

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Antropologia

**Deriva de um sistema visual**  
**Uma abordagem ecológica da experiência da aprendizagem do cinema**  
**das crianças do 4º C da Escola Básica Nº 1 do Vale da Amoreira**

**Pedro Gonçalo Sabino Rodrigues Baptista**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Antropologia na especialidade de Imagem e Comunicação

Orientador:

Doutor Filipe Marcelo Correia de Brito Reis, Professor Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2013

Para o meu filho Martim, com amor.

E para as crianças que dão vida a este trabalho.

Agradeço a inextinguível ajuda e o amor dos meus pais ao longo da minha vida, em especial neste momento de fragilidade financeira. Agradeço às crianças do 4º C da Escola Básica do Vale da Amoreira a sua hospitalidade, o convívio e a força que me deram para continuar este trabalho. Agradeço à direção do Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira toda a generosidade e facilitação no desenvolvimento da minha investigação, com uma gratidão especial pela direção da Escola Básica Nº 1 do Vale da Amoreira. Agradeço ao magnífico e querido professor Bruno a sua existência e o seu apoio ao longo de toda a minha investigação. Agradeço aos cineastas educadores e a todos os colaboradores da associação *Os Filhos de Lumière*, pelo companheirismo e apoio, a sua missão permanece como algo de profundamente valioso. Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor Filipe Reis, por ser ele na prática a pessoa responsável da minha leitura mais profunda de Tim Ingold, nomeadamente da atenção que eu comecei a dar ao conceito “skill”, aqui traduzido como habilidade. O seu apoio e a sua orientação constituem os alicerces da minha tese.

Partindo do conceito “habilidade” (skill) de Tim Ingold (2000; 2010; 2011) ampliado pelos conceitos “educao da ateno” de Gibson (1979) e “sistema desenvolvimental” de Oyama (1985) esta dissertao analisa uma experiência de aprendizagem do cinema desenvolvida com crianças da Escola Básica N 1 do Vale da Amoreira durante o processo de maturao da criao do seu filme. Argumenta-se que o trabalho da ateno visual constitui a habilidade vital no desenvolvimento da prática da criao do cinema. Mesmo o trabalho de “imitar” – no sentido em que a transmissão do cinema pressupõe o “mostrar” ou o estimular a ateno para certos aspetos do ambiente visual – implica uma improvisao que solicita o fluxo desenvolvimental da ateno.

Palavras-chave: Educao da ateno; Aprendizagem; Cinema; Habilidade

Based on the Ingold’s concept of “skill” (2000, 2010, 2011) expanded through the concepts of "education of attention" (Gibson 1979) and "developmental system" (Oyama 1985), this dissertation analyzes a learning experience film developed with children of Escola Básica N 1 do Vale da Amoreira during the maturation process of creating their movie. It is argued that the work of visual attention is the vital skill in the development of the practice of creating the film. Even "mimic" work – in the sense that the transmission of the cinema presupposes "show" or stimulate attention to some aspects of the visual environment – involves developmental flow of attention that emerges in the context of improvisation.

Key-words: Education of attention; Learning; Cinema; Skill

**INDICE**

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
CAPITULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPITULO II – DERIVA DE UM SISTEMA VISUAL	21
CAPITULO III – A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO	40
CONCLUSÃO	61
BIBLIOGRAFIA	63
APÊNDICE	64

## CAPITULO I – INTRODUÇÃO

O processo compreensivo desenvolvido neste trabalho não poderia ter acontecido sem as minhas aprendizagens realizadas ao longo do mestrado de Antropologia do ISCTE-IUL. O projecto de investigação foi desenvolvido durante os vários seminários de desenvolvimento de projecto com o Professor Doutor Jorge Freitas Branco, o Professor Doutor Pedro Prista e o Professor Doutor Filipe Reis, que  também o meu orientador. Paralelamente  prática do terreno, que iniciei durante os seminários de desenvolvimento de projeto, comecei as minhas leituras do antropólogo Tim Ingold (2000, 2010<sup>1</sup>, 2011), através das quais pude descobrir o pensamento do psicólogo James Gibson (1979) sobre a “educação da atenção” e o pensamento da psicóloga Susan Oyama (1985) sobre os “sistemas desenvolvimentais”, de extrema importância para o meu trabalho. Por outro lado, a leitura mais aprofundada de Gibson e Oyama configura um aprofundamento do pensamento antropológico de Ingold, dada a importância destes dois autores na sua obra.  neste sentido que dou inteira razão ao meu orientador quando ele diz que eu faço uma abordagem Ingoldiana da experiência da aprendizagem das crianças durante o processo de maturação da criação do seu filme. Mas a exploração do pensamento de Gibson e Oyama configura também uma ampliação do pensamento destes autores, em especial a “educação da atenção” de Gibson, que aparece esclarecida pela “totalidade indivisível” enquanto “sistema desenvolvimental” de Oyama.

O que eu faço na minha tese  um aprofundamento do conceito “habilidade” explorado por Ingold e ampliado pela “educação da atenção” de Gibson e pela “totalidade indivisível enquanto sistema desenvolvimental” de Oyama. Ou seja, dada a especificidade do terreno etnográfico desenvolvi uma abordagem Ingoldiana da experiência da aprendizagem das crianças a partir das linhas teóricas com que Ingold cose parte do seu pensamento. Tal desenvolvimento, que resulta de um aprofundamento do meu próprio processo compreensivo,  que cria a noção fluxo desenvolvimental da atenção.

Seria um pouco injusto se eu dissesse que a minha investigação antropológica configura uma antropologia do cinema, apesar de o meu foco de investigação incidir sobre os momentos da rodagem de um filme das crianças do 4º C da Escola Básica Nº 1 do Vale da Amoreira e da

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado como ‘From the transmission of representations to the education of attention’, in H. Whitehouse (ed.), *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography* (Oxford: Berg, 2001), p. 113-153.

minha formação de base ser em cinema, pela Escola Superior de Teatro e Cinema. Situo muito mais a minha investigação numa abordagem ecológica da antropologia da aprendizagem do cinema destas crianças, no âmbito do desenvolvimento do projeto educativo “Le cinema, cens ans de Jeneusse”, do serviço pedagógico da Cinemateca francesa. A “educao da ateno” que  aqui proposta a estas crianças com a rodagem do seu filme propicia a compreensão da formao do visual no cinema, através do trabalho experimental e de aperfeiamento ao longo dos vários takes dos planos visuais do filme. A ateno visual que cada criança desenvolve no contexto da criao dos planos do seu filme constitui aquilo que eu chamo “fluxo desenvolvimental da ateno”, sem o qual não haveria filme ou mesmo aprendizagem.

Chamo ecológica  minha abordagem da experiência de aprendizagem das crianças, em primeiro lugar, porque a minha investigao desenvolve um processo compreensivo da “educao da ateno” proposta pelos cineastas educadores e desenvolvida pelas crianças no contexto dos processos de criao dos planos do seu filme. Trata-se de processos nos quais cada criança tem, efetivamente, as condioes para viver aquilo a que eu chamo fluxo desenvolvimental da ateno visual, conforme desenvolvo no segundo e terceiro capítulos e defino mais adiante neste capítulo. Em segundo lugar, porque a minha abordagem não faz distino entre aquilo a que se chama socializao e aquilo que se chama aprendizagem metodologizada, conforme a distino salientada por Durkheim quando definiu “a educao como a "socializao metódica da jovem gerao”. (Hraux 2001:17-20)

Definindo-as uma pela outra, deixa ao mesmo tempo supor que a educao  uma parte da socializao, a parte metódica”. Ou seja, segundo Durkheim, a “educao seria a parte do processo de transmissão que  socialmente tomada a cargo, teorizada, justificada, tornada pública, prescrita, organizada, institucionalmente. (...) Contrariamente, (reservou) o termo socializao para designar tudo o que na transmissão, seja desapercibido, não conceptualizado, não problematizado, porque não assumido intencionalmente pela sociedade em questão. (Hraux 2001:17-20)

Esta distino  problematizada neste trabalho porque o desenvolvimento de cada sessão do ateliê de cinema, em especial o processo de maturaao da criao do filme, apesar de sujeito a uma aprendizagem metodologizada, confunde-se frequentemente com um processo de transmissão caraterizado pelo que está implícito, não conceptualizado e mesmo não

problematizado. Ou seja, estamos perante um processo de transmissão e aprendizagem simultaneamente constituido por formalidade (organizao metodológica segundo os moldes de criao de um filme profissional) e a informalidade (improvisao criativa, alterao na constituio da equipa, adaptao aos contextos específicos da rodagem e do grupo que a levou a cabo). Houve constantemente eventos que faziam com que a organizao metodológica da equipa se adaptasse às liberdades de criao sugeridas quer pelas crianças quer pelos cineastas educadores no processo de criao do filme. O ateliê de cinema, em especial as sessões dedicadas  rodagem do filme das crianças, estabeleceu naturalmente todas as continuidades possíveis entre a escola e o fora da escola, a aprendizagem do cinema e a vida de cada criança, entre o individual e o coletivo. Mas como se pode, então, pensar a organizao formalizada da equipa segundo o modelo das equipas de cinema profissional no contexto desta aprendizagem proposta às crianças? Diria que o lado estrutural da organizao metodológica da equipa não  nada sem a socializao entre crianças e destas com os cineastas educadores, Teresa Garcia e José L Correia. E estes não desenvolvem o seu papel segundo um manual de prescrioes ou transmissoes de representaoes, mas investem a sua sensibilidade no trabalho de mostrar, no sentido de favorecer a disponibilidade atencional e o desenvolvimento atencional e criador de cada criança. Usando os termos da dicotomia de Durkheim, diria que a metodologia, no caso da equipa de cinema, não se faz sem a parte da socializao. De tal forma os processos estão imbricados e se misturam, que deixa de fazer sentido pensar este processo a partir de uma crítica ao pensamento durkheimiano. Mais, veremos com o desenrolar deste trabalho que o que tendencialmente chamamos de “socializao” não  senão a indeterminao que caracteriza a nossa vida.

O que atravessa todas as crianças  a sua adesão  disposio lúdica das aoes, ela própria responsável por se desencadear no seio da equipa do filme momentos de desenvolvimento atencional através de outros equipamentos de registo audiovisual que povoaram o contexto da rodagem do filme, entre eles a minha câmara. Por outro lado, a experiência da aprendizagem através do funcionamento da equipa nos moldes de uma equipa de cinema profissional confrontou-se ela própria com toda a espécie de processos de permuta de funoes durante a rodagem do filme, e teve como consequência direta a “socializao”, mas também a experiência de aprendizagem por todas as crianças em relao a outras funoes além daquela que foi definida por cada criança na sessão de atribuio de funoes da equipa do filme. Tais processos de permuta resultaram de uma troca flexível e espontânea entre as crianças que se

encontravam envolvidas na gravação do ambiente visual específico do filme e as crianças que em determinados momentos não se encontravam a desenvolver nenhuma atividade no contexto da gravação dos planos do filme. A amizade entre as crianças foi aquilo que possibilitou a troca e cedência de funções que ocorreu durante toda a rodagem, dando oportunidade a todas de experimentar outras funções, incluindo aquelas mais próximas do processo de maturação da criação dos planos visuais do filme<sup>2</sup>. Mas, ao invés de pensar a equipa como um “sistema” que se revelou desorganizado, considero mais adequado pensar o processo de permuta como aquilo que possibilitava a todas as crianças continuarem a sentir-se como parte ativa da turma no processo de criação do filme. E, por isso, a organização da turma em equipa segundo os moldes clássicos de uma equipa de cinema profissional não é, aqui, tanto uma submissão ao mundo dos adultos – até porque tudo dependia da motivação e iniciativa das crianças – mas a herança que torna possível a realização do filme com a participação de todas as crianças da turma. E se não houve durante a rodagem situações de manifesta frustração ou injustiça por parte de certas crianças em relação a outras mais diretamente envolvidas no processo de maturação da criação dos planos visuais do filme, isso deve-se, também, ao facto de todas as crianças terem experimentado, ao longo do ano letivo, várias funções no contexto da equipa de cinema e vários procedimentos durante a realização dos vários exercícios filmados. Mas sublinho o processo de permuta das crianças no interior da equipa de rodagem porque isso nos revela a maneira como as crianças viveram a estrutura e o funcionamento de uma equipa de cinema profissional, contribuindo para a própria sobrevivência do ecossistema, ou, mais especificamente, da turma como um todo.

A experiência de aprendizagem das crianças desenvolve-se, ao mesmo tempo, em dimensões coletivas e individuais. Coletivamente porque é a sincronia atencional entre crianças da equipa que garante o “sucesso do empreendimento”, em especial durante a gravação de um plano. O que existe é uma sincronia atencional com base na ação dos atores. Digamos que o foco atencional comum incide nos movimentos dos atores, e é com base nestes que todos os processos de orientação atencional se desenvolvem. E cada campo de prática específica configura uma educação da atenção, uma vez que o desenvolvimento prático de cada criança,

---

<sup>2</sup> Em média, um plano do filme era gravado em 8 vezes ou 8 takes, até que uma das realizadoras desse por concluído o processo de maturação de determinado plano visual do filme.

em especial as crianças mais implicadas no processo de maturação da criação dos planos de imagem do filme, implica o seu desenvolvimento atencional em sintonia fina com os aspectos específicos do ambiente que as crianças estão a co-criar. O processo de maturação da criação dos planos do filme destaca, sobretudo, a “educação da atenção”, sem a qual toda e qualquer sensibilização artística do cinema não teria lugar.

O meu foco investigativo surge do entrelaçamento das minhas experiências etnográficas enquanto “observador participante” e “participante observador”, das minhas análises a partir dos vários materiais etnográficos, em especial a partir do arquivo audiovisual que resulta da gravação em vídeo dos processos de criação do filme das crianças, e das influentes leituras de Ingold, Gibson e Oyama, que apesar de serem leituras mais consecutivas que contemporâneas ao processo etnográfico vieram marcar fortemente o meu trabalho. Digamos que a sintonia com estes três autores me possibilitou expressar o que durante muito tempo permanecia para mim como uma intuição inexplicável.

Com a mobilização das obras destes autores não é minha intenção bombardear a experiência empírica com conceitos, nem o contrário. O que procuro aqui é o entrelaçamento dos conceitos com a minha intuição que brota da minha experiência etnográfica. A minha intuição em relação ao que de mais vital há nesta experiência de aprendizagem do cinema das crianças: o fluxo desenvolvimental da atenção, que eu exploro no desenvolvimento do meu próprio processo compreensivo porque isso me ajuda a compreender a especificidade das vidas em jogo, conforme apresentarei mais adiante. O meu foco não poderia desenvolver-se se eu próprio não me disponibilizasse e investisse a minha própria atenção, cada vez mais fina em relação ao ambiente específico que observava e que ajudava a criar com a minha presença.

O que me interessa desenvolver como processo investigativo é a habilidade atencional das crianças durante a maturação da criação dos planos visuais do filme; uma atenção que se aprofunda no investimento atencional das crianças porque se trata de uma habilidade que pode ser aprendida. Ou seja, em vez de eu dar um passo sempre mais à frente, no sentido de privilegiar a perceção das crianças, dedico a minha investigação aos momentos atuais em que emerge o seu desenvolvimento atencional das crianças, no próprio âmago do processo de maturação da criação dos planos visuais. Sem o desenvolvimento da atenção visual nenhuma

das outras dimensões da aprendizagem se efetua, em especial, a sensibilidade artstica do cinema.  esse primeiro gesto desenvolvimental da vida atencional, que liga criança e ambiente numa totalidade indivisvel, que me fascinou tanto quanto me intrigou, e que me deu razões para seguir a minha investigação.

“Le cinema, cens ans de Jeneusse”  um projecto de educação do cinema nascido em França por altura do centenário do cinema, e  desenvolvido pelo serviço pedagógico da Cinemateca francesa o qual  coordenado por Nathalie Bourgeois em colaboração com Alain Bergala, cineasta e teórico do cinema, que além de formador  também o conselheiro artstico do projecto. Bergala (2006) expõe com grande convicção e beleza no seu livro *L’hypothese cinema: Petit traité de transmission du cinema  l’cole et ailleurs*, que “a arte deve permanecer na escola como uma experiência  parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar. (...) Um tempo que permite às crianças experimentar a aprendizagem da arte do cinema, portanto um tempo e um espaço que sai das matérias curriculares, (...) já de si marcadas pelas regras e exigências tecnicistas do mercado”. (Bergala 2006: 59-84)

O tema proposto pelo serviço pedagógico da Cinemateca francesa para o ano letivo de 2012-2013 aos cineastas educadores de diversos países que desenvolvem este programa educativo em escolas foi a “mise-en-scne”<sup>3</sup>. Em Portugal a implementação deste projecto de formação e experimentação do cinema, foi coordenado pelos cineastas educadores Teresa Garcia e Pierre-Marie Goulet da associação *Os Filhos de Lumre* em colaboração com a Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, e desenvolvido em diversas escolas da área metropolitana de Lisboa e em Serpa. “Como se filma uma situação em espaços diferentes? Um encontro amoroso, uma rivalidade”. A premissa que inaugura a apresentação da proposta temática de 2012-2013 – a “mise-en-scne” – foi o que animou os vários exercícios filmados que as crianças realizaram ao longo do ano, mas também os vários visionamentos e discussões em torno de “filmes que atravessam a história do cinema e diferentes cinematografias”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Tema comum em França (continental e ilhas de Guadeloupe e Martinique), Brasil, Espanha, Itália, Portugal, Cuba e Reino Unido, os países envolvidos na edição deste ano do projecto educativo “Le cinema, cens ans de Jeneusse”. De uma forma sumária a “mise-en-scne” poderia ser descrita como a habilidade – do realizador ou da realizadora – responsável pela criação do espaço filmico através do movimento e/ou enquadramento do plano registado pela câmara na relação com os atores e o décor.

<sup>4</sup> Documentação entregue ao professor no início do ano letivo.

Cada criança na situao de «cinéfilo inocente» (...) encontra filmes essenciais para a constituio da sua relao com o cinema. (...) O encontro naquilo que tem de único, de imprevisível e de fulminante. (...) Esse filme que me espera sabe qualquer coisa da minha relao enigmática no mundo, que eu mesmo ignoro mas que cont m um segredo a decifrar, como fala Schefer e Daney. (...) Depois do big bang do encontro, se ele tem lugar, o papel da escola deveria ser o de facilitar um acesso flexível, permanente, vivo, individualizado com os filmes. E de propor às crianças leituras criativas, e não exclusivamente leituras analíticas e críticas. (...) A escola deveria ser o lugar privilegiado, senão o único, para resistir à amnésia galopante. (...) Não apenas servir para qualificar os alunos para a sua futura reinsero social, (...) mas favorecer esta possibilidade de um encontro individual decisivo com uma obra (um filme, mas um livro, uma peça musical...). (Bergala 2006: 61-67).

Questões como, "que implicao têm os conteúdos que as crianças v em na televisão para o processo de maturac o da criao do filme que elas estão a construir?" menosprezam, quanto a mim, o processo atual em que emerge o desenvolvimento atencional das crianças durante a maturac o da criao do seu filme, porque cada campo de prática atual em que emerge a habilidade atencional das crianças prescinde da memória. Mas caso quisesse dar resposta directa a esta questão isso obrigar-me-ia, necessariamente, ao alargamento e   deslocao do meu foco investigativo, sendo-me exigido um conjunto de permanências em casas de famílias das crianças da turma do 4  C da Escola Básica n  1 do Vale da Amoreira (facto que cheguei a considerar). Mas tal deriva da investigao resultaria sempre num "desprezo" pela própria experiência da aprendizagem das crianças envolvidas no processo de maturac o da criao do seu filme, pela razão que apontei anteriormente. Como diz Gibson (1979): "a captura de informao não precisa de memória. Não temos de ter (como um postulado de efeito básico da) experiência passada na experiência presente através da memória.   necessário explicar a aprendizagem, que é o aperfeiçoamento da compreensão com a prática e através da educao da ateno". (Gibson 1979: 254)

Será mesmo importante saber que a generalidade das crianças da turma do 4  C da Escola Básica N  1 do Vale da Amoreira não tem outros estímulos assentes na diversidade cultural além daqueles que a indústria dos conteúdos lhes oferece através da televisão e da internet? Isso não ajudaria ao processo de cristalizao dos clich s já instituídos, dada a presença massiva das indústrias de entretenimento audiovisual sob a égide do "clone cultural" na vida das crianças? De que nos serve saber de antemão que metade da populao do bairro é

fortemente influenciada por culturas africanas se sabemos bem como a indústri­a do entretenimento global se serve das singularidades culturais para submetê-las às lógicas de mercado? Paradoxal, destrutivo e triste, porque cada criança desenvolve a singularidade do seu olhar com uma parte considerável dos recursos dessa indústria de entretenimento, ao mesmo tempo que essa indústria dispensa cada vez mais a diversidade dos olhares. Abrir a televisão e ter o mundo oferecido pelas indústrias de entretenimento audiovisual está ao alcance de qualquer criança da turma e qualquer pessoa do bairro do Vale da Amoreira. E aceder à internet significa a maioria das vezes aceder a zonas culturais contíguas à indústria de entretenimento. Seria, de outra ordem a investigação que poderia investir o seu processo compreensivo na tentativa de saber porque razão famílias de baixos rendimentos de matriz genealógica africana consomem tantos produtos audiovisuais que contribuem para intensificar a sua “percepção da exclusão”. Mas, talvez, importe realçar que a relação habitual destas crianças com o cinema se resume ao cinema que passa na televisão e que as suas preferências vão para os filmes de ação produzidos pela indústria de Hollywood. Sair de casa para ir ver um filme – os “filmes para a família” que a indústria produz – significa ir a salas de cinema em centros comerciais, dedicadas exclusivamente ao cinema da indústria de Hollywood ou de outras suas subsidiárias. Talvez, importe acrescentar também que “a escola é para estas crianças a única maneira de elas acederem a experiências culturais e sociais diferentes daquelas que são cultivadas nos seus mundos familiares”, diz o professor.

A importância deste projecto educativo da Cinemateca francesa desenvolvido pelos cineastas educadores da associação *Os Filhos de Lumière* com as crianças do 4º C da Escola Básica Nº1 do Vale da Amoreira não pode ser sublinhada por contraste a uma realidade que, aliás, se estende a todas as camadas sócio económicas da nossa sociedade globalizada. Mas por aquilo que verdadeiramente propõe e possibilita a estas crianças. Os exercícios filmados de experimentação da “mise-en-scène” que ocorreram ao longo do ano letivo possibilitaram a criação de um conjunto de planos com abordagens diferentes da “mise-en-scène” a partir do desdobramento de uma ideia em diferentes espaços. Cada criança que estava na situação de realizar um plano pôde orquestrar de um modo singular a composição do espaço fílmico. Embora tivesse havido casos, como também os há na história do cinema, que geraram consensos. Por exemplo: uma cena de tensão entre personagens tem mais impacto em espaços mais pequenos e menos exteriores, em planos mais fechados que abertos. Quando as crianças realizaram o filme sabiam que a mise-en-scène implicava a relação dos atores no espaço, e a

movimentação destes no espaço e a sua relação com a câmara. O trabalho sobre o espaço é a chave da arte do cinema. O próprio tempo no cinema não é senão um resultado da qualidade do espaço ou do tratamento sobre o espaço: abordagem ao espaço físico dos lugares reais através da mise-en-scène com os seus movimentos, enquadramentos e durações<sup>5</sup>. A abordagem que cada realizador desenvolve com e pelas dimensões do espaço constitui o cerne e a diversidade do cinema.

A exploração da “mise-en-scène” deu também às crianças a possibilidade de olharem os espaços quotidianos com novos olhos, descobrindo muitas vezes o território de todos os dias como se fosse a primeira vez, destacando particularidades do espaço e da sua transformação em termos dos décors do filme. Mas olhar o espaço quotidiano com novos olhos é já um prodigioso trabalho da percepção, e, insisto, a minha investigação diz respeito à atenção ou à educação da atenção (visual) das crianças, ao seu investimento atencional que eu chamo fluxo desenvolvimental da atenção visual. Eu sei que é muito difícil não ir mais além, até porque o nosso corpo nunca é completamente atual. Mas o fluxo desenvolvimental da atenção visual prescinde plenamente do trabalho da memória, conforme desenvolvo no segundo e terceiro capítulos. O que é vital no desenvolvimento da experiência da aprendizagem das crianças é a atenção visual atual. Da intensidade da atenção, da atenção continuada ou simplesmente da habilidade atencional depende o gesto de criação. O trabalho de criação dos planos do filme não elimina o trabalho da percepção e da memória, mas prescinde destas enquanto fluxo desenvolvimental da atenção atual; durante o desenvolvimento da habilidade atencional que segue o que acontece, no âmbito de cada campo de prática específica.

