

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Senakpon Fabrice Fidèle Kpoholo

**AS ÁFRICAS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE
VIAGENS A PARTIR DO CINEMA AFRICANO.**

Juiz de Fora
2019

SENAKPON FABRICE FIDELE KPOHOLO

**AS ÁFRICAS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE
VIAGENS A PARTIR DO CINEMA AFRICANO**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Kpoholo, Senakpon Fabrice Fidèle .

As Áfricas em sala de aula: possibilidades de viagens a partir do cinema africano / Senakpon Fabrice Fidèle Kpoholo. – 2019. 202 f.

Orientadora: Maria Teresa de Assunção Freitas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação. 2. Cinema e Educação. 3. Cultura africana. 4. História africana. 5. Cinema africano. I. Freitas, Maria Teresa de Assunção , orient. II. Título.

AS ÁFRICAS EM SALA DE AULA:

POSSIBILIDADES DE VIAGENS A PARTIR DO CINEMA AFRICANO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



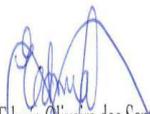
Prof.(a) Maria Teresa de Assunção Freitas - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Edmea Oliveira dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ



Prof.(a) Mailsa Carla Pinto Passos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

AGRADECIMENTOS

Neste momento, consigo lembrar-me claramente de uma conversa que aconteceu há uns dez anos atrás. Era eu e um amigo/colega meu, ainda no primeiro ano de geografia. Naquela conversa, sonhávamos em ir o mais longe possível nos estudos. O desejo era ser Doutor e docente universitário. Naquela época, eu nem sabia como e nem quando isso seria realizado. Mas o desejo ardente permaneceu em meu coração. E o universo conspirou. Uma força muito maior do que eu, me segurou pela mão, e guiou cada passo meu. Colocou no meu caminho, as pessoas certas e abriu para mim as portas certas. Graças a essas forças pude concretizar esse sonho de dez anos atrás. Um sonho que se materializa através desta tese. Antes de prosseguir com os agradecimentos, é importante fazer uma menção especial a um programa sem o qual nada daquilo que vivi nos últimos sete anos seria possível, inclusive, claro, esta tese. Inicio meu momento de gratidão com...

Um programa, uma política, uma oportunidade

Um dia, ainda adolescente, estava brincando com alguns amigos de adolescência. Inventamos de brincar de país/cidade de sonho. Cada um tinha que dizer/escolher um país ou uma cidade que gostaria de visitar até viver no futuro. Meus amigos falavam de Miami, Paris, Los Angeles, etc. Quando chegou minha vez, falei Rio de Janeiro, com brilho no olho e muito desejo. Porque em um continente onde a maioria dos adolescentes e jovens sonham com Paris, Nova Iorque e outros destinos europeus ou Norte americano, eu sonhava com Rio de Janeiro. Devo confessar, as aulas de histórias e geografia que assisti sobre o comércio triangular têm uma parte de responsabilidade nisso. Além disso, eu era um dos milhares de torcedores que a seleção brasileira de futebol tem no continente africano. Bom, até então, era apenas um sonho de adolescente. Esse sonho se tornou projeto aos vinte e dois anos, quando concluí a minha licenciatura em geografia. Eu procurava um destino fora do meu país para fazer o mestrado. A França, naturalmente, a primeira opção que tinha. Porém, um belo dia, enquanto estava ajudando o meu irmão mais novo que acabava de ser contemplado pelo governo do meu país por uma bolsa de estudo, com os processos administrativos de implementação da bolsa,

descobri que o governo Brasileiro selecionava todo ano, uma centena de estudantes oriundos de países em desenvolvimento para cursar o mestrado e/ou o Doutorado no Brasil. Pedi para a funcionária que estava me atendendo o favor de me passar mais informações a respeito. Ela encaminhou-me para a Embaixada do Brasil em Cotonou/Benin.

Ao chegar na Embaixada do Brasil em Cotonou/Benin me foi passado algumas informações básicas. Com efeito, o governo brasileiro tem vários projetos de ajuda educacional à países em desenvolvimento. Um desses projetos, que contempla meu país, a república do Benin, é o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

Conforme pode ser lido na página oficial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, trata-se de um programa criado oficialmente em 1981 que oferece bolsas de estudo para cidadãos oriundos de países em desenvolvimento com quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional. Os contemplados realizam uma formação em pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em instituições brasileiras de ensino superior. O candidato selecionado beneficia-se de:

- Uma vaga em IES brasileira recomendada pela Capes, sem custo de matrícula;

- Uma bolsa mensal no mesmo valor que a oferecida aos estudantes brasileiros, a saber: R\$ 1500,00 para mestrado, para duração máxima de 24 meses, e R\$ 2200,00 para o doutorado, com duração máxima de 48 meses;

- Passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro.

De acordo com o histórico do PEC-PG disponível no site do Itamaraty, o primeiro protocolo foi assinado em 1981 e atualizado em 2006. Ao longo da última década, foram selecionados mais de 1600 estudantes de pós-graduação. Os países africanos respondem por cerca de 20% das candidaturas, com destaque para Moçambique, Cabo Verde e Angola.

Algumas etapas são necessárias para conquistar uma das vagas do PEC-PG. São elas:

- Comprovação de proficiência na língua portuguesa brasileira;
- A aceitação por uma IES brasileira por meio de processo seletivo interno para estrangeiro;
- A seleção/atribuição de vaga/bolsa pelo CNPq ou CAPES seguindo critérios de méritos estabelecidos em Edital específico.

Foram essas três etapas que percorri no corrente ano letivo de 2011. Sendo aprovado internamente pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), consegui ser aprovado em todas as fases de seleção do PEC-PG. Assim, fui contemplado por uma bolsa de mestrado financiado pelo governo brasileiro por meio do CNPq para cursar o mestrado em Educação de março de 2012 até fevereiro de 2014.

Após concluir o mestrado, regressei ao meu país. Alguns meses depois, voltei ao Brasil para participar de processos seletivos internos de doutorado para alunos estrangeiros. Fui aprovado pela Universidade de Brasília e pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Escolhi realizar o doutorado na segunda instituição. Após cerca de 8 meses sem bolsas, pude finalmente conseguir uma das cotas de bolsas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Com efeito, os últimos 4 meses do primeiro ano de doutorado foram financiados pela CAPES e a FAPEMIG, financiou os 3 anos restantes. Neste momento, onde estou concluindo meus estudos de doutorado, é uma obrigação para mim, dedicar algumas palavras sobre a presença de estudantes africanos no Brasil sobretudo no cenário político atual brasileiro.

Apesar de não ter realizado o Doutorado por meio do PEC-PG, é importante salientar que a minha primeira chegada ao Brasil foi no âmbito desse programa. Assim é para numerosos africanos residindo e estudando no Brasil hoje. Mais do que realizar estudos, a presença de estudantes africanos no Brasil é uma concretização de uma política de aproximação entre Brasil e a África, aprofundando os laços culturais e de solidariedade. O intercâmbio acadêmico possibilitado pelo PEC-PG e outros programas que o Brasil mantém com países em desenvolvimento, proporciona um novo encontro entre

africanos e brasileiros. Um encontro onde emergem trocas de experiências e de saberes. A presença dos estudantes africanos nas IES brasileiras, contribui para a potencialização de espaços multiculturais de aprendizagens, tensionados pelas diferenças culturais. Pela presença destes em diversos outros espaços da vida cotidiana, em todo o território brasileiro, outras Áfricas são descobertas pelos Brasileiros, por meio de conversas inusitadas ou em eventos organizados a este fim. Assim, alunos brasileiros e africanos têm a oportunidade de co-criar novos conhecimentos, questionando e subvertendo, conhecimentos hegemônicos historicamente criados, pelos mesmos opressores: os colonizadores. Nesse contexto, o continente africano não se beneficia apenas de recursos humanos de alto nível. Ele se beneficia também, de um novo tipo de intelectual. Um intelectual formado em outro contexto que os dos centros hegemônicos de produção de conhecimentos. Um intelectual comprometido em criar e manter relações horizontais entre sujeitos e saberes em prol da justiça social e cognitiva.

Porém, neste momento exato onde escrevo estas linhas, estou animado por um sentimento de angustia profundo. Na verdade, estou preocupado com o futuro do PEC-PG e da presença dos alunos africanos no Brasil. Com efeito, o PEC-PG se manteve regular, com a seleção simultânea de alunos de mestrado e doutorado até o início do segundo governo da Presidente Dilma Rousseff. Não é de nenhuma novidade, os cortes orçamentários sofridos pelas instituições de educação, assim como pelas agências financiadoras de pesquisa acadêmica, desde o golpe orquestrado contra o governo da referida Presidente, por uma então esquerda animada por visões e interesses capitalistas. Atualmente, o PEC-PG lança de maneira alternada, os editais de mestrado e doutorado. Um ano é o mestrado, outro é o doutorado. Preocupome quanto ao futuro dos programas educativos e culturais que buscam reforçar os laços no Brasil e no continente africano. Será que vão acabar sendo extinguidos também? Será que a cooperação cultural e educacional Brasil-África vai resistir à fúria das cortes orçamentários? O que será da justiça social e cognitiva no Brasil?

Mantenho essas perguntas em aberto para dar seguimento a este momento de gratidão.

Sou e serei eternamente grato:

Por Deus, merecedor de toda a glória e de toda a honra.

Pelos meus pais, por terem acreditado e investido em minha Educação apoiando me sempre e sonhando comigo.

Pelos meus irmãos, por terem compreendido e aceito a minha ausência. Agradeço a eles pelo apoio recebido e pelas suas orações.

Pelos meus amigos Giresse Acakpovi, Élie Fiogbé, Yassin Da Gloria, Francisco Akotonou, Lucien Ahouangan. Estes são os irmãos que a vida me deu. Obrigado por compartilharem comigo, a verdadeira solidariedade africana.

Pela Inês Barbosa de Oliveira que foi minha orientadora de mestrado e compartilhou comigo o edital do processo seletivo de doutorado do PPGE/UFJF em 2015.

Pelos membros do Grupo LIC, por terem me ensinado tantas coisas. Obrigado pelas reuniões, pelas conversas e pela valiosa contribuição neste trabalho.

Pela minha orientadora Maria Teresa de Assunção Freitas, por ter confiado em mim ao aceitar orientar esta Tese. Obrigado pela sua dedicação, sua atenção e por me deixar ser seu orientando caçula.

Pelos professores e alunos que aceitaram colaborar com esta pesquisa. Agradeço a eles por sua disponibilidade e pelas valiosas aprendizagens

Pela subsecretaria de Educação do município de Juiz de Fora, por ter aceito a parceria com o grupo LIC.

Pela Escola Municipal Tancredo Neves, por aceitar colaborar com este trabalho.

Pela Escola Municipal José Calil Ahouagi, por ter me acolhido e permitido meu encontro com os alunos.

Pela Maria Leopoldina Pereira e pela Ana Lucia Costa e Lopes. Vocês são as mães que Deus escolheu para mim em Juiz de Fora. Obrigado pela presença de vocês e por ter cumprido esse papel com amor no coração.

Pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFJF, por ter lançado o edital de seleção para alunos estrangeiros que permitiu a minha entrada nesse Programa. Obrigado pela oportunidade e por me permitir realizar o sonho de me formar Doutor em Educação.

Pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, por se dedicarem todos os dias para que seus alunos possam ter uma formação de qualidade.

Pelos funcionários terceirizados da Faculdade de Educação-FACED, por nos permitir estudar em uma faculdade limpa, organizada e sempre alegre.

Pelos meus ex-alunos da Faculdade de Educação-FACED, por terem me permitido aprender com eles e construir uma experiência docente.

Pela minha doce esposa Brenda Baldiotti Martins Kpoholo, por ter entrado na minha vida. Você quis estar na minha defesa. Agora está na minha vida.

Pelos meus filhos, Mahugnon, Mahutin e Fifamé, por terem entrado na minha vida. Vocês me trouxeram Amor, responsabilidade e fazem parte dos meus motivos mais fortes para levantar todos os dias.

RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa “As Áfricas em sala de aula: possibilidades de viagens a partir do cinema africano”. Trata-se de uma pesquisa que objetiva identificar quais são as contribuições possíveis que o cinema africano pode trazer para o ensino de história e a abordagem das culturas africanas em salas de aula no Brasil, mas especificamente na municipalidade de Juiz de Fora. Especificamente, ela busca: compreender quais as percepções que professores e alunos de escolas municipais de Juiz de fora têm do continente africano e de suas culturas, identificar como essas percepções foram socialmente construídas, apreender as possíveis mudanças ocorridas nas percepções de professores e alunos em relação ao continente africano a partir de fruição e filmes africanos e, por fim, contribuir no desenvolvimento de estratégias para o ensino da história do continente africano e para a abordagem de suas culturas em salas de aula de escolas municipais de Juiz de Fora a partir de filmes africanos. O enfoque teórico-metodológico que orientou o trabalho foi a abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, escolhendo como companheiros de conversa, entre outros, Mikhail Braktin, Lev Vigotski, Homi K. Bhabha, Boaventura de Sousa Santos. O campo foi constituído com professores e alunos de escolas municipais de Juiz de Fora. A fruição dialógica e a conversa pós-fruição de filmes africanos foram usadas como instrumentos para tecer os dados empíricos da pesquisa. A partir da memória fílmica materializada no discurso dos sujeitos, foi possível notar que antes da pesquisa, professores e alunos percebiam o continente africano como um lugar sofrido e habitado pela fome, miséria, doenças, etc. Também tinham uma visão de África selvagem caracterizada pelo tribalismo e pelo convívio com os animais selvagens, e por fim a visão de uma África onde guerras e conflitos são acontecimentos cotidianos. Essas percepções decorrem do acesso e visualização das múltiplas imagens que circulam na sociedade em relação ao continente africano por meio dos diversos canais. Especificamente nesse aspecto, o acesso e a visualização de filmes sobre o continente africano tem grande peso. Até então, era uma visualização não problematizada. Durante a pesquisa, os sujeitos entenderam a importância de problematizar as diversas narrativas fílmicas acerca do continente africano. Além disso, a diversidade do continente – diversidade dos seus lugares, seus povos e seus modos de ser e estar no mundo – foi percebida por professores e alunos. Onde enxergavam apenas uma África sofrida, conseguiram enxergar um continente com suas dificuldades cotidianas fazendo também aproximações com o contexto brasileiro. Onde se via apenas guerras e conflitos, enxerga-se também alegria e felicidade. Assim aparece a primeira grande contribuição que o cinema africano pode trazer para o ensino de história africana e para a abordagem das culturas africanas em sala de aula. Trata-se da possibilidade de mudança de olhar em relação ao referido continente. Isso passa pela diversidade de temas que podem ser discutidos a partir da fruição de um filme africano. A segunda grande contribuição diz respeito à abordagem metodológica para trabalhar os temas que atravessam os filmes. Essa abordagem pode variar de acordo com o público.

Palavras-chave: Educação, Cinema e Educação, Cultura africana, Cinema africano.

RÉSUMÉ

Ce travail présente la recherche "L'Afrique en salles de classe: possibilités de voyages à partir du cinéma africain". Il s'agit d'une recherche qui vise à identifier les contributions possibles du cinéma africain à l'enseignement de l'histoire et à l'abordage des cultures africaines en salles de classe au Brésil, mais plus particulièrement de la municipalité de Juiz de Fora. Plus précisément, elle vise à: comprendre les perceptions qu'ont les enseignants et les étudiants des écoles municipales de Juiz de Fora à propos du continent africain et de ses cultures, identifier comment ces perceptions ont été socialement construites, appréhender les possibles changements de perceptions des enseignants et des élèves en relation avec le continent africain à partir de la fruição de films africains et, enfin, contribuer au développement de stratégies pour enseigner l'histoire du continent africain et l'abordage de ses cultures en salles de classe des écoles municipales de Juiz de Fora à partir de films africains. L'approche théorique-méthodologique qui a guidé le travail a été l'approche qualitative historico-culturelle, en choisissant comme compagnons de conversation, entre autres, Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski, Homi K. Bhabha et Boaventura de Sousa Santos. Le champ de recherche a été constitué avec des enseignants et des élèves des écoles municipales de Juiz de Fora. La fruição dialogique et la conversation post-fruição sur les films africains ont été utilisés comme outils pour tisser les données empiriques de la recherche. À partir de la mémoire filmique matérialisée dans le discours des sujets, il a été possible de remarquer qu'avant la recherche, enseignants et étudiants percevaient le continent africain comme un lieu de souffrance et habité par la faim, la misère, les maladies, etc. Ils avaient également une vision de l'Afrique sauvage caractérisée par le tribalisme et la convivialité avec la faune, et enfin la vision d'une Afrique où les guerres et les conflits sont des événements quotidiens. Ces perceptions découlent de l'accès et de la visualisation des multiples images qui circulent dans la société à propos du continent africain, à travers les différents canaux. À cet égard, l'accès et la visualisation de films sur le continent africain ont un poids considérable. Jusque-là, c'était une visualisation non problématisée. Au cours de la recherche, les sujets ont compris l'importance de la problématisation des différents récits cinématographiques sur le continent africain. De plus, la diversité du continent - la diversité de ses lieux, de ses peuples et de ses manières d'être et d'être dans le monde - a été perçue par les enseignants et les élèves. Là où ils ne voyaient qu'une Afrique souffrante, ils ont pu voir un continent avec ses difficultés quotidiennes en faisant aussi des rapprochements avec le contexte brésilien. Là où ne se voyait que guerres et conflits, on voit aussi de la joie et du bonheur. Ainsi apparaît la première grande contribution que le cinéma africain puisse apporter à l'enseignement de l'histoire africaine et à l'abordage des cultures africaines en classe. Il s'agit de la possibilité d'un changement de regard sur le continent africain. Cela passe par la diversité des thèmes qui peuvent être discutés à partir de la fruição d'un film africain. La deuxième contribution majeure concerne l'approche méthodologique pour travailler sur les thèmes qui traversent les films. Cette approche peut varier en fonction du public.

Mots-clés: Education, Cinéma et Education, Culture Africaine, Cinéma Africain.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Categorização de trabalhos de tese e dissertações realizados sobre Cinema e Educação de 2010 a 2017	33
Tabela 2- Categorização das palavras usadas pelos alunos em temas	151
Tabela 3- Subtemas a partir das palavras dos alunos	152

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Capa do filme Nha fala.....	90
Figura 2- Fotografia de cena com a protagonista do filme A pequena vendedora do sol.....	92
Figura 3- Fotografia de cena com o filme “A câmara de madeira.....	93
Figura 4- Fotografia de cena com um dos protagonistas do filme “Confusion na wa”	94
Figura 5- Fotografia de cena com dois dos protagonistas do filme “Timbuktu”	97
Figura 6- Fotografia de cena com três protagonistas do filme “Cairo 678”	98
Figura 7- Crianças africanas brincando	196
Figura 8- Estudantes africanos Fonte: google imagem.....	197
Figura 9- Cidadãos africanos Fonte: google imagem	197
Figura 10- Mulher africana vendendo na feira. Fonte: google imagem	198
Figura 11- Praia africana (Benin) Fonte: google imagem	198
Figura 12- Criança africana sorrindo Fonte: google imagem.....	199

SUMÁRIO

1 O RITO INICIAL: CONTANDO A TRAJETÓRIA.....	17
2 CINEMA E EDUCAÇÃO, ENTRE PESQUISAS E DIÁLOGOS	31
2.1 Fios já tecidos	31
2.1.1 Teses e dissertações.....	32
2.1.2 Os artigos.....	39
2.2 Da pedagogia à arte, o vínculo.....	43
2.3 A Arte cabe na Educação e a Educação cabe na arte	50
2.4 A ALTERIDADE, a cronotopia e a exotopia da fruição.....	55
3 NA TENSÃO, NO CONFLITO, O OLHAR DE UM SUJEITO HÍBRIDO	60
3.1 Das inquietações para a pesquisa.....	60
3.2 Objetivos e questão de pesquisa.....	65
3.3 Uma aproximação dialógica com o campo de pesquisa.....	67
3.4 Entre sentidos e significados, o jogo da negociação e da tradução cultural.....	73
3.5 Navegando ao encontro do desconhecido, fazendo caminho ao caminhar	79
3.5.1 Imaginando uma possível trajetória.....	79
3.5.2 Entre estratégia e tática, arriscando-se no campo	83
3.5.3 O Cinema africano: um sonho de liberdade	99
4 CINEMA AFRICANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.....	116
4.1 Vislumbrando as redes.....	116

4.2	As experiências fílmicas e as redes de formação	117	
4.3	Rede de memória e de sujeitos	122	
4.4	Rede de descobertas e o espaço de aprendizagem	126	
5 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NO CENTRO DAS APRENDIZAGENS DE ALUNOS E PROFESSORES A PARTIR DE FILMES AFRICANOS			131
5.1	As múltiplas salas de aula	131	
5.2	Vozes e corpos misturados	135	
5.3	A memória fílmica e o gosto diferenciado.....	141	
5.4	Vamos ensinar cultura e história	147	
5.4.1	Enxergando culturas e histórias	147	
5.4.2	Para um ensino diferenciado	154	
5.5	Contribuição do cinema africano para o trabalho com histórias e culturas africanas na escola.....	156	
5.5.1	Vocês ensinam/trabalham culturas e histórias africanas em sala de aula?	157	
5.5.2	A abordagem metodológica no trabalho com histórias e culturas africanas em sala de aula.....	166	
5.5.3	Discurso elaborado <i>versus</i> falas curtas, um caminho de provocações	170	
5.5.4	A pedagogia do olhar e do (re)descobrir juntos.....	175	
5.5.5	O passeur, agente de tradução cultural.....	177	
5.5.6	Percebendo outras Áfricas	186	

1 O RITO INICIAL: CONTANDO A TRAJETÓRIA

Contar uma história pode parecer uma tarefa simples que necessita apenas que o contador se coloque diante de seus ouvintes e desenrole seu relato. Pois bem, dependendo do contador e de sua procedência, essa tarefa pode manifestar umas especificidades e revelar complexidades não obrigatoriamente perceptíveis.

Quando no continente africano, no coração dos vilarejos, em noites belamente iluminadas pela lua cheia e suas estrelas, a avó quer gratificar seus netos e suas netas com uma história carinhosamente escolhida, ela não o faz sem realizar junto à plateia os ritos iniciais. Que ela esteja sentada em um banquinho ou sobre um tapete, à frente de seu auditório ou no meio dele, sempre têm aqueles gestos que conferem à cerimônia uma cara de encontro misterioso. Um canto iniciado por ela e belamente retomado pela criançada, um gesto de reverência aos seus antepassados e outro a ser feito pelo auditório impaciente e curioso, porém bem alegre. Agora sim, ela pode começar! «Meu conto, voa, voa, rola, salta...e chega finalmente...!».

Arrisco-me em tomar neste momento o lugar de uma dessas figuras de avó que existiram no continente africano e que ainda continuam existindo. Peço licença às grandes contadoras e contadores de histórias para atrever-me em um caminho que farei contando pedaços de histórias embutidas nas minhas memórias. Meu conto, tal um pássaro, voa, voa, voa, voa ainda e finalmente pousa num lugar chamado Bénin. Dizem que esse lugar é um país muito lindo situado na costa oeste de um continente chamado África. Dizem também que esse país é pequeno, que é uma república velha de apenas 56 anos com dez milhões e oito mil setecentos e quarenta e nove de almas que vigiam suas terras de cento e quatorze mil e setecentos e sessenta e três (114.763) km² ¹. Nesse país nasceu no mês² em que faz um friozinho e que sopra um vento seco, um menino. Os seus pais lhe deram o nome de Senakpon, quer dizer,

¹ Dados do Censo Geral da População e da Habitação (RGPH 2013) do Instituto Nacional da Estatística e da Análise Econômica do Benin (INSAE)

² O mês de agosto no Benin é um mês em que sopra ventos frios e secos carregados de poeiras. É chamado de "harmattan".

Deus³ vigiará. Esse menino é o primeiro de uma família de quatro irmãos. Três meninos e uma menina. Senakpon nasceu então numa aldeia que se chama «Klouékanmè», porém, sua família grande é oriunda de outra aldeia que se chama «Agbomin». O menino não crescerá na aldeia de Klouékanmè, pois, com apenas alguns meses, seus pais se mudaram para uma cidade localizada no norte do país chamada *Natitingou* e depois para outra chamada *Parakou*. Nessa cidade, o menino começou a crescer e chegando aos cinco anos manifestou a vontade de ir para a escola, pois, via seus pais irem para aquele lugar. Seus pais então, o colocaram na escola pública do seu bairro. Essa escola se chamava Escola Primária Pública de Ganon⁴. Sènakpon gostava muito da sua escola. O que ele amava mais era estar com seus pais envolvendo-se nas diversas brincadeiras e jogos, correndo pra lá e pra cá. Ele odiava os castigos dos professores e detestava muito ser chicoteado quando cometia um erro. Nessa escola que não tinha limites fixos, pois não era cercada por muros, mas sim, construída em meio às árvores, os alunos podiam além das brincadeiras tradicionais do recreio fazer outras coisas. Senakpon ia colher frutas com seus coleguinhas ou jogar bola. Ele adorava jogar bola. Na escola ou em casa, assim que o tempo lhe permitia, ele sempre se associava aos grupos dos meninos do bairro para jogar. E se o tempo não lhe permitia, ele o arrumava a custo de seus deveres de casa. Ele amava também assistir a televisão, melhor ainda quando se tratava de ver um jogo de futebol. Naquela época, seus pais ainda não podiam se dotar desse artefato “tecnológico”. Isso não atrapalhava o menino. Bastava andar um pouco, às vezes correr, calçado ou não, e a vizinhança o acolhia com prazer. A criançada sentada no chão era respeitosamente separada dos mais velhos que se sentavam em banquinhos. Só a noite iluminada pela luz emitida pelo aparelho de televisão confundia o público. Todos, frente à pequena “caixa de imagem” em preto e branco, e Senakpon fixava atenciosamente as imagens e se alegrava com elas até cair no sono. No dia seguinte, ele acordava e perguntava à sua mãe de que maneira ele tinha sido levado para casa. Tal acontecimento era frequente.

³ No imaginário da etnia “Fon”, o universo é criado e protegido por “Dada Sègbo”, o ser supremo. Por analogia, esse ser pode ser chamado de Deus. No caso do nome “Sènakpon” “Sè” pode ser entendido como Deus ou como Anjo guardião

⁴ Ganon é o nome do bairro em que morava o menino e sua família.

Ao concluir o segundo ano do ensino primário, a família do Senakpon se mudou novamente. Desta vez, Cotonou, a capital econômica do país foi o ponto de chegada. Ali, o menino iniciou o terceiro ano do ensino primário e deu continuidade à sua vida escolar. Ele fazia também muitas amizades. A paixão pelo futebol e seu fascínio pelas imagens da televisão não o abandonaram. Pelo contrário, o seu zelo pelo esporte aumentou muito e seu interesse pelas imagens em movimento também. Ele já participava em pequenos torneios de futebol, tanto na escola quanto no seu bairro. Na quarta série do ensino fundamental, aconteceu algo inesquecível na escola do Senakpon. Um belo dia, a diretora da escola passou um comunicado em todas as turmas, de que, cada aluno tinha que trazer cinquenta francos (50f) cfa, para participar de uma sessão de cinema que aconteceria na escola. O menino – que havia mudado para a casa de um tio sobre decisão dos pais para focar mais nos estudos – ficou muito alegre com aquela notícia. Uma vez em casa, informou seu tio, que era ao mesmo tempo seu professor de reforço escolar, sobre a sessão de cinema. A partir do dia do comunicado, o garoto só pensava naquela ideia de assistir a um filme. Ele não via a hora. Até que finalmente o dia tão esperado chegou. Era uma quarta-feira de tarde. No país de Senakpon, não se tem aula nas quartas-feiras de tarde. Então, depois das atividades da manhã, o menino se apressou em voltar para sua casa que se situava a uma boa distância da escola. Descansou e com muita alegria retornou para sua escola. Estavam presentes todos aqueles que pagaram a moedinha cobrada. Uma das salas de aula foi preparada para a circunstância. Estava muito cheia. Na frente do numeroso público de alunos espectadores, havia bem perto do quadro negro, um dispositivo que o garoto nunca tinha visto. Seja o que for ele sabia que era bem diferente da pequena televisão que chamava sua atenção. Esta era bem maior e parecia com um pano branco fixado por dois suportes nas extremidades. Na frente desse aparato, numa certa distância, tinha outra. Havia também umas grandes caixas de som e as aberturas da sala eram fechadas de maneira a criar um clima bem escuro. Com as janelas fechadas e o número elevado dos alunos, fazia um calorzinho na sala. Mas logo, quando ecoou o primeiro som junto com as primeiras imagens, parecia que ninguém mais sentia calor. Nas primeiras imagens que se seguiram de letras, o menino

conseguiu ler “TARZAN”. Era o nome do filme e de seu personagem principal. O garoto ficava muito fascinado pelas imagens em preto e branco que apareciam na tela. Ele adorava as ações, ria, se surpreendia, aplaudia, se irritava com elas. Era um momento especial que lhe dava, assim como aos seus colegas, muita alegria. Por mais de uma hora, o menino parecia viajar sem sair do seu lugar para um universo totalmente desconhecido, mas que ele adorava. Quando apareceram as últimas imagens, logo seguidas de letras como no início, a plateia inteira aplaudiu. Assim se encerrava a primeira seção de cinema de Senakpon. Seu primeiro filme foi o “Tarzan”⁵, um filme de ação. A contar desse dia, sua estima pelas imagens em movimento aumentou bastante. Ele queria ver mais filmes ainda e, de preferência, filmes de ações. A oportunidade de satisfazer esse desejo não demorou em aparecer. Com efeito, naquele ano, Sènakpon foi reprovado e não passou de turma. Seus pais então o matricularam em uma nova escola no ano letivo seguinte. Na sua nova escola, o “Complexe Scolaire Camara Laye”, ele logo teve novos amigos. Ele parecia detestar estar em sala de aula. Contava os minutos e as horas para abraçar as atividades que mais lhe davam prazer. Nas quartas-feiras de tarde e nos sábados, ele inventava a desculpa de ir fazer os deveres de casa junto com os amigos. Até fazia às vezes. Mas o que nunca faltava por fazer era ver um filme – sempre de ação – na casa dos seus amigos e depois desfrutar uma partida de futebol com os mesmos. De vez em quando, sumiam umas moedinhas de seus pais. Essas moedas permitiam ao garoto de ter acesso aos *vídeos clubes* do seu bairro. Ainda gostava mais de ir ao videoclube, porque

⁵ Mais de 20 anos se passaram já, desde que assisti pela primeira vez ao filme Tarzan. Eu era criança estava assistindo a um filme pela primeira vez. Um filme em preto e branco. O mais importante para mim e para meus companheiros da época era a diversão. Nós nos divertimos, rimos muito e alguns de nós passaram ainda um bom momento tentando reproduzir os sons e gestos “heroicos” do Tarzan da nossa infância. Hoje, não tenho mais muita recordação das cenas daquele primeiro filme. Porém, ao ver trailers e ler críticas desse filme lendário na internet, consigo olhá-lo de maneira crítica. Consigo ver que aquele Tarzan (o filme) reproduzia tudo aquilo que hoje me causa um incômodo e um constrangimento nos filmes sobre o continente africano. Um discurso eurocêntrico que busca mostrar uma África dos clichês. A África das selvas, das tribos, das barbaridades, do exótico, do ridículo, etc. Por isso que mencionar este filme, logo no início desta tese é muito importante.

ele podia ver filmes de ações em cores. Com efeito, os vídeos clubes são, na verdade, salas populares de cinema que surgiram na década de 90 em algumas cidades do Benin. São salas construídas por pessoas particulares e que exibiam filmes (na maior parte do tempo norte americanos, europeus e asiáticos). Em Cotonou por exemplo, essas salas populares coexistiam com as três salas de cinema do qual dispunha a cidade e que não funcionavam mais direito. Os filmes exibidos nas salas populares eram na maior parte do tempo em fitas vídeo cassete. Essas salas não existem mais hoje pelo fato do acesso fácil aos aparelhos DVD. Na verdade, nos anos 2000, tornou-se comum a presença dos aparelhos de leitura de disco de vídeo. Isso fez com que – junto com o declínio das salas de cinema – as famílias podiam assistir a filmes sem precisar sair de casa.

Ao entrar para o colégio, mais uma vez, os pais de Sènakpon Ihe fizeram mudar de escola. Desta vez, a nova escola era mais perto de casa. Curiosamente, o menino que já entrava numa fase de adolescência começou a se distanciar um pouco dos filmes. Impossível dizer exatamente se ele perdeu o gosto de ver filmes. Em contrapartida, ele se dedicava mais ao futebol. Ele sonhava em se tornar jogador profissional na modalidade. Tão dedicado ele era, que aos dezesseis anos, já estava licenciado num clube de série C do campeonato nacional de futebol do seu país. Alguns anos depois, quando ainda estava na penúltima turma do ensino médio, seu time subiu para a série B. Ele tinha então que se dedicar mais ainda, treinar mais. Isso se repercutia nos seus estudos. Seus resultados acadêmicos não agradavam mais aos seus pais, embora ele sempre conseguisse passar de ano desde que entrou no colégio. Um belo dia, seus pais que, de um lado cobravam bastante a necessidade de se dedicar mais aos estudos, e por outro entendiam seu zelo pelo futebol, Ihe fizeram uma proposta. O seu pai principalmente, Ihe pediu para se dedicar mais aos estudos até concluir o ensino médio e entrar na universidade. Assim, ele poderia jogar à vontade, quando quisesse e onde quisesse. O menino, meio que se tornando consciente da situação, talvez porque agora já virou um rapaz, decidiu se distanciar do futebol por um tempo. Ele parou a competição na última turma do ensino médio, porém jogava na escola nas horas de educação física. Ele se dedicava mais aos estudos, pois,

era consciente de que deveria passar no exame do final do ano. O sucesso nesse exame era o único jeito de entrar na universidade. Seus esforços e sacrifícios foram recompensados. Ele passou com sucesso no “Baccalaureat D”⁶ em 2007 e se matriculou no mesmo ano, no curso de Geografia da Faculdade de Letras, Arte e Ciências Humanas da universidade de Abomey-Calavi, a primeira e maior do seu país. Antes disso, ele tinha tentado, porém sem sucesso, entrar na Faculdade de Educação Física.

Ao se matricular na universidade e ter iniciado seus estudos de geografia, o jovem Sènakpon retomou sua atividade favorita. Voltou a treinar com seu time e com muito trabalho conseguiu estar de volta no efetivo competitivo. Porém, isso não atrapalhava mais seus estudos. Ele parecia ter encontrado um equilíbrio entre sua prática de esporte em competições e seus estudos pelos quais desenvolvia também um gosto particular. Ele até começou a gostar tanto dos estudos a ponto de planejar, ainda no terceiro ano de licenciatura, fazer um mestrado fora do país. Seus pais até se surpreenderam. Na verdade, o rapaz travava um conflito consigo mesmo. Entre parar os estudos ao concluir a licenciatura em geografia e se dedicar exclusivamente ao futebol, ou parar o futebol que demandava muita dedicação – porém nem permitia sobreviver no seu país – e prosseguir os estudos no nível de mestrado. Após muita reflexão, decidiu sair do país ao concluir a licenciatura para fazer o mestrado. Mas sempre se prometia retomar a competição, se um dia ele tivesse a oportunidade de encontrar em algum lugar o futebol que poderia lhe permitir ganhar a vida sem abandonar os estudos. Ao concluir a Licenciatura, Sènakpon começou a lecionar a disciplina de História-Geografia num colégio público. Ao mesmo tempo, preparava a candidatura para uma bolsa de estudo que lhe permitiria cursar o mestrado em educação no Brasil. O que ele conseguiu para sua grande alegria e da sua família toda.

O Jovem Senakpon chegou ao Brasil em Março de 2012 para cursar o mestrado em educação no Programa de Pós-graduação em Educação (Proped)/UERJ). Sob a orientação de uma professora de personalidade forte,

⁶O Baccalaureat no Benin como na França é o exame nacional que dá acesso à universidade. Ele é organizado sistematicamente no fim do ano letivo com a participação de todos os alunos regulares ou não que têm o nível da última série do ensino médio. A série A, B, C,D, etc. sinaliza as matérias que têm mais enfoques e maior peso na pontuação.

igualmente rigorosa e carinhosa, ele estava num meio multicultural e multiétnico. Tanto é que no Proped, ele encontrou além de seus colegas brasileiros, colegas da Argentina, da Espanha, da Angola, de Moçambique, etc. Nessa sua outra etapa de vida que se iniciou, ele teve novas experiências e se surpreendeu com muitas coisas. Ele achava impressionante o tanto de mulheres que faziam parte de suas turmas. Surpreendeu-se pelo fato de não ter apenas um professor ao longo dos dois anos de mestrado, mas sim, várias professoras que exerciam maravilhosamente seus ofícios. Bem no início do período, numa noite de aula ministrada por uma dupla de professoras, estas lhe perguntaram se estava tudo bem com ele. O rapaz respondeu que sim, porém lhe faltava algo importante. Ele ainda não havia achado nenhum lugar para jogar futebol! Tanto as professoras quanto os colegas, se empenharam em lhe dar sugestões e orientações para que pudesse começar a praticar sua atividade favorita. Isso não demorou muito, pois, um dia, dando a volta pela universidade, no intuito de conhecer melhor o campus, descobriu algo que encheu seu coração de alegria. Um lindo campo sintético que lhe deu logo vontade de calçar as chuteiras. Tinha também uma quadra de futsal. Embora o moço achasse que o gramado sintético era meio pequeno e que nunca havia praticado futsal antes, ele já estava muito satisfeito. Tinha a certeza de que em breve poderia voltar a exercer sua atividade esportiva preferida. Um tempinho depois, ele conseguiu simpatizar com o grupo dos funcionários da Universidade, e passou a poder jogar futebol duas vezes por semana. Agora sim, estava realmente pronto para estudar.

As coisas não foram fáceis para o Sènakpon no primeiro período. Ele podia conversar em português, ler e escrever, porém, tinha a maior dificuldade em seguir o ritmo das aulas. A eloquência de uns e dos outros, a velocidade das falas, a intensidade das discussões, assim como o nível elevado dos debates lhe complicava a vida. Ele se sentia quase perdido e ficava muito preocupado. Preocupado em saber se conseguiria seguir o ritmo e atingir o objetivo final. A coragem se tornou sua principal fonte de energia e sua motivação se encontrava na fé de que apenas muitos estudos e dedicação lhe salvariam. Claro, ele podia contar com seus colegas e seus professores que lhe davam toda a assistência necessária. Apesar das dificuldades, ele concluiu

bem o primeiro semestre assim como o segundo. Ele estava tão preocupado com os estudos, que lhe sobrava muito pouco tempo para sua distração pessoal. Apenas jogava bola. Não passeava, não aproveitava essa cidade linda e cheia de vida. Sua “Geografia” se limitava quase apenas às suas idas e vindas à Universidade. Um dia desses ele foi convidado por uma amiga a sair. O ponto de passeio escolhido foi um dos shoppings da cidade. Ele não demorou a entender que se penalizava muito a si mesmo ficando apenas por conta de seus livros, artigos e trabalhos acadêmicos. Era uma delícia estar em meio de tanta gente que ia e voltava e que não parava de falar; de admirar as lojas e seus artigos e de saborear um prato na praça de alimentação. E a cereja no bolo foi quando, a sua amiga o convidou para ir ao cinema. Na verdade, o rapaz não sabia ao que se assemelhava realmente uma “verdadeira” sala de cinema. Suas curtas, porém, felizes experiências anteriores com cinema aconteceram em ambientes inapropriados. Agora, sim, ele se preparava a viver uma nova experiência com o cinema enquanto espectador. Ao chegar na bilheteria, sua amiga lhe perguntou qual gênero de filme ele queria assistir. A resposta era lógica. Ação!!! Assim, os ingressos foram comprados para ver um filme de ação. O tempo de espera antes da hora de entrar na sala lhe parecia uma eternidade. Ele estava muito animado. Enfim, chegou o momento. Só o corredor que levava a sala já era um encanto para o garoto. Ao entrar na sala, toda gelada e escura, os dois amigos que tinham escolhido dois dos lugares mais altos subiram e sentaram. Era o lugar preferencial de Sènakpon. Ele não parava de admirar a sala. O tamanho da tela branca lhe deixou de boca aberta. Quase se enfartou quando o primeiro som ecoou. A qualidade das imagens lhe deixava perplexo. Era uma sensação estranha, porém muito agradável estar nessa escuridão circunstancial com tanta gente desconhecida. Mas, o que não faltava ao longo do filme inteiro era o prazer, a emoção, a felicidade, etc. Era uma mistura de sentimentos formados tanto pelos elementos do espaço físico como pela narrativa fílmica. Nesse dia, parecia renascer o gosto que o jovem tinha pelo cinema e que por motivo desconhecido havia perdido. Mas, até aí, sua visão de cinema se limitava muito ainda ao campo do espectador ingênuo. Tudo começou a mudar bem pela frente.

Chegando já na metade do segundo ano de mestrado, o Senakpon teve duas experiências que mudaram completamente sua visão de cinema. A primeira foi quando ele participou de um evento acadêmico⁷ sobre o Cinema negro. Nesse evento ele teve a oportunidade de assistir a várias palestras que versavam todas sobre cinema e que na maior parte do tempo eram de cineastas de diferentes lugares (América Latina, Caribe e África). Teve até, a oportunidade de fazer um minicurso de cerca de três horas sobre a escrita de roteiro. A partir daí, começou a enxergar que o cinema ou o filme era muito mais do que via na tela. Percebeu que atrás dessas imagens em movimento, tinha muito trabalho. Ele ignorava até aí que o filme, antes de se tornar como tal foi escrito e que necessitou de uma equipe. Ele apenas via os atores. A partir desse evento e das aprendizagens que teria, ele foi descobrindo em parte o cinema africano e começou a enxergar o filme enquanto recurso potente de comunicação. A segunda experiência foi quando, à convite de uma de suas professoras da UERJ, ele participou como personagem de um filme documentário. O filme tem como nome: “Eunice e Fabrice”⁸. Além da profunda emoção que viveu durante todo o processo de filmagem, ele aprendeu muito. Ele tinha aprendido anteriormente que atrás de todo filme, sempre tinha uma equipe. Desta vez, ele esteve em contato direto com parte da equipe da qual fazia parte enquanto personagem. Descobriu que para filmar é preciso escolher o local, instalar o/a personagem ou os personagens, escolher ângulos de filmagem, usar uma lâmpada para a luz quando precisar, etc. Quando depois de tudo isso, se assiste ao produto final é uma sensação incrível que se tem. Mas as experiências com o cinema do Sènakpon não pararam aí. Logo, novas experiências aprofundarão mais sua visão acerca do cinema, a ponto de levá-lo a fazer da sétima arte um objeto de estudo.

Em fevereiro de 2014, o jovem Sènakpon defendeu seu mestrado e se tornou mestre em educação. Ele regressou ao seu país para matar saudade da sua gente e três meses depois retornou ao Brasil. A vontade de prosseguir os

⁷ VII Encontro de Cinema Negro, Brasil, África e Caribe/ Zózimo Bulbul. O evento foi organizado pelo Centro Afrocarrioca de Cinema, no Rio de Janeiro e aconteceu do dia 21 ao dia 26 de março de 2014.

⁸ O filme é uma produção do Grupo de Pesquisa “Culturas e identidades no Cotidiano” do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. É disponível no youtube no link: <https://www.youtube.com/watch?v=EEngQeR4Q9Q> .

estudos em nível de doutorado o consumia. Porém, de volta ao Brasil, ele não iniciou imediatamente o doutorado. Passou ainda nove meses na cidade dos cariocas. Ao longo desse tempo, ele trabalhou como professor de língua estrangeira. Lecionava francês para estrangeiros (brasileiros) em duas empresas. Ao mesmo tempo se candidatou em processos seletivos para estrangeiros em algumas universidades federais para tentar conquistar uma vaga no doutorado. Ele acabou passando em duas universidades. A Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Após um tempo de reflexão, de pesquisa sobre o custo de vida nos dois lugares e uma breve visita à cidade de Juiz de fora, ele acabou optando pela última. Em março de 2015, ele iniciou então seu doutorado em educação sobre a orientação de uma senhora que não era ninguém mais do que a renomada pesquisadora Maria Teresa de Assunção Freitas. Essa Professora, Sènakpon a descobriu da mesma forma que descobriu a sua orientadora de mestrado. Lendo no site do PPGE as informações sobre o programa – campos de confluência, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, docentes – ele acabou se interessando pelos objetos de pesquisa do grupo “LIC-Linguagem Interação e Conhecimento” coordenado pela referida professora. Buscou saber mais sobre ela e então foi dar uma olhada no seu Lattes. Após uma leitura do resumo dos seus projetos de pesquisa e, sobretudo no projeto em curso, ele sentia seu tema de pesquisa completamente encaixado. Ao enviar a sua candidatura para o processo seletivo, o rapaz colocou o nome dessa professora como orientadora presumida.

Depois de um mês em Juiz de Fora, Sènakpon ficou convencido de que estava no lugar certo. Com efeito, ele enfrentou algumas dificuldades devido a escassez de bolsas que lhe condenava a ficar pelo menos um ano sem bolsa de doutorado. Porém, ele podia contar com seus colegas do grupo de pesquisa LIC que o ajudavam em todos os sentidos e contava também com a colaboração e a orientação da equipe do Programa de pós-graduação em Educação. Além de contar com a ajuda de seus colegas e amigos, para se sustentar, ele dava algumas aulinhas particulares de francês. Um belo dia, enquanto estava estudando na sala do Grupo de Pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC), recebeu um convite especial. A então

coordenadora da Universidade Aberta do Brasil⁹ (UAB) junto com a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) lhe convidou para trabalhar na secretaria do Curso de Pedagogia à Distância da Universidade. Em contrapartida ele receberia uma bolsa. Feliz da vida, ele aceitou imediatamente. Um tempo depois, começou também a colaborar com o centro de línguas estrangeiras do Instituto Federal Sudeste Minas, onde ele lecionava aulas de francês para os alunos e funcionários do Instituto. Como se isso não bastasse, o Sènakpon decidiu participar do processo seletivo aberto pela Faculdade de Educação da UFJF para a vaga de professor de ensino de geografia. Com efeito, ele sentia a necessidade em vivenciar a experiência de sala de aula no Brasil. Participou então do processo e acabou passando no segundo lugar. Como a primeira colocada desistiu, ele foi convidado então a assumir o cargo. Desse modo, o menino se tornou também professor substituto na sua própria faculdade. Embora tivesse a possibilidade de ocupar esse cargo por dois anos, ele o exerceu apenas por dois períodos letivos. Pois, ao ser contemplado com uma bolsa da FAPEMIG¹⁰ logo no início do segundo ano letivo, e diante da necessidade de se dedicar mais aos seus estudos de doutorado, ele decidiu deixar a vaga para outra pessoa. No entanto, ele ficou muito satisfeito por ter apreendido bastante e ter vivido uma experiência inesquecível.

Ao entrar no PPGE da UFJF, Senakpon tinha uma proposta de pesquisa de doutorado em que ele buscava aprofundar sua pesquisa de mestrado. Com efeito, ao pesquisar a evasão escolar em meio rural Beninense, ele quis continuar essa pesquisa, porém focalizando mais o fracasso escolar que muitas vezes precedia à evasão. O objetivo era o de propor atividades a partir do cinema africano que pudessem auxiliar os alunos a superarem o fracasso na língua de aprendizagem. Ele se interessava em saber então como o cinema

⁹ No caso específico, trata-se da coordenadora do curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁰ Como pode ser lido no site da FAPEMIG, “A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG é a agência de indução e fomento à pesquisa e à inovação científica e tecnológica do Estado de Minas Gerais. Compete à Fundação apoiar projetos de natureza científica, tecnológica e de inovação, de instituições ou de pesquisadores individuais, que sejam considerados relevantes para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do Estado”. Nesse caso, a referida bolsa de doutorado serve de apoio para a realização desta pesquisa de tese.

africano poderia contribuir à superação do fracasso escolar. No entanto, ele optou em suspender esse projeto para iniciar outro em relação a assuntos que o deixavam ainda mais animado e que levantavam nele muitos questionamentos.

Com efeito, ao integrar o grupo LIC, Senakpon teve novas experiências com o cinema. Na verdade, o grupo tem uma atividade de extensão que acontece todos os períodos. Trata-se do CINEDUCA. No período em que ele iniciou seu doutorado, o LIC tenha sido selecionado para participar da nona (9ª) Mostra de Cinema de Direitos Humanos. Assim, uma vez por semana durante três horas, ocupava a sala de demonstração do PPGE, um público diversificado, para *fruir, pensar e discutir* filmes. O jovem participava da organização da sessão, assistia aos filmes junto com o público e se intrometia nas conversas pós-filmes. Nessas conversas pós-filmes, não se discutia apenas a narrativa filmíca, mas também, o filme enquanto arte, enquanto linguagem. Discutia as histórias dos filmes, os personagens, as escolhas estéticas dos diretores – planos, cenas, luzes, cores, fotografias, etc. Durante o tempo todo em que se desenvolveram essas atividades, a visão do menino se ampliou mais acerca do cinema. Sua compreensão desse artefato cultural se aprofundaria mais ainda. Isso aconteceu quando a experiência se repetiu no período seguinte, através do CINEDUCA. BR. Tratou-se duma edição que teve como proposta abordar o cinema brasileiro a partir de diferentes filmes e de discutir junto aos professores da educação básica, a lei ^{que} exige a introdução de filmes brasileiros nas escolas. Essa edição mais uma vez, se constituiu como grande momento de aprendizagem para o rapaz. Além da tradicional fruição de filme e da discussão pós-fruição, desenvolviam se outras atividades tais como: o trabalho com minutos Lumière¹¹, fotografias, a discussão da organização de cineclube em ambiente escolar, etc. Tudo isso, junto com as leituras sobre o cinema, afiavam mais o olhar do Sènakpon em torno da sétima arte. A partir de seus novos entendimentos ele começou a pensar com mais seriedade questões que até então permaneciam adormecidas.

