

ISSN 2317-0956

revista
(entreprideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(6)

v. 6, n. 1, jan./jun. 2017

(6)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)
Eunice Trein (UFF)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)
Heleusa Figueira Câmara (UESB)
Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima
Ana Kátia Alves dos Santos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Kátia Siqueira de Freitas
Lanara Guimarães de Souza
Lygia de Sousa Viégas
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marize Souza Carvalho
Nelson de Luca Pretto
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Verônica Domingues Almeida
Wilson de Lima Brito Filho
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 6, n. 1, jan./jun. 2017





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Igor Fonsêca de Araújo Almeida

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 5, n. 2 (jul./dez. 2016)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2016-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Editorial	5
-----------------	---

Artigos

A arte do encontro: o Cineclubes na escola Luciana Bessa Menezes	11
Formação inicial de professores, cultura visual e novas materialidades Adriana M. Assumpção, Dilson Miklos, Guaracira Gouvêa	27
O cinema pelo olhar dos jovens: suas relações na escola e nas redes Adriana Hoffmann Fernandes, Kelly Maia Cordeiro	47
Educação e filosofia: uma análise do filme <i>Preciosa</i> Laura Ramos Estrela, Leilane Sena, Simone Lucena, Cristiano Ferronato, Thiago Pérez Machado	63
Cinema, cem anos de juventude: um programa internacional de educação ao cinema implementado em Portugal Raquel Pacheco	79
Exercícios do Olhar Dagmar Mello Silva Correio	101
Roteiros imprevisíveis na internet de um texto sobre cinema e currículos Alessandra Nunes Caldas, Nilda Alves	113
Tecendo narrativas sobre gênero e sexualidade a partir de <i>The Walking Dead</i>: relato de uma experiência com as audiovisualidades no ensino superior. Leonardo Nolasco-Silva, Maria da Conceição Silva Soares	133
Trabalhando com o hipertexto - caminhos de leitura da obra de Ricoeur Rosa Maria Filippozzi Martini, Elaine Conte, Patrícia Prochnow	151
Ensino e Aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre representações de estudantes de curso de Pedagogia Marcio Alessandro Teles Fonseca	167
Instruções para os autores	187

Número temático: cinema, audiovisual e educação

A partir de sua origem iluminista e racionalista, a educação escolar moderna se estabelece no século XIX tendo como parceiros institucionais, ideológicos e disciplinares a fábrica, o quartel e o hospital. No século XXI, atravessada por crises, a educação escolar busca uma aposta mais humanista, recolocando e ampliando o sentido da educação de par com uma formação cultural, ética e estética, a qual convoca outras parcerias para a escola. Este dossiê reúne textos que apresentam experiências e reflexões sobre encontros com o cinema, as artes e as produções audiovisuais, que colocam a escola e a educação numa deriva sensível a outros possíveis.

De um modo geral, as artes são aquelas que produzem e expressam a partilha de sentidos, imagens, símbolos e afetos que permitem uma sociedade e uma cultura se identificarem. Assim, para formar um cidadão versado nas ciências, mas que seja um cidadão que se reconheça como pertencente a um coletivo específico, que leve em conta mais do que a si mesmo em suas ações e reflexões, é preciso que as artes estejam presentes e atuantes na escola. São elas, em última instância que podem dar sentido ético-estético às epistemologias. Na busca pela construção de uma sociedade inclusiva e democrática, se a desejamos, é fundamental a abertura às questões e às diferenças que abarquem afetos, experiências e subjetividades, além de teses e hipóteses.

É nessa direção que os artigos “Tecendo narrativas sobre gênero e sexualidade a partir de *The Walking Dead*: relato de uma experiência com as audiovisualidades no ensino superior” e “Educação e filosofia: uma análise do filme *Preciosa*” discutem questões filosóficas, éticas, e de gênero e sexualidade a partir de produções audiovisuais cinematográficas. Em ambos os casos, trata-se de fazer dialogar sentidos e intenções de formação dentro da escola, com as construções e aprendizagens já estabelecidas pelos jovens em suas relações com a série fora da escola, e pela linguagem cinematográfica do filme. Tanto a série quanto o filme educam e constroem sentidos, compondo as sensibilidades e visões de mundo de seus espectadores. Ao trazê-los para instituições formais de edu-

cação esses sentidos são tanto reconhecidos como conhecimentos quanto deslocados e problematizados como definitivos, abrindo-os para novos enfoques e questões.

A busca por uma educação que dialogue com as sensibilidades e os sentidos de si e do mundo, também implica em buscar nas artes outros parceiros modelares para a escola. Essa parceria é relevante para ambas, uma vez que o espaço e a sobrevivência das artes, para além dos estreitos canais dos mercados globalizados, dependem de uma formação educacional que permita o acesso a diferentes produções. Assim, escola pode funcionar como espaço-tempo de quebra de ritmo, de imersão, como os museus, as salas de cinema, as galerias de arte. Colaborando entre si, esses espaços e suas produções podem gerar uma dinâmica social cooperativa e sensível, para além dos ritmos acelerados do mercado, onde a individualidade possa dialogar e compor coletivos.

Os trabalhos “Cinema, cem anos de juventude: um programa internacional de educação ao cinema implementado em Portugal”; “A arte do encontro: o cineclube na escola” e “O cinema pelo olhar dos jovens: percepções de suas relações na escola e nas redes”, ao levarem oficinas de cinema e cineclubes às escolas, fazem com que a escola dialogue com um sentido ampliado de educação e espaço de formação, permeabilizando o espaço escolar a outras configurações de signos e forças, permitindo confluir a experiências de cinema com experiências escolares. Abre-se a escola ao reconhecimento de que cultura e educação são direitos primários e uma formação crítica que gere autonomia criativa passa pela aproximação desses campos.

Essa aproximação da educação com o cinema e o audiovisual amplia o sentido da cultura e da educação, de modo que o papel da educação escolar passe a abranger a produção de conhecimento, não só a transmissão, o desenvolvimento da sensibilidade estética, não só da racionalidade, bem como o letramento visual, para a leitura de imagens, não só a alfabética. Essas mudanças, para se efetivarem, precisam ser incorporadas à formação de professores como experimentação. Os artigos “Formação inicial de professores, cultura visual e novas materialidades” e “Exercícios do olhar” exploram a experimentação artística e a intervenção estética como construção de conhecimento e de subjetividade, apontando para uma aprendizagem que passa pela relação direta com a arte, sua materialidade e sua produção. Uma aprendizagem que se faz, so-

bretudo, com o corpo, os signos e os afetos, andando de par com a vida, a memória e a história de si, do outro, da arte e da educação.

É no sentido da produção dessa memória comum que convidamos à leitura desses artigos. Esperamos que suas experiências e histórias nos inventem outros futuros no presente, como a educação e a cultura devem fazer.

Editoras convidadas

Adriana Hoffmann Fernandes

Aline Verissimo Monteiro

Maria da Conceição Silva Soares

Editora Associada

Liane Araujo

Artigos

A arte do encontro: o Cineclube na escola

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência sobre a rede pública municipal do Rio de Janeiro com a implantação, em 2008, do Projeto Cineclube nas Escolas. Esse texto busca provocar reflexões sobre a relação entre Cinema e Educação, além de apresentar uma metodologia de trabalho com filmes em contexto educativo formal. Por meio de três eixos – acervo, ação cineclubista (exibição/produção) e formação – alunos e professores têm contato com o cinema numa abordagem diferenciada. Eles são incentivados ao acesso plural de narrativas audiovisuais que visam possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da autonomia criativa em diferentes campos do conhecimento. O Projeto Cineclube nas Escolas é promovido pela Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – a maior rede de ensino pública da América Latina. O acesso à cultura e à educação são direitos primários, imprescindíveis à formação cidadã, mas, com grande frequência, a cultura aparece no currículo escolar como algo supérfluo ou de menor importância em relação às demais disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Cineclube. Cinema. Cultura. Educação.

Luciana Bessa Menezes
Secretaria Municipal de Educação
do Rio de Janeiro Universidade de
Coimbra
lucianabessa@rioeduca.net

Introdução

*As coisas são porque as vemos,
e o que vemos, e como vemos,
depende das artes que tenham influído em nós.*

Oscar Wilde (Intentions, 1891)

Faz muito tempo que o cinema está presente nas salas de aulas das escolas brasileiras. Então, por que trazer esse tema para discussão?

Normalmente, o cinema na escola é utilizado como entretenimento, pretexto para ensinar conteúdos e até mesmo para ocupar algum tempo ocioso, na falta de um ou outro professor. Pensar em outras formas de experimentação do cinema pela educação motivou a criação, em 2008, do Projeto Cineclube nas Escolas, pela Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) – a maior rede pública de ensino da América Latina. A premissa básica da proposta é trazer o cinema para a escola não apenas como uma atividade pedagógica, mas como ato criativo, apresentando o filme como um gesto de criação.

O Projeto Cineclubes nas Escolas foi inspirado no *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture*, criado em 2000, por Jack Lang, ministro de educação da França, que pretendia desenvolver as artes e a cultura nas escolas da rede pública de seu país em ação conjunta com o Ministério da Cultura. Para ajudá-lo a realizar essa tarefa, Lang convidou o cineasta Alain Bergala.

A proposta francesa enfatizava o cinema como arte, desconstruindo a concepção funcionalista habitualmente dada a esta linguagem na escola. O cinema seria introduzido como hipótese de alteridade. Ele seria o “outro”, um estrangeiro que provoca a escola com o ato criativo.

A iniciativa francesa foi a principal inspiração para a proposta do Projeto Cineclubes nas Escolas que, aos poucos, ganhou feições próprias e vem se reinventando ao longo desses anos por força dos encontros com professores, alunos e parcerias que agregam importantes contribuições, de forma, inclusive, a orientar seus rumos futuros. A implantação do projeto foi marcada por um forte desejo de oferecer à escola um espaço de subversão, onde o lugar do aluno e do professor não está estabelecido de antemão, mas é configurado na relação com a experiência fílmica.

Na sociedade contemporânea, quando se trata do uso do audiovisual – televisão, cinema, vídeo – é possível perceber que quem detém o conhecimento nem sempre é o adulto, o professor, mas, muitas vezes, a criança, o aluno. Essa subversão de papéis de quem ensina e de quem aprende pode ser compreendida a partir do princípio de “emancipação intelectual”, do filósofo francês Jacques Rancière (2002). Este filósofo defende que o mestre deve ser aquele que provoca a curiosidade do aluno e o guia até o conhecimento. O mestre emancipador liberta o aluno das explicações externas, oferecidas pelo mestre sábio, valorizando, assim, as novas ideias e a criação de conhecimento por parte do aluno.

Para Menezes e Callais (2008, p. 4, grifo do autor): “ao refletirmos, dentro do princípio da emancipação intelectual, a educação acontece justamente quando a *pedagogização* pára. É preciso assumir o não-saber, a ignorância, o aprender junto, para que algo, que não pode ser antecipado e previsto, aconteça”. De acordo com essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem está em constante movimento e não cristalizado. A relação é dialógica entre professor e aluno, na qual um ensina o outro, sem hierarquias.

A ideia de levar o cinema para escola como arte e a constituição de uma filмотeca propostas por Lang e Bergala foi o ponto de partida para a criação do Projeto Cineclube nas Escolas. O acesso a filmes fora do circuito comercial visa despertar novos olhares e potencialidades por meio do cinema. Em 2008, ainda na forma de projeto piloto, foram implantados 50 pontos de cineclube na rede pública municipal de ensino, distribuídos nas 30 Salas de Leitura Pólo, 17 salas de Leitura Satélite – de escolas próximas aos Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho –, no Instituto Helena Antipof, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos e na própria Gerência de Mídia-Educação.

Para marcar a estreia do projeto, foi realizada uma mesa redonda sobre cinema e educação, com a presença da diretora do Cineduc¹, Bete Bullara, do então presidente da Associação de Cineclubes do Estado do Rio de Janeiro (Ascine), Rodrigo Bouillet, e do documentarista Geraldo Pereira. Em 2010, o projeto ganhou um lançamento oficial no Cine Odeon, um dos cinemas mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro. Participaram desse encontro o cineasta brasileiro Silvio Tendler – padrinho do Projeto Cineclube nas Escolas – e Maria José Alvarez, sua ex-professora.

A partir desse momento, o projeto foi sendo implantado em outras unidades, totalizando, ao final daquele ano, 210 pontos de cineclubes. A inserção de novas unidades vem ocorrendo gradualmente, a partir de um planejamento que considera o interesse de participação dos professores e alunos, os projetos estratégicos da gestão e as disponibilidades orçamentárias, definidas a cada ano letivo.

Mas por que um Cineclube na escola?

[...]o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. (MORIN, 2000, p.44)

A criança do século XXI está inserida em um mundo multimídia, onde a linguagem audiovisual circula tanto quanto a linguagem escrita. No entanto, a escola normalmente só se preocupa com a formação leitora dos alunos em relação aos livros, colocando em segundo plano a sua função na formação da leitura de

(1) Cineduc – Cinema e Educação é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1984. É o representante brasileiro junto ao Cifej (Centre International du Film pour l'Enfance et l'Jeunesse), órgão da Unesco, com sede em Montreal.

imagens, sejam elas fixas ou em movimento. Duarte (2004, p.213) observa que, hoje, a educação exige novos pressupostos, entre eles, aquele que admite a produção e a difusão de conhecimentos por textos compostos em imagem-som e que possam ter legitimidade, confiabilidade e valor epistemológico como de outras fontes.

O cinema pode estar presente na sala de aula de muitas formas, o que se argumenta é que seu uso não seja restrito a um recurso metodológico para facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo, ou apenas como forma de lazer e entretenimento, mas que possa favorecer a ampliação da experiência fílmica de alunos e professores. Afinal, o que um filme apresenta vai além dos assuntos estudados numa determinada série ou em uma única disciplina. O cinema, assim como a literatura, pode ser um meio para refletirmos sobre o mundo a nossa volta, expondo e questionando a realidade.

A proposta de cineclube propicia, tanto para professores quanto para alunos, o prazer e a reflexão acerca do filme. Ela traz a exibição como ato de cultura e um poderoso instrumento de intercâmbio, proporcionando um espaço de convívio e diálogo entre o acervo audiovisual do aluno, constituído em sua experiência cotidiana, e as produções artísticas e culturais reconhecidas de diferentes épocas e contextos socioculturais, apresentadas pela escola.

O Projeto Cineclube nas escolas

Atualmente, 270 unidades integram o Projeto Cineclube nas Escolas, que funciona, normalmente, no contraturno do horário de aula. Os professores que participam da proposta têm uma formação profissional muito diversificada. Ele reúne desde o professor da sala de leitura, ao professor generalista (de 1º segmento), incluindo professores de História, Artes, Geografia, Educação Física, entre outros.