A realização deste trabalho deparou-se com sérias dificuldades metodológicas que provisoriamente fui tentando ultrapassar. A primeira grande dificuldade traduzia-se em não conseguir separar-me do todo que via, mesmo se encontrava já no processo de maturação da criação dos planos visuais do filme das crianças o espaço e o tempo onde poderia alojar a minha pequena unidade de análise, como um estaleiro invisível. Toda a vida do ecossistema da rodagem do filme me parecia plasmada visualmente, sem conseguir separar-me do fascínio

---

<sup>5</sup> Mas, também: a velocidade de duração no espaço de cada fotograma ou frame – 25 frames por segundo no caso do filme das crianças, com uma área de imagem na proporção de 1920 por 1080 em HDV.

do todo. Levou tempo até que a minha educação da atenção me fizesse compreender que o “cerne” da rodagem do filme era o próprio desenvolvimento da habilidade atencional de cada criança em relação aos aspetos específicos do ambiente que elas estavam a co-criar.

Mas a “totalidade indivisível” enquanto “sistema desenvolvimental” da criança e aspeto específico do ambiente, era também fruto das minhas leituras do antropólogo Tim Ingold (2010), em especial o seu importante artigo “From the transmission of representations to the education of attention”. Através deste artigo de Ingold inteirei-me da visão ecológica da “educação da atenção” do psicólogo James Gibson e do trabalho da psicóloga Susan Oyama. Como atrás referido foram estas obras que me permitiram compreender a transmissão do cinema – e de qualquer outra transmissão biológica e cultural –, como parte de um processo ontogenético. Isto significa tratar o processo de transmissão do cinema não como um “design” que pré-existe e que simplesmente é transmitido às crianças como sistema de representações que lhes dá margem para a criatividade, mas como uma criação das crianças que participa do próprio ato de transmissão do cinema. A transmissão do cinema, como sublinha o pensamento de Bergala, não se efetua sem o ato criativo de cada criança. Mas se assim , este projecto educativo do cinema configura, então, uma educação da atenção que se revela, por exemplo, na delicadeza do “mostrar” um filme e de destacar certos excertos com os quais as crianças elaboraram discussões a partir dos seus pontos de vista criativos; ou ainda no estimular a atenção visual para certos aspetos do ambiente no momento da rodagem do filme. Tal premissa pedagógica não poderia estar mais em sintonia com as palavras de Ingold sobre este aspeto. Trata-se, diz este antropólogo, de “ir além da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas, através de um enfoque sobre as propriedades emergentes de sistemas dinâmicos. Habilidades – diz Ingold –, são melhor compreendidas como propriedades deste tipo. É através de um processo de habilitação (enskilment), não de aculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria das suas predecessoras. Isto leva-me a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração d à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção.” (Ingold, 2010: 2)

Este processo de desenvolvimento de habilidades atencionais, gestuais, observa-se na maneira como os cineastas educadores implementam este projeto educativo da Cinemateca francesa, desenvolvendo “um processo de aprendizagem por descoberta orientado (...) transmitido (...)

pela noção *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa tornar-se presente para essa pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor consiste em criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder desenvolver a sua habilidade. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma “educação da atenção”. (Ibid.: 16) Como refiro no desenvolvimento do segundo capítulo: posso agora compreender melhor que a dimensão ecológica da experiência de aprendizagem das crianças durante as rodagens do seu filme emerge no desenrolar de um campo de práticas em que as suas habilidades atencionais são “o suporte que torna os organismos capazes de fazer uso das suas próprias potencialidades” (Gibson 1979: 127-143). Donde, a pertinência de uma “educação da atenção” (Gibson:1979: 254).

Neste contexto deixa de fazer sentido entender o processo da experiência de aprendizagem das crianças envolvidas na criação do seu filme como uma atualização de um repositório de representações transmitidas. Mas se é assim, um novo campo de compreensão se abre, e este é iminentemente de carácter desenvolvimental, que implica criança e ambiente como “totalidade indivisível”. A atenção visual é uma habilidade que pode ser aprendida e aprofundada no âmbito do campo de relacionamentos que propicia a prática da maturação da criação do filme e que mistura crianças e ferramentas tecnológicas de registo audiovisual.

A noção fluxo desenvolvimental da atenção (visual) levou-me a descobrir o terreno através da educação da minha própria atenção. Mas como definir de forma breve o que é o fluxo desenvolvimental da atenção visual? Um fluxo desenvolvimental da atenção visual é uma linha de comunicação plena do campo visual que compreende o movimento do próprio corpo da criança em sintonia atencional com um aspecto específico do ambiente visual com o qual ela empreende a sua co-criação; criança e ambiente são como duas partes que se tornam indiscerníveis porque o observador que desenvolve uma orientação atencional só o é pela relação que estabelece com o ambiente que co-cria; as duas partes não devem, por isso, ser consideradas enquanto tal mas sim como “totalidade indivisível”. A atenção em pleno ciclo-de-vida atencional continuada é algo perfeitamente atual, que prescinde do trabalho da memória, como fala Gibson quando se refere ao processo de captura de informação visual na sua abordagem ecológica da perceção visual. Diria que a indeterminação é a condição de possibilidade da própria “educação da atenção”. Uma habilidade atencional não pode

corresponder à atualização de uma representação mas explica-se pela sua pr3pria circunst4ncia ontog4nica. O car4ter da atenção n4o 4 representacional mas desenvolvimental. E 4 por isso que ela pode ser aprendida, e deve ser desenvolvida.

O prop3sito da minha presença na escola tinha sido explicado 4s crianças pelo professor titular Bruno Bento, e por mim durante as sess3es iniciais dos ateli4s de cinema, quando as crianças realizaram os primeiros exerc4cios filmados no 4mbito deste programa educativo da Cinemateca francesa. Mas dizer a um grupo de crianças, entre os 9 e os 11 anos, que eu me encontrava ali porque me interessava compreender a relação das crianças com a criação das imagens era como dizer-lhes rigorosamente nada. N4o que elas n4o pudessem compreender essa explicação minimal, mas porque a explicação 4 demasiado gen4rica, suscitando sempre a incompreens4o das crianças. Durante os primeiros meses dos ateli4s de cinema sentia que para as crianças bastava o fato de eu estar ali como resultado de uma autorização dos encarregados de educação e do professor, e n4o propriamente porque elas tivessem compreendido o meu papel como etn3grafo (visual). No entanto, sabiam do meu acordo com a direção do Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira, no sentido de doar 4 Escola B4sica N4 1 do Vale da Amoreira o arquivo audiovisual produzido durante toda a etnografia.

A minha presença fazia-se sentir no grupo porque eu tinha uma c4mara na m4o e filmava as crianças a realizar os v4rios exerc4cios filmados no contexto da exploração tem4tica da edição de 2012-2013 do “Cin4ma, cens ans de jeneusse”, conforme referi anteriormente neste cap4tulo. E foi justamente para diluir a minha presença como etn3grafo que institui a possibilidade de as crianças usarem a minha c4mara, processo que me garantia a continuidade da produção de arquivo audiovisual ao mesmo que me oferecia uma forma de acesso mediado pelos seus pontos de vista. Os registos audiovisuais usados nesta investigação documentam o processo de criação do filme das crianças – a rodagem –, e correspondem a cerca de 70% da duração total da rodagem. O meu foco 4 sobre este processo criação.

A minha persist4ncia em filmar uma grande parte do processo da rodagem do filme tinha agora a ver com a minha nova condição como “membro da equipa” com a incumb4ncia de fazer o making off do filme. Teresa tinha-me proposto, durante a sess3o dos ateli4s em que se definiram as funções das crianças na equipa do filme, fazer o making of como forma de

solucionar o facto de não haver mais funções para atribuir e haver um aluno sem função, o Airton. A proposta de Teresa, que eu não hesitei em aceitar, dava também a oportunidade ao Airton de gravar com a minha câmara de uma forma mais continuada. Mas o desenvolvimento da minha participação enquanto membro da equipa que tinha a missão de fazer o making of do filme revelou que Teresa não deve ter-se dado conta, no momento em que me convidou, das implicações que teria a permanência da minha presença com a câmara, ou da minha presença e da presença de Airton a gravar o processo da rodagem, o aluno mais frenético da turma, e também o aluno com mais baixos índices de aproveitamento curricular. Revelando-se igualmente irrequieto nas vezes em que pegou na minha câmara para filmar momentos da rodagem, dispersando-se em brincadeiras paralelas, que a sua própria presença com a câmara suscitava em crianças que se encontravam em redor sem função efectiva no processo de maturação da criação dos planos do filme. Esta minha nova condição enquanto responsável do making of não tinha por objetivo fazer um documento audiovisual do processo de rodagem do filme das crianças mas constituía apenas uma função atribuída pela cineasta educadora para solucionar o facto de haver um aluno sem função atribuída, o Airton.

A minha função enquanto membro da equipa tinha ajudado a integrar-me no processo da rodagem, mas não veio constituir-se como solução na minha relação com as crianças, porque as relações de amizade desenvolveram-se desde o início, ou melhor seria dizer, que aprofundaram uma relação de confiança com base na relação que já vinha de três. As crianças sentiam agora algo mais que também lhes pertencia, uma vez que a minha câmara estava ao serviço da equipa, e, como referi anteriormente, todas as crianças tinham a liberdade de experimentar os vários equipamentos de registo audiovisual que povoaram a rodagem do filme, em especial a minha câmara e o equipamento de captação e gravação de som, e mais tarde a câmara fotográfica digital de Teresa. A câmara de vídeo destinada  gravação do filme estava apenas ao alcance das pessoas que constituíam a equipa de imagem do filme, além do cineasta educador José L Correia que na prática era quem chamava a atenção para certos aspetos do funcionamento da câmara, como forma de lembrança quando as crianças não se lembravam de um pormenor operativo que já tinham aprendido durante os exercícios filmados.

A minha função enquanto membro da equipa justificava a minha insistência em filmar uma parte considerável do processo da rodagem. Mas com o desenvolvimento das rodagens Teresa

foi “chamando a minha atenao” no sentido de eu limitar a minha utilizaçao com a câmara. Momentos que desencadearam em mim a vontade de disponibilizar a câmara às crianças, garantindo por um lado que a continuidade da produçao do arquivo audiovisual continuasse ao mesmo tempo que isso dava oportunidade às crianças que se encontravam sem funao efetiva na rodagem dos planos de experimentar a visualizaao e gravaao de planos (audio)visuais. Claro que Airton se encontrava na preferência da lista por ser oficialmente o meu colaborador, mas o lado frenético de Airton levava-o muitas vezes para outras paragens, ou resolvia desaparecer das rodagens e ir para a escola, ficar a conversar com colegas, mesmo a provocar alguma pequena zaragata por causa do seu feitio impulsivo.  parte desta dimensão mais frenética de Airton, ele era uma criança tão amigável como todas as crianças da turma. E não fazia nada por “maldade” mas porque adorava despertar as atenoes das meninas da turma.

Os planos gravados com a minha câmara pelas crianças sem funao efetiva na rodagem dos planos de imagem, revelam muitas vezes a sua preferência por empreender uma autonomia relativamente  rodagem, não por reaao negativa ao processo de que não faziam parte mas porque filmar outras coisas dava-lhes mais a sensaao de estarem a filmar uma coisa só sua, possibilitando-lhes, em diversas vezes, a imersão em pormenores do ambiente com os quais eles estabeleciam fluxos atencionais mais continuados. Esta partilha da minha câmara pelas crianças da equipa que se encontravam sem funao efetiva no contexto do processo de maturaao da criaao dos planos do filme desencadeou-se após o gesto inaugural do processo de permuta de funoes<sup>6</sup> no interior da equipa de rodagem, com a mudança da realizadora oficial logo no primeiro plano de rodagem do filme, quando Matilde foi substituída por Daniela para agilizar a implementaao do funcionamento da equipa. Ou seja, a coincidência pode levar-nos a compreender essa substituiao, não completamente acordada com Matilde, como aquilo que criou nas crianças a ideia de que se podia alterar as funoes ao longo da rodagem. Processo este que não mereceu a desaprovaao por parte dos cineastas educadores.

Foi durante um momento em que por limitaao da utilizaçao da câmara recorria a breves descrioes num pequeno bloco de notas, que fiz questão que permanecesse ao alcance do

---

<sup>6</sup> No apêndice apresento individualmente as funoes que desempenhou cada criança e, tmbm, uma pequena contextualizaao dos desempenhos escolares e familiares de cada criança a partir de exertos de entrevistas que realizei com o professor.

olhar das crianças sobre uma mesa da biblioteca da escola, que pude constatar que a utilizao do bloco de notas ou da escrita no diário de campo aparecia aos olhos das crianças como um gesto quase intimidat3rio. Eu compreendia que a minha integrao devia-se, afinal, ao fato de eu estar a usar uma câmara, tamb3m, como eles. Al3m disso, tratava-se de uma câmara que eles podiam usar sem os constrangimentos associados ao uso da câmara da equipa. O bloco de notas revelava-se aos olhos das crianças uma coisa quase de teor policial; o franzir de olhos de uns seguido da pergunta de outros: porque 3 que o Pedro não filma mais? Associo esta interrogao das crianças ao facto de as crianças não associaram diretamente a minha câmara ao “acr3scimo de desateno”, sugerido por Teresa, e que esteve na base da minha limitao do uso da câmara ao longo do processo da rodagem. A verdade 3 que mesmo sem a utilizao da minha câmara ou de outras que povoaram a rodagem do filme, a diversidade de orientaes atencionais protagonizadas pelas crianças que se encontravam sem funo efetiva na rodagem dos planos do filme, permaneceu. 3 verdade que outras câmaras nas relaes entre estas crianças provocava um acr3scimo de orientaes atencionais porque a criança que estava a filmar com uma câmara, exterior ao processo de rodagem do filme, constitu3a como que outra ilha atencional e de explorao de outro ambiente visual, o que aos olhos das outras crianças era tamb3m uma oportunidade atencional. Mas tamb3m 3 verdade que esses momentos não constitu3ram o bastante para interromper os fluxos mais intensos da ateno das crianças mais implicadas nos processos de maturao da criao dos planos visuais do filme. Havia um aumento do rumor ambiente com a criao de um novo foco atencional, e, com isso, um aumento da distribuo atencional, mas salvo algumas situaes – em que se tratava de crianças que usavam a minha câmara para brincar, como o caso de Hillary e Airton –, o que acontecia com as crianças que usavam a minha câmara era uma realizao pessoal, mais sentida se o seu investimento atencional possibilitasse um fluxo desenvolvimental da ateno, atrav3s de uma ateno mais continuada em relao a um aspeto especifico do ambiente mais vasto da rodagem do filme.

Sublinho a pertin3ncia de utilizao da minha câmara por várias raz3es. Em primeiro lugar porque sem ela não teria a hip3tese de visionar in3meras vezes momentos da rodagem que foram de extraordinária importância para o desenvolvimento do meu processo compreensivo. Em segundo lugar, porque isso me oferecia hip3teses de relaes variadas com as crianças, e com a minha pr3pria figura de etn3grafo, uma vez que passava largos per3odos sem usar a câmara, participando muitas vezes na rodagem como ajudante em pequenas tarefas. Mas a

rodagem não se caracteriza apenas por um conjunto de utilidades, havendo sempre lugar para pequenas conversas com as crianças que na prática me ofereceram muitas ideias sobre os seus hábitos, numa altura em que eu ainda considerava a hipótese de pedir autorizao a alguns pais para visitá-las nas suas casas. Uma certa ideia – precária mas elucidativa – dos gostos e das frequências com que as crianças viam televisão e outros meios de difusão dos produtos da indústria audiovisual do entretenimento criou em mim uma vontade de não alargar o âmbito da minha investigao, justamente, porque como referi anteriormente isso não acrescentaria nada ao meu foco. A frequência com que uma criança v determinados produtos de entretenimento audiovisual ou as influências que isso pode gerar no seu imaginário não apresenta consequências para a educao da ateno que, como vimos atrás, prescindem da memória.  a natureza desenvolvimental da ateno que lhe confere uma certa imunidade, mas não em relao ao mundo atual onde ela se desenvolve.

A utilizao da minha câmara acabou por se transformar num instrumento tecnológico de partilha e “socializao” e ao mesmo tempo constituir uma oportunidade mais rudimentar de desenvolvimento atencional das crianças que se encontravam sem funo efetiva no processo de maturao da criao dos planos visuais do filme. Posso resumir atrás de quatro “trajetos-chave” o funcionamento da minha participao enquanto etnógrafo com uma câmara de registo audiovisual no âmbito da rodagem do filme das crianças. Em primeiro lugar, e conforme já referi anteriormente, a cineasta educadora, Teresa Garcia, propõe-me fazer o making of do filme das crianças conjuntamente com Airton, a criança que se encontrava ainda sem funo atribuída no contexto da equipa da rodagem do filme. Constituindo esta integrao na equipa das crianças uma diluio da minha figura enquanto etnógrafo; abrindo espaço para desenvolver outras tarefas que em determinados momentos desenvolvia para agilizar o funcionamento da rodagem, arrumando o material de som, desbloqueando tarefas de operao de som, ajudando na arrumao do décor. Sublinho o facto de Teresa não ter medido o alcance que implicaria a minha funo como operador da câmara de making of porque o motivo real do convite visava a ocupao de Airton na equipa de rodagem. Em segundo lugar, dou a devida importância aos momentos iniciais da rodagem porque o trabalho de escolha da posio inicial de uma das crianças protagonistas no filme ofereceu-me o que afinal sempre povoara a equipa do filme – a indeterminao da vida, como facto do real. Diria que o ecrã ou a convenço da “socializao” deixava de fazer sentido para mim. Consciência desperta graças aos sucessivos visionamentos desta parte da rodagem, onde se v que a criança que se

manteve apartada da confusão inicial, sentada junto a um dos postes da biblioteca do bairro, iria desempenhar, afinal, o seu papel no mesmo lugar em que se encontrava. A continuidade de fundo entre filme e vida, sublinhava de facto o que de mais real ha na vida – a sua indeterminao. Tal descoberta foi importantíssima, uma vez que, como referi anteriormente, a indeterminao é a condio de possibilidade da própria “educao da ateno”, e mais especificamente do fluxo desenvolvimental da ateno. Em terceiro lugar, situo o momento em que Teresa, não suportando mais a minha participao enquanto membro da equipa responsável pelo making of me solicita de forma mais urgente para eu parar de gravar a rodagem de um plano no pequeno pátio da escola, uma vez que, segundo Teresa, isso provocava um “acréscimo da desateno” das crianças. Pedido de Teresa a que respondi com salutar agradecimento, porque me dava conta do cansaço que a minha funo me causava, como da sua redundância. Em quarto lugar, escolho falar da minha situao enquanto etnógrafo sem o uso da câmara, na sequência do que enunciei anteriormente, porque isso me devolveu uma libertao que eu necessitava, sem o saber de antemão. Foi exatamente nos momentos em que não usei a minha câmara nem estava preocupado com o seu uso que me dei conta, com maior intensidade, desse facto extraordinário da educao da ateno, não apenas a beleza de ver os cineastas educadores a mostrar às crianças com a sua delicadeza certos aspectos do ambiente visual que elas estavam a maturar, mas mais especialmente do trabalho desenvolvido pelas crianças e da existência de plenos fluxos desenvolvimentais da ateno como aquilo que garantia a própria continuidade do processo de criao de um plano visual do filme.

Compreendi aquilo que um mês depois encontraria pelas leituras de uma forma sustentada e graciosa – a “totalidade indivisível” enquanto “sistema desenvolvimental” da criança e ambiente, através da sua habilidade atencional. Contudo, se não tivesse usado uma câmara para registar o processo da rodagem do filme das crianças, e, se muitas vezes não tivesse arriscado a paciência de Teresa, tmbm não poderia estudar fragmentos de mundo que captei com a minha câmara. Situao que me traria problemas no âmbito da minha investigao, porque tornou-se uma exigência do processo de escrita visitar alguns dos planos registados pela minha câmara.

Uma vez que eu usei uma câmara de vídeo para gravar as crianças poderíamos perguntar, mesmo depois do que acabei de dizer: qual a situao da antropologia visual no contexto desta

investigação? Eu gravei planos audiovisuais com o objetivo exclusivo de constituir um pequeno arquivo de investigação e não para privilegiar uma análise do material bruto, não editado, antes de começar a editar um suposto filme. Não se trata, aqui, de dizer que “um filme etnográfico não editado também  informação” (Asch & Asch 2003: 335). O filme simplesmente nunca existiu na minha cabeça. Mas a ideia de arquivo constituiu desde o início da investigação a intenção e a prática de uma parte considerável da minha abordagem observacional. O cinema observacional – sobre o qual Anna Grimshaw comps um belíssimo livro –, não estava nos meus planos desde que decidi usar uma câmara. O meu interesse desde a primeira hora sempre foi o arquivo audiovisual de cariz investigativo, exploratório. Talvez com receio de não poder rever sequências de ações das crianças durante o seu processo de criação dos planos do filme. E neste caso, considero ainda mais relevante a existência do arquivo audiovisual, porque importava compreender em rigor – no curto espaço de tempo da rodagem do filme; dois dias completos mais duas manhãs – o modo como a atenção visual contribuía para o processo de maturaco da criação dos planos visuais do filme das crianças. Por outro lado, há um momento do processo investigativo a partir do qual eu, enquanto etnógrafo, já não tenho poder de decisão, mas simplesmente, competências atencionais e ticas no sentido de fluir com o processo em marcha. Mesmo que quisesse parar de gravar porque a iminência do trabalho de investigação do arquivo fazia-me imaginar um aspecto extraordinariamente enfadonho, não poderia anular completamente as relações criadas com a minha figura de etnógrafo com uma câmara. Eu não poderia, quanto a mim, recusar o convite de Teresa para desempenhar funções na equipa como membro responsável pelo “making of do filme”, ainda que isso, na prática, não passasse de um encenação, porque o que era importante preservar era a atribuição de uma tarefa ao aluno que permanecia sem função – Airtton.

O acréscimo de trabalho ao nível da digitalização, organização e visionamento dos registos audiovisuais marca de facto o tempo da escrita ou do projecto antropológico, mas trata-se de um esforço benéfico, que, sem dvida, favorece a compreensão do próprio desenvolvimento do processo compreensivo.

Steven Feld e Carroll Williams sublinham a importância do «uso do filme como forma de resolver um problema»: o filme não  um método de pesquisa nem uma técnica – mas uma epistemologia; um desenho útil para pensar sobre como criar as condições de trabalho para a exploração de um problema particular envolvido. Para nós, filme pesquisável significa maximizar os potenciais de

pesquisa de um problema, em termos dos seus «conhecidos» e «desconhecidos», usando o processo de observao do filme como um impulso criativo. (Feld e Williams 1975: 28). (Asch & Asch 2003: 346)

Outras dimensões da pesquisa compreenderam registos escritos das crianças, nomeadamente histórias escritas pelas crianças, opiniões das crianças acerca da sua experiência da aprendizagem do cinema, várias entrevistas com o professor titular no sentido de privilegiar os contextos familiares e escolares de cada criança mas também a linha pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula, entrevista com a professora que desenvolveu um papel como personagem no filme das crianças sobre a sua visão do bairro desde a sua adolescência à atualidade, documentao institucional relativa aos enquadramentos curriculares de cada criança da turma e documentao sobre o bairro proveniente da junta de freguesia do Vale da Amoreira. A minha etnografia foi desenvolvida de Novembro de 2012 a Junho de 2013, durante as manhãs de segunda-feira em que os cineastas educadores desenvolviam com as crianças aspetos da mise-en-scne, em média 2 vezes por mês. Acompanhei também segundas-feiras em que o trabalho de dinamizao do ateliê de cinema cabia ao professor titular, Bruno Bento. Acompanhei três aulas de aprendizagem curricular. E finalmente todo o trabalho de criao do filme das crianças, desde a escrita das histórias por parte de metade dos alunos até à seleco da história que deu origem ao guião do filme da turma. E os trabalhos da rodagem do filme, aos quais dedico a minha investigao. Vinte e duas sessões de trabalho, cerca de noventa horas no terreno.

