

CINEMA E HQ: POÉTICAS DE FRONTEIRA NA SALA DE AULA

CINEMA AND COMICS: BORDER POETICS IN THE CLASSROOM

CINE E HISTORIETAS: POÉTICA FRONTERIZA EN EL AULA

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Doutor em Educação – Unicamp. Departamento de Educação Conhecimento, Linguagem e Arte FE/Unicamp. Coordenador do Grupo Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO. Campinas, SP, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1780-4657>

E-mail: ceamiranda@gmail.com

Luiz Gustavo Gasparini Costa Ferreira

Mestrando em Educação – UNICAMP. Graduado em Educação artística. Professor de arte do Colégio Populus de Itatiba, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7144-6363>

E-mail: gustavocostaferreira@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto é a partilha de uma pesquisa-intervenção com oficinas de cinema expandido e HQs em uma escola particular da cidade de Itatiba. A pesquisa-intervenção foi realizada pelo pesquisador-professor da escola, conforme a metodologia da pesquisa cartográfica em instituições escolares. O objetivo foi convidar um *comum* capaz de inventar uma comunidade de criação e estabelecer um *comum* do dissenso na escola, para embarçar a *partilha do sensível* e ensejar outros lugares políticos aos seres humanos e inumanos. Convidar significa promover e aproveitar os encontros humanos e não humanos dos agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos de desejo. As oficinas de cinema expandido compõem com as HQs uma produção de poéticas de fronteira. A arte na escola propicia o risco de uma comunidade de multiplicidades e pluralidades, quando torna inoperante o *comum* identitário e permite outro *comum*, aberto para novos usos e significados da sala-de-aula, do tempo livre, das atividades escolares e da própria arte; além das cesuras, das interdições e dos limites. O método cartográfico evita dualismos entre teoria e prática, objetividade e subjetividade e sujeito e objeto. A exposição do texto procurou alinhar conceitos, relatos da experiência e produção e análise dos dados. Na segunda parte do texto, entrelaçamos a preocupação com a invenção de uma abordagem crítica de obras artísticas produzidas na escola com a necessidade de uma política de narratividade oblíqua e transversal das poéticas de fronteira e com procedimento de desmontagem narrativa que permite atizar o que insiste e resiste como força de criação.

Palavras-chave: História em Quadrinhos; Cinema, Escola; Educação; Comunidade; Cartografia.

ABSTRACT

This text is the sharing of an intervention research with expanded cinema workshops and comic books in a private school in the city of Itatiba. The intervention research was carried out by the school's researcher / teacher, according to the methodology of cartographic research in school institutions. The objective was to invite a commoner capable of inventing a creative community and to establish a commoner of dissent in the school, to embarrass the sharing of the sensitive and to give other political places to human beings and inhumane beings. Inviting means promoting and taking advantage of the human and non-human encounters that the collective enunciation assemblages and desire machinic assemblages. The expanded cinema workshops compose with the comics a production of border poetics. Art at school creates the risk of a community of multiplicities and pluralities when the common identity becomes inoperative and allows or

another common open to new uses and meanings of the classroom, free time, school activities and art itself, also, of caesura's, interdictions, and limits. The cartographic method avoids dualisms between theory and practice, objectivity, and subjectivity and subject and object. The text presentation sought to aggregate concepts, experience reports and data production and analysis. In the second part of the text, we intertwine the concern with the invention of a critical approach to artistic works produced at school with the need for an oblique and transversal narrative policy of border poetics and with a narrative disassembly procedure that allows to stoke what insists / resists as a force of creation.

Keywords: Comics; Cinema; School; Education; Community; Cartography.

RESUMEN

Este texto es el intercambio entre una investigación-intervención, talleres de cine expandido y cómics en una escuela privada en la ciudad de Itatiba. La investigación-intervención fue realizada por el investigador / profesor de la escuela, de acuerdo con la metodología de investigación cartográfica en instituciones escolares. El objetivo fue invitar a un *común* capaz de inventar una comunidad de creación y establecer un *común* del disenso en la escuela, para confundir la división de lo sensible y ofrecer otros lugares políticos a los seres humanos y seres inhumanos. Invitar significa promover y aprovechar los encuentros humanos y no humanos de los agenciamientos colectivos de enunciación y agenciamiento maquínico de deseo. Los talleres de cine expandido componen con los cómics una producción de poética fronteriza. El arte en la escuela crea el riesgo de una comunidad de multiplicidades y pluralidades cuando vuelve inoperante el *común* identitario y permite un otro *común* abierto a nuevos usos y significados del aula, del tiempo libre, de las actividades escolares y del propio arte; además de las fisuras, de las interdicciones, y de los límites. El método cartográfico evita los dualismos entre teoría y práctica, objetividad y subjetividad y sujeto y objeto. La presentación del texto trató de ajustar conceptos, informes de experiencia y producción y análisis de datos. En la segunda parte del texto, entrelazamos la preocupación por la invención de un enfoque crítico de las obras artísticas producidas en la escuela con la necesidad de una política narrativa oblicua y transversal de las poéticas fronterizas y con un procedimiento de desmontaje narrativo que permita avivar lo que insiste y resiste como fuerza de creación.

Palabras-clave: Cómics; Cine; Escuela; Educación; Comunidad; Cartografía.

INTRODUÇÃO

Este texto é uma partilha de pesquisa, ocorrida no período de 2017 a 2019, nas aulas de arte de escola particular na cidade de Itatiba. A proposta inicial era estudar a potência da produção de cenários para os trabalhos com cinema e escola, para convidar o *comum* a criar uma comunidade de dissensos. Os trabalhos de cinema e escola fazem parte de um projeto mais amplo do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho, da Faculdade de Educação da Unicamp. O objetivo do projeto é de utilizar a lei 13006/14, que determina exibição obrigatória, na educação básica, de duas horas de filmes de produção nacional, para pesquisar a potência da arte nas escolas de educação básica e para promover a democratização do audiovisual na sociedade brasileira através da escola. Uma pesquisa que propõe a criação de cineclubes de produção de imagens dentro de escolas e tem como princípio de que professores e alunos estão emancipados para ver, conversar e fazer filmes

de curta-metragem com dispositivos móveis da escola. Basta um projetor multimídia, uma tela ou uma televisão e uma escola já está apta tecnologicamente e intelectualmente a fazer cinema.