¹¹ Minuto Lumiere é um exercício que consiste em fazer uma filmagem de um minuto. É assim chamado pois lembra os primeiros filmes dos irmãos Lumiere. Os irmãos fixavam o cinematografo e tomavam imagens de coisas do cotidiano durante um minuto no máximo.

Com efeito, a condição *diaspórica* vivida pelo jovem sempre se acompanhou de estranhamentos e de preocupações. Estranhamentos diante das novas e diferentes práticas sociais e culturais em que ele está mergulhado e preocupações diante da ignorância que percebia cotidianamente nas pessoas em relação ao continente africano. As imagens de “*vitimização*” que circulavam na grande mídia acerca do continente negro o incomodavam profundamente. Curiosamente, ele descobriu que existe uma lei – lei 10639/05 que exige o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana nas escolas brasileiras. Surgiu então a ingênua, porém lógica, pergunta: “existe ainda tanta ignorância em relação ao continente africano apesar do ensino preconizado pela Lei?” Decidiu então compreender mais esse fato. Porém, se limitar apenas à compreensão não lhe dará satisfação. Ele precisa fazer algo, provocar uma mudança, embora seja apenas a nível local. A partir das suas experiências com o cinema, começou a enxergar nele a potencialidade de fazer acontecer essa mudança. Mas, era preciso mostrar para seus sujeitos outro cinema. Aquele que na sua ficção do continente africano, “*tinha certo grau de real*”. Era preciso mostrar uma visão a partir de dentro do continente africano para provocar, causar estranhamento e levantar perguntas. Foi o que o jovem se propôs, ao decidir arriscar-se na pergunta seguinte: **em que o cinema africano pode contribuir para o ensino da história do continente africano e da abordagem de suas culturas em sala de aula?** Dessa pergunta central nasceu o título: **As Áfricas em sala de aula: possibilidades de viagens a partir do cinema africano.**

Ao obter o acordo da sua orientadora e dos membros do Grupo de Pesquisa LIC através das discussões semanais do grupo, decidiu construir um novo projeto de pesquisa. O projeto nasceu e seu desenvolvimento conduziu à elaboração da presente tese.

Esta tese é estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Cinema e Educação, entre pesquisas e diálogos”, busquei revisitar a partir de um determinado recorte temporal, o trabalho existente em relação ao Cinema e Educação. Assim, realizei um estado da arte e em seguida, abordei a chegada e a evolução do cinema no Brasil, assim como sua inserção no meio

escolar. Abordei também o vínculo entre cinema e educação e em um segundo momento, busquei aprofundar esse vínculo.

O segundo capítulo apresenta o olhar teórico metodológico que orientou o trabalho. Neste capítulo, vários conceitos foram cunhados dialogando com os teóricos a partir dos quais as discussões foram fomentadas. Destaquei a pergunta central da pesquisa, apresentei seus objetivos e as estratégias metodológicas usadas, assim como a constituição do campo de pesquisa e os sujeitos participantes da pesquisa. Um espaço foi dado também ao cinema africano, abordando seus desafios históricos e contemporâneos.

Os dois últimos capítulos apresentam os dados do campo de pesquisa e sua análise. Enquanto o capítulo três apresenta, mais especificamente, dados da primeira parte do campo de pesquisa, enfatizando as diversas redes de aprendizagens que foram tecidas, o capítulo quatro retoma alguns dados da primeira parte do campo complementando-os com os dados da segunda parte do campo. A análise e discussões dos dados foram feitas de maneira progressiva.

O texto é encerrado com algumas considerações finais sintetizando as ricas aprendizagens alcançadas através desta pesquisa.

2 CINEMA E EDUCAÇÃO, ENTRE PESQUISAS E DIÁLOGOS

2.1 FIOS JÁ TECIDOS

Acredito no provérbio africano que ensina que é a partir da ponta do velho cordão que se tece o novo. Assim enfatizo que qualquer trabalho, inédito ou não, deve inevitavelmente estabelecer um diálogo com os demais do campo de estudo. Preocupado em descobrir uma possível contribuição do cinema africano para a educação brasileira no meu desejo de uma presença histórica e cultural do continente negro nas suas escolas, me atrevo primeiro em elucidar sobre o que já se faz e se diz no campo da educação acerca da relação entre cinema e educação.

Nos últimos 05 (cinco) anos, no campo da educação, numerosas pesquisas se debruçaram sobre a dupla formada pelo cinema e a educação ou ainda a escola. Teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, artigos científicos publicados em vários periódicos de educação, abordaram em aspectos diversificados a relação entre a arte cinematográfica e a prática social que é a educação.

Uma palavra chave pode ser eleita como elo dialógico entre os trabalhos aos quais me referirei. Trata-se da palavra “representação”. Entre as diversas temáticas abordadas e os objetivos perfilhados, percebo que, sempre se busca elucidar, pensar e refletir sobre a representação que o cinema faz de um determinado assunto, agente, sujeito, etc. e de uma determinada realidade social e histórica. A partir da análise ou das reflexões acerca dessa representação presente nas imagens em movimentos, decorrem discursos que legitimam e ou tencionam a estreita relação que existe ou deve existir entre cinema e educação ou entre cinema e escola.

Enfatizarei alguns dos trabalhos construídos nos últimos cinco anos. Mais especificamente, trata-se de tomar conhecimento dos trabalhos de teses de doutorado e de dissertações de mestrado, assim como de artigos publicados em periódicos relevantes da área de educação que dialogaram com o cinema e por fim, dos trabalhos publicados pelos GTs de educação nos anais das Anped sobre essa perspectiva. Limitei-me a destacar em relação a esses

trabalhos, os objetos abordados, as diversas abordagens metodológicas que foram empregadas pelos pesquisadores, e alguns dos autores com os quais dialogaram no embasamento teórico de seus trabalhos. Dessa forma, pesquisando a partir da palavra chave “cinema” no campo da educação no banco de teses da CAPES, um total de 22 trabalhos foram encontrados. A mesma busca permitiu encontrar vários artigos publicados em diversos periódicos da área de educação no portal Scielo. Nos anais da Anped, descobri 16 (dezesseis) trabalhos publicados em relação ao cinema. Arrisquei-me em categorizar as diversas perspectivas em que se desenvolveram as pesquisas de teses e dissertações de mestrados por mim encontradas. Tal exercício não busca totalizar a discussão acadêmica em relação à temática, mas sim, ter uma visão sintética desses estudos. Assim, é possível apontar trabalhos que abordaram o cinema na sua relação com a instituição escolar, com a formação do sujeito, na sua presença na educação física, na educação ambiental, no campo de ensino de ciência, de ensino de história e no campo da arte. Para não cair na armadilha da construção de um retalho de textos de pesquisas de teses e de dissertações, busco apenas me referir a alguns desses trabalhos, sobretudo aqueles que abordaram o cinema na sua presença na instituição escolar e na sua relação com a formação do sujeito.

2.1.1 Teses e dissertações

Diante da diversidade dos trabalhos encontrados, foi possível classificar esses trabalhos em seis (06) categorias. São elas: Cinema e sala de aula, Cinema e educação ambiental, Cinema e formação, Cinema e educação física, Arte e Cinema e, Cinema e Ensino. A primeira categoria que reúne dez (10) trabalhos remete a pesquisas que investigaram o uso de cinema em sala de aula. Assim sendo, a linguagem cinematográfica assumiu um caráter bem didático. Na segunda categoria que conta com dois (02) trabalhos, o uso de cinema na discussão de questões ambientais foi evidenciado. Na categoria Cinema e formação onde se reúne seis (06) pesquisas, a questão da formação do sujeito é abordada a partir do cinema. As três últimas categorias que contam com um (01) trabalho cada, são respectivamente desenvolvidos na sub

área de educação física, da arte, do ensino de história e de ciência. O quadro a seguir sintetiza minhas falas.

TRABALHOS	CATEGORIAS	NÚMERO DE TRABALHO
Tese de doutorado e dissertação de mestrado no banco de teses da Capes	Cinema e sala de aula	10
	Cinema e educação ambiental	2
	Cinema e formação	6
	Cinema e Educação física	1
	Arte e Cinema	1
	Ensino de história e Cinema	1
	Ensino de ciência e Cinema	1
Total		22

Tabela 1- Categorização de trabalhos de tese e dissertações realizados sobre Cinema e Educação de 2010 a 2017

No âmbito dessa categorização – que também não é exaustiva – realizada, conforme destaquei anteriormente, apontarei só alguns desses trabalhos.

Na sua preocupação com a representação do professor em obras literárias e em filmes, CLEIDE (2012) reflete sobre a figura do docente a partir de uma análise de obras literárias auto referenciadas e de filmes. A autora buscou examinar a constituição do ser professor e as representações sobre a docência nestas obras e a partir delas. Também procurou entrever múltiplos discursos e representações socialmente circulantes sobre a docência; discutir questões alusivas às obras literárias e cinematográficas a partir de elementos

comuns ao universo escolar, concernentes ao ser professor e ao exercício da docência. O recorte temporal considerado por ela vai da segunda metade do século XX até o início do século XXI, considerando as obras examinadas como textos culturais com sentidos culturais e sociais sobre a docência. Metodologicamente, trata-se de um trabalho analítico com correlação entre textos literários e cinematográficos. A partir das abordagens sociológicas, a autora estabeleceu diálogos com autores como Tardif, Charlot, Nóvoa, etc. Ela abordou conceitos como violência, agressão, agressividade, etc.

Em um trabalho que investiga a presença do cinema no espaço escolar, ALBUQUERQUE (2012) refletiu sobre as perspectivas para uma educação pautada no audiovisual. Assim buscou ampliar as discussões acerca das relações entre cinema documentário e educação, considerando a linguagem cinematográfica e seus significados no espaço educativo. A autora desenvolve um trabalho sobre o cinema documentário. No texto que materializa a pesquisa desenvolvida, sente-se uma caminhada ao encontro do cinema documentário, no seu surgimento e mudanças, assim como na sua presença ou não no espaço educativo. Nesse sentido, várias perguntas permearam a tese cujos objetivos são também diversos. Além de buscar a ampliação – no âmbito acadêmico – “do nível de informação acerca da história do cinema documentário” (p.20), das discussões em torno dos laços entre este e a educação, a autora buscou também aprender mais sobre as possibilidades de “manutenção, de crítica, de conhecimento, de reconhecimentos de cultura (incluindo a própria) pelos espaços educacionais”.(p.20) A autora objetivou também agregar para o debate sobre a leitura e escrita do audiovisual nos espaços educativos por meio do cinema documentário. Na busca pela concretização desses objetivos, a pesquisadora se baseou numa metodologia que se delineou de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, conferindo-lhe, “uma conotação bibliográfica, enfatizando a abordagem histórica sobre o cinema, cinema documentário e cinema educativo”.(p.20) A análise fílmica ancorada na leitura e escrita de filmes documentários – numa perspectiva *linguagreira* e didática – evidenciou-se como técnica de produção de dados. Teoricamente, autores como Bakhtin, Santaella, Blikstein, entre outros, foram companheiros dialógicos no texto. A temática abordada na sua dissertação de

mestrado por BONNEAU (2012) é pertinente e bem contemporânea ao abordar a questão da gestão pedagógica da violência escolar pelos docentes. Assim buscou investigar como o cinema trata da violência no meio escolar e como ele representa os autores, especificamente os professores, na resolução dos conflitos. Na sua discussão acerca da violência escolar e sua representação pelo cinema, ela enfatiza que os filmes reproduzem representações que responsabilizam os docentes pela gestão dos conflitos/violências em meio escolar. Assim, segundo a autora é um trabalho docente individual e isolado do seu contexto mais amplo que é apontado pelas narrativas. Porém, pesquisas acadêmicas em relação à temática não compartilham dessa concepção. A gestão deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar incluindo, portanto, educadores, famílias, especialistas, governo, junto com uma valorização do magistério. A pesquisadora aborda o filme como texto cultural, como produção discursiva datada. Na sua estratégia metodológica, optou pela análise fílmica e embasou suas discussões teóricas nas epistemologias culturais

Investigar a relação entre educação, modernidade avançada e políticas neoliberais por meio de filmes se constituiu como pesquisa de mestrado para ALMEIDA (2011) que analisou, como diferentes filmes que têm a escola como tema central discutem a crise da educação pública em tempos de modernidades avançadas. Os três filmes escolhidos para análise articularam discursos sobre a crise da escola na modernidade, evidenciando sutilmente ou explicitamente as contradições e as ambiguidades desse discurso. O autor se interessou em compreender como cada narrativa, no seu contexto nacional, coloca e aborda questões atreladas à educação como: evasão escolar, diversidade multicultural, processo de aprendizagem, migração, pobreza, tradicionalismo, etc. Também buscou entender como as narrativas constroem o personagem de um professor herói que tem a “obrigação” de suprir as insuficiências do sistema em que ele está colocado, além de procurar compreender a relação que os filmes tecem com a sociedade ao seu redor na produção de “particularidades e regularidades” em relação à educação escolar. A estratégia metodológica constitui-se na análise fílmica, buscando apreender o discurso do narrador cinematográfico/social. O arsenal teórico se formou a

partir de vários autores da sociologia da educação (Azevedo, Bourdieu, Durkheim, etc.), dos estudos sobre a indústria cultural (Adorno e Horkheimer, Benjamin, Harvey, Jameson, etc.), dos estudos culturais (Hall) e de outros que subsidiaram na análise da sociedade (Lukács, Tolentino, Xavier, etc.). É por assim dizer o caráter multireferencial do estudo. A partir da pesquisa e pela análise fílmica, o autor chegou à percepção de que os mesmos grupos de explorados e excluídos do terceiro mundo são também aqueles que vivem nas margens das sociedades de primeiro mundo. São eles: negros, asiáticos, latinos, africanos. E a escola enquanto projeto de modernidade ocidental está diretamente relacionada a essa exclusão. Evidenciou-se que os filmes que tratam da educação (sobretudo os analisados pelo autor) trazem mais questionamentos e preocupações do que soluções. Eles tornam possível uma visão que o autor qualifica de “poliédrica” da escola moderna que reproduz crise, mas que também se constitui como espaço de práticas emancipatórias e democráticas revelando possibilidades para o mundo contemporâneo.

Ainda pensando o cinema na escola, FARIA (2011) objetivou “rediscutir” a possibilidade de utilizar o cinema em sala de aula na perspectiva da reflexão e da elaboração do conhecimento a partir do uso da linguagem cinematográfica nas várias fases da produção de filmes em curta metragem, desde a sua concepção até a exibição do produto final. Nesse sentido, optou por uma pesquisa de caráter qualitativo na qual o professor foi considerado como investigador participante da ação. Ela constatou que “a aplicabilidade do cinema como recurso pedagógico a partir da produção de filmes em curta metragem pelos alunos pode contribuir para a alfabetização audiovisual e para a formação do sujeito crítico que percebe e compreende o contexto e se expressa por meios dos códigos audiovisuais proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa em arte”. Ainda em relação ao uso de filmes no contexto escolar, REBECA (2011) delineou um conjunto de critérios para o uso estético de filmes na escola, contribuindo para uma compreensão mais ampla do cinema. Ela destaca “a função estética, ou seja, a concepção de que a arte não tem um fim prático, utilitário, mas existe para promover a contemplação que sensibiliza, emociona e modifica a percepção do leitor acerca do contexto em que está inserido” (p.14). A autora discutiu portanto, o cinema como arte.

Objetivou compreender a função estética do filme analisando a concepção de cinema dos professores de uma escola pública. Buscou, assim sendo, identificar quais os procedimentos empregados no uso de filmes na escola por esses professores e se suas práticas estão em consonância com a concepção de cinema assumida por eles. Inscrevendo a pesquisa numa abordagem mista – quantitativa e qualitativa - a pesquisadora fez uso do questionário como técnica de produção de dados. Por meio da análise deste questionário, ela descobre – além de compreender como sujeitos da pesquisa utilizam os filmes – que a arte do cinema não se limita a uma utilidade prática, mas carrega também a função sensibilizadora de seus leitores. Teoricamente, a pesquisadora dialogou com autores como Bakhtin, Pino, Vàsquez, Peixoto, etc.

É nessa mesma linha de pensamento que se desenvolve a pesquisa de SILVA (2012). Com efeito, a autora refletiu sobre a relação entre arte, mídia e cinema na escola. Buscou identificar pistas de possíveis propostas de ensino sobre cinema na escola incluindo o uso das tecnologias e da produção audiovisual na perspectiva da mídia-educação. Nesse sentido, a autora analisou quatro propostas sobre cinema e educação na escola, buscando destacar características comuns entre elas. Teoricamente, a pesquisa se fundamentou nos estudos de mídia-educação, de cinema como escrita do movimento, nos estudos da arte, etc. Autores como David Buckingham, Alain Bergala, Ismail Xavier, Adriana Fresquet, etc. orientaram as reflexões do pesquisador.

Na perspectiva específica de relação entre cinema e currículo LEITE (2012) pensou o cinema na sua interface com uma visão de currículo como política cultural em sociedade, a partir de uma experiência contemporânea de introdução do cinema na escola. O autor analisou o currículo de um curso de introdução ao cinema na educação básica. Assim sendo, de forma específica a pesquisa buscou

observar e analisar as expectativas individuais e coletivas dos(as) estudantes, em relação à experiência de cinema na escola e seus desdobramentos, concebendo o espaço e tempo escolar do ensino básico como lugar de enunciação; observar e analisar as microinterações sociais que problematizam e contribuem com a possibilidade de aprender cinema na escola, concebendo o cinema como espaço de criação e manifestação do sujeito (LEITE, 2012, p.10)

Na sua pretensão de saber como se inicia “uma relação de aprendizagem de cinema em contexto escolar e seus desdobramentos”, o método microgenético foi adotado. Com uma fundamentação teórica ancorada na perspectiva dos estudos culturais, autores como Benjamin, Barbeiro, Bergala, etc. subsidiaram o diálogo teórico e as reflexões do autor.

Em uma pesquisa que teve como objetivo, compreender o olhar das crianças sobre as relações de gênero e sexualidade BITTENCOURT (2012) analisou “Menino maluquinho, o filme”. Assim, vários questionamentos foram levantados nessa perspectiva. Numa abordagem qualitativa de cunho multi referencial a autora delimitou um campo de pesquisa com as crianças. Adotou uma estratégia metodológica que as envolveram através do uso de grupo focal de discussão como técnica de produção de dados. Dado o caráter multireferencial do estudo, autores diversificados fundamentaram os diálogos. No que tange a discussão sobre gênero e sexualidade, a autora dialogou com Foucault, Louro, Moreno e outros. No que se refere à infância, autores como Sarmiento, Aries, Kohan, etc. orientaram as discussões. Por fim, no campo do cinema, que a pesquisadora abordou numa perspectiva cultural e de linguagem, Pillar, Fischer e Fantin foram os autores que orientaram as reflexões. Pela pesquisa, a autora percebeu as relações conviviais e paradoxais que podem existir entre crianças e adultos. Também se evidenciou a capacidade dos sujeitos da pesquisa de transgredirem as regras sociais questionando as concepções fixas de meninos/homens e meninas/mulheres. Os sujeitos conseguem também relacionar os modelos de masculino e feminino evidenciados no filme com seus cotidianos dentro e fora da escola.

A pesquisa de dissertação de mestrado de SILVA (2012) identificou os pressupostos teóricos (filosóficos, e epistemológicos) do currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias implantadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e buscou confrontá-los com as metodologias e atividades sugeridas nesse currículo para a leitura de filmes. Esclareceu uma utilização do cinema para propostas didáticas com indicação de filmes ligados aos conteúdos escolares. As discussões teóricas da pesquisadora se fundamentam em autores como Peirce, Santaella, Bakhtin, etc. O cinema é abordado na perspectiva desses autores como linguagem fílmica ou texto

fílmico, e sua natureza semiótica foi destacada. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa de cunho análise documental. Ou seja, a autora analisou o material documental (Caderno do Professor e Caderno do Aluno História, vol. 2, 3ª série do Ensino médio) para apreender as metodologias e procedimentos evidenciados no referido material para a leitura de filmes.

A tese “Cinema documentário na formação de professores” é da autoria de Cristiano José Rodrigues e foi concluída em 2015. No trabalho, o objetivo do autor foi investigar os sentidos que são construídos por futuros professores ao serem expostos a filmes documentários. O referencial teórico-metodológico que orientou o trabalho foi a perspectiva histórico-cultural. O autor integrou à tese um documentário de curta metragem onde é possível enxergar as relações que os sujeitos da pesquisa estabelecem com obras fílmicas documentárias.

2.1.2 Os artigos

Esta parte também se inscreve na mesma lógica que a parte precedente. A partir da busca feita nos principais periódicos de educação, alguns artigos serão referenciados. Conforme fiz com os trabalhos de teses e dissertações, me interessei pelas especificidades dos objetos abordados nesses artigos. É importante destacar que vários desses artigos são reflexões derivadas de teses ou dissertações o que, às vezes, traz uma certa redundância. À semelhança das teses e dissertações, os artigos também abordaram temáticas interessantes no âmbito do diálogo entre cinema e educação. Nessa perspectiva, uma reflexão sobre relação entre cinema documentário e a educação na perspectiva da Escola Nova entre os anos 1920 e 1930 foi desenvolvida por CATELLI (2012). No texto, a autora discutiu as concepções presentes entre os educadores da Escola Nova com relação ao vínculo entre Cinema documentário e educação.

A temática abordada por COSTA (2014) é interessante e contemporânea e se inscreve em uma perspectiva particular. Tratou-se de pensar cultura e pedagogia a partir da arquitetura. Como o próprio autor destacou, ele propõe “que se pense a articulação entre cultura e pedagogia, especialmente no que

tange a fazer pesquisa numa perspectiva pós-estruturalista” (p.166) Assim sendo, fez-se uma análise do documentário *Esboços de Frank Gehry*, de Sydney Pollack. O autor discutiu “a textualidade predominantemente visual de formas contemporâneas de ocupação do espaço urbano, a linguagem e as operações criativas da arquitetura de Gehry” (p.163)

A partir de um olhar diferente daquele de Costa, DINIS (2005), nos leva a pensar a questão da alteridade possibilitada pelo cinema em sua relação com a educação. No artigo que partiu das análises do filósofo Deleuze sobre as imagens no Cinema, o autor propôs pensar as relações entre cinema e educação na passagem de uma pedagogia da imagem ação para uma pedagogia da imagem tempo.

No seu ensaio *Infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea*, AQUINO (2015) enveredou por uma discussão problematizadora da experiência educacional contemporânea. Fundamentada na teorização Foucaultiana, as discussões “concentram-se na hipótese de um tipo de mutação, em operação na atualidade, dos modos de endereçamento às crianças, apontando para a irrupção da infância como experiência da solidão, e esta como efeito de um protagonismo forçoso dos mais novos em oposição complementar ora à inoperância, ora à esquivia dos mais velhos (p.427)”.

SIQUEIRA e SERIGATTO (2012) desenvolveram por sua vez, uma discussão sobre mídia e educação no ensino médio. O texto apresentou uma proposta de trabalho sintonizada com os paradigmas de mídia-educação inglesa e da nova cultura digital. A estratégia metodológica consistiu em selecionar trailers de filmes populares de diferentes gêneros e criar atividades para desmontar o texto audiovisual, explorar as características da linguagem, pensar nas relações do texto com a audiência e avaliar a aprendizagem possível.

Uma discussão exclusivamente teórica foi levada a cabo por PIRES e SILVA (2014) no artigo intitulado “O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo”. Os autores buscaram desenvolver uma reflexão sobre o uso didático do Cinema. Eles se preocupavam em discutir como a análise visual crítica das imagens pode contribuir de forma significativa

para a promoção de uma ação pedagógica atendida com as questões referentes ao sujeito contemporâneo e suas subjetivações.

A partir de GUIMARÃES (2013) foi possível ver uma análise do filme “O contador de histórias” de Luiz Villaça (2009). Na análise fílmica, dialogou com os estudos culturais, teorias da narrativa e conceitos educacionais para “investigar o gênero textual, à luz da relação entre imaginário, tempo e memória” (p.591).

Por meio de um texto teórico MARCELLO (2009) discutiu noções como encontro, composição e função anômala a partir das considerações de Deleuze e Guattari (2002). A estratégia metodológica foi a análise fílmica dos filmes *O Garoto* de Charles Chaplin (1921) e *O menino selvagem* de François Truffaut (1970). O autor mostrou de que maneira, os conceitos mencionados vão sendo tecidos a partir das análises fílmicas.

Uma análise da noção de pedagogia do conceito na perspectiva Deleuziana foi proposta por BIANCO (2005). Com efeito, de acordo com Bianco, Deleuze e Guattari trataram desse conceito em *O que é a filosofia?* Suas discussões no ensaio trouxeram também conceitos como “pedagogia da percepção” e “pedagogia do cinema” estabelecendo um paralelo entre eles e dialogando com o pensamento Deleuziano, sobretudo com seu conceito de “*imagem do pensamento*”.

Conforme alertei anteriormente, a referência à esses trabalhos – teses, dissertações e artigos – constituiu uma tentativa de penetrar na rede das discussões que se tecem em torno da presença do cinema nos meios acadêmicos. Embora eu não tenha penetrado profundamente em cada trabalho referenciado, a leitura deles me permitiu ter uma percepção geral dos diversos, porém específicos, assuntos abordados, além de me permitir em fazer certas considerações.

Nessa perspectiva, afirmo que em sua maioria, os trabalhos referenciados – tanto as teses e dissertações quanto os artigos – se consubstanciam nas diversas especificidades da abordagem qualitativa. Tal fato determina e justifica a escolha dos autores a partir dos quais as discussões teóricas foram travadas. O que se percebe a partir dessas pesquisas é que

todos partem da linguagem cinematográfica para tencionar algo no ambiente escolar. Ora para enfatizar e problematizar a formação docente, ora para discutir a aprendizagem a partir do cinema – abordando questões curriculares e didáticas – ou para discutir um aspecto político do processo educativo. De modo geral, me foi possível perceber três formas de tratar a relação entre cinema e educação. Apesar de, os docentes do meio escolar frequentemente atribuírem ao cinema uma função de entretenimento, as pesquisas fogem um pouco dessa perspectiva, porém, sem se opor a ela. A partir da leitura dos trabalhos supracitados, percebo que os autores atribuem ao cinema no seu vínculo com a educação, as relações: pedagógicas/didáticas, de linguagem, e artísticas. Os usos didáticos e languageiros do cinema são mais frequentes, até porque, é difícil separá-los. Essa tendência aparece na maioria dos trabalhos. Sobra então, uma pequena parte que aborda o cinema como arte no âmbito da educação. Acredito que é por esse motivo que quase todos os trabalhos fazem uso da análise fílmica.

Arrisco-me então em colocar uma pergunta um pouco delicada. Em que esses trabalhos diferem do meu?

Na perspectiva de refletir sobre mais ainda as relações entre cinema e educação, trago a especificidade de abordar assuntos históricos e culturais na perspectiva do continente africano. Como pode ser percebido, nenhum dos trabalhos referenciados abordou a questão da formação docente em relação aos conhecimentos históricos e culturais acerca do continente africano, na sua relação com o cinema e especificamente, o cinema africano. A questão do trabalho com as histórias e as culturas africanas em sala de aula pelo viés do cinema africano, também não foi tocada. Assim sendo, me preocupo em preencher esse vazio abordando numa perspectiva histórico-cultural o assunto do “ensino de história e de cultura africana” em salas de aula no Brasil e mais especificamente no município de Juiz de Fora. Nesse sentido, não busco fazer um uso especificamente didático do cinema africano. Tampouco, se trata de usar o filme apenas como meio de comunicação, atribuindo-lhe uma função de linguagem. Na preocupação de apreender como o cinema africano pode subsidiar as discussões em torno da história e das culturas do continente africano, é preciso estar atento a todas as suas dimensões. Isso quer dizer

que, apesar da possibilidade de construir a partir dos filmes africanos, estratégias didáticas, ou ainda de usá-los como ponte para a comunicação/discussão, é imprescindível encará-los como arte. Sendo assim, os filmes africanos precisam ser contemplados, lidos, fruídos, vivenciados mas precisam também ensinar e comunicar sem ter a pretensão de didatizar no sentido estrito da palavra. É nessa perspectiva que o cinema africano é encarado nesta pesquisa e é nessa ótica que esta pesquisa se diferencia e dialoga ao mesmo tempo com as já levadas a cabo.

Ao tentar me aproximar um pouco das pesquisas de teses, de dissertações e de artigos científicos, acho relevante também buscar aprender mais, a partir de teóricos e pensadores do campo da educação, sobre o cinema na sua interface com a educação escolar e/ou a escola.

2.2 DA PEDAGOGIA À ARTE, O VÍNCULO

Muitos anos se passaram desde a invenção do cinematografo em 1895 e da exibição do primeiro filme no *Grand café de Paris*. No entanto, apesar do passar dos anos, o cinema não apresenta um aspecto de coisa velha, ultrapassada encoberto de cheiro de mofo. Pelo contrário, ele sempre soube se reinventar e sua potência se atualiza e se reatualiza o tempo todo. A crença na potência do cinema abre a possibilidade para pensar a relação que existe entre ele e a educação. Essa relação é discutida por vários autores que pensaram e continuam pensando em seus trabalhos questões relacionadas ao cinema na educação; É o caso, por exemplo, de Rosalia Duarte, Adriana Fresquet, Maria Teresa de Assunção Freitas, Cesar Migliorin, Alain Bergala, Ismael Xavier, etc. para mencionar apenas esses.

Com Duarte (2002), Duarte e Gonçalves (2014), Duarte e Alegria (2008) pode-se conhecer um pouco a respeito da história do vínculo entre cinema e educação no Brasil. Longe de ser pacífica, a aproximação entre as duas instâncias sempre se deu através de processo tenso evidenciado pelo coquetel formado pelas políticas públicas e socioeconômicas cuja cultura é um dos pontos de ligação. No seu esboço da história da aproximação do cinema com a educação no Brasil, Duarte e Alegria (2008) identificam o início dos anos 1930 como período da “apropriação da cinematografia pela instituição escolar”. Todavia, antes de abordar com mais cuidado essa aproximação entre cinema e

educação no Brasil, seria relevante pensar essa questão de forma mais abrangente.

Com efeito, Duarte (2002) se empenhou a realizar essa tarefa acerca do vínculo entre a arte cinematográfica e a prática social em que se constitui a educação pensando a natureza pedagógica do cinema. Assim, em um primeiro momento, a autora aborda a partir dos pontos de vistas de duas correntes lideradas por Durkheim e por Simmel, a educação como um processo de socialização. A primeira corrente aborda a educação como um processo metódico cujo indivíduo é um agente passivo na sua relação com as regras, leis, práticas, normas, etc. que ele assimila sem interferir nelas. Já na segunda corrente, o indivíduo tem um papel ativo nesse processo. Ele age sobre as condições e altera o contexto social. Apesar da divergência das duas concepções, elas têm, porém algo em comum.

Em ambos os casos, entretanto, a educação que é ministrada no interior da escola é vista como apenas uma das muitas formas de socialização de indivíduos humanos, como um entre muitos modos de transmissão e produção de conhecimentos, de constituição de padrões éticos, de valores morais e competências profissionais. Desse ponto de vista, evidencia-se a necessidade de identificar e analisar todos os espaços e circunstâncias nos quais esse processo acontece (DUARTE, 2002, p. 16-17).

A partir dessa ênfase é possível perceber que a educação no seu sentido mais amplo não se limita apenas ao campo escolar. Daí a importância de alargar as reflexões para outras instâncias que dela participam – o campo cinematográfico, por exemplo – quiçá descobrir o que os une. Logo, a primeira revelação que pode surgir é o papel também social do cinema, a relação educativa que se estabelece entre adeptos de cinema e o próprio cinema. No dizer de Duarte (2002), “O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “socialização”, possibilidade de interação plena entre desiguais em função de valores, interesses e objetivos comuns” (p.17). Evidenciada então, a natureza eminentemente social do cinema e da educação, sendo ambos pensados/concebidos, criados pela sociedade e voltados para a sociedade é inevitável que o vínculo entre eles tenha sido bem forte e continua como tal na contemporaneidade. Rosalia Duarte (2002) aponta para uma relação que existe há décadas entre cinema e educação. Nesse

sentido, a autora destaca que o cinema fala da escola desde o fim da segunda guerra mundial. Sustenta igualmente que, a escola também censura as obras cinematográficas. Fala se entre outros, “da baixa qualidade de alguns filmes e o exagero na veiculação de imagem de violência, o que acaba desqualificando a produção cinematográfica como um todo” (p.86). Tal fato já revela a tensão e aponta para os eventuais conflitos que podem existir na coabitação entre cinema e educação. Mas como se evidencia tal aproximação no cenário brasileiro e como se dá a penetração do cinema na escola?

No que tange ao cenário brasileiro, vários momentos e elementos são característicos do intercâmbio entre cinema e educação. Não se trata aqui de esboçar de forma linear e detalhada o panorama desse intercambio. Trata-se apenas de compreender os seus momentos e acontecimentos importantes. Assim, a percepção geral que se pode ter ao se aproximar da história da presença do cinema no Brasil e de sua relação complexa de vizinhança com a educação é que, de uma certa forma ela segue o fluxo dos acontecimentos globais nessa perspectiva, apesar de suas especificidades influenciadas pelo contexto sociocultural brasileiro. Nesse panorama, a importação/produção e difusão de filmes educativos é uma das primeiras formas de apropriação do cinema no contexto educacional brasileiro. Isso porque houve a percepção da possibilidade do uso das narrativas fílmicas na instrução pública. Como salientam Duarte e Gonçalves (2014),

No Brasil, no final dos anos 1920, a atuação política de intelectuais brasileiros, encantados com a possibilidade de que os filmes viessem a ser utilizados na instrução pública e, principalmente, na difícil tarefa de levar ciência e cultura aos analfabetos, nos rincões do país, levou os formuladores de políticas educacionais a integrarem o cinema às novas diretrizes criadas para a educação nacional (p.35-36).

Direcionadas por tal objetivo, as políticas públicas voltadas para a sociedade e sua educação se multiplicaram e diversas instituições são criadas através do tempo. Pode-se mencionar, por exemplo, o Instituto Nacional de Cinema e Educação (INCE) criado em 1937 e o Instituto Nacional de Cinema (INC) que incorporaria o INCE em 1967. Várias cinematecas foram criadas, assim como a multiplicação dos movimentos cineclubistas ao longo do tempo. Todas essas ações colocam em contato instituições públicas e privadas com a

forte mediação dos agentes produtores de filmes, dos educadores/pesquisadores de diversas ordens. Pois, intencionalmente ou acidentalmente, o cinema penetra as escolas brasileiras e se torna instrumento de pensamento, de reflexão e de atuação pedagógica para seus agentes. Nesse sentido, torna-se relevante interrogar sobre a forma como o cinema marca sua presença dentro das escolas e as funções que nelas assume.

Se pensarmos nas formas como o cinema se relaciona com as escolas vemos logo as políticas econômico-educativas, através do financiamento de eventos ou produções de obras fílmicas que possibilite o acesso aos filmes; através de projeto de lei¹² – embora recente – que obriga a exibição de filme brasileiro nas escolas. Vemos também a organização de festivais provocadores de encontro entre as obras, seus produtores e o público, que conta com uma participação considerável de acadêmicos. Por fim, enxergamos o campo acadêmico que não se limita apenas a levar as obras para os meios educativos, mas, que trabalha fortemente para tencionar e problematizar a presença dos filmes nos meios escolares. Assim sendo, três formas de relações podem ser evidenciadas: a relação política, a relação econômica e cultural e a relação educativa ou pedagógica. Essas formas de relações vão influenciar vigorosamente as funções que o cinema exerce dentro das escolas.

A partir dos autores destacados anteriormente é possível identificar duas funções que movimentam o vínculo do cinema com a educação e que justificam sua presença ou a necessidade de sua presença nas escolas. São elas, a função pedagógica e a função artística. Essas duas funções estabelecem um laço entre elas por meio dos elementos como a imaginação, a criação, a afetividade, a alteridade, etc. A palavra pedagógica não deve ser confundida com a palavra didática, embora o uso didático dos filmes é frequente no meio escolar. Mas ao pensar na função pedagógica do cinema, penso primeiro naquilo que Duarte (2002) enfatiza ao destacar a importância do cinema na formação da mentalidade das sociedades em que ele se produz

¹² A 2014 complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, obriga a exibição de, pelo menos, duas horas de cinema brasileiro nas escolas.

e se consome. É possível sintetizar essa função – não com pretensão de reduzi-la apenas a isso – nesta ênfase da autora:

“Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica” (p.19)

Desse modo, a autora aponta a natureza pedagógica do cinema como seu maior vínculo com o campo educacional. Assim, torna-se evidente pensar que o trabalho pedagógico necessita juntar, no seu acontecimento, certa dose de criatividade, de imaginação, de afetividade e de alteridade. Fresquet (2013) consegue se aproximar mais desses elementos. Com efeito, a autora pensa com bastante cuidado essas questões ao refletir sobre o fazer cinema nas escolas brasileiras e ao dialogar com outras experiências já levadas a cabo em outro país. Num diálogo tenso e provocador com o cineasta francês Bergala, a pesquisadora ajuda a pensar as funções pedagógica e artística do cinema. A partir de Fresquet (2013), entendo que o cinema na escola leva à imaginação o que por sua vez leva à criação. Fazendo apelo a Agamben (2008) a autora mostra que para este “a imaginação é a condição da comunicação e do conhecimento” (p.29). Tal imaginação no dizer da autora é encarada como tarefa essencialmente reservada ao domínio das artes. Assim é considerada como “tempo perdido” quando um determinado educador faz uso dela nas suas aulas. Contudo, é “em busca desse “tempo perdido” que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção” (FRESQUET, 2013, p. 30). Essa imaginação traz algo de ficcional para a realidade educativa. No dizer de Fresquet (2013) “o real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremas de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente se encontram”. Quando esse encontro acontece, a consequência mais desejável é a criatividade. O que por sua vez poderia tornar as atividades pedagógicas mais ricas e interessantes para todos os participantes. Assim sendo, para que a função pedagógica/educativa do cinema se cumpra, é preciso que ele incita nos meios educativos em que ele se insere, os seus praticantes à tarefa da imaginação e

da criatividade. Ao recorrer a Xavier (2008) entendo que tudo isso acontece quando o filme consegue provocar os pensamentos. No dizer do autor,

o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (p.15)

A partir desse destaque de Xavier, é possível perguntar de que maneira o cinema pode levar ao ato de pensar. Vasconcellos (2008) proporciona uma aproximação da compreensão dessa indagação. Partindo do pensamento do cinema proposto por Deleuze, o autor buscou mostrar a pedagogia da imagem de Godard. Fazendo isso, explicita por um lado que o cinema pensa através de seus realizadores e por outro que é possível fazer pensar a partir do cinema por meio da riqueza de suas imagens e de seus signos. O autor afirma justamente o seguinte:

O cinema para Deleuze pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento. É possível não só pensar com o cinema, mas mostrar que o cinema pensa, inequivocadamente por intermédio de seus realizadores. E mais do que isso, que é possível fazer pensar através do cinema, pela profusão de suas imagens e de seus signos. (p.156).

Assim, se é possível compreender a natureza pedagógica do cinema que se realiza por meio da junção da imaginação à criatividade pelo ato do pensar, torna-se também imprescindível admitir que o processo só se completa quando se concilia a natureza pedagógica do cinema à sua natureza artística. Aí que a questão da alteridade inerente à toda criação artística entra em jogo. Ao discutir o cinema como arte na escola na hipótese de Alain Bergala e ao buscar responder à pergunta de saber por que criar escolas de cinema em escolas públicas, Fresquet (2013) desenrola reflexões pertinentes em torno da função artística do cinema em meio escolar. A autora começa salientando a relação tensa que existe entre cinema e escola. Essa tensão nasce do encontro conflituoso da arte cinematográfica – que por natureza é provocadora, quebradora de hierarquia – com a escola que é o território por excelência de poder, de hierarquia e de ensinamento de normas, regras, condutas, etc. Porém, é preciso alertar que se trata de um cinema que navega a contra

corrente do cinema hegemônico facilmente acessível no circuito comercial. De fato, Fresquet (2013) salienta o seguinte:

A escola, mesmo sem ser uma prisão, é o lugar da regra, da ordem, da transmissão de determinados saberes considerados essenciais para a formação das crianças e dos adolescentes. O cinema entre na escola como um germen de caos e desordem. Já temos um belo contraste. Uma tensão. Para Bergala (2006, p.46), o melhor que a escola pode fazer pelo cinema é falar dos filmes como “obra de arte e cultura”. (...) Bergala pretende deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura “criativa”, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e incertezas. Nesse “faz de conta”, o espectador pode compartilhar mais aspectos não racionais, mais intuitivos e sensíveis da vivência do artista, que são fundamentais para quem pretende aprender uma arte. (p.45).

Visto nessa ótica, compreendo que o vínculo entre cinema e educação/escola é tão forte que não pode se limitar apenas a ver filmes na escola – menos ainda numa perspectiva didática – mas, deve completar o ato de ver filmes pelo exercício de fazer filmes. Assim, a fruição/leitura fílmica que se limitava apenas a um horizonte crítico se desloca para um horizonte criativo permitindo ao espectador/criador estabelecer uma relação de alteridade com as obras fílmicas. Na experiência da alteridade que traz juntamente consigo a vivência das emoções contidas no processo criativo, recupera-se algo muito caro à atividade pedagógica, isto é, a sua dimensão afetiva o que induz ao mesmo tempo à questão do gosto. Gosto desenvolvido pelo professor em ver ‘bons filmes’ e de passá-los aos seus alunos de forma criativa, portanto o gosto pela prática docente. Em relação à questão do gosto e dos bons filmes, “é fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leituras, investir na sua cultura e gosto pelas artes. Para que ele possa indicar “bons filmes”, deve primeiro conhecê-los (FRESQUET, 2013, p.43)”. Mas a autora não para por aí. Ela alerta que “uma proposta de formação do gosto parte exclusivamente do encontro com a alteridade fundamental da obra de arte, com o desconforto e o choque que provoca” (p.49). Tal choque e desconforto trazidos pelo encontro com a alteridade na minha compreensão devem impactar fortemente sobre a relação do professor com seus alunos. A este respeito a autora coloca o que segue:

A relação do professor com seus alunos fomenta a necessidade de visitar a própria infância. Professor, cineasta e artista, todos fomos crianças. Nesse sentido, no seu encontro com os alunos por meio do

cinema, o docente se vê diante de uma ponte e de uma ruptura. A ponte nasce da necessidade de buscar a criança que habita nele para que experimente o prazer do cinema. A ruptura é geracional e guarda relação com a escolha dos objetos culturais preferidos pelas crianças ou pelos adolescentes. O adulto não pode, nem deve se imiscuir no prazer das suas escolhas (p.52).

Na busca desse encontro com a alteridade, da recuperação desse horizonte sensível presente no intercâmbio do cinema com a educação para pensar questões pedagógicas e culturais numa perspectiva bem específica – o ensino de história do continente africano e a abordagem de suas culturas em sala de aula – que aproprio-me do cinema africano para identificar o que tem a contribuir para a educação escolar brasileira, nesse sentido.

2.3 A ARTE CABE NA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO CABE NA ARTE

Abordei na parte anterior, ainda que de maneira superficial, o vínculo entre educação e arte, destacando a relação cinema/educação no cenário brasileiro. Mas é preciso cunhar um pouco mais a ligação arte/educação para além do viés histórico e focar nos aspectos teórico-prático e político desse vínculo.

Salientei anteriormente com a ajuda de Boaventura de Souza Santos (1996) que esta pesquisa busca também reivindicar uma justiça social que para sua realização plena, necessita de uma justiça cognitiva. Continuo caminhando com o mesmo autor para pensar a trajetória possível para essas formas de justiça no campo da educação e mais especificamente, no que tange ao ensino de história africana e o trabalho com culturas africanas em meio escolar. Nessa perspectiva, o elemento imprescindível que encontro através dos trabalhos do autor, sobretudo na sua crítica à ciência moderna é a emancipação social. Na sua ênfase ao projeto educativo emancipatório o autor defende este como:

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p.17).

Para compreender essa ênfase de Santos, recorro à Oliveira (2012) que entende que

Nesse projeto, as ações dos participantes da ação pedagógica e a conflitualidade que marca esta ação não são produto apenas de

ideias e reflexões, mas são plenas de emoções sentimentos e paixões o que, para o autor, torna os conteúdos de ensino plurais em seus sentidos possíveis (p.5).

Assim sendo, em um projeto educativo que busca abordar elementos históricos e culturais do continente africano, é preciso que esse ensino aconteça de forma diferenciada. É necessário superar a simples abordagem e apropriação de conteúdos fixos. Dado a natureza nada estável e fixa da história africana e a pluralidade de suas culturas, é preciso realmente que a forma de abordar esses elementos possa dar conta dos aspectos conflituais da história africana e da pluralidade/diversidade de suas culturas. Em relação ao conflito na forma de ensinar, Santos afirma o seguinte:

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os medos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indisculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996,p. 33).

Nessa ótica, é uma nova forma de ensino/aprendizagem que aponto a partir das considerações de Santos. Um ensino que estabeleça uma nova relação entre o assunto de conhecimento e os participantes da ação pedagógica. Essa nova relação deve basear-se no que na maior parte do tempo recebe pouca atenção no processo de ensino/aprendizagem. Trata-se do afeto, do não dito, daquilo que é difícil materializar, porém cuja manifestação é incontornável para a realização plena desse processo. No espaço escolar, se limitamo-nos apenas ao currículo oficial, história africana e culturas africanas ocupam algumas páginas dos livros didáticos. O que leva ou deve levar professores e alunos a buscar vias alternativas para ter acesso a informações mais amplas e às práticas culturais plurais e mais representativas do continente africano que é tão diverso e singular ao mesmo tempo. De outra forma, um ensino baseado apenas em livro didático e talvez em alguns documentos complementares levará sem nenhuma dúvida a um tipo de conhecimento estruturado a partir de um olhar hegemônico fugindo, portanto da

horizontalidade que deve prevalecer entre saberes, formas de conhecimentos, culturas, etc. quando pretende-se chegar a uma justiça social e cognitiva. Para melhor aprofundar isso, é preciso como sugere Oliveira (2012) pensar a respeito do projeto educativo emancipatório na sua relação com o projeto sócio-cultural da modernidade questionado por Santos.

Na sua crítica ao pensamento moderno eurocêntrico, o autor alerta que o projeto sócio-cultural da modernidade baseia-se em dois grandes pilares. São eles: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Esses dois pilares são dotados de uma grande complexidade e são regidos cada um por três princípios. Diz Santos,

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Loke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. (SANTOS, 1995, p. 77).

Nesse cenário, o autor destaca o princípio de comunidade, no campo da regulação, e a racionalidade estético-expressiva, no campo da emancipação, como aqueles que têm mais a contribuir para os processos de emancipação na busca pela justiça social e cognitiva. Para seguir adiante nesta reflexão, interesse-me particularmente à racionalidade estético-expressiva da arte. Para Santos, essa forma de racionalidade conservou certas de suas características emancipatórias que são: o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva. Na leitura de Avritzer (2002) citado por Oliveira (2012) “especialmente as duas últimas permitem o que Boaventura denomina reconstrução de um conhecimento-emancipação, isso é, um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo” (p.6). Assim, me aproprio das noções de prazer e de artefactualidade discursiva para dar ênfase a necessidade de lançar mão da arte quando é questão de trabalhar no espaço escolar, assuntos relacionados à história e cultura africana.

Na perspectiva de desenvolver ações pedagógicas que enfatizam histórias e culturas africanas, escolhi a arte cinematográfica, no intuito de

recuperar o prazer que reside no ato de fruir filmes para tecer saberes/conhecimentos/práticas a priori distantes das realidades dos participantes dessas ações pedagógicas. A noção de artefactualidade discursiva de Boaventura se torna muito importante para compreender que o prazer recuperado/sentido/compartilhado cumpre seu pleno potencial na conversa pós-fruição. Como explica Oliveira (2012),

Formulando a noção de artefactualidade discursiva como uma das características da razão estético-expressiva, Boaventura aponta a dimensão “artística” (estética) da produção dos discursos, ou seja, o fato de eles serem permeados pelos sentidos (aisthesis) e não apenas pela cognição. (...). (p.7).

Nesse sentido interesse-me, à dimensão estética que reside na fala dos sujeitos após a fruição de um filme. Assim, a arte possibilita uma experiência prazerosa que faz emergir discursos estéticos na tessitura de novos conhecimentos. Mas, devo salientar que a arte não possibilita apenas prazer. A fruição de filmes gera emoções e sentimentos nos sujeitos da fruição. Essas emoções e sentimentos podem contagiar os sujeitos possibilitando prazer ou outras sensações. Na sua crítica ao encontro dos psicólogos da arte do seu tempo, Vigotski alerta que o papel da arte não limita-se apenas ao contágio. Diz o autor:

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento (VIGOTSKI 1999, p.307).