O projeto está estruturado a partir de três eixos: acervo (acesso), ação cineclubista (exibição/ produção) e formação. As unidades recebem equipamentos para exibição (projetor, telão, caixas de som e filmes) e paraprodução (filmadora). A ideia é subsidiar esses espaços com materiais de apoio para a realização do projeto. Apesar do acesso aos filmes na sociedade contemporânea ser mais fácil, verifica-se, no entanto, que isso não garante a diversidade cultural. Normalmente, as produções que circulam no circuito das

salas comerciais de cinema privilegiam um determinado tipo de narrativa fílmica. Segundo Duarte,

Como a maioria dos filmes a que eles (alunos) têm acesso são feitos dentro de um certo padrão estético e narrativo, a tendência é que se estabeleça, entre eles, um ciclo de 'mais do mesmo': vejo apenas o que gosto, gosto apenas do que vejo. O cineclube rompe com esse ciclo quando oferece aos aprendizes de cinema a possibilidade de ter acesso a diferentes tipos de filmes e, em especial, a obras que estão fora do seu padrão de gosto. (DUARTE, 2012, p.3)

Para ampliar o repertório cultural dos alunos, o projeto disponibiliza um acervo de filmes nacionais de diferentes categorias e gêneros, que reunia, em 2017, 151 títulos nacionais, entre curta, médio e longa metragens. O objetivo desse material é possibilitar aos alunos formas de conhecer a linguagem cinematográfica, como mais um elemento constitutivo de sua formação e incorporar essa arte ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho.

O que se pretende com a constituição dessa filmoteca é favorecer o contato com outras estéticas, para além daquelas que dominam o mercado cinematográfico. Bergala (2008) afirma que a filmoteca pode modestamente ajudar na escolha do que assistir, por apresentar uma primeira triagem dentre uma infinidade de opções de filmes. Segundo ele, a iniciação artística pode começar às vezes por uma simples atitude de sensibilidade pedagógica: "colocar o bom objeto no momento certo ao lado da pessoa certa." (BERGALA, 2008, p. 111).

O acervo facilita, ainda, o cumprimento da Lei nº 13.006/14, que determina todas as escolas de educação básica exibir duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica. Vale ressaltar, no entanto, duas questões. A primeira diz respeito ao número de filmes, que ainda é insuficiente para dar conta do que propõe a legislação, e isso implica na discussão dos direitos autorais das obras para facilitar a aquisição de filmes para o acervo. A segunda questão é qualificar essa exibição, para que ela seja uma oportunidade de aprendizagem. É importante enfatizar, ainda, que o cineclube não tem a intenção de formar consumidores de filmes para o mercado

nacional, mas, sim, de desenvolver o olhar e o gosto de jovens e crianças por meio do cinema.

O eixo acervo envolve, também, a aquisição de livros que tratam do tema cinema e educação. Atualmente, ele é composto por mais de 30 títulos, que circulam pela comunidade escolar. As unidades que integram o projeto são orientadas a emprestar tanto os equipamentos quanto o acervo (filmes e livros) para outras escolas que desejam realizar suas sessões cineclubistas – ampliando, assim, a atuação do projeto para além de suas 270 unidades. Vale ressaltar que a infraestrutura é importante, porém, sozinha, não garante a exibição. É preciso a colaboração de todos os educadores para que este acervo e equipamentos sejam utilizados e mobilizados no ambiente escolar e provoque novas compreensões de mundo.

O segundo eixo é a ação cineclubista na escola. A meta é a realização de pelo menos uma sessão por mês, mas isso varia de unidade para unidade, já que o projeto garante a autonomia para a realização das exibições. Ao provocar o exercício regular de ver filmes na sala de aula, aproximando a educação da experiência do cinema, o projeto visa contribuir para a formação dos alunos, estimulando-os a buscar, de forma mais consciente, novas experiências com as obras cinematográficas e a leitura de narrativas audiovisuais.

Na organização da sessão cineclubista, os alunos são incentivados a assumirem o protagonismo, sendo responsáveis por todo o processo de exibição: da escolha do filme até os desdobramentos após a sessão. Em 2012, foi lançada a proposta de alunos monitores visando a uma participação mais articulada desses jovens nas diversas etapas do projeto.

Segundo Duarte (2002), para criar “um ambiente de significação coletiva” é importante reunir previamente informações sobre o filme a ser exibido. Esses dados podem ser: o segmento do público a que se dirige (classificação indicativa); o gênero; os créditos e a trilha sonora, sites com informações sobre a obra; trailer; especificação de metragem (curta ou longa) e crítica. Com isso a autora enfatiza a importância de trazer o contexto (histórico, político e/ou econômico) em que o filme é produzido, favorecendo uma melhor compreensão da obra.

Os alunos são instigados pelos professores a realizarem pesquisas de textos e artigos sobre os filmes que serão exibidos. São sugeridas leituras de entrevistas com os diretores e atores, que

abordem a questão da linguagem e as escolhas da direção sobre as cenas. Os dados curiosos do filme ou das gravações também são fontes de informação que podem enriquecer o debate após a sessão e motivar outras investigações acerca do diretor ou dos profissionais que atuam na produção da obra.

Para que um cineclube seja realmente um cineclube, é fundamental que haja um momento reservado para a troca de experiências depois da sessão. Ele pode ser realizado apenas entre alunos e professores ou, ainda, contar com a presença de um convidado especial. Não se trata apenas de uma leitura analítica e crítica do filme, mas de uma leitura que permita o entendimento dos alunos em relação aos signos e significados da escrita fílmica, com som e imagem, concebendo aquele espaço para além da reprodução de conhecimentos. Cabe lembrar que cada pessoa faz sua leitura individual do filme, por mais que o assista num ambiente coletivo. Segundo Duarte (2012, p. 6, grifo do autor):

O cinema de cada um não interfere apenas no modo como vemos filmes, afeta também o modo como vemos e interpretamos a realidade e como compreendemos as experiências e idiosincrasias humanas. Por isso, a meu ver, é também tarefa dos cineclubistas apresentar aos aprendizes de cinema obras com alto potencial 'affectivo', capazes de impregnar de beleza, delicadeza, sensibilidade e alteridade o cinema de cada um deles.

O eixo sessão cineclubista envolve, também, a ida de alunos e professores às salas de cinema, uma vez que a ação realizada na escola não exclui, pelo contrário, visa estimular a aproximação aos bens culturais da cidade. Muitas crianças vão ao cinema pela primeira vez por iniciativa do projeto. Essa ação é desenvolvida em parceria com os principais festivais de cinema da cidade do Rio de Janeiro: Anima Mundi, Festival do Rio (Mostra Geração), Festival Varilux de Cinema Francês, Mostra Cinema e Direitos Humanos no Mundo, Festival de Cinema Negro Brasil/África/Caribe, Festival Internacional Pequeno Cineasta, Filmambiente, Mostra do Filme Etnográfico, Festival É Tudo Verdade, Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Festival Visões Periférica, entre outros.

A pluralidade das parcerias garante a diversidade nas produções visionadas, favorecendo a ampliação do repertório, inclusive, o acesso a obras de outros países. Esse eixo engloba a

circulação de mostras itinerantes nas escolas e a participação de alunos e professores nos festivais como autores de suas próprias narrativas audiovisuais.

Em consonância com a proposta de Alain Bergala (2008), o Projeto Cineclube nas Escolas busca incentivar a autoria de alunos e professores. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. O processo de criação é enfatizado, não apenas o resultado dessa *escrita* com sons e imagens.

Bergala (2008) acredita que não basta a exibição de filmes e a provocação de debates sobre o conteúdo para a formação de subjetividades críticas. Faz-se necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, narrativa e linguagem, bem como discutir a intenção por trás de determinadas representações sociais. O autor enfatiza que o professor não deve exigir ou esperar que os filmes sejam narrativos, compreensíveis e bem acabados, pois é complexa a criação de uma história “com imagens e sons, decupagem, encenação, ritmos e significações e demanda anos de maturação” (BERGALA, 2008, p.175).

Em 2008, o Projeto Cineclube nas Escolas promoveu o lançamento, em DVD, com distribuição para todas as escolas, do 1º longa-metragem produzido por alunos e professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Trata-se do documentário “Alma Suburbana”, que debate a questão do subúrbio carioca pela perspectiva da cultura, do espaço e da organização social. O filme produzido pelos professores Luiz Cláudio Lima e Joana D’arc é uma coprodução da oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia, localizado na Escola Municipal Grécia, e do Cineclube Subúrbio em Transe.

A proposta era discutir a geografia local e a experiência cotidiana dos moradores do bairro a partir das mídias. Incentivados a manifestar uma visão crítica sobre seu território, os alunos produziram documentários, videoclipes, ficções e animações para expressar inquietações e expectativas. O trabalho ultrapassou os muros da escola, levando professores e alunos a buscarem espaços alternativos para exibição regular de filmes, com a participação em festivais de cinema ampliando a dimensão do que estava sendo realizado na escola.

Outras produções realizadas por alunos e professores vêm ganhando destaque internacional. É o caso, por exemplo, da animação “Brincadeira de Criança”, produzida pelos alunos do Ciep Presidente Agostinho Neto, sob a orientação da professora Amália

Maria Mattos, selecionada pelo 11º Festival Internacional de Cine Nueva Mirada para La Infancia y La Juventud (Argentina).

A formação de professores e alunos é o terceiro eixo do projeto. Afinal, como trabalhar com filmes na escola, se há um grupo de professores que não assistem a filmes ou assistem apenas às produções do cinema comercial?

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. (NAPOLITANO, 2003, p.57)

Como qualquer obra de arte, o cinema comunica algo e é capaz de provocar o espectador. Isso acontece mais pela forma como os temas são desenvolvidos do que pelos temas propriamente ditos. Por isso, os vários aspectos da linguagem são relevantes para a sua compreensão: ângulo, enquadramento, interpretação, montagem de planos, sequência, fotografia (texturas e cores da imagem) etc. Segundo Stam (2000), o filme é:

[...] em um nível mimesis, representação, mas é também uma fala, um ato de interlocução contextualizada entre produtores e receptores socialmente situados. Dizer que arte é 'construção' não deveria ser o fim das discussões, mas o começo. Temos que perguntar, construída por quem? e em que correlação com quais ideologias e discursos? (STAM, 2000, p. 228)

Para que professores e alunos exerçam o ato de criação ou de uma apreciação mais qualificada, o projeto oferece, ao longo do ano letivo, diversas ações de formação, que privilegiam a vivência dos elementos da linguagem do cinema, normalmente com profissionais da área e de universidades, em parceria com os festivais de cinema e instituições especializadas.

Para estabelecer uma relação diferenciada entre o espectador e a obra, o projeto tem investido em parcerias com os cinemas comerciais da cidade visando facilitar o acesso de professores às suas salas de exibição. O resultado dessa iniciativa pode ser ilustrado com a parceria realizada com o Vila Cine Educação,² que possui uma sala de exibição na cidade do Rio de Janeiro: o Cine Joia Copacabana.

(2) O Vilacine Educação (incentivo via lei do ISS) é o projeto educativo da produtora e distribuidora de filmes Vilacine. A proposta consiste em levar os alunos de escolas públicas e particulares ao cinema para assistir um filme que possua potencial para exploração educacional do conteúdo; relacionando-o à matéria dada em sala de aula e que seja coerente com a faixa etária dos alunos. Além dos filmes exibidos na grade normal das salas de cinema, o projeto conta com um catálogo específico de filmes. O professor pode marcar avulsamente a sessão para seus alunos em uma das unidades.

(3) O Anima Escola foi criado pela equipe do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil. O projeto oferece cursos e oficinas a alunos e professores, para que possam produzir em sala de aula os seus próprios filmes de animação. De forma lúdica, a metodologia desenvolvida para a produção de filmes animados estimula o desenvolvimento de diversas habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento de crianças e de jovens: criatividade, planejamento, síntese, abstração, concentração e comunicação.

Esse espaço oferece aos professores da rede pública municipal, toda segunda-feira, ingressos gratuitos para qualquer filme em cartaz. Já para os alunos, a ação é realizada visando aproximar as escolas próximas ao cinema. De segunda à sexta, na parte da manhã, os professores podem levar seus alunos, mediante um agendamento prévio, para assistir a um dos filmes do cardápio do cinema ou mesmo propor um filme a ser exibido.

Bergala (2008) acredita que o gosto pessoal do professor e sua relação íntima com as obras de arte são importantes, pois:

[...] quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar 'passador', o adulto muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento o seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos de um outro lugar dentro de si. (BERGALA, 2008, p. 64).

Nessa mesma perspectiva, o projeto mantém, desde 2013, uma ação conjunta com o Cineduc por meio da realização de um cineclube para professores, chamado *Viajando com o Cinema*. As sessões são normalmente mensais e gratuitas, nos espaços Oi Futuro (Ipanema e atualmente, Flamengo). Essa proposta também tem sua versão voltada para alunos, que acontece pelo menos quatro vezes por mês.

A curadoria dos filmes, realizada por profissionais do Cineduc, visa privilegiar obras que motivem discussões acerca das mais variadas questões. Desde o início do projeto, a tônica é o ecletismo e a supressão de qualquer forma de preconceito diante do audiovisual, porém tendo o cuidado de manter a qualidade artística. Em todas as sessões (tanto de alunos quanto de professores) são distribuídos folders com informações técnicas e de linguagem para aprofundar a leitura dos filmes exibidos, além de reflexões sobre a abordagem do tema.

Nesses três anos de *Viajando com o Cinema*, foram exibidos filmes de várias nacionalidades, mas com uma ênfase no cinema brasileiro. As sessões de alunos são apresentadas e debatidas pela equipe do Cineduc, acrescida de monitores que são estudantes da licenciatura de Cinema na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Vale à pena destacar, ainda, a parceria da SME/RJ com o Anima Escola³ para introduzir a linguagem de animação nas escolas, possibilitando a construção de novas práticas pedagógicas e novos

modos de conhecimento. Ela existe há 15 anos, antes mesmo da criação do Projeto Cineclube nas Escolas que, atualmente, gerencia essa formação na rede municipal de ensino.

Em 2016, essa parceria se ampliou e 30 unidades da rede de ensino participaram do Circuito Anima Mundi nas Escolas. Simultaneamente ao Festival Anima Mundi na cidade do Rio de Janeiro, realizado em final de outubro, escolas e bibliotecas municipais exibiram, em seus espaços, a mostra Futuro Animador. Essa iniciativa teve um alcance de mais de 4 mil espectadores, entre alunos, professores, funcionários e responsáveis. Dentro da mesma proposta de levar os festivais para a escola, desde 2015, o Festival Internacional Pequeno Cineasta realiza a Mostra Pequeno Cineasta na Escola. Em 2016, aproximadamente 11.500 alunos participaram das 171 sessões realizadas nas escolas.

Considerações finais

O projeto apresentado neste texto vem se constituindo, ao longo dos anos. Ele não está acabado, mas em processo de ação-reflexão. Sua delineação é fruto da prática dos professores e a partir da experiência acumulada pela própria rede pública municipal do Rio de Janeiro, que já tinha incorporado o uso do filme na escola muito antes da criação dessa proposta.