A pergunta que fazemos é: quais os cinemas que interessam às escolas, entendendo que o termo “cinema”, em sua polifonia, aplica-se tanto a um sistema de formas quanto a um lugar (MICHAUD, 2014). Esse sistema de formas refere-se a uma interpretação diferente de um princípio de fixação, em associação com um princípio de projeção, ou seja, uma inversão dos princípios da imagem fotográfica, pois no cinema já não se trata mais de dar substancialidade e permanência à imagem, mas de reproduzir seu caráter não fixado. O lugar cinema é aquele onde se passam os filmes: primeiro nos cafés e nas feiras, mais tarde nos teatros e hoje nos “multiplexes”. Todos estes formam um conjunto de lugares e dispositivos que provocam a imersão do espectador (MENOTTI, 2012).

O cinema de imersão tornou-se uma indústria de produção filmes, porém, às margens desse caudaloso cinema-negócio, percorrendo desvios e desertos; outros cinemas se fizeram por conexões distintas entre fixação e projeção de um sistema de formas. Outros filmes surgiram em lugares não imersivos, ou em formas de imersão distintas da sala de cinema. Estes outros cinemas deram origem ao cinema experimental e ao cinema expandido, duas ontologias de cinema para além da dualidade documentário e ficção (GONTIJO, 2015).

O que faz aqui este texto que fala de cinema e escola, em um dossiê sobre HQ e educação? Ao optarmos pelo cinema expandido, começamos a operar por derivas do próprio cinema: pela luz, pelo enquadramento, pela montagem, pelos sons, dança, espelhamento e, é claro, pela sequencialidade, ou arte sequencial. EISNER (1989) foi o primeiro autor, no Brasil, a conduzir o olhar dos professores para os quadrinhos como um tipo de arte, a arte sequencial. Uma citação de Eisner (1989, p. 5) despertou a atenção dos muitos professores, principalmente, dos professores de língua portuguesa:

Por motivos que têm muito a ver com o uso e a temática, a Arte Sequencial tem sido geralmente ignorada como forma digna de discussão acadêmica. Embora cada um dos seus elementos mais importantes, tais como design, o desenho, o cartum e a criação escrita, tenham merecido consideração acadêmica isoladamente, esta combinação única tem recebido um espaço bem pequeno (se é que tem recebido algum) no currículo literário e artístico. Creio que tanto o profissional como o crítico são responsáveis por isso.

Muito mais do que a escrita e do que a soma de todas essas áreas, Eisner (1989) nos leva a pensar as HQs como uma convergência de área de autônomas. Franco (2013, p. 15), quase 30 anos depois, colocou a discussão das HQs na era digital e abordou a convergência em termos de mídias:

No contexto contemporâneo a hipermídia congrega a conexão em rede telemática com diversas características de outras mídias, como histórias em quadrinhos, fotografia, cinema, TV e rádio, promovendo o surgimento de linguagens multifacetadas que hibridizam características dessas várias mídias. Esta convergência de múltiplos meios foi chamada de “sinergia midiática” pelo pesquisador Júlio Praza (2000), quando ela promove o surgimento de uma nova linguagem, essa pode ser chamada de linguagem “intermídia”.

As HQs, como arte sequencial e como intermídia, possuem uma conversa com o cinema, interessante de ser explorada nas aulas arte da educação básica. Procuramos outros trabalhos que pudessem nos ajudar a pensar as conexões entre cinema, arte, HQ e educação. Não encontramos, porém, artigos sobre as HQs, a educação e os demais campos da arte e das mídias, em periódicos científicos de língua portuguesa.¹ Alguns artigos apresentam proposta de produção de HQs pelas crianças e pelos adolescentes; outros fazem uso de quadrinhos consagrados pelo mercado ou pela crítica, para práticas pedagógicas de desenvolvimento ou para o ensino de uma ou mais áreas específicas do conhecimento. Há trabalhos que retiram os quadrinhos do campo artístico e o reduzem a uma estratégia de informação midiática. Lima, Flores e Azevedo (2015) fazem um aprofundamento teórico e prático sobre a produção da arte sequencial dos quadrinhos para o desenvolvimento gráfico infantil; Fernandes (2010) traz uma reflexão sobre o conceito de lugar de Doreen Massey², para pensar a representação do espaço geográfico na HQ *A liga extraordinária*, de Alan Moore e Kevin O’Neill; Setubal e Rebouças (2015) entrelaçam perspectiva histórica das HQs e da Educação para pensar a adoção dos quadrinhos como material didático nas escolas; Suminami, Zimmermann e Medeiros (2016) pesquisam o uso dos quadrinhos para o ensino de história; Ribeiro e Souza (2011), para o ensino de língua portuguesa, especificamente para as práticas de escrita; Santos e Ganzarolli (2011), para as práticas de leitura; Rebolho, Casarotto e João (2009), para as

¹ Levantamento feito em julho de 2020 no Portal de Periódicos da CAPES, com os termos “HQ e Educação” e “Quadrinhos e Educação”.

² Cientista social e geógrafa britânica que trouxe para a geografia os estudos de filosofia da diferença.

práticas corporais. Damasceno *et al.* (2016) pesquisam o uso dos quadrinhos para campanhas da área de saúde.

O objeto de produção de cenário foi deixando de ser significativo na medida em que a convergência e a hibridização entre cinema e HQ, através do cinema experimental e do cinema expandido, se mostraram com maior potência para convidar o *comum*, ou seja, para trabalhar com dispositivos de criação de imagens e inventar uma comunidade. Convidar significa dar passagem a um conjunto de agenciamentos coletivos e deixar que os encontros dos dissensos aconteçam para inventar uma comunidade de criação e aprendizagem com o cinema nas aulas de artes da escola. Uma comunidade de criação não é de identidade ou de interioridade, não é uma comunidade que já está dada pela própria escola — por isso, para criar e aprender com o cinema, é necessário inventar uma comunidade em que o *comum*, é “ser/estar-em-comum” ou “ser/estar com”, no qual este “com” abre-se a vários reinos (humano, animal, vegetal, mineral), divididos em singularidades (grupos, ordens, meios, indivíduos, histórias); uma comunidade feita de multiplicidades e pluralidades (GUIMARÃES, 2015).

