmo reverenciado.

Por fim, apresento o depoimento de Julyana, que versa diretamente sobre o convívio e a diversidade cultural no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado:

> O que sinto como participante do Cinema de Grupo, da coordenação, é que a **relação através das imagens, da criação, faz com que a gente se dê bem com pessoas que têm outros pensamentos políticos e a gente não menciona no grupo**. Como já estou há algum tempo, o meu primeiro grupo foi uma experiência muito intensa, ficamos muito tempo juntos, o período foi prorrogado, criamos amizades pela rede social e, curiosamente, descobri algumas posturas de colegas completamente opostas às minhas e eu não imaginava, pois no grupo a nossa relação era tão boa e nos relacionávamos através das imagens e não havia problema nenhum e acredito que continua não havendo, devido ao respeito de pensar diferente. (JULYANA, grupos focais, 2022, grifos meus)

Os multiletramentos alertam que os indivíduos das sociedades contemporâneas são multifacetados e heterogêneos, e, por esses motivos, o ensino de línguas, linguagens e suas tecnologias devem traçar estratégias para dialogar com sujeitos plurais e suas contradições. O Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sinaliza estratégias, de acordo com os depoimentos nos grupos focais, que logram êxito em propiciar ambientes onde o uso social da língua e a experimentação de linguagens e suas semioses são vivenciados plenamente.

É preciso reforçar que o Manifesto dos Multiletramentos foi escrito justamente na década de 1990, momento da história recente em que o xadrez da geopolítica mundial foi

severamente alterado, tendo a queda do muro de Berlim como signo máximo das inúmeras mudanças que aconteciam em todo o mundo. Esse período é fonte de ebulição de correntes epistemológicas que versam justamente sobre matrizes culturais centradas no triunfo dos modelos políticos e sociais do ocidente capitalista – norte global. Como exemplo limítrofe, existe a superada teoria de que a globalização e o liberalismo seriam o ponto máximo da evolução humana, culminando, até mesmo, com o fim da história (PETITO, 2016). É nesse contexto que os autores conclamam práticas que considerem as múltiplas diferenças linguísticas e culturais como possibilidade central para melhorar a vida privada e laboral dos cidadãos, e, por conseguinte, construir melhores condições de aprendizagem.

Acredito que os multiletramentos buscam a multiculturalidade como proposta pedagógica, mas são pouco precisos em considerar questões inerentes à multipolaridade, ou seja, aos poderes assimétricos, emergentes e regionais presentes em cada contexto. Ao meu ver, os multiletramentos são, de certo modo, lenientes, ao fazerem crer que as diferenças, de modo geral, podem ser "ativamente reconhecidas" e "negociadas de forma a se complementarem" (CAZDEN et al., 1996, p. 28). De acordo com a perspectiva que inclui a multipolaridade no debate, as relações de força, muitas vezes, são assimétricas e, justamente por isso, podem assumir vieses implícitos e explícitos na geração de sentidos.

Exemplos de contradições entre a busca pelo pluralismo democrático e a multipolaridade das forças são apresentados por Martins (2019). O autor analisa a ação de diferentes ideologias presentes nas escolas públicas brasileiras, nas últimas três décadas. Se, por um lado, as forças democratizantes marcaram o período logo após a promulgação da Constituição de 1988, a partir dos anos 2000 surgem com veemência a simbiose entre educação pública e empresas – parcerias com o terceiro setor – e poder militar – escolas cívico-militares. Tais colaborações imprimem e tensionam as forças atuantes nas escolas, explicitando vieses e reproduzindo localmente a multipolaridade do cenário global.

> Essas parcerias avançam em estados e municípios e em diferentes regiões do país, sinalizando aprofundamentos autoritários em plena contramão aos desejos recentes de realização de uma escola democrática. Nessa perspectiva, cabe indagar sobre os efeitos dessa aliança do produtivismo e da ordem nas possibilidades de realização da gestão democrática na atualidade. (MARTINS. 2019, p. 692)

Nesse sentido, considero que questionamentos como: Quais são as ideologias dominantes e periféricas? Quais os poderes hegemônicos em disputa? Quem são os financiadores? Que devem ser levados em conta ao trabalhar com as diversidades culturais e linguísticas em qualquer processo de ensinar e aprender, mesmo sob a perspectiva dos multiletramentos.

11 ENFIM… ELUCUBRAÇÕES, URDIDURAS E PROJEÇÕES

Para as elucubrações finais desta pesquisa, opto por me apoiar em imagens que apareceram, direta ou indiretamente, em diversos momentos, seja na bibliografia consultada, na metodologia, na participação observante, nas conversas com professoras e professores nos grupos focais ou mesmo na análise dos dados.

