

6. O primeiro semestre do projeto “Cinema, Sujeitos e Territórios” - Experiências com a prática em grupo no Cinema-Educação

Ana Luísa Mariquito Reis

Keven Fongaro Fonseca

Resumo

“Cinema, Sujeitos e Territórios” é um projeto de extensão do Laboratório Kumã de pesquisa e experimentação em imagem som (Departamento de Cinema e Vídeo/Universidade Federal Fluminense). O projeto atua por meio de encontros educativos semanais gratuitos e abertos à comunidade, trabalhando com a exibição de filmes fornecidos pela ONG Ecofalante e a produção de material audiovisual por meio de dinâmicas e dispositivos. Depois de cada encontro escrevemos e enviamos para todos os participantes um relato em que descrevemos os pontos centrais das atividades. Buscamos nesses relatos evidenciar os saberes que apareceram no encontro, além de trazer à luz os gestos criativos e evidenciar as discussões que o grupo desenvolveu. É um momento tanto de sistematizar e registrar as práticas do projeto quanto de devolver aos participantes um pouco do que eles entregaram ao grupo. São reflexões sobre estes relatos que convidamos a ler aqui.

Palavras-chave: Dispositivo. Dinâmica. Exibição pedagógica. Silêncio. Direitos humanos.

I. Concepção do projeto

No segundo semestre de 2018, o Laboratório Kumã de pesquisa e experimentação em imagem e som, vinculado ao Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF), recebeu um contato da ONG Ecofalante levantando a

possibilidade de uma atividade conjunta através do Programa Ecofalante Universidades. A proposta do programa é estabelecer parcerias para levar os filmes da Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental para espaços que possam organizar exposições com debates, sempre gratuitas. Os filmes tratam de questões socioambientais e são, na maioria, filmes documentários produzidos de um cinema de resistência que usa o audiovisual como forma de dar-a-vida ou dar-a-ouvir falas e modos de vida marginalizados. Esse viés pareceu dialogar muito com o Kumã, que já tinha um histórico de trabalhos relacionando Cinema, Educação e Direitos humanos, sobretudo, através do projeto Inventar com a Diferença (MIGLIORIN et al., 2016).

Assim, nós, que na altura acompanhávamos no laboratório um trabalho com um grupo de cinema formado por professores da Educação Básica, como atividade de estágio pedagógico, ficamos encarregados de pensar em maneiras de utilizar os filmes que poderiam ser cedidos pela ONG Ecofalante. Alguns meses depois, começavam as atividades do Cinema, Sujeitos e Territórios. Até chegar à primeira versão escrita do projeto, passamos por algumas conversas em que levantamos diferentes possibilidades – em todas elas, entretanto, aparecia uma especificidade da UFF que a Ecofalante acolheu bem: o desejo de inserir o projeto no movimento da primeira Licenciatura em Cinema e Audiovisual do país, transformando as ações do projeto, fossem quais fossem, em ações pedagógicas e educativas. Consideramos que parar nas exposições com debate sugeridas pela Ecofalante seria deixar de explorar todo um potencial pedagógico trazido pelas experiências estéticas mobilizadas por qualquer material audiovisual, com que já havíamos tido contato ao longo da formação na Licenciatura; precisávamos ter isso no projeto: o filme como algo que cria uma situação capaz de gerar conhecimento, e não o filme como apenas portador de

uma mensagem que, se entendida ou experienciada corretamente, transmite conhecimento (algo que se relaciona à concepção tradicional de “exibição com debate”: um convidado para falar sobre o filme, um diretor para tratar de suas decisões, um especialista em um tema abordado na obra...).

Fechamos a proposta assim: organizaríamos encontros semanais, alternando entre um encontro para exibir e discutir os filmes e outro para fazer atividades práticas, com a intenção de que as ações dialogassem e se afetassem de diferentes maneiras. Dessa decisão até o fim do primeiro semestre, muitas coisas mudaram, outras apenas se tornaram mais claras e palpáveis ao longo dos encontros.

No ano anterior, acompanhamos esse grupo de cinema para professores do ensino básico, onde fomos introduzidos às propostas e práticas metodológicas que estavam sendo desenvolvidas dentro do Lab. Kumã: uma pedagogia que pensa um “cinema de grupo”. Após esse período de acompanhamento, passamos a ter uma boa ideia do que desejávamos experimentar dentro do Cinema, Sujeitos e Territórios. Ao invés de um espaço para dar aulas ou de um espaço para aprender com os filmes, desejávamos ter um grupo de pessoas se encontrando para discutir a partir de um elemento comum – contando também com o “pressuposto da igualdade” (RANCIÈRE, 2002), a ausência do educador em sua posição tradicional em favor de uma posição de “não-ensinador”, uma conseqüente horizontalidade de relações em sala e uma busca pelo conhecimento a ser produzido, ao invés de transmitido por um professor.