Por que inventar uma comunidade de criação, de arte, de cinema, de HQs na escola? Primeiro, segundo Nancy (2016), testemunhamos um mundo moderno em que a comunidade e a ideia de comunidade estão em dissolução, em conflagração. Com isso, o indivíduo e o individual se apresentam como única possibilidade de emancipação das tiranias e como única medida de todas as iniciativas coletivas e comunitárias. O indivíduo, porém, pondera Nancy (2016), é apenas o resíduo da dissolução da comunidade. Como o próprio nome indica, é indivíduo, indivisível, é uno, como já fora um dia para nós o átomo. Mas o mundo não é simplesmente feito de átomos ou de partículas. Para que o mundo exista, é preciso haver *clinâmen*, uma inclinação, um pendor de um em relação ao outro, de um pelo outro ou de um para outro. A comunidade é no mínimo um *clinâmen* do indivíduo. A educação escolar, como forma específica de socialização, quando aposta na concorrência, na meritocracia e no indivíduo, acopla a escola ao mercado e se desconecta dos direitos, da produção ética e democrática da sociedade. “Nenhuma teoria, nenhuma ética, nenhuma política, nenhuma metafísica do indivíduo é [...] capaz de vislumbrar esse *clinâmen*, dessa declinação ou esse declínio do indivíduo na comunidade” (NANCY, 2016, p. 30).

Além disso, concordamos Masschelein e Simons (2017, p. 85), quando afirmam:

A comunidade de alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não têm nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar sua capacidade de renovar o mundo. É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta. A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular). Os referentes comuns que definem a comunidade (tais como identidade, história, cultura etc.) são tornados inoperantes – mas não destruídos – e aparecem como um bem comum, passando a ser, por meio disso, abertos e disponíveis para novos usos e novos significados no estudo e na prática.

A escola ainda é um dos poucos lugares em que é possível tornar inoperantes os referentes de identidade que definem uma comunidade, para fazer aparecer um outro comum, um bem-comum no dissenso, ou seja, um comum de divergências, de discrepâncias e diferenças que se abrem para os novos usos e novos significados que podem ativar a comunidade e sua capacidade de renovar o mundo.

Apostamos na potência dessa outra comunidade do dissenso, para, através do encontro com a arte, embaraçar os lugares que a *partilha do sensível* na escola estabelece em seu regime ético e representativo. Apostamos no regime estético da escola como de educação³ (RANCIÈRE, 2009). Voltaremos a esta questão mais adiante.

Aportes metodológicos, poéticas de fronteira e agenciamentos coletivos

No método cartográfico não faz muito sentido separar cronologicamente a produção de dados⁴ de pesquisa da análise dos dados. A experimentação de cinema e escola dentro da proposta de cinema expandido e experimental fez com que a atenção⁵

³ Poderíamos dizer aqui “como potência de formação” no entendimento que Masschelein e Simons têm do conceito de formação, mas a abordagem deste conceito foge ao escopo deste texto.

⁴ KASTRUP, V. (2012, p. 33) afirmam: “[...]do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. A formulação paradoxal de uma ‘produção dos dados’ visa ressaltar que há uma real produção, mas do que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual!” Virtual aqui no sentido bergsoniano, que afirma que o virtual se atualiza segundo um processo de criação e de diferenciação. Um bom exemplo de atualização de uma virtualidade – como a produção de algo que já estava lá – é a produção das mãos de um pianista através de repetidos treinos.

⁵ Atenção, conforme KASTRUP, V. (2012, p. 147): “O aprendiz-cartógrafo, inicialmente inseguro por não conhecer o campo que encontra (afinal, mais encontramos do que buscamos algo), vai descobrindo aos poucos que as regras prévias são valores móveis que não existem de modo rígido e universal, como nada garantem. Vai sendo provocado e contagiado pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma

dos pesquisadores se voltasse dos cenários para grafiteagem, artes plásticas, poesias, máscaras e HQs. Para a pesquisa cartográfica isso não tem importância, pois, à medida que analisamos os dados, percebemos que uma estratégia de produção de dados era mais produtiva do que outra. A proposta afastou-se dos cenários (sem nunca os abandonar, de fato) e derivou para poética de fronteira.

Cartografar é acompanhar processos a partir de um tema ou problema (KASTRUP, 2012). Desta maneira a pesquisa cartográfica concerne a problemas cruciais para as ciências humanas: a impossibilidade da transparência do olhar do pesquisador, a crítica à separação entre sujeito e objeto e a articulação do conhecimento com o desejo, a recusa da atitude demonstrativa, em nome do construtivismo entendido como experimentação de conceitos e novos dispositivos de intervenção.

Nossa pesquisa cartográfica, portanto, é uma pesquisa-intervenção na qual os pesquisadores propõem um conjunto de oficinas de cinema na escola para produzir os dados de pesquisa. Na pesquisa-intervenção o tema não é e não está isolado dentro da instituição; por isso, essas oficinas ocorrem dentro da escola e no horário de aula⁶. Com os dados produzidos, desenhamos uma rede de elementos, forças e linhas que atuam simultaneamente ao tema ou problema, procurando detectar as modulações e os movimentos permanentes no lugar-escola, ou seja, lidamos com um processo em curso, em que o próprio território, no caso, a escola, é portador de uma espessura processual. O trabalho de observação e registro do campo, neste caso, é acompanhado de dispositivos em agenciamentos coletivos que possam tornar o tema ou o problema sensível, visível ou enunciável. O objetivo de tornar o *comum* como algo sensível, ou seja, que está no lugar-escola, mas pode estar inoperante ou não pode ser percebido, está em virtualidade, sujeito às forças e linhas duras que estabelecem o que e quem pode fazer parte no *comum*, em função daquilo que faz e do espaço em que essa atividade se exerce (RANCIÈRE, 2009, p. 16); ou seja, a disposição dos corpos humanos e inumanos neste lugar-escola. Mas também um *comum* ao mesmo tempo atravessado por forças e linhas flexíveis que dão aos corpos humanos e inumanos potências em devires que podem ser atualizadas pela comunidade que este mesmo *comum* é capaz de criar.

atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta. Vai desenvolvendo uma mudança da atenção focada e reduzida para uma atenção desfocada que pode apreender os movimentos do território”.

⁶ Conforme veremos na invenção da comunidade, professor e alunos transpõem o espaço e o horário de sala de aula e da escola.