Primeiramente, começarei com a imagem da urdidura. O ato de urdir diz respeito a entrelaçar, tecer, enredar fios a fim de criar uma composição; urdir também significa tramar, maquinar, fantasiar pensamentos ou atos. Os multiletramentos propõem, em sua pedagogia, possibilidades de existência de um mosaico cultural e linguístico que não só tenta refletir a complexidade do mundo contemporâneo como também se propõe a ressignificá-lo e criar sentidos. Esse mosaico, tão importante para propiciar ambientes vivos para as práticas de ensinar e aprender – línguas, linguagens e suas tecnologias –, se conecta e se interliga a partir da multimodalidade. São as semioses que engendram a trama de significados dos multiletramentos, e é por meio da urdidura entre diferentes semioses que os atos de criar significados se manifestam.

Já o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado também se apropria da imagem das linhas para conceituar seus processos. É na trama formada pelas linhas ativadoras dos dispositivos, ora de extremo controle, ora de vultuosa liberdade, que a magia da criação e da comunhão acontece, propiciando uma tessitura que engendra a prática das criações audiovisuais com perspectivas éticas e estéticas carregadas de sentidos, chegando a influenciar e transformar a prática docente de diferentes modos.

A urdidura também aparece em um conceito-chave escolhido para esta pesquisa, os modos de interseção ∩. Em minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2014), havia optado pela ideia de hibridação, mais utilizada no campo da Biologia, para expressar as possibilidades de criação a partir da união de diferentes semioses. Nesta tese, opto por um conceito trazido da Matemática, que possibilita a criação de conjuntos – espaços comuns –, porém, com delimitações que podem ser mais intransponíveis ou mais porosas, assim mesmo como as inúmeras possibilidades que os pontos de uma malha podem oferecer. Acredito que, ao pesquisar os processos de *design, designing e redesigned* sob a perspectiva dos multiletramentos junto a professoras(res) da educação básica e estudantes de licenciatura, participantes do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, pude identificar e descrever alguns pontos de interseção comuns e caros a pesquisadores de linguística aplicada que se enveredam nos campos dos multiletramentos, multimodalidade e tecnologias de criação de sentidos.

Um primeiro apontamento desta tese diz respeito ao modo como os dispositivos Minuto Lumière, fotografia narrada, filme haikai, filme-carta entre outros foram desenhados e redesenhados ao longo do tempo, a partir de desenhos de dispositivos disponíveis. Essas transformações e seus diferentes modos de apropriação – na arte, na educação, na clínica – estão diretamente correlacionados com a potência semiótica de cada um desses dispositivos e aos modos como eles são profícuos em criar sentidos, possibilitando, por que não, serem apropriados e redesenhados por professoras e professores da educação básica para atenderem demandas pedagógicas e realidades docentes específicas.

Outro apontamento descortinado por esta tese diz respeito ao modo como os processos de desenho e redesenho de dispositivos, aqui, também transmutados nos verbos de agenciamento criativo, como produzir e artesanear, estimulam e propiciam diferentes modos de experienciar as semioses – orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais. A possibilidade de se embeber em sentidos, urdindo diferentes semioses, com um grau de liberdade e uma dosagem de ousadia criativa, propiciado pelos dispositivos e pelo modo coletivo, colaborativo e desidentificado de apreciação, também aponta para processos de ressignificação da prática docente, por parte de professoras e professores da educação básica, que participaram do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado.

Por fim, pontuo que esta pesquisa, ao descrever e analisar os modos como as diversidades culturais e linguísticas são mediadas e moduladas no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos, indica que o desenho e o redesenho de dispositivos podem contribuir positivamente em processos educacionais que incentivem e promovam o uso social da língua por meio das linguagens. Nas conversas com professoras e professores, pude observar que desenhar e redesenhar dispositivos de criar sentidos pode contribuir em situações de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, em campos como: conversações, estímulo à escrita, ensino de segunda língua, recepção de emigrantes, práticas de intercâmbio entre diferentes grupos, criação colaborativa, uso e apropriação de tecnologias de comunicação e interação, letramentos e multiletramentos entre outras possibilidades. Entretanto, esta pesquisa aponta que a proposição de processos que enxerguem e valorizem a multiculturalidade não garante em si a criação de ambientes igualitários e democráticos. Faz-se necessário levar em conta as forças heterogênicas, assimétricas ou mesmo antagônicas atuantes em diferentes espaços-tempos pedagógicos, e cabe aos mediadores proporcionar um ambiente que prime por segurança, ética e dialogismo.

Para refletir sobre possibilidades de novas pesquisas a partir desta tese de

doutoramento, recorro à imagem das projeções. Os cinemas foram responsáveis, por muito tempo, por criar ambientes de partilha de sentidos, projetando imagens, sons e sonhos em grandes telas, hoje em dia suplantadas por incontáveis possibilidades de exibição audiovisual. Mas projetar também diz respeito a lançar-se, estender-se, e é nesse sentido que pondero algumas possibilidades para estudos futuros, inspirados por esta pesquisa.