A arte, com certeza, contagia os sujeitos criando neles sentimentos e emoções. Mas o autor alerta para não limitarmos seu papel apenas ao contágio. Para ele, seu papel vai muito além e a natureza dos sentimentos e emoções pode não ser só prazerosa, da mesma forma que a busca pelo conhecimento, o trabalho pedagógico pode gerar prazer como outros modos de se sentir. O prazer de assistir a um filme é real. Mas pode ser um prazer que demonstre alegria imensa ou que desestabilize, que perturbe e que crie angústia no espectador. Tais efeitos podem provocar verdadeiras transformações nos sujeitos.

O milagre da arte lembra antes outro milagre do evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VIGOSTKI, 1999, p. 307-308).

Essa ênfase do autor, além de destacar as relações da arte com os sentimentos dos sujeitos, também aponta para outros fatos muito importantes. Trata-se do material da arte que provém da vida. O que conseqüentemente traz à tona o papel social da arte, a partir do momento em que o que provém da vida deve retornar à vida. A arte cinematográfica, à semelhança de todas as outras formas de artes, subtrai seu material da vida. As escolhas estéticas e discursivas do diretor(a) baseiam-se na sua relação com o mundo. Mas ao produzir a obra fílmica, que ele(a) devolve para o mundo, para os sujeitos do cotidiano que a ela terão acesso, uma pluralidade de relações pode ser estabelecida com tal obra. O que por conseqüência pode desencadear diversos sentimentos em diferentes sujeitos. Portanto, a obra transcende a dimensão individual e se torna social do mesmo modo que os sentimentos. Como diz Vigotski (1999)

[...] A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoas sem com isto deixar de continuar social. (p.315)

São nesses sentimentos que transitam entre individual/pessoal e social que a função pedagógica da obra de arte se realiza. A partir dos ensinamentos de Vigotski entendo que a arte prepara o sujeito para a ação, pois ela é dotada de emoções estéticas que relacionam-se com suas emoções reais. Porém, ela não leva diretamente o sujeito para a ação mas se constitui em uma força organizadora do seu comportamento. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar

acima da nossa vida o que está por trás dela (Ibid, p.320). A partir daí, o autor identifica dois campos para o sentido pedagógico da arte. O primeiro diz respeito à crítica da arte. A crítica da arte seria aquele campo que serve de intermédio entre a arte e a sociedade. “Ela dá certa orientação pedagógica à ação da arte, sem ter força própria para interferir no seu efeito básico, e situa-se entre esse efeito da arte como tal e os atos em que esse efeito deve realizar-se (ibid, p.320)”. Dito de outra maneira, a crítica da arte visa a assegurar que o papel social da arte se cumpra, porém, sem sufocar a própria arte. E daí o segundo sentido pedagógico da arte, a conservação da ação da arte. Aquela ação que leva ao ato artístico que é o ato criador em si, mas que, segundo Vigotski, não pode ser ensinado por meio de processos conscientes. Todavia, o educador pode contribuir para a sua formação e manifestação.

Ao apropriar-me da arte cinematográfica, e mais especificamente do cinema africano para tecermos conhecimentos acerca de história e culturas africanas, busco apoiar-me nos sentidos pedagógicos inerentes às obras de arte para provocar um processo de ensino/aprendizagem diferenciado. Não se trata de ensinar o ato criador artístico, mas, favorecer a penetração dos filmes nos sujeitos participantes da ação pedagógica instituída para que pelos intercâmbios de sentimentos, uma aprendizagem sensível possa realizar-se. Essa aprendizagem necessita da artefactualidade discursiva anteriormente enfatizada. Ou seja, da estética contida na tessitura dos discursos dos sujeitos originadas das emoções, dos prazeres, dos conflitos, dos estranhamentos suscitados pelas obras fílmicas.

2.4 A ALTERIDADE, A CRONOTOPIA E A EXOTOPIA DA FRUIÇÃO

Ao discutir os vínculos mais profundos que a arte pode estabelecer com a educação, encontro chão fértil para abordar outros elementos desse vínculo, especificamente a partir do cinema. A presença da arte cinematográfica em meio escolar no Brasil, já tem certa história como eu já tinha abordado anteriormente. Neste momento interesse-me em desvelar as implicações que as obras fílmicas, e mais especificamente os filmes africanos podem introduzir no espaço escolar no seu contato com professores e alunos. Cabe aqui relembrar primeiro que

por um lado, a escola se apresenta como o lugar tradicional do ensino, da regra e da transmissão padronizada da cultura, o que dificulta encarar o cinema como arte. Por outro, contudo, a escola aparece como lugar privilegiado de acesso coletivo ao cinema que foge, minimamente, do consumo hegemônico. (FRESQUET, 2013, p.44)

Nesse sentido, o espaço escolar, apesar de sua configuração em território que obedece a lógicas de aprendizagens padronizadas, é ao mesmo tempo aquele espaço onde é possível acessar a obras fílmicas diferenciadas. Diferenciadas em primeiro lugar pelas suas origens. Os filmes africanos não são acessíveis tão facilmente no circuito comercial e o fato de tê-los à disposição para contemplar, ler, fruir representa algo especial. Em segundo lugar, por ser especificamente filmes africanos, ou seja, de diretores africanos, atores africanos e contando histórias africanas, elas ocupam um lugar diferenciado no conjunto de obras fílmicas disponíveis e acessíveis aos professores e alunos. Porém, têm algo em comum com todos os outros filmes. É que são produções de sujeitos/diretores histórico e culturalmente situados, envolvem atores históricos e culturalmente situados e contam histórias sócio-culturalmente situadas. Eles têm também o propósito de juntar crianças, adolescentes, adultos/professores na frente da tela para embarcar pessoalmente e socialmente em viagens espaços-temporais onde os sentimentos e as emoções constituem o combustível necessário para a travessia e suas magias que levam a uma aprendizagem sensível.

A primeira magia acontece na possibilidade de olhar o outro ou melhor, os outros, como diferentes, estranhos para a partir daí descobrir/vivenciar/aprender outros modos de existir, de se relacionar com o mundo. Quem melhor poderia falar disso a não ser o próprio Bergala quando ele coloca o seguinte:

Experiência. Se quisermos iniciar crianças no cinema. Não se deve partir do saber. Não se deve partir da cultura. Não se deve partir da história do filme. É muito importante partir, primeiramente da experiência direta da travessia do filme. Isto é, na experiência, existe saber. O fato de uma criança ver o filme, sobre o qual, por exemplo, ela não sabe nada. Nós não preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme, atravessa o filme, e quando ela sai desse filme, ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela qual ela compreendeu o filme. A maneira pela qual ela se emocionou. A maneira pela qual ela foi tocada pelo filme. As imagens que ela reteve, por exemplo. Isto é, quando ela vê um filme de uma hora e

meia, o que fica. Quais imagens a tocaram pessoalmente. Isto é, é sempre a partir daí que é preciso partir. Se quisermos iniciar jovens ou crianças ao cinema, é preciso sempre partir das suas experiências. A experiência da travessia do filme. Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e aos conceitos depois. Isto é, primeiramente, eles dizem. Cada um pode dizer, por exemplo, como ele viveu a travessia do filme. Em seguida, a partir disso, podemos perguntar aos alunos como foi para eles a travessia do filme. E a partir daí, podemos fazer pontes, analisar. E pouco a pouco, chegar às ideias. Mas não se deve nunca partir das ideias. É preciso sempre partir de suas experiências (Bergala, 2012, trecho de vídeo).

Por isso que fruir/experienciar filmes tem suas magias. Aqui, não se trata de ensinar nenhuma técnica de realização de filmes a crianças, adolescentes e adultos. Nem mesmo se tem a pretensão de ensiná-los a assistir a filmes. É questão de provocar um contato com obras fílmicas diferentes, que mostram gentes diferentes e que contam histórias que revelam maneiras de ver/viver e sentir-se diferentes. Assim sendo, é importante perceber que os filmes não contam apenas uma história. Eles contam histórias. As histórias das personagens, dos lugares que neles aparecem. Essas histórias compõem a trama da história imagética e discursiva que o diretor conta por meio da obra. O que nós leva para a segunda magia da fruição. A fusão de tempo e espaço presente na obra fílmica e que o espectador penetra e atravessa ao longo da fruição. Pela voz de Mikhail Bakhtin, posso chamar essa fusão espaço-temporal de cronotopo fílmico. Ou seja, um cronotopo artístico. Diz Bakhtin

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo (BAKHTIN, 2000, p.211)

Ao entrar em contato com um filme africano os espectadores penetram um cronotopo artístico que eles vivenciam e atravessam pelo olhar. Esse cronotopo específico rompe com a lógica temporal cronológica. Claro, o tempo de duração do filme ainda é compatível com aquele tempo cronológico e linear. Mas a temporalidade do filme em si, quer dizer, das histórias contadas, das personagens, dos lugares, etc. é outra. A magia reside no fato de que o diretor do filme apresenta ao espectador histórias de Áfricas, lugares e territórios africanos por meio de uma obra só. Não se trata mais de ensinar/aprender uma

história fixa ou uma história do passado do continente africano. Mas, ver o continente em movimento. Visualizar seus lugares, sua gente, seus modos de ser/estar, viver/pensar, sentir/olhar, ainda que artisticamente tramadas dentro de uma temporalidade específica, ela mesma situada como diz Bakhtin, na “grande temporalidade”. Assim, ao realizar o proposto por Bergala - deixar o espectador contar como foi a sua experiência direta da travessia do filme - depois da travessia/experiência, por um instante, do cronotopo fílmico, abre-se para os espectadores/viajantes a possibilidade de tecer suas artefactualidades discursivas. Exatamente neste ponto realiza-se a terceira magia da fruição. Trata-se da exotopia da fruição.

É importante perceber que tanto os movimentos com a alteridade, a travessia do cronotopo fílmico e a experiência da exotopia da fruição acontecem ao mesmo tempo. O ato exotópico se inicia, a partir do momento em que o espectador entra em contato com o mundo alheio presente na narrativa fílmica. Ele o visualiza por completo. Mas não para por aí não. O sujeito da fruição consegue se deslocar espaço-temporalmente por meio do cronotopo fílmico agenciado pelo diretor e visualiza/vivência de forma pessoal e social as múltiplas possibilidades de relações com os mundos presentes na obra fílmica. Após essa vivência ele volta à sua posição inicial para dar um acabamento à sua visão por meio do seu excedente de visão. Como enfatiza Grammont (2017) a partir das suas leituras de Bakhtin (2011),

No acontecimento estático, então, colocam-se em interação a consciência do autor, a consciência da personagem e a consciência do contemplador. Sua força estética vai depender do posicionamento de cada um diante da obra artística. Faz-se necessário, então, um posicionamento exotópico, ou seja, um excedente de visão, que o outro indivíduo sempre provoca em mim e que ‘é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo’ (p.61).

Os contempladores aqui são os sujeitos da fruição. As personagens são os atores dos filmes e os autores são os diretores dos filmes. Diretores, atores e contempladores/espectadores estabelecem um vínculo pelo ato da fruição, porém, a partir de diferentes posições. Assim, como ensina Bakhtin acontecem “um conjunto de ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais

ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2011, p.22-23). Desses movimentos eclode a artefactualidade discursiva dos sujeitos da fruição.

3 NA TENSÃO, NO CONFLITO, O OLHAR DE UM SUJEITO HÍBRIDO

3.1 DAS INQUIETAÇÕES PARA A PESQUISA

O Brasil é um país multiétnico e multicultural. A formação de sua população se deu através de processos históricos marcantes e complexos que contribuíram para este fato. Numa sociedade movida por afrodescendentes, descendentes de índios, portugueses, franceses, espanhóis, alemães, etc. as relações se tornam mais complexas e tensas. Nesse caso, a escola – enquanto micro sociedade, espaço de partilha, de significação e ressignificação das culturas e conhecimentos historicamente produzidos – encontra-se diante de um grande desafio. O de se constituir como espaço que reflita a diversidade étnica e cultural do país. Tal tarefa se torna necessária, não para apagar as diferenças ou heterogeneidades, mas pelo contrário, para reforça-las, porém superando os preconceitos, os estereótipos, as relações fortemente desiguais existentes. É preciso disso para que, aqueles que socialmente e historicamente foram e continuam sendo marcados pelos estereótipos, profundamente afetados pelas relações desiguais e subalternas sejam contemplados pela justiça social. Nesse caso, penso especificamente nos afrodescendentes para quem a escola, além de propiciar o conhecimento acerca de suas culturas e histórias, deverá possibilitar conhecimentos acerca dos lugares de origem de seus antepassados, isto é, o continente africano. Para dar às escolas o suporte jurídico nesse sentido, a lei 10.639/03 substituída em 2008 pela lei 11645/08 exige o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

A atual pesquisa de doutorado, se deve ser localizada num subcampo específico da área de educação, dialoga com os estudos étnicos raciais. A atualidade das pesquisas nessa área cruzada com os motivos que me animam presentemente nesse sentido exige de mim uma empreitada dialógica com essa área específica de pesquisa. Porém, a pesquisa não tem como foco as questões étnico-raciais. Ela busca problematizar o ensino de histórias e culturas africanas, tentando encontrar outras estratégias para tal ensinamento. Busco então, articular minha pesquisa em torno das questões envolvendo ensino de história e cultura africana em sala de aula no Brasil. Mas, é

importante reconhecer antes de tudo, que a Lei representa uma verdadeira conquista não apenas para todas as instâncias que lutam pelas questões étnico-raciais, mas também pelo Brasil inteiro. A instituição da Lei representa um marco histórico na luta pela justiça social e pela emancipação de toda a população afrodescendente e indígena. Essa questão é tão importante que o debate científico e as pesquisas nessa área não param de crescer. Em eventos acadêmicos, periódicos científicos, palestras, etc. as discussões acerca da questão racial fazem parte dos assuntos tratados. Porém, a atualidade das pesquisas nessa área não significa que o assunto é recente. A questão racial sempre esteve – e continua estando presente – no processo de constituição do povo brasileiro, da estruturação da sociedade nas suas diversas esferas: trabalho, cultura, educação, saúde, etc. Várias entidades e movimentos sociais encontram os motivos de suas lutas fundamentados nas questões raciais. Políticas públicas reforçadas por lei e decreto são elaboradas nesse sentido. Mas, se aceita-se sem nenhum equívoco a relevância das pesquisas, dos debates acadêmicos, dos movimentos sociais em suas diversas ordens em relação às questões étnico raciais, em que se torna relevante para mim – africano residente no Brasil – me dedicar a um tema desse? Será por motivo de solidariedade porque sou negro? Ou será por necessidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área investigando questões emergentes no campo da educação e que envolvem tal temática? Talvez a resposta se situe no cruzamento dessas duas perguntas. Portanto, acho oportuno tentar narrar aqui alguns momentos da minha vivência brasileira. Talvez dessa narrativa, poderão ser vislumbrados os motivos pelos quais alço o compromisso de pesquisar o ensino da história e das culturas africanas em sala de aula no Brasil.

Tendo sete anos de permanência no Brasil, acho o momento atual adequado para olhar no retrovisor e repensar certas coisas, certos momentos, certas falas. É nesse sentido que trago algumas perguntas com quais me deparei e acredito que outros africanos vivendo no Brasil com certeza já se depararam nos seus cotidianos. Perguntas como estas: *“tem muita fome na terra de vocês?”*, *“Tem muita pobreza e guerra lá na África, né?”*, *“Tem praia lá na África?”*, *“Como que é a vida lá na terra de vocês?”* *“São costumes diferentes, né?”*, etc. já surgiram em conversas do dia a dia com conhecidos

brasileiros, ou só a mim, ou junto com outros conterrâneos. Do mesmo modo, antes de viajar pela primeira vez para o Brasil, a visão que a maioria dos africanos tem acerca do país se limita ao futebol, às lindas praias, ao carnaval, às lindas paisagens, etc. Nem noção da grande espacialidade geográfica do país se tem na maior parte do tempo. Desse modo, existe um fato importante que merece destaque. É o desconhecimento um do outro que os dois povos – brasileiro e africano – têm em comum. Apesar do encontro histórico que se realizou por meio dos processos coloniais e tudo o que os acompanharam; apesar dos laços culturais que se manifestam pelas relações de ancestralidades, pelas aproximações e semelhanças manifestadas nas práticas socioculturais do dia a dia, é flagrante ainda, a ignorância demonstrada um para com outro. Pelo menos é o que consigo pensar a partir das perguntas acima colocadas e das “surpresas cotidianas” que viveremos meus pares estudantes africanos e eu, tentando desconstruir e reconstruir nossos “pré-conceitos” acerca do povo brasileiro. Essa desconstrução passa pela nossa vivência cotidiana no Brasil. Reaprendemos a olhar, a escutar, a falar, a questionar e a compreender, etc. a partir de dentro do Brasil e não mais a partir de informações reduzidas, limitadas, formatadas que chegavam até nós enquanto ainda permanecíamos em nossos diferentes países. Quando se responde negativamente à pergunta de saber se é angolano e que a seguinte formulada se preocupa em saber se a Angola fica longe da África, é obvio que não se pode falar mais em pré-conceito, mas a meu ver, em desconhecimento. Tomando o risco de me enganar, creio que já me deparei com falas ou perguntas semelhantes mesmo dentro da academia. Porém, as perguntas acima destacadas contêm certo grau de preconceito baseado também no desconhecimento ou em um conhecimento errôneo. Assim me preocupo em saber porque no mundo contemporâneo “globalizado” ou no período *técnico-científico informacional* como o denominou o professor Milton Santos – em que a informação é veloz mais do que nunca – ainda existe tanto desconhecimento à nível de “gente” cujos laços de ligação não precisam mais ser demonstrados. Claro que a informação é veloz e disseminada na sociedade em suas formas mais diversas, porém, é preciso se perguntar qual tipo de informação é

compartilhada? Porque e para quem? Como os sujeitos se relacionam com essas informações? Como se apropriam delas?

Retomo agora a questão da lei que mencionei anteriormente, orientando a minha narrativa acerca do ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana. Participei em 2015 de um curso online organizado pelo CEFOP¹³ sobre a literatura e cultura afro-brasileira e africana. Não consegui, infelizmente, concluir o curso. Mas a aprendizagem foi grande, pois acompanhei até o fim, participei dos fóruns, dialoguei com outros participantes. Os participantes eram na sua maioria professores da rede pública e alunos de pós-graduação. Nesse ambiente de aprendizagem onde os assuntos debatidos se relacionavam com a história e cultura afro-brasileira e africana, uma coisa importante chamou minha atenção. Era a preocupação compartilhada pelos participantes/professores em trabalhar a África em sala de aula. Os professores manifestavam sua angústia em relação à falta de informação ou conhecimento sobre o continente, a pouca disponibilidade de material didático ou a dificuldade em acessá-los, o despreparo em se trabalhar tais assuntos. A isso, acrescento os preconceitos que circulam cotidianamente em relação à África. Preconceitos criados pelas informações e imagens marcadas de estereótipos difundidas na sociedade, em relação ao continente negro. No momento atual, ainda não me preocupo em discutir o porquê dessa situação, mas tomar consciência de que ela existe e merece ser estudada/pesquisada. Desse modo, identifico dois motivos que justificam o meu interesse – enquanto africano morando e estudando no Brasil – em pesquisar o ensino da história e da cultura africana nas escolas brasileiras.

O primeiro motivo é de ordem histórica. Não pela necessidade de contar a história do Brasil e do continente africano, mas, de lembrar que o encontro possibilitado entre as duas entidades territoriais pelos acontecimentos dos tempos remotos tornou – e ainda continua sendo assim – impossível evidenciar essa história independente uma da outra. Pelo contrário, o “destino” desses dois territórios/povos se ligou para um tempo indeterminado. Os eventos

¹³ Centro de Ensino e Formação de Professores. O centro é localizado no Rio de Janeiro e oferece cursos online com certificado.

característicos comuns dessa história são: a colonização, a escravidão, a opressão, a injustiça, o neocolonialismo, etc. Tais eventos no seu aparente desaparecimento continuam sendo presentes na contemporaneidade pela época globalizada em que nos encontramos. E daí o segundo motivo: o cenário global atual e a situação das duas entidades territoriais nesse contexto. Aqui também, o que me interessa não é explicar como na era global, o capitalismo – motor de funcionamento desta época – se tornou o elemento de aniquilamento em ambos os lados do oceano atlântico, mas, reconhecer que mais uma vez, as duas entidades têm histórias em comum, é claro, com suas especificidades. Em outros tempos – época colonial – a migração de africanos para o Brasil era forçada sendo a “*servitude imposta*” como destino dos migrantes. No período atual, vários motivos incentivam essa migração. Na maior parte do tempo, ela continua sendo “forçada” pois, na era global neocolonialista atual, os resquícios da colonização dialogando estreitamente com o neocolonialismo leva os africanos a emigrarem para o Brasil – à procura de vida melhor, fugindo dos conflitos localizados, ou à procura de melhores condições acadêmicas, etc. Mas é importante reconhecer que e a “*servitude imposta*” não é mais o destino dos migrantes. Portanto, um novo encontro é possibilitado. Encontro entre aqueles que tiveram seus antepassados deportados para o Brasil e aqueles que são os descendentes desses antepassados no Brasil. Mais do que um encontro é um choque caracterizado pelo estranhamento e pela curiosidade. Estranhamento em ambos os lados e curiosidade por parte daqueles que sempre permaneceram aqui. É dessa curiosidade baseada num desconhecimento que decorrem, a meu ver, as perguntas anteriormente mencionadas.

Perante esses dois motivos principais que acabei de enfatizar, pesquisar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula se torna para mim um compromisso ético-estético. Isso significa, me engajar na luta pela desconstrução dos pensamentos, das visões preconceituosas e estereotipadas sócio-historicamente construídas acerca do continente africano. Tal luta passa pela pesquisa, quer dizer, pela produção de conhecimentos emancipatórios. Portanto, não se trata apenas em fazer uma pesquisa e compreender o funcionamento de um determinado “fenômeno” educativo. Mas

sim desenvolver uma pesquisa que reivindica uma “justiça sociocultural”. O que necessariamente deverá passar por uma justiça cognitiva. Como assinala Santos (2008, p.106) “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva”. Por isso que produzir conhecimentos por meio da pesquisa reivindicando uma justiça sociocultural significa ao mesmo tempo reivindicar uma justiça cognitiva.

Pensando mais especificamente no ensino da história africana e da abordagem de suas culturas em sala de aula, algumas preocupações nascem. Que África os professores conhecem? Como se conhece o continente africano nas escolas? Qual história do continente ensinar e quais culturas africanas abordar em sala de aula se se conhece pouco das Áfricas? Como fazer tal ensinamento? Quais recursos usar?

3.2 OBJETIVOS E QUESTÃO DE PESQUISA

Ancorado na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de professores, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFJF (PPGE/UFJF), essa pesquisa tem como **objetivo geral identificar as possibilidades de contribuição do cinema africano para o ensino da história do continente africano e para a abordagem das culturas africanas em sala de aula em escolas da rede municipal de Juiz de Fora.**

Com efeito, estamos numa era global em que a imagem desempenha um papel central na disseminação da informação. A imagem em movimento, independentemente do seu gênero, documentário ou ficção tornou-se essencial graças ao seu potencial e sua potência comunicativa, educacional e artística. O setor do audiovisual é um setor artístico e o filme enquanto obra de arte é sempre acompanhado por uma ideologia. Com efeito, a criação artística – a realização de um filme – que visa criar e/ou recriar mundos e por meio dessa (re)criação comunicar emoções, fatos, verdades, mitos, etc. necessita de um agenciamento de diversos signos. Ora, sabemos que – como veremos com mais detalhes na frente – os signos têm por trás, avaliações ideológicas. Bakhtin (Volochinov) afirma a este respeito que

(...) Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente

correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2009, p.32).

Nesse contexto, o realizador e/ou o roteirista de uma obra fílmica assume uma posição ideologicamente avaliativa da realidade que ele recria ou sobre qual ele discorre imageticamente. É sua verdade, e essa verdade precisa ser confrontada com outras verdades.

A imagem que se tem do continente Africano - suas culturas e histórias - no Brasil tem recebido uma grande influência do audiovisual. Uma produção que é na maior parte Norte americana ou europeia, disseminada pela "grande mídia " é apropriada pelo público, muitas vezes de forma acrítica. Segue-se uma formação de visão e de pensamento preconceituoso e estereotipado sobre o continente Africano. A desconstrução desses pensamentos estereotipados sócio-historicamente construídos com grande utilização de "imagens negativas" não seria possível sem o uso de "imagens potentes". Não para cair em um Afrocentrismo, mas para dar uma visão a partir de dentro do continente, ou seja, a partir de obras de realizadores africanos. Ao falar de imagens potentes, refiro-me às imagens que possam provocar uma proletatização. Isso quer dizer, imagens capazes de levar o sujeito a questionar e a refletir em torno de tudo o que ele já tinha enraizado como informações e pensamentos a respeito do continente africano. Daí a escolha do cinema Africano. O objetivo geral se desdobra nos objetivos específicos seguintes:

- Compreender quais as percepções que professores e alunos de escolas municipais de Juiz de Fora têm do continente africano e de suas culturas;
- Identificar como essas percepções foram socialmente construídas;
- Apreender as possíveis mudanças ocorridas nas percepções desses professores em relação ao continente africano a partir da fruição de filmes africanos;
- Contribuir no desenvolvimento de estratégias para o ensino da história do continente africano e para a abordagem de suas culturas em salas de aula de escolas municipais de Juiz de Fora a partir de filmes africanos.

Assim, a questão central que move a pesquisa é: como o cinema africano pode contribuir para o ensino da história do continente africano e para a abordagem de suas culturas em salas de aula de escolas municipais de Juiz de Fora? Trata-se então, de abordar o cinema enquanto linguagem e arte capaz de apresentar o continente africano na sua complexidade e na sua diversidade espacial e cultural. Tal abordagem exige também não cair na armadilha do uso didático do cinema. Mas aproveitá-lo enquanto arte, enquanto linguagem suscetível de levar a uma aprendizagem sensível.

3.3 UMA APROXIMAÇÃO DIALÓGICA COM O CAMPO DE PESQUISA

Acredito que, ao levantar uma questão central de investigação, é preciso ter uma postura, condizente com um determinado olhar, para encarar os desafios aos quais remete a questão levantada. A partir disso, assumo duas premissas que acho necessário destacar bem no início. Em primeiro lugar, me apodero das luzes da perspectiva histórico-cultural para enxergar meu campo e tecer as discussões teóricas necessárias. Se o olhar para o campo se coloca nesse ângulo, então, a postura tem de se adequar a ela. Postura, em relação às questões que subjazem da inquietação central e em relação aos sujeitos que auxiliam na busca de respostas a essas indagações. Dito isso, é preciso lembrar que este estudo se desenvolve na grande área das ciências humanas. Sendo assim, ele lida constantemente, na perspectiva de Bakhtin (2010) com um “ser expressivo e falante”, portanto, com discursos, com falas. Num segundo lugar, destaco que a pesquisa se coloca como uma pesquisa emancipatória. Ou seja, ela reivindica uma justiça social, cujo acontecimento se impossibilita na ausência duma justiça cognitiva. É a partir dessas duas premissas que escolho meus parceiros para trilhar meu caminho num território completamente discursivo.

Como já foi enfatizado, trata-se de uma pesquisa que encontra seus fundamentos na abordagem histórico-cultural. Ou seja, ela procura abordar o tema, colocando-o em um contexto sociocultural dinâmico. No estudo de qualquer fenômeno ou tema, o autor russo Vigotski busca três elementos fundamentais: a sua gênese, a sua estrutura e a sua função (VIGOTSKI, 2007, página). Ao buscar a gênese, se faz um movimento para descobrir a raiz do

fenômeno ou do evento, sua origem. Em seguida, é preciso compreender como este fenômeno ou evento se organiza e se articula e quais são as relações que ele estabelece no seu próprio interior e com outros eventos. Só assim poderá ser compreendida a sua função, seu papel na vida dos seres humanos. Esses três elementos (gênese, estrutura e função) em seu conjunto revelam a natureza histórica de qualquer evento além de levar a uma compreensão profunda deste. Tratando-se, portanto, duma pesquisa que estabelece uma ponte entre educação e cinema e que, a partir daí, busca fomentar elementos essenciais que une essas duas práticas sociais, isto é, a história e a cultura é necessário iniciar uma aproximação com esses elementos na perspectiva por mim assumida.

Ao fazer uma consulta no dicionário para as duas palavras: história e cultura encontro respectivamente as seguintes definições:

História s.f. (sXIV) 1 conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e sua evolução, segundo o lugar, a época, o ponto de vista escolhido <h.universal> <a h.da Revolução Industrial>. 2 ciência que estuda eventos passados com referência a um povo, país, período ou indivíduo específico ,professor de h.. [...]. (Dicionário Houaiss, 1.ed., 2009)

Cultura s.f. [...] 5 ANTRPOL Conjunto de padrões e comportamentos, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social 6 forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico; civilização,<c. clássica> <c.muçulmana> [...]. (Dicionário Houaiss, 1.ed., 2009)

Conforme pode ser percebido a partir das duas definições, as noções de história e cultura abrangem sentidos diversificados. Não se trata de abordar cada termo de forma separada, e sim, apreender as duas noções na sua união indivisível e delimitar – sem os reduzir a isso – os contornos nos quais são enfatizados por mim. Insisto sobre o vínculo que existe entre eles, pois, no meu entendimento, não existe história sem cultura e, toda cultura se inscreve em temporalidade e espacialidade determinadas. Assim, quando emprego o termo de cultura, o da história está sempre embutido e vice-versa.

Na sua obra “cultura, um conceito antropológico”, Laraia (2014) auxilia na compreensão deste como conceito polêmico que está sempre em mutação. O autor mostra no seu texto, diferentes abordagens que guiaram a formação e o desenvolvimento do conceito de cultura ao longo da história humana. Ele

desvela perspectivas idealistas, objetivistas, biologicistas, etc. todos ancorados numa concepção positivista da noção de cultura sem esquecer também de enfatizar autores que buscam romper com tais abordagens. Laraia cita clássicos como Roger Kissing, Claude Levi-Strauss, Clifford Geertz, etc. Familiarizo-me mais com o último e com o próprio Laraia quando penso a noção de cultura. Compartilho o ponto de vista do segundo em relação ao fato da cultura ser um condicionador da visão do ser humano. Ele afirma justamente que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 2014, p.68). Assim sendo, enquanto ser humano, nossos atos, nossos discursos, nossos olhares, nossos gestos corporais, nossos pensamentos, etc. estão sempre orientados por um conjunto de códigos, regras, normas em que nascemos e crescemos. Tais códigos, regras ou normas são embutidos em signos que andamos descodificando e reelaborando no nosso cotidiano. Quando se trata de pensar a cultura nos seus trabalhos acadêmicos, Geertz alerta que ele defende um conceito de cultura substancialmente semiótico. Ele afirma o seguinte:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. [...] (GEERTZ, 2008, p. 4).

Embora nesse trecho o autor deixe transparecer como a concepção de cultura que defende está vinculada às suas estratégias metodológicas, o que mais capta minha atenção é justamente a perspectiva de cultura que ele defende. Cultura enquanto “teias de significado”. E os significados podem ser encontrados só onde há signos. E os próprios signos vinculados aos lugares e tempos em que emergem. Na sua crítica às concepções iluministas de cultura e de ser humano – que sustentam a noção de um ser constante e não influenciado pelo tempo e pelo lugar – Geertz sustenta pelo contrário a importância do lugar e do tempo na constituição do ser humano. Para ele, “(...) a imagem de uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões

temporárias, pode ser uma ilusão, de que o homem pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles (GUEERTZ, 2008, p.26). Fazendo tal alerta, o autor oferece subsídio para pensar a natureza espaço-temporal do ser humano. Essa natureza espaço-temporal pode ser tanto em relação a um espaço e um tempo físico quanto a um espaço e um tempo discursivo. Somos o conjunto formado pelos discursos e *espaçostempos* que habitamos e os discursos que produzimos por sua vez estão espacialmente e temporalmente localizados na cadeia de discursos que habitam o mundo.

Ao assumir uma concepção semiótica de cultura, Geertz permite que eu penetre, portanto, no território discursivo para pensar a cultura de forma mais profunda no contexto desta pesquisa. Deparo-me assim com um elemento essencial e incontornável que revela a singularidade da raça humana. Trata-se da fala humana. Vigotski (2007) destaca a fala humana como o elemento primordial que distingue ser humano dos demais animais. Portanto, a fala ocupa um lugar central na cultura humana. É por meio de sua articulação em discurso, em enunciado, que se torna possível a comunicação entre os seres humanos, portanto, a socialização e a partilha dos conhecimentos e das práticas culturais historicamente criadas. O elemento básico da fala é a palavra, ou seja, o signo. Bakhtin (2009) aponta o signo como a materialização da comunicação social. Estudando as raízes genéticas dos processos psíquicas superiores, Vigotski alerta que “todas las funciones psíquicas superiores tienen em comum el ser procesos de mediación, es decir, incluyen em su estructura, como parte central y fundamental de todo el proceso em su conjunto, el uso del signo como médio esencial para dirigir y dominar lós procesos psíquicos (VIGOTSKI, 2007, p.180)¹⁴. Indo um pouco mais adiante, percebe-se que esse signo do que fala o autor é a palavra. Diz ele que “en el problema que nos interesa, el de la formación de lós conceptos, la palabra es esse signo que sirve de médio para la formación de lós conceptos y luego se

¹⁴ Todas as funções psíquicas superiores têm em comum o fato de ser processos de mediação, quer dizer, incluem em sua estrutura, como parte central e fundamental de todo o processo em seu conjunto, o uso do signo como meio essencial para dirigir e dominar os processos psíquicos. (Tradução minha)

convierte em su símbolo (Ibid, p.180)¹⁵. Nessa perspectiva, compreendo que o elemento básico que serve de suporte às culturas, são os signos e que a palavra é um desses signos. Estes são sempre acompanhados de ideologias. Bakhtin elege a palavra como fenômeno ideológico por excelência e o modo mais puro e sensível de relação social. Diz o autor,

Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2009, p.36).

É cumprindo, portanto sua função de signo e de relação social que ela penetra a vida e tudo o que nela se faz, se cria, se vive. A palavra está presente na vida cotidiana e suas subtilidades. Ela está na ciência, na arte em todas as suas formas, ora interiorizada, ora expressada. A palavra, enquanto signo, na sua onipresença não pode ser associada sistematicamente a uma função ideológica particular – tal como um signo especificamente criado para tal – pois, no dizer de Bakhtin, “é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (p.37)”. De acordo com as leituras de Souza (2011, p.37) os três campos da cultura humana para Bakhtin são justamente a arte, a ciência e a vida. Para o autor, há dois mundos sempre em confronto. São eles, o mundo da vida e o mundo da cultura.

O mundo da vida é o espaço singular em que contemplamos, criamos, produzimos conhecimentos, vivemos e morremos. O mundo da vida é também o lugar para os nossos atos, os quais são realizados uma única vez no decorrer singular e irrepitível da nossa vida realmente vivida e experimentada. Em contraposição, o mundo da cultura é aquele no qual os atos da nossa atividade no mundo da vida são objetivados e apresentados. (BAKHTIN, Apud SOUZA, 2011, p.39)

Apesar da distinção que o autor faz entre o mundo da vida e o da cultura, não podemos ter um olhar dicotômico em relação a esse dois mundos, pois o próprio Bakhtin já fornece elementos para compreendermos que vida e cultura não são separados. A partir da ênfase anterior, compreendo que a arte

¹⁵ No problema que nos interessa, o da formação dos conceitos, a palavra é esse signo que serve de meio para a formação dos conceitos e logo se converte em um símbolo. (tradução minha)

acontece na vida sendo ela, momento de objetivação e apresentação de nossos atos e vivências na vida, portanto, tensos momentos de expressão cultural. Assim, a vida se une à cultura pela arte no ato responsável do sujeito criador. Como assinala o próprio Bakhtin, “a responsabilidade do ato é a única via pela qual a perniciosa divisão entre a cultura e a vida poderia ser superada (BAKHTIN, apud SOUZA, 2011, p.39)”. Nessa perspectiva, ao iniciar uma pesquisa sobre ensino de história e o trabalho com as culturas africanas em sala de aula, com sujeitos reais da vida, é um espaço que abro para o acontecimento da união entre vida e cultura. Esforço-me, na minha responsabilidade enquanto pesquisador, em efetivar essa união, pela arte. Não apenas a arte de fazer pesquisa, de me relacionar com meus sujeitos de pesquisa, mas também trazendo para o campo de pesquisa, a arte cinematográfica. Assim sendo, abro um espaço que se pode chamar de *entrelugar* na perspectiva de Bhabha (2008). Nesse espaço, só os signos e apenas eles – signo imagético e a palavra – servem de base para o ato comunicativo entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa. O próprio pesquisador é um *híbrido* que reside permanentemente nesse entrelugar cultural.

Homi Bhabha e seus conceitos de *entrelugar* e de *hibridismo* cultural foram perfilados numa perspectiva pós-cultural para pensar os tempos pós-modernos caracterizados – em parte – pelas migrações cotidianas que afetam o mundo fazendo emergir manifestações culturais e discursivas diatóricas. O *entrelugar* na perspectiva de Bhabha (2011) pode ser entendido como o lugar do parêntese. É o “aqui”, mas ao mesmo tempo, é “lá”. Ele pode ser tanto um espaço físico como pode ser também um espaço discursivo. O indivíduo que o habita – o híbrido cultural – é ao mesmo tempo daqui e de lá. Sendo assim, seu discurso – também híbrido – é o reflexo de seus lugares, seus desejos, suas *ambivalências*. A partir de seu diálogo com T.S. Eliot acerca das migrações dos tempos modernos, o autor destaca a existência de uma cultura ‘das partes’, de um entrelugar das culturas. Diz ele,

Essa cultura “das partes”, essa cultura parcial, é o tecido contaminado, e até conectivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas. O resultado é, na verdade, mais algo que se parece com um “entrelugar” das culturas, ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso. Para listar

argumentos de defesa em favor dessa natureza parcial, migratória e “desenraizada” da cultura, será necessário relembrar o sentido arcaico de “lista”, como “limite”, ou “fronteira” (BHABHA, 2011, p. 82).

A partir desse breve diálogo com Bhabha, tento evitar duas ideias enganadoras a cerca do que chamamos ou consideramos cultura. São elas: a existência de uma cultura pura e fechada e a existência de uma cultura geral. Desse modo, ao compartilhar da noção de cultura como conjunto de mecanismos de controle para governar e orientar o comportamento humano (GEERTZ, 2008, p.32 grifo meu), o que acaba condicionando a sua visão de mundo (LARAIA, 2014, p.68), compartilho também de uma concepção de cultura diaspórica, inacabada, “impura”, porosa cujos sujeitos vivem nos lugares do entre, nos parênteses das sociedades. Assim sendo, identifico o discurso como o território em que se pode identificar a presença dos códigos que articulam os mecanismos de controle, ou a visão de mundo assumida por um determinado sujeito ou ainda, o lugar ocupado por este na sociedade. Penetrar um território discursivo, um espaço formado pelos signos, é algo extremamente delicado. É preciso nessas circunstâncias estar pronto para abrir um diálogo, onde os sentidos e significados são tensamente negociados.

3.4 ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS, O JOGO DA NEGOCIAÇÃO E DA TRADUÇÃO CULTURAL

Conforme ressaltai anteriormente, esta pesquisa se desenvolve em parceria com sujeitos ativos do campo educacional e que envolve a temática do trabalho com as culturas e histórias africanas. Ela instaura momentos que provocam encontros entre seres falantes para compartilhar experiências em torno de algo bastante complexo e desafiador: a cultura. Provocar a experiência da cultura pela arte cinematográfica para tecer diálogos em torno dessa experiência desafia o pesquisador sobre vários aspectos. Primeiro, é preciso considerar e estar atento às tensas narrativas dos sujeitos, às suas falas e gestos que entram em diálogo umas com outras e fazem emergir *sentidos e/ou significados* diversos. É também aceitar de antemão a tensão e os conflitos que acompanham esses diálogos. Por fim, é necessário reconhecer o encontro cultural que se instaura e estar em alerta com as *negociações* que emergem e que podem resultar em um trabalho de *tradução cultural*.

Considero a pesquisa acadêmica em ciências humanas como um trabalho artístico. Assim sendo, o pesquisador/artista em todas as etapas de suas atividades está diretamente ou indiretamente em contato com seus sujeitos de pesquisa que fazem parte integrante da pesquisa. O ponto culminante da pesquisa, do meu ponto de vista é quando o pesquisador cria um momento de encontro entre ele e seus sujeitos para negociar as questões que movimentam a pesquisa. Homi Bhabha nos ajuda a pensar um pouco esse momento de encontro entre pesquisador e sujeitos de pesquisa num espaço chamado de “campo de pesquisa” e que ao mesmo tempo é um espaço de cocriação. Entre a *aura* e a *ágora* da criação emerge a *negociação*. A partir de Bhabha (2011) é possível compreender a *aura* como um momento inédito para o artista onde ele vivencia com sublimidade a experiência visionária que resultará posteriormente na obra de arte. Essa obra seria negociada no espaço da *ágora* por meio dos sistemas de intercâmbio social. A *ágora* pode ser compreendida então como esse momento tenso de encontro entre artista e espectador/contemplador por meio da obra da arte. Por isso que o autor caracteriza a negociação como “discurso do desvelamento”. Ele afirma que

O alinhamento da negociação com esses sistemas de intercâmbio social – linguagem, ação, significação, representação – coloca-a no centro da vida moderna, no ponto alto da criação de mercadorias e no início da comunicação. Preocupada primeiramente com o desvelamento do sujeito humano como agente, a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias. (...) a negociação insiste na necessidade da narrativa “na qual os seres humanos se mostram uns aos outros (...) [quahomem (...)] uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode se abster e continuar a ser humano” (BHABHA, 2011, p.97).

A partir dessa ênfase que o autor deu à negociação, dois elementos podem ser captados e discutidos. Trata-se da arte e do discurso. Primeiro porque o autor localiza a negociação no centro da vida moderna e no lugar mais elevado da “criação de mercadorias”. Aqui, a palavra “mercadorias” não pode ser entendida apenas como bens a serem adquiridos mediante algum valor monetário. Eu a compreendo como algo simbólico que suscita diálogo, discussão, debates de ideias, etc. Qualquer obra artística deve então conduzir a esses elementos, portanto à negociação. É imprescindível também salientarmos

que para Bhabha, é a arte que faz a ligação entre a aura e a ágora. Como compreendo a partir de Bakhtin, é ela que assegura a união entre o mundo da vida e o mundo da cultura.

Pois a arte tem a capacidade de revelar o quase impossível, o limite atenuado em que a aura e a ágora se justapõem, a fim de encontrar uma linguagem para os altos horizontes da própria humanidade e – na sua mais delicada especificidade, na sua inspirada diversidade, nos seus estilos visionários, nos seus vocabulários de vicissitude – para revelar a sua própria fabulação, a sua fragilidade, no momento de sua articulação (BHABHA, 2011, p.98-99).

Essa potencia da arte em revelar o quase impossível a habilita para a abertura de diálogos. Diálogos de carácter negociatórios que fazem emergir discursos diversos. Daí o segundo elemento que merece destaque, o *discurso*. Ao localizar a negociação no início da comunicação, Bhabha chama a atenção sobre a importância dos discursos dos sujeitos convidados para o encontro negociatório da arte. Pode ser colocada então a pergunta de saber o que é negociado nesse encontro. Ao recorrer a Bakhtin e Vigotski, no contexto específico desta pesquisa – que se apropria da sétima arte para provocar esse encontro negociatório entre seus sujeitos inclusive o próprio pesquisador – consigo entender que são os sentidos dos conteúdos das narrativas fílmicas que servem de alicerce para o processo de negociação. De acordo com as leituras que Freitas (2010) faz dos dois autores, enquanto o primeiro, na sua obra, dá mais ênfase aos sentidos, o segundo focaliza sua atenção sobre os significados. Para Vigotski (2009), compreendo que o significado está contido no sentido por ser uma das várias zonas do sentido. Ele afirma que

o sentido duma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidades variadas. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (p.465)

Essa natureza fluida e dinâmica do sentido do que fala o autor, pode o levar ao encontro de outros sentidos. É isso que destaca Bakhtin quando salienta a natureza potencialmente infinita do sentido. Diz ele que

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos

da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um só sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontram e se contataram. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2010, p.382).

A partir dessas duas ênfases, é possível perceber que é no encontro entre os sentidos que se inicia a negociação. Através do contato com os sentidos, da tensa negociação entre eles emergem os significados. No encontro entre professores da educação básica mediado pelo cinema africano, mais do que as narrativas fílmicas, são os sentidos das imagens, das falas dos personagens, das escolhas estéticas dos diretores que se inscrevem no espaço negociatório. Ao continuar olhando esses elementos a partir de Bakhtin vejo ainda uma relação bem complexa entre eles. Para aprofundar os conceitos de sentidos e significados, Bakhtin/Volochínov (2009) afirma o seguinte a respeito do sentido:

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação o seu tema. O tema deve ser único. (...). O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (p.133)

A partir dessa afirmação, é possível ter um olhar mais aprofundado sobre a obra fílmica. O filme pode ser considerado como um grande enunciado. Um todo complexo. Seus sentidos e significados revelam-se só a partir de uma visão de conjunto. Porém, é possível decompô-lo em dois elementos, também complexos. Os sons e as imagens. Por trás desses sons e imagens, estão as falas/micro enunciados e as ações/movimentos dos atores. O sentido de cada micro enunciado pode ser considerado como o tema do qual fala Bakhtin/Volochínov. São os aspectos verbais da situação de enunciação. A esses aspectos verbais são vinculados os aspectos não verbais. Diz o autor “conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação (p.133)”. Nesse sentido, a significação dos gestos corporais e os movimentos de atuação dos atores, são também necessários para chegar a uma

leitura/compreensão do filme. Além dos aspectos verbais e não verbais ainda tem um terceiro elemento. Isto é as apreciações/entoações.

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. (...). O nível mais óbvio, que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra, é transmitido através da entoação expressiva. Na maioria dos casos, a entoação é determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.137-138).

As falas e suas entoações, os gestos/movimentos formam conjuntos de enunciados que compõem a obra fílmica. Esses enunciados conferem às imagens em movimentos do filme múltiplos temas, ou seja, múltiplos sentidos. Os sentidos por sua vez são formados pelos significados. Assim, cada gesto/movimento, cada palavra acompanhada do seu valor apreciativo reverte um significado. As tessituras desses significados possibilitam os múltiplos sentidos contidos nas imagens em movimentos. Desse modo, o contexto imediato onde cada cena é tramada é importante para o processo de significação. Cada contexto imediato está ligado a um contexto maior. Um universo maior de referência, de código cuja leitura e compreensão necessita um diálogo negociatório intenso onde nada é definitivo, nada está acabado. Diz Bakhtin/Volochínov

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (p.410)

No contexto desta pesquisa, a renovação dos sentidos das imagens/palavras/sons e gestos que formam a obra fílmica necessita de um movimento negociatório que resulta em um trabalho de *tradução cultural*.

Tomo emprestada a ideia de *tradução cultural* ao Boaventura de Sousa Santos. Com efeito, a expressão perfilhada pelo autor é bem complexa e aparece como uma alternativa encontrada por ele para superar o desperdício das ricas e diversificadas experiências existentes no mundo. Ele se baseia na *sociologia das ausências* (SANTOS, 2010) e na *sociologia das emergências* (SANTOS, 2010) a partir das quais o autor propõe substituir a *razão indolente* pela *razão cosmopolita* na busca pela justiça social global cuja concretização necessita imperativamente de uma justiça cognitiva global. Nesse sentido o trabalho de tradução é necessário para criar inteligibilidade entre as diversas experiências, os diversos saberes e conhecimentos disponíveis no mundo. O autor salienta que “o objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil (p.135)”. Trata-se de um trabalho político, intelectual e emocional que tem suas condições e procedimentos¹⁶.

Ao tomar emprestado esse conceito ao Boaventura Santos, busco trazer um olhar diferenciado sobre a constituição do meu campo de pesquisa. Com efeito, o trabalho de tradução necessita do que o autor denomina por “*Zona de contato*”. As “zonas de contatos” são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (Ibid, p.130). Ele destaca a zona epistemológica e a zona colonial como constitutivas da modernidade ocidental. Adverte ele que, “nas zonas de contato interculturais, cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser selecionados para confronto multicultural” (p.130). Nessa perspectiva, enxergo o campo de pesquisa como uma forma de zona de contato. Não para trazer nessa zona, totalidades de culturas. Tampouco, para traduzir experiências coletivas específicas ou particulares. Trata-se de provocar encontros, entre grupos de sujeitos dotados de determinadas visões de mundo e tendo outras experiências de mundo, com outras visões e experiências de

¹⁶ Para mais detalhes sobre o trabalho de tradução cultural, conceitos como sociologia das ausências, sociologia das emergências, razão indolente, razão cosmopolita, etc. consultar Santos Boaventura de Souza. *A gramática do tempo, para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

mundo, a partir de um recurso cultural que é o cinema. O trabalho de tradução, nesse caso, acontece pela negociação dos sentidos das práticas e experiências que trazem à tona as narrativas fílmicas. Essas experiências e práticas alheias apresentadas aos sujeitos da zona, e vivenciadas pela fruição dos filmes, devem se confrontar com as experiências e práticas do dia a dia destes sujeitos. É desse tenso confronto que exige ações negociatórias que emerge o trabalho de tradução nesta pesquisa.

