

POSSIBILIDADES FÍLMICAS DO CORPO COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR (OU POR UMA NOVA POÉTICA DO CORPO)¹

Odair Rodrigues dos Santos Junior²

Resumo: Neste artigo pretendo abordar as possibilidades fílmicas dos corpos com deficiência no espaço escolar. A partir das leituras de FREIRE (2016), KASTRUP (2001) e VIEIRA (2013), objetivo discutir a *práxis* pedagógica como professor-pesquisador-artista, a problematização do processo ensino/aprendizagem da arte e o corpo como elemento de formação do sujeito cognoscente. Os escritos de ALBUQUERQUE (2008) norteiam a representação dos corpos com deficiência no cinema, em particular o brasileiro. Das postulações de BERGALA (2008) e FRESQUET (2013), procuro apresentar o cinema na escola como catalisador de relações que possibilitam a alteridade no ato da criação artística. BERTOLDI (2015), em sua formulação sobre representação e ação do corpo com deficiência na dança, conduz à problematização que tenciono desenvolver para elaboração de um protótipo metodológico: quais os procedimentos pedagógicos para a inter-relação de pessoas com deficiência com o cinema na escola? Como autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada? Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola? Quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência, produzido com a experiência audiovisual? Acredito que a construção de procedimentos fílmicos com base nessas perguntas tem a potencialidade de organizar uma nova poética imagética pelos e com os corpos na educação inclusiva.

Palavras-chave: Cinema e educação; Educação inclusiva; Procedimentos fílmicos; Corpos com deficiência.

POSIBILIDADES FÍSICAS DEL CUERPO CON DISCAPACIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR (O POR UN NUEVO POÉTICO DEL CUERPO)

Resumen: En este artículo tengo la intención de abordar las posibilidades fílmicas de los cuerpos con discapacidades en el espacio escolar. A partir de las lecturas de FREIRE (2016), KASTRUP (2001) y VIEIRA (2013), se pretende discutir la práctica pedagógica como docente-investigador-artista, la problematización del proceso de enseñanza / aprendizaje del arte y el cuerpo como un elemento de formación del sujeto

¹Artigo publicado em versão reduzida nos anais do XXIV Encontro da Socine, em 2021, pp. 913 – 919 acessado em [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompletos2021\(XXIV\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompletos2021(XXIV).pdf)

² Odair Rodrigues dos Santos Junior, Graduado em Linguística-Português pela FFLCH/USP, licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa pela FE-USP, fotógrafo de movimentos sociais, graduando em cinema e vídeo, pela FAP/UNESPAR, Especialização em Cinema, com Ênfase em Produção, pela FAP/UNESPAR, mestrado, com estudos no campo de Cinema e Educação, pelo PPG-Artes/UNESPAR, participa do LabEducine – Laboratório de Cinema e Educação /UNESPAR - coordena projetos de produção audiovisual em escolas, professor de língua e literatura da rede estadual de ensino do Paraná, está secretário de Cultura do município de Fazenda Rio Grande/Pr. E-mail: odair.rodrigues@gmail.com

cognoscente. Los escritos de ALBUQUERQUE (2008) guían la representación de los cuerpos con discapacidad en el cine, en particular el brasileño. Desde los postulados de BERGALA (2008) y FRESQUET (2013) trato de presentar el cine en la escuela como un catalizador de las relaciones que permiten la alteridad en el acto de creación artística. BERTOLDI (2015), en su formulación sobre la representación y acción del cuerpo con deficiencia en la danza, lleva a la problematización que pretendo desarrollar para elaborar un prototipo metodológico: ¿Cuáles son los procedimientos pedagógicos para la interrelación de las personas con discapacidad con el cine en la escuela? ¿Cómo se puede estimular la autorrepresentación de los estudiantes con discapacidades? ¿Cuáles son los procedimientos para formar equipos que incluyan a personas con discapacidades en la escuela? Cuáles son los procedimientos para ressaltar, registrar y analizar la mirada de los estudiantes, con discapacidades, producidos con la experiencia audiovisual? Creo que la construcción de procedimientos cinematográficos basados en estas preguntas tiene el potencial de organizar una nueva imagen de poética por y con los cuerpos.

Palabras clave: Cinema y educación; Procedimientos fílmicos; Cuerpos con discapacidad.

1 O recorte do espaço e suas relações

Com cerca de 1.300 estudantes e cerca de 80 profissionais, o Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, doravante CELRMS, possuía, no momento da pesquisa, algumas particularidades importantes que facilitaram direta e indiretamente o andamento do projeto:

- A direção escolar, diretor geral e 2 vice-diretores, contava com duas pessoas com deficiência física, sendo um paraplégico (direção geral) e outro com redução de mobilidade em uma das pernas (vice-direção);
- Além dos gestores, a escola contava com mais quatro docentes com deficiência (amputação, fusão de dedos, redução de capacidade visual e redução de mobilidade), três atuando em sala de aula (professoras de matemática e português e um professor de biologia) e um em readequação de função;
- Funcionárias que atuam no pátio e na cozinha com formação em pedagogia;
- Amplo espaço físico com boa adaptação para mobilidade;

- Professoras com formação em Educação Especial e Inclusiva atendendo 20 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEEs) em sala de recursos multifuncionais no contraturno das aulas regulares.