O professor e pesquisador Wenceslao Machado de Oliveira Junior, da Unicamp, vem realizando, ao longo dos últimos dois anos, pesquisa pós-doutoral junto ao Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, com foco específico na relação, contradição e reinvenção entre ser coordenador de grupo e a atuar como professor da educação tradicional. Acredito que colocar em perspectiva esta tese, que foca no desenho e redesenho de dispositivos junto a professores(as) da educação básica, com a tese desenvolvida por Oliveira Junior, que tem o curioso título de "Fazer coordenador, desfazer(-me) professor? (des)continuidades no Cinema de Grupo[21]" (2023), pode ser um interessante caminho para aprofundar na temática sobre como professoras e professores da educação básica redesenham os dispositivos de criar sentido e, concomitantemente, se redesenham como profissionais da educação, a partir de suas necessidades e possibilidades pedagógicas.

Ao final de 2022, Cezar Miglioin, da Universidade Federal Fluminense (UFF), fundador do Laboratório Kumã, lançou o livro "Cinema e clínica: a criação em processos subjetivos e artísticos" (2022). O texto apresenta alguns pontos de interseção, "indefinidos, imprecisos" (p. 11), entre cinema e clínica, tema algumas vezes tangenciado nesta pesquisa, principalmente nos excertos dos grupos focais, mas, por incapacidade e impossibilidade epistemológica, não aprofundados. Portanto, pesquisadoras e pesquisadores interessados em aprofundar em áreas como criação colaborativa com dispositivos fílmicos, montagem, processos subjetivos e clínica podem colocar esta tese em perspectiva ao recém-editado livro de Migliorin.

Outra projeção, ou possibilidade de pesquisa futura, diz respeito a pesquisas que se debrucem sobre o desenho e redesenho de dispositivos específicos do universo da escrita, a partir de desenhos de dispositivos provenientes da literatura – romance, novela, conto, crônica, poema, canção, drama e/ou teatro – colocando-os em comparação com os resultados desta tese; esse caminho pode ser um relevante tema de pesquisa inserido no campo dos multiletramentos, multimodalidade e educação.

21 O texto ainda não foi publicado oficialmente, mas tive oportunidade de contemplar duas versões do artigo, a primeira apresentada na I Jornada de Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, ocorrida no IACS/UFF e na Casa Jangada, no mês de julho de 2022, e a segunda, em um seminário interno aos/às coordenadores/as de grupo do Laboratório Kumã, em março de 2023.

A partir dessas elucubrações, teço também uma breve análise dos anos dedicados a esta tese e elenco alguns limites deste estudo. É um fato que o contexto social, econômico e político não foi favorável para pesquisas e pesquisadores científicos no Brasil dos últimos quatro anos. Foi nesse conturbado contexto que esta pesquisa se inseriu e percorreu caminhos tortuosos para poder se materializar. O projeto inicial, gestado em 2019 e aprovado pelo edital da POSLING para 2020, previa uma pesquisa sobre os modos de narrar e articular territórios, por meio do audiovisual, realizado por projetos de extensão a serem selecionados; e foi com grave apreensão que, em 2020, com a eclosão da pandemia de covid-19 e todas as suas maléficas consequências, constatei que todos os projetos de extensão estavam paralisados ou, na melhor das hipóteses, haviam migrado para formatos on-line. Nesse período, a partir dos primeiros contatos com os processos desenvolvidos pelo Laboratório Kumã, realizei o primeiro redesenho desta pesquisa, adaptando a metodologia para o ambiente virtual e para as particularidades do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Desde então, se deram algumas guinadas, reviravoltas, correções de rota que permitiram a finalização desta tese.

Além das limitações em termos de intercâmbios presenciais, principalmente nos primeiros dois anos da pandemia (2020, 2021), é possível mensurar alguns outros limites inerentes a esta pesquisa.

Um fato é que a escolha da metodologia se deu no calor dos acontecimentos. Nos anos de 2020, 2021 e 2022, por conta da demanda específica das medidas restritivas, muitas das práticas já experimentadas e sistematizadas do Laboratório Kumã estavam em pleno processo de transformação e redesenho, e, nesse contexto, optei pela pesquisa exploratória para me familiarizar com o fenômeno e gerar dados e apontamentos enquanto ele acontecia. É possível afirmar que essa escolha logrou êxito em gerar dados e hipóteses a partir da participação observante, ao longo de 2022, e nas rodadas de grupos focais, realizadas no mesmo ano. Porém, existe todo um material arquivístico e também humano, gerado ao longo dos anos de pandemia, realizado por todas as pessoas que passaram pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, que pode ser resgatado e dar origem a novas pesquisas que versem sobre tópicos específicos e/ou aprofundem no campo dos multiletramentos.

O fato de o processo de geração de dados ter ocorrido majoritariamente de modo on-line também se concretiza como um limite, haja vista que, muito provavelmente, se não fosse por conta da pandemia, grupos focais e até mesmo o acompanhamento de professoras e professores em seus locais de trabalho poderiam se consolidar em momentos ricos de geração de dados no modo presencial, gerando, possivelmente, dados diferentes dos coletados nesta tese.