3.5 NAVEGANDO AO ENCONTRO DO DESCONHECIDO, FAZENDO CAMINHO AO CAMINHAR

Desenvolver uma pesquisa a partir de determinada abordagem teórico metodológica é como seguir um caminho desconhecido pela primeira vez. Ao empregar um caminho desconhecido, não sabemos ao certo para onde ele levará. Portanto, não temos um caminho definido. O caminho vai se revelando durante a caminhada e conseguimos vê-lo por completo apenas no final da trajetória. É dessa maneira que entrei nesta pesquisa, fazendo escolhas, sempre habitado pela dúvida e pela incerteza. Porém, em meio essas dúvidas e incertezas, algo) apareceu com mais clareza. Trata-se da impossibilidade de separar a abordagem teórica das estratégias metodológicas. Portanto, neste capítulo, busquei fazer essa ligação e explorar alguns conceitos importantes para as escolhas metodológicas realizadas durante a pesquisa.

3.5.1 Imaginando uma possível trajetória

Para chegar a um lugar mesmo desconhecido, é preciso imaginar este lugar e todos os caminhos capazes de levar a ele. Na dúvida e na incerteza, escolhi um caminho e me arrisquei nele. Ao enfatizar a aura e a ágora da atividade criadora – no capítulo anterior – assim como a negociação que se interpõe entres os dois momentos, posso arriscar-me em dizer que tanto a aura quanto a ágora necessitam da imaginação para se concretizarem. Nesse sentido, olhando a pesquisa como uma atividade de tessitura de conhecimentos, é preciso imaginar e negociar seus rumos para que guiado pelas dúvidas e incertezas, eu possa aproximar-me dos seus objetivos. É necessário arriscar-me na elaboração de uma estratégia metodológica. No entanto, preciso enfatizar primeiro o estado de dúvida permanente em que me

coloca tal tarefa e concordar com Alves (2015) no que tange ao método: “é preciso fazer para saber”. Aproprio-me, por minha vez, das palavras emprestadas pela autora ao poeta Antônio Machado quando diz que “caminhante não há caminho/se faz caminho a andar...”. Ainda nesse sentido, me reporto à Gatti (1999) compreendendo que,

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, nesse sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode se transformar numa “camisa de força”. Por isso, precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas mediações, cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão (p.77).

Assim sendo, a estratégia metodológica da pesquisa está estreitamente condizente com as orientações teóricas que a fundamentam. Trata-se de basear-se na perspectiva histórico-cultural e a partir das conversas com os diversos autores e da penetração no campo de pesquisa, delinear um percurso metodológico. Nesse sentido, a metodologia é concebida, não apenas como um conjunto de técnicas de coleta de dados empíricos. Integra-se à pesquisa como um todo.

Conforme salientei anteriormente, em todo fenômeno ou evento, Vigotski vai até a sua raiz para apreender sua gênese e sua evolução. Através dos seus textos é possível perceber o quanto importante é o método para o autor em todo ato de pesquisa. Criticando as diferentes correntes psicológicas do seu tempo, ele localiza os fracassos desses estudos nas respectivas abordagens metodológicas que empregavam. Na leitura que Freitas (2010) faz do autor, dois movimentos são importantes no ato da pesquisa. Trata-se do movimento da descrição e o da explicação. Desse modo,

a descrição revela o aspecto exterior de um fenômeno, o seu fenótipo, mas que não explica as suas relações dinâmico-causais, o seu genótipo. Assim, a descrição deve ser completada pela explicação indo da aparência para a compreensão de seu aspecto interior. É necessário não se deter apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação, buscando causas, relações, mudanças (FREITAS, 2010, p. 16)

Essa compreensão profunda dos acontecimentos para a qual alerta Vigotski se encontra também em Bakhtin. Para este, a produção de

conhecimentos nas ciências humanas não deve ser uma busca pela exatidão, sim, pela profundidade. Diz BAKHTIN (2003) “o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade de sua penetração (p. 394)”. Ele alerta também que as ciências humanas são ciências do texto, uma vez que, o seu objeto é o “ser expressivo e falante” (p. 271). Na perspectiva Bakhtiniana, toda expressão/fala, do ser humano necessita uma resposta, portanto uma compreensão. Vigotski (2007), conforme ressaltai, identifica a palavra como uma diferença fundamental entre os seres humanos e os animais. Nessa perspectiva, os sujeitos que participam da pesquisa não são considerados como meros objetos de pesquisa sobre quem deverá se conduzir uma investigação. São sujeitos ativos da pesquisa. Portanto, são suas falas/textos que formam o material empírico de estudo neste trabalho.

Retomando a profundidade do conhecimento ao qual se refere Bakhtin, acredito que se chega a essa profundidade através da compreensão dos discursos/textos que constituem o material empírico da investigação. Para se colocar na perspectiva da compreensão profunda dos textos dos sujeitos, fica claro que se deve fugir de qualquer tentativa de coisificação destes. Devem permanecer nos seus lugares de sujeitos para que o conhecimento a ser tecido junto com eles seja dialógico. Ao enfatizar anteriormente a negociação dos sentidos no campo de pesquisa é também para esse diálogo entre pesquisador e sujeitos de pesquisa que convido. Para Bakhtin (2010), qualquer diálogo deve conduzir a uma *compreensão ativa* e não a *uma compreensão passiva*. Considerando que os diálogos são sempre intercâmbios entre enunciados, eles necessitam que os sujeitos do diálogo ocupem sempre uma posição ativamente responsiva. É dessa disposição ativamente responsiva que nasce a compreensão ativa entre os sujeitos.

Nesse caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva

do significado do discurso é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta real (BAKHTIN, 2010, p.271)

Nesta pesquisa, em que as preocupações giram em torno do ensinamento da história e da abordagem das culturas africanas em sala de aula a partir de filmes africanos, é impossível penetrar as *redes de conhecimentos* tecidos a este respeito, sem entrar em uma negociação com os sujeitos envolvidos na pesquisa e que são *praticantes* dos cotidianos escolares. Porque são as redes de sujeitos discursivos que por meio de suas práticas/intervenções nos cotidianos escolares articulam/tecem os saberes/conhecimentos nelas existentes. De acordo com Oliveira (2012)

Os conhecimentos são criação e transformação permanentes, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo o que as compõem – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-la, modificando-a. Considerando a singularidade das conexões, em função das experiências e conhecimentos anteriores dos sujeitos e as especificidades do meio social em que se encontram, além da multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de tessitura de redes de conhecimentos e de aprendizagens (p.69).

Assim sendo, na busca pela criação de conhecimentos em torno da temática em jogo, o pesquisador entra em contato com praticantes das escolas, ou seja, professores e alunos. Desse contato abre-se um espaço dialógico e negociatório de sentidos e significados em torno das histórias e culturas africanas. Cria-se, portanto, a possibilidade de conectar as redes de sujeitos. Nessa conexão podem emergir enunciados diversos oriundos das redes de conhecimentos já existentes e de novas redes possibilitadas por novas experiências, informações diversas, emoções, sensações, etc. O intercâmbio desses enunciados exige tanto do pesquisador quanto dos sujeitos participantes, uma postura ativamente responsiva tendo como finalidade, a compreensão ativa, necessária para o surgimento de novas aprendizagens, portanto, tecendo novos conhecimentos.

Nessa concepção dialógica de cocriação de conhecimento assumida a partir da perspectiva bakhtiniana, é preciso retomar algo importante. Com

efeito, o evento em que se constitui o campo de pesquisa combina, – na busca pela compreensão profunda do objeto da pesquisa – como já foi ressaltado anteriormente, dois termos a serem compreendidos além de seus significados dicionarizados. Trata-se da descrição e da explicação. De acordo com Freitas (2010), como Vigotski, Bakhtin também faz referência aos termos de descrição e explicação. Ele discorda da explicação monológica. Ou seja, aquela explicação imposta apenas pelo descritor/pesquisador. Como enfatiza a autora, “na arquitetônica dialógica de Bakhtin, o homem não pode ser apenas explicado, mas sim compreendido. Compreensão que é ativa e acontece no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam” (FREITAS, 2010, p.18). A autora continua alertando que nesse sentido existe algo comum entre Vigotski e Bakhtin e esclarece que:

ao penetrar mais fundo em seus enunciados, vejo que Vigotski ao se referir ao ato de explicar que vai à gênese das questões e busca a compreensão das relações entre os elementos que as constituem pode estar se aproximando do que Bakhtin chama de descrever, que para ele, se constitui em um movimento compreensivo” (p.18).

É nessa busca permanente pela compreensão que os instrumentos de pesquisa são elaborados. Como salienta Gatti (1999, p.16), “É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas”. Não é questão de uma busca por respostas definitivas e completas. Pelo contrário, trata-se de uma busca por respostas que provoquem novas perguntas e assim por diante. Assim sendo, em um primeiro momento, realizei encontros de fruição dialógica de filmes africanos com professoras da rede municipal de Juiz de Fora. Em um segundo momento, foi realizado a mesma atividade com alunos da Escola Estadual Tancredo Neves.

3.5.2 Entre estratégia e tática, arriscando-se no campo

As escolas são espaços em que as estruturas de poder são permanentemente presentes. Trata-se de lugares em que as regras são predefinidas. Os produtos de consumo – currículo, forma de usar e habitar o espaço, regras, comportamentos, conteúdos diversos – são a priori

preestabelecidos. São territórios articulados pelas *estratégias* dominantes e pelas *táticas* de seus praticantes.

De acordo com Certeau (2012), podemos entender as estratégias como todos os elementos instituídos pelo poder dominante, tanto em escalas locais quanto em escalas mais amplas, com o intuito de padronizar as práticas escolares. Nesse sentido, suponha-se que os produtos de consumo são consumidos de forma passiva pelos praticantes, desconhecendo que estes, face às exigências de um poder instituído desenvolvem ações instituintes, aproveitando sempre das ocasiões para subverter e fazer usos diferenciados dos produtos de consumo. É impossível abordar os dois conceitos separadamente. No entanto, gostaria de trazer as palavras do próprio autor em relação à tática, pois, o termo traduz bem as atitudes necessárias para fazer certas escolhas no desenvolvimento desta pesquisa. Diz Certeau,

(...) chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meio para se manter a si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é ação “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bulow, e no espaço por ele controlado. (...). Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que dela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (p.94-95).

Essa ênfase de Certeau possibilita um modo de perceber e de penetrar no campo de pesquisa diante às estratégias que configuram o espaço escolar. Conduzir uma pesquisa cuja finalidade é de compreender como se tecem determinados tipos de conhecimentos na escola – como se dá o ensino da história do continente africano e a abordagem das culturas africanas em sala de aula/no espaço escolar – e fazer uma intervenção suscetível de provocar mudanças nos seus sujeitos praticantes necessita que se coloque no lugar e nas condições dos mesmos. Para atuar na/para a escola, enquanto espaço conhecido pela sua rigidez e pela sua resistência em acolher o novo, é preciso

estar atento às ocasiões que ela, talvez sem querer oferece, para agir, rapidamente, porém, deixando nela rastros que a modifique de maneira qualitativa. Assim, como sugere a ênfase anterior ao Certeau, “numa docilidade aos azares do tempo, captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante” se iniciou a primeira aproximação com o campo de pesquisa. Ou seja, essa aproximação iniciou-se por meio de um momento relativamente ocasional e singular. Uma conversa com os colegas, a referência a um nome, um encontro logo possibilitado. Das conversas desse encontro se configurou um espaço para me encontrar com os professores.

A primeira aproximação com a escola não aconteceu por meio de um encontro direto com ela. Ela foi indireta e aconteceu em dois momentos. Primeiro através de uma reunião com a subsecretária de educação do município de Juiz de Fora e, em um segundo momento, com algumas das praticantes das escolas da rede municipal –professoras¹⁷ – e alunos da Escola Municipal Tancredo Neves.

Com efeito, o grupo de pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC) mantém uma atividade de extensão – o CINEDUCA – vinculada à sua pesquisa em curso cujo um dos objetos é o cinema e sua relação com a educação. Em uma das reuniões semanais do grupo fiz a proposta de realizar um Cineduca especial para constituir o meu campo de pesquisa. Assim, propus o CINEDUCA.Afro cuja realização se baseou apenas em filmes africanos. De acordo com o objetivo geral da pesquisa –identificar as possibilidades de contribuição do cinema africano para o ensino da história do continente africano e da abordagem das culturas africanas em sala de aula –, o público escolhido foi o dos professores do ensino básico da municipalidade de Juiz de Fora. Assim decidimos fazer uma parceria com a Secretaria de Educação do município. Por meio de uma reunião que aconteceu em Março de 2016 firmamos uma parceria com a instituição definindo as datas e local de acontecimento dos encontros. É importante ressaltar que o CINEDUCA.Afro foi

¹⁷ Optei me referir aos meus sujeitos de pesquisa usando a palavra “professoras” e não “professores”, pois quase todos os sujeitos eram mulheres. Apenas um era homem. Assim, usarei sempre essa forma para me referir ao coletivo de sujeitos (docentes) que participaram do campo de pesquisa.

implementado vinculando-se com uma proposta maior de atividade que a própria secretaria já vem desenvolvendo com as professoras. Trata-se do projeto/curso “Roda que roda”¹⁸ que se constituiu como espaço formativo, de partilha de experiência e de possibilidades de vivências entre as professoras participantes, sobre a égide da Secretaria de Educação do município. Definimos então, cinco encontros com as professoras. Planejei os encontros de maneira que pudéssemos ter quatro encontros com *sessão de fruição dialógica* de filmes africanos. O último encontro foi reservado para fazer uma retomada das discussões dos quatro primeiros encontros.

A expressão *fruição dialógica* foi formulada por mim de acordo com a perspectiva teórica que orienta o estudo e se constituiu como instrumento de pesquisa usada nessa primeira etapa do campo. O significado dicionarizado da palavra fruição remete ao fato de desfrutar ou de ter prazer com algo¹⁹. Na perspectiva em que me aproprio do termo, ele não busca apenas revelar o estado de prazer dos sujeitos da fruição. Mas, ela busca significar as emoções, sentimentos conflituosos e contraditórios compartilhados pelos sujeitos da fruição na experiência fílmica. Assim, a *fruição dialógica* buscou provocar diálogos pós-fruição entre os sujeitos que dessa fruição participaram, compartilhando sentimentos e emoções. A *dialogicidade* é concebida na perspectiva bakhtiniana, portanto, com a finalidade de conduzir a uma compreensão ativa. O que por sua vez exige dos sujeitos, a adoção de uma atitude ativamente responsiva.

No primeiro encontro da primeira parte do campo, vinte nove (29) participantes estavam presentes, sendo que no último encontro tinham 16 participantes. As 29 participantes do primeiro encontro eram formadas da seguinte maneira: 20 eram professoras ativas da rede municipal de Juiz de fora; 04 eram membros do grupo LIC e 05 eram funcionários da secretaria de educação do município, estagiários e colaboradores da secretaria. Os 16

¹⁸ A “roda que roda” é o nome de um curso de formação continua da secretaria do município de Juiz de Fora. Os professores se encontram em local predefinido pela própria instituição. Durante cada encontro, eles compartilham suas experiências além de receber por parte dos formadores, orientações teóricas e práticas-pedagógicas sobre determinados temas. A edição em que participei era orientada pelos temas de educação étnico-racial e de histórias e culturas africanas.

¹⁹ WWW.significado.com.br

participantes do último encontro da primeira parte do campo eram formados por 12 professoras ativas, 02 membros do grupo LIC e 02 funcionários da secretaria de educação do município de Juiz de Fora. Se considerar apenas as professoras ativas, eram na sua totalidade do sexo feminino e todas docentes do ensino básico atuando em escolas municipais.

Os cinco encontros não foram todos realizados no mesmo local. Os três primeiros aconteceram no anfiteatro João Carriço localizado no centro de Juiz de Fora no prédio da Funalfa. O espaço de tamanho pequeno dispõe de sessenta lugares – o bastante para conter os 29 participantes que presenciaram o primeiro encontro – uma grande tela branca, alto falante com som de qualidade aceitável, um vídeo projetor, um notebook, equipamentos técnicos para regular o som, ar condicionado, ventilador, um palco com mesa e cadeiras, etc. Para resumir, o anfiteatro oferece condições adequadas para fruição de filmes. Devido à necessidade de conexão com a internet para assistir o filme do quarto encontro, pois o mesmo só era acessível online, este encontro foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O espaço usado foi a Sala Paulo Freire da Faculdade de Educação porque ela oferece também condições excelentes para fruição de filmes, além de ser maior do que o anfiteatro da Funalfa. Além disso é nessa sala que o CINEDUCA costuma ser realizado. O quinto e último encontro aconteceu no Centro de Formação de Professores localizado na Secretária Municipal de Educação da cidade. Esse quinto encontro não contou com fruição de filme. Foi realizada uma retomada das discussões que tivemos desde o primeiro encontro.

Apesar dos encontros usufruírem de um planejamento prévio, eles eram bem dinâmicos. Com efeito, um planejamento geral foi feito para pensar e elaborar um roteiro/esquema a ser seguido a cada encontro. No entanto, logo depois do primeiro encontro, esse roteiro começou a ser alterado de acordo com os desafios/imprevistos que surgiam durante os encontros. O primeiro roteiro previa uma discussão inicial com os professores, a fruição de um filme africano e uma discussão pós-fruição. Porém, já no primeiro encontro, a forma como se articularam as discussões, os assuntos debatidos, o desafio imposto

pelo tempo (duração dos filmes e tempo de discussão) indicou que cada encontro fosse planejado de forma particular e exigia também flexibilidade por minha parte.

No primeiro encontro – devido ao fato de ser o primeiro contato com as professoras – iniciamos com as palavras da coordenadora do grupo LIC apresentando o grupo e seus membros, desejando as boas vindas às professoras e agradecendo-as por se comprometerem em participarem da pesquisa. Apresentei-me e complementei a apresentação dos membros do grupo reforçando o quanto todos são importantes para a pesquisa. Falei um pouco da pesquisa, seu objetivo geral, as perguntas iniciais das quais ela decorre. Provoquei os professores por meio de questões simples em relação à proximidade entre o Brasil e a África. De que proximidade se trata? Territorial ou cultural? Que África as professoras conhecem? Como se conhece a África nas escolas? Sobre qual África ensinar ou que África abordar em sala de aula?

Depois dessas falas convidei as professoras a se apresentarem. Enquanto continuavam entrando na sala e se instalando algumas professoras, as outras começaram a se apresentar. A apresentação deveria levar em conta uma proposta: falar seu nome e sobrenome, sua escola e nível de atuação e, na medida do possível mencionar filmes, vídeos africanos ou sobre a África que já tinham assistido. Em seguida a essa apresentação dos professores que gerou comentários e pontos de vistas compartilhados em relação ao continente africano, falei um pouco do filme do dia (Nha Fala), do seu diretor (Flora Gomes) e do país de origem do diretor (Guine Bissau). Nesse processo, apontava para o mapa do continente africano localizando nele a Guiné Bissau, mas também as outras Guiné (Conacri e Equatorial). Chamei a atenção para o fato de que o continente africano é um conjunto de países e ilhas (57) e não apenas um país só. Destacando que alguns documentos antigos mencionavam 56 ou até mesmo 46. Ressaltei também que minha proposta seria mostrar para as participantes, filmes africanos. Ou seja, filmes escritos e produzidos por diretores africanos no continente africano possibilitando uma visão a partir de dentro do continente e não de fora como se faz nos filmes sobre o continente

africano. Deixei claro também que teremos conversas sempre antes e depois de cada filme.

Após essa intervenção, passamos a fruir o filme. Devido ao atraso inicial, não foi possível ter nossa conversa pós-fruição no mesmo encontro. Combinamos então iniciar a próxima sessão com essa conversa acerca do filme. Pedi às professoras que anotassem se possível – para não esquecer – suas percepções do filme enquanto linguagem e obra artística e também o que acharam do conteúdo, o que gostaram, o que não gostaram, o que estranharam, etc.

O segundo, terceiro e quarto encontro seguiram um formato que resultou da impossibilidade de discutir o primeiro filme no dia mesmo em que aconteceu a fruição e da duração dos filmes escolhidos para as próximas sessões. Assim, cada encontro, a partir do segundo, se iniciava com a discussão do filme do encontro anterior. É importante ressaltar que durante as discussões, inseriam-se, sutilmente, provocações sobre o ensino de história do continente africano e a abordagem das culturas africanas em sala de aula.

As discussões dos filmes não tinham um formato específico com perguntas prontas a serem feitas para as participantes. Bastava perguntar apenas: “e aí pessoal, o que vocês acharam do filme?”. O resto vinha sozinho. As professoras eram livres de falar de qualquer assunto relacionado ao filme, comentar, criticar a narrativa, suas imagens, suas figuras, suas cenas, seus personagens e os seus discursos, etc. Elas podiam, e isso acontecia muito, perguntar/provocar o próprio pesquisador –sendo ele africano – sobre uma cena, o discurso de um/uma personagem, um tema que surgiu no filme, etc. A discussão sempre fluía, porém, momentos de silêncios também aconteciam. No entanto, cada momento de silêncio se ligava logo com outro momento de discussão.

Conforme já foi ressaltado anteriormente por mim, esta primeira parte do campo de pesquisa contou com a fruição de filmes africanos. Quatro filmes de ficção foram fruídos pelos participantes. São eles: “**Nha Fala** (Flora Gomes, 2002)”, “**A pequena vendedora de Sol** (Djibril Diop Mambety, 1999)”, “**A**

câmara de madeira (Ntshaveni Wa Luruli, 2003)”, e “Confusion na wa (Kenneth Gyang, 2013)”.

Nha fala



Figura 1- Capa do filme Nha fala.

Fonte: <https://goo.gl/images/TohPSM>

Traduzido para o português, o título significa “Minha Voz”. Seu realizador é originário da Guiné Bissau. Três línguas aparecem na narrativa: o português (português do Portugal), o crioulo guineense, e o francês. A maior parte do filme foi rodada na Guiné Bissau e uma pequena parte na França. A personagem principal, Vita, é uma jovem Bissau guineana que acabou de obter uma bolsa para prosseguir seus estudos na França. Antes da partida, prometeu à sua mãe que respeitaria o interdito da família, ou seja, nunca cantar. Com efeito, na família de Vita, qualquer mulher que ousasse soltar a sua voz e cantar deveria morrer. Uma vez na França, a menina acabou conhecendo e se

apaixonando por Pierre, um jovem músico. No fluxo do romance com seu amante e talvez involuntariamente empurrada pelo desejo de liberdade, Vita acabou soltando sua voz e cantou. Pierre se apaixonou pela voz que ouviu sem querer. Acabou convencendo a namorada para registrar um disco que logo se tornou um sucesso internacional. Consciente do destino que lhe era reservado por ter violado o interdito sagrado da família, Vita decidiu enfrentar seu destino. Convenceu Pierre e seus amigos a acompanhá-la para seu país de origem. Lá, a jovem encenou sua própria morte e ressurreição, libertando se a si mesma e, conseqüentemente, todas as outras mulheres da família a começar pela própria mãe.

É importante ressaltar que “Nha fala” é um filme musical. Nele, Flora Gomez convida o espectador a descobrir um pedaço das Áfricas do início dos anos 2000. Um verdadeiro encontro entre tradição e modernidade, vida e morte, tristeza e alegria. Temas históricos e culturais estão presentes. A colonização e seus resquícios foram abordados com sutileza. A riqueza cultural do continente – musicalidade, corporeidade, religiosidade e crenças diversas, etc. – foi trazida à tona. Artisticamente, o realizador fez cenas cativantes e emocionantes, lindas fotografias e figurinhas que remetem ao próprio conflito cultural apresentado pela narrativa. Apesar da sutileza com que abordou temas históricos como a colonização, a crítica do autor se faz perceber por qualquer espectador avisado. O problema da imigração e as problemáticas ligadas ao emprego tanto na metrópole quanto na “ex-colônia” foram abordados. O diretor não se limitou aí. Ele problematiza as mentalidades em “uma África” cuja população ainda é prisioneira do mito da Europa e do “homem branco”. O que talvez pode ser censurado nessa obra, e isso é bem relativo, é a forma como o diretor resolveu o principal problema levantado pela narrativa. As problemáticas paralelas permaneceram em aberto e isso foi muito interessante. Porém, encenar sua morte e sua vida numa alegria, talvez irônica, aparece muito fácil. Concluo que é a complexidade e as tensões que movem as culturas, sobretudo em um continente tão culturalmente diverso como a África.

A pequena vendedora de sol



Figura 2- Fotografia de cena com a protagonista do filme A pequena vendedora do sol

Fonte: <https://goo.gl/images/3Wefmj>

O título em francês é “La petite vendeuse de soleil”. Rodado em Dakar, a capital do Senegal aborda um assunto tão interessante quanto problemático do Senegal do fim dos anos 90 e que ainda permanece não superado até os dias atuais. Ele aborda a infância, mas, não qualquer uma. A infância não escolarizada, a infância deficiente.

Syla, uma garota de 12 anos, não escolarizada e oriunda de bairro precário enfrenta as durezas da vida para sobreviver. Além disso, é deficiente motora. Porém, Syla não permanece prisioneira de sua condição. Ela transcende e enfrenta os preconceitos da sociedade machista. Renunciou à mendicância e foi à procura de emprego. De fato, conseguiu. Porém, em uma área que socialmente é reservada aos meninos. Vendedora ambulante de jornal. Teve que enfrentar as malícias dos meninos da sua idade, invejosos e infelizes pelo sucesso comercial da Syla. Felizmente, o único amigo que conseguiu fazer tenta protegê-la de seus perseguidores.

Através desse filme cujas línguas faladas nele são o Wolof e o francês, o diretor Djibril Diop Mambety coloca um dos problemas comuns a vários países do continente africano: os direitos das crianças. É verdade que esse problema traz outro que é o da pobreza econômica e seus efeitos. Enquanto várias

outras crianças estão – possivelmente – na escola, várias outras estão a andar pelas ruas negociando a sobrevivência. Além disso, o diretor denuncia a condição da criança deficiente. No entanto, ele não se livra de uma crítica ingênua. Ele soube recuperar algo interessante dessa infância precária: a sua felicidade apesar das dificuldades. Desvela valores culturais tais como: a generosidade, a partilha, a solidariedade, etc.

A câmara de madeira



Figura 3- Fotografia de cena com o filme “A câmara de madeira

Fonte: <https://goo.gl/images/jNwRud>

Este filme leva para a África do sul. A língua da narrativa é o inglês. Sifo e Madiba são duas crianças/adolescentes das periferias da cidade do Cabo, ligadas por um profundo laço de amizade. Brincando um dia na trilha do trem, após a passagem de um trem que deixou cair um homem morto e uma mala, os dois meninos acabaram catando uma câmera e um revolver. Sifo ficou com o revolver e Madiba com a câmera. Começa então uma nova aventura

para os dois companheiros. Enquanto o menino armado e revoltado buscava “semear o terror” pela cidade, Madiba se contenta de registrar no seu dia a dia, a cidade e suas paisagens, seus contrastes, suas belezas, etc.

É em torno desse acontecimento que o realizador tece a narrativa. Ele nos leva ao encontro de uma África do Sul Pós-apartheid. Portanto, o contraste e os conflitos apresentados são lógicos. Contraste entre centro e periferia, entre pobreza e nobreza. Entra os conflitos existenciais e subjetivos dos resquícios da apartheid o diretor desvela alguns problemas: a desigualdade social, o racismo, a droga, a injustiça social, etc. Porém, ele não se fecha nesses problemas. Ele mostra a esperança, talvez simbolizada pela câmera de Madiba que se tornou sua esperança de vida, tenta superar a desigualdade e a injustiça pela forte amizade que nasceu entre Madiba e a Estelle oriunda de uma família nobre.

Confusion Na Wa

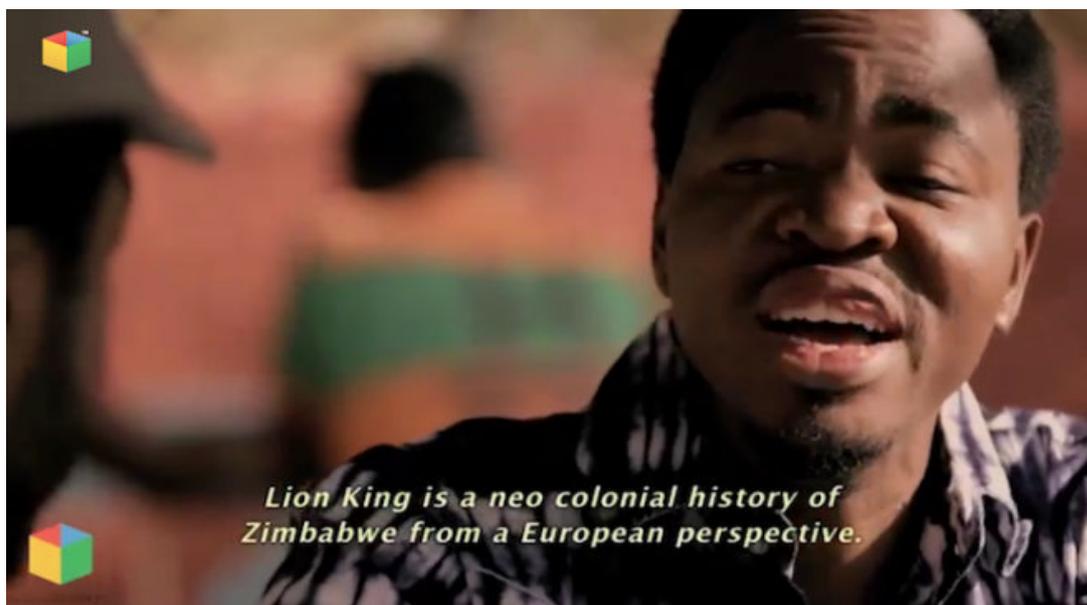


Figura 4- Fotografia de cena com um dos protagonistas do filme “Confusion na wa”

Fonte: <https://goo.gl/images/EqPw6d>

Este filme leva o espectador para a Nigéria, um gigante país da África do Oeste. Dois amigos Charles e Chichi, roubam o celular do Emeka durante os tumultos provocados por um acidente. O proprietário do celular é um homem de negócios, casado, porém que vive traindo a mulher. Após ter visualizado os

conteúdos do celular, os dois rapazes decidem chantagear o proprietário ao invés de entregá-lo. Começou então uma aventura confusa, no final do qual, um dos rapazes da chantagem acabou perdendo a vida.

O jovem diretor chama o espectador para um universo dramático e de comédia. Ele apresenta fatos corriqueiros do dia a dia de Lagos, uma das maiores cidades da Nigéria. A confusão da narrativa aponta para a complexidade da sociedade em que ela acontece. Assuntos problemáticos como: corrupção, relações de trabalhos, desemprego, homofobia, etc. foram abordados. Além disso, práticas culturais como: relação entre jovens e mais velhos, vida familiar, formas de ser na sociedade são desvelados.

Chegar a esses quatro filmes não foi tarefa fácil, devido à dificuldade de acesso a filmes africanos de acordo com os critérios que defini. Com efeito, é fácil ter acesso à produção norte americana ou europeia que apresentasse certo olhar ou discurso sobre o continente africano. Além disso, é possível ter acesso no youtube ou em outra plataforma, a filmes africanos, porém, que não se acordavam com as temáticas tratadas pela pesquisa, ou, que eram rodadas em línguas locais e que dificultariam fortemente sua compreensão e complicaria/impossibilitaria bastante um trabalho de legenda.

Tendo em vista essas dificuldades, em um primeiro momento, fui à maison de France no Rio de Janeiro para ver a possibilidade de ter filmes africanos, pois a referida instituição tem um acervo importante de filmes africanos. Encontrei com o responsável pelo setor da midiateca e conversamos a respeito do meu projeto e da necessidade que tinha. Concordamos um período para eu fazer contato de novo para finalizarmos o processo de empréstimo de filmes. Porém, ao fazer contato pelo e-mail que me foi passado, não obtive retorno. Como já estava bem perto do período de início do campo de pesquisa, comecei a pesquisar na internet. Um dos colegas do grupo LIC emprestou-me o filme *Nha fala* para eu assistir e avaliar a possibilidade de ele servir para o campo. Acabei escolhendo-o após ter visualizado. Além desse, vasculhamos blogs e sites na internet e descobrimos uma quantidade considerável de filmes em um blog dedicado à essa temática. Os filmes eram repartidos por países. Li várias sinopses e críticas para ver os filmes que

respeitavam os critérios estabelecidos. Só a partir desse processo que escolhi os filmes que puderam ser usados durante os dois momentos do campo de pesquisa.

Em relação aos critérios que me guiaram para a escolha dos filmes, indico os seguintes. Primeiro, todos os filmes tinham que ser africanos. Isso significa que os diretores desses filmes deveriam ser africanos. Além disso, os filmes deveriam ser rodados no continente africano, pelo menos em sua grande parte. Apesar do primeiro filme “Nha Fala” ter uma pequena parte rodada na França, os três outros foram todos rodados no continente africano. E por fim – terceiro critério -, os filmes não poderiam ser do mesmo país, menos ainda, serem todos de países africanos de língua portuguesa. Com esses critérios, busquei trazer “filmes africanos” – que falem do continente a partir de um olhar de dentro para fora – e não “filmes sobre a África” – que falem e apresentem o continente com uma visão de fora para dentro. Além disso, precepei-me em apresentar, a partir dos filmes, uma visão diversificada do continente tanto nos assuntos tratados quanto à forma de abordá-los. O fato de escolher filmes que não sejam apenas de países africanos de língua portuguesa tem também a proposta de apresentar para as participantes, a diversidade linguística do continente.

A segunda parte do campo seguiu praticamente o mesmo formato que a primeira: fruição de filmes africanos seguido de uma conversa pós-fruição. Porém, a segunda parte teve suas particularidades. A primeira particularidade é que ela não foi realizada com professores da rede municipal. Ela foi realizada com alunos da Escola Municipal Tancredo Neves (EMTN). Ela foi escolhida devido à sua proximidade com a UFJF para poder deslocar os participantes até à Faculdade de Educação no intuito de nela usar a sala Paulo Freire cujas condições são ótimas para fruição de filmes, além de dispor de uma capacidade de 80 vagas. Além, disso, a Coordenadora da escola é membro do Grupo LIC, o que facilitou o contato e a conversa com a sua Diretoria.

A segunda particularidade diz respeito aos filmes fruídos durante esta segunda etapa do campo. Foram cinco encontros, todos com fruição de filme e conversa pós- fruição realizada logo após a exibição do filme. Por causa das

limitações de idioma, o filme *Confusion Na Wa* foi substituído pelo filme *Timbuktu* (Abderramane Sissako, 2014) e um quinto filme – *Cairo 678* (Mohamed Diab, 2012) – foi adicionado.

Timbuktu



Figura 5- Fotografia de cena com dois dos protagonistas do filme “Timbuktu”

Fonte: <https://goo.gl/images/U9o9Ag>

Timbuktu é um filme que conta a história de uma cidade – Timbuktu – ocupada por uma facção Jihadista. Nessa cidade vivia Kidane e sua família. Kidane é criador de boi e tinha um gado. Apesar de quase todos os seus vizinhos fugirem da cidade por causa das violências impostas pela facção, Kidane conseguia ainda viver com certa tranquilidade nas dunas longe do caos do centro. Sua vida desmoronou quando um dia, o menino que cuidava do seu gado tentou atravessar o rio da cidade com os animais. Um pescador que viu sua rede arrebitada por um dos animais não hesitou a matar este com um golpe de lança. Era justamente GPS a preferida do criador. Este ao ir tirar

satisfação com o pescador, levou uma arma. Iniciou-se uma briga entre os dois homens durante a discussão e a arma disparou acidentalmente. O pescador levou o tiro e não resistiu. Kidane foi condenado à morte pela facção djihadista, pois, cometera um crime julgado imperdoável.

A partir desse drama, Sissako tratou uma questão contemporânea e delicada. O extremismo religioso. Um tema que não se limita ao continente africano. Mas, bem mais interessante que o tema abordado, é a maneira como ele conta a história e suas tramas que é impressionante. Por traz da questão djihadista está presente no filme Timbuktu, a questão religiosa, a resistência, o amor, a tragédia, etc. Tudo isso contado através de cenas arrebatadoras, de uma belíssima fotografia e de músicas que fazem mergulhar na sensibilidade artística africana.

Cairo 678



Figura 6- Fotografia de cena com três protagonistas do filme “Cairo 678”

. Fonte: <https://goo.gl/images/2U3nJ8>

Cairo 678 é um filme que envereda por outros caminhos. Fayza (Boshra) é uma dona de casa pacata e mãe de dois filhos, que não consegue evitar o assédio diário ao pegar o ônibus. No outro lado da cidade vive Seba (Nelly Karim), uma endinheirada designer de jóias que, após ser violentada durante um jogo de futebol, passa a ensinar outras mulheres a se defender. Já Nelly

(Nahed El Sebaï) virou alvo de todo o país ao se tornar a primeira egípcia a apresentar uma queixa na justiça por assédio sexual²⁰.

A partir do tema central tratado pelo Diab, o filme permite que outras questões sejam percebidas. O machismo africano é uma dessas questões. O que instalou uma questão de assédio e violência contra as mulheres. Uma violência até então impune. É o que o diretor denuncia. Ele mostra também a resistência, a luta diária das mulheres, e a vitória destas. A questão religiosa aparece aqui de modo sutil e traz consigo outras questões sócio-culturais: trabalho, salário, caos das grandes cidades, trabalho das mulheres, modo de se vestir, etc. Um todo belamente contado pelas lindas cenas, as vezes chocantes, as vezes cômicas.

Tanto a primeira parte do campo de pesquisa quanto à segunda parte contou com a participação de uma co-pesquisadora. Com efeito, a co-pesquisadora era membro do grupo LIC e ajudava na organização do local dos encontros: disposição/preparação dos aparelhos – câmera, gravadora, vídeo projetor. Também testava o filme antes da chegada dos participantes. Ela fazia anotações sobre o desenvolvimento dos encontros, filmava e gravava as partes de discussões. Cada encontro gerava duas notas de campo que são a nota da co-pesquisadora feita durante as sessões e a nota do pesquisador escrita depois dos encontros.

3.5.3 O Cinema africano: um sonho de liberdade

3.5.3.1 Ressaltando os desafios

Ao abordar o cinema africano no capítulo anterior, ressaltar sem me aprofundar os desafios aos quais é confrontada essa arte. Acho importante relembra-los aqui: trata-se de um cinema atrelado aos festivais internacionais; um cinema que depende da ajuda estrangeira; um cinema em dificuldade para conquistar um público local e por fim, um cinema sujeito aos padrões e moldes de produções internacionais. Ao olhar e analisar com mais cuidado esses desafios, torna-se compreensível, o porquê de tanta dificuldade para ter acesso a filmes africanos. Esses desafios não independem uns dos outros e é preciso

²⁰ Síntese disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-193512/>. Acesso do dia 14 de janeiro de 2019.

situá-los, quer dizer, revisitá-los em uma perspectiva histórico-cultural para compreender como eles são articulados.

Destaco três períodos importantes que é preciso identificar para poder realizar essa viagem histórico-cultural junto ao cinema africano. Trata-se dos períodos *pré-colonial*, *colonial* e *pós-independência* do continente africano. Não se trata de uma tentativa de linearizar a história do continente, mas apenas lembrar esses três períodos que são importantes para situar no espaço, no tempo e na cultura, a arte cinematográfica africana e entender sua configuração contemporânea.

Conforme mostrei no capítulo anterior, o cinema africano é tão jovem quanto as independências no continente. Isso quer dizer, que não tínhamos cinema africano no período que antecede a colonização do continente até o período em que se intensificaram as lutas pelas independências. O que tínhamos durante boa parte do período colonial se refere aos europeus filmando e mostrando ao mundo a barbaridade, a ingenuidade e o caráter selvagem do ser africano. O nascimento do cinema africano no período de lutas pelas independências situa o papel que teve a arte africana nesse processo. A literatura foi a primeira a se apropriar dessas lutas pela liberdade e, logo foi auxiliada pelo cinema. Para exemplificar, ressalto o fato de que Sembène Ousmane, aquele que é considerado como o pai do cinema africano até agora, começou pela escrita. Aliás, alguns de seus livros foram transformados mais tarde, pelo próprio escritor/cineasta, em filmes. Nesse contexto, o cinema africano, desde seu nascimento, como a literatura, era um cinema de engajamento, um cinema de luta, um cinema com sede de liberdade. Portanto, ele serviu como instrumento para a descolonização do continente africano. Foi assim ao longo de sua jovem trajetória.

No período pós-independência, onde inicia a era neocolonial, o papel do cinema africano, a meu ver, não mudou a partir do momento em que o sonho de liberdade do continente continua presente. As novas estruturas de poder permeiam as sociedades africanas. O peso do neocolonialismo – onde não se trata mais de uma dominação diretamente política, mas, de uma dominação ideológica, econômica e cultural – é mais do que nunca ressentido. Por isso, o

cinema africano, para cumprir plenamente seu papel libertador, precisa antes de tudo se libertar a si mesmo.

3.5.3.2 Entre o martelo e a bigorna do ferreiro

O subtítulo desta parte é metafórico, mas, sempre que penso no cinema africano, é essa imagem do ferreiro manuseando seu martelo e sua bigorna para dar forma a um objeto em criação que me vem na mente. Claro, o objeto em criação necessita previamente de longas passagens pelo fogo antes das marteladas.

Para começar a entender como se articulam os desafios anteriormente destacados, me remeto ao Aníbal Quijano. Com efeito, no seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina (2005)”, encontro elementos sólidos para esboçar uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelo cinema africano. Não é mais uma novidade que a conquista e a colonização do continente africano é uma consequência do descobrimento e da colonização das Américas. Esses fatos integram o projeto imperialista e civilizatório europeu. Como salientou Quijano (2005), “a humanidade atual em seu conjunto constitui o primeiro sistema-mundo global historicamente conhecido” (p.242). Antes desse sistema-mundo global, havia mundos e civilizações distintas. O próprio autor ressalta mundos como o hindu, o egípcio, o helênico-romano, o maia-asteca ou tauantinsuiano. Assim, o que cada um desses mundos que formam o contemporâneo sistema-mundo global que começou com a América têm em comum são “três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo” (p.242). Existe uma forte ligação entre esses três elementos.

No seu processo de constituição da América e da ampliação de sua conquista ao resto do mundo, a Europa estruturou um novo padrão de poder em torno da ideia de raça e do capital. A primeira foi usada como instrumento de classificação social básica da população e a segunda para configurar um novo padrão global de controle do trabalho. Nesse sentido, os conquistadores se auto elegeram como a raça superior a qual deveria se submeter as demais. Portanto,

essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005, p.228).

Esses dois eixos fundamentais do novo padrão global de poder colocou os povos dominados em uma situação natural de inferioridade. O que é interessante perceber é que, a partir da instauração do capitalismo como nova estrutura de controle do trabalho, articulado a partir do capital e do salário, os negros não ocupavam o lugar de trabalhador assalariado. Como salientou Quijano,

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos. (Ibid, p. 235).

Nesse processo de divisão racial do trabalho que se constitui como nova forma de controle e de dominação social, a Europa – mais especificamente a Europa Ocidental – se estabeleceu também como novo centro mundial do capitalismo, ou seja, como sede central do controle do mercado mundial. E não foi tudo, pois, como se sabe, a produção e circulação de mercadorias não se limitam apenas à esfera do capital e do trabalho. Ela implica também configurações de relações socioculturais e ideológicas. Nesse sentido, a Europa precisava também assentar sua hegemonia nessa esfera.

“(...) Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Ibid, p.236).

Esse breve panorama histórico permite pensar o cinema africano e seu lugar no cenário global contemporâneo. Como eu havia salientado, o cinema africano nasceu no período de luta pelas independências. Isso quer dizer que os primeiros cineastas faziam dessa arte, um instrumento de luta pela liberdade. Liberdade política e cultural, pois, a colonização do continente

africano que integra o projeto imperialista e civilizador europeu levou a três fatos. Como destaca o Quijano (2005), “em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu” (p.237). Em um segundo lugar, “reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (p.237)”. A partir desses dois primeiros fatos ocorridos durante a colonização é possível ter noção de quão opressor foi esse processo. Além de, em nome de uma suposta superioridade natural, que lhe dava o direito de dominar as populações colonizadas, o colonizador se deu também o privilégio de subjugar e reprimir as formas de produção de conhecimento dos colonizados. Mas, não apenas isso. Tudo o que tinha a ver com produção e expressão de si, de sua cultura, suas crenças e maneiras de ver e representar o mundo do colonizado, foi subalternizado pelos dominadores. E a arte faz parte disso. A arte é uma das formas mais potentes de manifestação das culturas e de suas representações. É também um meio de expressão, portanto, de emancipação. Nesse caso, não se tratava apenas de uma colonização política por meio do qual os territórios eram ocupados pelo colonizador e os bens e recursos plenamente explorados por ele. Mas a isso, acrescenta-se uma colonização/repressão ideológica, cultural e intelectual. Assim sendo, as culturas dos povos africanos, os conhecimentos produzidos por eles, a forma como se representam a si mesmos, suas maneiras de ver/narrar/representar o mundo, não eram válidos para o olhar europeu. Por isso, tinham que aderir à “verdadeira” civilização, entrar no curso “real” da história – a partir da referência europeia –, tinham que aprender as formas válidas de artes, ser educados, civilizados, etc. A partir daí o terceiro fato ocorrido no processo colonial era uma consequência lógica dos dois primeiros para completar a obra da dominação. Assim o terceiro fato consistiu em:

“forçar – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. (...). Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material

ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005, p.237).

Esse terceiro fato enfatizado pelo Quijano me dá ainda mais sustento para continuar pensando o cinema africano. Com efeito, não é mais nenhuma novidade, que em conformidade com os objetivos vinculados a esse terceiro fato, as instituições ditas modernas foram instaladas pelos colonizadores no continente africano. Posso destacar aqui por exemplo, as escolas e as igrejas.

A escola moderna é, na minha visão, a instituição encarregada, para dar corpo ao projeto civilizatório europeu no continente africano. As crianças africanas que nela entravam, aprendem a falar a língua do colonizador, que seria então a melhor para absorver e criar conhecimentos. Conhecimentos esses, que foram criados, modelados e sistematizados a partir da visão eurocêntrica. Resumido, todos os intelectuais africanos foram para a escola moderna europeia. Não busco afirmar que todos reproduzem os modos de pensar europeus. Como prova, são os intelectuais – produtos das instituições acadêmicas europeias – que desencadearam as lutas pelas independências no continente africano. O que quero ressaltar é a ambivalência que reside em cada um deles. Quer dizer, a dupla condição de expressar à sua identidade africana mas, ao mesmo tempo identificar-se com a parte ocidental que os habitam. O diretor e crítico de cinema tuniziano Ferid Boughedir enfatizou melhor isso. Diz ele

Agora tem que definir a situação do locutor, quer dizer nós cineastas africanos. Não somos virgens também. Não somos inocentes. Pois, por quem fomos formados? Pelas mesmas escolas coloniais. E somos, queiramos ou não, uma geração que é ocidentalizada, que possui maneiras de expressar-se, de falar que são ocidentalizadas. Teria então uma possibilidade para nós, cineastas africanos, que fomos formados pela ideia hollywoodiana, portanto ocidental do artista cortada do mundo, do criador que vai colocar suas experiências na tela, que vai transmiti-las ao povo, existe para nós então uma verdadeira tentação de fazer esse tipo de cinema. Fomos formados nesse sentido. E essa tentação poderia se realizar. (Boughedir, 1975, p.36, tradução minha).

Além disso, é do grupo dos intelectuais africanos da “era das lutas independentistas” que surgiram os primeiros cineastas africanos, por sinal, ambos formados em instituições de cinema europeias. Refiro-me aqui, antes de qualquer outros aos cineastas Paulin Soumanou Vieyra e Sembène

Ousmane²¹. Como ressaltai anteriormente, o segundo é considerado como pai do cinema africano. Ambos residiram na Europa em determinado momento de suas vidas. Estudaram cinema em escolas soviéticas e francesas. Até o continente africano criar escolas de cinema, vários cineastas do continente foram formados nas escolas europeias de cinema. A dupla visão – africana e europeia – atravessa suas obras. Alguns elegeram seu domicílio na Europa e produzem cinema a partir de dentro dela. Outros transitam entre os dois continentes. Mas em ambos os casos, gostaria de ressaltar que após esses longos anos de colonização marcados pelos fatos que aponte a partir do Quijano e, diante da era neocolonial em curso, torna-se muito difícil produzir cinemas comprometidos com os valores africanos a partir de instrumentos e técnicas europeias.

Com efeito, como já se sabe, o cinema não é uma invenção africana. Ela é uma invenção europeia, mais especificamente francesa. A partir daí, os africanos – como o resto do mundo – tiveram que aprender a fazer cinema tendo a Europa como referência. Claro, não sem fazer ressignificações e reinvenções diversas no que tange aos métodos e técnicas. Nessa perspectiva, o cinema africano teve que se espelhar no cinema europeu e mais especificamente francês. Tal fato fez dele um cinema sujeito aos padrões e moldes de produções internacionais. Assim sendo, tornou-se também mais difícil produzir filmes com os quais se identificam seu próprio público. Existe certo grau de complexidade nessas duas questões que abordarei na parte a seguir.