Anoto que essas condições não isentaram a escola de preconceitos, contradições, resistências, incompreensões e dificuldades inerentes ao tema da Educação Inclusiva no ambiente de ensino, mas viabilizaram debates e encaminhamentos para muitas questões surgidas na comunidade escolar.

O espaço físico da escola permitiu a exploração de diferentes olhares e a relação espacial dos corpos com cada setor da instituição, pelo potencial cenográfico das histórias contadas pelos estudantes.

A quantidade de estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais no CELRMS, ano letivo de 2019, não correspondia à quantidade de estudantes com NEEs porque muitos familiares ignoraram recomendações de docentes e pela ausência de laudo médico para convencimento de alguns profissionais. Sobre o modelo médico, Renata M. Silva e Luana L. Ribeiro pontuam:

Mesmo com o avanço das práticas escolares voltadas para o público-alvo da modalidade especial, ainda pode ser possível identificar traços de interferência do modelo médico de compreensão da deficiência nesse âmbito. Neste, o diagnóstico clínico ainda é considerado como importante instrumento no encaminhamento desses alunos à modalidade citada, principalmente ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). Apesar de haver orientação do Ministério da Educação (MEC) de que o diagnóstico não pode ser considerado imprescindível para efetivação desse atendimento, esse instrumento ainda é solicitado como forma de comprovação de que o aluno faz parte do público-alvo a ser atingido pela educação especial no Brasil. (SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 143)

Nas trocas de informações com colegas docentes, pedagogas e funcionárias, verificamos que, em sala, havia mais estudantes com NEEs, e as estratégias no processo ensino/aprendizagem deveriam considerar esses indivíduos com suas particularidades.

2 Por uma nova poética imagética para os corpos com deficiência

O corpo com deficiência, no ambiente escolar, é um desestabilizador do conceito de normalidade normatizadora. Observo ainda que, mesmo sob a recente legislação de caráter inclusivo incentivando as instituições educacionais a se adequar a diferentes corpos com deficiência, há resistências em adotar outras formas de mediação e avaliação do aprendizado nesse encontro entre pessoas com diferentes modos de sentir o mundo.

Maria Teresa Eglér Mantoan aponta a dificuldade da instituição escolar ao se relacionar com a diferença:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. (MANTOAN, 2006, pp. 18-19)

A lei nº 13.146, de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), traça, em seu capítulo IV, nos incisos I ao XVI, as orientações gerais para inclusão das pessoas com deficiência no ambiente educacional em todos os níveis de ensino.

Docentes, gestores e funcionários que encontro em formações multidisciplinares, em reuniões pedagógicas e eventos classistas reclamam do despreparo apesar do aumento da literatura sobre o tema. Quanto a isso, Francisco Oliveira aponta para uma das prováveis causas dessa dificuldade:

Há muito esforço, reflexões e discussões teóricas sobre as políticas de inclusão e formação de professores, porém poucas produções ainda relatam práticas pedagógicas realmente efetivas sobre o tema. Parece, também, que há pouca alteração nos currículos, bem como inflexibilidade, por parte dos gestores e escolas, para que se efetive, na prática, a formação docente para a inclusão escolar. (OLIVEIRA et al., 2019, p. 242)

Soma-se a isso a redução da carga horária de formação continuada de docentes e funcionários, o que deixa a responsabilidade de aperfeiçoamento para o próprio profissional, de acordo com sua condição financeira e disponibilidade de tempo.

Nesse contexto, a problematização desses corpos convida à invenção, à criação de novos procedimentos capazes de provocar o devir de novas formas de mediação no processo ensino/aprendizagem, e também a outras relações na coletividade na qual estudantes, docentes e famílias estão inseridos. Isso só é possível se me coloco na posição de professor-pesquisador-artista empenhado na crítica e na prática da docência com criatividade para enfrentar a nova situação representada pelos corpos com deficiência colocados diante de mim no espaço escolar. Para corroborar essa afirmação, cito Paulo Freire:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2016, p. 40)

A *práxis*³, aqui entendida como ação consciente e indissociável da filiação teórica, leva à permanente avaliação das metodologias usadas do planejamento à ação pedagógica que envolvem o diálogo em sala até a produção de instrumentos de mensuração do aprendizado.

A problematização surge, nesse ínterim, entre planejamento e a ação do estudante como sujeito ao representar sua recepção do movimento didático acionado pelo docente. Compreendo que mesmo a aparente nulidade de ação por parte do corpo com deficiência é uma ação.