Sobre outras limitações, elenco que o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, durante o ano de observação direta (2022), não privilegiou, em suas ações, algumas das rotinas e procedimentos comuns e, muitas vezes, obrigatórios a processos de formação continuada de professoras(res), como por exemplo: listas de presença, modos de avaliação, certificados de conclusão, entre outros. Entretanto, não direcionei esforços para pesquisar os motivos e/ou as consequências dessas escolhas metodológicas do Laboratório Kumã e também não pesquisei como tais escolhas incidiram sobre as(os) participantes, tendo em vista, por exemplo, o alto índice de evasão dos encontros do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado ao longo de 2022.

11.1 Carta/caminho/redesenho

São João del-Rei, inverno de 2023

Depois de cursar alguns anos do fundamental em uma escola sem provas e livros didáticos, um dos meus filhos passa a estudar em uma escola de pedagogia tradicional. Algumas dificuldades, advindas da experiência dos primeiros anos de alfabetização, na metodologia anterior, somadas ao período de restrição e isolamento da pandemia, afloram no período de adaptação. Pai, mãe e filho se debruçam sobre novos conteúdos e gêneros nunca antes vistos. Diante da eminência da primeira prova, a criança é tomada por certo temor. Dedico algumas preciosas tardes para estudar junto a ele. Em um dos momentos, explico melhor sobre o gênero prova – que existe um tempo específico para a conclusão, que é preciso escrever o nome no espaço destinado a isso e que uma parte do conteúdo da disciplina será cobrada. Seguimos aos tropeços e acertos, e, diante de uma questão cuja resposta ele não sabia, o garoto de nove anos interpela: – “Pai, nesse momento, basta eu abrir o livro e conferir a solução!”. Noto que a educação fundamental mudou pouco desde as três décadas que nos separam; nesse caso, o sistema de avaliação por provas e notas parece ser o mesmo da minha infância. E o vasto mundo? Esse se transformou rápido e intensamente. Enquanto quebro cabeça junto ao filho para explicar que o recurso proposto é inviável, dou uma olhadela no aparelho celular e me deparo com uma reportagem, um tanto quanto sensacionalista, sobre um estudante de pós-graduação que escreveu sua tese em apenas um dia, recorrendo a sistemas de inteligência artificial, que começaram a estar disponíveis massivamente para o público há menos de um ano, antes mesmo de eu iniciar estas linhas. Voltando à experiência de escolarização, revivida pela paternidade, reflito que, a despeito do grande esforço que vejo, por parte de professoras e demais corpo técnico, de criar sentidos nos processos de

escolarização, muitos dos dispositivos disciplinadores da escola, como as provas, por exemplo, parecem demandar tamanha força e energia que capturam e fagocitam grande parte da beleza e da poesia de ensinar e aprender conhecimentos diversos. E, enquanto me perco em devaneios gerados pela reportagem sobre AI, meu filho tenta decorar os conteúdos para o dia seguinte.

Nesta pesquisa, sonho com possibilidades de desenhar e redesenhar o mundo e comungo com professoras e professores despertos e atentos para esses processos. Em um período da história em que as capacidades de criação e invenção do ser humano parecem ser colocadas em xeque, por exemplo, com a inteligência artificial, acredito e defendo que as possibilidades de ver, auscultar, tatear, saborear, criar, enfim, de sentir e gerar sentidos não podem ser suprimidas da cesta básica dos processos de escolarização, ao contrário, devem ganhar dimensão, intensidade e, particularmente, se tratando do espaço, extensão. Convoco professoras e professores e demais pessoas envolvidas com os processos de ensinar e aprender a uma radicalização da geração de sentidos como possibilidade de)re(existência aos dispositivos que insistem em petrificar nossos sentimentos, em transformar a existência humana em uma tábua rasa de sentidos. Os distintos territórios, sejam o quarto de uma moradia, a sala de aula, o galinheiro, a praça, ou outro qualquer, são vividos de diferentes modos e por diferentes seres e, ao articularmos e narrarmos os arranjos possíveis – por meio de imagens, sons, gestos, textos –, estamos urdindo o que temos em comum. Que sonhos como os da criança, de redesenhar o dispositivo prova, sejam veementemente colocados em prática, inundando de sentidos as ranhuras, vãos e encruzilhadas que permeiam nosso longo processo de escolarização.

Relação da bibliografia consultada

ADOBE INC. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/*Adobe*_Inc. Acesso em: 23 jun. 2021.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I.** São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15-45.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.

ALMEIDA, G. M. R. Ensaio fílmico, eterno devir: projeto de filme inacabado e de um cinema futuro. **Doc On-line**, n. 24, set. 2018, p. 91-111. Disponível em: www.doc.ubi.pt,.

ALMEIDA-FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTHEIM, Liliana. (orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processo de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**, n. 86, p. 122-135, 2010.