Não é o pesquisador ou professor que leva o *comum* para escola. Na *cartografia* nenhum pesquisador leva o tema ou o problema para o lugar da pesquisa. Esses temas e esses problemas já ocupam os processos em curso nos lugares e nas instituições que são investigadas. O pesquisador produz dados que fazem com que o tema ou o problema se torne visível e enunciável, podendo assim ser analisado e bem-sucedido, encaminhado na espessura processual da instituição⁷.

As *poéticas de fronteira*, termo de Raymond Bellour para pensar a dissolução das fronteiras entre o cinema, a fotografia e as artes plásticas, criam obras que pedem um pensamento oblíquo e transversal, modos de sentir e pensar produzidos pelo contágio entre diversas artes e linguagens. Em relação ao problema da narrativa, é importante ser destacado nas artes sequenciais. Gonçalves (2014, p. 13) afirma:

São outras forças que se afirmam, novos modos de explorar as potências do tempo e da imagem. Não apenas o prazer ou a dor derivados do *storytelling*, mas outras experiências, formas diversas de pensamento e percepções ligadas ao campo do sensível, a um domínio onde opera também um jogo de forças (instáveis, em devir) – de atmosferas e vibrações, de pequenas ou micro percepções – e não apenas de formas (estáveis, simbólicas, representativas).

Em nosso trabalho, o pesquisador-professor⁸ de artes empreendeu com seus alunos uma ação oblíqua e transversal. Com a atenção flutuante⁹ ligada ao campo do sensível, descobrimos o curta-metragem *Malária*, de Edson Oda¹⁰, obra que instigou o pesquisador-professor a juntar o cinema com outras possibilidades de criação. Este foi o dispositivo que fez com que o *comum* fosse convidado a criar uma comunidade do dissenso. Uma enunciação de um agenciamento coletivo ganhara expressão, pois as paredes da sala de artes haviam sido pintadas de azul pela gestão da escola e, ao mesmo tempo, os agenciamentos maquínicos do desejo entraram em alvoroço com a presença de *Malária* na sala de artes, que já voltara a ter marcas criativas do pesquisador-professor e dos alunos. Esses agenciamentos atualizaram um encontro com o *comum* capaz de inventar uma comunidade criativa.

⁷ Um professor-pesquisador teria esta mesma capacidade, e a isso se deve nossa defesa a favor da formação do professor-pesquisador e não de um professor mediador. O papel do professor não é fundamentalmente mediar, mas, sim, intervir.

⁸ Um dos autores deste trabalho.

⁹ Ver nota 4.

¹⁰ Disponível em: https://youtu.be/BNN-V_UCpU

Deleuze e Guattari (2015) definem o agenciamento como o acoplamento de duas faces: é agenciamento coletivo de enunciação, é agenciamento maquínico de desejo. Os agenciamentos coletivos se referem aos enunciados, que jamais remetem a um sujeito, pois a função do enunciado é uma palavra de ordem que produz algo e sempre remete às obrigações sociais. Será narrado mais adiante, em texto e em quadrinhos, que o professor-pesquisador e os alunos, na volta das férias do ano de 2017, encontraram as paredes da sala de artes pintadas de azul. Os grafittis, os desenhos, os borrões e os respingos haviam sumido. A *parede azul* é uma ordem, um agenciamento coletivo de um enunciado que não é de nenhum sujeito em particular — é uma palavra de ordem: limpe, padronize, acostume-se, azule, submeta-se. Estas palavras de ordem atravessaram os corpos do pesquisador-professor e dos alunos. Eles foram afetados e afetaram o lugar-escola com agenciamentos maquínicos¹¹ de desejos de criações. O agenciamento *parede azul* também foi produzido pelo desejo. Mas o desejo, para Deleuze e Guattari, não é de ninguém, não é de uma pessoa ou de um sujeito. É pura matéria que vibra. A escola vibra ordem, quando acoplada ao agenciamento coletivo dos enunciados. Mas a máquina também faz parte do enunciado, e este faz parte das máquinas (o enunciado produz e é produzido) e fará máquinas – ou para tornar possível o funcionamento do conjunto, ou para modificá-lo, para fazê-lo saltar (DELEUZE; GUATTARI, 2015). A *parede azul* é o encontro de corpos sujeitos às forças e às linhas duras que se estabelecem no lugar-escola. Os corpos humanos de pesquisador-professor, alunos, atravessados entre si e os corpos inumanos das *poéticas de fronteiras* (*Malária*) atualizaram as forças e as linhas flexíveis que convidaram um comum a inventar pela comunidade do dissenso.

Como abordar criticamente a arte produzida na escola

A produção do filme *A Cura*, que se produz no encontro da *parede azul* e do *Malária*, é a expressão de um conjunto de agenciamentos coletivos de enunciação, acoplados aos agenciamentos maquínicos de desejo. A produção de *A Cura* inventou para si uma comunidade de criação capaz de embaraçar a *partilha do sensível*. O pesquisador-professor e os alunos reinventaram tempos e espaços na escola; ficavam da manhã até a noite,

¹¹ São chamados de maquínicos, por que não se trata de um desejo individual e porque o desejo produz algo em acoplamento com outras materialidades (GUATTARI, 1992).

vinham e voltavam para a escola, entravam e saíam da sala de artes várias vezes ao dia e conceberam um tempo livre, que, segundo Masschelein e Simons (2017), é o próprio tempo escolar.

Migliorin e Pipano (2019), que se dedicam a pensar a respeito de como abordar criticamente os filmes produzidos em ambiente educacional, nos dizem que nos interessam tanto as imagens quanto os processos que levam a sua existência. Seria mesmo como as produções e as imagens híbridas com HQs, com as poéticas de fronteira? Se isso é verdade, há que se dizer que também precisamos de um pensamento oblíquo e transversal. Como fazê-lo? Migliorin e Pipano (2019) sugerem a conjunção de três problemas que nos levariam a enfrentar o desafio de propor uma teoria que pudesse dar conta da produção do campo de conhecimento cinema e escola, sem isolar as imagens do campo da arte e, ao mesmo tempo, retirar as obras como sendo operações no campo da educação — pois, nestes dois casos, isolaríamos e destruiríamos todo potencial disruptivo que a arte pode ter na educação. O primeiro problema é a ligação das obras às forças conectivas que elas expressam; o segundo é vinculado às forças presentes como condições de possibilidade para que imagens emergjam; e o terceiro problema é o limite da linguagem mesmo, até onde uma experiência estética se faz possível.