3.5.3.3 O peso do capitalismo e da globalização

Busquei enfatizar até agora, de forma histórica, como a colonização – tanto na sua forma primitiva quanto a nova – se coloca como estratégia de sufoco para as culturas africanas nas suas manifestações através das artes, incluindo o cinema africano nesse cenário. Nesse processo colonial que acabei de esboçar, é preciso dar ênfase maior a um instrumento específico. Trata-se

²¹ Paulin Soumanou Vieyra e Sembene Ousmane fazem parte da primeira geração de cineastas africanos. Porém, antes de chegar ao cinema, ambos já tinham iniciado uma carreira de escritor. No caso do segundo, várias de suas obras foram transformadas em filmes. Também participaram de movimentos de lutas sindicais na França.

do capitalismo europeu, mas, sempre atrelado ao colonialismo. Pois, como afirma Coronil (2005), “o colonialismo é o lado escuro do capitalismo europeu” (p.112). Mas, o capitalismo evoluiu bastante ao longo dos anos. O seu “aperfeiçoamento” permitiu a emergência da globalização. O que ele tem de novo?

O que parece significativamente novo desde a década de 70 é que uma mudança na concentração e no caráter dos fluxos financeiros (possibilitados por novas tecnologias de produção e comunicação) levou a uma peculiar combinação de novas formas de integração global com uma intensificada polarização social dentro das nações e entre as mesmas. (Coronil, 2005, p.113).

O que me interessa aqui, de imediato, não é a configuração dos novos fluxos financeiros. Mas sim, o caráter colonial escondido por traz desta globalização e suas novidades. Pois, se olharmos para o cinema africano a partir do prisma da globalização, justifica-se o motivo pelo qual ele é tão atrelado aos padrões de produção europeia e que ao mesmo tempo ele tem dificuldades em conquistar o próprio público africano. Como havia anunciado, existe certo grau de complexidade nesses dois pontos. Na verdade, uma complexidade revestida de uma ambivalência latente. O eurocentrismo, como enfatizei anteriormente a partir do Quijano, submeteu à sua lógica, tudo o que é produção artística e cultural. Os africanos, de um lado, não conseguiram escapar dessa armadilha, a partir do momento em que foram colonizados pelos europeus e que frequentaram/se formaram nas suas instituições modernas criadas para este fim. Mas, por outro lado, os protagonistas das independências conseguiram se apropriar dos mesmos instrumentos possibilitados pelas instituições modernas para reivindicar/lutar e conquistar a independência política. Porém, logo, se viram presos, quer dizer, o continente inteiro, na armadilha do neocolonialismo atrelado à globalização. Observando a produção cultural nessa perspectiva, percebe-se que com a globalização produtos e bens culturais tanto europeus quanto não europeus invadiram o continente africano que se tornou um grande mercado de consumo dessas obras. Gostaria então de apontar aqui, as numerosas produções cinematográficas europeias e norte americanas. O público africano tomou gosto por essas obras, que, por se beneficiar de maiores recursos econômicos conseguem mostrar imagens de alta qualidade. Além disso, trazem histórias

divertidas que nunca esquecem de contar/mostrar o que a Europa e os EUA têm de mais belo e mais atraente. Diante desse cenário, o desafio para os cineastas africanos se coloca da seguinte maneira: reproduzir as perspectivas cinematográficas da Europa ou dos Estados Unidos, ou produzir um cinema que rompa com essas perspectivas, sobretudo no que tange às histórias, buscando beber da fonte do que o continente africano tem de mais belo: suas culturas. O problema aqui não é usar as técnicas de produções usadas pelos cineastas europeus ou norte-americanos. Mas sim, quais histórias contar com as imagens produzidas a partir dessas técnicas. Pois, de um lado, se contar histórias muito locais, cair-se-ia em um afrocentrismo, e produzir-se-ia cinema exclusivamente para o público africano. Do outro lado, se buscar contar histórias mais globais, mais gerais, teria poucas Áfricas nessas histórias. Esse problema já foi, formulado por Ferid Boughedir mais especificamente em relação às formas de produções. Com efeito, o cineasta afirma o seguinte.

O espectador africano, nós vimos, não é virgem. Ele está condicionado por um gênero de cinema. Se começamos logo a querer criar um cinema cujas formas serão totalmente diferentes daquelas do cinema ocidental, nós nos afastaremos já desse público (alguns já o fizeram). Nós criaremos “obras” consumíveis pela elite europeia, mas com mais frequência ilegível para o público africano. Se, pelo contrário, retomamos as formas que usam o cinema comercial ocidental, que são formas baseadas na emoção, que são baseadas na compensação de oferecer ao espectador o que ele não tem, quer dizer luxo, sexo, dinheiro, etc. Se nós retomarmos as formas de emoções, portanto dramáticas desse cinema, nós perpetuaremos o cinema de embrutecimento; o cinema de esquecimento da realidade; aquele que 100% das nossas telas passam. (...). Não tem então hesitação, só tem um meio termo e tem que tentar fazer com primeira urgência um cinema “visível”. Vemos como isso pode ser difícil. Trata-se de uma corda rígida. Isso pode ser muito ambíguo. (Boughedir, 1975, p.36, tradução minha).

Em relação aos assuntos abordados, o problema é que, é preciso que as obras tragam ao mesmo tempo um pouco das duas coisas – produzir filmes que contam histórias africanas dentro das histórias do mundo global – para serem aceitos/consumidos no continente africano, além de poder representá-los nos cenários globais, conquistando um público além do próprio continente africano. Nessa lógica, é preciso se perguntar, como o cinema africano se insere no cenário global contemporâneo?

A presença do cinema africano no cenário global se dá pelos festivais internacionais. Que seja no mais prestigioso festival de Can, ou no festival Berlinale de Berlim, ou ainda no “Festival cinémas d’afrique” em Lausanne na Suíça, etc. é por meio desses grandes encontros de cinema que o cinema africano faz contato com o público internacional. É justamente o motivo pelo qual ele tem de trazer algo que permita a leitura dos filmes africanos pelos públicos desacostumados com as realidades africanas. O grande problema é que depois desses festivais, o público internacional tem muita dificuldade em encontrar com as obras. É aí que o assunto financeiro surge. Na verdade, ele sempre esteve presente desde o começo. Justamente por isso que o cinema africano depende na sua maior parte de ajuda estrangeira para ser produzido. Pois, a partir daí que acontece o cruzamento dos três elementos seguintes: o financeiro, o cultural e o político. A tessitura da globalização atrelada ao neocolonialismo no continente africano gira em torno desses três elementos. O que impacta diretamente a produção, difusão e distribuição das obras fílmicas do continente africano. Primeiro, por meio de mecanismos estabelecidos pelas grandes potências, numa suposta ajuda aos países mais pobres – a maioria dos países africanos se encontram nesse grupo – estes têm de definir políticas econômico-sociais de acordo com os modelos apontados pelos “benfeitores”. Em um segundo momento, ao elaborar essas políticas, a maioria dos países africanos deixam de lado, ou dedicam uma parte muito menor do seu orçamento à produção/divulgação cultural. Isso porque, grande parte do orçamento repousa sobre empréstimos contratados junto às mesmas potências, que em nome de um suposto avanço no caminho do desenvolvimento, se auto atribuem a prerrogativa de apontar o verdadeiro caminho do desenvolvimento às nações que se beneficiam de suas ajudas por meio dos empréstimos. Não é à toa que pouquíssimas salas de cinema continuam funcionando no continente africano e que poucas instituições de produção e difusão artístico-cultural existem. A partir do momento em que, os governantes dos países africanos colaboram com essas políticas, deixando, na maior parte do tempo, as artes e as culturas fora dos seus planos e dos seus orçamentos, os cineastas não tem outra escolha, a não ser procurar fontes de financiamento para suas obras. Sem nenhuma novidade, essas fontes

financiadoras são na sua grande maioria organismos – governos, fundos de financiamentos públicos, ONGs, etc. – estabelecidas nas potências mundiais. Pensando então na dimensão econômica das obras, se a maior parte do capital provém dessas instituições, não é surpreendente que essas controlam a produção das obras nas suas diferentes etapas. E, no meu ponto de vista, esses controles se estendem às histórias contadas e como são contadas.

Nessa lógica, o cinema africano nunca parou de ser um cinema de engajamento. Mesmo na busca pelo divertimento do povo africano, na contação de suas próprias histórias, na representação de suas culturas e suas belezas, a luta sempre esteve presente. Essa luta há de continuar, até o momento em que o cinema africano, como as artes africanas em geral, cessam de existir como sub-artes, de acordo com os moldes eurocêntricos, e serem reconhecidas como legítimas produções artístico-culturais, que apresentam outras visões de mundo e que representam o que o continente africano tem de mais belo: sua riqueza cultural e humana. Conjuntamente a isso, as artes africanas não conseguem o seu devido espaço nos planos governamentais a ponto de conquistar o próprio público africano.

3.5.3.4 Algumas palavras sobre cineastas africanos

Falar de cinema africano significa que existem africanos que fazem cinema, ou seja, diretores africanos. À imagem do cinema africano em si, falar dos diretores africanos reveste também uma verdadeira complexidade. Existe um número significativo de cineastas africanos. Portanto, é impossível estabelecer neste momento uma lista exaustiva, ainda menos, listá-los por país de origem. O que posso fazer aqui é apenas trazer considerações gerais sobre os cineastas africanos e destacar alguns deles.

Falar dos cineastas africanos exige que eu me coloque em uma perspectiva histórico-cultural. Isso quer dizer que não interessa aqui quem produz mais filmes ou quem tem obras mais reconhecidas. Colocar-se em uma perspectiva histórico-cultural significa olhar para o corpus autoral cinematográfico africano no tempo e no espaço. Nesse sentido, surge uma questão de geração. As culturas africanas destacam e valorizam o lugar do mais velho. E não será diferente com os cineastas. Eles são referenciados por

gerações. A geração dos mais velhos: Paulin Soumanou Vieira, Sembène Ousmane, Férid Boughedir, Med Hondo, etc. A geração do meio: Idrissa Ouedraogo, Souleymane Cissé, Henry Duparc, Gaston Kaboré, Djibril Diop Mambety, Flora Gomes, Abderrahmane Sissako, Mahamat Saleh Haroun, etc. E os jovens²² cineastas: Alain Gomis, Yousry Nasrallah, Cheick Fantamady Camara, Abdellatif Kechiche, Jean Odoutan, Alice Diop, etc.

Sembène Ousmane é considerado como o “mais velho” da geração “dos antigos” e é também apontado, até hoje como o cineasta mais importante do continente africano. Portanto, na impossibilidade de falar de todos os cineastas africanos, escolhi dedicar alguns parágrafos ao Sembène Ousmane neste trabalho. Todavia, vale ressaltar que o Sembène não foi o primeiro cineasta africano, apesar de ter uma obra muito extensa e significativa.

Sembène Ousmane é de nacionalidade Senegalesa. Nasceu em Janeiro de 1923 em Ziguinchor, na região de Casamance no sul do Senegal. Filho de pescador, ele não teve uma longa trajetória escolar, limitando-se apenas ao ciclo de alfabetização. Fez um pouco de tudo enquanto profissão: pescador, mecânico, pedreiro, sindicalista, soldado, escritor, cineasta etc. Desembarcou na França em 1946 e trabalhou como operário no porto de Marseille. Essa profissão justamente lhe fará conhecer o mundo das lutas sindicais. Lutou pelo exército francês na segunda guerra mundial. Sembène se posicionou abertamente contra o colonialismo, o imperialismo e o racismo. Ele considera-se como um internacionalista. Seu inconformismo o levará à escrita, escrevendo seu primeiro romance *le Docker Noir* em 1956. Seu terceiro Romance *les bouts de bois de Dieu* (1960) permanece a sua obra literária mais conhecida. Sembène tem várias outras obras na sua bibliografia. Mas, o que mais interessa aqui é a sua filmografia e como o escritor/cineasta chegou ao cinema.

Tudo começou quando o Senegal conquistou sua independência em Agosto de 1960. Sembène decidiu sair da França onde tinha morado por mais de uma década e regressar ao seu país natal. Renunciou à cidadania francesa e desligou-se de todas as organizações políticas e culturais das quais fazia

²² Jovem aqui implica o recente, o novato.

parte. Após uma viagem em alguns países vizinhos do Senegal, o autor percebeu que o ofício de escritor não tinha um real impacto sobre a população, porém, esta se apressava às noites para o cinema. Enxergou aí o cinema como uma potência capaz de impactar o povo. Decidiu, apesar das críticas, pois já tinha quarenta anos, retornar para a França para estudar o cinema. Assim, retornou à França em 1961, mas não conseguiu entrar em nenhuma escola de cinema na França. Escreveu a vários países antes de ser finalmente aceito pelos estúdios Gorki de Moscou onde se formará tendo como mestres os cineastas Serguei Gerassimov e Mark Donskoï de 1961-1962. Ao voltar para o continente africano, Sembène realizou vários filmes. Posso citar, por exemplo, *Borom Sarret* (1963), *La noire de...*(1966), *Le manda* (1968), *Xala* (1974), *Moolaade* (2004), etc. As obras do cineasta abordam vários assuntos: política, assuntos sócio-culturais, religião, vida cotidiana, etc. O que é importante perceber é que seu cinema é um cinema de engajamento, de denúncia e de luta. No que diz respeito ao seu estilo, o cineasta afirmou durante uma lição de cinema a Cannes em 2005 o seguinte:

Eu, parti de dois filmes que foram realmente importantes para mim: os tempos modernos (Charles Chaplin, USA 1936) e o Ladrão de bicicleta (Vittorio de Sica, Itália 1948). (...) A partir desses filmes (...) trata-se de ser africano. Aí está meu desafio. (...) É preciso trazer ao cinema nossa maneira de ver, nossa maneira de ser. Antes de ser universal, um artista é antes de tudo nacional, até mesmo camponês. É um encontro entre duas culturas que, quando ela acontece, deve provocar faíscas criativas.

Sembène teve obras que foram premiadas em grandes festivais. É o caso por exemplo do filme *Le camp de Thiaroye* (1987), Grande prêmio do Júri em Veneza em 1988. Seu último filme *Moolaade* (2004) ganhou o prêmio “*Um certo olhar*” no festival de Cannes em 2004. No continente africano, seu filme *La noire de...* (1966) ganhou o primeiro prêmio do festival as jornadas cinematográficas do Cartago em 1966.

3.5.3.5 As Jornadas Cinematográficas de Cartago e o Festival Pan-africano de Cinema e televisão de Ouagadougou

Enfatizei anteriormente a presença dos filmes africanos nos festivais tanto a nível continental (continente africano), quanto mundial. Como havia salientado, os festivais constituem os momentos de encontro entre os filmes

africanos e os diversos públicos (nacionais quanto internacionais). Há um grande número de festivais destinados à filmes africanos, além do tradicional e renomado Festival de Cannes. Porém, neste momento, apresentarei apenas os dois maiores festivais de cinema do continente africano. Trata-se do Festival Panafricano de Cinema e televisão de Ouagadougou (FESPACO) e das Jornadas Cinematográficas de Cartago (JCC).

3.5.3.6 As jornadas Cinematográficas de Cartago (JCC)

As jornadas Cinematográficas de Cartago é o primeiro festival de cinema que foi criado no continente africano. Nasceu em dezembro de 1966 e acontece de dois em dois anos em Tunis, a capital tunisiana. O festival nasceu da iniciativa de Tahar Chriaa (crítico de cinema tunisiano) e de Chedli Klibi (Ministro de Cultura da época). O que levou à criação das Jornadas Cinematográficas de Cartago foi a percepção pelos fundadores de que a grande maioria dos filmes que passava no país e também no continente eram produções norte-americanas ou europeias e que não tinham nada a ver com as realidades do continente. Assim, um festival que permitisse a valorização e a exibição de filmes africanos e em língua árabe fez-se oportuna.

No que diz respeito aos prêmios, estes contemplam várias categorias: Categoria filme de ficção longa metragem, Filme de ficção curta metragem, filme documentário longa metragem, filme documentário curta metragem, competição primeira obra. Assim, o maior prêmio é o Tanit de ouro, seguido respectivamente pelos Tanit de prata e de bronze. Na categoria primeira obra, encontram-se o prêmio TV5 monde e o prêmio Tahar Cheriaa.

3.5.3.7 Festival Panafricano de Cinema e televisão de Ouagadougou (FESPACO)

É impossível falar de Cinema africano e omitir o FESPACO. Apesar de ser o segundo festival de cinema a ser criado no continente – o primeiro permanece a JCC – o FESPACO ganhou importância e notoriedade ao longo de suas edições e tornou se o maior festival de cinema africano. Como pode ser percebido na sua definição, ele acontece em Burkina-Fasso, antiga Alta Volta, mais especificamente na capital Ouagadougou.

O Festival foi criado em 1969, porém, é só a partir da edição de 1972 que será oficialmente institucionalizada pelo governo de Burkina-Fasso. Os eventos e as condições que conduziram à criação sofrem de controvérsias, pois, não se pode dizer com clareza como surgiu o FESPACO e quem foram os seus criadores. Mas, o mais importante aqui é entender que o evento nasceu do mesmo desejo que levou à criação das JCC, só que desta vez no sul do Saara. Isso quer dizer, que diante da inundação do continente pelas imagens de origens europeias e norte-americanas, tanto os cineastas quanto os amantes de cinema – cinéfilos e críticos de cinema sentiram a necessidade de mostrar ao público africano, filmes feitos por cineastas africanos e que contassem/mostrassem histórias/realidades africanas do ponto de vista dos africanos. Além disso, tinham também o desejo de reverter o monopólio da França, na produção e distribuição de filmes no continente africano.

Como pode ser lido em Oliveira (2016),

Durante quinze dias em 1969, Ouagadougou viveu o seu debut como centro de referência para o cinema africano. Nesta primeira edição, além de Alto Volta, estavam presentes filmes de 6 países africanos (Senegal, Níger, Camarões, Mali, Costa do Marfim e Benin) e dois países europeus (França e Países Baixos), no total foram exibidos 23 filmes. (p.16).

A experiência se repetiu em 1970 mais especificamente entre 1 e 15 de fevereiro e teve mais sucesso que a edição anterior. Além disso, seus horizontes foram ampliados e a visão panafricanista que animava os cineastas africanos pode se concretizar.

A segunda edição do Festival de Cinema Africano ocorreu entre 1 e 15 de Fevereiro de 1970 e foi ainda mais bem sucedida que a primeira. Desta vez, além de mais recursos, filmes, países, cineastas e público, o Festival alcançou desdobramentos na política de audiovisual da região que marcaram a história do cinema africano naquele momento. Foram exibidos 37 filmes, entre eles Mandabi (1969) de Sembène, La femme au couteau (1968) de Timité Bassori e La voix (1968) de Slim Riad. No âmbito dos países participantes, a novidade ficou por conta da inclusão dos países do Magreb (Tunísia e Argélia enviaram filmes) e também de Gana. O Festival ampliava de vez seus horizontes, dando início à concretização do ideal pan-africano presente desde o primeiro momento na intenção dos organizadores, se expandindo para além das fronteiras da antiga delimitação colonial francófona. (OLIVEIRA, 2016, P. 17)

Como pode ser lido também no artigo da autora, o FESPACO reuniu dez mil pessoas na sua primeira edição. Esse número dobrou na sua segunda edição e

até 2009 já tinha passado de meio milhão de pessoas. Mas também, houve uma reestruturação na periodicidade do evento que deixou de ser anual e tornou-se bienal, acontecendo nos anos ímpares.

Isso para que não ocorresse a coincidência com as Jornadas Cinematográficas de Cartago, que passaria a ocorrer nos anos pares. Os organizadores constataram que a anuidade prejudicava a inscrição de filmes, pois por vezes não havia tempo para finalização de filmes no intervalo de um ano, como também percebeu-se que as projeções começavam e se repetir nos festivais irmãos. (Ibid, p.21)

Além de se tornar uma instituição pública, o FESPACO favoreceu e levou à nacionalização da produção e da distribuição de filmes no Burkina-Fasso. Esse fato influenciou outros países que seguirão o mesmo exemplo. O evento é uma festa e sua abertura e encerramento acontecem em um estádio de futebol. Mas durante o festival, numerosos filmes africanos são exibidos na capital *Burkinabé*.

Em relação aos prêmios, a distinção maior do FESPACO é o Étalon de Yennenga e surgiu na terceira edição em 1972. Oliveira (2016) esclarece o significado desse prêmio principal, além de explicitar outros prêmios do evento. Com efeito, em notas de rodapé, a autora destaca o que segue:

Desde a edição de 1972, o prêmio principal do Fespaco é o Étalon de Yennenga, literalmente, o “Garanhão de Yennenga”. Trata-se de uma estatueta que representa Yennenga, rainha do reino Mossi, montada em seu cavalo. A imagem integra a história da fundação do país, segundo a qual Yennenga teria fugido para região que atualmente é Burkina Faso, para escapar de um casamento ordenado por seu pai, tendo ir buscar abrigo na região de Burkina Faso dando início a uma nova vida e, por extensão, ao país. Além dos prêmios concedidos exclusivamente FESPACO, os Étalons de bronze, prata e ouro, existem prêmios especiais financiados por instituições ou organizações parceiras. Na última edição, foram 15 prêmios especiais no total concedidos dentre eles por exemplo os da UEMOA (União Econômica e Monetária dos Países do Oeste Africano), o do Canal+, da Unicef, da Royal Air Maroc e o da Guilda de Realizadores Africanos que foi dado pela primeira vez e leva o nome de “Prêmio Thomas Sankara”. (p.3)

Em 2019 o FESPACO comemorará seu cinquentenário e organizará sua 26ª edição na capital *Burkinabé*.

3.5.3.8 Uma nota sobre a Federação Pan-africana dos Cineastas (FEPACI)

É impossível falar do nascimento e da evolução dos festivais de cinema no continente africano sem dedicar algumas palavras à FEPACI. Aliás, ela teve e continua tendo um grande papel na emergência do cinema africano tal como é percebido hoje. Para falar brevemente da FEPACI, achei melhor trazer aqui, o que a própria instituição escreve no seu site para resumir a sua atuação.

Fundada em 1969, a FEPACI foi desde o início a voz continental de cineastas de várias regiões da África e da Diáspora, trabalhando com seus órgãos nacionais afiliados e membros para alavancar políticas e ações, programas e projetos para o desenvolvimento e aprimoramento de um ambiente propício e infra-estrutura para todas as dimensões do cinema e os meios audiovisuais em África por africanos.

A FEPACI tem trabalhado incansavelmente ao longo dos anos para colaborar e persuadir governos africanos e organizações continentais incluindo a União Africana a reconhecer a importância do cinema e das indústrias audiovisuais na educação social, econômica e cultural de nossas populações e adotar políticas de cinema que estimulem o desenvolvimento do cinema nos respectivos países, regional e continentalmente. A Federação recebeu o status de observador pela União Africana²³.

²³ Site da FEPACI <http://www.fepacisecretariat.org/how-we-work/> acesso: 27/12/18.

4 CINEMA AFRICANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

4.1 VISLUMBRANDO AS REDES

A busca pela identificação de possibilidades de contribuição do cinema africano para o ensino da história desse continente e para a abordagem de suas culturas no espaço escolar aponta nesse sentido para a existência de redes complexas. As primeiras ideias levantadas pelo campo inscrevem as possibilidades de contribuição existentes em um processo. É preciso partir de um ponto e fazer todo um processo. O ponto de partida estabelecido é o encontro com as professoras, sujeitos reais das escolas, verdadeiras *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012). Esse encontro com um grupo de professoras da rede municipal de Juiz de Fora para participarem de sessões cinematográficas focalizando o cinema africano possibilitou a constituição do meu campo de pesquisa. É desse campo que brotam as primeiras flores, os primeiros cheiros, os primeiros textos. Textos discursivos dos sujeitos da pesquisa. Aproximei-me mais desses discursos, a partir de dentro deles, e ao mesmo tempo fora deles. Ou seja, busquei ocupar uma posição *exotópica* que me possibilitasse usufruir do meu *excedente de visão* em relação aos sujeitos da pesquisa para poder começar a vislumbrar as primeiras redes tecidas pelos seus fios discursivos. Bakhtin (2010) afirma justamente o seguinte:

(...) Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p.23).

A posição *exotópica* é importante na medida em que busco nesse primeiro momento entender a percepção que os sujeitos participantes têm do continente africano e ao mesmo tempo identificar como se deu a construção dessa percepção. Nesse contexto, a minha posição se encontra sempre em trânsito. Em um primeiro instante saio do meu horizonte de sujeito africano para ocupar o mesmo horizonte que os sujeitos da pesquisa, penetrando o contexto de suas falas. Em um segundo momento transito pelo meu lugar de africano e, em um último momento, ocupo um terceiro lugar, o de pesquisador.

A posição do pesquisador na verdade está presente o tempo todo. Mas sendo o próprio pesquisador sujeito ativo da pesquisa, é necessário transitar pelas outras posições constantemente. É nesse movimento de vai e vem, nesse deslocamento permanente da posição do sujeito que comecei a perceber as primeiras *redes* evidenciadas pelos participantes da pesquisa.

Ao falar de redes, busco dialogar com uma perspectiva determinada. A palavra *redes* é empregada metaforicamente para me referir às narrativas que emergem – no campo discursivo formado pelos sujeitos *praticantespensantes* – e se constituem como aprendizagens e construção de conhecimentos. Nesse contexto, compreendo aprendizagens como “processos de enredamento cotidiano e pessoal, de informações, conhecimentos, experiências vividas e demais modos de contato com o mundo, incluindo a experiência de assistir filmes (OLIVEIRA e GARCIA, 2016, p.121)”. As redes de conhecimentos e de aprendizagens são, portanto, tessituras de informações e de experiências diversas. Elas se evidenciam a partir dos fios que tecem os discursos dos *praticantespensantes*. Assim sendo, para compreender as percepções que as professoras têm do continente africano e como essa percepção foi socialmente construída, puxei os fios a partir dos quais se enredam os conhecimentos que embasam tais percepções. Esses fios encontram-se na experiência fílmica de professoras e alunos em relação ao continente africano.

4.2 AS EXPERIÊNCIAS FÍLMICAS E AS REDES DE FORMAÇÃO

Ao falar das experiências fílmicas dos sujeitos da pesquisa, me refiro especificamente ao ato de ver filmes. Mais particularmente ao contato que as professoras e os alunos já tiveram com filmes africanos. Parto da concepção de que, para compreender as percepções que as professoras têm do continente africano e a forma como essas percepções foram construídas, é preciso buscar nas suas memórias.

Enquanto seres humanos vivendo em um mundo de imagens, somos constituídos pelas imagens. A partir de Boaventura de Sousa Santos (2005) é possível aprender que cada indivíduo é uma rede de sujeitos e que de acordo com as situações da vida cada parte dele assume determinada postura. Como diz o autor “(...) os indivíduos e os grupos sociais são de fato, constelações de

subjetividades, articulações particulares, variáveis de contexto para contexto, entre as diferentes formas e dimensões” (p.333). É a partir dessa premissa que Oliveira e Garcia (2016) afirmam que “as experiências com o cinema e o que os filmes nos transmitem e fazem aprender se incluem entre tantas outras que, ao se enredarem, criam o que somos, pensamos e fazemos (p.123)”. Nessa mesma perspectiva, considerando a natureza semiótica das imagens é oportuno também recorrer à relação que Bakhtin estabelece entre signos e consciência. O autor nos ensina que a consciência se nutre de signos. Diz ele que,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e refletem sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.30).

Portanto, em um cenário de diálogo entre sujeitos estamos em presença de intercâmbios entre consciências. Durante esse intercâmbio, os fios que compõem cada sujeito entram em contato uns com outros por meio das narrativas, dos diálogos estabelecidos. Assim sendo, adentrar as redes reveladas pelas professoras requer que se atente para os fios tecidos por meio de suas narrativas.

Nessa perspectiva, o final do mês de março de 2016 foi especial. Com efeito, no final da tarde do dia 30, no anfiteatro João Carriço, no centro de Juiz de Fora, se reuniram 29 professoras do ensino básico da rede pública do município de Juiz de Fora. Era um público heterogêneo composto por professoras jovens e mais velhas. Desse modo, o tempo de experiência de atuação também se mostrava diverso. Algumas professoras têm poucos anos de magistério enquanto outras já completaram 20 anos de carreira. Eram professoras entusiasmadas, engajadas e amorosas – amor pela profissão. Apresentei-me destacando o quanto todas eram importantes para a pesquisa. Falei um pouco da pesquisa por mim iniciada, de seu objetivo, das perguntas iniciais das quais ela decorre. Provoquei as professoras por meio de questões

simples em relação à proximidade entre o Brasil e o continente Africano. Depois dessas falas convidei as professoras a se apresentarem. Enquanto continuavam entrando na sala e se instalando algumas professoras, as outras começaram a se apresentar. A apresentação deveria levar em conta uma proposta: falar seu nome completo, sua escola e nível de atuação e, na medida do possível mencionar filmes, vídeos africanos ou sobre a África que já tinham assistido. Convidei a partir deste momento, algumas dessas professoras para compor nossa primeira roda de conversa.

A *Flor de Maio*²⁴ se apresentou então e rompeu o silêncio. Ela leciona no 4º ano primário da sua escola. Diz ela, *filmes sobre África, eu já vi muito, mas não vou lembrar nenhum nome agora. Será que já viram filmes sobre leões, tipo assim, leões tinham que matar pessoas na ilha na África? Não lembro o nome, vou ser muito sincera, mas só besteira...* Enquanto todos nós tentávamos adivinhar qual era esse filme, a professora Dina – integrante do Grupo LIC e também professora da Rede Municipal – lembrou: “A Sombra e a Escuridão”! Quase que foi um achado em conjunto com outras professoras. Pois várias chegaram a pronunciar o nome do filme junto com ela e com vigorosos gestos de cabeças em sinal de concordância e de confirmação. A Flor de Maio também confirmou, *é o nome dele!* Assim, a Onze-horas tomou a palavra. *Já venho fazendo um trabalho nessa área. E filme que eu já vi, “Histórias cruzadas”, um outro documentário sobre África também é muito bom...Eu já vi outros filmes também relacionados a África...Infantil seria “Kirikou”,(...)* eu sou apaixonada por esse filme. Trabalhei e ainda vou trabalhar com eles. A professora Rosa informou que assistiu filmes sobre crianças, soldados, mas não se lembra dos nomes e começa a contar um trecho de um desses filmes. Nesse momento, a Onze-horas comentou: *“quando ela vai falando a gente vai lembrando.”* A professora Ipê falou de dois filmes dos quais não se lembrava dos nomes. Sem problema! Pois quando começou a contar o trecho de um dos filmes, a Onze-horas replicou dizendo: *“eu assisti esse também...”*. Todos rimos...e ela contou o nome do filme: **“Uma**

²⁴ Escolhi criar nomes fictícios para as professoras, por não ter tido oficialmente a autorização do colocar os nomes reais. Escolhi nomes de flores para homenagear as professoras participantes da pesquisa para o digno trabalho que fazem todos os dias.

boa mentira". estendendo a mão na direção da Ipê, Esta responde logo repetindo o nome e confirmando-o. A professora Onze-horas continua dizendo: *Esse filme nossa!!!E vai* fazendo gestos corporais como quem estava sentindo arrepios. Quase todas as professoras que estavam ao seu redor começaram a rir em voz alta, com olhares direcionados para ela. Eu ri também. Durante esse momento de risos compartilhados, a professora *Manacá da serra* tomou a palavra."

Eu vi um filme que se aproxima do que a colega falou, "A Sombra e a Escuridão"...porque assim, quando fala da África e acho que passa muito na televisão só essas crianças né?, magrinhas, barrigudinhas, doentes, então assim, eu já vi documentários assim, mas é uma coisa que a gente acaba sofrendo muito, eu acabo sofrendo muito. Então tem hora que até eu evito...coisa feia né? Mas assim, porque o sofrimento acaba sendo muito grande, não consigo lidar com isso ainda muito bem. Então assim, eu não sei dizer, tirando um filme, nome também eu não sei, tirando o...o...o que ela falou aí que é a Sombra e a Escuridão, né? que esse eu me lembro muito bem de assistir umas 10 vezes... nem documentários que eu assisti eu não sei dizer o nome... "

Enquanto Manacá da Serra terminava, a professora Onze-horas se lembrou de mais um filme: **"A flor do deserto"**. A **"Sombra e a Escuridão"** é também o único nome de filme do qual se lembrou a Professora Bouganvíle. Diz ela:

o único nome que eu me lembro é a "a Sombra e a Escuridão". Mas para ser bem sincera, eu não gosto de filme muito assim, eh...igual ela falou, quando se fala em África a gente logo pensa mesmo nessas crianças, nesse sofrimento, então realmente a gente acaba se esquecendo de... igual você falou né?, do outro lado da

África. E a gente pensa ah se é isso... e a gente acaba não querendo conhecer mais a história, né? E agora você falando, eu falo: olha só, como que a gente às vezes veda o conhecimento da gente né? Porque eu poderia estar aprendendo mais coisas. Agora, a partir de agora eu falo para você que eu vou assistir, eu vou querer saber... (sorrisos e risos...). Não! Vou sim!

Terminou dizendo essas palavras acompanhada de grandes gestos de cabeça em sinal de confirmação e determinação.

Em meio a outras falas, surgiu a voz da *Alamanda*:

Eu acho que eu nunca assisti uma produção totalmente africana...só assisti essas produções que passam...Mas teve uma vez na escola que passou o documentário de uma africana que nasceu na África e foi morar nos Estados Unidos e ela chegando lá, ela viu que realmente ninguém conhecia, pensam na África totalmente diferente. Aí eu me lembrei da minha infância.

E apontando para ela mesma, colocando a mão no peito e com bastantes gestos de cabeça e sorrindo continuou falando:

Para mim quando eu era criança a África era um país e cheia de... Mas na verdade a gente não conhece totalmente.

E a *Violeteira* continuou:

Eu trabalho com educação infantil há 14 anos no Bairro Santo Antônio. Esse ano eu trabalho na bidocência com alunos que têm necessidades especiais...Já vi vários filmes da África...Enfim eu tenho projetos meus, anseios missionários futuramente então tenho que me preparar. Já fui contribuir para um grupo lá de Angola...Mostrou da

miséria, que tem as crianças na escola né?, e nas escolas em África..né? Não é igual aquela fartura que tem aqui na merenda, né? É coisa mínima, né? Eles sentam tudo no chão...E me tocou muito assim, né? E fico pensando os Estados Unidos que produzem cada filme, gastam milhões de dólares...porque os países da África são países que tem tanta miséria né?... Não me lembro nomes...Mas um que me marcou e chorei muito, chorei muito quando vi o filme, que se chama “A cor púrpura”.

Quase todas as participantes ao ouvir o nome do filme, fazendo vivos movimentos de cabeça, deixaram ecoar juntas: *ummmmmmm!!!!!!* antes da Violeteira terminar assim: *eu era menina, devia ter uns 10 anos...*

Nesse momento, me reporto a Bakhtin ao dizer que nas ciências humanas, o objeto com qual lida constantemente o pesquisador é, o texto expresso pelos sujeitos. Ou seja, as falas, os discursos tanto verbais quanto não verbais. Essa primeira roda de conversa me coloca diante dos textos dos *praticantespensantes*. É olhando cuidadosamente para eles que enxergo as redes que deles decorrem. Ressalto que a metáfora da rede aparece para mim como a melhor forma possível de penetrar a complexidade discursiva que atravessa essa primeira roda de conversa. Assim sendo, o entrelaçamento dos fios discursivos desvelam duas redes que podem ser enfatizadas aqui. São elas: a *rede de memórias e de sujeitos* e a *rede de descobertas*. Essas duas redes possibilitam uma aproximação da compreensão da percepção que os sujeitos têm do continente africano e como tal percepção foi construída. Mas também, a partir delas vislumbro a constituição de um espaço de aprendizagem a partir do cinema africano.

4.3 REDE DE MEMÓRIA E DE SUJEITOS

Recordando o ensinamento de Boaventura ao qual me referi anteriormente, compartilho da perspectiva de que somos redes de sujeitos em movimento. De acordo com o espaço em que nos encontramos, com o contexto e as realidades com as quais lidamos cotidianamente, cada faceta de nós se afirma e nos leva a assumir determinada postura, a proferir determinado

discurso. É nessa perspectiva que a memória dos sujeitos/professoras que participaram desta pesquisa adquire uma grande importância. Busquei primeiro tentar penetrar em suas memórias para enxergar como elas se relacionam com o cinema africano. Ao convidar as professoras a citar nomes de filmes africanos aos quais já tiveram acesso no passado, confrontei-as a realizarem um grande jogo de memória. A produtividade desse exercício está expressa na fala de Oliveira e Garcia (2016) quando as autoras afirmam que

as experiências com o cinema e o que os filmes nos transmitem e fazem aprender se incluem entre tantas outras que, ao se enredarem, criam o que somos, pensamos e fazemos. Filmes sem pretensões formadoras ou intelectuais frequentemente nos trazem lições importantes ou formulam melhor do que conseguimos, ideias e concepções que já temos (p.123).

É o que ressalta nos discursos dos sujeitos que foram apresentados na roda de conversa anterior. Com efeito, a grande maioria das professoras já assistiu a um filme que remete de certa forma ao continente africano. Esse fato se confirma pela diversidade de nomes de filmes que surgiram. É importante perceber o processo pelo qual os nomes dos filmes são revelados. Na maior parte do tempo, o sujeito não se lembra do nome do filme. O início de fala “*não me lembro de um nome de filme agora mas...*” apareceu várias vezes. No entanto, o “*não me lembro...*” é seguido por um esforço de memória profundo. Isso se materializa pela tentativa de narração de um trecho do filme em questão. A partir daí a lembrança do trecho em narração coincide com a lembrança do mesmo trecho por outros membros da roda e nesse cruzamento de memórias um nome de filme acaba sendo revelado e confirmado por várias participantes. Assim sendo, não são apenas lembranças, ou seja, memórias que são cruzadas. O que são cruzadas são as imagens embutidas nessas memórias. Os signos imagéticos enraizados na consciência dos sujeitos se cruzam e se materializam nos seus discursos. Essas imagens dizem respeito à percepção dos sujeitos a respeito do continente africano. A natureza de tal percepção é determinada pelos tipos de imagens ao qual o sujeito teve acesso através dos filmes. Nesse sentido é necessário fazer a distinção entre três tipos de filmes: os que eu denomino por “*filmes sobre o continente africano*”, os que denomino por “*filmes africanos*” e os que denomino por “*filmes diaspóricos*”.

Existe uma produção cinematográfica bem diversificada que aborda o continente africano a partir de diversos ângulos. Apesar do continente ser muitas vezes o lócus de produção das imagens desses filmes ou que os temas abordados neles lhe sejam fortemente relacionados, é preciso prestar atenção à natureza das imagens e dos discursos e tomá-los com cautelas. Ao falar de “filmes sobre o continente africano” me refiro às produções que de certa forma são distantes das realidades africanas. Elaboram um discurso a partir de um olhar situado fora do continente. Quando penetra o continente, é muitas vezes para filmar/mostrar imagens que legitimem esse discurso. Assim sendo, as imagens fílmicas já chegam ao espectador cheias de preconceitos e estereótipos. Os *filmes sobre o continente africano* na maior parte do tempo são produzidos por grandes produtoras nortes americanos ou européias e têm acesso fácil devido à mobilização de grandes recursos financeiros para a sua produção e distribuição.

À contra corrente dos filmes sobre o continente africano, existe outro tipo de produção fílmica. Ao chamá-los de *filmes africanos*, me baseio mais no aspecto de seus discursos e de suas imagens. Primeiro, são tipos de filmes que não conseguem se beneficiar de iguais recursos financeiros e humanos como os filmes sobre o continente africano e não atingem um público tão grande. Porém, conseguem articular um tipo de discurso a partir de dentro do continente africano. Abordam, apresentam e problematizam temas e assuntos do cotidiano dos africanos sem, no entanto acompanhá-los de preconceitos e estereótipos. Isso acontece porque na maior parte do tempo os diretores desses tipos de filmes, assim como seu elenco, são africanos natos que vivem no continente africano. Portanto têm maior proximidade com os assuntos abordados pelos seus filmes além de ter uma compreensão empírica mais profunda dos temas propostos.

O terceiro tipo de produção cinematográfica em minha opinião segue a lógica dos *filmes sobre o continente africano*. Trata-se do que posso chamar de *filmes diaspóricos*. São produções cujos roteiros e direções são de autoria de africanos, porém africanos que nasceram – ou emigraram muito cedo – e cresceram na Europa ou na América do Norte e que portanto têm uma visão do

continente africano moldada ou influenciada pela visão ocidental. Ou seja, reproduzem quase o mesmo discurso estereotipado e preconceituoso europeu ou norte americano através de suas obras.

Perante esse cenário de produção fílmica que esbocei, chego a uma conclusão imprescindível, porém que não é uma novidade. É o fato de que à imagem de todas as outras formas de produções artísticas, os filmes também são produções espaço-temporalmente situadas. Daí que as apropriações que se faz desses filmes pelos espectadores dependem do contexto e das situações em que o contato foi feito entre eles e as obras. Ou seja, o contexto e as condições de fruição têm influências sobre a relação que o espectador estabelece com a obra, durante o momento da fruição e daí para frente.

Ao voltar para a preocupação de saber qual a percepção que as professoras têm do continente africano e como essa percepção foi construída, encontro logo o que é apontado pelas memórias delas e que se materializa nas suas falas. Ou seja, as imagens enraizadas nelas e que dizem respeito ao referido continente. A partir do exercício que levou ao confronto de memórias, de imagens, vários nomes de filmes foram citados durante a roda de conversa. Os nomes dos filmes referenciados, os comentários e discussões que os acompanharam, são bastante interessantes. Praticamente todos os filmes citados – ficção ou documentário – são de produção norte americana. Ou seja, na minha perspectiva, *filmes sobre o continente africano*. Além disso, os comentários, as emoções e os sentimentos que foram compartilhados durante a roda trazem à tona três tipos de visões/percepções do continente africano. Trata-se de uma visão de África sofrida – fome, miséria, doenças, etc., uma visão de África selvagem caracterizada pelo tribalismo e pelo convívio com os animais selvagens, e a visão de uma África onde guerras e conflitos são comuns. A produção dessas percepções acontece e se sustenta pelo acesso e consumo das múltiplas imagens que circulam na sociedade – por meio dos diversos canais que existem para esse fim – em relação ao continente africano. Tudo depende de como esse consumo é feito. Um consumo não problematizado leva inevitavelmente à construção desses tipos de percepções

precedentemente mencionadas, enquanto um consumo problematizado, questionado, pode levar a percepções diferenciadas.

4.4 REDE DE DESCOBERTAS E O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Terminei a parte anterior ressaltando a necessidade de problematizar o conteúdo fílmico acessado no intuito de ter uma visão diferenciada do continente africano. Durante a tarefa em que as professoras tentaram se lembrar de nomes de filmes em relação ao continente africano e de falar sobre eles, o ato de problematização ocorreu de maneira quase espontânea. Mas ainda não de maneira profunda, pois os questionamentos aconteceram ao longo de nossos encontros, ou seja, atravessaram várias rodas de discussão. Mas, o exercício realizado durante o primeiro encontro foi um marco inicial importante para as problematizações. Além disso, se constituiu também como momento de descobertas tanto para o pesquisador quanto para as professoras.

Considerar o pesquisador como sujeito ativo da pesquisa, é aceitar que tanto ele quanto as professoras não saíram da pesquisa do jeito que nela entraram. Houve mudanças em cada participante. Entre os elementos provocadores dessas mudanças situo as descobertas realizadas ao longo dos nossos encontros. No primeiro encontro com as professoras as descobertas dizem respeito a dois fatos: os filmes já conhecidos e a descoberta de novos filmes. No primeiro encontro, enquanto pesquisador, descobri nomes de vários filmes sobre o continente africano que nunca imaginei que existiam. Ao mesmo tempo, ao longo dos encontros, os participantes descobriram novos filmes, que de um modo geral navegam contra a corrente dos filmes cujos nomes foram citados. Para ir mais adiante sobre esse fato, retomo aqui um trecho da nota de campo do primeiro dia de encontro com os professores.

Antes da chegada dos participantes, o trabalho preparatório já tinha sido feito. Esse trabalho preparatório constituiu em ligar os equipamentos, testar o DVD do filme, testar o som, ligar o ar condicionado para arejar e refrescar a sala. Na tela, estava projetado um mapa do continente africano mostrando seus países e limites territoriais. (...). Em seguida a essa apresentação para os professores que gerou comentários e pontos de vistas compartilhados em relação ao continente africano, falei um pouco do filme do dia (Nha Fala), do

seu diretor (Flora Gomes) e do país de origem do diretor (Guine Bissau). Nesse processo, apontava para o mapa do continente africano e localizei a Guiné Bissau, mas também as outras Guine (Guine Conacri e Guine Equatorial). Chamei a atenção para o fato de que o continente africano é um conjunto de países (55) e ilhas e não apenas um país só. Destacando que em alguns documentos muito antigos ou não atualizados pode ser encontrado um número menor de países. Algumas professoras mencionaram que – concordando comigo – quando se fala em África muitas vezes pensamos nela nos referindo a países como Guine Bissau, Angola, Cabo Verde e Moçambique (trecho, nota de campo, Março de 2016).

A partir dos elementos trazidos por esse trecho de nota de campo, algo importante merece destaque. É a descoberta por grande parte das professoras de que a África é um continente tão imenso quanto diverso e não um país ou um pequeno grupo de países onde se fala apenas o português. Essa disposição em enxergar a África como continente é imprescindível para o posterior trabalho contínuo de problematização e de mudança de percepção. É necessário para a relação espaço-temporal que as professoras devem fazer com os filmes.

A tarefa de problematização contínua à qual me refiro não poderia acontecer ao longo dos encontros sem a abertura de espaços propícios para isso. O espaço físico em que se encontra pesquisador e participantes deve ser enxergado de outra forma e levando em consideração sua complexidade. É um espaço aberto para que novas aprendizagens possam acontecer. Para isso, é preciso ir além do espaço físico e enxergar os espaços simbólicos abertos. Identifiquei o desdobramento do espaço físico em dois espaços simbólicos. Trata-se da *Zona de Contato* e da *Zona de Desenvolvimento Iminente*. São dois conceitos perfilhados por autores diferentes, em tempos e espaços diferentes, mas, que podem dialogar entre eles para possibilitar uma melhor compreensão dos processos de aprendizagens acontecidos durante esta pesquisa. Começo então pelo primeiro.

A *Zona de contato* é um conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos (2008) e que chama outro conceito que é o de *Tradução cultural*.

Com efeito, na sua crítica à modernidade ocidental, o autor propôs alternativas para a superação da racionalidade eurocêntrica. Ao dar ênfase à *Sociologia das ausências* e à *Sociologia das emergências*, Santos propôs o trabalho de *tradução* como exercício capaz de possibilitar um diálogo horizontal e mais produtivo entre a racionalidade eurocêntrica – hegemônica – e outras formas de racionalidades – hegemônicas. O trabalho de tradução é, portanto um trabalho contra hegemônico. Ele consiste em encontrar elementos que possam permitir uma inteligibilidade entre a racionalidade eurocêntrica e as outras formas de racionalidades. Ou seja, possibilidades de diálogos e de enriquecimento mútuo entre formas de intervenção no mundo, entre visões de mundo, sem que nenhuma se coloque de maneira hegemônica em relação a outra.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. (...) Só através da inteligibilidade recíproca das práticas é possível avaliá-las e definir possíveis alianças entre elas. Tal como sucede com o trabalho de tradução de saberes, o trabalho de tradução das práticas é particularmente importante entre práticas não-hegemônicas, uma vez que a inteligibilidade entre elas é uma condição de sua articulação recíproca. Esta é, por sua vez, uma condição da conversão das práticas não-hegemônicas em práticas contra-hegemônicas (SANTOS, 2010 p.123-127).

A Zona de contato é então o espaço em que acontece o trabalho de tradução. É um espaço *negociatório* onde se encontram representantes de diferentes culturas para negociar os termos da tradução. Diz Santos, (2010) que “Zonas de contato são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. (...). Nas zonas de contato interculturais, cabe cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser selecionados para confronto multicultural” (p.130). Por ser um espaço de discussão, de diálogo, de negociação, ele é sempre tenso.

A partir dessas ênfases de Santos, entendo que o trabalho de tradução pode acontecer tanto em escala grande quanto em escala pequena, ou seja, em contextos bem específicos, uma vez que o assunto diz respeito à negociação cultural. É nessa perspectiva que o espaço aberto nessa pesquisa para tecer aprendizagens em relação ao continente africano se constitui como uma Zona de Contato. Com efeito, o pesquisador é africano e se encontra em

uma condição diaspórica. Os participantes da pesquisa são brasileiros. O pesquisador apresenta elementos (práticas culturais, fatos do dia a dia, visão diferenciada de mundo, etc.) do continente africano aos participantes. Estes partem de suas práticas, de suas vivências do dia a dia, de suas visões de mundo para (re)significar esses elementos apresentados pelo pesquisador. Nesse processo, o que as participantes já sabiam em relação ao continente africano também é questionado e problematizado. Aí é que entram em jogo os movimentos entre a segunda Zona: a Zona de desenvolvimento Iminente²⁵.