A experiência na rede pública municipal do Rio de Janeiro mostra que há uma potência ainda a ser explorada na relação do cinema com a educação. Conhecer mais sobre o cinema, sua história e sua linguagem, estabelecendo o diálogo com o currículo e o cotidiano escolar, é uma possibilidade prazerosa de ampliação do repertório cultural e da formação crítico-reflexiva de professores e alunos.

O Projeto Cineclube nas Escolas tem buscado dar ao cinema um outro lugar na escola. Um espaço que se constrói na relação afetiva de professores e alunos com a experiência cinematográfica. Essa proposta não tem a pretensão de ser a única, mas de ser uma das muitas possibilidades de trabalho com cinema em sala de aula.

O resultado dessa iniciativa já vem sendo analisado por pesquisadores. Em sua dissertação, Porto (2013) conclui:

[...] o Projeto Cineclube nas Escolas avança ao apostar que o espectador é emancipado, que ele constrói aquilo que entende; na Igualdade das Inteligências (RANCIÈRE, 2011), como um

princípio e não um fim a alcançar, e nas mediações (MARTÍN-BARBERO, 2003), que evidenciam que a experiência crítica se dá na prática coletiva, ou na comunicação com uma alteridade. (PORTO, 2013, p.116)

Ferreira (2014) analisa em sua pesquisa a relação de 40 alunos do 5º ano de uma escola municipal carioca, localizada no bairro de Oswaldo Cruz, com o cinema, após a criação do cineclube MegaCine. Ela afirma que: “A partir do cineclube Megacine, as crianças refletem e dialogam com os seus pares e pesquisadoras sobre as narrativas dos filmes, construindo suas próprias leituras e narrativas, ao ressignificar o que viram com suas apropriações.” (FERREIRA, 2014, p. 36)

Mas os desafios para a realização do projeto em uma rede de ensino tão grande não são pequenos. Nas palavras de Porto (2013):

A investigação observou que o Projeto estudado assume diferentes feições, de acordo com a realidade e cultura próprias de cada escola visitada. Ainda que a concepção da gestão central do Projeto vise a valorização da linguagem audiovisual pelo prazer estético ou como um discurso artístico diferente do conhecimento científico, de um modo geral, predominam, na prática cotidiana do Projeto, a tradicional interpretação de texto e outros usos focados nos conteúdos escolares presentes nas narrativas audiovisuais. Isso demonstra que o audiovisual na escola sempre estará a serviço de um modelo de educação, que, por sua vez, é definido na tensão entre as finalidades de preservação ou de transformação social da instituição escolar. (PORTO, 2013, p.5)

O acesso à cultura e à educação são direitos primários, imprescindíveis à formação cidadã, mas, com grande frequência, a cultura aparece no currículo escolar como algo supérfluo ou de menor importância em relação às demais disciplinas. Para Fischer (1966), temos necessidade da arte, pois é ela que nos auxilia a compreender a realidade e a partir dessa compreensão nos possibilita transformá-la.

Na mesma perspectiva, Amount (2004, p.144), acredita que “o cinema é uma arte total que contém todas as outras, mas que as excede e transforma”. Assim como o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los –, também é produzido por esses sistemas de significado. Para Turner (1997), o cineasta, como o romancista ou o contador de

histórias, é um *bricoleur*—uma espécie de faz-tudo que realiza o melhor que pode com o material que tem à mão. O cineasta usa os repertórios e convenções representacionais disponíveis na cultura a fim de fazer algo diferente, mas familiar, novo, mas genérico, individual, mas representativo. (TURNER, 1997, p.129).

Apenas exibir filme na escola, no entanto, não contribui diretamente na formação do aluno enquanto sujeito pensante, crítico e formador de opinião. A relação cinema e educação pode ser analisada em um contexto mais amplo, que envolva metodologias que tornem essa experiência parte integrante do currículo escolar. É importante tornar a exibição interessante e envolver os alunos em todas as etapas do cineclube, desde a escolha do filme até o debate e reflexão sobre as produções. Por isso, é necessário criar um espaço na escola, como o cineclube, que promova esse contato. É necessário incentivar a comunidade escolar a criar suas próprias narrativas audiovisuais, escrevendo suas histórias com sons e imagens.

A criação de um cineclube potencializa o uso do cinema na escola, pois os filmes se relacionam a vários campos do saber. Na escola do século XXI não cabe mais aquela visão única do filme ilustrativo do conteúdo. Ela precisa oferecer outras possibilidades de experimentação do cinema, enfatizando a descoberta. É importante que a escola oportunize a alunos e professores conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens contemporâneas: o cinema. Seu uso, como prática educativa, favorece o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. O cineclube tem o objetivo de ser um espaço democrático, estabelecendo um ponto de encontro para reflexão e discussão.

Os cineclubes franceses podem ser considerados como o marco histórico de um certo modo de ver cinema, que tem sua ênfase na reflexão sobre o conteúdo e a sociabilidade entre espectadores. O primeiro cineclube brasileiro—Chaplin Club—tinha como principais características: o encontro para debates após a exibição, o exercício do texto crítico reflexivo e a produção de novos filmes. (XAVIER, 1978; COSTA JÚNIOR, 1978) É justamente nessa perspectiva —sublinhada abaixo por Duarte (2012) quanto à literatura — que o projeto Cineclube nas Escolas visa promover, no contexto educativo, encontros voltados ao estético e à sensibilidade por meio do cinema.

Arte é linguagem e há diferenças significativas nas formas como uma dada linguagem é utilizada. Sabemos, por exemplo, que os

livros de Stephenie Meyer são qualitativamente diferentes dos de J.R.R.Tolkien. O que nos permite avaliar, escolher, distinguir e apreciar cada uma dessas maneiras de utilizar a linguagem literária não é adquirido intuitivamente e não advém apenas de nossa experiência pessoal com a literatura. Um conjunto de vozes e saberes subsidia essa capacidade. Estes saberes nos foram fornecidos, na infância, por adultos que orientaram nossas leituras e são atualizados, cotidianamente, na relação com nossos pares leitores. (DUARTE, 2012, p.2)

Embora o cinema esteja presente na escola a muitos anos e em todas as etapas de escolarização e nas diferentes disciplinas, ainda se faz necessário refletir sobre sua relação com a educação nos dias atuais. O desafio é ampliar seu uso para além do instrumental. É fomentar novas práticas que valorizem a estética, a ética, o contexto de produção, no qual a alteridade ganhe espaço. Trabalhar com o cinema, na escola, vai além de trabalhar simplesmente a cognição. Afinal, ele mexe com as emoções, assim como a literatura. E aprendemos mais quando somos provocados emocionalmente.

The art of meeting: the filmclub at school

Abstract: This article aims to present the experience report about the Rio de Janeiro municipal public network with the implementation in 2008 of the Cineclube Project in Schools. This text seeks to provoke reflections on the relation between Cinema and Education, besides presenting a methodology of work with films in a formal educational context. Through three axes - collection, cineclubista action (exhibition / production) and training - students and teachers have contact with the cinema in a differentiated approach. They are encouraged to access plural audiovisual narratives that aim to enable the development of aesthetic sensibility, critical thinking and creative autonomy in different fields of knowledge. The Cineclube Project in Schools is promoted by the Media-Education Management of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro - the largest public education network in Latin America. Access to culture and education are primary rights, essential to citizen education, but culture often appears in the school curriculum as something superfluous or of minor importance in relation to the other disciplines. For Fischer (1966) we need art because it helps us to understand reality and from this understanding enables us to transform it.

KEYWORDS: Art. Cineclube. Movie theater. Culture. Education.

Referências

- AUMONT, J. *As teorias dos cineastas*. São Paulo: Papirus, 2004.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta, Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/ UFRJ, 2008.
- COSTA JÚNIOR, H. M. da. *O onírico desacorrentado: o movimento cineclubistabrasileiro* (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo – 1928-1988). 2015. 255 f. Tese (Doutorado em História Social) – Curso de Doutorado Interinstitucional em História Social, Universidade de São Paulo/Universidade Federal do Acre, São Paulo, 2015.
- DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- DUARTE, R. Documentários na Escola. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*, Curitiba: Champagnat, 2004.
- DUARTE, R. *O cinema de cada um*. Texto apresentado na abertura da aula inaugural do Projeto Cineclubes nas Escolas, 2012. Disponível em: <<http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2015.
- FERREIRA, R. da C. *Cinema como espaço de aprendizagem: as narrativas das crianças sobre os filmes no ensino fundamental*. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia) -Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/RENATACOSTAFERREIRA.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- MENEZES, L. B. D. de; CALLAIS, C. *Os profissionais da educação infantil e o princípio da emancipação intelectual*. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ESTUDOS AFRICANOS, ASIÁTICOS DO BRASIL, 9. 2008. *Anais...*, Instituição Cândido Mendes: Rio de Janeiro, 2008.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- PORTO, B. M. de A. G. *Cinema, educação e o cineclubes nas escolas: uma experiência da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23891/23891.PDF>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STAM, R. The Question of Realism– Introduction. I. STAM, R.; MILLER, T. *Film and Theory: An anthology*. Nova Iorque: Blackwell, 2000.

TURNER, G. *O cinema como prática social*. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER, I. *Sétima arte: um culto moderno*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

Submissão: 28/10/2016 Aceito: 16/01/2017

Formação inicial de professores, cultura visual e novas materialidades¹

RESUMO: Neste artigo discutimos, a partir da empiria oriunda do projeto *Arqueologia de saberes, imagens e afetos*, uma experiência realizada em um curso destinado a formação inicial de professores no Estado do Rio de Janeiro, onde afloram histórias e sentidos a partir da apropriação de um objeto prosaico – um marcador de página. O objeto em questão reproduz a imagem de uma obra da artista plástica e escritora Sonia Lins (1919 – 2003) que, além de cumprir a função a qual se destina no cotidiano, também é um suporte de divulgação do museu virtual que reúne toda a obra literária e visual desta artista. Cada estudante do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), inscrito na disciplina Arte e Educação, empreendeu uma jornada de investigação plástica, cujo exercício estava comprometido com a irrestrita liberdade de criação, apropriação e ressignificação da sua função dentro da lógica de uso e consumo e de sua materialidade. O aspecto relevante a ser considerado aqui é que, por meio dessa nova materialidade do objeto, se concretizou um conteúdo expressivo e sensível. Nessa experiência estética e ética, o acontecimento pedagógico nasce, se renova, e renasce na relação com o outro. As narrativas discentes que emergem dessa experiência revelaram uma diversidade de olhares e capturas simbólicas, expondo um universo subjetivo, particular e um processo artesanal de criação permeado por sentimentos, conflitos, devaneios, confidências e reminiscências. É uma experiência que exercitou o sentimento de humanidade e pertencimento e que refuta os valores que nos brutalizam nos diversos contextos da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Materialidade. Leitura de imagens. Formação inicial de professores.

Adriana M. Assumpção
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/UNIRIO)
assumpcaoam@gmail.com

Dilson Miklos
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Doutorando do PPGEDU/UNIRIO
dilson.miklos@gmail.com

Guaracira Gouvêa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/UNIRIO)
guaracirag@uol.com.br

(1) Os autores agradecem: Antonio Woyames Pinto, Erika Matos da Silva, Jamara Cardoso, Ana Paula Silva Martins e Amanda Emiliano Marcos, alunos do Curso de Pedagogia, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), pelo conjunto de ideias que se materializaram no artigo.

(2) Artigo enviado à Universidade de Córdoba, aceito, em 2016, e aguardando publicação.

Uma abertura

Existe uma tensão a respeito das imagens, particularmente da releitura de imagens, nos espaços de formação inicial de professores. Nesta investigação nosso foco se concentrou na leitura de um objeto imagético e de sua releitura como acontecimento estético por parte dos estudantes de Pedagogia, buscando perceber como se apropriaram do objeto criando outras materialidades e os novos significados advindos desse processo. Nossa hipótese, como apontam estudos anteriores (ASSUMPÇÃO; GOUVÊA, [2016]),² era a de que os discursos tendem a se constituir no sentido de controlar a polissemia, fato este comum nas práticas escolares, e assim desejávamos perceber como os estudantes seguem ou não caminhos de intencionalidade de controle dessas práticas.

O objeto em questão é um marcador de página confeccionado em papel cartão que reproduz a imagem, na parte superior, de uma obra da artista plástica e escritora Sonia Lins (1919-2003) e que,

(3) Disponível em: <www.sonialins.com.br>.

além de cumprir a função à qual se destina no cotidiano, também é um suporte de divulgação do museu virtual³, que reúne toda a sua obra literária e visual, documentos, informações sobre a sua vida e depoimentos em vídeo de seus contemporâneos. Na frente do marcador, o que chama a atenção é a imagem da cabeça de uma mulher cujos cabelos e rosto são desenhados com a palavra “eu”; no verso, juntamente, com o endereço do *website*, há o seguinte registro: “Há espelhos que gostam de nós. E outros que nos confundem com a mãe da gente.”

Figura 1- Marcador de página



Fonte: Apropriado no evento ArtRio, em 2014, no Rio de Janeiro.

Os movimentos que se construíram em torno do marcador de página integram um projeto maior nomeado *Arqueologia de saberes, imagens e afetos*, que vem sendo desenvolvido no âmbito da disciplina Arte e Educação, no Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), e se consolida como uma experiência que aflora sentidos e histórias a partir de uma prática pedagógica que busca renovar o olhar para as “miudezas”

do cotidiano, que aqui se concretiza em um marcador de página: um objeto comum e padronizado que atende a uma determinada finalidade de uso. Entendemos o sentido de arqueologia assim como Deleuze o circunscreve, ou seja, não é necessariamente o passado, há uma arqueologia do presente que assume a forma de arquivo. “É como se o arquivo fosse [113] atravessado por uma grande falha, que põe, de um lado, a forma do visível, de outro, a forma do enunciável, ambas irreduzíveis. E é fora das formas, numa outra dimensão, que passa o fio que as costura uma à outra e ocupa o entre-dois”. (DELEUZE, 2013, p. 125)

A investigação sobre as significações das imagens e a criação de novas materialidades por parte dos estudantes, em um curso de formação inicial, pretende aprofundar o debate acerca da inserção da reflexão teórica sobre as questões das imagens na formação do professor, pois consideramos que esta possibilitará discutir, entre outros aspectos, o papel da imagem na constituição dos textos contemporâneos, na criação de subjetividades e identidades.

As considerações iniciais aqui descritas buscam favorecer a escolha de algumas lentes de aproximação, principalmente às questões relativas à produção e consumo de imagens, em contextos socioculturais contemporâneos que valorizam as audiovisuais. Cabe evidenciar também que a construção de práticas educativas de acesso a uma educação, que pressupõe o incentivo a uma formação diferente daquelas tradicionalmente encontradas nos espaços escolares, em todos os níveis educacionais, requer mudanças mais democráticas e significativas, no sentido de alterar conteúdos socioculturais e criar táticas de aproximação com as questões científicas, da arte e novas estratégias metodológicas.