No segundo capítulo aprofundo a natureza desenvolvimental da ateno atual, prescindindo da ideia de “sistema visual”, desenvolvida por Banks e Morphy no âmbito da antropologia visual, dada a existência do acontecimento da rodagem como ecossistema desenvolvimental, e não enquanto sistema representacional visual que influencia os sistemas socioculturais. O que me interessa  apenas o processo da rodagem enquanto tal, uma vez que isso me permite Ver o modo singular como o desenvolvimento da ateno visual contribui para o processo de maturaao da criao dos planos visuais do filme. Singularidade que funda a “totalidade indivisível” enquanto facto desenvolvimental da vida, cujo suporte prático  a ateno visual atual da crianças em relao com aspetos específicos do ambiente que elas estão a co-criar. Em segundo lugar, trata-se de analisar um processo que prescinde da memória; o que a

habilidade atencional solícita é uma sintonia plena entre cada criança e os materiais da sua relação no ambiente. A totalidade indivisível da criança e ambiente não é senão um sistema desenvolvimental em que o desenvolvimento atencional é ele próprio um agente do processo criativo inerente aos processos de desenvolvimento. Por isso, eu falar em fluxo desenvolvimental da atenção (visual atual).

No terceiro capítulo apresento um estado mais incandescente da exploração da noção fluxo desenvolvimental da atenção cujo efeito imediato para a compreensão sublinha a indeterminação da vida enquanto condição de possibilidade do fluxo desenvolvimental da atenção visual. Ao mesmo tempo o próprio facto desenvolvimental da atenção visual sublinha a existência do visual como relação. O visual é a relação entre organismos e ambiente criada pela atenção (visual). O que existe é fruto das circunstâncias ontogénicas. O fluxo desenvolvimental da atenção não é propriedade de ninguém, ele não é algo que possa ser territorializável numa das partes envolvidas na relação. E contudo, depende das partes; ele depende das partes mas não se confunde com elas – é o visual propriamente dito ou a educação da atenção (visual).

## CAPITULO II – DERIVA DE UM SISTEMA VISUAL

No presente capítulo exploro uma abordagem diferente daquilo que Marcus Banks e Howard Morphy definem como “sistema visual” em *Rethinking Visual Anthropology* (1999: 21-24), não no sentido de tentar tornar mais claro um conceito que os autores fazem questão de relembrar ser o foco investigativo principal da antropologia visual a par da produo de materiais visuais utilizados na compreensão de tais sistemas, mas de ampliar o próprio conceito “sistema visual”, constituído, aqui, pela experiência de aprendizagem do cinema das crianças do 4  C da Escola Básica N 1 do Vale da Amoreira, durante o processo de realizao de um filme de fico, no âmbito do programa de educao do cinema da Cinemateca francesa, “Cinema, cem anos de juventude”, coordenado em Portugal pelos cineastas educadores Teresa Garcia e Pierre-Marie Goulet da associao *Os filhos de Lumi re*, conforme especifiquei no primeiro capítulo.

Por “sistema visual” Banks e Morphy entendem “o processo que resulta na produo humana de objectos visíveis, reflexivamente construindo o seu próprio ambiente visual e comunicando através de significados visuais. Em suma, a teoria na antropologia visual trabalha em torno da estrutura do mundo visível e de como o fen meno visual é incorporado no processo cultural e influencia a trajectória dos sistemas socioculturais” (Banks e Morphy, 1997: 21-24).

A minha investigao ocupa-se do desenvolvimento das relaoes atencionais das crianças com os seus ambientes visuais específicos durante as experiências de aprendizagem do cinema, em concreto através da realizao de um filme. Estou, por isso, mais inclinado para uma antropologia que se ocupa da “educao da ateno” (Gibson 1979: 254). A importância que eu dou aos desenvolvimentos atencionais das crianças implica todo o campo relacional em presença, de cada criança com os aspectos do seu ambiente com os quais cada criança estabelece o fluxo desenvolvimental da ateno.

Na sua “abordagem ecológica da percepo visual”, Gibson argumenta que:

Não   absorvendo representaoes mentais ou esquemas para organizar dados brutos de sensaoes corporais que nós aprendemos, mas (em cada momento) através de uma sintonia fina ou sensibilizao de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os  rgoes receptores periféricos

conjuntamente com suas conexões neurais e musculares, em relação com aspetos específicos do ambiente. (Gibson, 1979: 246-248)

Tal perspectiva é partilhada por Ingold, cujo pensamento propõe uma concepção de ambiente como uma zona de envolvimento comum, sublinhando que a vida é o próprio movimento dos trajectos da relação. “O meu ponto” – diz Ingold – “é que estas capacidades não são nem internamente pré-especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha”. (Ingold 2010: 16)

Assim, deixa de fazer sentido falar no processo de aprendizagem como uma atualização de um repositório de representações acumuladas porque a aprendizagem, em qualquer momento atual da vida, não está determinada. Um novo campo de compreensão se abre, e este é iminentemente de carácter desenvolvimental, que implica a “totalidade indivisível” enquanto “sistema” desenvolvimental da criança-ambiente, no âmbito do qual emerge o campo de relacionamentos que propicia o desenvolvimento da habilidade atencional específica durante a criação de cada plano do filme das crianças.

Diz Gibson: na aceção da psicologia clássica “os inputs de um determinado sentido constituem um repertório de sensações inatas”, ao passo que na abordagem ecológica da percepção visual “as realizações do sistema perceptivo são susceptíveis de maturação e aprendizagem”. (...) “Enquanto para a psicologia clássica a atenção é uma consciência que pode ser focalizada”, na abordagem que Gibson faz do sistema perceptivo “a atenção é uma habilidade que pode ser educada”. Gibson entende que “no sistema perceptivo a atenção atravessa a totalidade do loop input-output”. (Gibson 1979: 244-246). O termo “loop” é utilizado para explicar a “quinta diferença entre sentidos e sistema perceptivo”, e parece *soar* a um circuito fechado entre um “organismo completo” em relação com o seu ambiente. Onde eu achar mais pertinente falar em fluxo desenvolvimental da atenção que inclui criança e aspecto específico do ambiente.

Chamo ecológica à abordagem que aqui faço, também, porque na minha participação no terreno pude observar que mesmo os gestos mais ínfimos das crianças que não estão directamente implicadas na realização do filme podem influenciar toda a dinâmica atencional

da equipa. Por isso, a minha vontade em explorar a totalidade das relações das vidas em presença, apesar de o foco mais restrito da minha investigação constituir as relações atencionais das crianças mais proximas do processo de criação dos planos visuais. As crianças que em determinado momento se mantinham em redor, sem função atribuıda, ou sem nada para fazer no contexto da gravação dos planos visuais do filme, seguiam com atenção o que os outros colegas estavam a fazer – mesmo atraves do LCD da camara da equipa – ou, noutros casos, contribuıam para o desenvolvimento de novas orientações atencionais que podia implicar o conjunto de todos os alunos, como um vendaval que tomava de assalto a equipa. Preferi nao tratar estas novas orientações atencionais como “desatenões”, mas, simplesmente, como factos da orientação atencional que cada criança desenvolvia em relação a aspetos do seu ambiente visual.

A dimensao ecologica da experiencia de aprendizagem das crianças durante as rodagens do seu filme emerge no desenrolar de campos de pratica em que as suas habilidades atencionais sao “o suporte que torna os organismos capazes de fazer uso das suas proprias potencialidades” (Gibson 1979: 127-143). Donde, a pertinencia de uma “educação da atenção” (Gibson:1979: 254). A toda a atividade das crianças envolvidas diretamente ou indiretamente no processo de maturação da criação dos planos do filme poderia chamar, provisoriamente, “sistema visual”.

No trabalho efetivo de abordagem ao tema especıfico deste projeto educativo, a *mise-en-scene*, durante a rodagem, as crianças foram adquirindo uma consciencia das potencialidades que envolvia o campo de possibilidades constituıdo pelas relações entre a camara e os atores nos espaços concretos do bairro. A habilidade atencional foi responsavel pela sintonia improvisacional que atravessou todos os sistemas: os movimentos do corpo de cada criança ao mesmo tempo que os movimentos da atenção ao mesmo tempo que a transformação da disposição do ambiente visual que estava a ser co-criada para cada plano do filme. A missao de promover o desenvolvimento atencional em relação a aspetos especıficos do ambiente visual coube a cineasta educadora, Teresa Garcia. Mas este estimular da atenção visual para certos aspetos do ambiente visual começou com a adaptação da historia<sup>7</sup> de Matilde ao guiao da turma a partir dos espaços concretos do bairro que as crianças escolheram para filmar o seu

---

<sup>7</sup> “Story line”: Dois amigos resolvem fugir para garantir a sua amizade depois da mae de um deles proibir o seu filho de se dar com o amigo.

filme. Tal premissa da orientação pedagógica deste projeto educativo da Cinemateca francesa pode ser explicada pela noção “mostrar”. Diz Ingold:

Um processo de aprendizagem por descoberta orientado  transmitido mais corretamente pela noção de *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa tornar-se presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor consiste em criar situações nas quais o iniciante  instruido a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder desenvolver a sua habilidade. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’, utilizo esta frase de James Gibson (Gibson 1979: 254). (Ingold 2010: 16)

Assim, “a aprendizagem, é o aperfeiçoamento da compreensão com a prática e através da educação da atenção, e (...) o que cada geração pode oferecer  geração seguinte  uma educação da atenção, (...) isto é, «Aprender é uma educação da atenção». (Gibson:1979: 254). Ou através do aprofundamento que Ingold faz através das suas palavras em “The Perception of the environment - Essays on livelihood, dwelling and skill” a partir de Gibson: “no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração d à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção” (Ingold 2000: 353-354). Uma vez que “ através de um processo de habilitação (enskilment), não de aculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria das suas predecessoras”. (Ingold 2010: 2)

Veremos com o desenrolar deste capítulo como o conceito “sistema visual”, nos termos em que foi definido no seio da antropologia visual, e aqui já ampliado, *d de caras* com a sua circunstância desenvolvimental. As vidas em presença e as dimensões atencionais “postas” na realização de cada plano não configuram sistemas fechados, mesmo se podemos continuar a pensar na existência de um “sistema visual” como generalização da atividade do conjunto das crianças que estão a realizar um filme. O que permanece da “atenção que é uma habilidade que pode ser educada” (Gibson 1979: 244-246)  a relação da criança com o aspeto específico do ambiente, que constitui uma “totalidade indivisível” enquanto sistema desenvolvimental. Daí eu falar em fluxos desenvolvimentais da atenção das crianças.

“Escapando-se do estéril dualismo cartesiano (como também faz Gibson) da mente e natureza, sujeito e objecto, intelecção e sensação, capacidades inatas e competências adquiridas, e por a adiante, o antropólogo Tim Ingold, na sua abordagem ecológica da antropologia, considera

que “organismo mais ambiente não deveria designar um composto de duas coisas mas uma totalidade indivisível. E essa totalidade é, efectivamente, um sistema desenvolvimental (cf. Oyama 1985) e uma ecologia da vida (...), aquela que poderia cuidar das dinâmicas de tais sistemas.” (Ingold 2000: 19)

Se a aprendizagem é uma educação da atenção porque a atenção é uma habilidade que pode ser educada, há desde logo a evidência da existência do “facto” desenvolvimental cujo suporte prático imediato, neste caso, é o desenvolvimento da atenção visual de cada criança em sintonia com os movimentos do corpo e com o aspeto específico do ambiente visual que cada criança está a co-criar. Os próprios processos atencionais implicam a existência de “sistemas desenvolvimentais” da atenção. Abrindo-se, assim, campo para a compreensão de um “sistema visual” que já não pode ser pensado senão na sua condição desenvolvimental da atenção, que *em última análise* é o que sustém a visualidade imanente do sistema, uma vez que cada existência individual tem de ser pensada como o conjunto formado por criança e aspeto específico do ambiente visual com o qual ela desenvolve a sua atenção visual.

Trata-se de uma investigação sobre o processo de fazer o filme e não sobre o filme construído pelas crianças enquanto documento etnográfico por excelência, como já contextualizei no primeiro capítulo. Donde a minha insistência na experiência da aprendizagem do olhar, ou, para usar a expressão de Gibson, a insistência na “educação da atenção”, mas mais especificamente, nos fluxos desenvolvimentais da atenção visual.

### **Da “socialização” à percepção dos fluxos desenvolvimentais da atenção**

A minha experiência de etnógrafo pode ser entendida como uma forma de “socialização” com as crianças e com os cineastas educadores da associação *Os filhos de Lumière* e com o professor titular. Esta “socialização” sofreu transformações consoante o uso que eu fazia da minha câmara. Em qualquer dos casos, conforme enuncio no primeiro capítulo, a câmara tornou-se uma forma das crianças se relacionarem comigo. O desenvolvimento improvisacional recíproco possibilitava-me gravar ações das crianças em frente da câmara, sublinhando olhares mais ou menos cúmplices, indiferenças, brincadeiras e recusas inequívocas das crianças. Por outro lado, o empréstimo da minha câmara e a sua partilha entre

crianças criava relações de confiança entre mim e as crianças. Estas preferiram usar a minha câmara como instrumento de registo de brincadeiras, testemunhos e instrumento de visionamento das imagens gravadas através do pequeno LCD da câmara. Em qualquer dos casos as crianças desenvolviam as suas habilidades atencionais, expondo-me muitas vezes as suas descobertas.

A minha participação como ajudante técnico pontual no filme dava-me a possibilidade de eu aparecer aos olhos das crianças desligado da câmara, garantindo a minha integração no grupo de crianças, mais do que propriamente para suprir uma necessidade real ou uma urgência na equipa de rodagem do filme. Ao mesmo tempo, é claro, que os registos audiovisuais feitos pelas crianças com a minha câmara garantiam a continuidade da produção de arquivo etnográfico. Estes registos têm a vantagem de fornecer também informações relativas aos jeitos de filmar e aos contextos em que as crianças registaram as imagens. Mas esta minha pequena estratégia de diversificação da minha própria figura começou por ser uma resposta ao facto de as crianças preferirem estar comigo quando o meu papel de etnógrafo estava diluído quer pela não utilização da câmara quer pelo desenvolvimento de conversas fora do contexto do filme ou do empréstimo da minha câmara. Mas eu estava longe de saber que em breve não precisaria de desenvolver estas estratégias para aprofundar a minha integração no grupo e garantir a continuidade dos registos audiovisuais.

O primeiro ponto sem retorno da minha existência enquanto etnógrafo aconteceu quando nos momentos de atribuição das funções da equipa de rodagem do filme a cineasta educadora me propôs participar na equipa do filme como operador de câmara do “making of” das rodagens juntamente com o Airton, resolvendo, deste modo, o facto de já não haver mais funções para atribuir às crianças e o facto de esta criança estar ainda sem nada para fazer no contexto da equipa do filme. Airton ficou radiante com a sua nova função, tinha chegado o momento de ele usar a tão “ambicionada” câmara. Havia, contudo, um receio da minha parte porque Airton era uma criança que gerava com alguma facilidade processos de ofensa com os outros colegas, que muitas vezes são não provocavam vendavais na turma porque Inocêncio, que é claramente o líder da turma, vinha pôr “gua na fervura”.

Imagino que um etnógrafo ser convidado para integrar uma atividade do grupo social que o próprio etnógrafo está a analisar seja uma oferenda. No meu caso, tal integração serviu em muito para aprofundar a minha ligação com as crianças. O Inocêncio disse a certa altura a

propósito da minha atuação com a câmara: “o Pedro está a fazer um filme dentro do filme”. Mas eu acho que a minha presença vai muito além das gravações que eu fiz com a câmara, eu não passava o tempo inteiro a filmar, mesmo se filmei mais de metade do processo de realização do filme. Além disso, como já expus no primeiro capítulo, não me interessava fazer um filme mas produzir um arquivo específico para o desenvolvimento da minha investigação. De qualquer maneira, Inocêncio trazia a ideia que todas as ações que eu gravava constituíam a matéria de um outro filme, e de facto tratava-se de uma visualização mais ampla que os registos audiovisuais do filme que as crianças estavam a realizar, porque os meus registos captavam as relações entre crianças da equipa do filme envolvidas nas gravações, as relações coexistentiais das crianças sem função efetiva, e outras ações, consecutivas, durante as pausas das gravações dos planos.

No ainda provisório “sistema visual” entraram mais duas câmaras, a esporádica câmara de Pierre-Marie Goulet, que aparecia para gravar excertos do processo para documentação da própria atividade da associação *Os Filhos de Lumière*<sup>8</sup>. E a câmara pequena que Teresa emprestava às crianças que estavam sem ocupação efetiva no contexto das gravações do filme. Já se consegue vislumbrar que este acréscimo de câmaras intensificou a diversidade atencional, mas poderia levar o “sistema visual” de Banks e Morphy à loucura. Considero que é exactamente neste ponto que o meu caminho se separa da direção do sentido de Banks e Morphy, por completo. O “sistema visual” de Banks e Morphy já não nos serve para a compreensão do que está aqui em jogo. E o que está em jogo é muito mais um conjunto de sistemas desenvolvimentais que destacam a habilidade atencional das crianças durante o período da rodagem. O conceito “sistema visual” definido por Banks e Morphy não compreende ou não abraça este facto primordial e desenvolvimental da experiência de aprendizagem das crianças. E por isso também não nos ajuda a compreender aquilo que de mais vital há nesta experiência das crianças: o fluxo desenvolvimental da atenção.

A tradição da antropologia visual trabalha para saber em que medida determinado “fenómeno visual é incorporado no processo cultural e influencia a trajectória dos sistemas socioculturais”, mas ultrapassa os processos desenvolvimentais através dos quais poderia saber mais sobre a vida a emergir. A minha investigação não analisa, por isso, o filme das crianças enquanto produto final seguido de reacções aos sucessivos visionamentos e

---

<sup>8</sup> Como se pode ver no site da associação e na página que associação tem no facebook.

discussões no interior da pequena “sociedade de crianças” constituída pela turma do 4º C da escola básica nº 1 do vale da Amoreira, nem a difusão do filme pela comunidade (facto que não aconteceu), mas, o processo da rodagem enquanto tal, com os seus campos de prática específicos nos quais emerge a habilidade atencional de cada criança.

Por outro lado, uma criança que em determinado momento se afastou do processo de rodagem do filme vai entrar em relação com o trabalho de exploração da imagem por outras vias, usando qualquer uma das outras câmaras em presença. É certo que o trabalho desenvolvido no contexto do filme permanece como o lugar privilegiado para as crianças aprofundarem a sua sensibilidade acompanhando o processo de maturação da criação de cada plano e desenvolverem fluxos atencionais mais continuados durante um ensaio com os atores ou durante a gravação de um plano visual, mas as outras câmaras existem apesar de tudo, e nós não podemos simplesmente esquecê-las em nome de um discurso seguro sobre a aprendizagem do cinema pelas crianças. Qualquer momento pode ser uma oportunidade para uma criança desenvolver uma orientação atencional, e até aprofundá-la, porque a atenção é uma habilidade que pode ser aprendida, aprofundada.

Durante toda a rodagem do filme o processo da prática do olhar e operação através de uma câmara transbordou em muito as imagens registadas pela câmara dedicada ao registo dos planos do futuro filme. Uma das coisas que isto acarreta é o constante e diverso desenvolvimento das habilidades atencionais das crianças que embora tivessem função atribuída não tinham muitas vezes nada para fazer no contexto da gravação dos planos do filme e que através do uso de câmaras, que povoaram a rodagem, também elas acompanhavam as ações dos colegas que estavam envolvidos na realização do filme, as ações de colegas que se encontravam em redor entretidos com pequenas brincadeiras, em movimentos de câmara agitados ou detendo-se em pormenores do ambiente, desenvolvendo a sua habilidade atencional de maneira mais continuada.

Durante toda a rodagem – e penso que esta é a razão fulcral do aspeto motivacional – as crianças transgrediram quase todas as suas funções iniciais, excepto a maioria das meninas do guarda-roupa e adereços, que não desempenharam outras funções ao longo do filme, a não ser Jesuína que gravou som e trabalhou com a claquete e Alexandra que quis “gravar umas imagens” com a minha câmara. Tal facto contribuiu com um fluxo incrível de vida, e resolveu quebras de energia, cansaço. As crianças puderam, desse modo, viver a construção do filme

como algo que era de todos. Mesmo se a maioria das crianças que não desempenharam funes de imagem e realizao s tivesse manifestado a sua consciência acerca das potencialidades reais da gravao dos vários takes de um plano do filme nos últimos momentos do processo de rodagem. Por outro lado, a Ana, o Ruben, o Daniel e o Dorivaldo, que desempenharam funes na operao da câmara, puderam aperceber-se e explorar as potencialidades da gravao dos takes, seguindo o processo de maturaao da criao dos planos de imagem do filme como uma experiência atencional de manifesto interesse; seguindo os planos que estavam a ser criados através do pequeno LCD da câmara. Na mesma situao privilegiada se encontravam as três realizadoras do filme, Ana, Daniela e Matilde, apesar dos planos de imagem gravados estarem mais próximos dos operadores de câmara, em especial quando a operao da câmara envolvia panorâmicas, implicando ao mesmo tempo a movimentaao do corpo.

Inocêncio, embora se mantivesse afastado da realizao mantinha uma ateno especial ao processo de maturaao da criao dos planos de imagem do filme e soube ir transitando da funo de produtor para funes mais próximas dos trabalhos de realizao do filme, chegando a ocupar a funo de anotador. Mas poderia ter solicitado a sua vontade de realizar ou de operar a câmara. E a julgar pela facilidade com que se desencadearam as migraes e as trocas na equipa, diria que os colegas que operaram a câmara e as colegas que desempenharam as funes de realizao e Teresa veriam essa vontade de Inocêncio como facto positivo. Também  justo sublinhar Matilde (a criança que assumiu a funo de realizadora oficial na sessão em que foram definidas as funes de cada um), que apesar da sua atitude esquiva em relao  câmara – quase sempre sem olhar pelo LCD da câmara durante a gravao dos takes – aprofundou a sua habilidade atencional, ao seu jeito, talvez como forma de lidar com a novidade de estar a realizar um filme ou a importância que Matilde d sempre muito mais  responsabilidade, conforme contextualizo no apêndice. Daniela, que iniciou os trabalhos de realizao do filme no pátio da biblioteca do Vale da Amoreira, esteve mais preocupada com o fato de estar a ocupar o lugar de Matilde do que propriamente envolvida na realizao do filme. E Ana revelou-se uma realizadora muito envolvida no trabalho de direo de atores a par da sua dedicada ateno  ao dos atores durante os ensaios e a gravao dos takes, aes que ela visionava através do LCD da câmara. Aliás, seria mais adequado dizer que a liberdade de ao de Ana e o seu envolvimento na direo de atores se deve ao fato de ela desenvolver sucessivamente a sua habilidade

atencional através do LCD da câmara: onde se tem acesso visual ao enquadramento do ambiente visual que está a ser registado.

Resumindo a dinâmica dos processos de permuta de funções no interior da pequena equipa de realização: Matilde é escolhida como realizadora oficial, na mesma altura que Hillary como assistente de realização, mas esta cedo revela ser uma criança que simplesmente “está noutra”, ouve-se dizer que ela está apaixonada. Daniela assume a assistência de realização mas v-se obrigada a aceitar o convite de Teresa quando Matilde manifesta falta de iniciativa para decidir nos trabalhos de preparação da gravação do primeiro plano da rodagem.