Ressalto, assumindo o risco da redundância, que a problematização não ocorre apenas com os corpos socialmente marcados como “com deficiência”, porque entre

³. “(...) a forma não-alienada de atividade humana (...)”, BOTMMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. GUIMARÃES, Antonio Monteiro. (edição bras.) RJ, Jorge Zahar Ed, 2001, p 294

aqueles enquadrados nos padrões da normalidade também se apresentam desafios pedagógicos, sejam nas relações entre si, sejam nas interações com os corpos das múltiplas inclusões.

Apesar das reflexões geradas pelo pensamento de Freire (2016), o recorte deste artigo não se refere à prática geral do processo ensino/aprendizagem, mas ao concernente à arte de forma mais ampla, e ao cinema, de maneira mais específica.

Desse ponto de vista, a leitura das ideias de Virgínia Kastrup, sobre como a arte pode ser prolífica no processo ensino/aprendizagem, impulsiona minha investigação sobre a mediação do ensinar/fazer artístico em sala e seus eventuais desdobramentos nas mediações de uma política inclusiva para corpos com deficiência:

A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (...) Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender. (KASTRUP 2001, pp. 17-19)

Em uma realidade em que a normatividade da normalidade exclui corpos com deficiência (entre outros corpos), sua presença já causa alteração no que é imaginado como equilíbrio no ambiente escolar. A dinâmica das ações pedagógicas no processo ensino/aprendizagem pode ser catalizadora das problematizações nas mediações do ensino de arte.

O conhecimento não é apreendido de maneira uniforme porque as variáveis são tão heterogêneas quanto as vivências de cada corpo individualizado. Em uma sociedade capitalista, cuja escola espelha a divisão social do trabalho, o ensino da arte pode galvanizar o pensamento sobre outros cenários destoantes de uma falsa homogeneidade do sentir o mundo. Alain Bergala formula essa conjectura no procedimento criativo da arte na escola:

Que experiência de criação terá o aluno que, habituado a se expor o mínimo possível devido a fracassos vividos em aula, escolher a função mais "oculta" e mais subalterna, em que ele estará menos "em evidência"? Pois, mesmo na escola, nem todo mundo tem a mesma cota de criação na divisão de trabalho de uma equipe de cinema - longe disso - e manter essa ilusão serve apenas para reproduzir

ingenuamente essa divisão de trabalho. Se a passagem ao ato de criação no sistema escolar tem um sentido coletivo, este deve ser o de redistribuir minimamente as cartas excessivamente marcadas na turma e na sociedade em geral que cabem aos bons e maus alunos, aos fortes e aos fracos, àqueles que tomam a palavra e àqueles ,que não ousam tomá-la, aos dominantes e aos dominados, aos " herdeiros" e aos culturalmente des-favorecidos, aos "com futuro" e aos "sem futuro". (BERGALA, 2008, p 203)

À observação do autor de **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**, incluo a situação das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual reduz as expectativas sobre as capacidades produtivas dos corpos dissonantes da padronização estabelecida no gradativo eixo paradigmático do capitalismo. A gradação se dá de acordo com a estigmatização do corpo no espaço social ocupado: mulheres, gordos, negros, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexo, assexuais e demais) e corpos com deficiência. E isso se reproduz quando se refere à aquisição de conhecimento onde o saber artístico é pouco ou nada relevado ao ser considerado de maneira estanque, como se fosse organizado separadamente no corpo ao qual a mente se integra. Jorge A. Vieira, ao conceber a cognição como sistema, propõe outra abordagem:

(...) acreditamos que todas as formas e tipos de conhecimento são estratégias evolutivas que ajudam a permanência temporal dos sistemas cognitivos. Isso acarreta que a arte, sendo tipo de conhecimento, tem um forte papel na evolução dos sistemas humanos e daqueles por eles compostos, como os psicossociais, os sociais e os culturais. (...) Ciência e Arte sempre foram atividades consideradas, até relativamente pouco tempo, como estanques e nada tendo em comum. Na verdade, são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve atos de criação. (VIEIRA, 2013, pp. 2, 47)

Arte e ciência, entendidas como processos complexos do sistema cognitivo, estão inseridas, em uma relação dialógica, em diferentes sistemas de corpos individuais que se relacionam entre si e com os ambientes. Ou seja, a ideia de superioridade de campo de conhecimento ou de homogeneidade cognitiva não corresponde nem para os

corpos arbitrariamente classificados como padrões de normalidade e muito menos para aqueles fora desse estreito escopo.

Ao mudar a perspectiva sobre o processo cognitivo, a problematização do corpo com deficiência deve levar em consideração os instrumentos metodológicos para possibilitar a liberdade de ação criativa no ambiente escolar assim como, de forma equânime, o professor pesquisador e artista deve problematizar a relação com outros corpos diversos sem deficiência.