Para esse fim, as concepções norteadoras dos processos educacionais devem estar referenciadas na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de uma sensibilidade estética. A formação na licenciatura, em diferentes áreas do conhecimento, é uma reflexão necessária ao contexto dessa discussão, proporcionando uma participação maior dos educandos e educadores nas reflexões conduzidas, na sala de aula, propiciando uma formação mais crítica e sensível.

Ao entregar o marcador de página aos alunos, o que nos interessava é que cada estudante constituísse uma jornada de investigação plástica, cujo exercício estava comprometido com a irrestrita liberdade de criação, apropriação e ressignificação da sua

(4) Dilson Miklos apresentou uma versão dessa reflexão no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, RJ, 2016, cujo texto foi publicado nos anais do evento.

função dentro da lógica de uso e da sua materialidade. Combinamos que, juntamente, com a apreciação coletiva do objeto, imagem, projeto e/ou ideia concretizada em acontecimento estético por cada um dos estudantes, haveria uma apresentação individual que explicitasse o percurso, as motivações e as escolhas que permearam o processo criativo. Também, na ocasião, seria entregue pelos estudantes um texto individual que narrasse todo esse conjunto de novos sentidos que o marcador de página adquiriu ao tomar outra forma – o novo/outro objeto construído.

O que apresentamos no artigo é um recorte dessas narrativas surpreendentes, que dialogam diretamente com o pensamento de nossos referenciais teóricos e também se inserem no debate que envolve a leitura e releitura de imagens e a educação na contemporaneidade.⁴

A construção da trama

A imagem

Vivemos cercados, impregnados de imagens, e, no entanto, ainda não sabemos quase nada da imagem. O que é? O que significa? Como age? O que comunica? Quais são os seus efeitos prováveis – e seus efeitos inimagináveis? (BARTHES, 2005)

O fragmento de Roland Barthes nos inspira enfatizando aspectos que são imprescindíveis quando pensamos em leitura de imagens, interpretação e processos envolvidos na recepção e reapropriação. O que nos move na construção desse texto é problematizar a leitura de imagens, a produção de novas materialidades e, além disso, investigar sobre a formação inicial de professores.

Em Barthes (2005) encontramos uma ótima tradução a respeito da intensidade que pulsa no olhar que lançamos sobre as imagens que observamos cotidianamente, pois o autor trata a palavra imagem como produto de diferentes representações: ora mental, ora imagística, ora referente a um imaginário. Segundo esse autor, quando tratamos de uma civilização da imagem, fatalmente estamos afirmando uma suposição de que as civilizações anteriores não praticavam a comunicação icônica, entretanto não dispomos de

estudos sobre essa questão. O que poderíamos nos perguntar é se não estaríamos subestimando essa forma de comunicação em outras civilizações nas quais a imagem participava profundamente da vida cotidiana dos homens (pinturas rupestres, vitrais, pinturas, almanaques, livros ilustrados). A comunicação mista, que encontramos hoje nas sociedades, leva-nos a esquecer que a imagem, precisamente, nunca está privada de palavra (fotografia legendada, publicidade anunciada, cinema falado, histórias em quadrinhos).

O conceito de imagem tem sido abordado por diversos autores. O filósofo francês a circunscreve como algo que possa figurar por meio de um desenho, mas não se caracteriza como um símbolo, todavia possui uma factura simbólica, pois apresenta características formais que a fazem parecer uma imagem. (BARTHES; COMPAGNON, 1987) Joly (2007), por sua vez, busca na raiz etimológica o sentido dessa palavra derivada do latim *imago*, e que servia para designar a máscara mortuária usada nos funerais romanos. No mundo contemporâneo está muito associada à mídia, o que para esta autora representa, ao mesmo tempo, invasão e onipresença no cotidiano. A palavra imagem se traduz no grego *eikon*, bem como no francês *image*, enquanto no inglês encontramos uma diferenciação entre *image* e *picture*. (SANTAELLA; NÖTH, 2013) O termo imagem possui sentidos diferentes, estes podem estar relacionados às artes plásticas, comunicação de massa e imagem mental como representação de alguma coisa percebida pelos sentidos, bem como concepção de mundo, de cultura, de religião, dentre outros.

As narrativas

A partir desse momento vamos aproximar o campo teórico às narrativas escritas pelos futuros professores, fruto da apropriação estética do marcador de página. Não esperamos esgotar essa aproximação, mas apontar um caminho que se renova ao olhar de cada leitor que será capaz de fazer outras conexões.

As narrativas apresentam uma diversidade enorme de olhares e capturas simbólicas do objeto e, para nós, foi uma tarefa árdua escolher e apresentar uma em detrimento de outra, pois todas revelam, generosamente, uma exposição sutil de um universo subjetivo, particular, íntimo e, também, um processo artesanal de criação que por vezes se revela altamente sofisticado. São

sentimentos, conflitos, devaneios, confidências e reminiscências partilhadas com uma sinceridade tocante.

A primeira narrativa apresenta a jornada criativa do estudante Antônio que produziu uma nova imagem a partir da ressignificação do marcador por meio de uma intervenção artística em seu autorretrato.

Minha primeira impressão e impulso ao receber o marcador de páginas da artista Sonia Lins foi a de imaginar como esta peça gráfica foi realizada, pois como artista gráfico sou um aficionado por alto-contrastes e das variações que este recurso gráfico pode proporcionar, principalmente pelo processo de criação. Não pude resistir, influenciado pelo vírus da pesquisa, em debruçar-me sobre a obra desta artista publicada em seu website. Antes disso, porém, já me havia ocorrido a ideia de representar o meu 'eu', tão presente na obra de Sonia através de uma impressão digital formada por milhares de 'eus'. O lindo site revelou que ela já havia feito esta representação de diversas maneiras, inclusive. Mesmo assim, despojei-me e resolvi dar minha cara tapa e fiz uma releitura da ideia da esfinge com a cabeleira de eus do marcador de páginas e parti para o projeto MEUS EUS apresentado na seguinte sequência: 1- Tirei uma foto, ou selfie, com meu celular sem nenhum tratamento ou filtro, apenas luz natural; 2- Desenhei a lápis uma matriz em letra cursiva de vários eus, formando um bloco compacto; 3 Digitalizei o desenho a lápis e apliquei filtros de contrastes; 4- Tratei a foto com diversos filtros, obtendo um alto contraste em negativo; 5- Em seguida, realizei uma série de fusões e clonagem dos eus para adaptá-los ao fundo e apliquei máscaras para subtrair e ocultar as partes desnecessárias e logo depois recortei a margem ao redor da foto e dupliquei em um tom de cinza (50%) todo o texto de forma a preencher ainda mais de eus o contraste branco. Desta forma, sem nenhum medo ou pudor, exponho o meu eu ou os meus eus, assim, em preto e branco. (Antonio Woyames Pinto)



Fonte: Acervo do autor.

Continuando nossas reflexões sobre as imagens, nos deparamos com os estudos de Fontanari (2015) que fez uma incursão profunda na obra *A câmara clara* de Barthes (2011) e problematiza os sentidos da imagem, afirmando que o signo só existe e se atualiza por meio do olhar do outro, ou seja, o olhar capturado dá sentido ao universo sógnico, por meio da interpretação, da elaboração cognitiva que busca compreender, traduzir. Na esteira crítica de Barthes, Fontanari se refere ao filósofo francês como um “antropólogo das imagens”, e considera que o mesmo foi além da “curiosidade gulosa” dos semiólogos, tratando de um saber mais visceral que se estabelece entre o espectador e a imagem. A narrativa produzida por Antônio evidencia o impacto do encontro com o *design* do marcador de página e nos impulsiona a refletir acerca dos sentidos estabelecidos entre o leitor e a imagem.

Compreendemos que uma imagem é uma representação de alguma coisa que não está presente, como uma aparência de algo que foi subtraído do lugar onde se encontrava originalmente e que pode perdurar por muitos anos. Fotografia, vídeos, cinema, todos oferecem imagens que são somente aparência de um objeto representado. Dessa maneira, nossas lentes teóricas vão se aproximando de Manguel (2001), que parte do pressuposto que a linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras. As imagens, assim

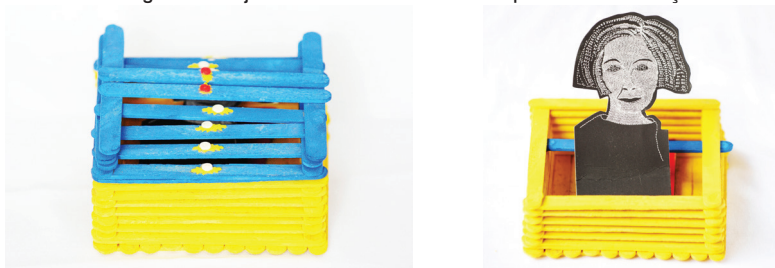
como as histórias, nos informam e formam o nosso mundo como símbolos, sinais, mensagens e alegorias considerando-as como essência; ou por outro lado, talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Para ele, qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. Como diz Antônio “*sem nenhum medo ou pudor, exponho o meu eu ou os meus eus, assim, em preto e branco*”. O Antônio, subtraído do lugar onde se encontrava por ele mesmo.

A segunda narrativa foi escrita pela estudante Erika, que pautou sua criação na construção de um objeto tridimensional, utilizando, como material básico, vários palitos de picolé.

O processo de (re)construir uma arte já existente e dar um novo significado a ela me fez pensar, durante toda semana, alguns conceitos sobre arte que se encaixam perfeitamente no que diz respeito a um método terapêutico [...]Tive uma disciplina chamada Recursos Terapêuticos Ocupacionais (RTO), à época em que fazia faculdade de Terapia Ocupacional, na qual aprendi algumas técnicas para serem utilizadas como recursos em uma terapia. Porém, nem toda técnica deveria ser utilizada com meus futuros pacientes, pois nem toda atividade é terapêutica. Digo isso porque fazer minha própria arte, ao invés de me relaxar, me deixa ainda mais tensa e se torna um transtorno pra mim. [...] A princípio foi difícil sair da objetividade para me introduzir em uma subjetividade que eu mantenho escondida porque a minha vida me obriga a pensar e agir de maneira prática, mas logo depois me permiti abrir a porta da subjetividade. A arte fluiu em mim e eu flui na arte [...] Fui à papelaria perto de casa, onde vendem de tudo, e comprei dois sacos de palitos de picolé nas cores amarelo e azul. O motivo das cores? Simples. O amarelo me lembra coisas boas e pela simbologia estimula o otimismo e o intelecto. O azul me transmite confiança e limpeza, me faz pensar na produção como um estímulo a desenvolver capacidades humanas ocultas. As flores eu encontrei nos materiais de carnaval da minha avó, pecinhas que estavam lá desde muito tempo que pareciam não significar muito para mim, mas que deram o toque necessário à minha arte. A construção da janela deu ao marca páginas uma mobilidade maior. A figura que chamarei de Medusa por causa do cabelo me lembrar cobras pode ficar de diversas maneiras dentro da janela, pode ver entre as brechas, pode colocar uma parte do “corpo” para fora, abrir a janela e ver o mundo por trás de uma janela que parecia ser impensável.

E o espanto que me veio durante o processo foi o de que eu me sentia como Medusa, tão submersa a apenas um fazer que não me permitia enxergar outros marcos importantes que atravessavam a minha vida. A janela da Medusa me ajudou a encarar a Arte como forma de expressão do que até mesmo não é belo [...] mudar o que me incomoda é essencial para dar mais mobilidade à vida.
(Erika Matos da Silva)

Figura 3 - Objeto criado no contexto da disciplina Arte e Educação



Fonte: Fotografia de Peter Illiciev.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam elas pinturas, fotografias, - nós atribuímos o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura (numerosas telas) para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam elas de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001)

Com Manguel (2001) consideramos a hipótese por ele compartilhada de que talvez não seja possível criar um sistema para ler imagens, assim como foi criado um sistema para ler a escrita. Em contraste com o texto escrito, no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, no papel ou tela eletrônica - o código que nos habita - nos leva a ler uma imagem impregnada por conhecimentos, e de uma maneira muito semelhante àquela que criamos ou imaginamos para o mundo à nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético para vivermos. Dito de outra forma, podemos afirmar que as intrínsecas relações entre imagens e palavras conferem às audiovisuais um caráter de narrativa, de apropriação e expressão das dimensões do tempo e da experiência dos sujeitos. Assim, as imagens, para existirem, precisariam ser narradas e contadas a ponto de construir outras

histórias, e, dessa maneira, é importante chamar atenção para o caráter fabulatório, inventivo e ficcional das imagens. A estudante Érika constrói, por meio dos “códigos que a habita” um objeto “*inventivo e ficcional*” que para nós é uma imagem, uma narrativa, a experiência desta futura professora.

A terceira narrativa apresenta o olhar da aluna Jamara diante de um cotidiano permeado por conflitos.

[...] Para mim foi importante esse trabalho, pois sem querer surgiu o meu 'EU' agoniado, em conflito com a turma, não sei se pelo meu jeito de falar ou se pelo jeito deles agirem. Só sei que a relação não é boa, claro que não é com todos! [...] Partindo daí, comecei a pensar como alguns adultos veem outro adulto: 'COMO OUTROS!' Sem a totalidade do ser, confundindo com outra pessoa. Mas...confundindo como? Com quem? De que maneira? Sem conhecer? Faz uma ideia da pessoa, faz um juízo ou recebe uma informação de outra pessoa e aceita? Procura conhecer? Ser solidário? Dizer boa noite! Tudo bem? [...] Me senti melhor, vejo melhor. Vejo que é bola para frente, cada um é como é, eu também sou como sou! (Jamara Cardoso)

É preciso olhar, e olhar é tão difícil. Estamos acostumados a pensar. Pensamos o tempo todo, mais ou menos bem, mas não podemos ensinar as pessoas a ver. Demora muito. Aprender a olhar leva um tempo enorme. Um olhar que pese, que interrogue. (CARTIER-BRESSON, 1979, p. 57)

Segundo Cartier-Bresson (1979) não podemos ensinar as pessoas a ver. Como disse Jamara, “*para mim foi importante esse trabalho, pois, sem querer, surgiu o meu 'EU' agoniado, em conflito com a turma, não sei se pelo meu jeito de falar ou se pelo jeito deles agirem. Só sei que a relação não é boa, claro que não é com todos! [...]*”. Mas também podemos considerar que ler significa conhecer o outro, estranhar o familiar e reconhecer o familiar no exótico, aprofundando nossas formas ver os outros.

A narrativa de Jamara leva-nos a refletir a respeito da postura individualista nas sociedades contemporâneas, mas também nos impulsiona a refletir sobre o mundo das imagens, onde todos são uniformizados “como outros”. Compreendemos como Camille Paglia (2014) que a vida moderna é um mar de imagens e nossos olhos são inundados por figuras reluzentes e blocos de texto, tornando nosso cérebro superestimulado com a necessidade de se adaptar rapidamente a esse bombardeio de dados desconexos.