O não-olhar-de-Daniela para a minha persistente câmara, nos momentos em que Daniela estava a realizar um plano do filme mas não olhava pelo LCD da câmara a ação dos atores, pode mascarar um facto importante das relações de amizade entre crianças. Para compreender o comportamento de Daniela é preciso acrescentar a presença da sua amiga Matilde.  que Daniela ao manifestar o seu interesse olhando o plano que estava a ser gravado através do pequeno ecrã (LCD) da câmara estaria a manifestar o seu interesse e com isso a acentuar o lugar de exclusão de Matilde, que apesar da explicação de Teresa não compreendeu muito bem a sua substituição. Por isso, Daniela preferiu manter-se cabisbaixa, grande parte do tempo em que realizou. Facto que mereceu as chamadas de atenção por parte de Teresa, no sentido de ela assumir a sua atenção na realização do plano. Aos olhos de Matilde, Daniela revelou pouco entusiasmo na realização do filme: “a Daniela não está com muita vontade de fazer o plano”. Mas a minha observação revelou um contentamento de Daniela em estar a realizar o plano. Para o fazer, ela tinha de garantir o desenvolvimento intermitente da sua atenção e com isso demonstrar pouca disponibilidade aos olhos da sua amiga Matilde.

Quando Daniela saiu do papel de realizadora, vinha algumas vezes ao encontro da minha câmara partilhar comigo soluções que ela tinha encontrado para resolver pequenos problemas práticos, como a solução para a necessidade de apagar a tinta de acetato da claquete que ela resolveu passando a própria tinta da caneta de acetato por cima dos riscos já secos e de imediato os dedos para limpar a superfície da claquete. Tal descoberta de Daniela, tinha resolvido um problema importantíssimo uma vez que a sincronização dos planos de imagem com os planos de som na fase de montagem depende de uma legível anotação dos planos e takes na claquete registados pela câmara da equipa de rodagem no início da gravação de cada take. O episódio de descoberta de Daniela mostra, tmbm, como aquilo que tomamos por

“socializao” veio estilhaçar uma certa formalidade, mas no ventre da pr3pria ideia de aprendizagem metodologizada. “Por esta e por outras”, fui aprofundando a minha percepo do ecossistema como realidade n3o hierarquizada de experi4ncias de aprendizagem.

Matilde foi sendo reanimada enquanto realizadora ao longo do filme, quer por sua iniciativa quer por sugest3o das outras colegas. A amizade entre Matilde e Daniela n3o ficou abalada, e estas beneficiaram da vitalidade da colega Ana na realizao do filme. Ana estava de partida, em breve ia juntar-se aos seus pais que emigraram para França onde encontraram trabalho. A par da imin4ncia da partida de Ana, a realizao em comum ter3 contribuído para a ternura e brincadeira entre as tr4s realizadoras: as crianças que tinham a responsabilidade do trabalho de maturao da criao dos planos visuais do filme. A inclus3o das tr4s realizadoras veio diluir em muito o poder da figura da realizadora, neste caso Matilde, que chegou a ser considerada a 3nica realizadora do filme. Tal modificao no interior da equipa de realizao trouxe consequ4ncias para a percepo dos colegas que n3o se encontravam com funoes efetivas, uma vez que mostrava 3 turma uma permuta de funoes constante entre as colegas, como de uma maior partilha da funo de realizao. Facto que contribuiu para generalizar o processo de permuta de funoes entre todas as crianças da turma durante a rodagem.

A gravao de takes de um plano – que no caso do realizador portugu4s Pedro Costa pode implicar a gravao de muitas dezenas de takes de um plano – tem por fundamento a pr3pria experimentao pl3stica audiovisual e o aprofundamento da atuao dos atores. No processo de rodagens do filme das crianças a gravao dos takes esteve mais relacionada com o aprofundamento da performance dos atores baseado em crit4rios de verosimilhança, mas tamb4m com aspetos da *mise-en-sc4ne*. Este trabalho de maturao da criao dos planos visuais do filme das crianças era estimulado por Teresa ou sugerido pelas crianças que estavam envolvidas na realizao do filme, em concreto Ana, Matilde e Daniela. E tamb4m Ruben, Daniel e Dorivaldo que desenvolveram os trabalhos de captao da imagem do filme. E n3o seria despropositado dizer que observei ao longo do filme uma alegria sempre manifesta pelas crianças que estavam a dedicar a sua ateno ao processo de maturao da criao dos planos visuais do filme. E que o mesmo n3o observei nas crianças que desempenhavam funoes fora do n3cleo respons3vel pela construo dos planos visuais, em especial as crianças que, em determinados momentos, se encontravam sem funo efetiva. Tal comportamento da equipa sublinha a import3ncia da educao da ateno adentro do trabalho

de criação dos planos visuais do filme, como a situação que possibilitou mais oportunidades de realização do fluxo desenvolvimental da atenção. A possibilidade de desenvolver atenções continuadas como prática primordial do processo de maturação da criação dos planos visuais do filme é o que mais despertava a atenção das crianças que se encontravam em redor sem função efetiva, em especial, Alexandra e Sílvia (do guarda-roupa); Jesuína e Soraia (dos adereços); e Alexandre (assistente de realização).

A minha relação com a cineasta educadora estava longe de ser linear. Após um momento inicial em que eu acho que Teresa não deve ter tomado plena consciência do que poderia implicar a função que eu iria desenvolver no âmbito da equipa do filme, conjuntamente com Airton, Teresa pediu-me, por diversas vezes, para eu parar de filmar porque a minha câmara constituía “um foco de desatenção”. Comecei, então, a entregar mais vezes a câmara ao Airton e na ausência deste a deixar qualquer criança usar a minha câmara para filmar o “making of”. Mas mesmo estes eram interpelados por Teresa para pararem de filmar, pelas mesmas razões. Na perspectiva de Teresa, a minha câmara estava relacionada com a “desatenção” das crianças que estavam mais implicadas na realização do filme, ou seja, com a interrupção de orientações atencionais e com o desenvolvimento de novas orientações atencionais. De uma forma muito restrita as crianças desenvolviam olhares e gestualidade amigável com a minha câmara, noutros casos esquivavam o olhar da câmara, mesmo sabendo que muitos desses evitamentos significavam um tipo de relacionamento com a câmara. Em qualquer dos casos havia desenvolvimento de novas orientações atencionais. Por outro lado, nos casos das crianças com maior possibilidade de desenvolver fluxos desenvolvimentais da atenção associadas ao processo de maturação da criação dos planos visuais verificava-se uma quase indiferença em relação à minha presença, nunca sentindo que estas interrompessem qualquer fluxo atencional por causa da minha câmara. Mas compreendo o que Teresa me dizia no sentido em que um acréscimo de novas orientações atencionais no ambiente influenciava toda a disposição atencional da turma.

O desenvolvimento de outras orientações atencionais pelas crianças sem funções efetivas na equipa de rodagem do filme contribuía algumas vezes para uma dispersão geral das atenções, pondo em risco a sobrevivência do ambiente organizacional formalizado, mas não a sobrevivência do ecossistema enquanto tal, quer dizer, apesar das aparentes iminências de

caos que tantas vezes povoaram as rodagens, estas eram sempre asseguradas pelas crianças que mostraram o seu sentido de responsabilidade, mesmo se em algumas vezes a cineasta educadora sentia necessidade de “puxar” as crianças, que entretanto se tinham envolvido em pequenas brincadeiras. A chave para a compreensão de uma certa “desateno”,  mesmo a própria inevitabilidade e necessidade da brincadeira entre crianças, porque a equipa de rodagem  algo que as crianças não assumem como uma formalidade curricular, o processo de mistura entre escola e ateliê, ateliê e bairro  constante. O ateliê de cinema está mais próximo da informalidade quotidiana no bairro. E as brincadeiras também não são incompatíveis com a rodagem do filme, apesar de sublinharem muitas vezes a indeterminao da vida no processo da experiência de aprendizagem do cinema.

O processo de definio do relacionamento de Teresa face  minha câmara atingiu um ponto limite no último dia de rodagem, quando esta expo o seu esgotamento em relao ao facto de eu estar a filmar. A gravidade que senti no jeito de falar de Teresa fez-me imediatamente parar de filmar, pousar a câmara em cima de uma mesa do pátio, avançar para Teresa e, sob o olhar e a escuta de todas as crianças, dizer-lhe: “Obrigado Teresa. Estava a precisar de me desligar da câmara”. Nessa altura, preparava-se a gravao de mais um plano. As crianças da equipa de imagem e realizao tinham escolhido o local da posio da câmara e iniciava-se o trabalho de ensaio com os atores e a Ana. As outras crianças da equipa colaboravam em cada uma das suas funoes, ou aproveitavam para ocupar-se em pequenas brincadeiras, outras permaneciam sentadas em cadeiras dispostas em redor a observar os trabalhos da equipa de realizao e de imagem do filme. Havia atraso nas filmagens, um problema para resolver na suspensão do microfone. Olhei o ambiente com um misto de gratidão e prazer em estar ali, e no momento seguinte dei por mim a reparar a suspensão do microfone socorrendo-me de pequenas tiras de fita adesiva. Foi neste momento em que não estava a olhar o ambiente através da câmara, nem a contar com a sua utilizao, que pude viver os fluxos desenvolvimentais da ateno visual das crianças com outra disponibilidade. Em primeiro lugar, porque eu próprio tinha vivido essa experiência. Percebendo ao mesmo tempo que a minha relevância na equipa era potencialmente igual  de qualquer criança ou adulto que participava na equipa, já não havia destaque. A minha situao anterior tinha sido diluída com a interrupo dos trabalhos do “making of” e eu era apenas mais uma pessoa da equipa. Isso ajudava-me a não sentir tanto a presença do meu corpo, por contraste ao destaque anterior. Ajudei a arrumar o décor, em especial a transportar estrados de madeira muito pesados de um

lugar para outro com a ajuda do cineasta educador José L Correia, e sob a direção da criança que ia assumir a função de realizadora, a Matilde. Durante os momentos que referi anteriormente, tive vários momentos de percepção da atenção que estava a ter. Tratava-se de facto de uma sintonia incrível com tudo o que estava para além do meu corpo, mas já não conseguia conceber a exterioridade do meu corpo como um dos lado da relação, quer dizer, sentia o meu corpo e ambiente como algo inseparável, eu mexia-me e a disposição do ambiente acompanhava a minha dança, como dois corpos agarrados a dançar um tango. E este estado de percepção chegava-me através do fluxo de desenvolvimento da minha própria atenção.

Um fluxo desenvolvimental da atenção visual é uma linha de comunicação plena no campo visual que compreende o movimento do próprio corpo, e que se estabelece entre duas partes que se tornam indiscerníveis porque o observador que desenvolve uma orientação atencional s o  pela relação que estabelece no seu ambiente que co-cria. Acontece que a permanência de uma orientação atencional suscita uma educação singular da atenção no âmbito do ambiente que a criança ajuda a formar, e esta atenção aprofundada, que é uma coisa perfeitamente atual, é a gnese do fluxo desenvolvimental da atenção.

A abordagem ecológica da experiência de aprendizagem das crianças aqui desenvolvida expõe a “totalidade indivisível” da criança e aspeto específico do ambiente, que emerge como desenvolvimento atencional que tende a ser cada vez mais fino, e que não pode ser entendido senão como fluxo desenvolvimental da atenção que reconstro continuamente e criativamente essa mesma totalidade indivisível, no sentido também em que as crianças estão a maturar o ambiente visual de cada plano do filme.

A questão não está em examinar se essa totalidade indivisível perde a sua força com o decréscimo da atenção visual atual, mas sim em examinar o fluxo desenvolvimental da atenção visual como desenvolvimento atual, durante os ensaios e durante a gravação dos planos visuais, mantendo-me a, prescindindo do trabalho da memória, que como podemos vislumbrar não é preciso para a ação do fluxo desenvolvimental da atenção visual atual. Durante um ensaio com a câmara, um ensaio de uma das realizadoras com os atores, uma gravação de um take que pode ser seguido através do LCD da câmara, as crianças não agem em função de um processo de transmissão de representações mas estabelecem o seu fluxo desenvolvimental da atenção visual atual.

### **Da habilidade: fluxo desenvolvimental da atenção e desmemória**

A etnografia permanece como uma fonte inesgotável, que tantas vezes força o meu pensamento a pensar, não no sentido de fabular teorias que não correspondam ao potencial que brota do atual vivido mas para erigir uma tica no modo de dar a ver. O meu projecto antropológico tenta extrair da evidência etnográfica a sua vidência, que na prática  um trabalho de aprofundamento da minha própria educação da atenção.

Um das vantagens de terem existido outras câmaras a circular no terreno etnográfico, além da câmara que registava o mundo ficcional inventado pelas crianças,  podermos usar os seus registos para efetivarmos pela escrita essa amplidão. Havendo pertinência em trazer um plano filmado pelo Pierre-Marie Goulet, numa das suas idas ao terreno, para aprofundar a própria noção “habilidade”, que aqui se ficou a dever em muito às relações atencionais que as crianças desenvolviam com as câmaras de registo audiovisual. Neste plano filmado por Pierre-Marie Goulet que trago para o debate vemos Ruben, a criança que permaneceu durante a quase totalidade da rodagem do filme na função de operador de câmara, a mostrar ao seu colega Daniel como manipular a câmara na situação em que a panorâmica da câmara deveria acompanhar os movimentos dos dois personagens na sua fuga, os seus colegas Edivaldo e Diogo. Tratava-se de um plano difícil de fazer porque a câmara, em modo de teleobjectiva, deveria acompanhar os dois personagens a caminhar por cima de um muro. Um trajeto que na sua extensão tinha cerca de 150 metros.

Sublinho o facto de Ruben ter participado no trabalho de gravação dos planos visuais do filme através de sugestões diretas  forma como compor a *mise-en-scne* e através da sua operação de câmara efetiva. Mas Ruben manifestava uma inquietude ( a palavra que me vem  cabeça) e apesar de ter sido um excelente operador de câmara até então, a verdade  que não conseguia ter as mãos e os dedos parados por muito tempo. E como se tratava de uma panorâmica muito longa que exigia um longo período de operação de câmara Ruben entendeu que deveria passar a tarefa ao colega Daniel que até esse momento tinha desempenhado funções de operador de som e de claquete, e que queria desempenhar a função de operador de câmara.  relevante notar que apesar das brincadeiras as crianças tinham uma consciência da sua responsabilidade; as crianças sabiam que o resultado daquela colaboração entre todos na gravação dos planos iria resultar num filme de todos, que eles poderiam ver e mostrar a outras pessoas.

Ruben fazia agora a vez da criança que mostra e Daniel a criança que segue com a sua atena os movimentos de Ruben com a câmara. Relembro que num fluxo desenvolvimental da atena visual o corpo em estado de concentraa plena fica dotado de um poder de aaogravel, uma vez que não pode haver aprofundamento de uma habilidade gestual sem haver o correspondente investimento atencional. O plano que Pierre-Marie filmou começa com Ruben apontando a câmara na direa dos atores e a perguntar a Daniel se este estava a ver o enquadramento dos atores: “estás a ver o enquadramento deles?” Daniel responde que sim mas estar atento  mais forte que falar da sua atena. (...) Ruben: “Quando os gajos começarem mais ou menos aqui” (apontando com o dedo para uma referência no LCD da câmara), “vais andando assim” (e faz o gesto lento da panorâmica para a direita), “tens de os acompanhar ao mesmo ritmo, assim, até aqui” (e aponta novamente para uma referência no ambiente visual através do LCD, Daniel toca também no LCD pousando o dedo na mesma referência visual, o poste de um candeeiro de rua). Daniel: “Até àquele poste.” Ruben: “Se eles continuarem não importa, nós já não os vemos, vais até aqui”. Ruben olha para Teresa que permanece em redor a conversar com outras crianças. Ruben tem a câmara fixa, no enquadramento final da panorâmica. Teresa aproxima-se. Ruben (para Teresa): “Aqui?” Teresa: “A já não os vemos”. Ruben (para Daniel na presença de Teresa): “Já sabes?” Teresa (para Ruben): “Ele percebeu isso?”

Quando Daniel filmou o difícil plano já não estava propriamente a copiar o que Ruben lhe tinha transmitido, até porque era preciso ajustar os movimentos da câmara ao andar dos atores, que apesar de fluidos imprimiam variaes rítmicas ao longo do trajecto. Daniel mantinha uma mão no punho da câmara e a outra junto à objectiva, sem desestabilizar o movimento panorâmico praticamente de 180, o que obrigava a uma deslocaa suave do dorso em coordenaa com a deslocaa dos ps, mas baseando todo o movimento do corpo através da observaa do enquadramento (plano de conjunto filmado em teleobjectiva) pelo LCD da câmara. Acompanhando suavemente o ritmo do andar dos atores, situados a uma distância mínima perpendicular  câmara de cerca de 40 metros. Os dedos de Ruben permaneciam inquietos, como sempre, e o plano filmado por Daniel correu belissimamente. Esta experiência de aprendizagem aqui descrita sumariamente faz eco com aquilo que Ingold diz acerca da sua quarta dimensão de “skill”, o conceito que continuo a traduzir com a palavra “habilidade”:

Não nego que a aprendizagem das habilidades envolve a observação e a imitação. Mas o processo de dar forma não é mais um assunto de formação interna, de representações mentais do comportamento observado, mas a conversão dessas representações observadas em prática manifesta. Porque a observação do aprendiz é (...) baseada na sua própria ação, no envolvimento perceptivo com o seu ambiente. (...) A chave da imitação é feita em íntima coordenação dos movimentos de atenção do aprendiz com todo o movimento do seu corpo no mundo. (...) Através da prática repetida ele comprova, e é guiado pelas suas observações, e gradualmente adquire o sentir das coisas por ele próprio - isto é, ele aprende a ajustar finamente os seus próprios movimentos tanto quanto a encontrar a fluência rítmica, do praticante que já sabe. (Ingold 2000: 352-354)

Vimos como o desenvolvimento da habilidade das duas crianças aqui retratadas pertence ao campo próprio do “sistema desenvolvimental” que compreende o desenvolvimento da habilidade atencional, tanto quanto gestual em relação com o ambiente. Não existe aqui nenhuma réstia de separação; a sintonia da atenção e dos gestos de Daniel com o ambiente visual que ele estava a registar é plena, ainda que possamos considerar a dimensão inatural da atenção porque os pequenos gestos que já aconteceram criam como que movimentos virtuais para a perceção. Mas o que podemos reter, no âmbito deste trabalho, é a existência do fluxo desenvolvimental da atenção como o que possibilita o “sucesso” da própria habilidade global. A câmara não é tanto uma superfície que liga criança e o resto do ambiente mas o instrumento próprio que confere à atenção uma existência fundacional. Sem o fluxo desenvolvimental da atenção visual tal não aconteceria. As palavras de Ingold estão em sintonia com o meu processo compreensivo:

Não é exigido um corpus separado de regras e representações para organizar a informação perceptiva para formular instruções para a ação. Por isso, a habilidade é ao mesmo tempo uma forma de conhecimento e uma forma de prática, ou - se se quiser - são ambas conhecimento prático e prática conhecível. (...) Um ser humano não é um produto nem dos genes nem da cultura, mas é antes formado no âmbito do processo de desenvolvimento ontogénico durante toda a sua vida. (...) Certamente que as habilidades desenvolvidas no âmbito de um processo de maturação são adquiridas, no sentido em que qualquer que seja o ciclo-de-vida que as habilidades possam ter, uma história de desenvolvimento permanece atrás delas. (Ingold 2000: 116)

O meu interesse, com este trabalho, não consiste em analisar o património de experiência, ou, “a história de desenvolvimento (que) permanece atrás” das habilidades de cada criança, mas analisar o próprio “ciclo-de-vida das habilidades”. Isso que Ingold diz acerca da “história do desenvolvimento” parece-me inquestionável. Porém, há toda a vantagem em analisar aqui o trabalho da memória durante a própria emergência do ciclo-de-vida, mesmo que de uma forma bastante modesta. Para mim, é como se o ciclo-de-vida de uma habilidade atencional coincidissem com a sua própria memória imediata, uma memória demasiado curta e, por isso, não bastando para se projectar na aplicação de uma representação. O desenvolvimento de uma habilidade indivisa com o seu ambiente seria o bastante para garantir a não desagregação da totalidade indivisível expressa num fluxo desenvolvimental da atenção, como acontecimento que envolve todo o corpo com aspetos específicos do ambiente os quais desenvolvem uma continuidade e uma transformação criadora. Querendo dar um sentido mais rigoroso à atuação da memória durante o ciclo-de-vida de uma habilidade diria que o trabalho da memória não se dá como processo de transmissão de representações mas como puro movimento da percepção.

Com respeito à percepção diria que ela aparece naturalmente com o desenvolvimento da atenção que é uma habilidade que pode ser aprendida, aprofundada, conforme tenho vindo a argumentar até aqui. Podemos agora, quanto a mim, prescindir de falar da memória. De facto, eu não preciso de memória para desenvolver uma habilidade prática, mas de um ajustamento fino, ou sintonia plena entre mim e os materiais da minha relação no ambiente que eu ajudo a construir. Esta “sintonia fina” de que fala Gibson implica a existência de um campo experimental onde emerge a minha habilidade atencional e gestual. A totalidade indivisível da criança e ambiente não é senão um sistema desenvolvimental em que o desenvolvimento atencional é ele próprio um agente do processo criativo inerente aos processos de desenvolvimento. Diz Ingold:

“Banhado em luz, submerso em som, e extasiado com sensações, o corpo sensível, ao mesmo tempo observador e produtor, traça os trajectos de devir do mundo contribuindo para a sua renovação. (...) O observador-produtor é então um viajante, e o modo de produção é ele próprio um trilho, trajecto. Ao longo de tais trajectos as vidas são vividas, as habilidades desenvolvidas, as observações feitas e as compreensões ampliadas. Mas se isto é assim, então não temos mais de supor que o habitat é segundo a forma como Heidegger imaginou; semelhante a uma clareira na floresta. Estar, eu poderia dizê-lo agora, não é estar *num lugar* mas estar juntamente com os trajectos. O trajecto e não o lugar, é a primeira condição do ser ou antes do devir. (...) cada ser

como tal tem, de acordo com isto, de ser imaginado como linha do seu próprio movimento – ou mais realisticamente – como um conjunto de linhas. (...) Seguir o que está a andar, que está em devir; traçar as múltiplas linhas de devir” – escreve Ingold a partir da sua leitura da filosofia de Gilles Deleuze – “é trazer de volta à antropologia a vida”. (Ingold, 2011: 11-14)

Apesar de sentir a pertinência da citação para o meu trabalho, julgo que Ingold não se terá dado conta do potencial do seu próprio pensamento, cujo alcance sob influência directa da psicóloga desenvolvimental Susan Oyama lhe daria a mesma visão dos trajetos ou linhas como facto constitutivo do “ser no mundo”. É que os “sistemas desenvolvimentais” implicam linhas, trajetos desenvolvimentais, são eles próprios “totalidades indivisíveis”, para usar outra expressão de Oyama. Totalidades indivisíveis essas que implicam a sua própria natureza indeterminada.

### **CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO**

Neste capítulo apresento um estado mais incandescente da exploração da noção fluxo desenvolvimental da atenção cujo efeito imediato para a compreensão sublinha a indeterminação da vida enquanto condição de possibilidade do fluxo desenvolvimental da atenção visual. Ao mesmo tempo o pr3prio facto desenvolvimental da atenção visual sublinha a exist4ncia do visual como relação. O visual 4 a relação entre organismos e ambiente criada pela atenção (visual). O que existe 4 fruto das circunst4ncias ontog4nicas. O fluxo desenvolvimental da atenção não 4 propriedade de ningu4m, ele não 4 algo que possa ser territorializ4vel numa das partes envolvidas na relação. E contudo, depende das partes; ele depende das partes mas não se confunde com elas – 4 o visual propriamente dito ou a educação da atenção (visual).

#### **Da indeterminação da vida e a atenção atual**

Poderia começar um-grande-ciclo-de-vida dizendo que Diogo espera por Edivaldo no p4tio da biblioteca do Vale da Amoreira. Na mochila traz mantimentos que lhes darão alguma autonomia durante a sua fuga. E, contudo, não estaria a dizer nenhuma mentira. Entre as vidas das crianças que estão a desenvolver os personagens e as vidas das crianças que estão envolvidas na realização do filme não ha diferença de natureza, tudo faz parte da vida, mesmo a hist3ria de Matilde que 4 uma coisa imaginada. Houve em tempos neste bairro grandes zaragatas raciais e elas ainda devem permanecer porque não deve ser por acaso que Matilde escreveu a hist3ria de um menino de pele clara, Diogo, e um menino de pele acastanhada, Edivaldo, que lutam pela sua amizade. Na motivação desta fuga por parte das crianças esta uma zaragata entre mães, e a mãe (fict3cia) de Diogo (a professora Rosabela) pro4be o seu filho de se dar com Edivaldo. Mas, facto curioso, Matilde, que 4 uma menina de tez acastanhada mais escura não esclarece na sua hist3ria se os motivos da zanga entre mães possam ter a ver com motivos raciais, mas a d3vida permanece porque na hist3ria não ficamos a conhecer a razão real da desavença entre mães. E a generalidade das crianças da turma apesar de “sentir na pele” uma certa ideia de exclusão, tende a desvalorizar as quest3es raciais como algo que esta na base da desavença entre as duas mães.