APPARATUS. In: Dictionary.com, 2023. Disponível em: https://www.thesaurus.com/compare-synonyms?root=device&compare=design,method&pos=1. Acesso em :06 mar. 2023.

APRESENTAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS/POSLING. 2022. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=307. Acesso em: 11 mai. 2022.

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: mapa do território. In: _____. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

ASTRUC, A. Nascimento de uma nova vanguarda: a "Câmera-Stylo. **Foco Revista de Cinema**. Traduzido por Matheus Cartaxo. 2012.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BAGNO, MARCOS. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. (2020), O Sul Global como projeto político. **Horizontes ao Sul.** Disponível em: https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. In.: **Materiais Didáticos**: escolha e uso. Brasília: MEC, Boletim 14, agosto de 2005, p. 50-62.

BARROS, MANOEL. **Livro sobre nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTAUX, Daniel. La **Perspectiva Biográfica: Validez Metodológica Y Potencialidades**. Presses Universitaires de France, Paris, 2006.

BOTOMÉ, S. P**. Pesquisa alienada e ensino alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universidade Federal de São Carlos, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Atividades artísticas melhoram desempenho de alunos na escola**. Março de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/19-programas-da-secad-2023731288/15164-atividades-artisticas-melhoram-desempenho-de-alunos-na-escola. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n° 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Presidente: Adib de Jatene. **Diário Oficial da União**, 16 out. 1996, n. 201, seção 1. p. 50-51.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.BUSSOLINI, Jeffrey. What is a Dispositive?. **Foucault studies**, p. 85-107, 2010.

BUTRUCE, D. Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história. **Acervo**, v. 16, n. 1, p. 117-124, 9 dez. 2011.

CAEIRO, L. M. L. **O sujeito no lixo**: uma análise transversal da representação das protagonistas em documentários. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Departamento de Linguagem e Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. 5. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. (Ensaios Latino-americanos, I).

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. **O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas**: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER) na Internacionalização das IES: uma Análise sob a Perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, mai./ago. 2018.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgard Blucher, 2010.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira. Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula. In.: **Materiais Didáticos**: escolha e uso. Brasília: MEC, Boletim 14, agosto de 2005, p. 44-49.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 41 p.

CHARAUDEAU, Patrick.. **Langage et discourse** – éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique). Paris: Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização, in Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula (org.) **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**, Edufu, Uberlândia, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo et al. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: NAD- FALE- UFMG, 2003. p. 23-37.

CINETOSCÓPIO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cinetosc%C3%B3pio&oldid=59590353. Acesso em: 14 out. 2020.

CORREIA, CM de C. **Semiose e desenvolvimento cognitivo: Estudo sobre as estratégias de construção dos processos sígnicos em seqüências lógicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália [Org.]. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias:** tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. 250 p.: il. p. 61-78.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192 p.

COURTLAND, M.; PADDINGTON, D. Digital literacy in a grade eight classroom: An e-zine webquest. **Language and Literature,** v. 10, n. 1., 2008.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria semiolinguística: alguns pressupostos. **Revista memento,** v. 5, n. 2 (julho-dezembro de 2014) Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – Unincor.

COSTA, Ricardo. A outra face do espelho. Jean Rouch e o “outro”. **Biblioteca on-Line de Ciências da Comunicação**, 2000.

CRARY, JONATHAN. **Técnicas do observador**: visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012. 166 p.

CURTIS, Rowland. Foucault beyond Fairclough: From transcendental to immanent critique in organization studies. **Organization Studies**, v. 35, n. 12, p. 1753-1772, 2014.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**–. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996. Passagens

DELEUZE, Gilles. ¿Que es un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DIAS, Fernando Paulo Rosa. **As vanguardas russas e o cinema**: plano e montagem. Lisboa, FBA, 2007. p 193-204.

DIB, André. **Abraccine organiza ranking dos 100 melhores filmes brasileiros.** Abraccine. abraccine.org. Novembro de 2015.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies.** Cidade: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade**, v. 17, n. 1, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Trad. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola, 2016.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeio. Jorge Zahar, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 1. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis**: The critical study of language. Cidade: Longman, 1995.

FALERO, JOSÉ. Rosa-bebê. In: FALERO, JOSÉ. **Vila Sapo**. Porto Alegre: Venas Abiertas, 2019.

FERNANDES, Alessandra Coutinho et al. **Multiletramentos na sala de aula**: práxis na (e para além da) pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FETTERMANN, Joyce Vieira. Redesign como forma de avaliar em projetos de multiletramentos na universidade. In: KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause. (orgs.) **Multiletramentos e o trabalho com projetos:** (trans) formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 256p. p. 97-110.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; FERREIRA, Luiz Antonio. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. **ReVEL**, v. 14, n. 12, p. 44-59, 2016.

FITA DE MÖBIUS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fita_de_M%C3%B6bius&oldid=63731342. Acesso em: 5 jun. 2022.