Entendemos que a industrialização da tecnologia para produção de imagens democratizou fortemente as práticas imagéticas contemporâneas para novas experiências (SONTAG, 2004), entretanto pouco se compreende dos processos que envolvem a recepção dessas imagens largamente produzidas no mundo contemporâneo. O mundo-imagem promete sobreviver a todos nós; as sociedades industriais transformaram seus cidadãos em dependentes de imagens, de acordo com a ensaísta americana. Assim, a Jamara irá sobreviver.

Na próxima narrativa, a estudante Ana Paula descreve sua criação relacionando-a com sentimentos guardados na memória e ligados à sua própria história na mais tenra infância, resgatando uma personagem de programa infantil e a sua trilha sonora. Esses vestígios serão relacionados com o seu “eu” mais profundo.

Ao receber o objeto tive a impressão de não saber o que fazer, pois se trata de um marcador de livro, que, a princípio, não compreendi que outro tipo de função poderia ter a não ser a que se propõe [...] Na imagem apresentada no marcador de livros duas coisas chamam atenção, o cabelo desenhado é composto da palavra 'EU' e a frase: 'Há espelhos que gostam de nós. E outros que nos confundem com a mãe da gente'. Geralmente quando tenho algum problema no trabalho, que acho difícil de resolver de imediato, sempre canto uma música que ouvia quando criança assistindo ao Sítio do Picapau Amarelo, a música tem um refrão que diz assim: Pobre de mim/ Emília me traga uma notícia boa/ Pirlimpimpim, se não chover/ É vento ou é garoa [...] E foi pensando nisso que acabei vendo no marcador a possibilidade de refletir alguma coisa que tinha muita ligação com minha personalidade, com meu "EU", que é a boneca Emília [...] Acredito que com o objeto consegui muito mais que inspiração para construir algo novo, me fez lembrar a infância, de como aprendi a gostar da leitura, da coleção de marcadores de livro que possuía e o quanto gosto de aprender, me recordou a Emília e tudo que representou pra mim. (Ana Paula Silva Martins)

Figura 5 - Objeto criado no contexto da disciplina Arte e Educação



Fonte: Fotografia de Peter Illiciev.

Uma das funções da imagem é contribuir para o aprendizado, sendo fonte de conhecimento em práticas educativas e, ao longo da história, as relações entre imagem e práticas educativas foram se estabelecendo à medida que novas formas de produção de imagens foram sendo criadas por meio do desenvolvimento de diferentes aparatos técnicos. Consideramos que quase todas as formas que originaram distintas mídias, constituídas por imagens, tiveram seu início com função educativa, e exemplos disso são a fotografia e a exibição cinematográfica, que foram sendo apropriadas pela escola básica e por outros contextos de disseminação de conhecimentos, como os museus.

Na narrativa acima, a estudante decifra o marcador de texto de maneira extremamente pessoal, construindo sentidos a partir de vivências que contribuem, de forma direta, para que a leitura do texto imagético seja interessante. Os sentidos produzidos por Ana Paula, ao resgatar da memória a música e a personagem de sua infância, no caso a boneca Emília, bem como a relação com sua coleção de marcadores de livros, demonstra uma potencialidade no trabalho com imagens que diz respeito à afetividade e aos sentidos reconstruídos por cada leitor. Tudo isso aparece na narrativa e possui relação com a aprendizagem, o que fica explícito no penúltimo enunciado, em que ela afirma “o quanto gosto de aprender”.

Segundo Manguel (1997), ler não é um processo automático de captura de um texto, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntica, comum e, contudo, pessoal. A leitura de qualquer suporte, inclusive da imagética, não é simples decodificação de signos, não depende somente da capacidade do leitor de decifrá-los, e sim de dar significados a eles, compreendê-los. Significados construídos a partir de sua história de vida, referendados ou não por uma leitura autorizada, aceita, caracterizando suas condições de acesso à leitura e suas circunstâncias de produção.

Ana Paula demonstra esse processo envolvido na leitura que faz do marcador, bem como na apropriação do mesmo e a sua ressignificação por meio da criação de uma boneca, cujo corpo se constitui do marcador de páginas “vestido” e ornamentado como a boneca Emília. São as suas lentes que interpretam o marcador de páginas e criam um novo objeto que se estrutura com uma nova materialidade.

Manguel (2001, p.20) nos conta que “estamos refletidos de uma certa forma em todas as imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos”. Ainda, considera que ao nos lembrarmos delas, as interpretaremos com novos elementos e veremos algo que não tínhamos visto antes, assim as imagens são narrativas e nos contam histórias – o que Manguel denomina de imagem narrativa. Além disso, as imagens que ficam na memória coletiva, socialmente compartilhadas, sedimentadas na comunidade que presenciou e documentou o acontecimento, Manguel denomina de imagem memória. Foi isso que Ana Paula fez.

A próxima narrativa apresenta Amanda, estudante que construiu um livro e um marcador de páginas.

[...] Ao entrar em contato com o material proposto, o marcador de livro, percebi que a mulher retratada no marcador tinha o mesmo nome de minha mãe. Ao virar o marcador pude ler a seguinte frase: ‘Há espelhos que gostam de nós. E outros que nos confundem com a mãe da gente,’ diante desta frase e da feliz coincidência do nome de minha mãe, resolvi trabalhar com três palavras que funcionaram como disparadores para a minha criação: marcador, Sonia e mãe. Diante da liberdade dada pelo professor para que pudéssemos nos apropriar do objeto sem a obrigação de ter que utilizá-lo ou mesmo fazer referência à Sonia retratada no objeto que nos foi dado, resolvi, a partir de então, que falaria da Sonia que marca a minha vida,

a minha Sonia, a minha mãe. Pensei em uma forma de mostrar a minha Sonia, resolvi então reunir fotos dela comigo, remexi em álbuns de família e vivenciei um processo de resgate de memórias muito especial, selecionei fotos, as ampliei no computador e resolvi criar um livro [...] Resolvi então editar algumas fotos de modo que elas pudessem estreitar a ponto de eu conseguir criar um marcador com elas [...] As fotos selecionadas trazem um pedaço da minha mãe, da minha Sonia, daquela que marca a minha vida. As fotos funcionam como marcadores da nossa história juntas, enfim, senti-me satisfeita após criar o livro e o marcador [...] Resolvi então olhar o site da Sonia Lins, quis conhecer esta Sonia que me motivou a falar da minha Sonia [...] O pouco tempo que lá estive, pude me ater a um pedaço de descrição sobre a obra de Sonia Lins: arte e afeto. Resolvi trazê-la para o meu relatório, mas ousando fazer uma adaptação: Arte é afeto. Não sei se alguém já disse isso, provavelmente sim, porque isto é bem nítido quando estamos diante de uma obra de arte. Pois, aquele que cria a arte e aquele que a vê, são afetados. Afeto, no sentido de produzir afeição ou no sentido de causar impressão, marcar, tanto faz. Pois, não gostar ou gostar de uma obra mostra que fomos afetados por ela, seja positiva ou negativamente, de qualquer forma houve afeto nesta relação. Acredito que seja esta uma das muitas definições sobre o que é arte. Arte é afeto, é relação. E foi isto que tentei simbolizar neste trabalho, minha relação, meu afeto, com a minha Sonia. (Amanda Emiliano Marcos)

Figura 6 - Objeto criado no contexto da disciplina Arte e Educação



Fonte: Fotografia de Peter Illiciev.

No início da narrativa, a estudante deixa explícito que a proposta feita pelo professor que coordenava a atividade propiciou uma apropriação do objeto – marcador de páginas – libertadora, pois segundo ela, cada estudante buscava o seu caminho, a sua forma de ressignificação, sem a obrigação de utilizar ou fazer referência ao objeto original. Na narrativa fica evidente a vinculação entre arte e afeto e, por meio dessa relação, se constrói seu novo objeto materializado no formato de um livro, com um novo marcador de páginas, ambos repletos de imagens familiares da estudante com sua mãe. A estudante Amanda observa as fotografias que são tão familiares e busca capturar sentimentos profundos. Percebemos no movimento de Amanda uma aproximação com a relação estabelecida pelo cineasta Ingmar Bergman em sua autobiografia, quando este se refere a fotografias de sua infância: “inclino-me sobre as fotografias de minha infância e estudo o rosto de minha mãe através da lupa; tento penetrar sentimentos que se deterioraram”. (BERGMAN, 2013, p.17)

Para “ler” uma imagem é preciso que o leitor esteja motivado pelo prazer do texto e, dessa maneira, inicie sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados e, nesse sentido, o leitor caracteriza-se, como nas belas palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias ao adentrar o mundo da leitura imagética. (CHARTIER, 1999) A narrativa de Amanda nos parece um caminhar por entre as terras alheias do campo das artes, criando novos sentidos na relação que ela própria estabelece entre arte e afeto.

Na ação oportunizada ao grupo de estudantes, o marcador de páginas torna-se um excelente elemento de estímulo para práticas pedagógicas que não se vinculam a homogeneização do conhecimento e que, verdadeiramente, estimulam ações que integram arte, educação e cultura de maneira viva e criativa. Nesse sentido, é preciso romper com a cultura escolar buscando práticas educativas em que circulem informações, expressas em linguagem verbal e imagética.

Em relação aos significados de uma imagem, reconhecemos como Barthes (2009), que a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem. Dessa maneira, na leitura de imagens, a percepção dos sentidos que elas possuem dependerá da nossa cultura e do nosso conhecimento do mundo, dos signos de que

dispomos. Pela voz de Perrone-Moisés (2012), Barthes afirma que não há receita de leitura, pois a verdadeira leitura é criação, e esta não se ensina. Os estudantes, ao produzirem os seus novos objetos, realizaram uma leitura de criação do marcador de texto a partir de suas culturas.

As narrativas nos informam, assim como sugerido por Aristóteles, que todo processo de pensamento requer imagens. (MANGUEL, 2001) Acreditamos, assim como Manguel, que, com o passar do tempo, podemos ver mais coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, assim como criar associações, combinar outras imagens, emprestar palavras para contar o que vemos. Entretanto, uma imagem existe em si mesma e no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la. Porém, lemos imagens como traduções da nossa própria experiência. As novas materialidades produzidas pelos estudantes traduziram a própria experiência destes.

Um desfecho transitório

Neste artigo apresentamos uma ação desenvolvida no âmbito do projeto Arqueologia de saberes, imagens e afetos que foi sendo tramada na confluência perceptiva e poética do eu no encontro do outro e dos vários outros, e nessa relação, o nosso eu, o nosso olhar pedagógico, se constituiu e se renovou. Justamente na superfície do nosso tempo, enunciados foram extraídos de uma experiência subjetiva com um objeto prosaico como o marcador de página. Os territórios que construímos tratam de um percurso, o que é de fato relevante é a processualidade e não o ponto de chegada ou o resultado final.

O aspecto a ser destacado é que, por meio dessa nova materialidade do objeto, visto que foram criados novos objetos a partir do marcador – que adquiriram forma bidimensional ou tridimensional – se concretizou um conteúdo expressivo e sensível. Nesse sentido, podemos afirmar que houve apropriação e ressignificação dos objetos. “A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada. Por isso, o formar, o criar, é sempre um ordenar e comunicar”. (OSTROWER, 1987, p. 24)

A potência dessa experiência expressa uma estética que é menos artística e muito mais da nossa existência. Barthes e tantos outros que aqui se fizeram presentes falam-nos de uma

civilização marcadamente imagética cujo processo educacional ainda não vislumbrou a urgência de uma alfabetização do olhar, de uma pedagogia que não mais esteja ancorada, exclusivamente, sob a égide da palavra. No tempo remoto do período paleolítico, o despertar do pensamento do Homem, o ato inaugural de sua inteligência, se manifestava por meio das imagens. Ali, no recôndito da caverna, pintava em suas paredes um conteúdo mágico que espelhava o nascimento de uma identidade e a sua comunicação com o mundo. A imagem, portanto, faz parte do nosso nascimento e trazê-la para o centro do debate, no campo da educação, é compreendê-la para além da sua superfície e dos seus suportes expressivos.

Initial teacher education, visual culture and new materialities

ABSTRACT: In this article we discuss, from the empiria of the Archeology of Knowledge, Images and Affections project research, an ongoing experience on the teachers initial formation space inside of Rio de Janeiro that outs histories and senses from the appropriation of a prosaic object - a text marker. The object in question reproduces the image of a work of the artist and writer Sonia Lins (1919 - 2003) that, besides fulfilling the function that is destined in daily life, is also a support for the dissemination of the virtual museum that gathers all her literary and visual work. Each student of the Pedagogy course, Higher Education Institute of Rio de Janeiro (ISERJ), engaged a journey of investigation, whose exercise was committed to the unrestricted freedom of creation, appropriation and resignification of its function within the logic of use and consumption and its materiality. The relevant aspect to be considered here is that, through this new materiality of the object, an expressive and sensitive content materialized. In this aesthetic and ethical experience, the pedagogical event is born, renewed, and reborn in the relationship with the other. The students narratives that emerge from this experience revealed a diversity of looks and symbolic captures, exposing a subjective, particular universe and an artisanal process of creation permeated by feelings, conflicts, daydreams, confidences and reminiscences. It is an experience that exercised the feeling of humanity and belonging and that refutes the values that brutalize us in the different contexts of life.

KEYWORDS: Materiality. Image reading. Teachers initial formation.

Referências

- ASSUMPÇÃO, Adriana M; GOUVÊA, Guaracira. *Cultura visual na civilização da imagem*. Universidad Nacional de Córdoba, [2016].
Aguardando publicação.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda. 2009.
- BARTHES, Roland. *Inéditos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Imagem e Moda, v. 3)
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, A. Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*. Oral/ Escrito/ Argumentação. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.
- BERGMAN, Ingmar. *Lanterna mágica – uma autobiografia: Ingmar Bergman*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHÉROUX, Clement; JONES, Julie. (Org.). *Ver é um todo: entrevistas e conversas, 1951-1998/ Henri Cartier-Bresson*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FONTANARI, Rodrigo. *Roland Barthes e a revelação profana da fotografia*. São Paulo: EDUC, 2015.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- PAGLIA, Camille. *Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.
- PERRONE- MOISÉS, Leyla. *Com Roland Barthes*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SANTAELLA, Lucia; WINFRIED, Nöth. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SOUZA, LÚCIA H. P. *As imagens da saúde em livros didáticos de ciências*. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Lúcia Helena Pralon de. Imagens científicas e ensino de Ciências: uma experiência docente de construção de representação simbólica a partir do referente real. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 34, n. 92, p. 127-131, jan./abr. 2014.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

Submissão: 30/11/2016 Aceito: 03/05/2017

O cinema pelo olhar dos jovens: suas relações na escola e nas redes

RESUMO: o artigo apresenta parte dos achados do campo de pesquisa realizado em uma escola do ensino médio integrado, no contexto de uma pesquisa de mestrado e no grupo de pesquisa numa parceria entre duas universidades e a escola pesquisada. Nesse contexto, o artigo em questão procura apresentar dois aspectos destacados pelos jovens nas relações com o cinema: 1) os momentos de exibição e debate de filmes na escola e 2) os momentos de ver filmes fora da escola em casa e os critérios de escolha advindos desse momento de informalidade no ver. Ao apresentar esses dois momentos, evidencia-se o quanto eles estão imbricados e o quanto a formação com o cinema vivida na escola é também mediadora do ver filmes em outros locais. A fala dos jovens aponta como os professores e a formação do olhar ocorrida a escola são levados por eles para as redes e os filmes vistos em diferentes contextos sem, no entanto, desconsiderarem que a família também é uma das mediadoras de suas escolhas nos momentos de informalidade. No entanto, a pesquisa aponta que a escola passa a ter uma atuação mais ampliada do que o esperado continuando a ser referência para eles em outros locais convivendo com outras referências do cotidiano deles. Esse fato é o que mais nos chamou a atenção acerca das relações entre cinema e educação na pesquisa apresentada.