Por isso, o pensamento de trabalhar com a noção de dispositivos no projeto foi imediato: ele já havia funcionado no grupo de professores (embora entendêssemos que cada caso é um caso). Também já estava claro que não

usaríamos “dispositivos” conforme o Inventar com a Diferença, mas conforme esta experiência da formação de professores, ou seja, contando com a dimensão do grupo, algo que em si já alterou bastante a noção de dispositivo¹. Trabalhar com exposições a partir dos filmes da Ecofalante também pareceu facilmente encaixável no que desejávamos alcançar com a ideia de trabalhar com um grupo: só não podíamos fazer exposições quaisquer, nem aquilo que se entende tradicionalmente como exposições com debates: deveríamos fazer exposições que já incluíssem em si, como no caso dos dispositivos, a noção de grupo. Chegar em conclusões metodológicas sobre como fazer isso tudo foi algo que aconteceu ao longo do semestre. Precisávamos de algumas experimentações para poder entender o que queríamos e o que não queríamos para o projeto, e de outras para entender o que poderia ou não ser utilizado para alcançar o almejado. A única certeza desde o início, fundamental para nortear as discussões metodológicas e as escolhas, foi mesmo a questão do grupo.

2. Primeiro encontro, primeira exposição

No primeiro encontro promovido pelo projeto exibimos dois filmes. Convidamos o diretor de um deles para uma discussão depois da exposição e já percebemos algo que não

¹ O conceito de dispositivo mudou ao longo do tempo; continua mudando, na verdade. O dispositivo conforme entendido pelo Inventar com a Diferença é bem diferente de como aparece no entendimento que temos agora. A diferença é simplesmente *grupo*: hoje entendemos que um dispositivo é necessariamente feito em grupo. Fazer em grupo aqui não significa fazer com muita gente, mas, como falamos, fazer numa situação de horizontalidade pautada por um educador que não assume a posição de ensinar e também já prevendo também a exposição e a discussão em grupo (*exposição pedagógica*, como chamamos).

gostaríamos de voltar a fazer. É claro que exibir um filme e conversar depois com o realizador é algo que pode ter mil funções bonitas e, inclusive, um grande valor pedagógico e uma alta ocorrência de ensino-aprendizado – mas isso não se dá bem com a ideia de grupo que gostaríamos de formar, principalmente no início dos trabalhos, quando se busca ainda estabelecer o grupo, pois, como no caso da prática em grupo em outros campos, o primeiro e principal problema a ser enfrentado pelos coordenadores do grupo é conseguir que o grupo exista (LANCETTI, 1993, p. 159).

O grupo, todo pautado na certeza de uma igualdade a ser verificada e não numa desigualdade a ser “reduzida” (RANCIÈRE, 2002, p. II), depende das condições para que esta igualdade possa ser verificada. O papel da educadora é justamente iniciar processos que resultem nessas condições, e (ao contrário) não dar início a processos que prejudiquem as condições de verificação da igualdade. Quando o educador, coordenador do grupo, convida alguém de fora especificamente para falar, ele está autorizando uma fala e criando um lugar, talvez dois: o de quem fala e o de quem ouve. Um conjunto de pessoas se encontra e uma delas tem uma posição marcada que a diferencia das demais: é “o convidado”, “o debatedor”. O problema é que dar a fala a uma pessoa significa não dar a fala para todo o resto. Essa primeira experiência nos levou a enxergar até mesmo a educadora por esse viés. Assim, também defendemos que à educadora está destinado o silêncio e que sua condução mobilizadora não se faz presente para autorizar falas, nem para distribuí-las, percebemos que a educadora, como alguém que fica majoritariamente quieta, garante, desta forma, as condições para que as demais falas ocorram; seu trabalho se dá num nível pouco visível: é quando ela não fala que os outros falam.