FLUSSER, Vilém, **O mundo codificado; por uma filosofia do design e da comunicação.** Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 222 p.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus – AM. *Fórum de Pró-Reitores das Instituições de Educação Superior Brasileiras*. 2012.

FÓRUM NICARÁGUA (MIGLIORIN, CEZAR; RESENDE, DOUGLAS, CID, VIVIANE; MEDRADO, ARTHUR) **Cinema de Grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado.** In: Modos de fazer e experimentar cinema e educação. ORG.: Migliorin et al. 1 ed. Rio de Janeiro: Áspide, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências na s prisões. Trad. Lígia M. P. Vassalol. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRATIN, Rogerio. O que é design? In: **Designices**. 2016. https://designices.com/o-que-e-design/. Acesso em 19 abr. 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 93p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Cidade: Autêntica, 2020.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Cidade: Editora 34, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. [2. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Paulo Emílio**: crítica de cinema no suplemento literário. v. I e II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, Marco Antônio. Pensamento sensorial: Eisenstein, cinema, perspectiva e Antropologia. **Vibrant**, v. 9, n. 2, 2013.

GUIMARÃES, César Geraldo. O que é uma comunidade de cinema?. **Revista Eco-Pós**, v. 18, n. 1, p. 45-56, 2015.

GUSMÃO, Milene Silveira. **O desenvolvimento do cinema:** Algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural. ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4. 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Cultrix, 1979.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando futuros sociais.** Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578.

HANSEN, João Adolfo. **Instituição retórica, técnica retórica, discurso.** Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 20, n. 33, 2013.

HIMANEN, Peka. **La ética del hacker y el espíritu de la era de la información.** Repositorio del Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural, 2015.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. O antropólogo-cineasta e o nativo-a (u) tor: as transformações de Oumarou Ganda e Petit Touré em Eu, um negro, de Jean Rouch. **GIS-Gesto, Imagem e Som-Revista de Antropologia**, v. 5, n. 1, 2020.

HISSA, Cassio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HOLZMEISTER, A. P. P.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez.2016.

HOUAISS DICIONÁRIO ONLINE. Design.. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021. **Séries Históricas e Estatísticas**. https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx

IBGE. Crelier, Cristiane. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar.** 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar. Acesso em 31 mai. 2023.

INTERSEÇÃO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Interse%C3%A7%C3%A3o&oldid=61451765. Acesso em: 23 jun. 2021.

INVENTAR COM A DIFERENÇA, 2021. Disponível em: https://www.inventarcomadiferenca.com.br/. Acesso em: 30 jun. 2021.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema.** São Paulo: Editora Senac,2009.

KISHI, Kátia. Manoel de Barros: ver, rever e transver. **Ciência e Cultura**, v. 68, n. 2, p. 60-61, 2016.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. 2 ed. London, New York: Routledge, 1996.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth Crisóstomo; VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 513-530, 2007.

LARSEN, FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In.: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EdUFBA, 2013. p 83-108.

LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Orgs.) **Cinema-Educação**: políticas e poéticas. 1. ed. Macaé: Editora Nupem, 2021.

LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real** – Sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LIVINGSTON, S.; BOBER, M. **UK Children Go Online**: Final report of key project findings. London: Economic and Social Research Council, 2005.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 689-699, 2019.

MEDEIROS, Rúbia Mércia de Oliveira. **Partida, Deslocamento e Exílio**. Escrever com a Imagem; o processo de subjetivação e estética em filmes-carta. Dissertação (Mestrado). Tecnologia da Comunicação e Estética, Escola de Comunicação- ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, v. 2, n. 2, 2010.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2023. Editora Melhoramentos Ltda.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I.; GARCIA, L.; NANCHERY, C.; GUERREIRO, A.; MARTINS, I. M.; BENEVIDES, F.; EGREJAS, F. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niteroi (RJ): EDG, 2016.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro, Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** | E-compós, Brasília, v.17, n.1, jan./abr. 2014.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. Cinema de brincar. Universidade Federal do Ceará, 2019.

MILLS, K. A. Shrek Meets Vygotsky: Rethinking Adolescents' Multimodal Literacy Practices in Schools. **Journal of Adolescent & Adult Literacy***,* v. 54, n. 1, p. 35-45. doi: 10.1598/jaal.54.1.4

MÓNICO, Lisete et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. CIAIQ 2017, v. 3, 2017.

MORAIS, Silva Rodrigues. [Mas o professor]. CEFET-MG - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas [Tópico de discussão Multiletramentos]. 25/08/2020.

MOREIRAS, Ligia. **Cientista que Virou Mãe.** 2021. Disponível em: https://cientistaqueviroumae.com.br/. Acesso em: 12 out. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Elieane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.