Como alude a professora Rosabela, 42 anos, natural da freguesia limítrofe da Baixa da Banheira, que conhece o bairro de perto desde 1987, altura em que começou a frequentar a escola secundária:

“Este bairro é recente e as primeiras construções (prédios) destinavam-se a ser vendidas numa dinâmica de cooperativa (Fundo Fomento – nome dado à cooperativa). Alguns lotes iam sendo construídos à medida que os interessados iam “injetando” dinheiro, outros foram construídos e posteriormente vendidos. Na altura de 1974/77, aquando da descolonização, muitos “retornados” compraram casa no bairro e vieram diretamente das ex colónias. As freguesias à volta não aceitaram muito bem esta invasão pois dizia-se ou melhor pensava-se que com os retornados viriam os pretos e nesta altura o preconceito contra estes estrangeiros era marcante. De facto, poucos anos mais tarde o bairro começou a ser invadido por famílias oriundas, no princípio, de Angola e Guiné-Bissau. Algumas famílias estabeleceram-se legalmente adquirindo os seus imóveis a pessoas que já cá moravam mas algumas famílias simplesmente ocuparam muitas das habitações, parte delas ainda em fase de construção. Foi sobretudo a partir desta altura que o bairro socialmente passou a ser muito mal visto e culturalmente dominado pelos países africanos. Com o desenrolar das guerras em África o bairro continuou a receber populações oriundas do continente africano. São Tomé, Cabo Verde ....”

A tentativa de as crianças dissimularem ou ocultarem uma certa memória do bairro contrastava com a atenção global que todas as crianças desenvolviam, agora, com a fuga dos dois personagens, os colegas Diogo e Edivaldo. Como se mais importante que os eventuais motivos da desavença entre mães que estariam na origem da fuga, fosse a própria fuga das crianças para garantir a sua amizade. Volto, por isso, à matéria específica que anima este capítulo – “a educação da atenção” ou a habilidade atencional manifestada pelo fluxo desenvolvimental da atenção.

Resumindo, “a habilidade é uma propriedade não do corpo humano como uma entidade biofísica, uma coisa por si mesma, mas o campo total de relações constituídas pela presença do organismo-pessoa, indissociavelmente corpo e mente, num ambiente ricamente estruturado. Isto é a razão pela qual o estudo do processo da habilidade, não apenas beneficia de uma abordagem ecológica, mas a exige” (Ingold 2000: 353).

Um fluxo desenvolvimental da atenção emerge ou efetua-se no “campo total de relações constituídas pela presença” atual da criança no ambiente que ela co-cria. Mas pode não

configurar o desenvolvimento de uma habilidade prática onde ocorra o contacto e a manipulação com qualquer matéria através das mãos, mas simplesmente o fluxo desenvolvimental da atenção que deixa em sintonia, por exemplo, as duas crianças que desenvolvem as personagens do filme, numa dança improvisacional em que emerge toda a habilidade atencional das duas crianças.

Nos planos onde o processo de maturação da criação do filme se concentrou sobretudo na ação dos atores – uma vez que se tratava da gravação dos planos através de enquadramentos fixos –, poderia dizer que  indeterminação da vida se veio sobrepor um processo de improvisação criativa que veio provocar como que deslocamentos a essa indeterminação. Mas como se sabe, num processo de trabalho em que são gravados sucessivos takes de um plano ninguém sabe o que vai acontecer, e esse acontecer resulta sempre de um abrao entre as intencionalidades expressas pelos gestos e o acaso. E no caso deste plano da fuga dos dois colegas protagonistas foram precisos 14 takes para que a equipa de realização desse por terminado o processo de maturação do plano. Mas em que consistiu essa maturação da criação ao nível do trabalho dos atores? Antes mesmo de sublinhar um aspeto operativo da maturação da criação da ação das duas crianças que desenvolviam as personagens do filme, é preciso dizer que as duas crianças que estavam a desempenhar o papel dos dois protagonistas do filme se viam enleadas entre a dimensão da brincadeira e a responsabilidade de desempenhar as personagens para o filme, resultando muitas vezes em risadas entre os dois, ou risadas antes da saída de cena, ou brincadeiras entre takes. Porém, o que parece importante sublinhar da ação dos dois protagonistas é o trabalho de repetição e diferença em que consistiu a maturação da criação das suas ações ou dos seus trajetos, isto é, as invariantes da disposição tica ambiente sofriam de take para take como que pequenas torções – um olhar menos rápido, modificações nos trajetos, um gesto mais curvo e lento... A invariante desenvolvida em todos os takes pode ser descrita do seguinte modo: Diogo, com a mochila às costas, espera pelo amigo encostado a um dos pilares do pátio da biblioteca do bairro, lançando olhares em redor até ao momento em que o seu olhar encontra Edivaldo a aproximar-se. Diogo pergunta-lhe pelos mantimentos e Edivaldo entreabre a sua mochila para mostrar a existência do que fora combinando entre os dois. A seguir saem de cena lado a lado. Todo o trabalho de maturação do plano ao longo dos vários takes consistiu em conferir aos gestos e trajetória da ação das duas crianças um cariz verosímil. Este trabalho de fingimento, de agir para parecer de verdade foi o que desencadeou por parte das duas crianças toda a espécie de brincadeiras e risadas. No

final de cada take ou do fim da gravação do plano há sempre uma brincadeira prometida. Não que ambos combinassem brincadeiras, mas a ação em que são impelidos os leva a integrarem novamente o plano da vida não ficcionada através das suas disposições habituais, de crianças.

O processo interacional das duas crianças  o que está na situação de suscitar a intensidade do fluxo desenvolvimental da atenção, porque lhes  exigido ao mesmo tempo um trabalho da orientação atencional e uma disponibilidade para fluir através do fluxo desenvolvimental da atenção, tendo a seu favor pequenos pontos estruturais imaginários a partir dos quais as ações dos corpos das crianças desenvolvem os seus trajetos improvisados. Isto , o trabalho de repetição das intencionalidades gestualizadas faz emergir uma improvisação que exige os fluxos desenvolvimentais das atenções das crianças, na relação um com o outro. Os gestos passam por pequenos pontos estruturais acordados com a realizadora, como em articulações dos seus trajetos, levando a cabo um trabalho que tem tanto de consciência como de inconsciência.

Na prática, com o desenrolar dos takes estes nódulos já l estão, o corpo de cada criança encontra o seu espaço de agir através da atenção; quando começa um novo take o corpo  todo o campo de relações em que emerge a sua personagem, porque a personagem  ação. O que cada uma destas crianças está a aprender  a esculpir a ação atual através da sua atenção. Este esculpir da ação das crianças através de um campo comum de habilidade improvisacional  que exige o fluxo desenvolvimental da atenção. A atenção não precisa de nenhuma ordem para iniciar a sua marcha, ela mistura-se com o movimento do corpo improvisado.

Retomemos, então, um pouco atrás na descrição da rodagem do primeiro plano que as crianças filmaram, como que para levar a descrição dos dados empíricos até ao momento em que são instaladas as condições para as crianças poderem desenvolver orientações atencionais no contexto desta experiência de aprendizagem do cinema. A localização da câmara  de fato o primeiro gesto já dentro do contexto da gravação de um filme no local de filmagens a partir do qual se desencadeiam todas as outras ações com vista  realização do plano. Os segmentos de mundo consecutivos que apresentarei de seguida correspondem  anotação de planos que captei com a minha câmara relativamente aos momentos iniciais da rodagem do filme até ao momento em que foi escolhido o primeiro lugar da câmara. Se saio especificamente do “trilho da habilidade atencional” entendida como fluxo desenvolvimental da atenção visual  para melhor o compreender, não para lhe atribuir uma história que pese sobre a sua efetuação atual.

O que se segue   uma descrio de excertos do arquivo de imagens etnográfico, com indicao das referências de digitalizao, úteis para eventual consulta no arquivo digital que doarei à Escola Básica n  1 do Vale da Amoreira<sup>9</sup>.

“FILM FINAL DIA 1 - 2<sup>a</sup> CASS-2”

Airton está radiante e circula como um pássaro por entre os colegas que estão como num passeio, alguns de óculos escuros, mas a inquietao   generalizada. Teresa pede para Airton se acalmar. Não consigo ouvir exatamente o que fala por causa do sopro de vento no microfone da minha câmara. Soraia entrega as mochilas aos atores. In s, a jovem colaboradora da associao *Os Filhos de Lumi re*, aconselha-a a apontar num papel a roupa que eles estão a usar para garantir o racord do filme.

FILM FINAL DIA 1 - 2<sup>a</sup> CASS-3

Teresa (para Matilde): “quem é que vai trabalhar esta parte da fuga?”

Daniela: “  a Matilde.”

Teresa (para Matilde): “ s tu?”

Matilde (pouco convincente): “sim, e a Daniela”.

FILM FINAL DIA 1 - 2<sup>a</sup> CASS-4

Teresa (propondo a Hillary): “a Matilde agora vai organizar a realizao desta parte, e tu vais organizar a parte do interior, está bem?” Hillary responde afirmativamente com a cabeça, e desaparece.

Teresa (para Daniela): “eles combinaram uma fuga e este é o ponto de encontro”.

Teresa está a tentar que Matilde compreenda que a ordem de filmagem não corresponde à ordem das cenas no guião, esta expressa uma certa confusão. Ao mesmo tempo e sentados no pequeno muro que não deve ter mais de meio metro de altura, Daniel e Diogo cantam: “Soraia maluca...”. Os dois juntamente com Dorivaldo; vocalizam: “Oi oi oi oi oi ...” Ao lado destes, sentada no muro, está Alexandra digitando no telemóvel sem dar importância   cantilena dos colegas. Ao seu lado Edivaldo espera apreensivo o início dos ensaios

---

<sup>9</sup> Conforme compromisso estabelecido entre mim, como aluno de mestrado em antropologia do ISCTE-IUL, e a direo do Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira.

manipulando um baralho de cartas sem dar igualmente importância  cantilena dos colegas que se continua a ouvir. Dorivaldo, o irmão de Edivaldo, aproxima-se dos colegas a cantar e tapa a boca de Daniel, como que a iniciar uma nova brincadeira. Mas já se ouve a voz de Teresa enquanto a minha câmara capta agora Miguel, Inocêncio, Alexandre e Airton sentados no muro, olhando sorridentes para a minha câmara.

Teresa (tentando lidar com a sua perceção do elevado grau de indeterminação da organização da equipa fala para todos): “eu gostava que vocês percebessem que fazer um filme também tem o lado do silêncio, ok?”

Pensei algumas vezes ao rever estes planos que o “silêncio” deveria ser explicado às crianças não como existente mas como construção cultural, mas compreendo a urgência de significado. A minha câmara volta-se para Teresa e os meninos que estavam a cantar calam-se, mas não parecem dar grande importância ao pedido de “silêncio”, porque logo a seguir ouço-os continuar a sua festa de outra maneira, cantando baixinho. É realmente um motivo de festa para qualquer criança aqui presente uma experiência como esta. Para mais as crianças são educadas no sentido de participar nos processos de aprendizagem segundo uma ordem que vem de cima. Eu diria, claramente, uma ordem que vem do Ministério da Educação. Se não fosse o professor Bruno, que apesar de cumprir o plano curricular instituído pelo Ministério da Educação privilegia a diferenciação dos ritmos de aprendizagens e as abordagens curriculares, as crianças que partilham com ele o tempo escolar há 4 anos seriam outras, menos estimuladas ao nível do desenvolvimento das suas potencialidades enquanto pessoas. Tenho a intenção de debitar esta impressão que acabei de referir para o microfone da minha câmara mas não o faço, não há tempo a perder, tudo flui numa indeterminação incrível, e eu continuo simplesmente, a registar os factos.

Teresa (fala alto voltada para todas as crianças): “ preciso silêncio. Para todos vocês organizarem-se em grupos de trabalho”. (volta-se para Matilde): “qual o sítio da câmara, já sabes?”

Matilde olha em redor, pensativa. Teresa pega na mão de Matilde com delicadeza, voltam-se de costas para a minha câmara e afastam-se ao som do rumor das vozes mais ou menos indistintas das outras crianças. Não me aproximo mas entrevejo que Matilde continua pensativa olhando o pátio, encolhe os ombros, olha para Teresa, e esta, energicamente, decide

avançar para Daniela e pegar-lhe no braço sugerindo-lhe que seja ela a escolher o sítio da câmara, podendo, desse modo, começar a pôr em funcionamento toda a equipa. Matilde está como que anestesiada, tira uma bolachinha de um pequeno saco de plástico que tira do bolso das calças e permanece no mesmo lugar, dá uma dentada na bolacha. Penso: talvez a própria condição de realizadora e a consciência disso esteja tão presente que não lhe deixe espaço para a ação.

Daniela (volta-se para Matilde como que a lamentar o facto de estar a desempenhar a função que supostamente deveria ser desenvolvida por Matilde): “ajuda-me Matilde.” Teresa afasta-se com Daniela olhando para a outra extremidade do pátio da biblioteca.

Teresa (para Daniela): “não precisam de fazer as duas a mesma coisa: Tu podes coordenar o funcionamento da câmara e a Matilde pode falar com os atores, que também é importante.”

Interpelo Daniela quando esta se aproxima de Ruben e Ana que estão junto da câmara e pergunto: “o que é que decidiram?” Dorivaldo (intromete-se na conversa): “estávamos a tentar perceber o espaço onde eles (os atores) ficavam e onde é que a câmara ficava.”

Entretanto Daniela volta a aproximar-se de Teresa. Olho para Teresa e percebo que ela já decidiu o sítio da câmara com Daniela. Teresa afasta-se de Daniela e eu aproveito para me aproximar, perguntando: “foste tu que deste a ideia de a câmara ficar aqui?” Daniela (responde afirmativamente com cabeça): “porque a Matilde quis que a câmara ficasse junto ao muro para eles (os atores) entrarem cada um do seu lado para se encontrarem, e a Teresa disse que era melhor aqui porque eles sempre se podem sentar e conversar e partilhar as coisas (que trazem no interior das mochilas)”.

Estava escolhido o lugar da câmara, era preciso agora instalar a câmara neste lugar e começar a experimentação do enquadramento da imagem e os ensaios com os dois atores: Edivaldo e Diogo que se manteve apartado da confusão ao longo destes momentos, sentado no lugar onde acabaria por ficar a desenvolver a sua personagem. Vivi esta continuidade extraordinária entre filme e vida, que era fruto do “acaso”, como o elemento da indeterminação da vida que começou a desencadear a minha atenção mais fina aos fluxos desenvolvimentais da atenção. Seria, contudo, mais justo dizer que a situação de Diogo foi o culminar de um conjunto de situações co-existenciais, que me ofereceu esta percepção da indeterminação. Tal facto foi o que quanto a mim diluiu uma certa confusão que bailou em mim durante muito tempo, porque

eu reservava alguma tendência para associar esta indeterminação da vida à “sociabilização” por contraste à experiência da aprendizagem metodologizada, segundo os moldes do funcionamento da equipa de cinema profissional. Levei tempo a perceber que a indeterminação estava presente em tudo o que acontecia. E que esta indeterminação é o que eu poderia chamar de real propriamente dito, sobre o qual se vêm inscrever os significados que vamos dando aos aspectos da vida quotidiana.

Podia dizer, que é a indeterminação que “salva” os fluxos desenvolvimentais da atenção dos apetites representacionais e lhes confere pleno direito de fluir enquanto tal. Mas como é que “salva”? É uma maneira de dizer um pouco tosca, mas é essa a minha perceção. Os fluxos desenvolvimentais da atenção são acontecimentos dessa indeterminação e contudo são como que arrancados a ela, não deixando de ser uma dimensão da própria indeterminação da vida. São um trajeto atencional destacado do ambiente visual que co-criamos. Uma criança não pode supor nem prever o alcance de um fluxo desenvolvimental da atenção visual, mas pode viver o seu devir. É claro que mais tarde pode atribuir significados ou formar uma consciência do processo, mas o meu foco vai no sentido de conferir a devida importância à atenção atual. Diria que a indeterminação é a condição de possibilidade da própria “educação da atenção”, de que fala James Gibson. Uma habilidade atencional não corresponde à atualização de uma representação mas explica-se pela sua própria circunstância ontogénica.

O que Susan Oyama disse sobre o “sistema desenvolvimental” na sua obra *The ontogeny of information: developmental systems and evolution*, foi que “não é apenas verdade que o cardápio da informação emergente é uma construção do organismo e ambiente mas também que essa rapidez da informação do estado sensorial e do comportamento que torna a emergência possível é reunida e definida adentro do processo ontogénico.” (Oyama 2000: 154). Ou seja, a criação, biológica e cultural, é um dado do desenvolvimento ontogénico, não um “design” que pré-exista e que depois se desenvolva em “interação” com o ambiente.

Qual a relação do processo ontogénico com a indeterminação da vida? Poderia dizer que o processo ontogénico como movimento real da vida constitui a própria vida indeterminada desencadeando a cada momento os seus processos de singularização através do desenvolvimento das múltiplas habilidades do corpo, e durante a duração de um sistema desenvolvimental ou de um ciclo-de-vida de uma habilidade atencional das crianças, a atenção convive com a indeterminação da vida de que é uma parte, não totalmente porque os

corpos nunca são completamente atuais, há sempre dimensões que permanecem como inatuais, como abordarei mais adiante.

Por outro lado, não poderíamos compreender uma singularidade senão pelo modo como se efetua o fluxo desenvolvimental da atenção atual. Donde, eu dar atenção aos fluxos desenvolvimentais da atenção de cada criança, abstendo-me muitas vezes de generalizar. Mas um fluxo desenvolvimental da atenção precisa do quê para acontecer? Um fluxo desenvolvimental da atenção não é algo independente que precise de algo exterior à atenção para a fazer iniciar a sua marcha mas algo que emerge no processo ontogénico. A “totalidade indivisível”, aqui tratada, sublinha o sistema desenvolvimental em que emerge a habilidade atencional (do corpo) que co-constrói o presente atual. E não pode ser o fato de as crianças não terem uma consciência do que possa ser um fluxo desenvolvimental da atenção que me impossibilita de falar disso. Aliás, é o processo compreensivo que elabora uma compreensão do potencial de funcionamento do fluxo desenvolvimental da atenção que nos pode ajudar a compreender que mundos se exprimem através das crianças, de que mundos elas são o ponto de vista, para usar uma fórmula do antropólogo (Viveiros de Castro 2002: 371).

Uma criança quando pega na câmara da equipa de rodagem do filme, e após um período variável em que vive a equipa de cinema como instituição social conquistada, desenvolve habilidades atencionais e realiza-se com o trabalho dedicado de exploração do visual. Em todos os momentos em que o desenvolvimento da atenção resulta numa intensificação do fluxo atencional é a alegria que vibra mais forte, contagiando toda a equipa. É preciso entender esta aprendizagem atencional das crianças como um processo de desenvolvimento da habilidade atencional que é vital para crianças, dando-lhes a oportunidade de elas próprias se emanciparem por si.

Mas é preciso compreender a urgência do atual nesta experiência, deslocalizando o meu pensamento para o melhor re-situar. O que é que acontece quando lançamos uma mão cheia de bocados de bacalhau a um gato a uma distância, vamos supor, de 6 metros, prefigurando um trajeto de deslocação dos pedaços de bacalhau cozido de um primeiro andar para um pátio no rés-do-chão onde se encontra o gato? O gato, além de poder agradecer com o seu ronronar avança como uma seta para primeiro bocado de bacalhau que o seu olfato e a sua visão capturam e com o qual desenvolve o seu fluxo desenvolvimental da atenção visual, olfativa e gustativa. Ele estabelece um fluxo desenvolvimental de tal forma intenso através do olfato e da

visão com o seu primeiro pedaço de bacalhau, acentuado pelo fluxo desenvolvimental da ateno gustativa, que o mundo em redor como que desaparece. Após mastigar ou engolir o primeiro pedaço de bacalhau, consoante o apetite, o gato olha novamente para cima e pede mais comida, não se apercebendo, por isso, que em redor de si há outros tantos pedaços de bacalhau. Se saímos da janela, ele fareja o chão e acaba por encontrar os outros bocados de bacalhau, mas se não saímos, na generalidade dos casos estudados da janela da minha casa, o gato permanece  espera que lhe atiremos mais pedaços de comida. Ou seja, o fluxo desenvolvimental da ateno foi de tal modo intenso que não criou adesão com os processos da memória.

Mas onde e quando neste contexto da experiência de aprendizagem das crianças existe a possibilidade de as crianças viverem o fluxo desenvolvimental da ateno mais intenso? As sintonias cada vez mais finas entre o corpo das crianças e os aspetos específicos do ambiente visual são aqui potenciadas pelo processo de criao de um mundo ficcionado, seguido pelo olhar através do LCD da câmara, em coordenao com os gestos do corpo, no caso da criança que está a operar a câmara. De que modo  que a criao deste mundo ficcional suscita uma ateno mais intensa para as crianças que estão a seguir os atores no caso do primeiro plano filmado? Através da movimentaao improvisacional dos atores, como já referi. Movimentao improvisacional esta que suscita uma ateno por parte de quem está a seguir a ao dos atores com a câmara e para quem está a realizar todo o processo de construo do plano – o operador de câmara, Ruben, e a realizadora, Daniela, que como vimos estava enleada num compromisso de amizade com a sua amiga Matilde, que não lhe permitiu viver a experiência plenamente, mas poderia t-lo feito caso não houvesse esse constrangimento, como aconteceu com as suas colegas realizadoras, Matilde e Ana.

A vantagem de dar às crianças a possibilidade de elas experimentarem e afinarem os seus planos  que esse processo de maturao da criao pode ser vivido por elas  medida que experimentam e filmam cada take de um plano. E em média cada plano fez-se em 8 takes. Ou seja, durante o processo de gravao de 8 takes os mesmos atores exploraram a situao que foi proposta inicialmente, observando-se um claro aprofundamento das habilidades atencionais pelo carácter transformado do processo de maturao da criao.

Quando uma das três crianças que realizaram o filme dava por terminado o trabalho de gravao de determinado plano todo o trabalho que envolveu o longo processo de maturao 

o constitui a compreensão do fazer cinema. É claro que neste processo a memória se torna fundamental, porque se trata de um processo de maturação, da própria formação da “forma visual” do plano fílmico. Mas o fato de a memória estar presente no processo de maturação não significa que o facto desenvolvimental da atenção atual não exista. Enquanto é rodado um plano, enquanto uma habilidade é desenvolvida, o fluxo desenvolvimental da atenção das crianças existe, mais do que resiste. A sua existência é real e atual.

As crianças sabiam que estavam a brincar à vida, a fabricar vida com o cinema. Conheceram de perto esse poder artístico do cinema de mudar alguma coisa da vida no filme que realizaram. Mas tudo isto envolvia de facto um trabalho exigente da atenção das crianças que estavam mais envolvidas no processo criativo do filme. E para quem esteve de fora do processo criativo, essa exclusão não pode ser pensada senão como lugar de onde se vê as maneiras como os outros colegas estão envolvidos nos comandos do filme, a fingir cada vez melhor a vida que estão a filmar. E tal como os colegas mais envolvidos no processo atencional do filme, as crianças que não participam dos “comandos do filme” também desenvolvem habilidades atencionais. Uma vez tomando contacto com a construção dos planos através do LCD da câmara, outras vezes permanecendo em redor, desenvolvendo uma atenção mais ambiental, no sentido de olhar os colegas com funções efetivas na rodagem do filme como elementos de um ambiente (visual) mais vasto, outras vezes empreendendo atenções continuadas com qualquer uma das outras câmaras que povoaram a rodagem.