Por estarmos liderando conexões, forças, potências e limites, podemos pensar de modo que máquinas¹² de narratividade operem de forma oblíqua, transversal e de desmontagem. O procedimento narrativo de desmontagem permite atizar o que insiste, resiste como força de criação. As três características do procedimento narrativo se desmontam, segundo Passos e Barros (2012), e elas são: narrar um caso se dá por aumento do coeficiente de desterritorialização; tudo é política narrativa, o que indica que o caso individual é índice singular de situações que se mostram como *ethos* políticos; e tudo adquire valor coletivo.

Para uma apresentação final oblíqua, transversal e de desmontagem das conexões, das forças e dos limites, construímos uma narrativa em que traços de HQs foram desterritorializados do filme *A Cura*: tentamos tornar as fronteiras entre indivíduo e comunidade, entre o indivíduo e o político uma zona de indiscernibilidade e procuramos

¹² Pense em uma hidroelétrica, em uma geladeira ou num aspirador. Todos impõem limites e conexões as potências água, da umidade e com o ar, respectivamente, e operam com forças da gravidade, da eletricidade e do vácuo, energia elétrica, gelo e limpeza.

indicar que a produção foi uma ação com(um) e instituiu-se como agenciamento coletivo de enunciação (PASSOS; BARROS, 2012).



CENA 1: Montagem com imagens de rostos distorcidos e deformados, colagens de fragmentos de pessoas, olhos, mãos e a palavra “Para” “nóia”.

VOZ OFF: Assunto que já atraía uma boa parte dos alunos. Eles levavam livros cheios de quadrinhos diferentes para que pudessem trocar informações sobre esse assunto, sobre HQ, cinema e uma boa história. Existia uma paixão. Sob a influência de uma colega, professora de biologia de uma outra escola, propus um trabalho sobre feminismo, e logo eles quiseram fazer em quadrinhos, criar uma história com esse tema de HQ, com montagens e desenhos distorcidos.



CENA 2: Mostra desenhos baseados em quadrinhos, feitos a nanquim: a sombra de uma pessoa vem aumentando, conforme ela caminha entre elementos de um cenário formado por prédios e um casarão.

VOZ OFF: Agora era trabalhar nas imagens: fizeram esboços, estudaram técnicas de desenho, pesquisaram fórmulas para encaixar texto em balões de HQ, foram meses de estudo. Apesar de a maioria estar bem interessada no trabalho, alguns alunos ainda não estavam empolgados, acreditavam que não tinham “talento” artístico para produzir uma HQ. Um dia, chega na minha caixa de e-mails a recomendação de um filme: *Malária*¹³, um curta-metragem brasileiro dirigido por Edson Oda – um experimento audiovisual inspirado nos filmes de *faroeste*, que conta a história de *Fabiano Ferreira*, um homem contratado para matar a morte. Feitos com técnicas de *origami*, *time lapse*, *kirigame*, *quadrinhos* e *nanquim*, os personagens do filme têm a voz dos dubladores *Rodrigo Araújo* (protagonista) e *Antonio Moreno* (morte), conhecidos pela dublagem de *Morgan Freeman*, *Charles Bronson* e *Sean Connery*.

Com *Malária*, a sala de arte fez com que os agenciamentos coletivos de enunciação fossem acoplados aos agenciamentos maquínicos do desejo de forma e tornou-se possível

¹³ Link do filme de Edson Oda (*Malária*): https://www.youtube.com/watch?v=wmzD9qz_PhW

modificar o funcionamento de um conjunto. *Parede azul* e *Malária* são formas que modularam forças dos agenciamentos para a produção de *A Cura* ¹⁴.



CENA 3: Na sequência, diante da figura de um homem em meio a sombras, chamas negras e um quadro de paisagem verde, existe uma cama de hospital com uma menina doente, de cabelos amarelos, com flores vermelhas ao lado.

VOZ OFF: Um aluno que nunca tinha experimentado a fotografia como trabalho criativo se prontificou a fazer fotos de vários prédios da cidade para cenas do filme. Suas fotos foram impressas e postas por baixo de um papel acetato; outros alunos desenharam os prédios por cima do papel e refizeram uma arquitetura em um formato mais futurista. Outros, durante as aulas, ficavam responsáveis pelo *making off*. Após todo trabalho de produção dos desenhos no rolo (quase cinco meses estudando e produzindo), em um dia apenas, com uma tentativa, filmaram! Filmaram a HQ! Movendo a câmera para um lado e o rolo para o outro lado, criaram uma panorâmica de desenhos. Na edição final, alguns alunos e alguns professores assistiram aos resultados do projeto e sentiram falta de textos em algumas cenas do filme. Como tudo começou pela paixão que tínhamos com a Graphic

¹⁴ Link do filme produzido pelos alunos *A cura*: <https://www.youtube.com/watch?v=276lwooSr7E>

Novel, era imprescindível o texto acompanhando as imagens e os balões recortados. Acreditavam que, como uma HQ, a escrita não vinha explicar o desenho, vinha completá-lo, fazendo com que o desenho se tornasse outro.



CENA 4: Papéis recortados sobrepostos ao cenário anterior mostram expressões diferentes da personagem na cama, com cor de fundo vermelha. Esses recortes estão em formatos de quadrinhos, a imagem continua à direita, com mulher quebrando vidraça.

VOZ OFF: O cinema ignorante era nosso jeito de aprender cinema: ele ignorava as técnicas de produção cinematográfica, sem a pretensão de fazer cinema copiando essa ou aquela “técnica, maneira ou narrativa”. Propúnhamos uma outra imagem para a câmera, os desenhos, e isso nos trazia a igualdade das inteligências, não havia um jeito certo de fazer essa poética de fronteira, HQ ou filme. A nossa maneira de aprender era uns com os outros, no comum, no decorrer das ações. Um comum que fora convidado pelos agenciamentos “parecer azul” e “malária”, a inventar uma comunidade de criação, atualizando forças que embaralharam a partilha do sensível.