Após cometer o que posteriormente identificaríamos como prejudicial ao processo de estabelecer um grupo, entendemos, principalmente por uma das falas de uma participante, que com a presença do diretor as pessoas preferem ficar caladas ao “debater” o filme dele. Alguém que conhece mais sobre um assunto do que os outros pode, automaticamente, criar uma determinação do que é certo ou errado sobre o objeto da conversa. Isso nos levou a duas conclusões. A primeira é que: se queremos um grupo não podemos criar lugares de fala. Esses lugares que, tradicionalmente, se acumulam na figura do professor que fala enquanto os outros escutam, na ausência dessa mesma figura, esses espaços podem ser ocupados por qualquer outro participante do encontro: o objetivo que nos colocamos seria que não só esses lugares pudessem ser ocupados, mas que essas ocupações se inserissem em uma circulação e distribuição do sensível tão rápida que fosse impossível definir quem fala e quem escuta; quebrar mesmo esta estrutura de fala-escuta ao dar o lugar de fala para qualquer um ocupar e pedir que ninguém ocupasse por tempo suficiente para marcar este lugar. Precisávamos, portanto, garantir que em nossa ausência, enquanto educadores-explicadores, ninguém assumiria esse vazio deixado tomando o lugar de fala para si, mas, no limite, apenas passaria por esse lugar muito rapidamente e também por uma infinidade de outros lugares que se colocam quando várias pessoas se relacionam. Assim, apresentamos a situação para a ONG Ecofalante que não se opôs a ela, e então, deixamos de lado a ideia de trabalhar com conversas com convidados após as exibições dos filmes². Os

² Quando o grupo se estabelece as coisas mudam um pouco em relação aos convidados. Se o grupo já é, de fato, um *grupo*, firme enquanto tal, ter um encontro com alguém de fora pode ser interessante, pois lidar com coisas estranhas e diferentes é também necessário ao processo grupal. Entretanto, dificilmente pode-se imaginar um encontro do grupo com alguém que vem com autoridade e com o propósito de assumir essa autoridade que seja um “*encontro de grupo*”: será, muito provavelmente, um encontro

encontros deveriam ser do grupo com o próprio grupo. Uma segunda problemática que pensamos em cima da questão dos convidados foi a da tematização. Não poderíamos trabalhar com temas. Temas criam também lugares de saber, de fala e de escuta. Dizer que um encontro é sobre alguma coisa significa imediatamente admitir que os participantes se posicionam relativamente a essa coisa: certas pessoas se interessam pelo tema, outras não. Algumas pessoas se sentem confortáveis para discutir determinados temas, outras preferem ficar em silêncio e “deixar para quem sabe”. O tema inibe participações. Ter um convidado vem muito com uma ideia de estabelecer um tema, uma vez que o convidado vem para falar sobre alguma coisa. Se o convidado é, por exemplo, o diretor do filme, ele vem para falar, frequentemente, sobre a produção do filme e outros processos adjacentes. Quem é que pode falar com propriedade disso? Ele, exclusivamente. O resto do grupo, então, o escuta e isso não passa de uma aula tradicional em que alguém ensina alguma coisa (embora de um jeito elaborado). Por isso o lugar do convidado é nocivo à ideia de grupo – nota-se, “o lugar” do convidado e não, propriamente, “o convidado” que, curiosamente, pode vir para abandonar o lugar de convidado e estar no encontro como participante; ver nota 2.

Além disso, no primeiro encontro estávamos em uma sala com as cadeiras dispostas em fileira diante da tela. Depois da exibição, cada um continuou sentado onde estava para conversarmos. O convidado falou e alguém fez um

com lugares de falas marcadas, algo muito próximo de uma aula no sentido tradicional, a menos que se consiga inserir o convidado na dinâmica do grupo, caso em que sua posição de convidado se vai e ele passa a ser só mais um participante. Mas, digamos, no caso de ocorrer um encontro com um convidado de lugar marcado com o objetivo de ter isso como algo estranho, na semana seguinte o grupo pode se encontrar e ter um *encontro de grupo* para conversar sobre a experiência anterior de conversar com uma “autoridade”.

comentário ou outro, mas com constrangimentos claros. A conversa foi muito para a direção de entender o que o diretor havia pretendido com seu filme, e as pessoas se inibiram bastante nas breves participações. Ao final, nos questionamos se a direção que o encontro tomou não se deu também por essa disposição. Hoje, assim que a exibição acaba nós bagunçamos as cadeiras. Fazemos uma roda, pedimos que as pessoas levistem e sentem nessa nova disposição – com o grupo estabelecido, nem precisamos mais pedir. Isso é necessário. Para que uma exibição passe a ser isso que chamamos de exibição pedagógica (isto é, a exibição somada com a noção de grupo), os participantes precisam poder olhar uns para os outros nos olhos. A distância entre duas pessoas deve ser a menor possível. Isso acarreta também em pensar que essas exibições não podem ser feitas em salas lotadas. Se uma “exibição com debate” clássica se beneficia de um público alto, nós nos limitamos a 18 ou 20 pessoas: mais do que isso fica difícil de estabelecer as relações, os laços, e as qualidades humanas, mesmo que a prática em grupo demanda.