A materialidade dos corpos originados em diferentes trajetórias pessoais multiplica os fatores que distinguem o processo cognitivo, mesmo apresentados a um mesmo objeto. A *práxis* pedagógica media as várias abordagens de como a relação sujeitos cognoscentes, objeto e ação criativa devem se relacionar em sala de aula. Em Marcos Henrique Camargo encontro a referência sobre a necessidade de considerar a materialidade corporal no contexto escolar:

O corpo humano não conhece distinções sociais, étnicas ou quaisquer outras diversidades culturais; de modo que todos os corpos humanos, independentemente de suas diferenças biológicas e até em razão delas, demandam todo bem-estar e liberdade a que cada indivíduo da espécie tem direito. (CAMARGO, 2017, p. 41)

A proposição é validada no momento da criação artística, antecedida por um trabalho pedagógico permeado pela multiplicidade de estratégias planejadas e inferidas durante o processo ensino/aprendizagem. Avaliar como é a recepção dos caminhos propostos em sala de aula pressupõe um exercício de escuta sobre como ressoa um verso de um poema, um plano de um filme e, não raro, o encontro dessas diferentes linguagens artísticas. Essa potencialidade não ocorre harmonicamente pela diversidade de variáveis representada em cada corpo, mas pode soar como ensaio de orquestra, uma antevisão da criação artística a ser produzida no ambiente escolar.

Ao revisar bibliografia sobre corpos com deficiência e cinema constatei que, no Brasil, começam a ganhar relevância os estudos sobre representação, recepção e, em paralelo, acessibilidade às obras audiovisuais para cerca de 45 milhões de pessoas com alguma deficiência. Os debates em torno do tema tiveram resultados práticos em

regulamentações da Agência Nacional do Cinema – ANCINE – nos setores de distribuição e exibição.

Síntese de quase três décadas de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, nos marcos da Constituição de 1988, a já citada lei nº 13.146, de julho de 2015, fomenta uma ampla revisão do que está socialmente estabelecido como deve ser a relação entre corpos dentro ou fora do espectro da “normalidade”.

Na escola, as relações com as pessoas com deficiência são normatizadas por modificações na Lei de Diretrizes de Base – LDB – lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que inicia os passos para o fim da segregação entre corpos inclusos/não inclusos na pouco fluída classificação de “normalidade”. O documento elaborado por um grupo de trabalho formado pelo Ministério da Educação - MEC - em 2007, pode ter uma dupla interpretação, com ambos sentidos verdadeiros: o princípio legal para solucionar o problema da integração de corpos com deficiência no espaço do ensino regular e a problematização desses corpos no mesmo espaço:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. (BRASIL, 2007, p. 11)

Retomando Kastrup (2001) e Freire (2016), a problematização pode ser um dos aspectos positivos da *práxis* de uma pedagogia que envereda por um processo onde o conhecimento transforma.

O corpo com deficiência e o cinema, particularmente em contexto de produção, são geradores de problemas no ambiente escolar. A partir dessa afirmação passo a discutir as possibilidades do corpo com deficiência, em ambiente escolar, na condição de produtores de imagem.

Antes, mesmo que brevemente, é importante lembrar o cinema em sua gênese: a espetacularização de corpos em movimento. O espetáculo não estava apenas na representação, mas também no espaço de exibição das imagens. O chamado “primeiro cinema”, segundo Flávia Cesarino Costa, se misturava com artistas, produtores e

trabalhadores marginalizados da cultura da “*belle époque*”, imaginário na memória histórica que se contrapõe ao horror da Primeira Guerra Mundial, momento de aumento exponencial na produção de corpos com deficiência:

(...) desde 1895 já circulavam pela França outros tipos de filmes, que mostravam números de magia, gags burlescas, encenações de canções populares e contos de fada. Estes filmes eram mostrados em quermesses, vaudevilles, lojas de departamento, museus de cera, circos e teatros populares. Na verdade, este era o principal caminho pelo qual o cinema se expandia nos seus primeiros anos. (COSTA, 2005, p. 29)

As representações dos corpos com deficiência no cinema foram mudando historicamente por vários fatores. Entre eles o aumento dessa população, a reorganização da divisão social do trabalho, a consciência de pessoas com deficiência como sujeitos da história. Márcio Alves de Albuquerque sintetiza essas nuances nos gêneros cinematográficos:

Não é de hoje que pessoas com deficiência e seus corpos diferentes, protéticos, cegos, surdos ou sem movimentos são personagens de filmes e documentários no cinema em várias partes do mundo. Os diferentes enfoques foram mudando gradativamente ao longo dos anos. Em um primeiro momento, houve uma tendência de destacar o humor e posteriormente a desumanização dos personagens com deficiência, muitas vezes representados de forma “grotesca” e “monstruosa”; contemporaneamente, o foco tem sido os dramas pessoais e uma tentativa tímida de humanização desses cidadãos. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 22)