Porém, uma análise mais aproximada dos deslocamentos no interior da equipa, conforme específico no apêndice, dá-nos conta de um autêntico mapa de intercâmbio das crianças, trocando de funções. Importa sublinhar que este processo de permuta de funções, que acompanhou toda a rodagem do filme é um movimento e uma organização das próprias crianças, que não encontrou qualquer resistência por parte dos cineastas educadores.

No deslocamento em direção ao “comando do filme” não se destacou o desejo de poder em si mas a esperança de alcançar o que realmente se estava a fazer de criativo e que implicava um trabalho exigente da atenção. Das dezoito crianças da turma metade esteve envolvida mais diretamente no processo de maturação da criação do filme, se excluirmos, Renildo, a criança com trissomia 21 que esteve ausente durante uma parte considerável da rodagem do filme. Das nove crianças que estiveram mais próximas do processo da construção do filme propriamente dito, três mantiveram-se nas suas funções iniciais, sendo de destacar a

resiliência de Matilde que apesar de ter de dividir a realização com mais duas colegas se manteve fiel à sua função. Nicole, a quem foi atribuída a tarefa de se ocupar da “claquete” e que na prática foi quem funcionou como plataforma intermediária entre uma função anterior e a função de operador de câmara ou funções no núcleo que constitui a equipa de realização (realização, assistência de realização e anotação). Ruben que se manteve como operador de câmara ao longo da rodagem do filme, aceitando Daniel na equipa de imagem e propondo-lhe a operação de câmara mais difícil do filme, conforme desenvolvi no segundo capítulo. Quatro crianças aproximaram-se do núcleo de realização e da equipa de imagem do filme. Inocência migrou inicialmente da sua função de produtor do filme para a anotação e mais tarde para a claquete, zona mais próxima da assistência de realização, mas não queria, aqui, especular sobre a sua eventual vontade de assumir tanto a operação de câmara como a realização, uma vez que estas foram funções que Inocência pode desenvolver ao longo do ano letivo através dos vários exercícios filmados. Aliás, o estar sereno e cooperante de Inocência revelou muito mais a sua vontade de abraçar a equipa. Ana saiu da função de operadora de câmara para assumir a realização, onde se manteve durante uma grande parte da rodagem do filme, revelando-se a mais “ativa” das realizadoras. Daniel deixou de desempenhar a função de operador de som para iniciar a sua bem sucedida operação de câmara e mais tarde migrou para a função de assistência de realização. Dorivaldo parecia oscilar entre várias funções, mas prevaleceu a sua migração da função de diretor de som para a função de operador de câmara, para vir a ocupar mais tarde as tarefas que implicam o uso da claquete. Diziam algumas crianças que Dorivaldo queria realizar.

Outras crianças manifestaram a intenção de participar nas funções mais próximas das equipas de realização e imagem do filme mas foram-se acomodando à menor responsabilidade que acarretam funções como as de “guarda-roupa”, “adereços” ou assistência de produção. Excepto Jesuína que não aguentou ficar sem gravar o som na cena em que a mãe do menino de *pele mais clara* proíbe o seu filho de se dar com o amigo de *pele menos clara*, migrando do “guarda-roupa” para a operação de som, onde mais tarde viria a desempenhar novamente essa função.

Duas crianças afastaram-se do núcleo de realização do filme. Daniela, que após a sua prestação como realizadora desempenhou a função de anotação e mais tarde a função de operação de som. E Hillary, a criança que ajudou Matilde a escrever a história do filme e que

disse que queria realizar o filme com Matilde na sessão dos ateliês em que foram atribuídas as funções a desempenhar na rodagem do filme. Hillary não migrou propriamente para lado nenhum, ou melhor seria dizer que migrou para todo o lado menos para o filme, apesar da sua presença. Corria o rumor que Hillary estava apaixonada, e talvez por isso ela se tinha demitido da função de realização sem o formalizar, preferindo andar a brincar com os colegas, ajudando a desviar as atenções dos colegas sem ocupação efetiva no processo de criação dos planos do filme.

Foram rodados cerca de 80 takes, correspondendo a uma média de 8 takes por cada um dos 10 planos do filme. Como eram gravados vários takes de um plano acontecia com frequência as crianças trocarem de função entre takes de um plano, sendo o caso mais flagrante as funções de operação e gravação de som, por onde devem ter passado quase todas as crianças da turma, mesmo em momentos em que a equipa não estava a gravar os planos do filme. Apesar disso, o som era visto como um trabalho menos exigente ao nível do desenvolvimento das possibilidades criativas. O som não  tratado de forma criativa mas como uma função a desempenhar no contexto das funções da equipa de cinema, enquanto instituição social. Por outro lado, a criação visual do audiovisual absorve maior atenção porque possibilita o acompanhamento partilhado por todos do processo de criação visual. E o mesmo não acontece com o processo de criação sonora, uma vez que a gravação do som  uma *função privada*; o espaço acústico que está a ser gravado pelo microfone apenas pode ser escutado pelos auscultadores da criança que está a desempenhar a função de diretor de som.  claro que esta criança pode experimentar o fluxo desenvolvimental da atenção sonora, porque a escuta do ouvido  nómada e selectiva.

No processo da rodagem do filme das crianças prevaleceu o interesse das crianças pelo processo de criação visual porque era algo que fazia funcionar os seus processos atencionais e criativos, ou seja, as crianças sabiam que o sucesso do empreendimento artístico dependia do do investimento da atenção atual.

### **Da parte visual do fluxo desenvolvimental da atenção: a educação da atenção**

Desenvolvo a minha intuição para me re-ligar continuamente  experiência do terreno. Não para impor nada ao vivido, nem impor a mera descrição do material empírico como evidência

incontestável, mas extrair a vidência das *evidências vividas*. É esse, para mim, o desafio do meu projecto antropológico de base etnográfica. Entre o corpo do aprendiz de etnógrafo e o corpo do aprendiz de antropólogo, que são a mesma pessoa, só há razões para seguir.

Regresso ao terreno através da reflexão sobre a minha experiência etnográfica e através de toda a documentação disponível que fui coligindo ao longo do ano letivo de 2012 / 2013. Muitas vezes o visionamento sucessivo do mesmo plano me transfere para o terreno, estou no terreno como a escrever, seguindo a mesma intuição, que é o mesmo que falar dos factos que aqui exponho para tornar mais compreensível o alcance que o fluxo desenvolvimental da atenção pode trazer para a própria compreensão da relação das crianças com a experiência da aprendizagem do cinema durante a rodagem do seu filme. E dou por mim tantas vezes a ver o visual plasmado pelas próprias orientações atencionais das crianças. Não se trata, de facto, de algo que eu pude congeminar na experiência da escrita, mesmo se é através desta que procuro desenvolver a experiência etnográfica.

Quando qualquer uma das crianças se encontrava na situação de provocar a reorientação atencional de toda a equipa era como se todo o visual “caísse”; a concentração desenvolvimental do fluxo atencional deslocava-se do processo de construção do filme para outras bandas. Se a totalidade indivisível constitui um fluxo desenvolvimental, tratado aqui como fluxo desenvolvimental da atenção, a quebra da continuidade de um fluxo desenvolvimental da atenção só pode trazer consequências para o desenvolvimento desse fluxo como totalidade indivisível. Mas essa aparente “queda” deixa à vista a diversidade de dimensões atencionais, mais do que “fazer cair o próprio visual” como totalidade indivisível, que é um facto desenvolvimental. O que é visual atual para a atenção desloca-se, mas o ecossistema desenvolvimental nunca se perde, transforma-se continuamente; desenvolve-se. O fluxo desenvolvimental da atenção não é nada que seja preciso atingir, ele existe apesar de tudo, e é o que podemos dizer que é responsável pelo nosso desenvolvimento enquanto pessoas pela vida afora, mas o “sucesso” da aprendizagem implica um investimento “maior” da habilidade atencional, no sentido que tenho vindo a seguir.

O que é que uma reorientação da atenção de uma criança cria à própria atenção que estava a ser desenvolvida no contexto do processo de maturação da criação de um plano visual do filme? Em primeiro lugar, diria que depende de cada criança e da sua relação habitual com a atenção que pode desenvolver com as coisas do mundo que a circundam. Se for Airton,

criança habituada a “distribuir” a sua atena3o  mínima variaa3o na disposia3o do ambiente, diria que isso poderia não colocar problema de maior, mas perpetuar uma tendência para não empreender a sua atena3o de forma continuada ou desprovida de interesse pessoal. Se fosse a Ana, mas também, o Inocêncio, a Hillary, a Matilde ou o Ruben, que são os alunos com melhor aproveitamento curricular da turma, poderia dizer, apressadamente, que o desenvolvimento de fluxos atencionais intensos teria mais probabilidade de se efetuar. Mas a rodagem provou que mesmo Hillary não quis empreender essa via, e também mostrou, por exemplo, que Daniel, criança “dada a distraa33es” nas aulas, desenvolveu o que considero ser o fluxo desenvolvimental da atena3o mais intenso, aquando da operaa3o de câmara mais difícil da rodagem, como desenvolvi no segundo capítulo. Respondendo, agora, mais genericamente  questão diria que uma reorientaa3o da atena3o, de uma criança que investia a sua atena3o na criaa3o de um plano visual do filme, cria na pr3pria atena3o que estava a ser desenvolvida uma suspensão, não propriamente um corte, porque se trata de desvios orientacionais desenvolvidos a meio de um processo de atena3o mais intenso e prolongado. Estes desvios orientacionais podem originar ideias novas ou “frescura” para a retoma do desenvolvimento atencional anterior ou uma dificuldade de re-ligaa3o com o desenvolvimento atencional anterior. No caso das crianças que se encontravam sem funa3o efetiva ou que não se encontravam em pleno fluxo desenvolvimental da atena3o a retoma atencional correspondeu a um novo ciclo-de-vida atencional, porque a atena3o que estava a ser desenvolvida não constituía um investimento da habilidade atencional. O termo “desatena3o” usado frequentemente por todos n3s,  o lado desviante ou negativo de uma atena3o que está a ser seguida, mas como vimos não se trata de nenhuma anulaa3o da atena3o, donde eu considerar esse termo desapropriado. A minha utilizaa3o da câmara constituía de facto um foco atencional mas não era o bastante para as crianças em pleno fluxo desenvolvimental da atena3o interromperem os ciclo-de-vida das suas habilidades atencionais. Refiro-me, é claro, às crianças que participaram diretamente no processo de criaa3o dos planos visuais do filme. No caso das crianças que se encontravam em redor sem funa3o efectiva na rodagem dos planos observava-se reorientaa3o atencional. O que me leva a sublinhar a importância dos campos de prática especifica nos quais emergia a habilidade atencional mais *profundamente* atual, isto é, os campos de prática especifica responsáveis pelo processo de criaa3o dos planos visuais.

Resumindo ou dito de outro modo: quando eu olho para as crianças que me olham e me influenciam improvisacionalmente através dos seus olhares e dos movimentos dos seus corpos juntamente com as relações com outros materiais que estão no ambiente – tudo o que constitui a “disposição tica ambiente”, para usar uma expressão de Gibson –, o que eu olho está em comunicação com todos os sistemas em desenvolvimento do ambiente. Se há um pequeno "distúrbio" ou alteração na “disposição tica ambiente”, por exemplo, alguém vem pedir-me a câmara, o meu olhar, e os olhares de crianças fora do âmbito do processo de criação dos planos visuais, modificam a sua orientação atencional. E não se trata de uma “desatenção”, trata-se de uma parte do complexo de sistemas em desenvolvimento a olhar para outro lado. Numa situação isso pode implicar mais olhares em presença ou suscitar apenas um nicho de olhares menos comprometidos com o processo de criação de um plano, mas a alteração ao nível do nicho orientacional da atenção pode manifestar-se ao nível do todo, como uma espécie de sub-sistema desenvolvimental que está em desenvolvimento com todos os sistemas desenvolvimentais em presença.

Toda a diferença que ocorre nas invariantes do ambiente, no sentido mais abrangente, implica o campo atencional, mas pode não ser o bastante para colocar em causa o desenvolvimento de um fluxo desenvolvimental da atenção que estava a ser desenvolvido. Se isso acontece é porque a intensidade de alguns fluxos desenvolvimentais da atenção  intensa ao ponto de não criar adesão, nomeadamente, com eventos visuais e sonoros. Não digo que a criança que empreende um fluxo desenvolvimental intenso da atenção possa ignorar tais eventos, mas estes servem-lhe como uma espécie de “toque” do ambiente global, que não se deixa confundir com o aspeto específico do ambiente visual que a criança está a co-criar, como nos planos em que Ana era a realizadora, no pequeno pátio da escola, que exponho mais adiante.

Mas importa salvaguardar que uma interferência pode configurar o fim de um ciclo-de-vida de um fluxo desenvolvimental da atenção. Se há retoma orientacional há novo ciclo-de-vida atencional. Uma análise rigorosa desta questão, exposta aqui sumariamente, precisaria de uma investigação especializada, que não compete a este trabalho. No caso do tempo útil em que os ateliês do cinema foram desenvolvidos torna-se perfeitamente compreensível que tais eventos sejam *vistos* pelos cineastas educadores como obstáculos ao próprio ritmo de desenvolvimento do processo de maturação da criação dos planos do filme das crianças. E, por isso, compreendo inteiramente a posição da cineasta educadora, Teresa Garcia.

Eu digo que uma “educação da atenção” se efetua no fluxo desenvolvimental da atenção. Não se trata de fato de uma quantidade variável ou indiferente de informação mas de um desenvolvimento e de um aprofundamento atencional das crianças com aspetos específicos do seu ambiente. Gibson, intuindo o alcance da sua abordagem ecológica da perceção, na qual existem muitos pontos questionáveis que não tratarei neste trabalho, inclina-se para pensar a “educação da atenção” como o desenvolvimento atencional em sintonia com o ambiente. Mas isto, nos termos em que tenho vindo a descrever até aqui não  senão a constatação do facto desenvolvimental da “educação da atenção”. Diz Gibson:

O processo da captura  muito predisposto ao desenvolvimento e  aprendizagem. As oportunidades para educar a atenção, para explorar e ajustar, para extrair e abstrair são ilimitadas. O aumento da capacidade do sistema perceptivo para captar informação, não constitui por si informação. A habilidade para perceber não implica necessariamente o ter uma ideia do que pode ser percebido. Ter ideias  um facto, mas não  um pré-requisito da compreensão. Talvez isto seja um tipo de perceção estendida. (Gibson 1979: 250)

Esta “perceção estendida” de que fala Gibson resulta, quanto a mim, já de uma compreensão da relação enquanto sistema desenvolvimental. Se a palavra implica antes de tudo um corpo que observa, um corpo que se mexe, ou que está em movimento, quer dizer que o ato de estar atento implica um fluxo desenvolvimental daqueles que estão atentos. Mas sabemos que se trata de um movimento atencional guiado por uma orientação ou um movimento suscitado pela própria deslocação do corpo para chegar a algo com o qual o corpo queira desenvolver a sua atenção visual para perceber melhor a criação em que está envolvido. Porque, como já vimos, a atenção visual  uma habilidade que pode ser aprendida, d-se como sistema desenvolvimental. Mas quais as consequências do fluxo desenvolvimental da atenção para a compreensão do próprio visual explorado pelas crianças? Acontece que a permanência de uma orientação atencional suscita uma educação singular da atenção no contexto do ambiente visual que a criança ajuda a formar, e esta atenção  uma coisa perfeitamente atual do seu processo enquanto desenvolvimento,  a que a criança pode desenvolver de fato a sua sensibilidade visual. Seria nos fluxos desenvolvimentais da atenção visual mais intensos, desenvolvidos pelas crianças mais próximas do processo de maturação da criação dos planos visuais do filme onde melhor se poderia verificar que deixa de haver “desfasamento” entre o corpo de uma criança e aquilo que está além da sua pele, observando-se uma sintonia plena nos processos de habilidade atencional que emergem nos campos de prática experimental.

O fluxo desenvolvimental da atenção não  propriedade de ninguém, ele não  algo que possa ser territorializvel numa das partes envolvidas na relação. E contudo, depende das partes; ele depende das partes mas não se confunde com elas. O estabelecimento deste fluxo faz-se no desenvolvimento da relação do corpo e ambiente, e o fluxo desenvolvimental da atenção  a relação visual propriamente dita, o visual  a relação.  preciso entender o facto desenvolvimental como transversal a toda a visualidade. Da mesma forma  preciso entender a habilidade atencional como transversal a toda a ação do corpo, mesmo se neste trabalho apenas desenvolvo a atenção visual atual.  que no caso do cinema, não pode haver fluxo desenvolvimental sem a atenção visual atual.

E como poderia eu desenvolver com estas crianças um processo compreensivo acerca do que  um fluxo desenvolvimental intenso da atenção atual? Dizendo-lhes, por exemplo: se eu estiver concentrado a mexer na câmara tentando acompanhar os atores esqueço-me daquilo que me separa do ambiente para desenvolver uma sintonia da minha atenção com esse aspeto específico do ambiente em que os atores se movimentam. Entre o meu corpo e o ambiente deixo de sentir interrupções, e durante a minha atividade de estar atento o que existe  um desenvolvimento que está a acontecer, e este desenvolvimento junta a minha atenção e a parte específica do ambiente que eu sigo, como uma relação que se desenvolve. Esse desenvolvimento da vida a acontecer faz-se comigo e com o ambiente que eu sigo e ajudo a criar com a minha presença e a maneira de ver as coisas, que  diferente da importância que outra pessoa d aos “mesmos aspetos específicos” do ambiente visual. Um fluxo desenvolvimental da atenção intenso  quando eu olho intensamente e sem parar para uma coisa que ajudo a construir com a minha atenção. Eu sigo essa coisa a acontecer ao ponto de essa coisa que eu sigo me fazer esquecer de mim ou da sensação do meu corpo. Essa sensação ocorre quando há um fluxo desenvolvimental intenso da atenção.

Mas qualquer uma das crianças, ainda sem perceber o que eu estaria a dizer, me poderia perguntar algo como: essa palavra complicada que o Pedro fala acontece com a câmara, certo? E eu poderia responder algo como: vejamos as imagens que eu gravei do plano em que Diogo e Edivaldo se encontram no pequeno pátio da escola transformado em casa da mãe do Diogo - o momento em que a mãe de Diogo aparece e o proíbe de se dar com o amigo, Edivaldo. O que  que a Ana (a realizadora) está desenvolver durante a gravação dos vários takes do plano? Por entre Teresa e Matilde, que continua a olhar o plano que está ser gravado sem

olhar pelo LCD, Ana observa atentamente a cena através do enquadramento no LCD. Os atores, Diogo e Edivaldo estão sentados num pequeno degrau do pátio enquanto brincam de frente um para o outro com os seus carrinhos. Depois levantam-se e seguem pelo pátio até um pequeno canteiro enquadrado por um pequeno muro no qual Diogo e Edivaldo se sentam, e continuam a jogar os carrinhos para a frente e para três sobre a superfície horizontal do muro. Ana desiste de olhar pelo LCD da câmara, esboça um ar reprovador e espera um momento para mandar cortar o plano, diz: “corta”. E corre para os atores, ao mesmo tempo que se ouvem algumas palmas dos colegas, distinguindo-se a voz alegre de Alexandre que começou como assistente de produção e agora  operador de som: "t fixe". Ana tenta sugerir outros gestos sem os carrinhos mas os atores envolvem-se numa espécie de luta a brincar. Ana tem de os separar e solicita a atenção deles. Sendo preciso Inocêncio se aproximar para pedir delicadamente a Edivaldo que acabe com a brincadeira. Diogo e Edivaldo sentam-se novamente no pequeno degrau mais próximo da câmara da equipa, Ana olha para os atores que estão de frente um para o outro a comprovar o que Ana tinha pedido para eles fazerem antes de se envolverem na brincadeira. Os dois vo tirando as mãos de trs das costas e adivinhando a soma do dedos das mãos que ambos deixam a descoberto em sintonia. Ana pede para pararem, querendo agora que os atores percebam o movimento que têm de descrever até atingir o muro do pequeno canteiro. Os atores sugerem várias hipóteses a Ana, mas esta insiste com eles para eles não se sentarem logo. Diogo e Edivaldo sugerem dar primeiro uma volta em torno do pequeno muro a correr, Ana esmorece, mas fica a pensar no que estes lhe sugeriram. Enquanto Teresa conversa com Ana acerca dos gestos que esta sugeriu aos atores e estes a ela, Diogo e Edivaldo voltam a envolver-se numa brincadeira. Matilde e Ana conversam com os atores que estão sentados no pequeno muro a ensaiar os gestos que anteriormente fizeram quando estavam sentados no pequeno degrau mais próximos da câmara. Teresa aparece e leva um vaso que estava na iminência de cair do muro abaixo, sem interromper a conversa das crianças. Ana corrige a hipótese demasiado rápida dos gestos sugeridos pelos atores, e pede a estes para verem como ela faz os gestos com Matilde; as palmas das mãos tocam-se e balançam para um lado e para o outro, tocando levemente nas mãos uma da outra. Diogo e Edivaldo tentam seguir os gestos que Ana e Matilde estão a fazer, fazendo um conjunto de movimentos parecidos. (...) Ana corre para a câmara para ver o enquadramento, com os atores sentados no mesmo sítio a fazer os mesmos gestos parecidos. Afasta-se da câmara em direção ao estendal onde ela tinha disposto as roupas a "secar" antes

dos ensaios, chega uma camisola vermelha mais para a direita e uma camisola esverdeada mais para a esquerda. Volta a aproximar-se da câmara para espreitar pelo LCD. Matilde, que entretanto se tinha aproximado, pergunta-lhe se podem filmar. Ana responde afirmativamente, e após Matilde cumprir o protocolo habitual como assistente de realização, Ana solta a voz de “ação”. Seguindo atentamente todos os movimentos dos atores no décor através do enquadramento no LCD. Ana decide *cortar o plano* porque entende que os atores se esqueceram do tipo de movimentaco que ela tinha sugerido em redor do muro. Após uma pequena conversa entre os atores e Ana e de esta regressar para junto da câmara, Teresa pergunta a Ana e Matilde se podem filmar. Os atores voltam à sua posição inicial. Matilde pede silêncio para filmar, certificando-se se toda a equipa está pronta, seguindo todos os protocolos de uma equipa de cinema profissional. Ana *d a voz de "ação"*, e fica a observar atentamente a ação dos atores pelo LCD da câmara enquanto Matilde prefere seguir a ação sem a mediação da câmara, não se apercebendo por isso do plano que está ser registado. Ana deixa os atores seguirem a sua ação até ao final. Diz: “corta” e olha para Teresa manifestando que o desempenho tem falhas, avança na direção dos atores e aprofunda com eles a sua gestualidade na parte em que estes estão sentados no pequeno muro. Pergunto: o que é que Ana está a afinar? Os gestos dos atores. E o que  está a desenvolver com isso? A criatividade, através da sua improvisaco que é algo que não está escrito. Através do quê ela consegue tudo isto? Através da atenção ou da habilidade atencional. Como é que ela consegue “afinar” a ação dos atores? Desenvolvendo a sua atenção de tal modo que ela se apercebe dos gestos mais pequenos dos atores, que são uma parte importante do ambiente visual. Porque é que ela muda de indicações que d aos atores? Porque a atenção  uma habilidade que pode ser aprendida e como tal pode seguir a improvisaco ou as coisas que ela não tinha combinado com os atores. Mas se Ana foi observando através da câmara a ação dos atores e não gostou de algumas partes dos seus movimentos ela tinha algum guião na cabea? No princípio ainda tinha alguma ideia que trazia do guião, com o desenrolar dos vários takes ela foi afinando a sua ideia  medida que as coisas aconteciam. Como é que ela consegue rodar tantos planos até ao take final? Porque ela tem a seu favor o desenvolvimento da sua atenção. Como é que ela consegue continuar com as suas ideias apesar das interrupções? Porque a memória ajuda-a a dar continuidade às coisas que estava a desenvolver. Mas o que é que acontece quando ela não diz nada e está apenas a seguir os atores através do LCD da câmara? Está em pleno ciclo-de-vida de um fluxo desenvolvimental da atenção visual. E ao fazê-lo está descobrir que gosta

mais daquela cor ali daquela acolá, dos gestos mais ali ou mais acolá, que é o mesmo que dizer que ela gosta mais do enquadramento que está a desenvolver, e que ao fazê-lo está a estimular a sua sensibilidade artística do cinema. E em tudo o que ela fez investiu o desenvolvimento da sua atenção, mesmo sem se dar conta disso. O desenvolvimento da Ana estava em sintonia com o desenvolvimento do ambiente que ela estava a co-criar. A esta união criativa da Ana e ambiente é que se chama sistema desenvolvimental. Porque nós não podemos separar a ação da Ana do que ela está a criar, nem do ambiente de que ela faz parte e ajuda a criar e que por sua vez está ligado a outros ambientes cada vez mais vastos. Talvez, as crianças tivessem plena consciência do processo em que participavam dando-se conta da potência da atenção. E se não tivessem esta consciência também não fazia mal, as suas experiências de vida bastar-se-iam a si próprias, e não se esgotariam na realização do filme propriamente dito.