3. Abertura temática e a natureza do material exibido

Quando começamos a estabelecer encontros não temáticos vimos como cada encontro cria teias para assuntos diversos, principalmente com a presença de pessoas que ocupam diferentes lugares (de formação, de profissão, etc) e que, por isso, trazem bagagens de vida variadas. É no momento da escrita dos relatos, em que reunimos tudo que foi discutido em um encontro, que percebemos os caminhos

percorridos pelo grupo. Ao assistir um curta-metragem mineiro³ sobre a busca de uma neta a uma lembrança do avô pudemos nos aventurar sobre questões do documentário: o grupo alcançou discussões sobre a construção da narrativa de ficção e a construção da narrativa documental, contudo não ficou só por aí. Mobilizados pelo mesmo filme, falamos sobre a literatura de Ariano Suassuna e o domínio da prosa popular, filmes do Studio Ghibli e a dimensão ficcional do real desprendida da verossimilhança criada pela animação. Alguns ainda levantaram questões próprias sobre sua relação com o passado, memórias e família, se conectando diretamente com o filme. Casos que provavelmente não estariam presentes se estabelecêssemos como tema a questão do “estudo entre narrativa ficcional/documental no cinema documentário”, por exemplo, onde nós, enquanto educadores possuidores de “saberes” formais, poderíamos transitar com facilidade num terreno conhecido sobre o qual exercemos certo domínio.

Quando a ONG Ecofalante nos disponibilizou o catálogo de filmes que utilizaríamos nas exibições do projeto, nos deparamos com muitos filmes que não conhecíamos, mas que pareciam muito interessantes pelas sinopses e pelos trailers. Quando fizemos a primeira seleção dos filmes que utilizaríamos nos posicionamos: exibiríamos apenas filmes que não tínhamos assistido.

Fazendo assim, fomos contra toda uma concepção tradicional que coloca que em Educação o educador exhibe um filme que escolheu, porque o julga mais pedagogicamente capaz ou adequado que os outros que poderia ter escolhido em seu lugar, seja qual for o critério dessa escolha (LEANDRO, 2001). Nós, por outro lado, exibimos os filmes sem saber o que eles tinham para nos dizer

³ “O Conto do Burro Amarelo” (Daiana Mendes, 2017, 30’, BRA). Assistido no encontro 10/05/19. Ver REIS; FONSECA, 2019, 24-27.

ou ensinar. Como não desejávamos, desde o início, e em caso algum, utilizar os filmes como ponto de partida para transmitir nossos conhecimentos, isso não pareceu um problema, mas na prática acabou se mostrando muito poderoso no sentido pedagógico. Sem nenhuma concepção anterior à exibição (por ignorância mesmo, por não conhecermos as obras) sobre a capacidade pedagógica do filme em questão, tomamos como ponto de partida a convicção de que qualquer filme poderia ser mobilizador de um encontro e de seus processos pedagógicos. Os filmes exibidos não precisam ser “bons filmes”. O que interessa é ter a experiência de ver o filme para podermos conversar em grupo com uma base comum; se o filme é bom ou ruim, se ele fala disso ou daquilo, etc, não é determinante para que a experiência ocorra ou não e é, portanto, irrelevante – quando isso está inserido no movimento do grupo. É que, justamente, se coloca diante de nós uma pedagogia que não se dá entre as pessoas e o filme, mas entre as pessoas mesmo: o filme é só aquilo que mobiliza o encontro entre os participantes por ser algo comum. O fundamental é o encontro entre sujeitos múltiplos que se dá nas conversas ou de outras maneiras. "A arma fundamental do coordenador é a sociabilidade, toda ação que favoreça o contato entre membros do grupo ajuda na formação do tecido coletivo" (LANCETTI, 1993, p. 163).