Palavras-chave: Cinema. Escola. Jovens. Formação.

Adriana Hoffmann Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
hoffadri58@gmail.com

Kelly Maia Cordeiro
Mestre em educação -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
kelly05maia@yahoo.com.br

(1) Os projetos são: "Formação do leitor com imagem e textos em roda de leitura", coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Benjamin Garcia (UCP) e "O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos", coordenado pela Prof^a. Dr^a. Adriana Hoffmann Fernandes (UNIRIO). Os dois projetos já foram finalizados. A pesquisa referida é a de Kelly Maia Cordeiro intitulada "Cinema e juventude: relações criadas dentro e fora da escola", realizada no PPGEDU/UNIRIO sob orientação da professora Adriana Hoffmann.

Introdução

O objetivo desse artigo é trazer algumas das questões/reflexões surgidas no trabalho realizado em um dos campos de pesquisa do grupo Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (CACE), no Ensino Médio Integrado (EMI) de um colégio estadual do interior do estado do Rio. Por isso, se concentrou em procurar pistas que apontassem os caminhos trilhados pelos jovens nas relações com o cinema dentro e fora da escola, tendo por objetivos: refletir com os jovens sobre o cinema apresentado na escola, na busca de sentidos para a relação entre o cinema e a educação no ponto de vista deles; destacando e refletindo sobre como o cinema faz parte da vida dos jovens em contextos institucionais ou não.

Tal pesquisa teve seu campo realizado na articulação de dois projetos de pesquisa¹ que foram realizados conjuntamente na escola de ensino médio com os professores coordenadores desses projetos e todos os envolvidos na equipe da escola e da Universidade (mestrandos e bolsistas).

O artigo é um recorte da pesquisa referente ao olhar dos jovens para o cinema a partir da experiência vivida na escola e fora dela,

(2) MSN (MSN Messenger): era um programa que permitia conversas instantâneas entre usuários conectados à internet em qualquer parte do mundo.

nas redes sociais e no cotidiano. Ocorreu a partir da exibição e debate de filmes, entrevistas, conversas *on-line* e Facebook com os jovens participantes e apresenta algumas das relações com o cinema trazidas por eles em diálogo com autores estudiosos da área de Cinema e Educação.

Interessante notar como o contexto onde a pesquisa foi realizada é um pouco diferenciado do atual. Em 2013, momento em que a pesquisa se realizou, o MSN² era o espaço virtual mais acessado entre os jovens. Percebe-se que hoje esse espaço já foi amplamente substituído pelo Whatsapp, as relações dos jovens do ensino médio hoje após o processo de ocupação vivido na maioria das escolas já traz novos contornos. No entanto, a pesquisa realizada aponta questões importantes na ótica das relações entre Cinema e Educação vividas dentro do espaço escolar que podem trazer – mesmo no contexto atual – reflexões relevantes acerca das relações entre juventude e escola nesse convívio com o audiovisual aqui voltado mais especificamente para o cinema.

Pesquisa-intervenção no ensino médio – apresentando o percurso

A pesquisa realizou-se dentro dos pressupostos da pesquisa-intervenção a partir das leituras de Moreira (2008), que traz cinco aspectos relevantes em que se insere a pesquisa-intervenção: acontece nos espaços do cotidiano dos jovens; a demanda da pesquisa é o que desencadeia o processo que remete a outras demandas; as tensões que surgem no campo são objetos de análise, pois o pesquisador se coloca como mediador no processo; o sujeito da pesquisa é agente ativo do processo; a interação que surge ao longo do processo afeta o pesquisador; e, por último, o entendimento de que nesse processo de pesquisa-intervenção o ato de conhecer e o de intervir não se separam. Compreendendo que os espaços sofrem diferentes processos de mediação, cada fazer se constitui de forma diferenciada e, portanto, o campo será afetado por esses movimentos.

Entendemos que pesquisar sobre o cinema na escola na perspectiva da pesquisa-intervenção traz como desafio entender que o cinema é visto como parte de uma formação estética e audiovisual tal como Duarte e Alegria (2008) a abordam. A

condução do trabalho na escolha dos filmes, debates e registros foram ações do processo de pesquisa-intervenção.

O campo da pesquisa se constituiu na disciplina “Comunicação Crítica”, às quartas-feiras, em encontros mensais de sessões de filmes e debates. A professora da turma sempre esteve presente, pois se tornou parceira nesse processo. Os filmes foram escolhidos em comum acordo entre escola e universidades, abrangendo o foco das pesquisas e o interesse da escola. Assim, os filmes escolhidos tiveram a característica de serem histórias adaptadas de obras literárias e, antes da exibição, os jovens tinham acesso a algum tipo de literatura referente ao filme, como: o próprio livro, resenha, textos produzidos pelos docentes, entre outros. Os debates eram realizados pós-filme e os jovens eram os autores, escrevendo textos como resenhas sobre a obra lida, assistida e debatida, e produzindo outros materiais acerca dos mesmos.

Inicialmente, foram realizados encontros com os jovens do EMI para a exibição e debate dos filmes: *O leitor*, *O carteiro e o poeta*, *Fahrenheit 451*, *Adeus Lenin!*, *Ensaio sobre a cegueira*, *Balzac e a costureirinha chinesa* e *Edifício Master*. Todos com temática diversificada, de países variados e formas de se contar a história que não seguem um padrão esperado, como nos filmes de grande apelo comercial. Para esses momentos utilizamos o registro em diário de campo, as gravações dos debates e a análise das produções realizadas pelos jovens.

A sala usada para o projeto tem a mesma composição das salas de cinema, passando a ideia de um cinema no contexto do espaço escolar. O espaço físico para nós é importante porque tem a intenção de representar a mesma atmosfera das salas de cinema, assim como explicita Dubois (2012) sobre o dispositivo cinema. A sala segue uma organização espacial que permite a dinâmica entre o que o autor chama de ingredientes que compõe essa atmosfera de exibição na grande tela. Dentro dessa perspectiva, a atmosfera do cinema é reproduzida na escola e a apropriação do sentido, do clima do cinema é materializada a cada sessão, momento em que percebemos a interação dos espectadores com a obra. O fato de a escola ter um espaço que reproduza esse contexto de projeção nos mostra a importância do espaço como parte da formação nesse contexto escolar, contribuindo para o que Coelho (2012) considera a “cultura do cinema”, o que vai além do filme, o que constitui a atmosfera, as

trocas, as leituras e críticas, o conhecimento dos diretores, aspectos que compõem esse universo que cerca os filmes vistos.

As sessões ocupavam o período todo da manhã, com a participação em média de duas turmas, duas professoras do EMI, dois professores da universidade e quatro orientandas que formavam o grupo de trabalho e pesquisa do contexto do EMI, dividindo as tarefas de registros e mediação dos debates.

Após a exibição do primeiro filme –*Adeus, Lenin!*– tomamos a iniciativa de fornecer o endereço do MSN para alguns alunos que concordaram em dar continuidade ao diálogo sobre filmes através desta interface, mas o retorno não foi o esperado. No segundo encontro com o filme “Ensaio sobre a cegueira” usamos outra estratégia: solicitamos o endereço do MSN daqueles que gostariam de continuar a conversa sobre cinema.

Todos os encontros foram registrados em diários de campo, procurando utilizá-lo para descrever nossas impressões durante a permanência na escola, antes, durante e após a exibição dos filmes. Com base nessa relação de reciprocidade, colaboração e mediação entre pesquisadores e campo, a pesquisa foi se constituindo, focando como objeto de estudo a relação dos jovens com o cinema e os diálogos sobre o cinema não somente nos debates, mas também por conversas *on-line*. Entendendo que esta interface se constitui por atividades diversas, sem linearidade, formato e tempo definidos, a pesquisadora passa a estar *on-line* mais frequentemente e, à medida que percebia os jovens também *on-line*, solicitava a permissão para uma conversa, que geralmente não iniciava por questões da pesquisa, mas a partir de assuntos do cotidiano. No entanto, mesmo reconhecendo que em todo o processo da pesquisa foi necessário o olhar atento sobre o percurso, para as questões previstas e imprevistas da investigação, o campo apontou a necessidade de aprofundamento da observação que foi feita a partir de realização de entrevistas com alguns dos jovens participantes das sessões do EMI, além de contatos com os jovens pelo MSN e Facebook.

Fragoso, Recuero e Amaral (2011) defendem que os estudos da cibercultura sejam realizados pela abordagem cultural e enquanto artefato cultural, pois seus conteúdos são gerados na comunicação entre sujeitos. Os estudos da cibercultura expressam relações diretas com os conteúdos produzidos e compartilhados nas diferentes interações dos sujeitos, não é dado um espaço

delimitado, mas este é entendido como aspecto da vida cotidiana. Os *status off-line* e *on-line* são partes que fluem e se entrelaçam a todo instante na produção e interação dos sujeitos pelos diferentes espaços que circulam. A pesquisa, ao alternar sua comunicação com os jovens entre o *off-line* e o *on-line*, se desenrolou de forma não linear nos espaços da cibercultura, configurando a atuação dos jovens como autores da cultura contemporânea.

Em relação à identidade dos atores da pesquisa, agimos como discutem Fragoso, Recuero e Amaral (2011) ao afirmarem que o caminho eticamente recomendável, é que o pesquisador se identifique e apresente o seu interesse de pesquisa, pedindo as permissões necessárias para o uso das informações obtidas em postagens e em conversas com os participantes das comunidades e fóruns. Nesse sentido, buscamos junto aos jovens saber como gostariam de ser identificados na pesquisa. Na conversa surgiu a ideia de que fossem nomes de atrizes e atores que expressassem algum significado para eles, pois na entrevista se mostraram empolgados com o desempenho profissional de alguns atores e atrizes do cinema. Assim, os jovens foram identificados nas falas trazidas na pesquisa por alguns desses nomes. Foram escolhidos nomes como Tony Ramos, Glória Pires e Angelina Jolie entre outros que foram de escolha pessoal de cada um deles.

Modos de perceber o cinema pelo olhar dos jovens do EMI

No período em que ocorreu a pesquisa foi recorrente na fala dos jovens a percepção de que a partir da entrada no EMI o olhar sobre os filmes mudou. Como os jovens da pesquisa vivem no dia a dia da escola a experiência do cinema, percebemos que é possível realizarem diferentes leituras acerca dos filmes que não se restringem às salas de exibição, transformando e sendo transformados pelos processos culturais vividos na escola, cabendo aqui refletirmos sobre a questão: que outros modos de ver filmes são trazidos pelos jovens pesquisados dentro desse contexto?

Vimos que é possível a relação entre cinema e escola, compreendendo que tanto o cinema quanto a escola estão inseridos num contexto maior. A partir da narrativa de três jovens, trazemos algumas das questões surgidas para reflexão acerca do cinema como espaço de formação dentro dessa escola pesquisada:

Eu acho que a partir do momento que você entra pro EMI você já muda totalmente o seu modo de ver filme, seu modo de perceber, seu modo de ler. Entendeu? Então eu acho que quando a gente está assistindo o filme aqui, o professor quando está aqui presente ele dá pra gente uma abertura boa de conversar, de falar. (Glória Pires, grifo nosso).

A gente já olha assim, você vê um filme normal, na televisão, coloca lá na Globo e vê um filme normal. Aqui você chega e depois que você sai daqui, a gente já chega com aquele olhar crítico, falando “Nossa, olha, o que isso vai acrescentar?” A gente acaba tirando algumas coisas, a gente acaba às vezes vendo um filme normal. Ah, um romance, sei lá, a gente não percebe, mas aquilo sempre influencia um pouco na nossa vida. E essa coisa do olhar crítico é fundamental, né? Porque não é só em um filme, é fundamental em todas as questões você ter um olhar crítico pras coisas, pra você saber ler, falar. (Meryl Streep, grifo nosso).

É legal de ver que a gente muda vários fatores na nossa vida. A gente olha as coisas de uma forma bem diferente, tanto o filme quanto a vida. É até ruim a gente falar que a gente só aprendeu um olhar crítico, não é não, a gente aprendeu a olhar nossa vida, né? Nossa vida toda já é um filme e pode mudar a qualquer momento, cada cena. (Jane Fonda, grifo nosso).

Os olhares que as jovens demandam nessas falas estão relacionados à aprendizagem construída pela prática escolar nas diferentes atividades de leitura com filmes com mediação dos professores da escola e do grupo da universidade. Nessas situações, os envolvidos provocam-nos a pensar, a ir além da primeira impressão, ampliando o olhar acerca dos filmes vistos.

Os jovens apontam que a experiência do EMI “mudou o modo de ver os filmes”, seus modos de ler, e que aprenderam não só “um olhar crítico”, mas um olhar para a vida. Quando os jovens afirmam que passam a “olhar as coisas de forma diferente”, “tanto nos filmes quanto na vida” nos apontam que há uma dimensão formadora na experiência vivida por eles. Entendemos que o cinema tem um vasto horizonte de possibilidades, e que o cinema na escola - independente de estar atrelado a um conteúdo específico - mostra que a escola está disposta a pensar o cinema ampliando-o. E com Bergala (2008, p. 39) podemos afirmar: “a arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de hábitos culturais”. Assim como discute

Duarte (2009), a linguagem cinematográfica na educação possibilita construir outros sentidos para discursos já vistos e desdobrados, dando ao receptor uma visão mais completa do mundo, sintonizado com seu tempo e espaço, ensinando dessa forma a busca de novos sentidos da realidade.

O espectador é envolvido e interage no contexto geral do filme pela fruição estética, abrindo-se para o enriquecimento da sensibilidade e de novas possibilidades ao dialogar com seus pares no encontro com a arte como espaço de alteridade – esta entendida, como possibilidade de diálogo, troca, ampliação do olhar mediante a troca e opiniões dos sujeitos (BERGALA, 2008).