Esse conceito foi desenvolvido por Vigotski na sua tentativa de explicar o processo de aprendizagem escolar da criança e seu desenvolvimento. Para o autor, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são interligados. E nesses processos, existe a Zona de Desenvolvimento Iminente. Com efeito, nas situações de aprendizagem, existe o que a criança consegue aprender sozinha de forma autônoma. Porém, existe também o que ela não consegue aprender sem a ajuda de outra pessoa que já superou esse nível de aprendizagem e de desenvolvimento. Sendo que o desenvolvimento da criança se aprofunda à medida que vai adquirindo novas aprendizagens, existe, portanto o desenvolvimento atual – ou seja o lugar onde a criança se encontra atualmente no seu processo de desenvolvimento – e o desenvolvimento potencial. Ou seja, o desenvolvimento ligado às aprendizagens que a criança consegue realizar a partir da mediação de outro ser social. A Zona de Desenvolvimento Iminente é, portanto essa zona em que as intervenções são possíveis. É possível nessa zona ajudar a criança a chegar ao estágio iminente de seu desenvolvimento, intermediando suas reflexões por meio de provocações, de perguntas, de sugestões, etc.

Apesar das ênfases de Vigotski em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento que dizem respeito à criança, me baseio nelas na perspectiva de ampliá-las para discutir as aprendizagens a partir do cinema africano, pois,

²⁵ Originalmente, o conceito tal como desenvolvido por Vigotski aparece como Zona de Desenvolvimento Proximal. O “iminente” surgiu da tradução (do russo direto para o português) feita pela Zoia Prestes do texto original em que o Vigotski formulou o conceito. Escolhi adotar neste trabalho a formulação da nova tradução pela sua atualidade.

os sujeitos desta pesquisa são ao mesmo tempo crianças e adultos. Com efeito, a aprendizagem acontece a qualquer idade e a qualquer momento da vida. Basta que tenha uma situação que desafie e desencadeie essa aprendizagem. Portanto, a Zona de Desenvolvimento Iminente não se limita à infância. Ela se estende ao resto da vida, pois no dia a dia, existem situações, acontecimentos, experiências individuais ou coletivas que provocam, desafiam, emocionam, e fazem tecer novas aprendizagens superando sempre os limites do desenvolvimento.

Ao longo dos encontros com as professoras, um espaço de negociação cultural foi configurado. Os acontecimentos desse espaço desafiam estes últimos e cria possibilidades de aprendizagens. Os dois principais acontecimentos são: *a fruição de filmes africanos* e *a conversa pós-fruição*. Os desafios, as provocações acontecem nesses dois momentos onde a Zona de Contato se relaciona com cada sujeito. Nessa relação o elemento mediador é o filme. A narrativa fílmica penetra o sujeito e opera a mediação que leva a novas aprendizagens. Assim sendo há uma intervenção mediada pelo filme que desafia e tenciona a Zona de Desenvolvimento Iminente das professoras. Essa intervenção provoca o que os sujeitos já sabiam a respeito do continente africano e os levam a problematizá-lo. É nessa perspectiva que a primeira roda realizada com as professoras por meio de suas atividades se constituiu como a abertura de uma Zona de Contato cujos acontecimentos levaram a novas aprendizagens que por sua vez levaram a uma mudança de percepção.

5 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NO CENTRO DAS APRENDIZAGENS DE ALUNOS E PROFESSORES A PARTIR DE FILMES AFRICANOS

5.1 AS MÚLTIPLAS SALAS DE AULA

Conforme ressaltai em capítulo anterior deste trabalho, seria impossível limitar esta pesquisa apenas aos professores que dela participaram. De fato, a sala de aula é um espaço frequentado, no mínimo, por um(a) professor(a) e seus alunos. Assim sendo, limitar o campo da pesquisa apenas às professoras seria excluir os alunos que constituem uma peça chave no processo de ensino aprendizagem. Afinal de contas, como saber se o cinema africano tem algo a contribuir para o ensino de história africana e a abordagem de culturas africanas em sala de aula sem a presença dos alunos? Foi essa pergunta que surgiu para mim ainda no primeiro momento do campo realizado com as professoras. Entendi então que precisava constituir outro espaço/campo que possibilitasse encontros entre alunos e filmes africanos.

Naquela sexta-feira, 16 de março de 2018, eu sabia que tinha um encontro marcado com os alunos da escola Estadual Tancredo Neves. Cheguei cedo, assim como a co-pesquisadora para organizarmos a sala Paulo Freire assim como o material que iríamos usar. Organizamos a sala colocando algumas cadeiras suplementares. Ligamos o ar para refrescar um pouco a sala. Testamos os equipamentos, definimos lugares para colocar a câmera e o gravador de audio. Enfim, estávamos prontos e agora apenas faltavam os alunos. Fui na sala do LIC enquanto aguardávamos ansiosamente pelos alunos. Algum tempo depois, da sala do LIC, comecei a ouvir um conjunto de vozes barulhentas como nunca tinha ouvido na faculdade. Dirigi-me de pressa para a sala Paulo Freire com o objetivo de verificar se eram os alunos que estava esperando. Quase caí de espanto ao ver esse grupo de pessoas, tão agitado quanto as ondas do oceano Atlântico. Vi também alguns professores juntos com os alunos e orientei-os a entrar na sala. Era uma corrida. Cada um queria escolher o melhor lugar para si mesmo. Levei mais um susto quando descobri que tinha mais gente chegando. Não demorei a entender que as mais de 80 vagas que já haviam sido disponibilizadas não bastariam. Eu e a Cris (a

co-pesquisadora) começamos a correr para todos os lados em busca de novas cadeiras. Esvaziamos rapidamente a sala do LIC das suas cadeiras e fomos buscar outras na própria Faculdade. Progressivamente, a medida que professores e alunos acomodavam-se em seus acentos, as ondas barulhentas começavam a acalmar-se. Tinha um aluno de necessidade especial. Os professores o ajudaram a encontrar também um espaço em meio à confusão e conseguimos fechar as portas depois que este encontrou um lugar apropriado. Lá estava eu, na frente da plateia, confesso, com frio na barriga, pensando por onde começar. Ainda tinha bastante agitação e barulho, apesar de ser menos comparado ao momento de chegada e de entrada na sala. Como se ele tivesse lido nos meus pensamentos, um dos professores levantou e, fazendo valer sua figura de “autoridade”, conseguiu solicitar e obter mais silêncio e calma na sala. Foi apenas a partir desse momento que consegui tomar a palavra e desejar as boas vindas a todos.

A partir desse cenário que acabei de narrar, gostaria de colocar uma pergunta, a meu ver, bastante pertinente. Será possível a sala de cinema tornar-se uma sala de aula?

Conforme já ressaltai, a sala Paulo Freire é um auditório da FACED que tem a configuração de um anfiteatro. Além de suas cadeiras confortáveis e seus 80 lugares, sua arquitetura a habilita a ser a melhor sala da Faculdade de Educação que possa receber uma “boa” sessão de cinema. O grupo de pesquisa LIC utiliza essa sala quando necessita projetar nas sessões do CINEDUCA um filme para um determinado grupo de alunos sejam eles da FACED ou de outros cursos da UFJF, ou mesmo para alunos e professores de escolas de ensino de primeiro ou segundo grau da cidade.

Ao intitular a pesquisa: “As Áfricas em sala de aula: possibilidades de viagens a partir do cinema africano” confesso que a expressão “sala de aula” não tinha assumido tanto peso nas minhas reflexões quanto neste momento. Ao pensar em sala de aula antes do campo de pesquisa, não conseguia imaginar outra coisa a não ser uma sala de aula tradicional situada em uma determinada escola. Compreendo que a finalidade da pesquisa seja potencializar as discussões em torno do continente africano nas escolas. Mas

será a sala de aula tradicional o único lugar para fazer isso? Impossível dar uma resposta afirmativa a esta pergunta. Percebi logo que precisava re-significar na minha mente e, por consequência, neste trabalho, a minha concepção de sala de aula. A sala de aula aqui, nesta pesquisa, continuou sendo um espaço físico. Porém, se tornou em uma fusão de espaços e tempos. Ressalto nesse contexto que, o campo de pesquisa transitou por vários espaços e tempos. Começou pelo Anfiteatro João Carriço, passou pelo Centro de Formação de Professores do município, transitou pela Escola Municipal José Khalil e, por fim, consubstanciou-se no auditório Paulo Freire da FACED. As salas de aulas poderiam ter sido o jardim da FACED, a praça da Estação ou ainda o Museu de Arte Murilo Mendes. Mas, resultaram em espaços fechados pela necessidade da fruição fílmica. No seu prefácio ao livro “ A África na sala de aula” da autora Leila Leite Hernandez (2008), Mia Couto escreveu o seguinte: “a sala de aula para a qual Leila está conduzindo a África não é um lugar fechado, mas uma proposta de uma relação nova com algo que se pensava, de antemão, já conhecer (p.12)”. Nessa perspectiva, pode a sala de cinema ser uma sala de aula?

Essa pergunta leva-me a fazer uma breve reflexão comparativa entre a sala de aula escolar tradicional e a sala de cinema. Ambos os espaços possuem sua arquitetura. O que mais interessa aqui é o dispositivo presente em cada uma delas e a finalidade desse dispositivo.

Vemos na primeira (a sala de aula tradicional), o quadro ou a lousa (qualquer que seja sua cor) e de uma certa dimensão geralmente indo do tamanho médio para um tamanho grande. Vemos janelas de dimensão considerável para iluminar a sala com a claridade natural do dia (isso durante o dia) e deixar o ar circular. À noite, as luzes artificiais substituem a luz natural. Quando essa sala de aula está em funcionamento, portanto, ministrando uma aula, vemos alunos ocupando cadeiras e mesas. Os mesmos têm cadernos e livros e na frente deles, um(a) professor(a). Os olhos viajam, em uma ordem imprevisível, entre caderno, livro, quadro e professor. Este(a) tem o papel de mediar as interações entre o objeto de conhecimento e seus alunos. Ele está aí para expor, explicar, guiar, ajudar, disciplinar, orientar, avaliar, etc. Portanto, os

alunos devem ouvi-lo e também ouvir os colegas. Mas, existe uma coisa que o professor não consegue fazer: ter controle absoluto sobre o nível de compreensão e de conhecimento atingido por cada um de seus alunos.

No segundo espaço (a sala de cinema), há também vários elementos que compõem seu dispositivo. Uma grande tela branca, alto falantes, cadeiras organizadas de um modo diferenciado. Quando este espaço está sendo usado para o fim pelo qual foi planejado, dia ou noite, as luzes são apagadas. Os sujeitos/espectadores permanecem em uma escuridão que, de vez em quando, é perturbada pelas luzes que provém da própria tela. Logo vemos que trata-se de um espaço criado para solicitar os olhos, ouvidos e corpo do espectador. Aqui não tem nenhum professor durante o momento da fruição. Não tem ninguém para disciplinar, explicar, avaliar, expor, etc. durante a fruição do filme. Aqui também há algo sobre o qual ninguém tem controle, nem o cineasta: como o filme toca cada um, como o compreende e o que aprende a partir dele.

Nessa comparação que fiz, é possível perceber semelhanças nos dois espaços comparados. Ambos os lugares são planejados para que seres humanos possam ter uma experiência. Mas, será o mesmo tipo de experiência? Vejamos então. Na sala de aula tradicional, há uma experiência de aprendizagem provocada a partir de conteúdos e diálogos. A vista, os ouvidos, as vozes e os diálogos conduzem ao exercício da reflexão e do pensamento. Os sentimentos e as emoções ficam praticamente no segundo plano. Na sala de cinema, há uma experiência provocada a partir do filme. As imagens e os sons cativam os ouvidos e olhares, além de penetrar nos corpos, e quem sabe, nas almas. Há lugar para exercitar o pensamento, refletir, comover-se, alegrar-se, surpreender-se, amedrontar-se, etc. Resumindo, é um lugar para aprender e emocionar-se. Porém, aprendizagem e emoções caminham juntas de tal forma que ninguém fique no segundo plano, apesar de, comumente, atribuir ao cinema o papel de lugar de divertimento. Diz Fernandes (2005, p. 71-72) em *Cinema e Psicanálise* que

A busca prazerosa de ir ao cinema pode ter suas raízes no ambiente de isolamento, silêncio e penumbra aconchegante e sedutora, onde insistimos em permanecer em desejável passividade, simulando perfeitamente o ventre materno para onde desejamos retornar. Pode-se também justificar o desejo de ir ao cinema pela "impressão da

realidade" associada à forma de se relacionar com essa realidade alucinatória, que pode ser definida como "voyeurista-narcisista", porque nela o sujeito "espia" a intimidade do outro pelo viés da tela, enquanto seu corpo inerte, imaginariamente, é projetado no enredo, vivenciando o filme como algo que de fato lhe acontece como se fosse o seu sujeito (efeito sujeito). Ele participa e se identifica com a situação. (...).

O que é interessante enfatizar é o seguinte: nessa sala de aula que é a sala de cinema, a aprendizagem acontece. O isolamento e a passividade dos corpos são apenas aparentes. A 'impressão da realidade' pode ir além da impressão em si, pois a realidade pode ser bem real no encontro entre o mundo do filme e o do sujeito espectador.

Assim, no âmbito desta pesquisa assumo então a premissa de que a sala de aula pode ser qualquer espaço físico/simbólico para se pensar/discutir/conversar a respeito do continente africano. Claro, a configuração do espaço (aberto ou fechado) depende dos objetivos definidos e do elemento provocador das aprendizagens. Sendo o cinema tal elemento, optei por usar espaços fechados e apropriados (potenciais salas de cinema) à fruição fílmica. Mas, o que é bastante claro é que apesar das salas de aulas desta pesquisa serem múltiplas, o objetivo permaneceu o mesmo: fomentar discussões e conversas acerca da história e culturas africanas a partir de filmes africanos. Como atingir então esse objetivo? Devo eu, proceder da mesma forma que nas salas de aula tradicionais? Devo agir como professor passando a lição para o quadro? Como fazer quando os alunos são numerosos e formados por várias séries? Devo agir da mesma forma quando professores e alunos são misturados e ocupam o mesmo lugar? Devo ter um planejamento com conteúdos predefinidos para serem trabalhados?

Todas essas perguntas emergiram em mim no decorrer desta pesquisa. Infelizmente ou felizmente, não tenho uma resposta pronta a elas. Vou tecendo os textos, costurando os discursos e, talvez as respostas se evidenciam ou quem sabe, novas inquietações surjam.

5.2 VOZES E CORPOS MISTURADOS

A sala Paulo Freire está lotada! Muitos alunos. Até parece o pátio da escola. Só que os alunos estão sentados. Têm alguns que não conseguem

parar sentados. Vão ainda até o colega trocar umas ideias. Os professores também estão sentados. Só que nessa efervescência toda, é difícil identificá-los. Muitos rostos, muitos cabelos, muitas vozes. Não é possível identificar nenhuma fala, pois quase todos falam ao mesmo tempo. Uns estão conversando com o colega do lado. Outros com o colega de traz ou da frente. Enquanto alguns estão com os braços cruzados, outros estão movimentando-os vigorosamente. Alguns estão com pernas cruzadas, outros dificilmente conseguem manter suas pernas no lugar. Há gritos e risos. E o pesquisador? Ainda ocupado a resolver alguns detalhes importantes para o início da sessão. É bem em meio dessa agitação toda que um dos professores responsável pelos alunos se levanta. Foi parar na frente da “muvuca” e, mãos paradas na cintura começou a falar:

“Olha só! Vamos ouvir ó. Pessoal! Um aluno soltou uma palavra. Risos! Outra professora falou: Vamos prestar atenção no professor! Olha só, continuou o professor, essa aula hoje, é como se nós estivéssemos dentro de um cinema. Ok? Então, pode falar? Não! Podem mexer no celular? Também não! Para que vocês entendam, prestem atenção no filme. É preciso que vocês estejam em silêncio, concentrado no que vai acontecer aqui. Tá bom? Essa é a magia no filme, no cinema. É você se desligar do que está no entorno e focar no que está acontecendo aqui nesta projeção. Tá bom? Olha só pessoal, eu não quero chamar atenção de ninguém durante o cinema, a sessão, tá? Não vou anotar nome, senão fica aquela chatice, aí que é muito chato. Sou exigente, se você achar que isso é ser chato exigir respeito então eu sou chato. Eu peço a vocês respeito, tá bom? O Fabrice vai falar com vocês, tá? Ele que está fazendo essa possibilidade de vocês saírem da sala de aula...”

Mais uma intervenção de um aluno interrompe o professor. Ele responde com braços cruzados atrás das costas:

Meu querido... (seguido por um breve instante de silêncio) Pessoal, se não têm condições de fazer silêncio quando eu estou falando, eu acho que vocês não têm condições de assistir o filme. Olhem só, prestem atenção, no que está no filme. Ah, lembrei! O Fabrice foi que trouxe essa proposta junto com a coordenadora lá da escola de vocês para terem uma aula diferenciada. Vocês vão ter uma aula aqui agora. Só que não é dentro de sala de aula. Quando nós estamos dando aula para vocês, várias vezes eu perguntava o que vocês gostariam de fazer. Ah, gostaria de ter uma aula diferente; ficar só dentro de sala de aula é muito chato. Às vezes estar dentro de sala de aula o tempo todo é chato, então vocês estão tendo a oportunidade de sair de dentro de sala para ter uma aula aqui dentro da universidade. Não estraguem essa oportunidade. Tá bom? Prestem atenção que eu tenho certeza que vocês vão aprender bastante. Tá? Muito obrigado. Aplausos e gritos coletivos...barulhos...e o professor retoma. Hey, olha só, a aula começou quando saímos da escola, nós já estávamos vindo em aula. Se vocês prestarem atenção, nós tivemos várias aulas nesse caminho. Interagimos uns com outros. Interagimos com pessoal da universidade. Foi super divertida essa caminhada até aqui, não foi? Eu me diverti! Vocês têm direito de se divertir e tem que ser divertido mesmo, tá?

E assim, o professor encerrou sua fala e saiu da frente. Não deu tempo de chegar no seu lugar antes das vozes se elevarem de novo, dos gestos recomeçarem, assim como os movimentos. Um pouco mais de sete minutos a sala permaneceu barulhenta antes de eu tomar a palavra. Cumprimentei a todos e também chamei a atenção a respeito do silêncio. Apresentei-me e

apresentei resumidamente a proposta que reuniu tanta gente em um lugar só. Expliquei que estão colaborando com uma pesquisa. Ressaltei também que teremos uma aula diferenciada isenta de cobrança (prova, redação), porém era importante prestar atenção no filme para que no final pudéssemos compartilhar o que vimos, gostamos, não gostamos, aprendemos, etc. Apresentei brevemente o filme do dia “Nhá *fala*” e o seu diretor e em seguida, começamos a fruir o filme.

“Nhá fala” foi o primeiro filme exibido nos dois momentos do campo que contou com a fruição fílmica. No primeiro momento, ele foi exibido para as professoras, cuja caracterização já foi realizada anteriormente. Em um segundo momento, ele foi exibido para um público formado em grande parte por alunos. Foram várias turmas, e juntos com elas, seus professores. Nesses dois momentos distintos, dois elementos foram percebidos. São eles a **relação/comportamento do público e os papéis assumidos** pelos filmes durante o processo de aprendizagem acerca do continente africano.

Ao exibir o mesmo filme para dois públicos distintos, é inevitável perceber a diferença comportamental na relação entre os membros dos dois públicos e também em relação ao filme.

O primeiro público por ser composto apenas pelas professoras, no caso um público adulto demonstra “um ar de disciplina”. No ritual inicial, pude vê-las mais calmas, atentas, adotando um ritmo dialógico mais “disciplinado”. As falas são mais elaboradas, não numa ordem pré-estabelecida, mas, dentro de um fluxo dialógico mais ordenado. Em relação ao momento da fruição, não é preciso chamar atenção nem reclamar o silêncio, pois este já se instala de forma espontânea do início até o fim. Mas é possível, ao tentar observar esses sujeitos durante o momento da fruição – mesmo no escuro levemente esclarecido pelas luzes do projetor e da própria tela – imaginar a manifestação da emoção e da interação silenciosa com o filme. Isso se dá pelos momentos de leves sorrisos, de rostos tristes ou de alguns gestos (mão no peito, rosto desviado, uma leve interjeição, olhos levemente fechados por um instante etc.) testemunhando as emoções ressentidas no momento de determinada cena. No fim da fruição, paira certo silêncio como um momento de retorno à realidade. É

possível ver as professoras olhando uma para outra antes de entrarmos na conversa pós-fruição.

Em relação ao segundo público, ele é formado na sua grande maioria por alunos do ensino básico. Alguns professores (os professores das turmas presentes), completam o grupo. Nota-se, portanto, um comportamento um pouco diferente. Antes da fruição, a agitação está no seu paroxismo. É preciso clamar pelo silêncio e chamar a atenção. É preciso dizer e repetir se possível o que acontecerá e o que se espera deles. Não tem conversas organizadas ou elaboradas. São gritos às vezes, falas coletivas, zoação, vozes altas, gritos, etc. No momento da fruição, a conduta dos mesmos pode ser bastante instável de acordo com a relação pessoal com o filme. São momentos intermitentes de silêncios, interjeições em vozes altas, gestos indiscretos, conversas paralelas e até mesmo em relação ao próprio filme em exibição. O fim do filme é quase sempre saudado com aplausos coletivos e vigorosos, seguido logo de momentos de agitações. Porém, desta vez, agitações mais leves.

Essa relação variada dos distintos públicos, com eles mesmos e com a narrativa fílmica – antes, durante e depois – lembra algo interessante a respeito da escola e do meio acadêmico. Mas, antes de chegar a esse algo, é importante ressaltar que ambos os públicos pertencem ao meio escolar. Portanto os comportamentos lembram algo inerente a esse meio: a disciplina. Diz Fresquet (2013, p. 45) “a escola, mesmo sem ser uma prisão, é o lugar da regra, da ordem, da transmissão de determinados saberes considerados essenciais para a formação dos adolescentes. ”. Entendo aqui que diante dos comportamentos dos diferentes públicos da fruição neste trabalho, não há certo nem errado. Mas a relação das professoras entre elas mesmas e durante os momentos da fruição testemunha esse lugar disciplinado. Em relação a assimilação das regras, a escola já cumpriu, de certa forma, sua missão nos sujeitos professoras. Essas tentam se colocar como exemplo para os alunos. Tanto é que, quando se tratou de um público misturado de alunos e professores, estes comportaram-se à semelhança do primeiro grupo formado pelas professoras. Além disso, chamam a atenção dos alunos, cobram o silêncio e tentam disciplinar os corpos. Não estão errados pois estão cumprindo

um dos papéis da escola. Porém, apesar do silêncio e da atenção serem necessários para uma fruição ativa, tampouco os alunos estão errados. Pois continua Fresquet: “O cinema entra na escola como um gérmen de caos e desordem. Já temos um belo contraste. Uma tensão.” (p.45). Esse caos que se materializa pela agitação dos alunos, suas falas cruzadas, suas interjeições frequentes, seus gestos indiscretos, etc. são até desejáveis. Assim diante da presença do novo dentro da escola ela instaura uma nova relação entre alunos e professores. O novo aqui não é em relação ao cinema em si, mas ao cinema africano. Pois, apesar da escola colocar-se “como lugar tradicional do ensino, da regra e da transmissão padronizada da cultura, o que dificulta encarar o cinema como arte (...), ela aparece como lugar privilegiado de acesso coletivo ao cinema que foge, minimamente, do consumo hegemônico” (ibid, p.44). Ao propor trabalhar com história e culturas africanas a partir de filmes africanos, buscamos fugir dessa transmissão padronizada de cultura e superar, ao mesmo tempo, o consumo hegemônico de filmes relacionados ao continente africano e às relações hegemônicas que podem emergir entre professores e alunos durante o processo de aprendizagem. Pois, diante dos filmes, não existem professores, alunos, pesquisador. Por um instante – o momento da fruição – somem esses lugares e territórios marcados. O que emerge é o espectador/sujeito da fruição. Para lembrar Fresquet (2013, p.52),

A relação do professor com seus alunos fomenta a necessidade de revisitar a própria infância. Professor, cineasta e artista, todos fomos crianças. Nesse sentido, no seu encontro com os alunos por meio do cinema, o docente se vê diante de uma ponte e uma ruptura. A ponte nasce da necessidade de buscar a criança que habita nele para que experimente o prazer do cinema. A ruptura é geracional e guarda relação com a escolha dos objetos culturais preferidos pelas crianças ou pelos adolescentes. O adulto não pode, nem deve se imiscuir no prazer das suas escolhas.

É nesse contexto de encontro entre crianças – adultos reencontrando as crianças presentes neles mesmos e alunos crianças/adolescentes – que os filmes encontram chão fértil para tocar/mexer/dialogar com cada um. Porém, é importante ressaltar aqui que os filmes fruídos nesta pesquisa foram escolhidos por um adulto/pesquisador. Não para imiscuir-se no prazer das crianças, mas, possibilitando esse prazer, manter o foco em relação aos objetivos da pesquisa.

5.3 A MEMÓRIA FÍLMICA E O GOSTO DIFERENCIADO

Ao realizar o primeiro momento do campo desta pesquisa com professoras da rede municipal de Juiz de fora, pude apreender quais memórias fílmicas estas têm em relação ao continente africano. Enfatizei em capítulo anterior, como por meio de um tenso exercício de memória, o repertório de filmes dos sujeitos em relação ao continente africano se abriu. Nesse repertório, diversos filmes inscreveram-se em determinados momentos de suas vidas. Relembro aqui nomes de filmes citados pelas professoras. São eles: *A sombra e a escuridão*, *Histórias cruzadas*, *Uma boa mentira*, *A flor do deserto*, *Cor púrpura*, *O vale do sol*, *Kirikou e a feticheira*, *Os deuses devem estar loucos*. Alguns são filmes que têm como foco o continente africano. Dessa forma, eles contam o continente a partir de uma determinada posição e sobre um determinado olhar. Assim, os sujeitos que alimentaram suas memórias, suas emoções, seus olhares com esses filmes constroem percepções moldadas por esses filmes, a respeito do continente africano,

Na segunda parte da pesquisa busquei rastros de memórias em relação ao continente africano, nos alunos. No caso das professoras, pedi logo no início para se apresentarem e falarem de filmes que já assistiram a respeito do continente africano. Em se tratando do caso dos alunos o processo foi um pouco diferente. Depois do primeiro filme que assistiram (Nha fla) iniciamos a conversa pós-fruição e logo realizamos o movimento que segue:

Pesquisador: Agora, qual é o propósito desde início? Se vocês gostaram? (Perguntou com a mão levantada) Quem gostou levante a mão!

Participantes: praticamente a sala toda levantou a mão com alguns murmúrios e sorriso em alguns rostos.

Pesquisador: Alguém aqui, já viu um filme africano?

Participantes: três alunos levantaram a mão.

Pesquisador: quem aqui já assistiu a um filme africano levanta a mão.

Participantes: Mais 2 alunos levantaram as mãos enquanto dois dos primeiros abaixaram as mãos. Houve falas em vozes altas, porém inaudíveis.

Pesquisador: (Apontando o dedo para um dos alunos que abaixou a mão) qual o nome do filme que você assistiu?

Aluno 1: Não lembro mais o nome.

Pesquisador: Não lembra mais o nome?

Alunos falando alto todos juntos (inaudível).

Professora 1: qual que é?

Pesquisador: quem se lembra do nome do filme africano que já assistiu aqui? Vi alguém levantando a mão aqui. (Apontando a mão para o lugar da sala onde tinha visto a mão levantada).

Aluno 2: Kirikou!

Aluno 2: A pantera negra.

Pesquisador: você já viu? Saíu agora...

Alunos (alguns): já vi, já sim. Já vi no cinema.

Aluno 3: Diamante de Sangue!

Nesse trecho de diálogo com os alunos para descobrir o que está presente no repertório de filmes africanos deles, é possível perceber algo importante. De acordo com o número de alunos presentes na sala naquele dia, convém dizer que é pouco o número que aceitou já ter visto algum filme em relação ao continente africano. E quando se tratou de falar dos filmes que já assistiram, citando o nome, por exemplo, nota-se que nenhum aluno tentou contar trechos de filmes como foi no caso das professoras. Isso talvez seja por causa de insegurança, medo e vergonha de falar em público ou por não ter se lembrado na hora ou porque não assistiram mesmo. O mais interessante aqui é que três nomes de filmes apareceram: *Kirikou e a feiticeira*, *A pantera negra*, *Diamante de sangue*. Mas, ainda comparando o repertório fílmico dos alunos com o dos professores, devo salientar algo muito importante. É o fato dos professores em geral terem mais anos de vida e, portanto, mais experiência do que os seus alunos, ainda que se trate de alunos de turma regular do ensino básico. Trata-se então de crianças e adolescentes. Isso explica em parte, o fato das professoras terem assistido a mais filmes do que os alunos no que tange ao continente africano.

Destaco um filme que apareceu tanto no repertório das professoras, quanto no dos alunos. É o filme *Kirikou e a feiticeira*. É possível que esse filme tenha sido visualizado pelo aluno que o mencionou em casa ou em outro lugar. Mas é também possível que isso tenha acontecido na escola. Pois, já tive a oportunidade de ouvir em outros momentos e espaços, professores afirmarem que abordaram o continente africano em sala de aula a partir do referido filme. É compreensível então que a memória fílmica de alunos e professores cruza-se nesse filme e talvez em relação a outros que não foi mencionado por eles.

Levando ainda mais longe a comparação entre os filmes mencionados pelas professoras e pelos alunos, atentando mais aos gêneros dos mesmos, é possível identificar outros elementos muito importantes. Antes de chegar a esses elementos, é oportuno ressaltar a classificação de gêneros desses diferentes filmes. A partir de busca realizada na internet, os filmes mencionados pelas professoras aparecem com os gêneros seguintes: *A sombra e a Escuridão* (Ação, aventura, drama, suspense; classificação: 14 anos)²⁶, *Histórias cruzadas* (Drama; classificação: 12 anos)²⁷, *Uma boa mentira* (Thriller; classificação: 14 anos)²⁸, *Flor do deserto* (Drama; Classificação: 16 anos)²⁹, *A cor púrpura* (Drama; Classificação: livre)³⁰, *O vale do sol* (comédia; Classificação: não encontrado)³¹, *Kirikou e a feiticeira* (animação, aventura fantasia; classificação: livre)³², *Os deuses devem estar loucos* (Ação/ comédia; classificação: 12 anos)³³. No que diz respeito aos filmes mencionados pelos alunos, além do filme *Kirikou e a feiticeira*, são: *Pantera negra* (ação/aventura; classificação: 14 anos)³⁴, *Diamante de Sangue* (Aventura/Drama/Suspense; classificação: 16 anos)³⁵.

Esses filmes têm algo em comum. É o fato de serem todos escritos, dirigidos e produzidos por roteiristas, diretores e produtores norte-americanos e europeus. Ao ler as sinopses dos referidos filmes, percebo também que nem todos contam histórias realmente africanas. Contam histórias que podem ter algo que remete ao continente africano – uma lenda, um acontecimento histórico – ou temática que pode ter uma ligação com o continente, como o racismo, por exemplo. Além de existir poucas Áfricas nesses filmes, a visão do continente africano que é apresentado é bastante limitada. Talvez seja por isso

²⁶ <https://filmow.com/a-sombra-e-a-escuridao-t130/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

²⁷ <https://filmow.com/historias-cruzadas-t29704/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

²⁸ <https://filmow.com/uma-boa-mentira-t107107/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

²⁹ <https://filmow.com/flor-do-deserto-t16192/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

³⁰ <https://filmow.com/a-cor-purpura-t4138/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

³¹ <https://filmow.com/o-vale-do-sol-t127691/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

³² <https://filmow.com/kiriku-e-a-feiticeira-t8176/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

³³ <https://filmow.com/os-deuses-devem-estar-loucos-t892/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

³⁴ <https://filmow.com/pantera-negra-t58708/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

³⁵ <https://filmow.com/diamante-de-sangue-t1530/ficha-tecnica/> (acesso: 06 de Novembro de 2018)

que as falas de algumas professoras deixam transparecer o sofrimento que sentem ao assistir filmes desse tipo. Trago de novo a fala de uma das professoras para dialogar nesse aspecto.

eu vi um filme do que a colega falou, “**a sombra e a escuridão**”...”porque assim, quando fala da África e acho que passa muito na televisão só essas crianças né?, magrinhas, barrigudinhas, doentes, então assim, eu eu já vi documentários assim, mas é uma coisa que a gente acaba sofrendo muito, eu acabo sofrendo muito. Então tem hora que até eu evito...coisa feia né? Mas assim, porque o sofrimento acaba sendo muito grande, não consigo lidar com isso ainda muito bem. Então assim, eu não sei dizer, tirando um filme, nome também eu não sei, tirando o...o...o que ela falou aí que é a sombra e a escuridão né? que esse eu me lembro muito bem de assistir umas 10 vezes... nem documentários que eu assisti eu não sei dizer o nome...”

A partir dessa fala, não é muito difícil imaginar que percepção de África essa professora tinha construído acerca do continente africano ao assistir repetidamente, “umas 10 vezes” diz ela, a um filme que mostra apenas uma visão sofrida do continente africano. E ela não era a única. Destaco também a fala de uma colega dela nesse sentido. Diz ela

Mas pra ser bem sincera, eu não gosto de filme muito assim, eh...igual ela falou, quando se fala em África a gente logo pensa mesmo nessas crianças, nesse sofrimento, então realmente a gente acaba se esquecendo de... igual você falou né?, do outro lado da África. E a gente pensa ah se é isso... e a gente acaba não querendo conhecer mais a história né? E agora você falando, eu falo olha só, como que a gente às vezes, veda o conhecimento da gente né? Porque eu poderia estar aprendendo mais coisas.

O problema aqui não é apenas a questão dos filmes apresentarem uma África sofrida e desencadear sentimentos dolorosos nos seus espectadores. O problema é a limitação de acesso dos sujeitos – tantos professores quanto alunos – a apenas filmes desses tipos. É preciso diversificar o consumo. É justamente essa diversificação de consumo que possibilita esta pesquisa ao proporcionar aos sujeitos que dela participaram, através do Cineduca.Afro, a fruição de outros tipos de filmes. Não filmes que mostram o continente como um conto de fada. Mas que apresentam uma visão plural proporcionando prazer ao espectador, ao mesmo tempo em que lhe abre possibilidades de reflexão e problematização. Nessa perspectiva, o Cineduca.Afro buscou despertar também nos alunos e professores a variedade de gosto e olhar. A questão do gosto aparece fortemente, quando percebo que, os filmes

classificados como drama, aventura e ação aparecem com frequência no repertório fílmico dos sujeitos desta pesquisa. É fato que, os alunos/adolescentes já são espontaneamente atraídos por filmes de ação e/ou aventura. Um trecho de conversa pós-fruição realizado ao fruir o filme *Cairo 678* permite dialogar nesse sentido:

[Pesquisador] Ele é diferente dos outros filmes?

[Alunos] (coletivamente e bem forte): Sim!

[Pesquisador] em que ele é diferente dos outros filmes?

[Aluna 1] porque nos outros filmes tinham pessoas negras e brancas e neste filme só tinha pessoas brancas.

[Pesquisador] (retomando a fala da aluna): Nos outros filmes tinham pessoas negras e neste filme só tinham pessoas brancas.

[Aluno 2] esse trata sobre o assédio.

[Aluno 3] fala de uma crítica social também

[Pesquisador] o que mais? Vamos falar. Todos vocês aqui gostaram. Ou tem alguém aqui que não gostou? Pode levantar a mão.

[Aluno 4] (levantou a mão)

(Todos os outros alunos começaram a rir muito porque o colega levantou a mão).

[Pesquisador] porque você não gostou? Pode falar (fazendo o gesto para o aluno ficar a vontade para falar).

[Aluno 4] porque ele é legendado e é um tipo de filme que eu não gosto.

[Pesquisador] que tipo de filme você não gosta?

[Aluno 4] ...gosto de filme de ficção

[Pesquisador] (retomando o aluno 4): você gosta de filme de ficção. E qual mais você gosta?

[Aluno 4] depende.

[Pesquisador] depende de que

[Aluno 4] gosto de filme que tem mais desenho com mais ficção

[Pesquisador] esse era de ficção ou não era?

[Aluno 4] mas ele parecia mais real, parecia mais na vida real.

[Pesquisador] você sabe que o que acontece no filme acontece na vida real?

[Aluno 4] (concordou com movimento de cabeça)

[Pesquisador] acontece aqui no Brasil?

[Aluno 4] (concordou com movimento de cabeça)

[Pesquisador] Acontece?

[Aluno 4] (concordou com movimento de cabeça)

A questão aqui não é a preferência do aluno por filmes de ficção. Nem de professores e alunos assistirem mais a filmes de drama, aventura ou ação.

A questão é: que drama? Que aventura ou ação? Cairo 678 é também classificado como filme de drama³⁶. Mas ele foi sem dúvida nenhuma, o mais aplaudido pelos alunos. Isso quer dizer que existe algo diferente nesse filme. Ele não trama apenas um drama. Ele mostra mais. Porém, ser o mais aplaudido não significa que todos gostaram. Mas por ter sido o mais aplaudido pelos alunos reforça, o meu entendimento de que é preciso que os professores e seus alunos assistam a variedades de filmes e desenvolvam novos gostos. Apesar deste trabalho não tratar de ensino de cinema na escola, concordo com Fresquet (2013, p.23) quando ela afirma que,

(...) Aulas de cinema na escola, por exemplo, consegue sofisticar alguns usos e promovem novas possibilidades para diversificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzam certo estranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de shopping e na TV. Filmes que não satisfaçam o gosto imediato. Esse gosto é possível de ser conjugado, sempre com diferentes objetos, em passado, presente e futuro. A educação tem muito a contribuir para ampliar as possibilidades de acesso a obras (em espaço e tempo) e, assim possibilitar que o gosto de professores e estudantes se reconfigure em função de uma vastidão maior de opções.

A escolha dos filmes fruídos por professores e alunos no Cineduca.Afro levou a essa possibilidade de diversificação de gosto fílmico. Os sujeitos professores/alunos experimentaram outros gostos/sabores de Áfricas. Essa experiência de novos gostos levou a conhecer outras histórias/dramas/aventuras do continente africano. O que resultou em problematizações e reflexões que levaram à construção de outras percepções e à tessitura de novos saberes acerca do continente africano.

³⁶ <https://filmow.com/cairo-678-t40636/ficha-tecnica/> Acesso: 07/11/2018

5.4 VAMOS ENSINAR CULTURA E HISTÓRIA

5.4.1 Enxergando culturas e histórias

Há uma perspectiva de conceito de cultura que atravessa este trabalho. Trata-se de uma concepção de cultura intimamente ligada à História. Conforme já tinha ressaltado, é impossível falar de cultura africana sem falar de história africana. E neste trabalho, enxergo *culturas e histórias africanas* sempre no plural. Assim, como já foi salientado e enfatizado, enxergo a cultura pelos olhares de Gertz, Lareira e Homi Bhabha. Uma concepção antropológica de cultura de uma parte e de outra, uma concepção pós-cultural/pós-moderna. Antes de voltar a aprofundar mais essa questão, gostaria de partir da narrativa que segue. Ela é o recorte de um encontro que realizei com uma turma de alunos do ensino básico da escola José Calil Ahouagi.

Realizei neste dia o primeiro contato com a escola municipal José Calil Ahouagi. Fui convidado pela professora Mônica, participante do Cineduca.prof³⁷. Ela me convidou para conhecer a escola e interagir com seus alunos.

A referida escola está localizada no bairro Marilândia em Juiz de fora. Cheguei na escola um pouco depois das 8h da manhã. Todos os alunos já estavam nas suas respectivas salas. Quem me atendeu foi a diretora que estava na secretaria. Como a Profa Mônica já tinha conversado antecipadamente com a diretora, que aceitou me receber, não tive nenhuma dificuldade. A diretora levou-me até a sala onde a profa Mônica ia dar aula. Ela estava sozinha na sala quando eu entrei. Após ter me cumprimentado, ela me explicou que se trata de uma sala exclusivamente reservada para as disciplinas de História e Geografia. As turmas se deslocam até essa sala para o trabalho com essas disciplinas. Decidi depois me levar de novo para a diretoria uma vez que a diretora poderia me contar um pouco da história do colégio e depois (na hora em que os alunos estiverem na sala), voltar para me encontrar com eles. Porém, quando fomos para a diretoria, a vice-diretora sugeriu para fazermos o contrário. Encontrar primeiro com os alunos e quando terminar,

³⁷ O Cineduca.prof foi uma das edições do Cineduca organizada pelo grupo LIC no segundo semestre de 2015.

conversar com a diretoria para saber um pouco da história da escola. Assim, retornei com a professora Mônica para a sala de aula.

Subindo as rampas de acesso ao piso superior, é possível perceber nas paredes, diversos trabalhos (desenhos, pinturas, cartaz). A professora Mônica me explicava que são trabalhos realizados pelos alunos. Formas de se expressarem, de se colocarem. Quase chegando na sala, alguns alunos já estavam aguardando na porta. Logo, chegaram os outros alunos da 5ª série. Alguns perguntavam à professora se eu era o convidado que iria conversar com eles. Ela respondeu que sim. Com quase todos os alunos na sala, a professora falou para mim: “Fabrice a aula é sua”. Assim, comecei cumprimentando a turma. Responderam-me com bastante entusiasmo. Falei que me chamo Fabrice e que em breve saberão meu nome completo. Comecei então, esboçando uma representação gráfica do continente africano no quadro, com o cuidado de localizar nela o Benin, meu país. Perguntei o que era? Responderam-me que era a África. Perguntei o que era a África? A maioria me respondeu que era um continente. Assim, perguntei: o que tem em um continente? Alguns responderam: países. Mostraram-me no conjunto de bandeiras que estavam nas paredes da sala, as dos países africanos. Falei então, que venho de um país que se chama Benin. Perguntei se tinha a bandeira do Benin, entre aquelas dos países africanos. Percebemos que não. Assim, combinei com eles, que tinham que dar um jeito de colocar a bandeira do Benin, já que um beninense passou pela sala. Voltei para o quadro e localizei o Benin no continente africano e escrevendo no quadro o nome em letra de forma. Perguntei: como se chama quem é do Benin? Alguns responderam “beniniano”. Respondi escrevendo de novo no quadro em letra de forma “BENINENSE”. Dei em seguida algumas informações básicas sobre o país em relação à população, à superfície, à sua posição em relação ao Brasil etc. Depois disso, coloquei meu nome completo e tentaram pronunciar já que é algo diferente para eles. Perguntei se eles estavam entendendo bem o que eu estava falando. Responderam que sim. Alguns falaram que eu tinha um pouquinho de sotaque, mas que estavam entendendo muito bem. Brinquei com os alunos dizendo que se eu não tivesse sotaque nenhum, eles não acreditariam que eu era africano e que diriam que a tia trouxe um baiano para

enrolar. Praticamente todos riram. Falei que agora era minha vez de conhecê-los. Então, pedi para começarem a se apresentar. Cada um falava seu nome completo e falava o que gostava de fazer. Como é de se esperar, tinham gostos bem diversos. Video game, funk, dormir e comer, futebol, handebol, etc. Depois das apresentações, pedi aos alunos que perguntassem o que queriam saber a respeito do continente africano para que eu tentasse responder. Mas, combinei algo com eles. Pedi que cada um escrevesse sua pergunta em um pedaço de papel e me entregasse depois da minha resposta, colocando respondido. Após cada resposta, sempre perguntava se eu tinha respondido à pergunta e se o autor da pergunta havia ficado satisfeito. Não consegui terminar de responder a todas as perguntas. Porém peguei todas e prometi responder a alguns ainda no nosso próximo encontro. Já estava na hora dessa turma sair, para a outra entrar. Assim, tiramos uma foto juntos e eles saíram da sala.. Entrou então a turma da 6ª serie. Eis aqui as perguntas feitas pelos alunos das duas turmas naquele dia:

*Você fala português (Bra) fluente?
Você tem apelido lá na sua terra?
O presidente do seu país é homem ou mulher?
Lá no seu país, você é professor?
Como são as festas de vocês?
O que você veio estudar aqui no Brasil?
Quais são as suas comidas preferidas?
Mais ou menos como funciona a sua cultura?
Você sentiu muita diferença quando veio para cá? Quais são elas?
No seu país tem a dança que se chama Makulélé?
Qual o ritmo da música que você gosta de ouvir no seu país?
Que tipos de tecnologias têm na África?
Há quanto tempo você viveu na África?
No século XVI, houve uma invasão à Timbuctu pelos marroquinos. O que você sabe sobre o que aconteceu?
O que você sabe sobre Timbuctu?
Você tem algum antepassado que é um grio?
Você já recebeu um conselho de um grio?
O que você acha sobre os grios?
Eles são um membro importante da história africana?
Na África, você se comunicam mais pessoalmente ou virtualmente?
Se eu fosse para a África as pessoas me chamariam pelo meu nome ou eles fariam algumas mudanças?*

Quando você veio para o Brasil você estranhou algumas coisas?

Que tipo de trabalho os africanos foram forçados a fazer na cidade e no campo?

Porque os dois grupos linguísticos são chamados de iorubas e bantos?

A energia da África é boa?

Após esse relato, gostaria de partir das perguntas feitas pelos alunos para realizar um movimento específico. O de identificar qual o entendimento de cultura dos alunos responsáveis pelas referidas perguntas e como enxergam o pesquisador como um agente cultural. Fiquei bastante comovido pelas perguntas no momento em que os alunos as fizeram e quando as reli posteriormente. Como poderiam ser tão pertinentes? Esse fato ficou mais claro para mim após minha conversa com a diretoria. Explicaram-me que a escola já vinha trabalhando há anos com temáticas envolvendo o continente africano. Isso acontecia mesmo antes do surgimento da lei 10639. Explicaram-me também que o projeto político pedagógico da escola levava muito a sério as questões ligadas às africanidades e às relações étnico-raciais e isso, em uma perspectiva antropológica de cultura. Portanto, era uma das raras vezes que durante minha presença no Brasil, interagi com crianças que fizeram perguntas pertinentes, e que, no meu entender, eram educados para olharem o continente africano como um lugar diferente e não estranho.

Voltando para as perguntas, ao olhá-los com mais cuidado, pude identificar certas palavras que me possibilitam classificá-las em três grandes temas. O quadro a seguir apresenta essas palavras de acordo com os três temas: Tradição/cultura, História e Desenvolvimento.

Temas	Tradição/Cultura	História	Desenvolvimento
Palavras/Expressões	Fala português; Apelido na sua terra; festas de vocês; comidas preferidas; como funciona a sua cultura; sentiu muita diferença quando veio para cá; dança; Makulélé; ritmo da música que você gosta de ouvir no seu país; antepassado; grio; conselho de um grio; quando você veio, estranhou algumas coisas? Grupos linguísticos; Iorubas e bantos.	Presidente homem ou mulher; século XVI; Invasão; Timbuctu; Marroquinos; antepassado; História africana; tipos de trabalho que os africanos foram forçados a fazer; campo e cidade;	Professor; veio estudar; Na África vocês se comunicam pessoalmente ou virtualmente? Energia da África.

Tabela 2- Categorização das palavras usadas pelos alunos em temas

Esse primeiro quadro me permitiu penetrar essas palavras e expressões com mais profundidade. Assim, pude encontrar subtemas que emanam dos três temas previamente identificados: Alimentação, Arte, Afeto/Sentimento e Língua (tema Tradição/Cultura); Política, Social (tema História) e Profissão, Infraestrutura (tema: Desenvolvimento). É o que apresenta o quadro a seguir.

TEMAS	SUBTEMAS	PALAVRAS E EXPRESSÕES
Tradição/Cultura	<i>Alimentação</i>	comidas preferidas
	<i>Arte</i>	festas de vocês; dança; Makulélé; ritmo da música que você gosta de ouvir no seu país; grio; conselho de um grio;
	<i>Afeto</i>	sentiu muita diferença quando veio para cá
	<i>Língua</i>	Fala português; Grupos linguísticos; lorubas e bantos.
História	<i>Política</i>	Presidente homem ou mulher; século XVI; Invasão; Timbuctu; Marroquinos;
	<i>Social</i>	antepassado; tipos de trabalho que os africanos foram forçados a fazer; campo e cidade.
Desenvolvimento	<i>Profissão</i>	Professor: veio estudar.
	<i>Infraestrutura</i>	Na África vocês se comunicam pessoalmente ou virtualmente? Energia da África.