Para corroborar com a citação de Albuquerque (2008) que na contemporaneidade há uma tentativa de humanização de corpos com deficiência, citamos alguns filmes brasileiros, produzidos no século XXI, de diferentes gêneros (documentário, comédia, drama e ficção científica) cujas personagens protagonistas são pessoas com deficiência representadas por atores, com deficiência ou não, e não atores: “A pessoa é para o que nasce” (2004), de Roberto Berliner; “Onde Borges tudo vê” (2012), de Taciano Valério; “Colegas” (2012), de Marcelo Galvão; “Marcelo” (2013), de Jéssica Lopes; “Branco sai, preto fica” (2014), de Adirley Queirós; “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho” (2014), de Daniel Ribeiro; “Onda traz, o vento leva” (2014), de Gabriel

Mascaro; “Carne em água” (2014); de Davi Bortolossi; “Luíza” (2016), de Caio Baú; “O filho eterno” (2016), de Paulo Machline; “Qual o corpo que dança?” (2017), Elisa Poci, Gabriel Chemin e Helena Volani e “Organismo” (2017), de George Pereira.

Dessa seleção, apenas a última obra é dirigida por uma pessoa com deficiência, e aí reside meu interesse em levantar questionamentos sobre o modo de produção adotado para proporcionar um ponto de partida com estudantes das diversas inclusões no ambiente escolar.

Ao assistir a entrevista⁴ do diretor do filme “Organismo” (2017), sobre como o *set* foi organizado para que sua direção pudesse a ser realizada, passei a problematizar quatro questões:

- Quais os procedimentos pedagógicos para a interrelação de pessoas com deficiência com o cinema na escola?
- Como autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada?
- Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola?
- Quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência produzido com a experiência audiovisual?

A necessidade de pensar a presença do corpo com deficiência em um *set* de produção cinematográfica já é, em si, a constatação sistemática de sua ausência. De fato, é a negação das problematizações desses corpos em sua interação com aqueles dentro do aspecto socialmente definido como normalidade. Andréa Sérgio L. Bertoldi, ao discutir o corpo com deficiência no espaço da dança, convida à adoção da postura de perceber as diferenças como devires latentes na arte:

⁴ Acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=skJnyfMdcQY>

Ao negar a particularidade da subjetividade do corpo com deficiência, por natureza provocador, capaz de acionar em nós percepções sobre nossa própria fragilidade de pensamento/atitude, o discurso de que todos os corpos são distintos, diferentes, todos temos deficiências, toma um lugar perigoso. Dependendo de mudanças muito sensíveis no modo de entender a relação de diferentes corpos com a autonomia, as “autorizações” de pertencimento tornam-se algemas porque deixam de ser possibilidades de apropriação e passam a constituir o discurso ocultamente opressor de subjetividades, criando lenta e silenciosamente o crivo do corpo aceito, pertencente, autorizado a escolher como quer estar na dança. (BERTOLDI, 2015, p. 37)

A singularidade do corpo com deficiência, nas artes, pode conduzir a um triplo gesto de criação onde estão contidos a recepção desse indivíduo como sujeito; as condições para sua ação criativa e a potencialidade da obra artística advinda de um ponto de vista diferente dos parâmetros da percepção do mundo normatizado sob aparente “normalidade”.

Na produção cinematográfica na escola, cada corpo exige diferentes demandas na aplicação de uma *práxis* pedagógica que se proponha como libertadora e esteja preparada para as possíveis transgressões oriundas dessa orientação. O ambiente escolar, segundo Bergala (2008), é propício para mudar o paradigma de um cinema normatizador de comportamentos:

A escola tem que propor uma outra cultura, que acabará se tornando - mesmo que involuntariamente - "alternativa" diante de um cinema imposto cada vez mais maciçamente como "o todo" do cinema. Talvez seja a cultura como um todo, simplesmente, que está na iminência de se tornar "exceção" diante dos grandes canhões do bombardeio de produtos industriais. (BERGALA, 2008, p. 96)

Propor “outra cultura” é, simultaneamente, experimentar outros modos de divisão no trabalho de produção cinematográfica. Ao trazer docente e estudantes para o primeiro plano no set de filmagem, como observa Bergala(2008), já causa aí um deslocamento na perspectiva da sala de aula tradicional onde os papéis sociais estão marcados pelo espaço ocupado por aqueles corpos.

Pesquisar sobre as possibilidades fílmicas dos corpos com deficiência no ambiente escolar supõe consequente transformação em suas representações. Explorar

o conceito de cognição, deixando de apartar o corpo nesse processo, traz novos horizontes na produção de imagens e em sua recepção.

Os curtas metragens “Carne em água” (2014), “Luíza” (2016), e “Qual o corpo que dança?” (2017), foram viabilizados em ambiente acadêmico como resultantes de pesquisas dos respectivos coletivos envolvidos em suas produções. As três produções, nas exibições em que presenciei, instigaram perguntas sobre a problematização ao representar os corpos com deficiência em seus universos diegéticos.

Por serem obras gestadas em ambientes de ensino/aprendizagem, e pelos questionamentos em suas respectivas exibições, as problematizações ocorreram antes e durante o ato de criação fílmica.