Por isso, o que nos interessa é mais a forma como a exibição acontece do que a projeção em si: logo, um alargamento da noção de “exibição” para dar conta da dimensão grupal. Como já estávamos falando acima, as exibições só acrescentam ao grupo quando podemos conversar sobre elas em efetiva presença dos sujeitos, “sentar-se em círculo, calar quando outros falam, os gestos que atraem outros gestos, os olhares, etc" (LANCETTI, 1993, p. 162). O mesmo vale para os dias de experimentação audiovisual. Se percebemos que não dará

tempo de exibir e conversar sobre o material audiovisual produzido, então só conversamos sobre a experiência grupal do fazer: basta um ponto de partida que possa ser acessado por todo o grupo.

4. Cinema fora do filme: dinâmicas⁴

Issos nos levou a enxergar que o cerne das nossas práticas em Cinema-Educação não é o filme ou o produto realizado, mas sim, as relações que ele desencadeia – e verificamos esse desencadeamento sendo feito por demais formas artísticas como a Música, Literatura, Artes Plásticas, Teatro, etc, isto é, a Pedagogia do Cinema se revela em um lugar que pode ser alcançado tomando como ponto de partida outros objetos para além do filme, e nem por isso deixa de ser Pedagogia do Cinema, pois o Cinema não se define exclusivamente pelo filme. Nas dinâmicas que realizamos em grupo lidamos com objetos que não eram filmes, mas poesias, desenhos, sons, e, em todo caso, quando estes outros objetos eram colocados para o grupo eles mobilizavam um encontro entre as pessoas e a pedagogia do cinema se dava ali. No caso dos dispositivos, os encontros já aparecem antes mesmo dos dispositivos estarem prontos; no planejamento em grupo, na feitura em dupla, etc, mas se marcam

⁴ Uma dinâmica é uma proposta que entrega algo para os participantes do grupo demandando que, em troca, eles desindividualizem alguma coisa. Jogamos, por exemplo (REIS, FONSECA. 2019, pp. 7-8), um primeiro pedido: todos pensam em uma experiência que tiveram com uma obra de arte. Depois, o grupo faz silêncio. Então, entregamos folhas de papel e pedimos que cada um coloque nela alguma coisa e, por fim, de tempos em tempos vamos trocando as folhas e interferindo nos trabalhos uns dos outros. Com todos esses elementos que antes eram individuais e agora encontram-se impressos em folhas de papel acessíveis por qualquer um, e que de fato sofreram efêmeras (re)apropriações durante a atividade, realizamos uma conversa sobre o processo.

também no momento da exibição pedagógica desse material produzido pelo grupo. O filme, portanto, embora uma ferramenta poderosa para promover encontros (pedagógicos de Cinema-Educação), não é a única.

Após a realização de um dos encontros ficamos muito incomodados com o exercício proposto e começamos a nos perguntar a respeito do papel das dinâmicas e como isso se refletiria no que elas são para o desenvolvimento metodológico da pedagogia do cinema de grupo. No encontro em questão, elegemos uma dinâmica e um dispositivo que se complementavam: os participantes deveriam “Pensar na memória mais antiga que viesse à mente; Narrá-la ao grupo; Juntar-se a alguém, formando uma dupla; Juntar as duas memórias e transformá-las em um filme de um minuto”⁵. Mais do que complementares, para realizar um era necessário fazer o outro primeiro. Ora, percebemos que isso se desviava de muitas qualidades do grupo. Escolher um exercício que se relacionasse direto com o dispositivo tornava a participação prévia essencial para a realização dele, assim excluímos da feitura do dispositivo quem ainda não tinha realizado a dinâmica – seja porque chegou atrasado ou porque não quis dividir com a turma uma de suas lembranças –, colocando um obstáculo à verificação da igualdade. Assim, entendemos que era necessário deslocar a dinâmica para um lugar de inutilidade. Por quê? Inutilidade no sentido de não ser útil (pois o que é útil é útil para alguma coisa), não “servir para algo”, não ter um propósito maior que justifique sua feitura – mas, ao contrário, buscar uma feitura desinteressada, que não pretenda chegar a lugar algum e que por isso mesmo garanta uma abertura à multiplicidade dos sujeitos, que efetive também ali a falta de tema aplicada às exposições, ou seja, inútil. Ao longo dos encontros, percebemos que a dinâmica permite ao indivíduo a sua

⁵ Encontro realizado no dia 17/05/19. Ver: REIS, FONSECA. 2019, pp. 20-23.

participação no encontro e o leva a uma desindividualização através dos exercícios, de modo que comece a agir junto ao grupo mais facilmente, mas isso tudo é uma consequência que verificamos das vezes em que a realizamos como algo independente e “inútil”. No caso da dinâmica, o quanto mais aleatoriamente ela se inserir no encontro, melhor. Acreditamos que um dos papéis da dinâmica é bagunçar o encontro, de forma que aconteçam vários encontros em um só e que cada encontro de experimentação audiovisual seja único.