A possibilidade de encontro com o outro, como nos diz Bergala, é vivida pelos jovens nos debates realizados a partir dos filmes exibidos na escola. As falas dos jovens a respeito dos debates nos permitem perceber a dimensão de alteridade:

Os alunos interagem... Às vezes me perco, mas é o momento em que a parte que eu não entendi começo a entender, é a hora que a visão de cada um sobre o que vimos se encaixa. (Meryl Streep).

Muito legais, a princípio eu era muuuuito calado, mas depois eu comecei a me soltar e foi fluindo um pouco mais. Porque a gente aprende a falar melhor e aprende mais, trocando informações. (Rodrigo Santoro).

Acho bom, porque há troca de opiniões, ideias, concepções sobre determinado filme. Além de você poder fazer em grupo, uma análise mais profunda da obra. (Elizabeth Taylor).

[o debate]Ajuda sim, o nosso olhar muda. A gente presta mais atenção aos filmes, não vemos mais porque disseram que a história é boa ou porque bateu recorde de bilheteria. Nós prestamos atenção aos detalhes, detalhes que talvez sem o EMI não perceberíamos e alguns filmes não teriam a tal apreciação que têm. (Leticia Persiles, grifo nosso).

Quando dizem que no debate “começam a entender”, “aprendem a falar melhor”, “podem fazer em grupo uma análise mais profunda da obra” e por fim o “olhar muda” percebe-se o papel formativo desse momento vivido na escola. Nas falas citadas acima, grifamos aspectos que corroboram e dão sentido ao que entendemos como possível e na relação entre o cinema e a educação. Autores como Duarte (2009) concordam com a necessidade de se “educar o olhar” para o cinema enfatizando que a escola deveria ser também esse

lugar para desenvolver esse tipo de relação formativa. Realizar interpretações da imagem, estabelecer hipóteses sobre a intenção do diretor, perceber composições de objetos, cores, som e outros são questões que podem ser suscitadas num debate após a exibição do filme.

As narrativas que os jovens fazem no contexto da escola, do cotidiano com o cinema, nos indicam uma relação que movimenta seus pensamentos ao longo desse processo de formação vivido durante um bom tempo na escola ruminando aprendizagens como expresso na fala a seguir:

A gente fica o dia inteiro conversando, viu aquela cena? Viu como é maneiro? Viu o que o diretor quis passar? Não só o dia inteiro, mas o ano todo, a gente fica: lembra aquele filme? Aquele? Qual? Um vai lembrando, vai lembrando... E vai comentando, que fez tal coisa, e vai todo mundo lembrando. (Angelina Jolie, grifo nosso).

O filme toca, envolve, fica na mente, provoca reflexões, fazendo com que essa troca em conversas coletivas se alongue na escola para além do momento de exibição do filme. Medeiros (2009, p. 5) – a partir do que traz Benjamin – explica que a “experiência de ver um filme não é apenas lazer, mas uma experiência estética, uma maneira de ver o mundo.” Nesse sentido, o ato de ver e debater filmes se constitui como experiência prazerosa, de troca de saberes e de construção de subjetividades. O ponto de vista que cada um constrói sobre o filme é fruto do próprio aprendizado e se expressa, por exemplo, ao se pensar na linguagem que caracteriza o cinema. O debate amplia a experiência de ver o filme assim como uma narrativa que se conta e se reconta continuamente como discute Benjamin (1994). Quando a jovem fala que “o ano todo a gente fica lembrando daquele filme...” aponta que a prática de debater sobre os filmes possibilita que estes se constituam como “experiência” para os sujeitos que o rememoram continuamente. Tornam-se narradores dos filmes vistos nesse ressignificar e recontar das narrativas vistas uns para os outros.

Os jovens falam sobre a prática cultural de exhibir, debater e produzir filmes na escola e trazem contribuições para a ampliação dos modos como olham para os filmes. Como o cinema faz parte do currículo e tem como objetivo o interesse de buscar “o olhar mais abrangente”, pensar sobre o cinema na proposta de Fantin (2011), aprofundando o sobre/com o cinema, é acima de tudo, reconhecer

os aspectos educativos através da leitura, da interpretação, da análise e da produção. Pensar sobre o cinema é algo que faz parte da formação e da proposta vivida nessa escola, mas que se torna bem visível no campo de pesquisa quando ocorre um “pensar junto” pela parceria realizada para efetivação do campo.

Os jovens pesquisados estão em tempo integral na escola e nela iniciam as práticas com e para o cinema que experienciam, sinalizando o desenvolvimento no olhar de uma maneira diferente, ampliada, tanto para interpretar melhor o desenrolar das narrativas filmicas, quanto para o aprendizado a partir do cinema, passando a buscar compreender melhor o contexto dos filmes dentro da sociedade em que vivem. Fantin (2006) chama atenção para essa rede de saberes e pluralidade que o cinema nos traz, o que nos faz refletir ainda mais sobre os desafios e os sentidos construídos nessa relação com o cinema na escola.

Se estamos falando de uma revolução no olhar, não podemos deixar de pensar os meios técnicos que nos permitem esse desenvolvimento, o que certamente corresponde aos avanços da tecnologia que vem sendo pautada ao longo dos tempos pelos processos culturais. Sobre o produzir cinema na escola, Fresquet (2010) chama atenção do educador e da escola para as condições de recursos e as pequenas produções que podem ser desenvolvidas nos dias de hoje:

[...] as novas tecnologias vêm produzindo uma pequena, embora significativa, revolução nas relações da escola com o cinema. A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curtas-metragens de animação e ficção; documentários; cinema-teatro; pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia, para citar alguns exemplos. Essas produções pretendem aproximar, de um modo cada vez mais contundente, a experiência do cinema e a educação formal. (p. 204).

A proposta condensa a tecnologia e o fazer, tendo em vista que se trata de um processo que, de acordo com Fresquet (2010, p. 205), “associa arte e cultura ao processo de criação e significação de imagens em movimento no pensamento e no agir dos sujeitos”.

Os sujeitos dessa pesquisa estão sendo estimulados a pensar o cinema para além desse contexto do entretenimento cotidiano. No

entanto, assim como o cinema traz questões dentro da escola, os jovens também vivem relações com o cinema em outros espaços fora da escola e, por conseguinte, levam o que vivem na escola para esses outros espaços. Desta forma destacamos dois modos de relação com os filmes surgidos na pesquisa: os modos de assistir a filmes e critérios de escolha de filmes.

Os modos de assistir a filmes apontam para o estilo como os jovens se relacionam indistintamente com o cinema fora do contexto escolar e mostram inter-relações entre os diferentes contextos por eles vividos na relação com o cinema. Encontramos nas falas dos jovens a preferência em assistir a filmes com sujeitos que tem o mesmo aprendizado.

Eu já me dei mal por causa disso por que eu já tentei ver filme com alguém que não entende do que a gente tá falando. E eu sou o tipo de pessoa que quando eu aprendo alguma coisa eu fico naquilo o tempo inteiro, então eu vejo um filme e fico: 'Caraca, ângulo aberto, ângulo não sei o quê...', aí a pessoa pergunta: 'O que você tá falando?', e eu: 'Não, nada não, um negócio aí.' Eu tentei ver filme com o meu namorado, mas não deu. Ele desistiu de ver filme comigo porque eu falava mais dos ângulos que da própria história do filme, e o final do filme eu não gostei, podia ter terminado de outro jeito. E ele: 'Ah, eu gostei do filme, eu não reparei em nada não.' 'É claro que você não reparou em nada, só repara quem tem aquela prática'. (Jane Fonda, grifo nosso).

Ao que parece, o sentido de assistir com “*quem tem o mesmo aprendizado*”, assim como fala a jovem ao dizer que “*só repara quem tem aquela prática*”, demonstra que ela fala do ponto de vista de explorar a técnica, a imaginação e criatividade, de “*brincar*” com a composição da narrativa apresentada pelo filme com alguém que não vai achar “*chato*” ou enfadonho conversar sobre o ponto de vista várias vezes. O “*ver com o outro de mesmo aprendizado*” configura uma comunidade interpretativa. Entendemos comunidade interpretativa segundo a definição de Varela (1999), ao afirmar que os sujeitos se agrupam compartilhando regras e estratégias de leitura que fixam uma aceitabilidade interpretativa, permitindo a fluência na comunicação, o intercâmbio e a coincidência de interpretações. O grupo se faz pelo sentido e pela ideologia comum que estrutura a recepção e o desejo de estar junto.

Outro aspecto relativo ao modo de assistir refere-se a assistir no computador ou na TV e assistir *#tudoaomesmotempo*. Atualmente,

em nosso contexto social, convivemos com constantes ampliações nos meios de reprodução fílmica, o que nas leituras de Lemos e Cunha (2003) significa uma reconfiguração no cenário da comunicação e, portanto, do consumo dessa geração. Essa forma de relação com o cinema, atrelada ao modo de ver pelo computador – e mais atualmente até mesmo pelo celular e tablet – parece estar mais claramente relacionada com as práticas derivadas da comunicação pelas mídias que pode ser reproduzida em diferentes telas pelas versões disponibilizadas na cibercultura como transparece nas falas dos sujeitos:

Eu procuro os meios tradicionais gosto de ir ao cinema, alugar, comprar, gosto muito de comprar porque gosto de assistir mais de uma vez. Minha mãe se revolta comigo porque às vezes eu passo uma semana vendo o mesmo filme. (Tony Ramos).

Outra jovem relata que assiste #tudoao mesmotempo:

Eu vejo filme, fico no Facebook e ao mesmo tempo no MSN. (Glória Pires).

De acordo com García Canclini (2010), o contexto das mídias atuais reorganiza o cenário cultural, o que gera tensões em relação ao território geográfico e social em torno da desterritorialização e reterritorialização, a exemplo do próprio cinema, que num processo de adaptação se encontra voltado para diferentes mídias. Isso quer dizer que os meios clássicos de manifestações culturais transformam-se na relação com a cibercultura, os celulares e a outras formas de acesso a narrativas fílmicas na atualidade por diferentes formatos e plataformas.

Ao discorrer sobre a evolução no processo de audiência, Orozco Gómez (2009) considera que o papel do emissor e do receptor nas mídias contemporâneas não se fixa isolada, cada um no seu polo, pois temos hoje uma constante passagem de um pólo a outro. A narrativa explicitada pela jovem, quando compõe esse caminhar “entretelas”, demonstra que ela interage com diferentes fontes de emissão e de participantes. Na convergência das telas, ora a jovem é a emissora, ora é a receptora. Enquanto na primeira situação, o jovem assiste ao filme de uma forma mais lenta, “degustando”, apreciando as cenas, na outra ela não se incomoda em assistir ao filme conectada a outras mídias. Essas são formas distintas e atuais de consumir filmes e vídeos que surgem nas práticas

desses jovens. A afirmação de alguns dos sujeitos: “Gosto muito de comprar porque gosto de assistir mais de uma vez”, demonstra um consumo pensado de escolha de gosto e de aquisição material. Ele compra não só para ter o produto, mas também, pela possibilidade de assistir mais de uma vez de construir uma relação diferenciada – de fruição - com aquele filme.

A escolha por ver um filme “*mais de uma vez*” transforma-se num critério de escolha e, compreendendo que a recepção fílmica se relaciona diretamente com a comunicação, o consumo e o conjunto das práticas sociais e culturais fazem parte dos critérios de escolha dos filmes desses jovens. Nesse aspecto, destacamos os seguintes critérios de escolha dos filmes que levantamos na pesquisa a partir das falas deles: 1) Indicação da professora; 2) Escolha a partir do aprendizado na escola; 3) Opção pessoal/emoção do momento; 4) Família colaborando nos critérios de escolha dos filmes. Percebe-se claramente o papel da escola e da família nos critérios de escolha trazidos pelos jovens pesquisados nessa escola. Destacamos para discussão nesse artigo apenas os dois critérios relacionados a escola como aparece na fala dessa jovem:

Às vezes eu peço, pergunto [as professoras] se elas tem alguma dica de filme maneiro, ou então vou na locadora e leio a sinopse, se eu achar que o filme parece ser bom, tem filmes que elas trazem que parecem ser chato e chega o final eu falo: ‘Meu Deus, eu não acredito que é isso, muito bom!’(Angelina Jolie, grifo nosso).

Nessa passagem percebemos tanto a busca de dicas de filmes “maneiros” a partir da indicação das professoras como também a surpresa da jovem com o desenrolar final do filme, e uma certa satisfação com o desfecho do filme indicado pela professora. O que mais nos chama atenção é a transformação do olhar, o jovem sabe que a indicação da professora não será qualquer uma, o filme será de “peso”. Com a prática na escola, a jovem constrói seu próprio critério de escolha dos filmes e, assim, as escolhas deles passam a ser mais elaboradas, como transparece na fala desse jovem:

Desde pequeno eu sou apaixonado em romance policial, investigação, depois deu ter aprendido muito sobre cinema eu já não tenho mais paciência para ficar vendo carro explodindo, sanguezinho voando à toa sem motivo, então os filmes que eu procuro, se tiver um carro explodindo ou coisa parecida tem que ter um motivo, ele tem que saber se usar dessas tecnologias todas que a gente vê hoje no cinema

pra criar uma situação de porque usar. Não suporto mais filme blockbuster, tem que ter um sentido do começo ao fim. [...] Evito tanto, mas alguns a gente vai ver pra zoar... Procuo mesmo se tem uma cor porque, se tem uma imagem. Procuo saber sobre o diretor, os diretores já criam uma certa identidade nos filmes. Se você vê um filme do Tim Burton vai ter uma certa identidade, Tarantino vai ter outro, e assim vai. (Tony Ramos grifo nosso).

O jovem Tony Ramos fala que “*não suporta mais filme blockbuster*”, que os filmes de sua escolha não serão, na sua maioria, um espetáculo de bilheteria, como indicam os filmes considerados *blockbuster*. Ele diz que “*Desde pequeno eu sou apaixonado por romance policial*”, mas que agora (depois do EMI), só faz sentido buscar por esses filmes se tiver um sentido, um envolvimento que justifique a ação e que “*busca os filmes pelos diretores o que cria uma certa identidade nos filmes*”. Só essa fala já nos mostra como as aprendizagens com o cinema na escola os ajudam a afinar o olhar e criar outros critérios de escolha que antes não possuíam.

Reflexões acerca das pistas apresentadas pelos jovens

Nos diferentes espaços e tempos que constituem locais de acesso ao cinema – incluindo aí a escola e a cibercultura – a fruição e debate sobre os filmes trazem elementos formativos para eles. Percebemos – de acordo com as falas dos jovens – que o aprendizado com o cinema começa na escola e se estende a outros espaços. Esses jovens se constituem como espectadores tanto na escola quanto nos demais espaços sociais. No entanto, sobressai na pesquisa o papel da escola nessa formação já que demonstram que o aprendizado maior recai sobre a narrativa dos filmes e sobre a linguagem cinematográfica, aspectos do currículo da escola em sua formação profissional.