Rancière (2009, p. 15) denomina a partilha do sensível como um

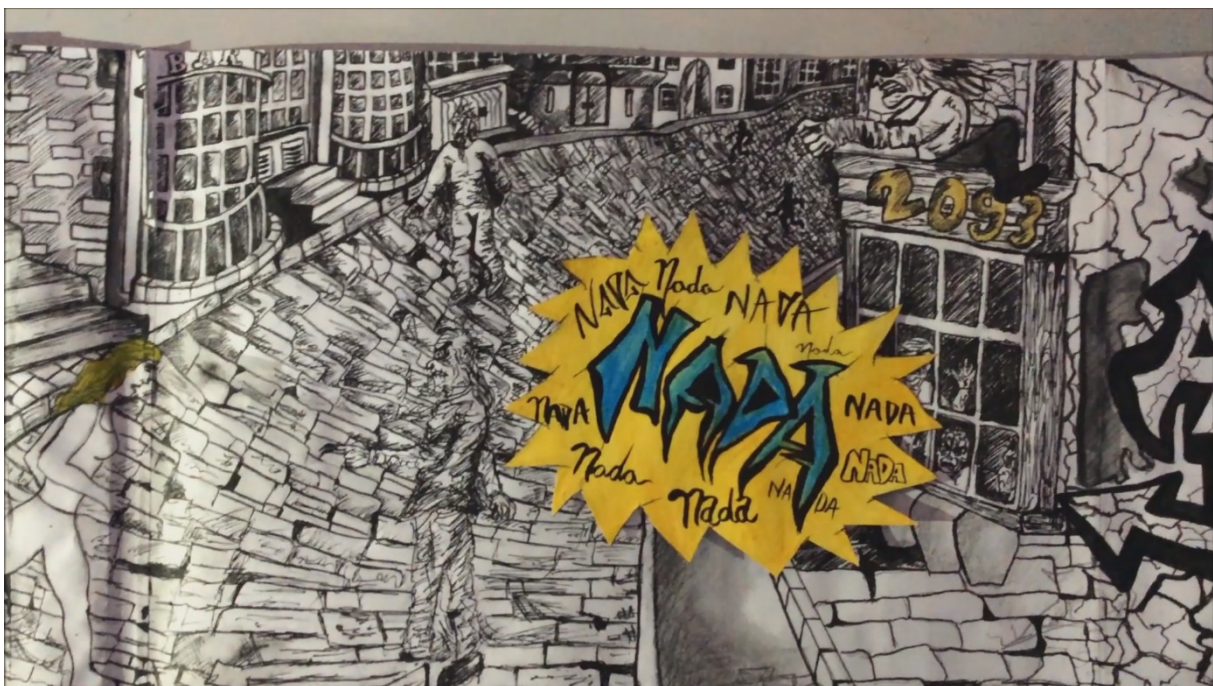
[...] sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.



CENA 5: Entre humanos distorcidos e alucinações, construções, casas e a placa do ano de 2093, a menina (à esquerda) corre.

VOZ OFF: O filme *A Cura*, uma produção dos alunos do 3.º EM, fez com que mudássemos de lugares nas aulas de artes, professor que explica e alunos que entendem e aplicam. Ocupamos então um mundo em fronteiras, que unem e separam, cinema e quadrinhos, alunos e professor, que deliberam e fazem. Poéticas de fronteira, *A Cura*, assim como *Malária*, propõe formas diversas de pensamento e percepções do campo do sensível. Ou seja, estas obras criam mundos autônomos que afetam o mundo conhecido e fazem as imagens funcionarem no campo do sensível em um regime estático das artes. Rancière (2009) distingue três regimes de identificação da imagem artística: o regime ético, o representativo e o estético. No regime ético e representativo da arte, os espectadores e os criadores julgam as obras por princípios e elementos que as antecedem — eles podem ou

não fazer parte da comunidade, por não compartilharem um *ethos*, uma forma de ser da comunidade. A escola está pronta a estabelecer esta delimitação ou explicitar um *ethos* que decide que algumas imagens possam entrar e outras, não. A escola está sempre pronta a pintar a parede de azul. Entretanto, no regime representativo, é possível sempre dizer que as representações são boas ou não, julgar a fidelidade com que narram as coisas, as histórias e o mundo. As imagens, subjugadas à regra de verossimilhança, entram ou não na escola, conforme os princípios de abordagem da realidade. O que nos interessava era o regime estético.



CENA 6: Em sequência à cena anterior, aparece um balão expressivo, em que está escrito “nada”, várias vezes e de diferentes maneiras.

VOZ OFF: Três alunos quiseram criar seus personagens para tentar acessar os seus respectivos Gênios. Combinamos que seus gênios apareceriam em momentos de inspiração intelectual com poderes intelectuais. Porém, segundo Agamben (2007), para compreender a concepção de homem latina implícita, Genius equivale a compreender que o homem não é apenas Eu e consciência individual, mas, desde o seu nascimento até à morte, ele convive com um elemento impessoal e pré-individual (AGAMBEN, 2007, p. 16), E, para Simondon (2020), é por meio da emoção que entramos em contato com o pré-

individual. O encontro com o Genius é terrível: por um lado, é poética a vida que se leva na tensão entre o pessoal e o impessoal, entre Eu e Genius; por outro, é pânico o sentimento de que o Genius venha a exceder-nos e superar-nos sob todos os aspectos, que nos aconteça algo infinitamente maior do que nos parece suportável. O Genius é poder maior do que nós.