Bertoldi (2015) apresenta suas escolhas em “Carne em água” (2014):

(...) escolhi o recorte da videodança Carne em Água para refletir sobre diferentes modos de corpos com e sem deficiência produzirem autonomia na dança contemporânea, por se tratar de uma experiência de apropriação do conceito de affordance, entendido como a adaptabilidade do corpo produzida e retroalimentada pelas demandas do ambiente. Os estados de ordem que emergem a partir de situações de desordem e a autonomia compartilhada foram assumidos nesta obra como inerentes a experiências de adaptabilidade. (BERTOLDI, 2015, p. 10)

Caio Baú, diretor de “Luíza” (2016), em breve entrevista para o 28º Festival de Curtas Metragens de São Paulo (2017), discorre sobre como surgiu o projeto na disciplina de documentário, na ocasião, lecionada pelo cineasta Evaldo Mocarzel no curso de Cinema e Audiovisual da UNESPAR. Na conversa, revela o processo da tomada de decisão para representar a personagem “Luíza, sua irmã com deficiência cognitiva em suas relações no universo familiar e no mundo.

Quanto ao filme “Qual o corpo que dança” (2017), participei da turma dos realizadores durante a disciplina de produção de documentário ministrada pelo documentarista Eduardo Baggio e presenciei parte das discussões da obra em sala.

3 Por uma nova poética imagética para os corpos com deficiência

Os debates precedentes e de recepção das obras fílmicas me conduziram à experimentação, no ensino básico, de tratar o tema sobre a representação de corpos com deficiência em duas etapas pedagógicas.

Entre as turmas que lecionei, em 2019, selecionei três 9º anos, um matutino e dois à tarde, e um grupo composto por 6 estudantes, do 9º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio, interessados no projeto de “produção de vídeo”, no contraturno, proposto por mim.

As três turmas regulares foram escolhidas porque cada uma delas possuía de três a quatro estudantes com NEEs (discutirei esse critério mais adiante), pela quantidade de cinco aulas semanais da disciplina de língua portuguesa em cada turma e pelo apoio de pais, equipe pedagógica e gestão à experiência.

O grupo menor foi proposto para verificar como funcionaria a hipótese com estudantes que não eram meus alunos e focado exclusivamente no desejo de ampliar os conhecimentos de recepção e produção audiovisual.

Tanto nas turmas regulares, como na turma experimental (o grupo menor) optei por tratar o tema sobre representação de corpos com deficiência em duas etapas pedagógicas:

- Mediar discussões sobre esses filmes a partir do plano fílmico, como sugerido por Bergala (2008);
- Assumir o cinema como risco, que pode perturbar o equilíbrio estabelecido na escola, segundo Adriana Fresquet e Cezar Migliorin(2015), e organizar uma produção cinematográfica, com a integração de estudantes com deficiência na(s) equipe(s).

O risco de promover o incentivo à produção audiovisual em um ambiente da educação básica não está apenas nos possíveis temas abordados por jovens estudantes, mas também em como o processo se dará e o resultante expresso na obra pronta. As

narrativas, muitas vezes, não obedecem a forma clássica aristotélica, além de trazer perspectivas outras fora da institucionalização ordenada:

Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme e estimulante desafio para os educadores. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.8)

Para os corpos com deficiência, a presença no *set*, o protagonismo atrás e à frente da câmera já são atos de transgressão, porque eles saem do lugar da invisibilidade e passividade destinadas por uma sociedade que resiste à diversidade.

Apesar dos estudantes aparentemente serem mais propensos à convivência com os diferentes, uma observação mais cuidadosa revelou um misto de preconceitos contra os corpos com deficiência onde machismo, homofobia e racismo são somados à dificuldade de aceitar quem não se encaixa no padrão da normalidade padronizada. Por isso, construir alternativas para o atendimento de estudantes com NEEs também exigiu preparo para abordar outras questões no campo das diversidades do corpo.

As leis 10639/03, que modifica o artigo 26º da LDB sobre cultura e história afro-brasileira na escola, e 11.340/06 (Lei Maria da Penha) associadas a textos do livro didático e uma curadoria de curta metragens com a abordagem dos direitos humanos foram usadas para problematizar a histórica prática de segregação às chamadas minorias sociais.

O discurso de que todos são iguais na sala de aula não resiste a qualquer proposta de trabalho em grupo sem que haja o debate sobre as diferenças porque a tendência é reunir-se com os “seus” e excluir por gênero, etnia e padrões de normatização quanto a dita “normalidade”.

Camargo (2017) reflete sobre o esvaziamento das potencialidades quando a diversidade é usada para silenciar, ao invés de ser encarada como oportunidade de conhecer outras sensibilidades:

(...) o conceito de natureza humana também pode perverter a interpretação das diversidades (de caráter biológico, social e cultural), admitidas como diferenças factuais, retirando força do conceito de que todos os homens são iguais (do ponto de vista da espécie humana) e têm semelhantes condições de realizar quaisquer ações e produzir quaisquer coisas no âmbito da humanidade. (CAMARGO, 2017, p. 30)

Sensibilizar as turmas para a percepção das diferenças como alternativas a serem consideradas também foi um exercício de ver e ouvir, sem a necessidade de discursos pretensamente altruístas que tendem a cair no vazio.