5. O valor do silêncio depois de uma exibição

A exibição pedagógica começa a aparecer no momento em que cada um pega o que lhe convém da experiência (DELEUZE, 1989, p. 64). As falas precisam circular, as pessoas precisam se manifestar – queremos dizer, elas não precisam falar sobre o filme, ou sobre a foto, etc, que foi exibida, elas precisam falar daquilo que lhes toca. O silêncio do grupo mobiliza essas participações para além do conteúdo visto, ouvido, experimentado. Ele incomoda, ele perturba, ele é desconfortável. Ao fim do filme, as pessoas sentam e olham umas para as outras e ninguém fala nada. O tempo passa no silêncio e, diante do desconforto, alguém fala alguma coisa qualquer. Uma conversa se inicia e termina em algum momento; e um novo silêncio se estabelece, novamente desconfortável. Uma conversa sem esses silêncios carece de algo essencial para o grupo: aquilo que cada um traz por conta própria, simplesmente porque quer trazer, e não porque é pertinente ao tema sendo discutido no momento ou porque parece uma boa resposta para uma pergunta feita por alguém. Tivemos encontros em que as conversas se encadearam uma na outra tão rapidamente que o silêncio não apareceu:

pareceram conversas riquíssimas, e efetivamente foram, mas jamais saberemos que tipo de encontros poderiam ter surgido entre os participantes se tivessem enfrentado juntos o silêncio. Não saberemos quais coisas as pessoas deixaram de falar por não serem adequadas aos temas das conversas rapidamente encadeadas. Preservar o silêncio é uma maneira de garantir um deslocamento de centros de interesse tão fluído que nenhum chegue a dominar e determinar o encontro.

No primeiro encontro para produção de material, por exemplo, trabalhamos com uma proposta de dispositivo para ser feita em dupla, sendo que cada dupla fazia duas fotos. Terminamos com 14 fotos e cerca de 30 minutos para conversar sobre elas. Condições ruins. Para que pudéssemos ver todas, devíamos ver uma, discutir algo, e ver a próxima, ou seja, o pouco tempo não permitiu que instaurássemos o silêncio. A imagem precisa ser projetada e o grupo precisa olhar para ela, constrangedoramente, sem que ninguém diga nada. Novamente, as discussões foram boas e os comentários foram ricos, mas sem os silêncios não podemos calcular o que mais poderia ter surgido.

Portanto, concluímos que um encontro para produção de material demanda tempo para exibição o suficiente para que as imagens sejam projetadas sem que ninguém fale nada. Esse é uma das funções do educador na prática de grupo: estar atento ao relógio para fazer propostas que possam ser executadas despreocupadamente.

6. Conclusão

A mudança entre a forma que lidamos com a primeira exibição e com as demais, também se materializa nos textos que enviamos a cada semana. Enquanto o relato do primeiro encontro se aproxima mais de uma crítica cinematográfica de caráter pessoal (do grupo), os demais relatos sobre as exibições pedagógicas falam menos do filme do que do encontro entre os sujeitos em si. A partir de então, relatamos apenas o que o grupo traz (ou cria) para o encontro, deixando de adicionar saberes trazidos exteriormente por nós. O grupo domina os encontros e não seria diferente com os relatos. A lógica do grupo se espelha na lógica do texto.

Referências

- CINEMA de Encontro. Direção de Ana Luísa Mariquito e Keven Fongaro. Niterói, Laboratório Kumã, 2019. 23 min. Disponível em: <https://youtube.com/channel/UCvXdq7kfJA6SaeWoSIM2rUQ/>.
- DELEUZE, G. (1989). O abecedário de Gilles Deleuze. (Descrição de entrevista realizada por Claire Parnet, com direção de Pierre-Andre Boutang). Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf/>. Acesso em: 17 jul 2019.
- LANCETTI, Antônio. Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem. In: _____ (org.). SaúdeLoucura, nº 04. São Paulo: Hucitec, 1993.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunicação e Educação, v.21, p.29-36, São Paulo: ECA/USP, 2001.
- MIGLIORIN, Cezar et al. Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói (RJ): EDG, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, A. L. M.; FONSECA, K. F. Cinema, Sujeitos e Territórios: Relatos enviados aos participantes dos encontros do primeiro semestre de 2019. 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2XsYpsf>>. Acesso em: 17 jul 2019.