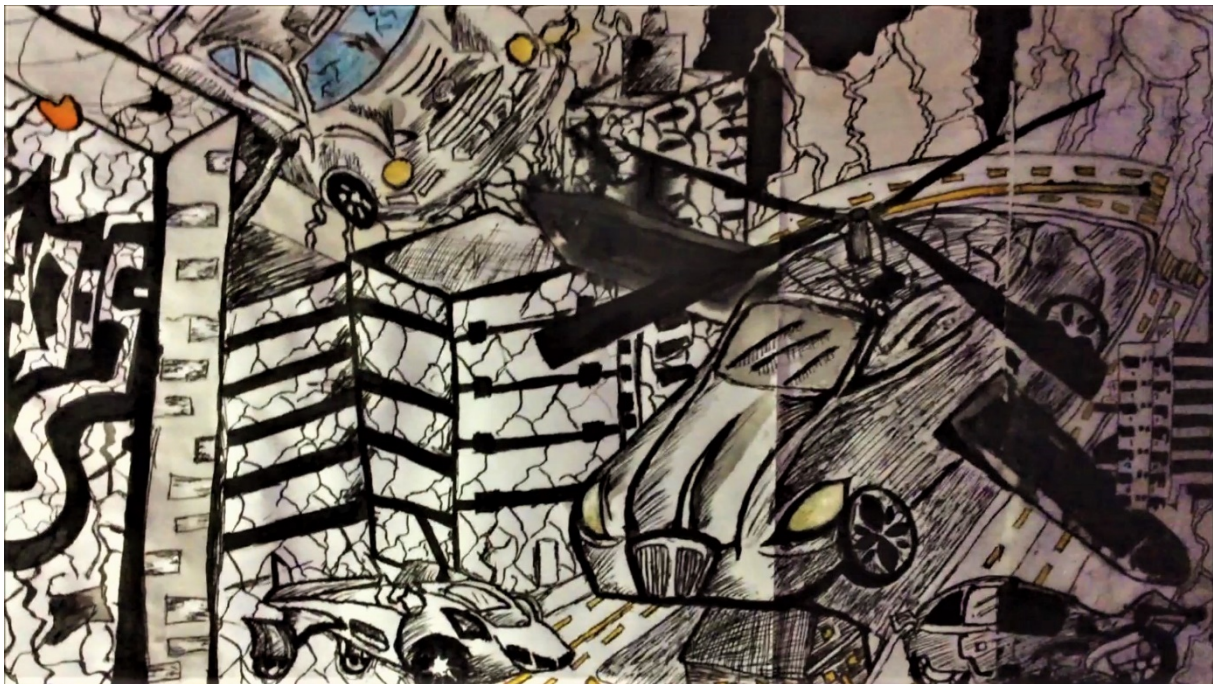
Esses três alunos enfrentaram um poder maior do que eles mesmos: uma das forças da comunidade que cria um outro *comum*, o *comum* do dissenso e da diferença. Cada um com sua técnica e seu estilo, entrava com o seu personagem na cena depois do outro, conectando-se um ao outro, um Genius ao outro Genius, entrando nos mundos criados pelas HQs e pelos cinemas de fronteira. Os lugares alunos e Genius ficaram embaraçados.



CENA 7: Na sequência a cena mostra um desenho de um grafitti, em que está escrito “Afetados”; logo após o muro, alguns carros voam entre prédios.

VOZ OFF: Na produção da HQ, a partilha do sensível definia quem tomava conta do comum, de acordo com as suas ocupações, tempos e espaços que desempenhavam. Uma HQ criava outros mundos que afetavam a maneira como o comum distribuía a participação e como uns e outros tomavam parte da partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15). O tempo escolar era o tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 36), suspenso e aberto à profanação

do sagrado, mesmo que por um átimo, para libertá-lo para o uso comum. Os lugares do bom aluno, do aluno problema e do aluno médio¹⁵ se dissolviam e, no jogo estético-político de participação do comum, os alunos passavam a ocupar novos lugares em relação aos blocos sensíveis que partilhavam na classe. Os “perdidos” estavam náufragos e embarcavam na melhor proposta de troca, “faz isso e te dou nota boa”, “faz aquilo e posto sua foto no Facebook da escola”, e outras variações; os “explicadores” relacionavam tudo aos conteúdos que deveriam aprender pelas apostilas e não agiam sem a ordem do professor; e os “ignorantes” ignoravam o conteúdo a ser aprendido e queriam criar, aprender outras formas de produção na escola. Com um roteiro flexível, uma cidade Z, em uma escola Y, com X alunos, os personagens dessa aventura intelectual convidaram o comum a ocupar o lugar do artista na escola.



CENA 8: Carros voando, prédios rachados ao fundo, cenário catastrófico, raios e céu negro.

VOZ OFF: Percebemos uma nova escola com a arte: a experiência com cinema e HQ abriu novas possibilidades para a pintura e o desenho, novas formas de experimentar e

¹⁵ Dentre as múltiplas classificações que a escola produz como instituição disciplinar está, talvez, seja a mais sagrada. Aquela que sempre invade o pensamento do professor quando lembra dos alunos.

convidar o *comum em poéticas de fronteira*. O tempo passou, a *parede azul* foi descascando e autorizaram grafitar o muro da escola. Os alunos ocuparam outros lugares de produção do sensível e a pintura aconteceu. Foi preciso muita conversa e discussão para nos entendermos e encontrar desenhos e personagens que de fato se expressassem no mural. Cada dia que passa, tentamos convidar o *comum* para o Grafitti.

A *Cura* também vai reverberando na dissertação de mestrado, parte desta pesquisa. Alguns alunos viam o pesquisador-professor estudar novos desenhos de personagens nas horas vagas e de noite, pelas salas vazias da escola. Não foram poucas as vezes que o pesquisador-professor viu os alunos como colegas artistas. Sempre que possível, ele pedia a opinião de alguns sobre os desenhos, as narrativas e as composições. Eles opinavam e incentivavam o pesquisador-professor. Três alunos, de três classes e três anos diferentes (3.º EM, 8.º e 7.º anos) começaram também novas produções. A arte se distribuía por entre nós, surgia a partilha do sensível escolar, convidando o *comum*.



CENA 9: Em meio ao cenário obscuro e catastrófico, raios e prédios deteriorados e com rachaduras, a menina aparece num papel sobreposto recortado com expressividade!

VOZ OFF: O cinema ignorante¹⁶, entre tantas outras coisas, foi uma junção de equipes de arte da escola a serviço do cinema. Cada classe era afetada por um assunto. A abstração afetava o 3.º EFI, o expressionismo e o expressionismo abstrato, o 2.º EM e a Graphic Novel (HQ), o 3.º EM. A intenção não era, de maneira nenhuma, explicar o cinema, ninguém estava preocupado em fazer cinema, a concentração estava na necessidade interior de expressar suas vontades artísticas e intelectuais. Por isso, tratavam-se como ignorantes, eram os “ignorantes”, ignoravam câmera, luz e ação, ali bastava um “pincel no olho e um olho na mão”, a grande magia desse cinema se encontrava em possibilidades de pintar a imagem em movimento e movimentar o olhar. Não importava qual olho estava em mãos, contanto que o olho gravasse cada gesto, cor e textura, partilhando o sensível; transformando-se numa nova ideia de comunidade política da sala de artes, em uma outra educação e revolução estética para alunos e pesquisador-professor da escola.