Revejo e volto a rever planos dos últimos momentos da rodagem, tenho uma sensação de não poder puxar mais o processo compreensivo que compete a este trabalho, embora isso me devolva também a experiência da sua incompletude. Lembro-me de Matilde a realizar o último plano da rodagem, com o mesmo sentido de responsabilidade com que iniciou a rodagem, apesar de não dar importância ao acontecimento fílmico que está a ser registado e que ela poderia observar através do LCD da câmara da equipa. Vejo-a a observar os colegas em redor no momento em que se apercebe da iminência do fim da rodagem, esboça uma ar de assustada, que partilha comigo no momento em que a sua expressão se desfaz numa outra, mais resignada, com um encolher de ombros.

## CONCLUSÃO

Tentei com este trabalho, em particular no segundo e terceiro capítulos, mapear o que considero ser o aspeto mais emergente do processo de maturação da criação dos planos do filme das crianças: o fluxo desenvolvimental da atenção visual. Vimos como esse trabalho da atenção visual se constitui como a habilidade vital no desenvolvimento da prática do cinema; ou mais especificamente, na prática do processo de maturação da criação de um plano de imagem em movimento. Mesmo o trabalho de “imitar” – no sentido em que a transmissão do cinema se desenvolve através do “mostrar”, ou do estimular a atenção para certos aspetos do ambiente visual –, implica uma improvisação que solicita o fluxo desenvolvimental da atenção visual.

A maturação como facto histórico da criação dos planos visuais do filme das crianças confere a devida importância à percepção e à memória, mas neste trabalho salientei a génese da atenção visual, enquanto fluxo desenvolvimental da atenção, que não é senão o facto mais originário da relação entre organismo e aspeto específico do ambiente. A habilidade atencional é o que há de mais vital no processo da experiência de aprendizagem do cinema; sem essa habilidade as crianças não poderiam desenvolver a sua educação e sensibilização artística do cinema.

A educação da atenção visual teria como alcance máximo o estimular o aprofundamento da sintonia plena entre as dimensões sensoriais e atencionais do corpo e aspetos específicos do ambiente, e teria como expressão última da experiência a emergência dos processos em que a atenção adquire plenos direitos de habilidade, podendo ser aprendida e aprofundada através da experimentação prática, sem ideias prévias, dando vida aos fluxos desenvolvimentais da atenção atual.

Sendo a atenção visual de natureza desenvolvimental, a sua condição de possibilidade ou de desenvolvimento potencial só pode emergir da/na indeterminação da vida. Ninguém pode prever, projetar, fazer estimativas ou compor um fluxo desenvolvimental da atenção antes da sua efetuação, ou do seu desenvolvimento atual. A circunstância ontogénica ou desenvolvimental funda criativamente a relação atencional do organismo e ambiente. A atenção não é, por isso, uma espécie de scanner sofisticado, mas afasta-se de qualquer lógica representacional, como vimos ao longo deste trabalho. A dimensão visual da atenção cria-se na relação indiscernível entre organismo e aspeto específico do ambiente, suscitando sintonias cada vez mais finas, que chamei de fluxo desenvolvimental da atenção. Este estado de

fulguração da relação é o que nos permite viver uma consciência da “totalidade indivisível” enquanto facto desenvolvimental.

Se esse aprofundamento atencional do ambiente visual que implica todo o corpo da criança lhe confere uma disponibilidade para continuar a seguir a sua habilidade atencional, agindo improvisacionalmente através do campo relacional em presença isso manifesta a génese da sua compreensão. A novidade da experiência da aprendizagem do cinema das crianças é criada com o fluxo desenvolvimental da atenção visual. Trata-se de uma experiência de aprendizagem que foi vivida pelas crianças como uma compreensão das suas potencialidades criadoras em relação ao ambiente visual que elas ajudavam a criar, em especial, o ambiente visual que elas estavam a co-criar para o filme.

Um fluxo desenvolvimental da atenção só perde a sua condição atual máxima se não estiver envolvido num campo de práticas atuais em que emerge a habilidade gestual e atencional. Não se trata de uma defesa do aspeto atual e do aspeto exógeno do desenvolvimento da atenção visual mas de lhe conferir o devido mérito no processo de criação dos planos do filme das crianças. A atenção visual atual aqui tratada difere da atenção endógena ou da atenção como habilidade transversal do corpo. A atenção visual enquanto habilidade que pode ser aprendida e desenvolvida é o que emerge como atividade vital no desenvolvimento desta experiência da aprendizagem das crianças.

O fluxo desenvolvimental da atenção visual não é propriedade de ninguém, ela só pode existir como totalidade indivisível e enquanto facto desenvolvimental. Mas se assim é, a consciência deixa de ser uma coisa estritamente individual para assumir a sua dimensão cósmica, ou no mundo. Foi também desse modo que segui a frase célebre de Serge Daney, “o cinema é a promessa de um mundo”.

No momento atual, entendo este trabalho como um ponto de partida para uma exploração mais profunda e rigorosa acerca da relação entre o fluxo desenvolvimental da atenção e o próprio emergir da criação visual enquanto relação. Todavia, uma investigação mais rigorosa terá sempre de passar pela análise de ciclos-de-vida de habilidades atencionais com grupos de pessoas em contexto de experiência situada.

## BIBLIOGRAFIA

Asch, Tim e Patsy Asch (2003, 1ª ed. 1974), "Film in Ethnography Research", in *Principles of Visual Anthropology*, ed. Paul Hockings, New York, Mouton de Gruyter.

Bergala, Alain (2006, 1ª ed. 2002), *L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinema.

Gibson, James (1986, 1ª ed. 1979), *The ecological Approach to visual perception*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Héreaux, Pierre, (2001, 1ª ed. 1990), "Modos de sociabilização", org. Pierre Héreaux, Jean-William Lapierre, Philippe J. Bernard, André Akoun, Jean-Pierre Royer, Jacques Lombard, Olivier Juilliard, Louis-Vincent Thomas, *História dos Costumes*, Lisboa, Editorial Estampa, trad. Filipe Guerra.

Ingold, Tim (2000), *The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*, New York-London, Routledge.

Ingold, Tim (2010, 1ª ed. 2001), "Da transmissão de representações à educação da atenção", revista Educação, v. 33, n. 1, p. 6-25, trad. José Fonseca (2009, autorizada pelo autor). Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tgMuM0DICNIJ:http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/download/6777/4943%2Bsusan+oyama,+biologia+desenvolvimental&hl=pt-PT&um=1&tab=pw&ct=clnk>

Ingold, Tim (2011), *Being Alive*, New York, Routledge.

Marques, Tatiana (2013), *História de uma freguesia*, Vale da Amoreira, junta de freguesia do Vale da Amoreira e grãonauta associação cultural.

Morphy, Howard e Marcus Banks (1997), *Rethinking Visual anthropology*, Yale University.

Susan Oyama (1985), *The ontogeny of information*, Cambridge University Press. Disponível em google books:

<http://books.google.pt/books?id=E3O83dh96uEC&printsec=frontcover&dq=susan+oyama&hl=pt-PT&sa=X&ei=Q-VvUuShK5HH7AaWr4HYCQ&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q=susan%20oyama&f=false>

Viveiros de Castro, Eduardo, (2002), *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*, São Paulo: Casac & Naify.

# **APÊNDICE**

## **RETRATOS DOS PROTAGONISTAS**

### **E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO BAIRRO DO VALE DA AMOREIRA**

Este apêndice descritivo convoca fontes etnográficas de relevância para a ampliação dos contextos que envolvem esta experiência da aprendizagem das crianças, tais como: os contextos familiares e desempenho escolar a partir dos testemunhos do professor Bruno, porque a sua vivência quotidiana ao longo de quatro anos permanece como uma fonte fiável que vem sempre relativizar ou favorecer um aprofundamento de certos aspetos observados por mim; a minha experiência de relacionamento com as crianças ao longo do ano letivo, em especial durante o período da rodagem do filme, mas também em contexto de aula, quer no âmbito do desenvolvimento dos ateliês quer no âmbito do desenvolvimento curricular; o estudo sobre o arquivo audiovisual registado durante a rodagem; os contextos do bairro que resultam da minha singela vivência diurna atravessando algumas das suas zonas; os contextos do bairro apresentados no livro sobre a história do bairro lançado em Maio pela junta de freguesia do Vale da Amoreira; o contexto histórico do bairro através da entrevista à professora Rosabela, que faz um enquadramento desde os tempos em que frequentava a escola secundária no bairro até à atualidade; os contextos que eu captava das conversas com as várias funcionárias auxiliares da escola, nos intervalos das sessões dos ateliês ou chegando mais cedo, quando ia à escola fora do âmbito dos ateliês de cinema, ou melhor, por causa da minha investigação mas sem a presença dos cineastas educadores. Trata-se de conhecimento que na maioria dos casos não vem contribuir para a compreensão dos trajetos das crianças durante o processo de permuta de funções na rodagem, mas apenas diversificar a sua dimensão contextual. Daí a opção por colocar esta informação na forma de apêndice descritivo. Por outro lado, importa sublinhar que o processo de permuta de funções na rodagem faz transbordar a dimensão da análise individual. Por isso, o pequeno retrato que apresento de seguida – acompanhado de frames de planos que gravei durante a rodagem – é inevitavelmente também uma forma de conhecimento coletivo.

Das dezanove crianças da turma, dezassete são residentes no bairro do Vale da Amoreira e duas vivem no Barreiro, os irmãos Alexandra e Alexandre. Dez crianças nasceram em países de língua oficial portuguesa. A língua portuguesa “encabeça a lista” das matérias curriculares em que os alunos têm maior dificuldade. As matérias curriculares preferidas dos alunos são o “estudo do meio”, a “expressão plástica” e a “matemática”. Sete crianças vivem com a mãe e o pai, ou com estes e com os irmãos. Onze crianças vivem com a mãe. Ruben vive com a avó porque os pais estão a trabalhar na sua terra natal, em Angola. Duas crianças não beneficiam da presença dos pais na escola, havendo claramente um desinteresse da mãe do Airton pela

educação do filho, e a pouca presença da avó de Ruben por causa das suas dificuldades de locomoção. Três crianças beneficiam da presença do pai na escola e do seu empenho na educação do/a filho/a: Inocência, Nicole e Miguel. Catorze crianças beneficiam de uma presença forte da mãe ou dos pais na escola. Duas crianças têm as suas mães como representantes da turma: a mãe de Daniel é a primeira representante da turma e a mãe de Sílvia é a segunda, ambas empenhadas em ajudar o professor na educação de todos os alunos da turma. Os irmãos Dorivaldo e Edivaldo têm ocupação de tempos livres após o período curricular da escola, como forma de os pais poderem ficar a trabalhar até mais tarde. Uma criança frequenta a unidade de multi-deficiência que existe na escola, Renildo, a criança que tem trissomia 21. Dez crianças não revelam dificuldades económicas dos pais: Daniel, Diogo, Hillary, Jesuina, Miguel, Nicole, Renildo, Ruben, Sílvia e Soraia. Sete crianças revelam dificuldades económicas dos pais: Airton, Alexandra, Alexandre, Ana, Daniela, Inocência e Matilde.

Cumpramos esclarecer que as “aspas” sem referência do autor que aparecem ao longo das descrições sinalizam os relatos do professor Bruno, o professor que conhece este grupo como ninguém. Sobre ele dedico uma última parte deste apêndice.



Airton tem 11 anos e desempenhou funções ao nível da gravação do “making of do filme”<sup>10</sup> com a minha câmara, e enquanto fotógrafo de cena com a câmara de Teresa, e mais tarde como operador de som, como forma de demonstrar a sua participação numa equipa de cinema a uns amigos do bairro que passavam junto ao local onde nos encontrávamos a filmar. Digo isto porque com a “saída de cena” destes amigos, o envolvimento de Airton em relação a outras funções que ele poderia experimentar terminou. Ficou, contudo, ligado “oficialmente” à equipa de “making of do filme”, conforme estabelecido na sessão dos ateliês em que foram definidas as funções. E no âmbito da qual continuava a utilizar a minha câmara. Airton é um aluno com necessidades educativas especiais e adequações pedagógicas especiais e “mostra ser um aluno pouco concentrado, com muitas dificuldades de retenção de informação”. O seu pai, neste momento, encontra-se fora do país, a trabalhar. E a sua “mãe é uma pessoa que tem problemas estruturais porque parece que não compreende bem a sua tarefa como mãe”. Não apenas porque não aparece na escola para as reuniões de pais mas, também, porque não participa noutras atividades em que  solicitado a sua presença. Na manhã em que todos esperavam por Airton para seguirem em viagem de finalistas – uma semana em Lisboa, com

---

<sup>10</sup> Importa lembrar que esta função foi surgida pela cineasta educadora, Teresa Garcia, apenas como forma de encontrar uma função para esta criança que se encontrava sem nada para fazer no contexto da equipa de rodagem. Tratou-se de algo que não transbordou o período da rodagem. O “making of” não teve, por isso, consequências ao nível da edição de um documento audiovisual.

hospedagem na Escola Básica Silva Porto –, a mãe resolveu proibi-lo de ir porque a casa estava desarrumada. Não quis perceber que o irmão mais novo, na iminência da partida de Airton por uma semana, resolveu desarrumar a casa para que o irmão tivesse mais que fazer e ficasse impossibilitado de se ausentar. Teve que o professor quase que obrigar a mãe a cumprir a palavra assinada com a sua autorização.



Alexandra tem 11 anos e assumiu funções como responsável do décor. Além disso gravou planos com a minha câmara e com a câmara de Teresa. Revelando-se uma criança a deambular pelo espaço, silenciosa, a explorar o ambiente visual. A sua não adesão ao processo de permuta de funções compreende-se porque Alexandra costuma assumir à risca as suas responsabilidades até ao fim. É uma criança que não procura evidenciar-se do grupo, mas em quem o professor deposita muita confiança em tarefas de responsabilidade e de organização, “até para puxar os outros alunos para determinadas tarefas dentro do projeto”. A família é “muito estruturada”. Vive apenas com a mãe e o irmão, porque “o pai faleceu, mas a mãe é uma pessoa muito correta e muito educada. (...) Quando é pedida a presença da mãe, a mãe prontifica-se, deixa às vezes até o trabalho”. Nota-se que é uma criança mais forte que as outras – mais firme que o seu irmão –, e não deve ser indiferente o facto ter ficado sem pai. Escolhi este frame porque a Alexandra me parece uma emissária, também não me esqueço do facto de ela andar todos os dias 4 quilómetros, juntamente com o seu irmão, para vir para a escola. A estranheza dessa opção fez-me perguntar porque haveria uma mãe de querer que os

seus filhos estudassem tão longe de casa se havia outras opoes mais proximas de casa. Mas o professor disse-me que os dois irmãos tinham sido transferidos de uma escola de Lisboa para esta escola, quando a mãe se mudou de Lisboa para a margem sul do rio Tejo, e que tendo sido transferidos a mãe não quis interferir, e ate achou bem os filhos aprenderem com o professor Bruno.



Alexandre tem 10 anos e assumiu a funao de assistente de produçao porque dessa forma seria assistente do produtor e lider da turma, Inocencio, a criança que vemos por detrs de Alexandre, tentando esconder o sorriso, por causa da minha câmara. Alexandre viveu o processo de permuta de funoes como um ato isolado, a determinada altura e sentindo-se já cansado de não fazer nada falou com os colegas da equipa de som para ser operador de som. Além disso, era uma das crianças que mais pedia para filmar “um bocadinho” com a minha câmara. Eu tentei sempre estar  altura das solicitaoes das crianças, mas partindo do pressuposto que a utilizaçao da minha câmara por parte das crianças seria uma continuidade do meu trabalho de produçao de arquivo audiovisual. Muitas vezes, quando eu achava uma boa situaao em termos de atividade desenvolvida pelas crianças mais proximas do processo de criaao dos planos visuais do filme, pedia às crianças que se encontravam com a minha câmara para seguirem o processo de rodagem do filme. Na maioria dos casos dava toda a liberdade. A atividade desenvolvida por esta criança, muito embora pudesse estimular e desenvolver a sua “veia artística” a operar a minha câmara, era mais sentida ao nível da

escrita de situações para filmar nos vários exercícios realizados ao longo do ano letivo. De tal forma as crianças estavam motivadas para o ateliê que o professor levava os textos produzidos em contexto de ateliê de cinema para o âmbito do desenvolvimento de “competências curriculares”. Na sala de aula, Alexandre, não partilha a mesa com a sua irmã, Alexandra. A mesa redonda  partilhada por Nicole, Jesuína e Daniel. O seu “chefe” ou o produtor do filme, Inocêncio, está sentado na mesa redonda onde se encontra a sua irmã, juntamente com Matilde e Daniela.



Ana tem 9 anos e embora tendo assumido oficialmente a função de operadora de câmara transferiu-se diretamente para a realização do filme por sua livre iniciativa mas também por já ter demonstrado nos exercícios filmados ao longo do ano a sua entrega total. Foi um encanto ver esta criança a trabalhar no processo de criação do filme, porque foi a criança que, quanto a mim, mais conseguiu aproveitar esta oportunidade. Em breve terá de abandonar o bairro e estes amigos para se juntar aos pais em França, onde conseguiram trabalho, apesar da crise social, econmica e financeira que varre a Europa do sul. O seu contributo para a equipa do filme revelou-se através da sua energia contagiante, a sua perseverança, e uma firmeza que muitas vezes não ficou permeável a outras coisas que poderiam ter sido desenvolvidas. Seguindo as palavras do professor, “nota-se perfeitamente este aspeto vinculativo da Ana. É uma menina que nos aspetos emocionais está sempre tudo controlado. São aspetos que têm de ser melhorados nas situações de filmagem”. Mas dar ênfase a esta tendência da Ana seria de

uma grande injustiça da minha parte para com ela, porque foi a realizadora que melhor percebeu as vantagens de olhar os planos que estavam a ser gravados através do enquadramento mostrado pelo pequeno ecrã (LCD) da câmara da equipa e mais partido tirou da. Diria que os gritos e impaciência para lidar com uma certa desautorização ou não cooperação dos protagonistas se deve mais ao facto de estes serem de facto as crianças mais novas e mais “imaturas” da turma.



Daniel tem 10 anos e a sua função oficial foi definida enquanto operador de som ou membro da equipa de som juntamente com o seu colega Dorivaldo. Ambos empreenderam uma verdadeira trajetória de conquista pela equipa de imagem. Antes de assumir a operação de câmara – e de executar o movimento de câmara mais difícil desta rodagem – Daniel passou pela função de anunciar os planos com a claquete (tipicamente uma tarefa que é assumida pela/o assistente de realização) e depois de passar pela função de operador de câmara, e tendo ouvido algumas indicações menos cordiais de Ana, passou para a assistência de realização. Diria que imperou a sensatez de todos, incluindo a de Daniel, que não manifestou ansiedade, mas ajudou as realizadoras com a sua atenção. “Nos aspetos menos práticos da atividade curricular revela mais dificuldades, por exemplo, tem dificuldades a nível da gramática, entre a identificação do sujeito e predicado.” (...) “A família d-lhe todas as condições. O pai também está fora por motivos de trabalho (...) mas a mãe é a representante da turma.”



Daniela tem 9 anos e desenvolveu todas as funções que havia para desempenhar na equipa de rodagem: no início teve de assumir a realização porque a cineasta educadora achou melhor substituir a indecisão de Matilde pelo espírito de iniciativa que Daniela tinha revelado na realização dos exercícios filmados. Mas esta decisão acarretou também o quase bloqueamento de Daniela. Sabemos que ao manifestar o seu contentamento em estar a realizar acentuaria o sentimento de exclusão da sua amiga Matilde, mesmo apesar da justificação de Teresa. Vemos nesta imagem como a expressão de Daniela revela também uma paz interior, e eu arriscaria dizer até um contentamento, não apenas pela alegria que a expressão atual do rosto não consegue esconder completamente, mas porque foi a criança que mais à vontade demonstrou no desenvolvimento das várias funções do filme. “ a aluna da turma que pergunta mais vezes sobre o projeto”. Tal envolvimento de Daniela com o projeto de cinema tem-na ajudado no processo motivacional ao nível da componente curricular da aprendizagem. “A família tem muitas dificuldades econmicas”. No momento mais atual “a menina sofre com a separação da mãe e do pai. Isso reflete-se na aprendizagem curricular da Daniela”. A “mãe e muito presente e está sempre muito preocupada e trabalha muito com ela”.



Diogo tem 8 anos e é um dos dois protagonistas do filme. Seguindo as palavras do professor, “É um aluno de terceiro ano muito imaturo. Com necessidades educativas especiais, que implica um currículo adequado.” Na opinião do professor, e baseando-se nos momentos da rodagem que ele pôde assistir, esta criança “continua a revelar a sua imaturidade no desenrolar deste projeto de construção do filme”. Mas eu julgo que é preciso entender as brincadeiras habituais entre protagonistas como algo que é suscitado pelo facto de haver uma situação de fingimento e em alguns casos de fingimento de uma brincadeira. É um jogo em que o riso aparece muitas vezes nos momentos de confusão entre a vida e o filme. O que a Ana lhes tentou dizer, por outras palavras, é que o filme era também a vida deles. De um ponto vista muito prático foi uma criança que criou muitos obstáculos à realização, sublinhando o culminar dessa tendência na cena em que Diogo tinha que comer uma maçã. É que ele não gosta de maçãs, e não conseguiu demover a Ana da sua ideia, substituindo, por exemplo, “a maçã por uma banana”. Durante a rodagem desta cena também houve oportunidade para ele nos revelar o lugar onde fica o pombal do seu avô, muito próximo do local em que nos encontrávamos a filmar. Trata-se de uma criança “muito protegida pelos seus pais, que fazem questão de o ir buscar todos os dias para o almoço e levá-lo à escola para prosseguir as atividades”. Na opinião do professor, e tanto quanto ele sabe, trata-se de “pais equilibrados”.



Dorivaldo tem 10 anos e conforme referi anteriormente desenvolveu um trajecto que partiu da equipa do som em direção  a equipa de imagem, no seu caso, também, para desempenhar a função de operador de câmara. “Dori”, como lhe chamam os colegas,  das crianças mais pacificadoras da turma no contexto da rodagem do filme. Foi notável o trajecto de Dorivaldo. Sempre ambicionou fazer parte do núcleo de criação dos planos visuais do filme mas mais especialmente da equipa de imagem, por ter percebido, com a prática dos exercícios filmados ao longo do ano, “onde se fazem os planos (visuais) do filme”, diz ele. Dorivaldo, não se importa de ser dirigido ou aconselhado pela Ana ou por Matilde, desde que seja ele a operar a câmara, ou seja, a fazer na prática a imagem do filme. Trata-se de um aluno que, segundo o professor, “nem sempre tem as respostas mais ajustadas no desenvolvimento curricular”. Contrastando, claramente, “com a sua postura nos ateliês de cinema onde tem outro tipo de postura e intervenções, sempre pronto e disponível qualquer que seja a tarefa”. Acrescentaria a esta consideração do professor o que disse anteriormente, no sentido de sublinhar o interesse de Dorivaldo pela criação das imagens. “Os seus pais esforçam-se a trabalhar, tendo de inscrevê-los no ATL. O pai  uma pessoa com um baixo nível de escolaridade, com mais dificuldade em perceber aquilo que se fala nas reuniões de pais, por isso  que a mãe está sempre mais presente.” Na imagem vemos também Renildo, a criança que voltou a acompanhar a turma, como aliás aconteceu ao longo de todo o ano letivo, durante os ateliês de cinema.