NAREZZI, C. **Filme-ensaio, Jean-Luc Godard e João Moreira Salles.** Blog Centro Cultural São Paulo. 2020. Disponível em: http://centrocultural.sp.gov.br/2020/03/05/filme-ensaio-jean-luc-godard-e-joao-moreira-salles/ . Acesso em: 12 out. 2021.

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil**: origem e instalação**.** Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

OLIVEIRA, Mateus Esteves. [O estudo da semiótica]. CEFET-MG - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas [Tópico de discussão Letramento Visual]. 07/10/2020.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Fazer Coordenador, Desfazer(-me) professor? (des)continuidades no Cinema de Grupo**. Pós-doutorado no PPGCine/UFF e no Instituto de Geografia/UBA.

PAIVA, V. L. M.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011.

PARREIRAS, V. A. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos:** uma abordagem qualitativa. 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PETITO, Fabio. Dialogue of civilizations in a multipolar world: toward a multicivilizational-multiplex world order. **International Studies Review**, v. 18, n. 1, p. 78-91, 2016.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o manifesto "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures" - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 525-530, 2016.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017.

PIPANO, Isaac. 12 etapas e uma lição para se fazer um filme-carta (em tempos de WhatsApp). In: MOSTRA FILMES-CARTA POR UMA ESTÉTICA DO ENCONTRO, **Catálogo**, MEDEIROS, Rúbia Mércia Oliveira (org.), Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 253269, 2003.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Ikpeng.** 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ikpeng. Acesso em: 31 dez. 2021.

PRAXINOSCOPE. In WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia. Retrieved 19:56, August 30, 2023, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Praxinoscope&oldid=1153298867

PROCÓPIO-XAVIER, Mariana Ramalho. **A configuração discursiva de biografias a partir de algumas balizas de História e Jornalismo.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RAMOS, Elizabeth. Qual será a próxima peça, professora? O filme como material didático no ensino do teatro renascentista inglês. In.: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EdUFBA, 2013. p 235-250.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Exo experimental org./Ed. 34, 2005.

RESENDE, Douglas. Olhar cego e escrever com imagens e sons, uma experiência de cinema com o corpo e a palavra. In: **Cinema e educação, modos de fazer e experimentar**: uma experiência entre Brasil e Uruguai. Rio de Janeiro, 2021.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

ROCHA, Rafael Augusto Gonçalves. [Como possibilitar o acesso]. CEFET-MG - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas [Tópico de discussão Letramento Digital]. 24/09/2020.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o Século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020

_____. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

RODRIGUES, Laécio Ricardo de Aquino. **A primazia da palavra e o refúgio da memória:** o cinema de Eduardo Coutinho. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Caminas, 2012.

SANTOS, Flávia Martins; GOMES, Suely Henrique. **Etnografia virtual na prática**: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. Artigo apresentado no Eixo 1 – Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Karin Patricia; BERTOMEU, Virginia Pereira Cegato; BERTOMEU, João Vicente Cegato. A imagem na documentação pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 257-284, jan./abr. 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STOKES, Suzanne. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1. 2002.

TIC EDUCAÇÃO 2019. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras.** Livro eletrônico - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

TRINDADE, Mauro. Técnicas do observador. **Arte & Ensaios**, v. 25, n. 25, p. 198-198. 2013.

VALE, Glaura. A mise-en-film da fotografia no cinema documentário brasileiro contemporáneo. **Galaxia**. Revista del Programa de Postgrado en Comunicación y Semiótica, n. 32, 2016.

VÍDEO NAS ALDEIAS. 2022. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=28. Acesso em: 13 dez. 2021.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever**: literatura e apropriação no século XXI. Cidade: Relicário, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Filmografia em Ordem Alfabética

A Chinesa (La Chinoise) - Jean-Luc Godard, França, 1967, cor , 96 min.

A Greve (Stachka) - Serguei Eisenstein, União Soviética, 1925, p&b, 82 min.

As aventuras Extraordinárias de Mr. West no país dos Bolcheviques (*Neobychainye priklyucheniya mistera Vesta v strane bolshevikov*) - Lev Kuleshov, União Soviética, 1924, p&b, 94 min.

Boca do lixo - Eduardo Coutinho, Brasil 1983, cor , 50 min.

Cabra Marcado para Morrer - Eduardo Coutinho, Brasil 1984, p&b / cor, 119 min.

Carta da Sibéria (Lettre de Sibérie) - Chris Marker, França / URSS, 1958, cor, 58 min.

Eu, um negro (Moi, un Noir) - Jean Rouch, França / Costa do Marfim, 1958, cor, 72 min

Jogo de Cena - Eduardo Coutinho, Brasil 2007, cor, 105 min.

Ilha das Flores - Jorge Furtado, Brasil, 1989, cor, 13 min.

Limite - Mário Peixoto, Brasil, 1931, p&b, 120 min.

Marangmotxíngmo Mïrang - Das Crianças Ikpeng para o Mundo - Natuyu Yuwipo Txicão, Kumaré Ikpeng, Karané Ikpeng, Brasil, 2001, cor, 35 min.