Tabela 3- Subtemas a partir das palavras dos alunos

Parti das palavras e expressões para chegar aos temas e depois aos subtemas. Neste momento, uma interrogação merece ser colocada: o que apontam esses temas, subtemas e palavras/expressões? Elas são teias de *sentidos* e *significados* tecidos pelos alunos/autores das perguntas e que permitem enxergar, por meio destas, suas compreensões quando se trata de culturas e histórias africanas. O que consigo perceber a partir das perguntas a mim endereçadas pelos alunos, é que ser africano é pertencer a um determinado espaço histórico-cultural. O que traz à tona várias outras dimensões. Posso destacar: a dimensão das tradições que apontam para modos próprios de alimentar-se, de ser/estar e expressar-se ética e esteticamente no mundo; a dimensão do afeto que implica maneiras de sentir-se; a dimensão sócio-política que aponta para a existência de eventos e fatos históricos, o que implica a existência de processos de mudanças e

transformações; a dimensão profissional e da infraestrutura que remetem a questões de desenvolvimento e vida cotidiana. Ressalto que outros elementos podem ser acrescentados ao que foi enfatizado pelos alunos no que tange à história e culturas africanas. Porém, limito-me a esses, pois, já são suficientes para seguir dialogando. Assim, as várias dimensões identificadas devem ser olhadas dentro das suas complexidades, variedades e relações, confrontando-se a um desafio paradigmático. Esse desafio é o de enxergar o continente africano como um espaço permeado por uma variedade cultural e por uma pluralidade histórica. É dizer Áfricas em vez de África, histórias em vez de história e culturas em vez de cultura. O que me leva a consolidar a perspectiva antropológica de cultura que atravessa este trabalho. Uma perspectiva dentro da qual as práticas sócio-culturais presentes no continente africano devem ser reconhecidas – ao mesmo tempo, de maneira singular e plural – como manifestações de modos de ser/estar, expressar/falar, olhar/sentir diferentes no mundo. Os eventos e acontecimentos históricos devem ser apreendidos e compreendidos como espaços-temporalmente situados, reconhecendo, por consequência, o caráter dinâmico do continente como um todo

Além da perspectiva antropológica de cultura, esta pesquisa é atravessada também por uma perspectiva pós-cultural de cultura. Essa perspectiva coloca no centro da discussão, o *sujeitoafricano/pesquisador*. Ao fazer as perguntas “você sentiu muita diferença quando veio para cá? Quando você veio para o Brasil, estranhou algumas coisas? ”, os alunos desvelaram as parenteses em que vive o *sujeitoafricano/pesquisador*. Os grupos de palavras “muita diferença” e “estranhou algumas coisas” apontam que esse sujeito deve ter passado por processos de mudanças internos e até físicos. Ao olhar com mais cuidado, essas perguntas foram precedidas pela pergunta “Você fala português (Bra) fluente? ” E depois foram entrelaçadas pela pergunta “há quanto tempo você viveu na África?”. Essas interrogações apontam para mudanças externas e internas dentro do referido sujeito. A mudança externa diz respeito ao seu deslocamento territorial (continente africano para o Brasil) e a mudança interna está em relação a aquisição de uma nova língua – o português brasileiro. Essa segunda mudança, consequência da primeira, implica para mudanças internas mais profundas, pois, a aquisição de uma nova

língua implica a aquisição de novos elementos culturais. Quer dizer, a apropriação de novo modo de ser/estar, de novas maneiras de olhar/perceber e a emergência de novos modos de se sentir e agir. Essas novas mudanças dialogam com tudo o que o sujeito africano/pesquisador tinha como valor e o transforma em um sujeito novo/diferente. É um sujeito sem território definitivo. Por ser um migrante ele habita as parenteses. Fala e age sempre a partir de um lugar fronteirístico. Para Bakhtin (2003), ele é dotado de uma dupla visão. Para Bhabha (2011), ele é um sujeito *híbrido e ambivalente*.

Essa caracterização do *sujeito africano/pesquisador* permite enxergar também o continente africano sobre um novo prisma. O prisma da pós-modernidade. Uma era caracterizada pelas grandes jornadas migratórias e pela globalização da economia. Enquanto as migrações conduzem a mudanças e transformações sócio-culturais, a globalização econômica que implica também a globalização dos mercados facilita o intercâmbio de bens culturais e simbólicos. Os avanços tecnológicos provocam os contatos à distância com práticas e valores culturais alheios. O continente africano faz parte desse cenário global contemporâneo. Portanto, abordá-lo em meio escolar/acadêmico através de suas histórias e culturas deve ser algo realizado de maneira diferenciado. É o que almejamos nesta pesquisa ao fruir e discutir filmes africanos, buscando apreender como o cinema africano pode contribuir para o ensino de histórias e culturas africanas.

5.4.2 Para um ensino diferenciado

Será possível ensinar história e cultura africana na escola? O processo realizado nesta pesquisa assim como os sentidos e significados tecidos por meio dela me levam a responder negativamente à essa interrogação. Porém, se eu fizer algumas leves mudanças na mesma pergunta colocando-a dessa forma: será possível ensinar histórias e culturas africanas na escola? acredito que ela já merece uma resposta diferente. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que o continente africano é plural e singular ao mesmo tempo. Assim, suas histórias são diversas assim como suas práticas sócio-culturais. Nesse sentido, ao pensar em ensinar história e cultura, deve-se romper primeiro com

uma concepção de história e cultura. Trata-se da concepção de ensino que congela essas duas palavras. Assim, história e cultura são vistas quase sempre no passado, esquecendo-se do processo dinâmico presente em todas as instâncias da vida. Deve-se perguntar: qual história do continente africano queremos ensinar? E qual cultura do continente queremos ensinar? Queremos abordar o continente africano no seu passado ou na sua contemporaneidade? O contemporâneo implica a existência de um passado, de um presente e de um futuro, claro, ao nos colocar em uma perspectiva linear de tempo. Se olharmos o continente africano em uma perspectiva histórico-geográfica, vemos que ele é subdividido em países. Essa subdivisão se deu por um evento histórico externo ao continente africano. Trata-se da Conferência de Berlim que aconteceu entre 1884 e 1885 e que definiu a ocupação do território africano. Tal acontecimento impactou profundamente o continente e resultou em outro evento histórico: a colonização. Esta última não foi obra de uma só nação, pois, foram colonizados por portugueses, espanhóis, franceses, ingleses, etc. Porém, a missão era a mesma. Civilizar os africanos, introduzindo-os no “verdadeiro curso da história”. Uma história que tenha como referência a Europa central e seu projeto civilizatório. Uma história homogênea e única. No continente africano, tal projeto conheceu tanto êxito quanto fracasso. Pois, os povos africanos falam línguas europeias, mas nem todos. Muitos ainda falam suas próprias línguas. Os povos africanos foram para a escola do colonizador, mas ainda continuam frequentando a escola da tradição oral africana. Os povos africanos mantiveram as instituições políticas e de direito instauradas pelos europeus, mas ainda continuam reconhecendo e respeitando a autoridade dos mais velhos e resolvendo muitos conflitos de acordo com a lei dos costumes. Os povos africanos continuam tratando-se nos hospitais, mas nunca deixaram de acreditar no poder de cura das plantas. Os povos africanos vão para as Igrejas, mas nunca pararam de acreditar nas leis do universo, de dedicar seus cultos às suas divindades cujos ancestrais representam a ponte. Os povos africanos assistem a televisão e usam internet, mas, as rodas de cantos e danças assim como outras manifestações culturais e visuais, as visitas espontâneas – sem aviso prévio ao hospede – nunca pararam de existir.

Falar do continente africano é poder vê-lo como território maior, complexo e heterogêneo. Além disso, a relação contemporânea que os países africanos tecem com seu passado colonial comum pode variar de um país ou de uma região para outro. O estado de desenvolvimento contemporâneo do continente é diverso, assim como as perspectivas futuras. Daí a impossibilidade de ensinar uma história africana. Mas sim, ensinar histórias do continente africano.

Ao pensar na cultura e na diversidade considera-se que a heterogeneidade é também marcante. Mas a cultura tem algo a mais. Ela pouco se escreve. Mas, está gravada no corpo, nos olhos. Ela está no jeito de andar, falar, olhar, comer, sentir-se. Ela está mais nas palavras faladas, artisticamente expressadas. Ela está no canto/música e na dança. Ela está no prato. Daí a necessidade de tomar cuidado com a palavra “ensinar”. Pois esse ensinamento está na experiência e na vivência. Está na relação com o outro. Está no intercambio de afetos, de olhares e de palavras. Assim, a arte – mais especificamente a arte cinematográfica – apresenta-se como um recurso potente para esse ensinamento. Mas, como apontou essa pesquisa, não é apenas uma questão de ver filmes. É questão de fruir filmes que mostram as Áfricas e de discuti-los depois na *conversa pós-fruição*.

5.5 CONTRIBUIÇÃO DO CINEMA AFRICANO PARA O TRABALHO COM HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS NA ESCOLA

Através dos dois últimos capítulos deste trabalho, pude apresentar, ainda que de forma não linear, alguns elementos que decorrem da realização dos objetivos visados desde o início. Acredito que, pelo que foi apresentado/discutido até o momento atual, é possível ter noção da percepção que os sujeitos da pesquisa têm do continente africano. Além disso, cheguei também a identificar como essa percepção foi socialmente construída. Assim, gostaria de relembrar aqui a pergunta central que guiou a pesquisa em todas as suas etapas. Esta pergunta é: **como o cinema africano pode contribuir para o ensino da história do continente africano e para a abordagem de suas culturas em sala de aula de escolas municipais de Juiz de Fora? É o**

momento de olhar para essa pergunta à luz de tudo o que foi realizado nas diferentes etapas do trabalho para poder apontar para as possibilidades de contribuições do cinema africano. Nesse sentido, ao revisitar o caminho trilhado e as discussões fomentadas, identifiquei dois eixos fundamentais de contribuição que podem ser alcançados no trabalho com histórias e culturas africanas a partir do cinema africano. São esses dois eixos que gostaria de apresentar e de discutir a partir deste momento. São eles: 1) a abordagem metodológica no trabalho com histórias e culturas africanas em sala de aula; 2) a mudança de percepção dos sujeitos da fruição no trabalho com histórias e culturas africanas em sala de aula. Mas antes de abordá-los, gostaria de fazer um breve recorte do estado atual do trabalho com histórias e culturas africanas em sala de aula na municipalidade de Juiz de Fora.

5.5.1 Vocês ensinam/trabalham culturas e histórias africanas em sala de aula?

Achei importante, antes de ir mais adiante, apresentar brevemente aqui, um recorte do que já se faz no que se refere ao trabalho com a história e cultura africana em escolas públicas municipais de Juiz de Fora. Até começar a desenvolver esta pesquisa, eu ainda não tinha ideia de como essas questões eram abordadas pelos docentes. Foi quando estabelecemos no grupo LIC, a parceria com a secretaria de educação do município para a constituição do campo de pesquisa, que comecei a perceber o que já se fazia nesse sentido.

Com efeito, fui convidado a participar em outros encontros formativos organizados pela secretária de educação do município no que diz respeito ao trabalho com culturas afro brasileiras e com relações étnico-raciais. Nesses encontros, pude perceber que há um trabalho que é feito para que os professores possam se capacitar mais para abordar esses temas. Além disso, tomei conhecimento de vários projetos desenvolvidos pelos professores, nas escolas, todos voltados para o continente africano. Durante a primeira parte do campo, no momento em que estava ainda mais perto de docentes ativos do município, fiz uma provocação através da seguinte pergunta: vocês ensinam/trabalham culturas e histórias africanas em sala de aula? Quando e como vocês fazem isso? O encontro no qual fiz essa provocação contou com a participação da professora Andrea que é alguém da equipe da Secretária de

Educação do município. Assim, esta pesquisa trata os sujeitos participantes como verdadeiros praticantes/pensantes, autores de textos discursivos. Aprender/compreender com eles – seus textos discursivos – é a forma mais potente para vislumbrar os fios já tecidos ou que ainda se tecem quando se pensa no trabalho com história e cultura africana em escolas de Juiz de Fora.

Apresento aqui as falas de alguns das professores participantes desta pesquisa

[Profa Andrea] - Uma das propostas nossas é discutir a prática pedagógica. Então a gente tem pensado nisso, porque assim, quando você pergunta assim..gente eu vou falar se vocês...façam intervenção se quiser. Quando você fala assim, vocês trabalham história da África, culturas africanas, na sala de aula, eu digo para você que são coisas diferentes. Não é? Porque? A nossa formação, eu posso falar isso com um pouco de experiência, porque, a nossa escola, a escola em que fui coordenadora durante muito tempo, já tem esse trabalho de trazer um pouco as culturas africanas desde de 1999. Mas eu digo para você, história da África, a gente não trabalha. Por falta de preparo, ... por falta de formação. No ano de 1999 até o ano de 2016, a gente começa um curso de história da África na Universidade Federal. O NEAB³⁸ que promoveu um trabalho de cultura africana e afro brasileira trabalha muito mais com a relação Brasil/ África do que com a história africana em si. Então acho que são coisas diferentes. Pensar na história da África, trabalhar com a história da África, e relacionar Brasil/ África com a cultura afro-brasileira são formas possíveis de se aproximar com as coisas que a gente faz. Mas ainda percebo e aí vou trazer para a experiência que eu tenho, nesses quase...quase 15 anos de trabalho com o projeto África/Brasil na escola, nós passamos por fases. Então, a fase um foi a chegada do trabalho na escola, ela teve uma, uma...nós não sabíamos nada! Não tínhamos a produção bibliográfica que tem hoje. No ano 2000, 2001, 2002, então eu me lembro de ir às bienais, procurar livros, e achar muito pouco. Muito pouco mesmo! A partir da lei 10639 que é do ano 2003, nós tivemos publicações de livros de literatura e depois com o PNLD³⁹

³⁸ Núcleo de Ensino Afro-Brasileiro - UFJF

³⁹ Plano Nacional do Livro Didático

isso começa a chegar nas escolas. Mas muito mais voltado para as questões antropológicas e culturais do que, propriamente dito, para a história da África...

[Profa Dina] Alias, história da África eu só conheço duas assim, duas grandes iniciativas, acho que só tem duas. Que é a da enciclopédia de quinze volumes, e a da UFMG⁴⁰.

[Profa Andrea] Não tem um trabalho...(junto com a profa Dina) assim consistente. A gente tem uma produção de Kabemguele Munanga, que foi para as escolas e que trata um pouquinho da história da África. E nós tivemos em 2013, um movimento do MEC para trazer livros que trouxessem história da África para a escola mas eles entram como paradidático. Eles não entram como livro didático nem como literatura.

[profa Dina] No próprio livro didático de história nós não, temos assim...

[profa Andrea] Tem alguma alteração...

[profa Dina] Tem alguma alteração mas, bem pequena, né?

[profa Andrea] Eu penso o seguinte. A fase de trabalho nas escolas, agora que eu estou na secretaria observando isso assim, sempre que eu posso, até porque essa é onde eu gosto de observar... Então eu penso assim, o início do trabalho nas escolas, foi assim que a gente começou, ele foi um início de, uma mistura folclórica com coisas do movimento negro que a gente julga importante discutir, mas na questão da denúncia dos problemas raciais que as escolas têm que a gente não

⁴⁰ Universidade Federal de Minas Gerais

pode negar isso. Então a gente começa assim,... pelo menos no meu trabalho foi assim, eu percebo que as escolas trabalham assim. No decorrer do tempo, quando a gente começa a trocar informação com as escolas, quando o trabalho começa a ser de fato valorizado nas escolas, as escolas passam a reconhecer que é importante trabalhar, e daí os palpites vão vindo, os questionamentos, as incomodações, o trabalho tende a sair do folclórico e sair da marca da militância, ainda que eu acho que o trabalho da militância nunca pode ser negado porque é disso que partem as conquistas que a gente tem, são das organizações não governamentais, são dos movimentos sociais,... É uma grande contribuição, mas quando a gente começa a trocar, e principalmente com aquela professora que nega, nega, nega, você tem que estudar para você poder convencê-la, o trabalho tende a caminhar para um lugar onde não é só o discurso da militância, não é só o folclórico. É algo que misture essas coisas, e aí as pessoas começam a buscar. Então, um filme interessante, eu acho muito bonito o movimento da escola quando as pessoas começam a trazer, olha eu trouxe isso aqui para gente discutir, eu trouxe isso pra você, aí é um recorte de jornal com uma discussão sobre a questão racial, ou sobre, a presença da África no Brasil. Mas eu acho que a gente tem que avançar muito em termo de um programa escolar, tanto dentro da história quanto da língua portuguesa, quanto da arte que é onde está vinculada a determinação legal, para que a gente consiga trazer história da África. Eu acho que a gente precisar caminhar muito para esse lugar. Eu tenho uma coisa engraçada que aconteceu na escola. Nós começamos a trabalhar em 1999, 2000, 2001 e introduzimos os estudos antropológicos no currículo, 2003

veio a lei, quer dizer, 2004, isso aconteceu em 2005. Então a gente já tinha 5 anos de percurso e (palavra inaudível) eram crianças que começaram esse processo, a escola teve a extensão de turno, então nós pudemos ter do sexto ao nono ano, esses meninos estavam na época, no sétimo ano. E eles pegaram um projeto sétimo, sexto, quinto, eles estavam no quarto, terceiro ano desse trabalho com as relações com a África, No sétimo ano, um dia lá, era uma casa, não era uma escola propriamente dito, eu comecei a escutar um barulho na carteira, todo mundo batendo junto. Eu falo: gente o que é isso? E aquilo era um barulho constante e a professora subiu correndo. Falou: corre lá porque agora você tem que resolver. Eu cheguei e todos tinham tirado os sapatos, e eles batiam na mesa alternadamente, com um dos pés de sapato. Era uma rebelião? Eles diziam várias frases como as que se seguem.

“Nós estamos cheios de África. A gente não quer mais, nós sabemos tudo de África, e a gente não quer mais nada de África nesta escola.”

A professora que era a professora de história, demorou muito para ser convencida. Ela se tornou uma professora lutadora nessa questão mas de fato foi difícil convence-la. Dizia assim para mim:

Agora você resolve. Eu já fiz a minha cabeça, eu tenho meu planejamento, agora você resolve!

Isso era dito na frente dos meninos e foi muito complicado. Eu olhei para os meninos e disse:

Se vocês sabem tudo de África, eu quero saber o que vocês sabem porque eu ainda não sei tudo. Eu estou começando a aprender. Eu estou aprendendo no trabalho

com vocês. Fui para o quadro e disse: nós vamos fazer uma coisa chamada de tempestade cerebral. Vocês vão falar o que vocês querem. Tudo o que quiserem. Não tem censura, não tem proibição.

Nesse momento eles começaram a falar. Depois de 5 anos de trabalho com eles, o que é que veio na tempestade cerebral? Primeira palavra foi macumba e depois batuque, racismo, vieram juntas. Mas a questão da macumba já vinha sendo trabalhada em sala de aula. Eu pedi aos alunos que procurassem explicar um pouco mais sobre o que estavam falando. Na conversa com eles percebi a necessidade de conversarmos mais sobre o assunto pedindo à outra professora que iria iniciar a segunda aula a permissão de continuarmos a discussão. Essa outra professora entrou na sala de aula e participou da conversa. Nós fomos anotando o que que era senso comum, e o que na verdade não tinha sido aprendido. Tentamos mostrar para os alunos o que a escola já tinha como material, pronto, construído, palpável que desmentia ou contradizia o que eles estavam falando. Coloquei para os alunos o seguinte:

“Daqui, para onde nós vamos? A gente para e volta tudo...e para de falar de África. O que podemos aprofundar?”

O alunos começaram a falar da necessidade de aprofundar, e da necessidade de discutirem juntos as questões de África, de afrobrasilidade, de relações étnico-raciais, de discriminação e preconceito que aconteciam, no Brasil e principalmente com as pessoas. A gente tinha uma menina cigana. E ela dizia, eu não sou negra, sou cigana, mas eu sofro mais preconceito do que as meninas negras. Então achei interessante que um dos meninos ele

falou assim para mim: eu tenho a solução, nosso projeto se chama “projeto África-Brasil”, você põe uma vírgula e escreve “projeto África-Brasil, Brasileiro”. E aí a gente discutiu. Então assim, mas é uma luta, eu falo que cada vez que os meninos se rebelam e que uma coisa dessa acontece, a gente tem que se reformular por dentro para poder continuar. Porque é muito mais fácil você desistir e falar tá bom. Então vocês já estão cheios de África, vamos voltar para a Grécia mesmo, que é mais fácil. Ninguém questiona, nenhuma mãe questiona o Panteão grego mas elas questionam o panteão dos Orishas. Você mostra a figura de um Orisha é a mesma coisa que você está mostrando...e nem todas as da África são religiões que têm Orishas. Então essas coisas eu acho que elas estão misturadas na nossa cabeça, na nossa formação, e eu acho que a gente ainda demora um bom tempo para que a gente consiga discutir com a propriedade que a gente precisa. Entendeu? Não sei ...

Há alguns elementos que precisam ser sublinhados e pensados nas falas das professoras. O primeiro elemento que aparece para mim através dessas falas é que os docentes da municipalidade de Juiz de fora trabalham sim, histórias e culturas africanas em sala de aula. Esse trabalho é feito em uma perspectiva de relações Brasil-África. Ao ler os relatos, é possível perceber que esse trabalho tem toda uma trajetória e passou por fases. A fase da mistura folclórica com questões levantadas pelos movimentos de lutas pelas questões étnico-raciais, a fase onde começou a discutir a presença da África no Brasil indo além das questões da militância e do folclore e, por fim, a fase onde começou realmente a pensar em história e cultura africana buscando um aprofundamento dos diversos temas que podem ser abordados. Posso fazer aqui duas constatações. A primeira é que os docentes trabalharam e continuam trabalhando assuntos/temas relacionados ao continente africano, sua história e suas culturas dentro das possibilidades que aparecem para eles. Possibilidades de tempo, de recursos didáticos e de disposição de professores

e alunos. Para compreender melhor esse contexto, acho oportuno um diálogo com Michel de Certeau.

Conforme já tinha enfatizado, a escola é um lugar onde vigora as estratégias e lógicas dominantes. Essas estratégias dominantes organizam o contexto espaço-temporal da escola. Elas definem os recursos a serem usados e quando usá-los além de tender a disciplinar alunos e professores no uso desses recursos. Assim a instituição escolar busca controlar o que é tecido e compartilhado como conhecimento dentro dela. As estratégias dominantes definem o quanto de África e qual África deveria estar presente nos livros didáticos. A própria lei que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula não deixa de ser um elemento estratégico, pois apesar de oferecer a muitos, possibilidades de desenvolver ações emancipatórias, outros devem se sentir “preso” por ela. O que convém dizer é que, qualquer que seja o poder das ações instituídas ele não consegue escapar de ações instituintes, isto é, onde vigoram as ações estratégicas, estão também presentes as táticas dos praticantes. Ao ver a trajetória seguida pelo trabalho com as questões relacionadas ao continente africano, vejo que as táticas estiveram sempre presente. Estão na atuação da militância, na abordagem folclórica da África na sua relação com o Brasil. Estão também no aprofundamento posterior do trabalho quando alguns docentes, “em uma docilidade aos azares do tempo, captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (Certeau, 2014, p.95), levam para a escola, no intuito de discutir com os pares de trabalho, um recorte de jornal com uma discussão sobre a questão racial ou a presença da África no Brasil. A instituição da lei potencializa esse trabalho, ou abre pelo menos, essa possibilidade de Certeau (2014, p.88 – 89)

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.

Com efeito, o trabalho com história e cultura africana traz a tona uma problemática. Apesar desse trabalho ter sido encaminhado antes da instituição da lei, esta, conforme ressaltei, abre possibilidades de potencialização. Mas existe aí uma questão. Como fazer o ensinamento preconizado pela lei? Quais recursos usar e quando trabalhar história e cultura africana em sala de aula? Essas questões aparecem nas falas da professora Andrea quando fala o seguinte: *“mas eu digo para você, história da África, a gente não trabalha. Por falta de preparo,...por falta de tempo”*. Claro, esse desafio foi antes da lei. Mas não quer dizer que foi resolvido com a chegada da lei. O que aconteceu foi a arte – dos praticantes – em utilizar essa lei e o novo contexto que possibilita dentro da escola. Professores e alunos começam a abrir-se mais à discussão e trabalho com questões relacionadas com história e culturas africanas. Projetos diversos começam a serem desenvolvidos na escola nesse sentido. É justamente aqui que aparece um segundo elemento evidenciado pelas falas anteriormente apresentadas.

Trata-se da complexidade que pode envolver o trabalho com ensino de história e culturas africanas em meio escolar. Essa complexidade pode ser percebida quando a professora Andrea fala *“pensar na história da África, trabalhar história da África, e relacionar Brasil/África com a cultura afro-brasileira são formas possíveis de se aproximar com as coisas que a gente faz”*. A complexidade está no fato de chegar à compreensão da distinção que existe entre os pares história/culturas africanas e história/cultura afro-brasileira. De um lado, há o encontro histórico que cruza a história africana com a brasileira. Daí surge a cultura afro-brasileira. De outro lado há uma continuidade da história/cultura africana que continua no continente africano. Ao mesmo tempo, no Brasil, existem outras histórias e culturas. É o caso por exemplo dos povos ciganos, dos índios, de descendentes de europeus, etc. Toda essa mistura precisa ter seu lugar na escola. Diz a menina Cigana pela voz da profa Andrea *“eu não sou negra, sou cigana, mas eu sofro mais preconceito do que as meninas negras”*. Assim, em uma negociação o projeto “África-Brasil” foi resignificado e se tornou “projeto África-Brasil, brasileiro”. O ensino de história e culturas africanas em escolas públicas introduz novos costumes e usos no contexto escolar, mas introduz também novas tensões.

“Nós estamos cheios de África. A gente não quer mais, nós sabemos tudo de África, e a gente não quer mais nada de África nesta escola”. Essas palavras dos alunos levam a contra palavras. “Se vocês sabem tudo de África, eu quero saber o que vocês sabem porque eu ainda não sei tudo (...)”. Desse modo, novas perspectivas começam a emergir. São essas novas perspectivas que implicam usos de táticas para trabalhar história e culturas africanas, na sua relação com a cultura afro-brasileira. É nesse âmbito também que o cinema africano aparece com suas possibilidades para contribuir para o ensino de histórias e culturas africanas.

5.5.2 A abordagem metodológica no trabalho com histórias e culturas africanas em sala de aula

Acredito que este seja um dos frutos mais saborosos deste trabalho. Chegar à compreensão de que, partir de filmes africanos para trabalhar histórias e culturas africanas muda algo na maneira como esse trabalho é realizado. Isso significa que a abordagem metodológica/didática muda. Ela muda principalmente porque, a ferramenta que intermedia o processo de ensino/aprendizagem muda. Essa ferramenta não é um documento impresso, mas, uma obra de arte. E toda obra de arte contém um grau de complexidade que possibilita uma pluralidade de leituras e compreensão. A obra fílmica é dotada dessa complexidade. O que faz com que, as leituras e o nível de compreensão dependem da relação que cada sujeito estabeleceu com a obra. Nesse contexto, adotei neste trabalho, uma abordagem metodológica que possibilita um encontro ao mesmo tempo coletivo e singular com os filmes fruídos. Trata-se da fruição fílmica dialógica. Vamos entender primeiro qual foi a natureza dessa fruição no Cineduca.Afro que se constituiu como campo na realização desta pesquisa.

Recorro então a Bakhtin para discutir/compreender melhor a natureza da fruição fílmica no Cineduca.Afro.

É preciso primeiro reafirmar o Cinema como campo estético-artístico. Nesse sentido, o filme é uma obra de arte e a sua fruição provoca um encontro entre três elementos: a obra/filme, seu autor/diretor do filme e o(os) contemplador(es)/espectador(es). Nesse mesmo contexto a própria obra se

desdobra em três elementos: o conteúdo, o material e a forma. Diz Bakhtin que,

(...) partindo daí pode se distinguir na obra de arte, ou melhor, em um designo artístico, três elementos: o conteúdo, o material, a forma. A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro (BAKHTIN, 2010, p. 177-178).

A partir dessa ênfase de Bakhtin, entendo primeiro que conteúdo, material e forma estão em estreita relação, e que cada momento de fruição é um convite que o autor da obra/filme faz para que os sujeitos da fruição possam contemplar/penetrar um determinado mundo. Um mundo idealizado pelo autor a partir de um referencial espaço-temporal. Isso remete a um contexto. O material que serviu para idealizar e representar tal mundo é um todo complexo. Trata-se de imagens em movimentos, sons e personagens. Portanto é um discurso imagético que precisa ser penetrado e compreendido. Em relação à compreensão, Bakhtin nos ensina que ela acontece de diferentes maneiras. Ela pode ser passiva ou ativa, quer dizer, ativamente responsiva. No dizer do autor,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequência resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2010, p.271).

Parto então dessa afirmação do autor para distinguir a *fruição ativa* da *fruição passiva*. Também distingo a *imagem internamente persuasiva* da *imagem autoritária*.

Ao convidar um público para fruir um determinado filme, identifico duas maneiras pelas quais tal ato pode ser realizado. Tal como ocorre nas salas comerciais de cinema, os espectadores podem apenas entrar no ambiente de fruição e visualizar o filme, se emocionar – de acordo com a maneira como o filme mexeu com cada um – e ir embora ao final do filme. Fazendo isso, eles poderiam estar apenas realizando uma *fruição passiva* do filme. Não que o filme não os toca. Mas para que a *fruição* se torne plenamente *ativa*, quer dizer,

ativamente responsiva, é preciso que certos rituais sejam efetuados antes e depois da fruição.

O ritual que antecede a visualização do filme deve permitir aos espectadores de apropriar-se de um conjunto de elementos necessários à leitura/compreensão do filme. Chamo esse primeiro ritual de *pré-fruição*. Os elementos aos quais me refiro são: o título do filme, o roteirista, o diretor do filme, o contexto espaço-temporal do filme, ou seja, onde e quando foi rodado o filme e o contexto histórico em que acontece a história abordada pelo filme, o lugar desse filme no conjunto de obras do referido diretor, etc. Esses elementos apresentados aos espectadores de maneira simples e clara – e se possível permitindo que eles façam breves comentários a respeito – os prepara para a fruição do filme. É como se eles estivessem compartilhando um horizonte comum antes de penetrar a narrativa fílmica. Mas esse primeiro ritual precisa ser completado com outro depois da visualização do filme. Trata-se da *conversa pós-fruição*. É um momento dialógico em que os sujeitos da fruição entram em diálogo um com os outros. O ato *exotópico* (BAKHTIN, 2010) da fruição se completa nesse momento consubstanciando-se em fruição ativamente responsiva. Durante a visualização, os espectadores foram convidados a penetrar um mundo alheio e vivenciá-lo. Entraram em contato com múltiplas imagens por meio das quais o autor da obra teceu a história contada pelo filme. Depois da visualização, é o momento de retornarem aos seus lugares e de dar acabamento ao ato da fruição. Isso quer dizer que ao voltarem aos seus lugares, devem fazer valer seus *excedentes de visão* (BAKHTIN, 2010). Por meio do diálogo, devem responder ativamente ao discurso imagético ao qual tiveram acesso. Para que isso aconteça, é preciso que as imagens e os discursos do filme não se coloquem de forma autoritária, mas, que se tornem em *imagens internamente persuasivas*.

Com efeito, no ato dialógico, Bakhtin identifica a *palavra autoritária* e a *palavra internamente persuasiva*. A palavra autoritária é aquela palavra que o ouvinte/interlocutor não consegue assimilar. Ele não consegue torná-la como sua e lhe dar uma nova vida. Já a palavra internamente persuasiva é o contrário. É possível assimilá-la, penetrar seu contexto e reutilizá-la em outro contexto como sua própria palavra. Penso a mesma coisa em relação às

imagens do Cinema. Depois da fruição do filme, durante a conversa pós-fruição se instaura um ato comunicativo entre os sujeitos da fruição. Com efeito, durante a visualização do filme, suas imagens se enredam com outras imagens, imagens de outros filmes, de outras experiências ou de vivências do cotidiano, já presentes na consciência dos espectadores. Assim sendo, as novas imagens se tecem com as antigas desencadeando sentimentos e emoções diversas. Nesse contexto, as novas imagens tomam novos sentidos para os espectadores, portanto se tornam internamente persuasivas. A partir daí, a *conversa pós-fruição* que se instaura lhes permitem negociar os sentidos das imagens, cenas e falas do filme fruído, compartilhando emoções, sentimentos, saberes, etc. Fazendo assim, os sujeitos da fruição acabam recriando o filme visualizado. Isso quer dizer que por meio da conversa pós-fruição, que é o prolongamento do ato da fruição em si, os espectadores fazem uma *leitura/fruição criativa* do filme. Considerando o filme como um conjunto de enunciados, um texto imagético, os espectadores devem enxergá-lo como tal. Esse discurso espaço-temporal, situado e aberto a outros discursos, leva a respostas ativas. Bakhtin (2010) afirma que

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. (...) Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (p. 300).

A *leitura/fruição criativa* do filme leva os espectadores a confrontar suas próprias visões de mundo, seus pontos de vista com aqueles que acompanham o filme fruído. Isso os leva a compreender os meios pelos quais o autor/diretor criou o conteúdo fílmico. Nesse sentido, Bergala ajuda bastante. Diz o autor

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha

definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital (BERGALA, 2008, p.130)

A *leitura/fruição criativa* permite, portanto aos sujeitos da fruição compreender as escolhas que foram feitas durante a criação da obra. Assim sendo, eles podem questionar essas escolhas, discuti-las, aceitá-las, contestá-las, adotando então atitudes responsivas. O ritual da *conversa pós-fruição* é então, uma etapa muito importante da fruição ativa de filmes, a partir do momento em que ela torna completa e significativa a experiência de ver filmes. Ela não necessita levar obrigatoriamente a realização de filmes ou ao domínio dos aspectos técnicos da criação. Tal domínio necessita outro processo formativo. Mas, ela possibilita um diálogo intenso acerca do filme, pelos participantes da fruição. Assim sendo, as imagens do filme, a história narrada por meio delas, se tornando internamente persuasivas permitem adotar uma postura ativamente responsiva.

É desse modo que acontece a *fruição ativa* e a *fruição criativa*. Assim foi a natureza da fruição fílmica dialógica no Cineduca.Afro. A partir dessa perspectiva de fruição, trago alguns elementos importantes que apareceram durante o Cineduca.Afro e que reforçam a contribuição metodológica apontada por este trabalho. São eles: silêncio e fala curta *versus* silêncio e discurso elaborado, a pedagogia do olhar juntos, um caminho de provocações e diálogos, o *passeur* agente de tradução cultural.

5.5.3 Discurso elaborado *versus* falas curtas, um caminho de provocações

Este trabalho foi realizado com sujeitos ativos – professores e alunos – de escolas públicas de Juiz de Fora. Relembro que o campo foi realizado em dois principais momentos. Uma primeira parte com professoras da rede municipal e uma segunda parte com alunos da Escola Municipal Tancredo Neves. Apesar desse segundo momento contar com a participação de alguns professores, o foco foi os alunos. Esses dois momentos permitiram apreender algo importante na fruição fílmica dialógica, mais especificamente no nível da *conversa pós-fruição*.

Após ter analisado as conversas pós-fruição – realizadas separadamente – com as professoras e os alunos, percebi que esta acontecia de modo

diferente de acordo com o público. Trago aqui um recorte de conversa pós-fruição desses dois momentos para ilustrar e discutir esse fato.

Trecho conversa pós-fruição professoras

Pesquisador: E aí, como foi esse filme para vocês?

Professora 1: Era um menino pobre que morava na favela assim. Mas que ele, com aquela camera dele, ele fazia uma filmagem legal. Mas ele tinha também, como dizer, o conhecimento dele. Era um conhecimento prévio, (inaudível). E teve aquele professor de música. Que gostou do trabalho dele, só que em um primeiro momento ele ficou com medo. E ele preservava muito a amizade. Com esse amigo que estava no caminho erado, mas ele também não queria deixar o amigo. Por mais que o amigo tivesse na condição que ele estava, ele queria estar ali. Ele era muito prestativo. Foi um filme assim, muito legal.

Professora 2: Eu acho que a câmera meio assim, empoderou. Deu poder para ele continuar no caminho. Além de se divertir ele mostrou uma visão diferente, uma visão mais bonita, ele viu a vida com mais qualidade do que o amigo. O amigo foi se enfiando só lá no crime. Ele até meio brigou com ele. Tá achando o que? Essa câmera é tudo? Finalmente foi tudo, muito poderosa.

Professora 3: Eu achei interessante. A parte que eu mais gostei foi quando o pai dele, ele filmou, ele filmava as coisas que aconteciam na vida dele. A família, a comunidade dele e achei assim, e ele filmou o pai e depois mostrou para aquele menino. A menina. Ela tinha uma condição financeira diferente. E ela não sabia que era o pai dele. E criticou e ele se sentiu humilhado. E foi embora. Eu achei bonito porque ele mostrou o seguinte, bom no meu ponto de vista, que ele amava o pai dele do jeito que ele é. Ele estava numa condição totalmente diferente dela, mas ele ama, respeita, apesar de ele tá dentro do que ele não queria? E foi legal também quando o pai dele tentou vender a câmera e ele foi lá se apoderou de novo (fazendo o gesto de pegar alguma coisa com força). Gostei do filme!

Pesquisador: (início inaudível) conversando um pouco com você (professora 3) sobre essa questão de ele amar o pai dele, o pai em algum momento do filme ele vai falar. Quando o pai descobre que ele tem uma amiguinha que é branca, o pai vai de uma certa forma se sentir orgulhoso do filho. Depois o pai vai dizer. Você deve estar achando que eu sou um lixo, mas eu não sou lixo, porque no meu tempo, o que você tem hoje me foi tirado. Eu não tive nada, eu tive que batalhar muito, mas, infelizmente isso me foi tirado. Sua liberdade que você tem hoje, a sua

maneira de viver hoje, de sair e andar pela cidade por qualquer lugar, isso me foi tirado. E com certeza ele deve estar falando de que, pois deve ser com certeza um pai que não foi escolarizado. Isso lhe foi tirado. Tudo o que ele tinha como direito lhe foi tirado, mas aí que a gente pergunta: porque isso lhe foi tirado? Em que condições isso lhe foi tirado?

...

Trecho conversa pós-fruição alunos

...

Aluna 14: Eu achei estranho...que tinha branco aí.

Pesquisador: E aqueles brancos que vocês viram no filme são africanos.

Aluna 14 (com tom de surpresa): eles são africanos?

Pesquisador: são africanos! Mas porque eles são africanos?

Alunos: (muitos falam juntos e altos)

Pesquisador: (retomando mais alto a resposta de um aluno): porque quem colonizou a África são brancos! Agora vamos pensar. Porque tem negros no Brasil?

Aluno 15: minha mãe é branca meu pai é preto aí misturou.

Pesquisador: retomou mais alto a resposta do aluno.

Pesquisador: mas de onde vieram os negros do Brasil? Onde começou?

Aluna 14: começou lá na África.

Pesquisador: (retomando a resposta da aluna) começou lá na África...E seus pais (perguntando para um aluno), um é negro e outra é negra...veio de onde?

Alunos: da África.

Pesquisador: em que momento?

Aluno 16: Na escravidão!

Pesquisador: na escravidão. Tá! Então vocês concordam. Nós concordamos que os primeiros negros que chegaram no Brasil vieram do continente africano. Mas porque então têm brancos no continente africano?

Alunos (alguns): porque os colonizadores foram para lá.

Aluno 17: a menina nasceu lá...(inaudível)

Pesquisador: ou seja, tanto no continente africano quanto no Brasil houve mistura de gente negra com brancos. Por isso que hoje vocês podem ver no continente africano tanto negros quantos brancos, não é?

Mas porque gente que já mora no continente africano, que já são acostumados uns com outros têm que ser racistas? Porque?

Alunos:(inaudível.)

Pesquisador: porque um africano pode ser racista com outro africano?

Aluno 18: porque não gosta da cor!

Pesquisador: mas, esse senhor que era racista (se referindo ao filme), vocês entenderam que a avó dele...

Alunos (alguns juntos): era negra!

Pesquisador: mas porque é que alguém cuja avó era negra tem que ser racista?

Aluna (19): porque ele não aceitava a cor da avó dele!

Pesquisador: ah...tá (em sinal de compreensão). Então primeiro, nós aprendemos que no continente africano não tem só.....?

Alunos (juntos): negros!

Pesquisador: têm negros e...

Alunos (juntos): brancos!

Pesquisador: Ótimo. Segunda coisa, nós aprendemos que os brancos que estão lá no continente africano vieram no momento da...colonização. Porque vocês falaram que os africanos foram colonizados pelos...? Pelo?

Alunos (alguns): europeus! Pelos brancos.

Pesquisador: então, por isso tem brancos e tem negros. Só que nós estamos falando de algo que aconteceu em um país do continente africano que se chama...(perguntando aos alunos)?

Alunos: África do Sul.

Pesquisador: então, na história da África do Sul, aconteceu uma coisa dessa. Hoje em dia, não é tão assim mesmo como nos anos 2002 (ano do filme). Então tem um fato que aconteceu lá, na história da África do Sul que se chama...? Alguém sabe o nome aqui? Algum fenômeno de segregação de negros e brancos, ou seja, tinha bairro de negros, tinha bairro de brancos. E isso era um fenômeno onde os brancos discriminavam os negros. Como se chama esse fenômeno? Alguém já ouviu falar?

Aluna 20: racismo.

Pesquisador: aqui nós conhecemos com o nome de racismo. Mas lá na África do Sul isso se chama...?

Aluno 21: (baixo) Apartheid

Pesquisador: quem que falou isso... (inaudível)? Isso se chama como? Fala?

Aluno 21: Apartheid.

...

Terminei a parte anterior, ressaltando a necessidade e a importância da conversa-pós-fruição. Pois, pensando na perspectiva de Bakhtin, os sujeitos da fruição são seres expressivos e falantes. Portanto, é durante a conversa pós-fruição que os sentidos construídos são compartilhados por meio das falas.

Os trechos de conversa acima revelam algo importante. Ao olhá-lo mais cuidadosamente entendo que, apesar do filme visualizado ter sido o mesmo para ambos os públicos, a articulação da conversa pós-filme pode ser

diferente. Isso, primeiro, porque – como já enfatizei – os sujeitos relacionam-se de modo completamente diferente com os filmes. Acredito que o segundo motivo esteja na diferença do público. Enquanto as professoras são adultas os alunos são crianças e adolescentes. Existe aí uma diferente experiência. Experiência fílmica e experiência dialógica. Portanto, ao perguntar no final do filme, o que os sujeitos acharam dele, ou simplesmente se gostaram do filme, a articulação das respostas foi diferente. As professoras costumam começar elaborando falas mais articuladas destacando cenas do filme e com frequência, relacionando-os com fatos do cotidiano ou com suas lembranças. Quando digo de falas mais elaboradas, refiro-me a um discurso dotado de um nível de reflexão mais avançado. No que concerne aos alunos, as suas respostas são mais em forma de palavras soltas ou de frases curtas. Na maior parte do tempo o silêncio se constitui no elemento de transição e de ligação dos discursos das professoras. No caso dos alunos, essa ligação é feita por falas coletivas e barulhentas. Nesse contexto, o trabalho com filmes em geral e com filmes africanos em particular exige algo do mediador da conversa pós-fruição. No caso deste trabalho, esse mediador foi o pesquisador que possui uma longa e profunda vivência do continente africano. Mas, quando esse mesmo trabalho será realizado nas escolas, os mediadores serão os próprios professores. Trata-se então de um contexto onde o professor, muito provavelmente, não terá essa mesma vivência do pesquisador. Mas há uma vivência que a fruição de filmes africanos possibilita tanto aos professores quanto aos alunos. Ao ver filmes africanos, vivenciamos imagens do continente africano. Imagens culturais, imagens geográficas, imagens históricas, etc. Na impossibilidade de ter uma vivência coletiva física no continente africano, o cinema africano apresenta-se como um aliado perfeito. Ainda que, se fosse possível fazer um mergulho coletivo no continente africano nos tempos atuais, professores e alunos terão vivência de algum pedaço das Áfricas contemporâneas. Mas, sendo os filmes, verdadeiros cronotopos imagéticos, eles possibilitam uma vivência imagética dinâmica. Pois as imagens do continente africano contêm algo da experiência nostálgica de Benjamin (2010). Aquela experiência que contêm rastros humanos ou melhor, rastros culturais. Lugares diferentes, olhares diferentes, risos e sorrisos diferentes, lágrimas diferentes, práticas

diferentes, posturas diferentes, objetos diferentes, danças diferentes, comidas diferentes, etc. Tudo isso de pessoas diferentes e semelhantes ao mesmo tempo. Semelhante diante dos desafios da vida, diante da imprevisibilidade do cotidiano. A mágica está no fato dos sujeitos da fruição encontrarem-se nesse oceano de diferenças e semelhanças. Pois a exotopia da fruição torna possível esse encontro.

Nesse sentido, o caminho apontado para uma conversa pós-fruição ativa/negociatória é a da *provocação*. É o fato do professor(a) fazer perguntas a ele mesmo e aos seus alunos. Perguntas a respeito do filme que abrange gosto, visão, pensar, para que, por meio das palavras, o sentido da experiência esteticamente articulado pelo diretor possa eclodir tanto de forma singular quanto coletiva. Mas ao fazer essas perguntas, deve estar apto a fazer outro movimento: o de *costurar palavras e frases*. Pois, conforme salientei, as respostas dos alunos são formuladas por meio de *palavras soltas e frases curtas*. Costurando essas palavras e frases, ou seja, ligando-as umas às outras é que se chega aos sentidos contidos nelas na sua relação com os filmes. É também desse modo que se acaba discutindo/trabalhando elementos das histórias do continente africano e de suas culturas.

5.5.4 A pedagogia do olhar e do (re)descobrir juntos

Trabalhar com cinema já requer uma pedagogia diferente para não cair no uso apenas instrumental dos filmes.

Partindo de uma pedagogia que solicita o olhar, chego a um ponto importante em que a fruição de filmes africanos pode contribuir para o trabalho com histórias e culturas africanas na escola. Durante o Cineduca.Afro, percebi que praticamente nenhum dos sujeitos da pesquisa já tinha assistido a nenhum dos filmes fruídos. Isso justifica-se pelo fato dos filmes africanos, os “bons” não seguirem os mesmos circuitos de distribuição que os filmes aos quais professores e alunos têm acesso. No capítulo sobre o cinema africano, enfatizei o contexto dessa arte no continente africano assim como seus desafios. Os desafios apontados tornam difícil o acesso aos filmes africanos. O que acabou atribuindo a estes, no contexto desta pesquisa, um caráter de

exclusividade quando professores e alunos os fruíram. Essa exclusividade contém algo importante. É o fato de que professores e alunos estejam fruindo juntos e (re)descobrendo o continente africano. Para quem nunca tinha assistido a qualquer filme que remete ao continente africano, trata-se de uma nova descoberta. Mas, para aqueles que já tiveram uma experiência fílmica, da natureza já salientada, trata-se de uma redescoberta. Descobrir outras Áfricas que não lhes foram mostrados nos filmes que já tinham visualizados. Além disso, fruir filmes africanos juntos na escola traz à tona outra potencialidade do cinema: de romper com as hierarquias e promover a igualdade.

Na hipótese de afirmar a igualdade, pensamos que na escola, também, podemos ver alteradas certas disposições dos corpos destruindo a clássica relação de hierarquia. Ao assistir a um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem o ignora. Mesmo que o professor ou algum estudante tenha assistido ao filme, todos se colocam no mesmo sentido: de frente à tela. (Fresquet, 2013, p.23).

Essa igualdade da qual fala Fresquet se torna muito importante na medida em que ela potencializa o trabalho pedagógico. Ver/vivenciar juntos as imagens do continente africano e em seguida, discuti-las, aprender com elas. Uma aprendizagem baseada no diálogo onde os sentidos das imagens são negociados. Mas também onde as experiências fílmicas são ressignificadas, complementadas e mutuamente enriquecidas. Uma aprendizagem que segue essa lógica contém algo que remete à colaboração entre os sujeitos. É aquela aprendizagem mediada da qual falou o Vigotski. Enfatizei na última parte do capítulo 4 a possibilidade que o trabalho com cinema traz para atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente de crianças e adultos. Essa atuação passa pela colaboração mútua entre adultos e crianças. Ao fruir filmes africanos para discutir histórias e culturas africanas, a colaboração necessita de uma dupla mediação. Uma primeira mediação realizada pela própria narrativa fílmica. O filme que faz o elo entre professor e alunos. Ele que dá as direções iniciais das conversas. A segunda mediação é feita pelo adulto/professor. Ele, pela sua ampla experiência de vida ajuda os alunos no processo de (re)leitura da obra fílmica. Trata-se daquela leitura realizada já na conversa pós-fruição, onde professor e alunos intercambiarão pontos de vistas e experiências para chegar a uma compreensão das imagens e das histórias por elas contadas. Nesse

momento colaborativo, novas memórias podem se constituir, problematizando e subvertendo memórias antigas. O que leva a constituição de novas percepções das Áfricas.

5.5.5 O passeur, agente de tradução cultural

Após ter dado ênfase as possibilidades metodológicas/didáticas que o cinema e mais especificamente o cinema africano apresenta para se trabalhar culturas e histórias africanas, é o momento de salientar as possibilidades de conteúdo que podem ser trabalhadas a partir do cinema africano. Falo conteúdo, referindo-me a subtemas possíveis de ser trabalhados a partir de fruição de determinado filme africano. Esses subtemas não diferem muito daqueles já apontados pelos alunos através dos questionamentos que apresentei no capítulo anterior. Trata-se aqui, portanto, de desvelar como tais subtemas aparecem na conversa pós-fruição com professores e alunos, tomando como referência um filme fruído pelos dois grupos de sujeitos. É o filme *Nha fala*, cujas, informações detalhadas já foram apresentadas.