ARREIMATE (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O método cartográfico no estudo dos processos de conexão entre educação e arte é um compromisso ético-político com a escola que prioriza o acompanhamento de processos e a intervenção na realidade escolar, e não sua representação e sua interpretação. Os sujeitos das instituições são considerados como produzidos por agenciamento de enunciação, eles não existem por natureza, são produções de engrenagens de determinados agenciamentos. Por isso, o agenciamento de enunciação é sempre coletivo. A *parede azul* é uma enunciação coletiva, uma palavra de ordem que ganha visibilidade e afeta os corpos, fazendo-os funcionar de outras maneiras e produzindo, dentre outras coisas, as poéticas de fronteira que apresentamos neste trabalho.

¹⁶ “Cinema Ignorante” é nome da dissertação de mestrado citada na cena 8. O nome é inspirado no livro de Rancière *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Com base em alguns escritos sobre Joseph Jacotot, um pedagogo francês do início do século XIX, Rancière propõe inúmeras indagações sobre as relações que podem ser estabelecidas em uma sala de aula, quando uma vontade se liga a outra vontade (em oposição à apregoada inteligência superior do mestre), ou ainda quando adotada uma prática de olhar para os sujeitos como iguais em inteligência. Jacotot tem que deixar a França depois da restauração e vai para a Holanda, sem saber holandês, e tem que ensinar francês para os holandeses. Jacotot inventa um “ensino universal”, no qual um objeto da cultura, um livro qualquer, pode colocar em verificação as igualdades da inteligência: aprender alguma coisa e a isso relacionar o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência (RANCIÈRE, 2015, p. 38)

A *Cura*, mais do que uma resposta, um efeito, a expressão de subjetividades, é uma intervenção do pesquisador-professor e dos alunos afetados pela *parede azul* e por todos agenciamento coletivos e maquínicos que produzem as subjetividades. O filme ou a HQ é mais importante como experiência sensível do que como significado, como representação de algo. O que estamos tentando aprender aqui é perceber, captar os movimentos que organizaram um *comum* capaz de criar uma comunidade. A *parede azul* não é uma coincidência nem uma causa, assim como *A Cura* não é um planejamento ou um efeito.

O filme se conecta com uma estética de uma juventude que teme a vigilância e o controle por substâncias químicas. Conecta-se com as drogas, com as distopias, com os imaginários das grandes metrópoles tomadas pela barbárie, ao mesmo tempo que se conecta com a cidade de Itatiba, que foi modelo dos desenhos. O filme é um plano contínuo de um desenho contínuo que se move. Os enquadramentos não chegam a formar quadrinhos, mas os sentidos do sequencial estão acrescidos de uma obra cinematográfica e gráfica sem corte. Os corpos sombra e os corpos camuflagem desterritorializam os corpos em potências de devir-negro e de devir-animal. Assim, poderíamos arrematar, dizendo que os objetos da arte, exibidos e produzidos nestas passagens narradas aqui, não aparecem em continuidade da comunidade escolar para operar numa manutenção de campo sensível, mas como maquinário de deslocamento da própria sensibilidade da comunidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

DAMASCENO, N. et al. Conteúdos de aprendizagem presentes em um material educativo impresso sobre combate à dengue. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 20, p. 178-194, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo horizonte: Autêntica, 2015.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERNANDES, R. E. Espaços extraordinários: ensaio sobre a representação do espaço geográfico na HQ “A Liga Extraordinária” de Alan Moore & Kevin O’Neill. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 102-123, 2010.

FRANCO, E. Histórias em quadrinhos e hipermídia: As HQtrônicas chegam a sua terceira geração. In: LUIZ, L. **Os quadrinhos na era digital**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013. p. 15-34.

GONÇALVES, O. Narrativas sensoriais. In: GONÇALVES, O. (org.) **Narrativas sensoriais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2024, p. 9-25.

GONTIJO, R. Filmes em atos performáticos do cinema expandido no *Live Cinema*. In: TEIXEIRA, F. E. (org.). **O ensino no cinema: formação de um quarto domínio das imagens na cultura audiovisual contemporânea**. 1. ed. São Paulo. Hucitec, 2015. p. 144-161.

GUATTARI, f. **Caosmose** - Um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012, 182 p.

GUIMARÃES, C. O que é uma comunidade de cinema? **Revista EcoPós**, v. 18, n. 1, p. 44-56, 2015.

LIMA, L. S.; FLORES, J. A. V.; AZEVEDO, C. T. O ensino de arte e as histórias em quadrinhos (HQ): a arte sequencial e o desenvolvimento gráfico. **Revista Palíndromo** – UDESC / CEART, Florianópolis/ SC, v. 7, n. 14, p. 27-44, 2015.

KASTRUP, V. O fundamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 207 p. p. 32-51.

KASTRUP, V. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 207 p. p. 131-149.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola** – uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MENOTTI, G. **Através da sala escura** – espaço de exibição cinematográfica e Vjing. São Paulo: Intermeios; Vitória, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2012.

MICHAUD, P-A. **Filme: por uma teoria expandida do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

NANCY, J.-L. **A comunidade inoperada**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

PASSO, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 207 p. p. 150-171.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível** – Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** :cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REBOLHO, M. C. T.; CASAROTTO, R. A.; JOAO, S. M. A. Estratégias para ensino de hábitos posturais em crianças: história em quadrinhos versus experiência prática. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-51, mar. 2009.

RIBEIRO, N.; SOUZA, L. A. de P. Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 808-815, out. 2012.

SANTOS, M. O.; GANZAROLLI, M. E. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, abr. 2011.

SETUBAL, F. M. R.; REBOUÇAS, M. L. M. Quadrinhos e educação: uma relação complexa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 15, n. 1 (37), p. 301-334, jan./abr. 2015.

SIMONDON, G. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. São Paulo: Editora 34, 2020, p. 624.

SUMINAMI, M. R.; ZIMMERMANN, T. R.; MEDEIROS, M. M. Os kamikazes e o ensino de história no mangá “Zero Eterno”. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 204-227, 2016.

Recebido em: 15/07/2020
Parecer em: 03/08/2020
Aprovado em: 10/08/2020