As práticas fílmicas e análise das imagens produzidas, aqui mencionadas, foram realizadas por equipes contendo de 4 a 5 estudantes como treino para o projeto envolvendo a turma toda.

Com essas observações, considero que começo a responder as perguntas: “Quais os procedimentos pedagógicos para a interrelação de pessoas com deficiência com o cinema na escola?” e “Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola?”.

4 A experiência de construção do olhar de um corpo com paraplegia

Para fins de análise, descreverei as observações com a turma de “produção de vídeo”, realizada no segundo semestre de 2019, com cerca de seis estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Foram realizados 5 encontros com essa turma, com a duração de 3 horas aulas semanais (150 minutos), no contra turno (à tarde) de suas aulas regulares, no espaço da sala multiusos e na sala de informática. Havia uma única estudante com deficiência (paraplegia) e nenhum dos 6 participantes dos encontros faziam parte de alguma turma para qual lecionei naquele ano letivo.

Devido ao pouco tempo, com exceção da primeira aula, houve prática de filmagem depois de cada apresentação teórica.

O planejamento da carga horária foi organizado da seguinte forma:

- 1º aula: breve história do cinema, apresentação do conceito de plano cinematográfico, movimento de câmera com a abertura do filme “Era uma vez no Oeste” (1968), de Sérgio Leone, exibição e debate do curta metragem “Qual corpo que dança” 2017, de Elisa Pocai, Gabriel Chemin e Helena Volani; funções em uma equipe de cinema.
- 2º aula: retomada sobre planos cinematográficos; apresentação do “ponto de vista”; exibição dos curtas metragens “Carne em água” (2014); de Davi Bortolossi e “Vinil verde” (2004), de Kleber Mendonça; exercício minuto Lumière;
- 3º aula: exibição e debate dos vídeos produzidos na aula anterior; exibição de vídeos das turmas regulares para as quais leciono; noções e escritura de roteiro;
- 4º aula: som no cinema; exibição do curta metragem “Todo dia todo” (1998), Flávio Frederico; operação do gravador modelo Zoom H4N; prática de filmagem com vários planos;
- 5º aula: gravação de som e edição de vídeo com software livre; exibição do resultado.

Durante a realização do curso, foram debatidas com a turma as funções nas equipes de cinema logo na primeira aula, como demonstrado. A estudante do 2º ano do ensino médio, paraplégica, doravante N., e o único estudante não pertencente ao CELRMS (pediu autorização para frequentar após saber por amigos sobre o curso) manifestaram conhecimento com a produção de vídeos: ela por seu envolvimento com um projeto de hip-hop e ele por ser “youtuber”.

A cada aula, questionei sobre como N. poderia realizar cada tarefa, e aí surgiram soluções sobre a captação de planos em movimento e fixação da câmera na cadeira de rodas. E, também, o desejo de dirigir a captação de imagens do próprio corpo por parte de N.

Durante as aulas, não foram usados aparatos de iluminação, mas houve o cuidado de remover obstáculos à mobilidade de N. na sala e no pátio, o que foi facilitado pela construção do prédio do CELRMS, já mencionada.

Um dos estudantes do 3º ano, amigo de N., esteve presente em quase todas as aulas e auxiliava na mobilidade. Além dos celulares dos estudantes, disponibilizei duas câmeras para os exercícios: uma velha, mas perfeitamente funcional Panasonic FZ 100 e uma *actioncam* (pequena câmera usada para registrar esportes de ação), além do já citado gravador Zoom H4N.

Com as técnicas apresentadas, N. explorou ângulos para captar imagens de seu ponto de vista, usou a câmera para registrar seu corpo e dirigiu outro estudante para captar imagens de si.

Na aula de edição (Foto 1), N. participou de todo processo e declarou que usaria as técnicas aprendidas para registrar suas coreografias no projeto de dança de hip-hop, uma vez que seus registros foram feitos a partir de um único plano, frontal e capitando todo palco.