Moscou - Eduardo Coutinho, Brasil 2009, cor, 77 min.

No Intenso Agora - João Moreira Salles, Brasil 2017, p&b / cor, 127 min.

Noite e Neblina (Nuit et brouillard) - Alain Resnais, França 1955, p&b / cor, 32 min.

News From Home - Chantal Akerman, França, Bélgica, Alemanha, 1977, 89 min.

O Encouraçado Potemkin (Bronenosets Potyomkin) - Sergei Eisenstein, União Soviética 1925, p&b, 74 min.

Peões - Eduardo Coutinho, Brasil 2004, cor, 85 min.

Santiago - João Moreira Salles, Brasil, 2007, p&b ,80 min.

Saudações, cubanos! (Salut Les Cubains) - Agnès Varda, Cuba, França, 1963, p&b, 30 min .

Um Homem com uma Câmera *(Tchelovek s kinoapparatom)* - Dziga Vertov, União Soviética, 1929, p&b, 68 min.

Viajo Porque Preciso Volto Porque te Amo - Karin Ainouz e Marcelo Gomes, Brasil 2009, cor, 75 min.

Videogramas de uma Revolução (Videograms of a Revolution) - Harun Farocki e Andrei Ujica, Alemanha, 1992, 106 min.

APÊNDICE A – ROTEIRO 1 – RODADA 1 (GRUPOS 1 E 2)

Tema: Modulação de distintas semioses – textual, oral, audiovisual, gestual, espacial e multimodal – e diversidade cultural e linguística.

a Contem-nos brevemente sobre suas trajetórias docentes, se vocês já tinham alguma relação com a experimentação em cinema.

b Ao chegar no cinema de grupo do Kumã, quais foram as primeiras impressões? O que mais estranhou, sensibilizou, encantou vocês?

c Por favor, falem um pouco de como o processo semanal, do cinema de grupo, impacta na vida de vocês. O que dá sentido em estar no cinema de grupo?

d O que vocês acham de experimentar e criar com diferentes linguagens, como por exemplo: texto escrito, áudio, imagem, audiovisual?

e Durante a imersão nas práticas do cinema de grupo, que tipo de trocas acontecem entre os participantes? Conhecimentos, afetos, aptidões técnicas… Em que momentos? Deem exemplos.

f Vocês conseguiriam pensar em algum momento ou contexto que o cinema de grupo, ou algum dispositivo específico, poderia ser inserido ou experienciado em suas respectivas práticas docentes? Se sim, você modificaria alguma parte do processo?

APÊNDICE B – ROTEIRO 2 – RODADA 2 (GRUPO 1)

Tema: A questão do redesenho de dispositivos *(available designs, design, designing, redesigned)*.

a Como vocês descreveriam a pedagogia por dispositivos do laboratório Kumã? Por exemplo – etapas de planejamento, aplicação e avaliação.

b Durante o período no laboratório Kumã, vocês experimentaram processos de criação (projetos, dispositivos, metodologias) que não conheciam anteriormente? Como foi a experiência?

c Vocês se sentem capazes de inventar um novo dispositivo? Se sim, por quais processos vocês passariam para criá-lo?

d Vou citar alguns nomes de dispositivos e gostaria que vocês comentassem sobre seus processos de realização.

- Minuto Lumière,
- Filme Haikai,
- Fotografia narrada,
- Filme carta.

e Vocês já utilizaram algum dos dispositivos citados anteriormente em suas práticas docentes? Como foi o processo?

APÊNDICE ROTEIRO 3 – RODADA 2 (GRUPO 2)

Tema: Mediação das diversidades culturais e linguísticas e processos de ensinar e aprender.

a Vocês acreditam que seus conhecimentos prévios e suas visões de mundo contribuíram de alguma forma para as práticas do Laboratório Kumã? E os conhecimentos e visões dos seus colegas? Expliquem.

b Como e quando as práticas do Laboratório Kumã diferem e se assemelham com suas práticas docentes?

c Em que medida vocês ganharam aptidões técnicas, processuais ou críticas desde que entraram para um dos grupos do laboratório Kumã? Quais? Especifiquem.

d Vocês conseguiriam coordenar um grupo utilizando a metodologia do laboratório Kumã? Em quais contextos um grupo como esse seria necessário?

e Sabendo que a questão da identificação é central na educação tradicional, haja vista as avaliações individuais, as notas, os trabalhos em grupo (sempre assinados), e até mesmo algumas práticas competitivas, qual a percepção de vocês a respeito da prática de assistir junto, sem identificar autoras e autores de cada produção?

f Continuando sobre o ato de assistir juntos e conversar sobre, de forma desidentificada. Vocês já transpuseram essa prática para o dia a dia escolar? Se sim, como foi? Se não, como vocês acham que seria?

g Como vocês acham que o cinema de grupo atuaria em turmas com grandes diferenças sociais, culturais, politicas, ideológicas?