Para continuar, é importante fazer duas constatações. A primeira é a de que, no âmbito deste trabalho, os subtemas discutidos – que se apresentam como elementos de histórias e culturas africanas – não são pré-determinados antes da fruição e, chegar a eles depende da estratégia metodológica de fruição adotada. A segunda constatação é que, na discussão desses subtemas, a conversa pós-fruição com os professores leva a um aprofundamento maior do que com os alunos. Tal fato pode ser justificado pela diferença de vivência de mundo e de experiência fílmica dos sujeitos. Assim, me basearei mais nas conversas realizadas com as professoras. Feitas essas duas constatações, posso ir adiante e abordar as possibilidades de conteúdo que o cinema africano abre para trabalhar histórias e culturas africanas.

Ao iniciar as sessões de fruição com os dois grupos – professores e alunos – pelo filme *Nha fala*, busquei realizar um ato de sedução. Seduzir os sujeitos para entrar com leveza em um processo cujos sentimentos vivenciados podem variar constantemente.

Sendo uma comédia musical, esse filme cativa com mais facilidade o sujeito da fruição para embarcar em uma viagem imagética pelo continente

africano. Esse objetivo foi alcançado, pois a expressão de sentimentos prazerosos estava estampada no rosto dos sujeitos, sendo que os alunos concluíram a fruição com vigorosos aplausos.

Refiro-me agora ao momento da conversa pós-fruição. O espaço dialógico é inaugurado pelas provocações: *gente, o que vocês acharam do filme primeiro enquanto obra de arte, enquanto linguagem, pensando um pouco no que vocês já tinham assistido como filme em relação ao continente africano? E, vocês gostaram?* – (dirigindo-me às professoras e aos alunos). O silêncio inicial das professoras e o forte sim coletivo dos alunos se desdobraram em diálogos – com níveis de profundidade variados – em torno de vários subtemas em relação a elementos de histórias e culturas africanas.

[Profa 1] Posso falar qualquer coisa? É uma comédia. Tinha certos trechos aí: ao mesmo tempo que é uma comédia, há, houve um exagero, não sei se a gente dizer assim, com relação àquele rosto (estátua de Cabral), querendo mostrar alguma coisa. E o que me chamou atenção a principio no filme foi uma música, não sei se foi a primeira música, que foi assim, eu estava atenta assim, uma música que o ex-namorado dela canta para ela, ela estava para ir na França, e ele fala, você vai mas você volta antes de envelhecer. Que aqui é melhor, uma coisa assim que ele fala... (ajudada por outra colega: que lá eles não cuidam dos seus idosos). Isso me...Isso me chamou atenção sabe, até nós aqui, não só na França, a gente aqui também, nós herdamos...

[Profa 2]: (Dialogando com a colega) E a profissão (inaudível)...as falas delas voltadas para as áreas.... pela preferência de médica. Então eu queria, alguma coisa que ela falou que é meio padrão, de achar que ser médico ela ia voltar melhor, casada, com uma situação, sei lá, social melhor, seria melhor visto, tanto é que, o que é que ele faz? Na hora que ela fala que é músico ela fala que é um tipo de médico lá na França, (risos), faz graça com isso, então, achei uma coisa assim é semelhante, aquela coisa que só a gente aprende desde criança, você vai casar, a menina tem que casar. Também a crença que ela tinha, acreditava na mãe dela, firmemente, (outra colega: é o respeito...), (inaudível) ser cantora, ela ia tá morrendo, e ela voltou mesmo para fazer o velório dela, bacana também porque é aquilo que a gente constrói, como alguém que faz o novo, quando nasce um filho a gente constrói, e a construção que a mãe fez ali, foi firme, foi

bacana e a menina acreditou, se ela virar cantor a ia...(finalzinho inaudível).

[Profa 3] dialogando com a colega), mas eu não sei se ela estava com medo dela morrer...

[Profa 4] Eu acho que ela mais quis, a mãe ia descobrir e a mãe ia se preocupar. Para tranquilizar a mãe. Achei que é mais para isso.

[Profa Dina] Eu acho que o enterro é para dizer: mãe fica tranquila...

[Profa 2] ...Mas ela acreditou, ela acreditou... (outras falas cruzadas) ... isso é quebra da construção, a mãe construiu uma não cantora, mas estou voltando para mostrar que é possível, posso sim cantar.

[Profa 6] [Eu já não entendi dessa maneira. Eu acredito que ela fez um ritual mesmo para sacanear essa (palavra inaudível) de quem canta morre. Ela foi lá morrer para poder dar prosseguimento à vida dela.

[Profa 7] [A questão da cultura, desse ritual foi o que me chamou mais atenção. Aí fico pensando, claro na psicologia, que essa artista morre simbolicamente. Então assim, aquilo, eu achei legal, respeito à mãe, só que a forma que pareceu foi a morte dela enquanto, sei lá, tradição dela. O corte da tradição, o corte do vínculo dela com a tradição, com o país, com aquilo que se passava ali.

Uma primeira sequência de diálogo e logo – partindo de considerações estéticas do filme – múltiplos fios discursivos aparecem. As falas dos sujeitos evidenciam subtemas como tradição, música, morte, idoso, educação, profissão, casamentos etc. Assim, é oportuno salientar aqui, a possibilidade de viagem permitida pela narrativa fílmica. Uma viagem através dos planos e cenas para mergulhar na história tramada pelo filme. Ao regressar do mergulho, por meio da conversa pós-fruição, um espaço se abre para dialogar/discutir aquelas imagens/cenas e aqueles discursos por meio dos quais as culturas e as histórias emergem. Nesse sentido, a concepção pós-cultural de cultura que havia sido enfatizado no capítulo anterior encontra solo fértil. No diálogo pós-fruição, a cultura emerge a partir do jogo de negociação. É o momento em que os sujeitos negociam os sentidos das práticas – tradição, idoso, morte etc. – apresentadas pelas imagens e cenas que são agênciadas para contar a história do filme. As práticas do cotidiano, contadas pela ficção,

abrem possibilidades de leitura, de aproximação, de compreensão, mas também de estranhamento e de distanciamento para os sujeitos. Assim, trabalhar histórias e culturas africanas a partir de filmes africanos é estar pronto a abrir um espaço de negociação e de tradução cultural. Esse trabalho de negociação e de tradução cultural necessita que se enxergue o continente africano como um espaço histórico, ou seja, dinâmico. Mas também, implica, de uma parte, a superação de uma tentativa de totalização das práticas africanas em “cultura africana” e por outra, a superação de um possível relativismo dessas práticas. Esse segundo aspecto leva a enxergar as diferenças nas práticas. O continente africano enquanto espaço histórico aparece no filme *Nha fala*, na medida em que ela apresenta uma determinada África. Essa mesma África pode ser pensada/imaginada em seu estado antes do filme e depois do filme. Enxergar a África enquanto espaço histórico é admitir que existe uma África contemporânea, atravessada pelos desafios contemporâneos: grandes jornadas de migrações e outros. Ao discutir elementos de culturas e histórias africanas após a fruição do filme *Nha fala*, os sujeitos transitaram por essas várias Áfricas, tecendo um conceito de culturas africanas nas perspectivas salientadas por Bhabha (2010p.241).

A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória [...]. A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias ‘globais’ da mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo. [...] A dimensão transnacional da transformação cultural – migração, diáspora, deslocamento, relocação - torna o processo de tradução cultural uma forma complexa de significação. O discurso natural(izado), unificador, da “nação”, dos “povos” ou da tradição “popular” autêntica, não pode ter referências imediatas. A grande, embora desestabilizadora, vantagem dessa posição é que ela torna progressivamente conscientes a construção da cultura e da invenção da tradição.

A partir dessa referência a Bhabha, entendo que a conversa pós-fruição é um espaço negociatório para negociar os sentidos e significados das práticas evidenciadas no filme, atualizando-as. Supera-se portanto, uma concepção de cultura enquanto elemento fixo e acabado para compreendê-la como algo em constante processo de (re)significação. As práticas são permanentemente (re)significadas pelos sujeitos. Essa questão aparece no filme *Nha fala* quando a protagonista Vita, após ter infringido a tradição, ao ousar libertar a sua voz

para cantar – ato proibido para todas as mulheres da sua família – deve assumir as consequências: morrer. A atriz regressa ao seu país e organiza um funeral simbólico onde acena a própria morte. As falas das professoras acima apresentadas mostram como estes entenderam esse acontecimento. Na continuidade da discussão do filme uma das professoras ressalta mais uma questão interessante que aponta para um ato de tradução cultural.

[...]

[Profa 6] A Vita ela foi, casou com o colonizador, vou chamar de colonizador. Casou, alongou o cabelo, mudou a forma de vestir, cantou, não tem a ver com essa forma de relação com o colonizador (inaudível). Uma hora eu percebi que ela negou a sua etnia, que alguém perguntou de onde ela veio, ela respondeu eu vim de uma comunidade de todas as comunidades da África. Ela não falou...

[Profa 8] Será que isso é negação?

[Profa 6] Acho sim!

[Profa 8] Eu vim de uma comunidade de todas as comunidades da África (retomando a fala da protagonista Vita, atriz principal do filme Nha fala, a qual se referia a colega).

[Profa 6] [Mas as pessoas perguntaram de onde? E ela não clareou o seu país!]

[Profa 5] Essa parte não acho que é negação não!

[Profa 6] Mas tem mudado sua forma de vestir, ela foi, virou outra pessoa!

Na leitura que Graça, R. (2016) faz do conceito de tradução cultural de Bhabha no seu artigo, ela escreve que,

No processo de tradução cultural revela-se a estrangeiridade presente nas culturas ou ainda, a possibilidade de seu desmembramento em signos a serem ressignificados. Desta forma, pensar a cultura como tradução cultural permite à Bhabha refletir sobre a reapropriação discursiva de minorias – e, principalmente, a partir da condição migrante de grupos minoritários – como potencial político, no sentido de que nos processos de ressignificação questiona-se a autoridade dos sistemas culturais que se impõem (GRAÇA, R., 2016, p.107)

Os questionamentos da professora que provocou o breve trecho da discussão anterior mostram como ela enxergou as mudanças de personalidade da protagonista do filme. Ela questiona justamente essas mudanças e revela

que existe aí certo estranhamento por parte dela. Esse estranhamento torna possível uma negociação no espaço negociatório da tradição cultural. Como havia salientado, Santos (2010) chama esse espaço de zona de contato intercultural. Relembro que para o autor, “zonas de contato são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (SANTOS, 2010,p.130). Além disso, ele salienta que “nas zonas de contato interculturais, cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser selecionados para confronto multicultural” (p.130)

O trabalho com cinema africano, e no caso específico, com o filme *Nha fala* possibilitou a abertura de uma zona de contato onde sentidos de práticas culturais são negociados pelos agentes da tradução. Esses agentes são de um lado professoras, e do outro lado, o pesquisador. Como afirma Santos (2010,p.133), “os tradutores de culturas devem ser intelectuais cosmopolitas”. Assim para o autor, “o trabalho de tradução é, basicamente um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (p.133). Essa ênfase de Santos pode ser percebida nos diálogos acima apresentados, mas também no trecho de conversa a seguir.

[Pesquisador] então, voltando sobre a questão da morte e da alegria que acompanha a morte. Isso merece realmente ser destacado se não vocês vão pensar que qualquer pessoa que...

[Profa 8] em relação à questão da comida...e da música.

[Pesquisador] vou falar um pouco disso. Na verdade, é um filme por exemplo, que foi feito na Guiné Bissau. Só que, eu enquanto beninense, me reconheço (encontre-me) nesse filme. Percebe? Justamente por essa questão da morte. De tudo o que acompanha a morte, ritual, comida, festa e tal, eu me encontro nisso tudo. Porque? Vou começar referindo-me a uma cena. Quando a menina (a Vita) encontra com uma amiga dela e a informa que o vizinho dela tinha morrido na noite anterior. Aí ela diz: não, eu já estava preparada para ir para festa, e tal, mas quem morreu? Esse momia????de oitenta e não sei quantos anos?

(gestos positivos de cabeça pelas professoras e alguns sorrisos)

[Profa 6] ...muito velho né?

[Pesquisador] muito velho, mais um motivo para fazer a festa. Porque? A vida, vamos dizer um pouco, da forma que se pensa, e isso acho que atravessa um pouco as culturas africanas, é que quem conseguiu viver até chegar a 84, 90 anos, já é uma alegria. Porque? Justamente por causa desse papel que se dá aos antigos (idosos) na sociedade. Para os idosos na sociedade. Então, ele ou ela conseguiu chegar até a idade da sabedoria. Viu filhos, filhas, netos ou talvez bisnetos. O pai da minha avó materna ainda está vivo. E alegria dele quando você chega, ele até às vezes não consegue enxergar direto. Mas quando ele sente que está com os bisnetos e tal, é uma alegria terrível. Pegue uma galinha ali, mata uma galinha para ele, dê arroz, dê feijão para ele, aqui um dinheiro. O dinheiro pode não ser nada. Eu recebi um dinheiro da minha avó paterna um dia, a mãe do meu pai, ela me deu dinheiro, eu não comprei nada com o dinheiro. Essa aí foi a avó que me deu então vou guardar como lembrança.

(Risos de várias professoras)

[Pesquisador] não gastei o dinheiro. É sério! Então, quem consegue chegar a essa idade, é, vamos dizer, uma benção para a pessoa, para a própria família. Então, a gente já sabe que o destino final é a morte. A gente vai morrer. Mas a pessoa conseguiu viver até oitenta e tantos anos e morreu. Vamos fazer a festa! Porque? Quando a pessoa morre, vem muita gente. Eu conheço o fulano de tal, então vou lá só para homenagear a pessoa. E compartilhar ao mesmo tempo a dor da família, né? Mas como tem muita gente que veio de fora, e que participaram da cerimônia, porque lá não é você morre hoje e enterra amanhã ou depois de amanhã. Não. Quando morre hoje, tem um lugar onde se conserva o corpo. E a família, porque a pessoa tem que vir de uma família. O núcleo da família que está na aldeia, vamos dizer um pouco assim, vai fazer uma reunião de crise. Que aconteceu algo na família. E vão sentar para dizer. Como é que a gente vai fazer as cerimônias? Ele tem ou ela tem um filho que está lá no Brasil estudando que falou que vai vir para participar do velório e tudo isso, só que, ele falou que pode vir só mês que vem...eu já caí alguma vez em uma reunião de crise. Eu chegava dentro da casa familiar na aldeia e uma senhora, já mais velha, tinha acabado de morrer. Nem demorou uma hora que o chefe

tradicional já se reuniu com o adjunto dele, com os filhos, netos e tal. Acabou de morrer fulano de tal, o que vamos fazer? Aí que eu comecei a aprender as coisas. Como elas têm que funcionar. Alguém falou. Você já sabe que tal dia tem o enterro de fulano de tal, então não pode ser esse dia. A gente não sepulta tal dia da semana.

(Sorriso em alguns rostos e expressão de surpresa, braços cruzados, mão no queixo, etc.)

Tem família que não sepulta segunda-feira, tem família que não sepulta terça-feira...

(riso de espanto)

[Profa. Dina] *(rindo) mas quanto tempo dura o enterro?! O velório...*

[Pesquisador] *o velório em si não demora não...é o mesmo...*

[Profa. Dina] *tempo que a gente...*

[Pesquisador] *(fez um gesto para dizer fazer túmulo) coloca e pronto!*

[Profa. Dina] *mas essas decisões todas?*

[Pesquisador] *essas decisões todas tem que ser...(fazendo gesto para significar coletiva)*

[várias professoras] *coletivo...*

[Pesquisador] *coletivo e alguém coordena isso. Quem coordena isso é o chefe ou a chefe tradicional. Mulher também pode ser chefe tradicional, mas na maior parte do tempo é um homem. E vão decidir isso. Então, isso feito, vão começar a chamar (informar) os amigos, quem quer participar do velório, e, já que a gente vai deixar o corpo em algum lugar, uma ou duas semanas e tal, a gente precisa de dinheiro para pagar. Não é? Mas como assim? Eu não vou pagar eu sozinho. Então divide esse dinheiro para as pessoas que querem compartilhar. Foi isso que as crianças que estavam puxando o carrinho do papagaio (cena do filme Nha fala) falaram que só vai paro o velório quem participou. E aquela moça que estava com um negócio recolhendo..(recolhendo dinheiro). Exatamente! Tem que participar para a gente compartilhar os gastos.*

[Profa. 6] *é uma vaquinha*

[Pesquisador] *uma vaquinha... então, as pessoas participam e vão para o velório e vocês vão deixar elas irem embora (e batendo levemente na barriga) faminto? Não! Então você tem que fazer comida para as pessoas*

comerem depois. E já que é uma pessoa idosa, mais um motivo de alegria.

[Profa 1] *Mas Fabrice, essa concepção de fé, de festividade também, você falou que é pela alegria de ter chegado aos oitenta, oitenta e quatro, mas também, segundo o pouco que a gente sabe também né, da relação da África, a maioria acredita em vida após a morte. Seria devido a isso também? Quer dizer, ele não morreu realmente. Eles não acreditam, quer dizer o corpo morre, mas o espírito, não. Seria também por causa disso?*

(e a conversa segue seu fluxo...)

Quando eu – pesquisador – afirmo em algum momento desse trecho de diálogo, que me encontro no filme *Nha fala*, apesar dele ser um filme rodado na sua maior parte em Guiné Bissau, faço uma identificação com as cenas que ressignifico nas práticas do meu grupo sócio-cultural de origem também, em perpetuo diálogo com as práticas realizadas no Brasil nesse sentido. Pertencço ao grupo sócio-cultural fon e aprofundo o subtema “morte” e tudo o que o acompanha a partir das minhas vivências e das representações dos fon sobre esse assunto. Diz o autor beninense Dominique Fadaïro em relação aos fon

Desse jeito aparece a cultura tradicional fon, cristalizada em volta dos cultos vodún ditos animistas. Com efeito, a mentalidade ou a representação do real, das atividades e as relações sócio-culturais dos fon são profundamente marcadas pela fé na existência de uma vida além, na onipresença e na maior potência de um ser supremo, Măwŭ, e seus intermediários vodún; essa fé traduz-se cotidianamente pelo respeito aos mais velhos, aos ancestrais e ao sagrado, em todos os níveis (FADAÏRO, 2001, p.83) (tradução minha).

Essa ênfase de Fadaïro dialoga bem com a problematização feita pela professora que falou por último no trecho de conversa anterior. Assim, olhando para os diálogos tecidos com as professoras, as negociações que foram feitas, é possível chegar a uma compreensão. A de que, o cinema africano possibilita a discussão de temas e subtemas variados. Essa discussão reverte um caráter negociatório, e acontece dentro de um espaço de tradução cultural. A sala de aula – nas perspectivas que já apresentei no capítulo anterior – pode se transformar em uma zona de contato. O professor pode se tornar então em um “passador”.

O educador precisa mudar seu estatuto simbólico, abandonando o seu papel docente, para retomar o contato com os seus alunos em outro lugar. Um lugar que é menos protegido, na medida em que expõe preferências

peçoais, gostos e relações com obras de arte específicas. É preciso desconstruir o mito da neutralidade: “o ‘eu’ que poderia ser nefasto ao papel de professor torna-se praticamente indispensável a uma boa iniciação”. Isso distingue o que uma instituição espera de um docente que leciona determinada disciplina e o que ele pode fazer como um “passador”, iniciador, em um domínio da arte. O subjetivo ganha relevo e vitalidade na impregnação do gosto como forma de transmissão do cinema. (FRESQUET, p. 52-53)

Ser passador de filmes africanos. Isso vai além de fruir/apresentar apenas filmes africanos para seus alunos. Na sala de aula, ao fruir um filme africano, o professor/passador instaura junto com seus alunos, um espaço de negociação e de intercâmbio cultural. Nesse intercâmbio, a sensibilidade e a experiência vivida a partir das imagens do filme podem possibilitar a discussão de vários temas e subtemas. Aqui, não há “definição pronta” a copiar para o caderno, nem exercício de aplicação a realizar. O que tem é um confronto de argumentos, uma negociação dos sentidos das imagens e cenas que evidenciam práticas histórico-culturais situadas. Uma pesquisa anterior pode ser realizada e coordenada pelo/pela professor(a) para aprofundar os temas e subtemas encontrados nos filmes. Assim, pode-se chegar à compreensão, tecendo conhecimentos em torno de elementos de histórias e culturas africanas.

5.5.6 Percebendo outras Áfricas

Este é um ponto muito importante para este trabalho. Ao fazer uma trajetória com os sujeitos participantes desta pesquisa, é o momento de ver o que mudou neles. Lembrando que um dos meus objetivos de pesquisa é de apreender as possíveis mudanças ocorridas nas percepções dos sujeitos participantes em relação ao continente africano a partir da fruição de filmes africanos. Nesse sentido, não há outra alternativa para apreender essa percepção a não ser a de buscar de novo nas entrelinhas das falas desses sujeitos. Portanto, trago algumas falas de vários momentos do campo que possam apresentar índices dessa mudança de percepção. Essas falas apareceram como respostas dos participantes em dois momentos. Primeiro, quando fiz a pergunta seguinte para as professoras: será que os filmes deram uma visão nova do continente africano para você a partir do que a gente viu até

agora? Fiz essa pergunta para as professoras no terceiro e no quinto encontro. No terceiro encontro, apenas tínhamos fruído dois filmes, enquanto no quinto já tínhamos fruído quatro filmes. No que tange aos alunos, no nosso quarto encontro pedi após a sessão para que cada um escrevesse e trouxesse no quinto (último encontro) o que ele/a aprendeu sobre o continente africano até o momento. Começarei então pelas falas⁴¹ de algumas professoras. Começo por depoimentos de professoras que foram feitos ainda no segundo encontro durante a conversa sobre o primeiro filme (nha fala) – e depois apresentarei algumas respostas escritas dos alunos.

[profa 9] Só queria falar, que assim, sei que já foi falada aqui mas, eu achei umas coisas muito interessantes. Primeiro uma coisa que me faz querer ver esse filme de novo. Depois que todo mundo fez esse monte de considerações aqui, eu vi que (inaudível), acho que eu preciso ver de novo para ter outra visão. E...que quando eu sentei aqui para ver o filme, eu sentei pronta para sofrer! Porque eu falo isso....que os filmes que eu já vi com relação à África é sempre muito sofrimento, então assim, teve coisas, eu até comentei com a profa 6 aqui coisas interessantíssimas de detalhes mesmo. De cabelo, de roupa, que agente não via nos outros filmes. Que é assim... é geralmente aquelas mulheres enroladas, não sei o nome desse aí, então assim, os detalhes, a riqueza de detalhes que o filme traz que a gente não conhece, que a gente não tá acostumado a ver, e assim, e a felicidade no filme. Não é um filme que me deixou triste, com problema, tudo aquilo que a gente senta e sai sofrendo (inaudível), não foi isso, a gente saiu leve, a gente chega em casa (inaudível) achei até interessantíssimo que você ia se divertir bastante que a gente não está acostumada com filme sobre a África desse jeito não. Então assim, depois se for possível, falar para a gente como a gente faz para assistir uma outra vez para ver esses detalhes todos que acabam passando! Mas assim foi muito bom! Foi muito bom! Falei com a profa 6 assim que, assim adorei!

[Co pesquisadora] Posso falar a minha? Foi na questão do filme que eu fiquei perguntando para ele. Até eu perguntei para Fabrice (pesquisador), não tem prédio, achei que era só tudo plano, entendeu? Aí eu lembrei da questão até do

⁴¹ Optei por trazer algumas falas dos sujeitos para ilustrar as mudanças que aconteceram com os sujeitos durante o campo. Falar apenas dessas mudanças, com minhas palavras, sem trazer a vós dos sujeitos apareceria para mim como uma exclusão.

aeroporto, fatos assim que a gente... até a cidade de Dakar. A gente, eu pelo menos a visão que eu tinha de Dakar é que era aquela cidade maravilhosa e linda. Nunca tinha visto bem aquele outro lado...Minha visão de Dakar era só uma, linda, bonita e perfeita, para mim, já aumentou já vi outras coisas.

[Profa 9] Eu achei assim, começando a perceber (palavras inaudível), assim não tudo igual a televisão mostra. Não tudo igual eles colocam para a gente. Tem muitas diferenças, parecia com o Brasil também. Então eu acho que isso passa no filme, a gente vê e a gente discute, a gente descobre algumas coisas novas, e cada vez que você descobre alguma coisa nova sua visão muda um pouquinho! Então eu acho assim, tá mudando...estou tendo mais informação (palavras inaudíveis) que eu nunca vi em lugar nenhum! Acho que está mudando...quantas diferenças!

[profa 10] (início inaudível) O que a gente está percebendo é que são países pobres igual a gente está falando. Brasil é um país em desenvolvimento e temos os mesmos problemas que os outros têm...dependendo do que a gente quer mostrar...Você chega em Rio de Janeiro...que é que se conhece de Rio de Janeiro, é a zona sul, Leblon essas coisas, mas se você andar um pouquinho mais, você vê a pobreza extrema, que tem pobreza se você andar mais você vê pobreza extrema! Agora que está acontecendo a mesma coisa que...a visão que o estrangeiro tinha da cidade era linda, mas (inaudível) estava tudo fechada, eles levantaram o muro, levantaram (inaudível). O cineasta, ele mostrou o outro lado (final inaudível).

[Profa. 2] Eu assim, sabe o que eu vejo, que eu vi nesse filme? Não é muito diferente do Brasil não, sabe, porque aqui também nós temos essa diversidade, óbvio que o Brasil é enorme né, (inaudível). Não precisamos de ir muito longe não, onde nós trabalhamos, existem crianças nessas condições e que lá no Rio, nas favelas, têm as mesmas condições. Só que a gente vive assim, igual você falou, quando a gente pensa na África a gente pensa nas coisas que passam na televisão. Eles passam fome, aquelas coisas, mas eu acho que não é muito diferente do nosso Brasil, sabe.

[Profa 10] (início inaudível). Eu por exemplo não tinha essa visão da África...mas o que eu achava que eu já tinha de construção, e o que ainda não tinha, por exemplo eu nem sabia que existiam diretores africanos, então assim, muitas coisas me foram apresentadas que nem sabia que existiam. Então, muita coisa que a gente desconstruiu. E isso veio através do curso, através de

você (falando do pesquisador), através dessa dinâmica de troca. E aí, a partir daí, a gente dá outro significado, muda o pensamento e começa a reconstruir uma outra prática para poder levar para sala de aula, para escola. Você veio com sugestão de filmes africanos, e eu já pensei em trabalhar, com os menores, não filmes africanos, mas a partir do que você me mostrou, eu pensei em trabalhar com curtas brasileiras. Inclusive ontem eu passei um que se chamava “jogo de xadrez” (o pesquisador falou que já viu também esse curta). Mas tive essa ideia a partir do que você propôs aqui, e eu redimensionei. Porque são pequenos e não poderiam ver um filme africano, mas coloquei uma linguagem mais próximo deles. Mas foi a partir disso. A partir do curso.

[profa 6] Eu me senti passeando pelo continente africano assim. Foi uma, eu até falei com algumas das meninas. É uma oportunidade ímpar ter você aqui conversando com a gente, porque o filme a gente poderia conseguir de alguma maneira, assistir depois, mas a discussão não ia ter essa riqueza de ter alguém do próprio continente com as impressões, nos ajudando a desconstruir e assim, o que eu sinto é, depois desse Cineduca é a necessidade de desconstruir mais. De que a gente já tem um trabalho aqui na rede, de positividade. A gente procura não trabalhar questões etnico-raciais como vítima. A gente já procura isso porque, é um movimento. Muitas pessoas trabalham...no início a gente até estava conversando que seria um bom tema para a gente, como introduzir a questão da escravidão de uma maneira não vitimista. Conte uma experiência que eu fui em uma creche para contar história e tal e depois desse Cineduca eu vejo ainda mais a necessidade de conhecer mais as especificidades do continente para poder, a gente desconstruir cada vez mais, porque, é muito estereótipo, é muito senso comum! As nossas fontes que a gente tem são precárias. Então é muito difícil a gente...têm os estudantes que estão aqui, mas, às vezes, igual eu quero pesquisar a língua, às vezes os próprios estudantes não conhecem a língua materna. Essa necessidade de sempre aprender mais, de saber que a gente não sabe nada, o pouco que a gente sabe é quase nada, e a necessidade da desconstrução diária.

[Aluno 1] Aprendi que no continente africano não tem somente negros, mas brancos também. A relação de brancos e negros era muito criticada por causa do racismo. No continente africano há casos de abuso sexual, mas as mulheres lutaram e conseguiram uma lei que o abuso sexual torna-se proibida.

[Aluno 3] Eu aprendi que tem várias línguas.

[Aluna 4] Aprendi que no continente africano não tem só negros mas também brancos e tem suas culturas. Eu confesso que não gostei de todos filmes. O que eu mais gostei foi o ultimo filme porque as mulheres fizeram de tudo para acabar com o abuso sexual.

[Aluna2] Eu aprendi vendo os filmes do cineduca que na Africa existe muitas pessoas e não existem só negros no continente africano e que no Egito a maioria das mulheres usam roupas longas. É que elas praticam...

[Aluna 20] Eu aprendi com os filmes o continente africano, novas línguas, novos atores, novas culturas. Eu gostei do Cine Educa, desse projeto porque foi bom para os alunos porque a gente aprendeu várias coisas e foi uma coisa muito diferente para todos nós que estávamos acostumados com outras coisas. Eu gostei muito de todos os filmes aprendi muitas coisas com os filmes eu pude conhecer melhor a África porque antes eu pensava que a África não tinha cidade, não tinha casas. Para mim era só um deserto com umas cabaninhas para as pessoas dormir mais. Graças o filme eu aprendi que tem várias cidades muitas casas bonitas. Espero poder ir lá um dia.

[Aluna 10] Aprendi que na África tem gente branca e aprendi que devemos respeitar o próximo, independente das pessoas. Pensei que na África não tinha casa grande, achei que era só gente pobre. Eles falam também outra língua.

[Aluna 5] Eu aprendi com os filmes a ter orgulho de negra, orgulho de ser mulher, e a não depender de ninguém para fazer nada por mim. Aprendi que sou o suficiente sozinha, e que todos os problemas da vida nós temos que encarar e vencer.

[Aluna 30] Aprendi que devemos respeitar o próximo independente das pessoas. Aprendi no cineduca que o país de África tem mais negros do que branco. Achei algumas músicas maneiras. A linguagem (sotaque) deles é top além disso aprendi que nem tudo que passa nos filmes é verdadeiro (sobre a África).

[Aluna 24] Eu aprendi que não devemos ter preconceitos por uma pessoa ser negra. Sei também que não o tem somente negros mais também brancos e que não devemos ter assédio sexual. Obrigada Fabrício e a todos do Cineduca.

A partir das falas dos sujeitos desta pesquisa é possível vislumbrar certa mudança no seu olhar em relação ao continente africano. Tanto as professoras quanto os alunos destacaram fatos que mostram que algo mudou durante o processo realizado através do Cineduca. Em capítulo anterior, havia salientado a percepção que estes sujeitos – mais especificamente as professoras –

construíram a respeito do continente africano a partir de suas experiências de vida. Incluo em experiências de vida, as experiências fílmicas. Essa percepção aponta para uma África sofrida, selvagem e com existência de guerras e conflitos permanentes. Na fruição de filmes africanos – filmes escritos e dirigidos por diretores africanos no continente africano – houve um embate. A partir das falas de alunos e professoras, se não posso afirmar que as percepções que tinham antes de adentrar a esta pesquisa foram totalmente desconstruídas, consigo perceber que o processo de desconstrução foi iniciado. A mudança em qualquer processo quase sempre é precedido por momentos tensos e conflituosos. O ponto exato da tensão aqui é quando, onde os sujeitos enxergavam apenas uma África sofrida, começam a perceber outras Áfricas. Começam a enxergar um continente com suas dificuldades cotidianas, além de poder fazer uma aproximação com o próprio Brasil. A tensão e o conflito estão também no momento em que a visão de África selvagem começa a ser problematizada. Pois, os relatos mostram que os sujeitos conseguiram enxergar além disso. Onde se via apenas guerras, enxerga-se também alegria e felicidade. Nesse sentido, posso dizer que novas Áfricas emergiram na memória de professores e alunos a partir da fruição e discussão de filmes africanos. Portanto, convém lembrar e dialogar aqui com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências de Santos. A ausência é em relação a um continente produzido como tal através das narrativas fílmicas dominantes no que diz respeito a alegria, a felicidade, às lutas diárias, as vitórias e os ganhos momentâneos e provisórios. Os sujeitos desta pesquisa enxergavam essas ausências e se limitavam praticamente a elas. Porém, face à uma produção de ausência, há uma contra produção. Trata-se do trabalho que revela o que não é comumente mostrado, as emergências. Onde a visão eurocêntrica e norte-americana contrai o presente do continente africano, reduzindo-o à guerras, misérias, conflitos, fomes, selvas, etc. a visão africana amplia esse presente e mostra também as Áfricas das alegrias, das felicidades, das cidades, das tradições ressignificadas, porém, sem apagar as dificuldades e lutas diárias. Assim, pela potência das novas imagens às quais tiveram acesso, professores e alunos perceberam as Áfricas. Quer dizer, um continente diverso tanto no aspecto histórico quanto no aspecto cultural. Mas também um

continente de gente. E onde tem gente, têm diferenças. As falas mostram que professores e alunos vislumbraram as diferenças e suas riquezas no continente africano, mas também as semelhanças entre práticas existentes no continente africano e no Brasil, realizando assim um movimento muito significativo para esta pesquisa.

Mas, o mais importante nesse processo todo é a percepção dos sujeitos de que é preciso problematizar os discursos, sejam eles imagéticos ou de outras naturezas, a respeito do continente africano. Entenderam que é preciso desconstruir os conceitos enraizados neles quando se trata do continente africano, além de ampliar as fontes e de reorientar as práticas com os alunos dentro de sala de aula para trabalhar os temas e sub-temas relacionados ao continente africano. É preciso superar as ausências e enxergar as emergências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao embarcar em uma longa viagem chega um momento em que atingimos um ponto de parada. Neste momento, estou chegando a um ponto de parada nesta pesquisa. Ainda não é um ponto final. É difícil colocar um ponto final a uma pesquisa porque sempre haverá novas perguntas abertas. Mas é possível fazer uma parada para lembrar rapidamente os pontos percorridos até o momento e imaginar os próximos pontos. Assim, na pesquisa “as Áfricas em sala de aula: possibilidades de viagens a partir do cinema africano” percorri vários pontos juntos com os sujeitos que fizeram esta viagem comigo.

Nos dois primeiros pontos tentei compreender quais as percepções que professores e alunos de escolas municipais de Juiz de Fora têm do continente africano e de suas culturas e como essas percepções foram socialmente construídas. A partir da memória fílmica materializada no discurso dos sujeitos, foi possível notar que antes da pesquisa, professores e alunos percebiam o continente africano como um lugar sofrido e habitado pela fome, miséria, doenças, etc. Também tinham uma visão de África selvagem caracterizada pelo tribalismo e pelo convívio com os animais selvagens, e por fim a visão de uma África onde guerras e conflitos são acontecimentos cotidianos. Em relação a como essas percepções foram socialmente construídas, compreendo que elas decorrem do acesso e visualização das múltiplas imagens que circulam na sociedade em relação ao continente africano por meio dos diversos canais. Especificamente nesse aspecto, o acesso e a visualização de filmes sobre o continente africano tem grande peso. Até então, era uma visualização não problematizada. Durante a pesquisa, os sujeitos entenderam a importância de problematizar as diversas narrativas fílmicas acerca do continente africano.

No terceiro ponto, busquei apreender as possíveis mudanças ocorridas nas percepções dos participantes da pesquisa a partir da fruição de filmes africanos. Para chegar a esse ponto, várias outras ações foram realizadas. São elas, a escolha de filmes africanos, a compreensão do estado atual do cinema africano, a compreensão do vínculo entre a arte, mais especificamente a arte cinematográfica e a educação.

No total, seis filmes foram fruídos nesta pesquisa. Todos foram filmes escritos e dirigidos por diretores africanos. Apenas um dos filmes teve uma pequena parte rodada na França. O resto todo foi rodado no continente africano. Para possibilitar uma visão plural do continente e poder discutir assuntos diversificados, propus filmes de diferentes países do continente africano. O que permitiu perceber questões geográficas, históricas e socio-culturais. No entanto, com relação ao cinema africano em si, foi importante entender que ainda se trata de um cinema de engajamento e de lutas que enfrenta quatro grandes desafios: um cinema atrelado aos festivais internacionais, um cinema que depende da ajuda estrangeira, um cinema em dificuldade para conquistar um público local e por fim, um cinema sujeito aos padrões e moldes de produções internacionais.

Apesar desses desafios, o cinema africano enquanto arte não falta de cumprir seu papel no espectador. Nesse sentido, os filmes fruídos permitiram aos participantes da pesquisa experimentar a alteridade contida no ato de fruir filmes de outros lugares. Mas do que isso, ao se constituírem com um cronotopo, isto é, fusionando espaços e tempos, os filmes permitiram que os sujeitos da fruição realizem uma viagem imagética. Uma viagem onde são tocados pelas imagens, pelas histórias contadas, pelos lugares e pelas práticas. Depois dessa experiência toda, a partir do lugar do outro, os sujeitos regressam aos seus lugares para avaliá-la com suas próprias palavras, suas experiências passadas, seus conhecimentos, etc. Assim se completa a exotopia da fruição. O ato exotópico cristaliza-se na conversa pós-fruição. Momento em que os sujeitos da fruição dialogam entre si para negociar os sentidos das imagens e dos discursos para que o exercício de uma fruição dialógica/ativa se torne completo.

Através desse processo, foi possível apreender as mudanças ocorridas na percepção dos sujeitos em relação ao continente africano. A partir das narrativas dos participantes, foi possível notar que, antes de tudo, eles entenderam a necessidade de problematizar qualquer filme ou discurso imagético produzido sobre o continente africano. Além disso, a diversidade do continente – diversidade dos seus lugares, seus povos e seus modos de ser e

estar no mundo – foi percebida por professores e alunos. Mas não apenas isso. Onde enxergavam apenas uma África sofrida, conseguiram enxergar um continente com suas dificuldades cotidianas fazendo também aproximações com o contexto brasileiro. Onde se via apenas guerra e conflitos, enxerga-se também alegria e felicidade. Assim aparece a primeira grande contribuição que o cinema africano pode trazer para o ensino de história africana e para a abordagem das culturas africanas em sala de aula. Trata-se da possibilidade de mudança de olhar em relação ao referido continente. Isso passa pela diversidade de temas que podem ser discutidos a partir da fruição de um filme africano.

A segunda grande contribuição diz respeito à abordagem metodológica para trabalhar os temas que subjaz dos filmes. Essa abordagem pode variar de acordo com o público. Com um público de adulto basta fazer uma provocação inicial em relação ao filme que a conversa pode fluir. Em relação à um público de crianças e adolescentes, é necessário ir além da provocação inicial. Várias provocações são necessárias sendo que, é preciso estar atento às palavras e falas curtas, costurá-las para seguir no diálogo. Mas foi importante entender que em ambos os casos, a problematização constitui uma tática valiosa para chegar a uma aprendizagem sensível e colaborativa. Uma aprendizagem sempre tensa e conflituosa.

Neste ponto de parada da pesquisa, olhando no retrovisor, percebo que vários movimentos foram realizados. Mas ainda é possível realizar outros. Nesse sentido, a minha proposta é de natureza provocativa. Pensando a partir das perguntas iniciais que suscitaram em mim o desejo de realizar esta pesquisa, gostaria de colocar o seguinte: e se tentamos fazer as perguntas de outro jeito? Ao invés de fazer perguntas que orientam o olhar para enxergar apenas clichês, podemos por exemplo perguntar:

Como é brincar no continente africano?



Figura 7- Crianças africanas brincando
Fonte: google imagem

Como é a vida no campo no continente africano?



Figura 8: mulheres africanas no campo. Fonte: google imagem

Como é estudar no continente africano?

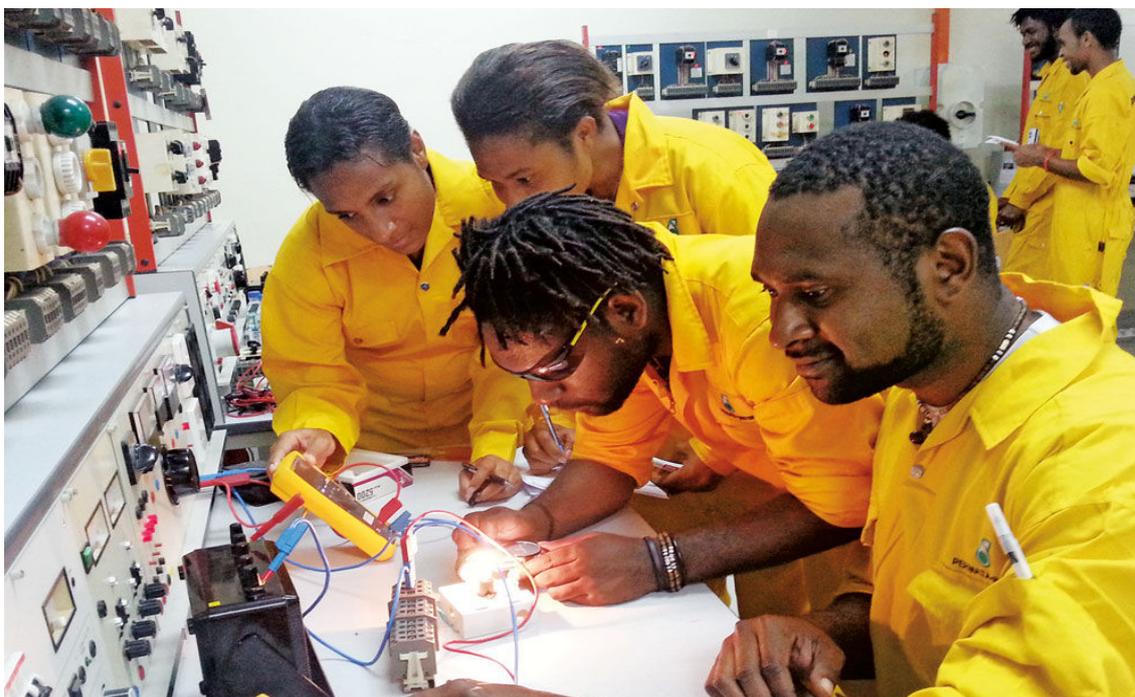


Figura 8- Estudantes africanos Fonte: google imagem

Como é lutar no continente africano?



Figura 9- Cidadãos africanos Fonte: google imagem

Como são as feiras no continente africano?



Figura 10- Mulher africana vendendo na feira. Fonte: google imagem

Como é ir na praia no continente africano?

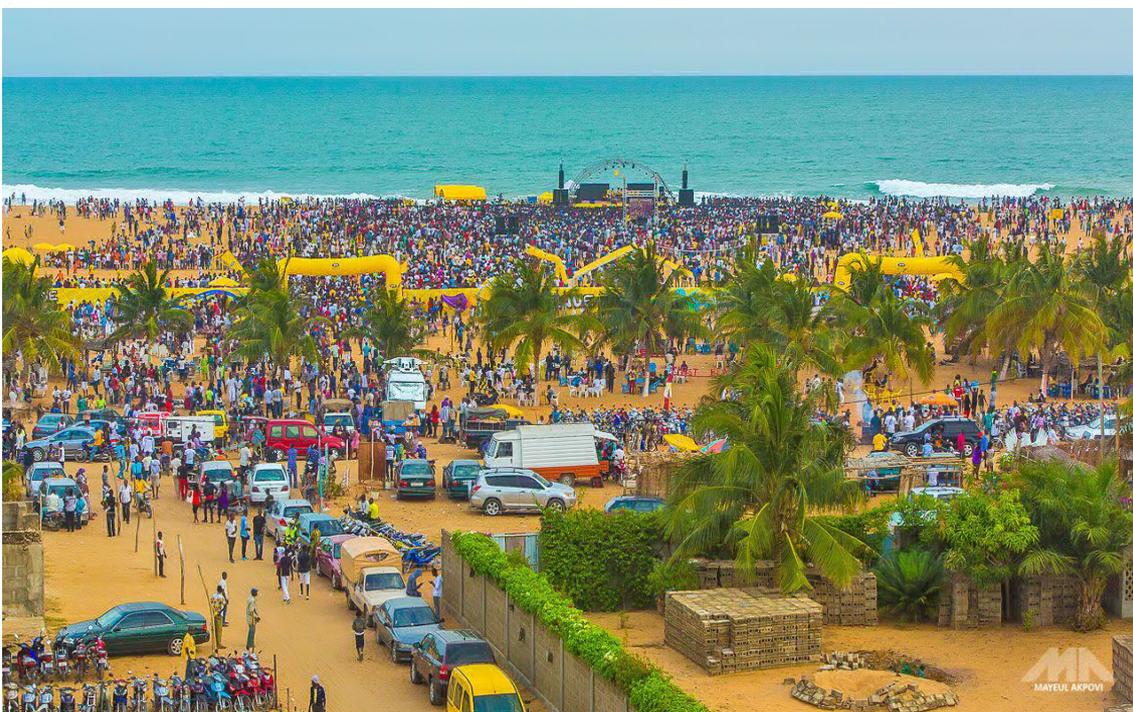


Figura 11- Praia africana (Benin) Fonte: google imagem

Essas perguntas e imagens são apenas outras possibilidades. São outras maneiras de questionar, de problematizar, de duvidar. Assim, veremos que para cada pergunta, há perspectivas de respostas. Há vários pontos de vistas, há várias percepções. No presente está o passado que parece já ter ido embora, mas também o futuro que chega daqui a pouco. Tudo bem pertinho. Tudo depende de onde e como você quer olhar...



Figura 12- Criança africana sorrindo Fonte: google imagem

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org). Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: autêntica, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BHABHA, Homi. *O Bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 2012.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália, GONÇALVES, B.M.A.P. Porto. *Relações entre cinema e educação na esfera pública brasileira*. In: BARBOSA, M.C.S; SANTOS, M.A. Escritos de alfabetização audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Bueanos Aires: Clasco, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. *Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural*. In: FREITAS, Maria Teresa; RAMOS, Sola Bruna (Orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: autêntica, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMMONT, Maria Jaqueline de. Entre excedente e ausência de visão: sentidos sobre crianças cegas em obras cinematográficas. In: FREITAS, Maria Teresa; Sola Bruna (Orgs). Bakhtin Partilhado. CRV: Curitiba, 2017.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez editora, 2008.

SOUZA e Jobim Solange. *Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar*. In: FREITAS, M.T. de Assunção (Org) *Escola, tecnologia Digitais e cinema*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

Teses, Dissertações e periódicos

ALMEIDA, Marcelo Ribeiro de. "Educação, escola e modernidade avançada através das lentes docinema". 2011. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade O cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

AQUINO, Julio Roberto Groppa. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. *Educ.Soc*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 427- 444, abr./jun. 2015.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educ.Soc*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005.

BITTENCOURT, Rosania Maria Silvano. Meninos e meninas: uma análise do menino maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2012.

BONNEAU, Ana Paula Buzetto. Em cena: professores diante da violência na escola pelas lentes do cinema. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BOUGHEDIR, Férid; CHERIAA, Tahar; HONDO, Med. « Éléments pour une théorie du cinéma africain ». *Cahiers des Rencontres internationales pour un nouveau cinéma*, Montréal : Comité d'action cinématographique, 1975.

CATELLI, Elisa Rosana. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da escola nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educ.Soc*, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 605- 624, abr./jun. 2010

CLEIDE, Diva Calles. O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Cultura e pedagogia: lições da espacialidade revolucionária de Frank Gehry. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 1, p. 163- 180, jan./mar. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cinema e alteridade. *Educar*, Curitiba, PR, n. 26, p. 67- 79, 2005.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. a linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita, São Paulo, 2011.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *ECCOS – Revista Científica*, v. 1, n. 1, p. 63-80, 1999.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. O filme o contador de histórias e as lições da pedagogia do amor. *Educ. Soc*, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 591-610, abr./jun. 2013.

GRAÇA, Rodrigo Souza Fontes de Salles. Tradução cultural e política: recepção de walter Benjamin em Homi Bhabha. In: *Anais do VII seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar*. São Carlos: p.385-394, 2011.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre crianças e encontros: singularidades em jogo na estética cinematográfica. *Educ. Soc*, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 611- 630, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Garcia, Alexandra. *O cinema: redes de prazeres e aprendizagens em imagens móveis*. *Quaestio*, Sorocaba, v.18, n.1, p. 117-134, maio 2016.

OLIVEIRA, Janaina. *Descolonizando telas: o FESPACO e os primeiros tempos do cinema africano*. *Odeere*, Bahia, v.1,n.1, p. 50-74, Janeiro-Junho 2016.

PIRES, Maria da Conceição Francisca, SILVA Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educ. Soc*, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 607- 616, abr./jun. 2014.

REBECA, Elaine Simoes Romual. Cinema na sala de aula: proposições para uma exploração estética de filmes por professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.

RIGHI, Daniel. O cine educativo de João Penteadado: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Alessandra Collaco . *Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina!*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2012.

SILVA, Josineide Alves da. O uso escolar do filme no currículo do estado de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2012.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de, CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia e educação no ensino médio: por que e como fazer. *Educar em revista*, Curitiba, PR, n. 44, p. 235- 254, abr./jun. 2012.

VASCONCELLOS, Jorge. A pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 1, p. 155- 167, jan./jun. 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 1, p. 13- 20, jan./jun. 2008.