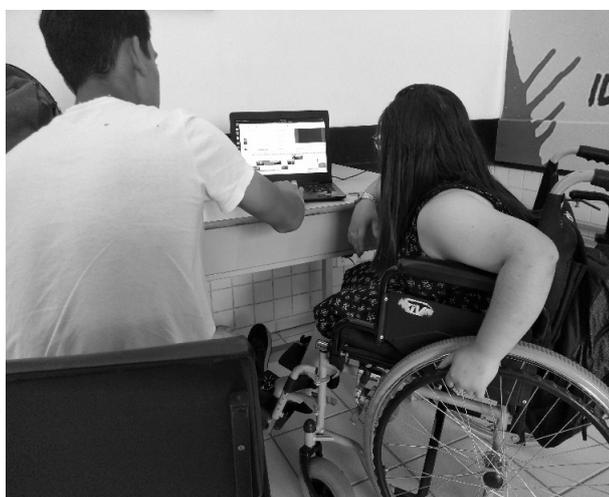


Foto 1 Odair Rodrigues, Fazenda Rio Grande, 2019

Em síntese, os procedimentos adotados foram: a exibição de curta metragens com corpos deficientes em meio a outros sem essa representação; debater com a estudante sobre as possíveis soluções para que as limitações de sua deficiência

pudessem produzir outros olhares; possibilitar o protagonismo do corpo com deficiência nas funções propostas (fotografia, operação de câmera, claquete, operação de gravador de som, direção e edição).

A experiência demonstrou para mim, e principalmente para N., que há potencialidades a serem exploradas acerca do corpo com deficiência estar na posição de produtor de audiovisual, seja para autorrepresentação ou para construção de outras narrativas sob seu ponto de vista.

Com essa descrição, as questões “como a autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada?” e “quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência produzido com a experiência audiovisual?” foram respondidas dentro do contexto específico, porém apontaram a necessidade de mais observações sobre o tema em uma pesquisa de maior fôlego.

Nesse percurso, assim como foi importante problematizar a representação do corpo com deficiência, tornou-se igualmente fundamental elaborar procedimentos e ferramentas para que esses corpos pudessem ter a liberdade de optar pela produção de conteúdo cinematográfico. Acredito que, neste estudo de caso, o cinema na escola demonstrou a potência em ajudar a organizar uma nova poética para as relações cognitivas entre os corpos dentro e fora dos ambientes de ensino/aprendizagem, além de indicar objeto para futura pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcio Alves de. **A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro**. RJ, Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social, 2008.

BALÁZS, Béla. **O homem visível** in **A experiência do cinema (antologia)**. XAVIER, Ismail (org.) RJ/SP, Paz e Terra, 2018, pp. 67-85.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. 3º ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. COSTA NETTO, Mônica; PIMENTA, Sílvia. (trad.), RJ, CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTOLDI, Andréa L. Sérgio. **Trans(ações) de corpos com deficiência em processos de criação em dança entre otrascositas más**. Paraná, Proec UFPR, 2015, acessado em <http://www.proec.ufpr.br/download/cultura/tom/tom2.pdf>

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. Gregoli, Roberta (trad.) Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2013

BRASIL, **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**, acessado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**, acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Acessado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

BRASIL, **IBGE -Censo 2010** acessado em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm

BRASIL, **ANCINE regulamenta inclusão de recursos de acessibilidade auditiva e visual nas salas de cinema**<https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/ancine-regulamenta-inclus-o-de-recursos-de-acessibilidade-auditiva-e-visual>

CAMARGO, Marcos H. **Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética**. Londrina, Syntagma Editores, 2017.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**, RJ, Azougue Editorial, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história: volume II**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio **Aprendendo com a própria história: volume I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. SP, Paz e Terra, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. SP, Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

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

FRESQUET, Adriana Mabel. **Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação**. RJ, Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

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

OLIVEIRA, Francisco N. Gomes de; BRANCHER, Vantoir Roberto; SILVA, Suzel Lima da; PIOVESAN, Josiane Bertoldo. **A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência** in *Revista Educação, Artes e Inclusão*. SC: UDESC, v. 15, n. 4, 2019 <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13371/0> acesso em 10, jan., 2020

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. RJ, Lamparina, 2007.

SILVA, Renata Maldonado. RIBEIRO, Luana Leal. **Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial** in Revista Educação, Artes e Inclusão. SC: UDESC, v. 13, n. 1, 2017 <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378> acesso em 14, jan., 2020

STECZ, Solange Straube. **Cinema e Educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba**. SP, Tese (doutorado em educação), UFSCAR, 2015.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo** in O corpo que fala dentro e fora da escola. GARCIA, Regina Leite (org.). RJ, DP&A, 2002.

VIEIRA, Jorge A. **Metodologia, complexidade e arte** in Revista do Lume, Campinas, Unicamp, n° 4, dez., 2013

VIEIRA, Jorge A. **Formas de Conhecimento: Arte e Ciência - Uma visão a partir da Complexidade**: Teoria do Conhecimento e Arte. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006. v. 1.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno**. SP, Paz e Terra, 2001

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: opacidade e transparência**. SP, Paz e Terra, 2005.

VÍDEOS

Entrevista com George Pereira. Canal Janela dos dias, 2018, (14:50 min.) <https://www.youtube.com/watch?v=skJnyfMdcQY> acesso em 06 jun. 2019

Entrevista com Caio Baú. 28º Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo - Curta Kinoforum, 2017, (02:22 min.) <https://www.youtube.com/watch?v=EkcJOfMj764> acesso em 06 jun. 2019.

Recebido em: 31/07/2022

Aceito em: 12/12/2022