Edivaldo tem 8 anos e protagoniza o filme com Diogo. “Edi   irmão de Dori” para usar uma expressão das crianças. Tal como Diogo, tem dificuldades de aprendizagem e beneficia de necessidades educativas especiais, com adequaoes curriculares. Referindo-se   sua prestaao no projeto de cinema, ao longo do ano, o professor não hesita em dizer que Edivaldo “tem muita dificuldade na interpretaao daquilo que   pedido.” Porém, nos aspetos práticos vai concretizando muitas coisas que lhe são pedidas. Diria que o sucesso da sua prática é diretamente proporcional ao investimento da sua atenao. Durante as rodagens e nos momentos em que Diogo se encontrava a gravar os planos com a professora Rosabela, a sua mãe fictícia, Edivaldo gostava de ficar entretido a gravar com a minha câmara ou com a câmara de Teresa. Nesta imagem Edivaldo mostra-me uma imagem que tinha tirado com a câmara de Teresa, nela v -se Renildo a experimentar a perche da equipa de som do filme. Os seus pais têm mais dificuldade a nível de acompanhamento escolar de Edivaldo e do seu irmão, mas a mãe mesmo quando não consegue estar presente nas reuniões de pais telefona ao professor para perceber “como se estão a dar” os seus filhos. Uma das aulas curriculares que acompanhei aconteceu depois de uma reunião com os pais, e era not rio que algumas recomendaoes também deveriam ter partido de casa porque “Edi” esforçava-se mais. Porém, não foi o bastante para prescindir da minha ajuda. Pedi autorizaao ao professor para responder   solicitaao de Edivaldo e tentei apenas que ele percebesse o que estava a ser

pedido como exercício, coisa que ele ainda não tinha percebido apesar de já ter respondido a metade das questões.



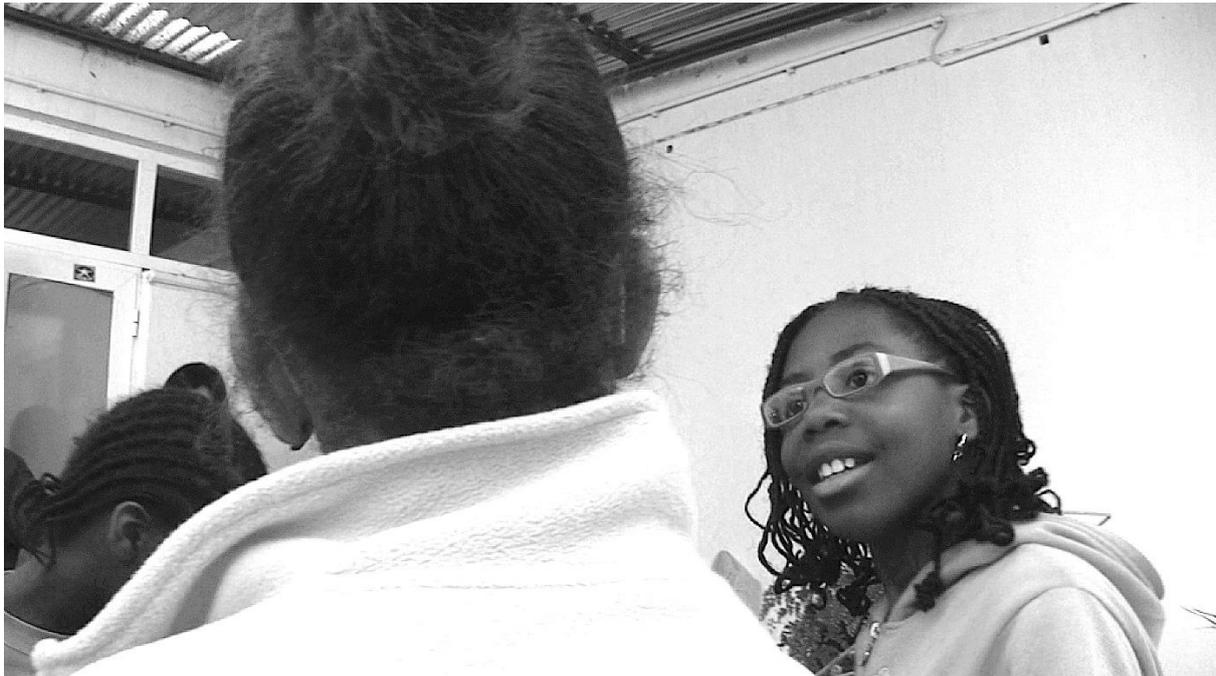
Hillary tem 10 anos e escreveu com Matilde a história que foi selecionada para desenvolvimento conjunto do guião do filme. Na verdade, e segundo ela própria conta, ela são foi responsável pela cena da festa no final da história. Tal escolha não terá sido fruto de um raciocínio puramente ing nuo, porque Hillary é a criança da turma que mais brinca, apesar disso é uma boa aluna e poderia ser uma excelente aluna “se não distribu ssemos tanto a sua atena o nas aulas”. Mesmo assim o título de criança com um “vocabulário acima da média” é-lhe justamente atribuído. O campo de liberdade desta criança tem a ver com o facto de ela efetivamente ter acesso a mais experiências que as outras crianças, como comenta o professor a propósito da ida das crianças   Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema: “toda a gente ficou surpreendida com a Hillary porque ela foi a primeira aluna a levantar o braço. Estamos a falar de uma menina de 10 anos, quando havia l  um target de 15, 16 anos. Foi a primeira menina a intervir no meio daquela gente toda, e portanto a  demonstra a potencialidade que ela tem”. O professor diz que a mãe faz de tudo para a manter equilibrada, mas é muito difícil reconduzir a energia de Hillary, despertar-lhe a atena o continuada para certas m terias curriculares, porque   a  que o professor acha que se deveria investir cada vez mais com esta criança, que tem uma vida familiar muito equilibrada. “A mãe   super interessada” em relaa o a tudo o que se passa na escola mesmo em relaa o àquilo que o professor desenvolve fora do

âmbito curricular. Hilary foi saltitando pela equipa do filme sem criar adesão a nenhuma função; estar a fazer um filme era já um passo para ela viver algo que não era possível na escola; o bairro estava ao seu alcance e isso era possível na companhia dos colegas.



Inocênciao tem 12 anos e deram-lhe a escolher entre a função de operador de câmara e a de produtor mas ele preferiu assumir a função de produtor, porque já tinha experimentado a operação de câmara durante os exercícios filmados. Mas cedo deu-se conta que a função de produtor não passava de uma coisa sem utilidade prática, não havia dinheiro envolvido nem era preciso negociar com outras partes envolvidas na produção e realização do filme. Foi vivendo o processo de permuta de funções passando como quase todos pela claquete. Permaneceu durante algum tempo na anotação, trabalho que fez com especial rigor, e depois disso voltou a usar a claquete. Embora não tivesse podido viver a função de produtor mostrou um empenho, reforçado pela sua serenidade, no sentido de abraçar a equipa como um todo. Inocênciao, não era só a criança com mais idade da turma, era o líder da turma porque os outros reconheciam nele uma firmeza que ainda não tinham. Mas era uma coisa que a vida lhe tinha oferecido, a começar pela difícil e paciente tarefa de ter de repetir o ensino básico completo porque o ministério da educação português não reconheceu os seus estudos na Guiné-Bissau. Tem a sorte “de ter uma família muito estruturada. Inocênciao vive com o pai, a

mãe e os irmãos. (...) E apesar das suas dificuldades económicas – aliás, é um problema de todos, não só da turma como de toda a escola. Os pais são pessoas muito interessadas. São guineenses, e os guineenses levam a educação muito a sério.” Não se pode dizer que Inocência seja um menino da guerra, porque ele faz questão de dizer que os seus pais e ele não fugiram da guerra mas “da corrupção que tá a varrer tudo lá”.



Jesuina tem 10 anos e assumiu o guarda-roupa do filme com a sua colega Soraia. “Onde uma vai a outra anda por perto”, é assim que Matilde as descreve. Durante muito tempo permaneceu naquela espécie de suspensão a que estavam sujeitas as crianças que em determinados momentos não se encontravam a desenvolver nenhuma atividade efetiva no contexto do processo de rodagem do filme. Muitas vezes sentados e organizados inicialmente em pequenos círculos de interesses, depois sem forma estável de organização. Os meninos a falar de futebol ou de “confusões” no bairro, as meninas mais disponíveis para falar de certos artistas de entretenimento, daquele ou daquela mais sexy que o outro ou a outra. É o “stream” que passa a toda a hora e é o que as crianças podem ver, em família. No terceiro dia de rodagem Jesuína tomou uma atitude, ocupando-se com tarefas do filme; passando pela claquete, pela operação de som e terminando a sua surpreendente participação como diretora de som. Foi, quanto a mim, o processo de permuta de funções que a fez ficar mais alegre, ou para usar uma expressão do professor que a fez “sair da sombra”. “Jesuína é uma criança equilibrada e vive com a mãe e com a irmã. (...) A sua mãe é uma pessoa muito interessada. E

o pai revelou ser também um pai atencioso mesmo tendo chegado atrasado para   estreia do filme das crianças no auditório municipal da Moita, e ao pequeno ritual de aniversário de Jesuína. A meio da tarde de um dia de semana, s  a mãe da Sílvia pôde estar.



Matilde tem 10 anos e   a autora da história que deu origem ao guião do filme, juntamente com Hillary, conforme contextualizei anteriormente. E assumiu a realizao do filme, por se encontrar em situao privilegiada em relao   história que escreveu para o filme da turma. A cultura da permuta de funoes no interior da equipa de rodagem começou exatamente com o acréscimo de crianças na realizao e da sua constante troca. Olhar os planos que estão ser rodados não através do enquadramento que efetivamente está a ser gravado e que pode ser visto através do LCD da câmara tem o seu lado fascinante, mas eu fui ligando esta sua atitude ao sentimento puro de responsabilidade. Matilde vive com a sua mãe e os seus 4 irmãos, mas a mãe trabalha 6 dias por semana e chega a casa quando já   noite. Por essa razão, Matilde d  banho aos irmãos mais novos, trata do jantar de todos os irmãos e da sua mãe e ainda limpa a casa e lava a roupa da família toda. O tempo que lhe sobra é nada, ou quase nada se pensarmos que Matilde   uma excelente aluna e que algumas vezes traz trabalhos para resolver em casa. Mas não há muitas soluçoes na sua vida a não ser ter forças para levar a vida para a frente. O seu pai está preso, acusado de tráfico, a sua mãe chega a casa quando já todos estão a dormir. A extrema responsabilidade individual já não   larga. Com o seu esforço conseguiu construir a história menos linear em relao àquilo que foi pedido e com mais

hip3teses de explora3o art3stica no contexto da rodagem. Por um lado, a responsabilidade extrema da vida dom3stica f3-la passar ao lado da sua inf3ncia; por outro lado, essa extrema responsabilidade possibilita-lhe, apesar do cansaço, assumir com muita exig3ncia todas as suas responsabilidades, em casa como na escola.



Miguel tem 10 anos e desenvolveu durante uma parte consider3vel da rodagem a fun3o que tinha assumido inicialmente – anota3o. Depois participou no processo de permuta de fun3es trocando com Nicole, e durante alguns takes ficou respons3vel pela claquete. E finalmente desempenhou fun3es dentro da equipa de som, chegando a assumir as duas tarefas ao mesmo tempo – a segurar na perche e a controlar a grava3o do som. “3 um aluno que quase que n3o se d3 por ele”, revelando-se contudo um elemento muito importante na turma porque essa paz de esp3rito favorece-lhe o discernimento e contagia a turma. “N3o 3 um aluno brilhante, que tenha um desempenho brilhante mas 3 um aluno, que tem uma estabilidade muito grande, e que d3 um equil3brio muito grande 3 turma”. Os seus pais t3m s3 separados. E o pai, segundo o professor, t3m “demonstra cuidado” com o Miguel. “Telefonando para o filho mesmo quando este se encontrava em Paris”, a representar o filme da turma com Soraia e o professor, ao lado de outros jovens e professores de outras escolas do pa3s com os quais os cineastas educadores desenvolveram a edi3o deste ano do “Cin3ma, cens ans de jeneusse”. A s3rie de sess3es que a Cinemateca francesa reserva, anualmente, para a apresenta3o dos filmes oriundos dos v3rios pa3ses participantes constitui o culminar deste projeto educativo.

Poderíamos perguntar, mas porque é que foram estes alunos em vez de Matilde ou outros mais implicados no processo de criação dos planos visuais? Simplesmente, porque há muitos pais separados que inviabilizaram a autorização conjunta, e noutros casos foram as próprias crianças a desistir, porque acharam impossível a sua ida devido ao contexto familiar conturbado, a começar por Matilde. Mas todos compreenderam e ficaram felizes de haver colegas a representar o filme da turma na “Cinemateca de Paris”.



Nicole tem 10 anos e assumiu a função que haveria de funcionar como uma espécie de placa giratória de todo o processo de permuta de funções – a claquete. Uma vez que era por esta função que passavam as crianças cujos trajetos passavam do som para a imagem ou da equipa de imagem para a equipa de realização, ou ainda crianças que começaram a desenvolver funções efetivas no processo da rodagem, como o caso de Jesuína. Por causa de uma certa preguiça que lhe é característica mesmo no âmbito das aprendizagens curriculares Nicole quando cedia a sua função aos colegas não procurava também desenvolver outras. Preferindo ficar apartada da rodagem, mas observando com atenção tudo o que se passava. Não deixa de ser um facto revelador do processo da rodagem a modificação ambiental do bairro nos locais onde as crianças realizaram o seu filme. Na imagem vemos Nicole momentos antes de “bater a claquete”. A seguir ouviu-se a voz de Daniela a dizer “ação”. Mas quando isto acontece é o próprio bairro que age dentro e fora do filme. Contudo, foi no contexto da equipa de rodagem do filme onde estas crianças do bairro moldaram o mundo que quiseram inventar, visando à

sua maneira o seu próprio bairro. Os gestos de bater a claquete foram os únicos gestos que Nicole executou no contexto da rodagem. Nicole é, segundo o professor, “mais uma das situações, que não se dá por ela. Faz o que lhe é pedido mas não mais do que isso. É próprio dela, se nós a espicaçarmos ela vai lá, senão deixem-me estar no meu cantinho”. Nicole é uma criança “muito protegida” pelos pais, que são dos mais participativos na escola. “Na visita final do ano o pai veio na véspera perguntar se era preciso alguma coisa, se está tudo bem. Impecável”.



Renildo tem 11 anos e é uma criança com trissomia 21, que tem um currículo específico individual. Mas é um aluno que está perfeitamente integrado na turma. Diz o professor: “Em relação aos aspetos práticos do projeto (de cinema) é um aluno que corresponde. Às vezes, até é curioso, chama a atenção de pormenores que estão a acontecer dentro do mundo dele”. Ao longo do ano letivo acompanhou os exercícios filmados, e em muitos momentos experimentou gravar com a minha câmara, revelando uma alegria, que eu não queria tornar demasiado abstrata, uma vez que a comunicação estabelecida entre nós desenvolveu-se muito mais pelo olhar. Uma vez em contexto de aprendizagem curricular Renildo captou a minha atenção levantando o braço para eu o ajudar a resolver um exercício de palavras que ele estava a tentar fazer. A minha atitude foi a mesma que em relação a outros colegas seus que algumas vezes me chamavam para tentar apressar o processo de resolução dos exercícios.

Facto que atribuo à conotação da minha figura como alguém que está fora do contexto curricular, alguém que as crianças vem muito mais como pessoa que está entre o contexto da escola e o fora da escola, no sentido em que nem eu nem os cineastas educadores aparecemos ligados ao processo de aprendizagem curricular, mas ao cinema. Renildo perguntava algumas vezes pelo “(ci)nema”, quando me encontrava na sala de aula em contexto de aprendizagem curricular. Diz o professor: “Se houvesse um estudo feito com este menino, do primeiro ano ao quarto ano, é o aluno que eu digo que teve mais ganhos, e não são. Proporcionou aos outros ganhos brutais.” E observa-se o respeito e amizade que todas as crianças desenvolvem com Renildo. Os pais de Renildo, sobretudo a sua mãe, “ uma das melhores mães” que o professor diz ter na turma.



Ruben tem 10 anos e manteve-se na operação da câmara até que a sua sensatez e grande responsabilidade possibilitaram a entrada de Daniel na equipa de imagem para desenvolver o plano mais difícil da rodagem. Durante os ensaios deste plano experimentou verdadeiramente e esteve na base das ideias mais influentes do ponto de vista da criação dos planos visuais, argumentando com as suas colegas da realização para que estas aceitassem as suas ideias para a gravação da cena da fuga dos protagonistas a caminhar sobre o topo de um muro. A operação de câmara era de tal ordem difícil e a sua consciência do seu jeito tremular dos dedos tão presente que propôs a Daniel a gravação do plano. Partilhando desde esta altura a operação da câmara, e revelando-se tão amigo de Daniel como quando jogavam ao berlinde

ou desenvolviam outras brincadeiras com outros colegas ou falavam das coisas do quotidiano. O cinema era mesmo esta coisa do quotidiano possível.



Silvia tem 11 anos e assumiu a função (quase simbólica) do décor do filme com Alexandra. E  a menina que vemos de braços cruzados após confrontar o seu olhar com Airton, no momento em que este a provocava com uma piada sobre namoricos. Mas Sílvia, apesar da sua disposição um pouco tímida não perdoa e Airton sabe que uma “piada mais abusada” pode valer-lhe uma bofetada. Esta menina revelou-se uma criança com pouca motivação para a rodagem do filme. Muito mais disponível para o lado social da equipa durante as tardes e manhãs em que aproveitava para conversar, sobretudo, com as colegas que se encontram sem função efetiva na rodagem dos planos do filme. “Os pais estão divorciados, mas pelo que eu sei o pai comparticipa a nível da educação das filhas. A Sílvia tem uma irmã que está neste momento a estudar na Inglaterra. Portanto é uma família que se preocupa de facto com aquilo que lhes pode dar a nível de futuro. (...) A mãe da Sílvia  das melhores encarregadas de educação que eu tenho, é a segunda representante da turma, é uma mãe impecável, super interessante. O que  necessário quando a mãe do Daniel não pode porque está a trabalhar, a mãe da Sílvia está presente.  uma mãe que todos os dias pergunta se é preciso alguma coisa,  impecável.”



Soraia tem 10 anos e, tal como Jesuína, saiu do âmbito das conversas entre meninas para experimentar a gravação do som na rodagem do filme. Sublinho que a gravação do som  o lado mais privado da rodagem de um filme, porque só o diretor de som, neste caso a diretora pode escutar o espaço acústico que está a ser captado pelo microfone, e pode dessa forma seguir o trabalho de maturaco da criao do filme através da parte áudio do audiovisual. Ou olhar ao mesmo tempo para o processo de maturaco da criao dos planos visuais do filme. Soraia também se ofereceu para ir a Paris, ficando radiante durante a sua estadia e depois quando chegou e contou aos colegas curiosos e um pouco inebriados com esta nova condio de Soraia e Miguel, que apesar de terem estado em Paris “continuavam os mesmo” mas “estavam diferentes”, dizia Hillary, que era uma das crianças que adoraria ter ido mas não pôde. Soraia  uma aluna cumpridora e assumiu o seu desejo de ir a Paris silenciosamente, soube propor a sua ida, de forma a não magoar as outras colegas, muito discreta, e mesmo sem manifestar muita alegria com a hipótese da viagem. “A sua família  muito estruturada, os pais são muito interessados, muito dedicados. O pai às vezes tem de fazer algumas viagens ao estrangeiro, mas a mãe está sempre muito interessada, na questão de higiene e em questão de saúde, da alimentao, de material.  uma menina, tal e qual como a Nicole, sempre impecavelmente organizada”, diz o professor Bruno, que em breve se libertava de todas as crianças da turma. Feliz, mas com um aperto no peito que só um professor ou uma professora do ensino básico pode experimentar.



O professor Bruno Bento na primeira visita que fez às rodagens, ainda em convalescença de uma operação que teve de fazer ao joelho dias antes. Conversando com a cineasta educadora, Teresa Garcia, sobre os calendários de concretização do filme e da sua ida a Paris com as crianças. Em jeito de homenagem sigo a importância que o professor dá ao “espírito de equipa” como constituinte da pedagogia que norteia o seu projeto educativo com os alunos, através de um pequeno excerto de uma das várias entrevistas que realizámos: “Aliado à promoção da autonomia dos alunos e a sua diferenciação” – uma vez que o professor promove o desenvolvimento das estratégias de cada aluno para “encontrar determinada coisa em função da sua motivação e daquilo que cada aluno quer aprender” ao mesmo tempo que respeita os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aluno –, “há um terceiro fator que eu acho que é extremamente importante e que sem este os outros dois não funcionavam, que é o espírito de grupo da turma. Este terceiro fator é como se fosse uma bola à volta dos outros dois. E em todas as turmas onde eu trabalhei é das coisas que eu mais privilegio. E isso vai fazer com que eu consiga fazer a tal diferenciação e essa tal autonomia porque eles se respeitam uns aos outros.”

## **BREVÍSSIMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO BAIRRO**

A minha primeira notícia do bairro foi-me dada por Inocência um pouco inadvertidamente, e era um relato típico de segunda-feira, quando as crianças partilham as suas experiências de fim-de-semana por viverem em locais diferentes do bairro. A situação narrada por Inocência poderia ser resumida da seguinte forma. Um grupo de jovens já sem vínculo familiar e com um percurso de tráfico e desacato encontra-se a jogar póquer, e quando um jovem que perde a jogada assume que não tem dinheiro para pagar recebe de imediato um tiro na cara de outro jovem que “não se fica pelos ajustes”.

Hoje vivem 9864 pessoas no “Vale”, e metade da população é constituída por pessoas de ascendência africana entre portugueses e pessoas nascidas em países da África. Foi “com o crescimento exponencial da população a partir de 1969 que teve lugar o primeiro boom da urbanização do Vale da Amoreira. (...) No entanto, foi com o 25 de Abril que a composição demográfica do Vale da Amoreira foi drasticamente alterada e conseqüentemente o seu território, com a vinda de pessoas das ex-colónias. Em Julho de 1975, chegaram vários camiões de fuzileiros com «retornados» e refugiados, famílias inteiras que tiveram de forma abrupta de abandonar as colónias portuguesas. (...) Estes novos habitantes, que assim se tornaram por via de ocupações ilegais ocuparam um conjunto de casas que se encontrava em fase final de construção. (...) As casas ocupadas destinavam-se a famílias do Vale da Amoreira, que estavam fragilizadas socioeconomicamente, e agora com as ocupações, essas pessoas continuavam sem resposta, a viver em barracas”. (Tatiana Marques, 2013: 16-19)

Ao longo dos anos, a vida no bairro do Vale da Amoreira foi sendo construída através de muitos processos não negociados, que constituem situações diversas de violência, passada de geração em geração e intensificada por uma constante reorganização da ocupação territorial. Como sublinha a professora Rosabela, “à medida que os anos noventa foram avançando o bairro foi recebendo famílias de outros países africanos e sobretudo os cabo-verdianos sempre criaram problemas com os guineenses, então, nesta altura havia uma relação muito tensa entre as pessoas de ambos os países. É também nesta altura que o bairro se divide em dois (bairro das descobertas e bairro dos carecas). Cada bairro «controlado» por grupos de jovens que abandonaram ou nem sequer integraram a escola quando chegaram. O tráfico de droga acentua-se nesta altura e o bairro é nitidamente «comandado» por dois grupos que tendo definido muito bem os espaços entre si não criam problemas de maior.”

Com esta brevíssima descrição pretendo dar alguma substância ao que as crianças enunciam quando referem as “confusões no bairro”. Um bairro que obviamente compreende outras dimensões, que daria substância a outra investigação, diferente daquela que sigo com este trabalho, dedicado ao momento da rodagem do filme que as crianças do 4º C da Escola Básica Nº 1 do Vale da Amoreira realizaram no âmbito do projeto educativo da Cinemateca francesa “Cinéma, cens ans de jeunesse”, orientado pelos cineastas educadores da associação *Os Filhos de Lumière*.