A reflexão que traz o jovem do EMI, Tony Ramos, quando fala: “*Eu não estava fazendo qualquer coisa, não tava só assistindo filme pra aprender como os outros fazem filmes, mas também criar uma identidade nos nossos filmes*” aponta que o sentido construído por esse jovem relaciona-se aos processos de aprendizagem que fazem parte do seu cotidiano nesse momento. Ele não quer imitar um cineasta, quer aprender com ele e sobre ele para desenvolver a sua criação. Na perspectiva do cinema e educação, Bergala (2008, p. 35) defende esse sentido ao falar de “uma abordagem do cinema

como arte: aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação” torna-se fundamental.

Os jovens da pesquisa apontam todo o processo formativo do cinema na escola no diálogo e construção cotidiana dos modos de debater, assistir e construir uma crítica dos filmes com/através e a partir das relações criadas por eles nesse espaço. Nesse sentido, trabalhar o cinema na escola num horizonte formativo, processual, de desenvolvimento do olhar estético é também buscar por uma pedagogia que dá sentido ao ver para, aos poucos possibilitar a transformação do olhar que percebemos que esses jovens estão vivendo. Cinema e educação podem sim conviver e enriquecer um ao outro. A pesquisa nos ensinou isso.

The cinema by the eyes of young people: their relationships at school and networks

ABSTRACT: This paper aims to present the fieldwork results of a research carried out at a high school. Besides integrating this master's research, this fieldwork is also part of a research group and happened through a partnership between two universities and the researched school. In this context, this paper seeks to bring up two aspects highlighted and lived by young people in regard to cinema: 1) film screenings and debates at school and 2) watching movies outside school, at home, and the selection criteria that comes from these informal “watching” moments. These two aspects are interconnected and show how the education linked to cinema at schools is also a mediator when it comes to watching movies at other places. The young people mentioned how they take teachers and the development of the look at school into consideration on networks and on watching movies in different contexts, without disregarding that family is also one of the mediators of their choices at informal moments. However, the research indicates that the school happens to have a broader influence than expected, continuing to be a reference to them at other places, along with other references of their daily lives. Thus, we highlight this fact as the one which drew our attention to the relations between cinema and education in this research.

Keywords: Cinema. School. Young people. Education.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

- GARCIA, Pedro Benjamim. *Formação do leitor com imagens e textos em rodas de leitura*. Projeto de pesquisa Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis, CNPq, 2010.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- CORDEIRO, Kelly Maia. *Cinema e juventude: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade: dossiê cinema e educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>>. Acesso em: 8 mar. 2016.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DUBOIS, Philippe. *Le cinéma d'exposition*. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2 abr. 2012.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6., 2006, São Paulo. *Anais...*, São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.
- FANTIN, Monica. *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. *O cinema e a narrativa de crianças e jovens em diferentes espaços educativos*. Projeto de Pesquisa, FAPERJ. 2010
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrin (Org.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Comunitária e Mobilização Social, 7).
- LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. Cinema na escola com Walter Benjamin. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., Caxambu-MG, 2009. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5653-Res.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: especificidade e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2008.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos das audiências. In: BARBOSA, Marialva; FERNADES, Márcio; MORAIS, Osvaldo José (Org.). *Comunicação, educação e cultura na era digital*. São Paulo: INTERCOM, 2009. p. 167-181.

VARELA, Mirta. De las culturas populares a las comunidades interpretativas: fragmentación e consenso en el campo de comunicación y cultura. *Revista Diálogos de la comunicación*, n. 56, out. 1999. Disponível em: <<http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/varela.pdf>>. Acesso em: 8 fev de 2016.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. *Educação e realidade: dossiê cinema e educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 8 fev de 2016.

Submissão: 28/10/2016 Aceito: 03/05/2017

Educação e filosofia: uma análise do filme *Preciosa*

Resumo: Na sociedade contemporânea diferentes mídias fazem parte do cotidiano das pessoas tais como, a televisão, os *outdoors*, os jornais, as revistas, a internet, o cinema, os livros ilustrados, as histórias em quadrinhos, os desenhos animados, os e-books e os *games*. Estas mídias possuem linguagens próprias que são oferecidas para ao público em diversos formatos, dispositivos e interfaces. As relações entre a mídia e educação tem sido discutida e estudada por teóricos da área educacional há bastante tempo. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é trazer algumas considerações sobre educação e filosofia a partir dos sentidos e significados que são apresentados a partir da produção cinematográfica do filme *Preciosa* (2009), roteiro adaptado do romance "Push", de Sapphire, dirigido por Lee Daniels. No primeiro momento, realizaremos uma descrição do filme, com enfoque na linguagem cinematográfica, e apontaremos alguns significados observados após esta análise filmica. O segundo tema a ser discutido será a conexão entre a Filosofia e o Cinema pelo olhar desta produção cinematográfica e concluiremos discorrendo sobre a potência do cinema no processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Mídia.

Laura Ramos Estrela
Universidade Tiradentes (Unit)
laura_ramos@unit.br

Leilane Sena
Universidade Tiradentes (Unit)
leilanesenaca@gmail.com

Simone Lucena
Universidade Federal de Sergipe
sissilucena@gmail.com

Cristiano Ferronato
Universidade Tiradentes (Unit)
cristiano_jesus@unit.br

Thiago Pérez Machado
Universidade Tiradentes (Unit)
tperezarquitectura@hotmail.com

"O cinema possui apenas um personagem: o pensamento"

Gilles Deleuze

Nos tempos atuais, a mídia se faz presente em quase todas as áreas da vida de um indivíduo, seja em locais mais remotos, ou nas capitais; nas classes menos favorecidas às mais abastadas; no coletivo ou no individual. Ela é sempre atual, versátil, constante nas rotinas diárias da sociedade, tornando-se elemento essencial ao meio.

A mídia tem seu papel na formação do sujeito, traz a nossa cultura cotidiana, bem como seus significados, além de nos fazer pensar, nos influenciar ou nos repugnar. Assim, a mídia possui grande importância na nossa experiência contemporânea. Por isso mesmo, o seu estudo é fundamental e deve ser realizado abrangendo as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. (SILVERSTONE, 2005)

Vários são os exemplos de mídia que fazem parte da nossa vida, como a televisão, os *outdoors*, os jornais, as revistas, a internet, o cinema, os livros ilustrados, as histórias em quadrinhos, os desenhos animados, os e-books e os *games*. Estes produtos possuem linguagens próprias que são oferecidas para o público de

diversas formas, como impressa, digital ou audiovisual. (SCARELI; ANDRADE, 2008).

As relações entre a mídia e educação têm sido discutidas por vários teóricos da área educacional. Uma das constatações a partir delas é que há uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que práticas cotidianas se transformam, particularmente, no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de falar, de escrever, de pensar o mundo. (FISCHER, 2007)

Dentre as inúmeras formas de expressão cultural e midiática da nossa sociedade industrial e tecnológica temos o cinema que, para alguns produtores e diretores, é um instrumento para educação e instrução. (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2009) Considerada como sétima arte, o cinema atua de maneira direta sobre o espectador mostrando-lhe sua realidade refletida na tela. Este produto midiático é capaz de nos envolver como nenhuma outra modalidade da expressão humana. (BUÑUEL, 2008)

E isso se dá pela riqueza e polissemia da sua linguagem, a linguagem cinematográfica. É por esta razão, que essa vem conquistando cada vez mais pesquisadores; além de promover entretenimento, também pode ser uma fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, acrescentando ao cinema, a possibilidade de ser considerado campo de estudos. (DUARTE, 2009)

Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. A partir de filmes temos uma ferramenta política para incutir na sociedade nosso patrimônio cultural, além de conhecermos a história de outros países. Pode-se usá-los como dispositivo pedagógico em sala de aula, como também para reflexão dos signos que são apresentados na tela e oferecidos para sociedade. (DUARTE, 2009) E é através desse conjunto de significações que o cinema torna-se um instrumento possível para se estudar a Filosofia.

Partindo desta premissa, o objetivo deste artigo é trazer algumas considerações sobre Educação e Filosofia a partir dos sentidos e significados que são apresentados a partir da produção cinematográfica do filme *Preciosa* (2009), roteiro adaptado do romance *Push*, de Sapphire, dirigido por Lee Daniels. No primeiro momento, realizaremos uma descrição do filme, com enfoque na

linguagem cinematográfica, e apontaremos alguns significados observados após esta análise fílmica. O segundo tema a ser discutido será a conexão entre a Filosofia e o cinema pelo olhar desta produção cinematográfica e concluiremos discorrendo sobre a potência do cinema no processo educativo.

Preciosa: uma Análise Através da Linguagem Cinematográfica

O filme *Preciosa: uma história de esperança* (2009), drama do diretor e produtor Lee Daniels, foi considerado a grande estrela do Spirit Award 2010, evento que premia o cinema independente americano. Esta produção foi ganhadora de várias estatuetas, como melhor filme, roteiro e atrizes protagonista e coadjuvante.¹ Ele traz a história de Precious Jones, uma adolescente afro-americana, pobre, obesa que busca seguir a vida enfrentando diariamente os problemas provenientes de sua juventude conturbada, com abusos e violência doméstica, ser mãe de uma criança portadora de Síndrome de Down e ser portadora do vírus HIV.

Este filme desperta o nosso imaginário, presente em todas as nossas ações diárias, através de uma reprodução fílmica que representa uma história marginal que nos envolve, nos leva a pensar nestas mudanças e nos desdobramentos destas novas narrativas. (SANTOS; BORGES, 2010)

Para Aumont (1993, p. 81) “o espectador constrói a imagem, e a imagem constrói o espectador”. Assim, a escolha por esse filme se dá pela possibilidade de através da imagem analisar os conjuntos de significados que reproduzem situações reais do nosso cotidiano, transpostas no filme sem maquiagens, sem finais felizes ou prováveis, como afirma o próprio diretor Lee Daniels, em entrevista a *Folha Online*.²

Todo esse processo de significação é reportado na produção fílmica pelo cenário, o figurino, o jogo de cena, iluminação, dentre outros elementos cinematográficos. Partindo deste princípio, realizaremos aqui uma decupagem de algumas cenas com o propósito de reconhecer estes significados e discorrer sobre estes. Para isto, dividimos em três tópicos nomeados aqui como “CENA”, empréstimo da linguagem cinematográfica, que representarão os três principais momentos da história da personagem: Cena 1- Reconhecimento; Cena 2- Resignação e Cena 3 - Ressurgimento.

(1) Informações retirada do site G1 - <<http://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,,MUL1518250-7086,00-SURPRESA+DO+OSCAR+PRECIOSA+DOMINA+PREMIACAO+DE+CINEMA+INDIE.html>>.

(2) Informações retiradas do site da *Folha Online* - <http://ilustradanocinema.folha.blog.uol.com.br/arch2010-02-01_2010-02-28.html>

CENA 1: Reconhecimento

Iniciamos a análise da personagem *Preciosa* partindo de quem ela é. A protagonista é uma adolescente obesa, negra e pobre que se deprecia em relação às demais de sua idade.

Sentindo-se inferior aos demais colegas, *Preciosa* senta-se no fundo da sala de aula com a intenção de se tornar invisível. Numa classe lotada e agitada, ela permanece em silêncio e contemplando o seu professor. Seus pensamentos devaneiam no ambiente: “-*Gosto de matemática... Eu não falo nada. Eu nem abro meu bico. Fico lá; só sentada. Todo dia eu falo para mim mesma: Uma coisa vai acontecer. Tipo, eu vou chegar lá. Ou alguém vai fazer eu chegar lá. Eu vou ser normal. Vou prestar atenção e sentar lá na frente. Um dia...*”

Esta cena nos é apresentada no início do filme e acontece na escola. Este momento de reflexão de *Preciosa* é representado por sua expressão corporal. O apoio da mão no rosto com a cabeça inclinada para o lado direito, o olhar fixo da personagem para a câmera e os lábios contraídos, transmitem ao telespectador a síntese de *Preciosa*: uma garota que se sente desmotivada e desvalorizada, porém com uma remota esperança de mudança da sua vida.

Imagem em primeiríssimo plano, num *close-up* extremo,³ seu rosto preenche toda a tela dando ênfase ao aspecto físico, para que a obesidade seja marcante para o espectador. Este recurso é uma afirmação visual forte, concentrando a atenção do público em um detalhe de um tema, que neste caso, é a obesidade da personagem. (MERCADO, 2011) Todos estes elementos expressivos e filmicos são instrumentos utilizados pelo diretor para reproduzir as características físicas da personagem.

O diretor também nos incomoda, nos provoca, nos levando a pensar de que forma encaramos nossos próprios preconceitos. Esta experiência será assimilada de acordo com a vivência de cada expectador e da sua habilidade em compreender os significados que aquela imagem está nos oferecendo. Sardelich (2006, p. 205-206) corrobora com este pensamento quando diz que:

Essa abordagem [leitura de imagem] entende a percepção como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida. Nessa concepção, a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos e sua leitura demanda o conhecimento e compreensão desses códigos.

Essa imagem impactante que nos é revelada junto aos pensamentos da protagonista, coloca-nos em dúvida se ela concretizará este desejo. Algo que reforça este nosso questionamento, é o comportamento da mãe no filme, apresentada na cena em que esta briga com Preciosa após a visita da diretora da escola. Nessa, a mãe na parte inferior da escada olhando para a filha que está na parte superior, demonstra o seu desafeto e repulsa pela protagonista, colocando a origem dos seus problemas na filha. Isto é reforçado pela produção da cena, que utiliza o Plano sobre o Ombro,⁴ com angulação contra-plongée.⁵ Com voz estridente, forte e gritada, a mãe diz:

Você é uma vaca burra. Não sabe merda nenhuma. Ninguém quer você. Ninguém precisa de você. Sai por aí trepando com todo mundo. Trepou até com meu homem. Teve duas porcarias de filho e um deles é uma droga de um animal que fica correndo por aí como uma louca...Eu sabia que você não ia prestar para porcaria nenhuma.

Cinematograficamente, o enquadramento e centralização na protagonista nos conectam com esse e com os seus dilemas. Passamos de um espectador passivo para ativo, a partir do momento que somos atingidos por esta fala, nos fazendo refletir sobre questões sociais que nos rodeiam. O enquadramento e centralização em torno de um ou dois personagens, são recursos utilizados para a construção da imagem visual, conectando o produtor e o espectador. (AUMONT, 1993)

Com essa fala, a mãe reforça a baixa autoestima da filha, contribuindo para sua desmotivação e inércia em relação à sua situação familiar e pessoal. A maneira como a protagonista reage a esta conjuntura é negando a sua realidade.

Uma cena que reflete muito bem esta negação de Preciosa sobre si é quando, ao se arrumar para a escola, ela se olha no espelho. A imagem refletida é aquela que ela deseja que seja a sua: uma jovem branca, loira e linda. Ela almeja este perfil feminino no seu imaginário porque este é padrão ideal de beleza produzido pela sociedade e que carrega consigo a felicidade como algo inerente a este padrão. Neste *take*, pode-se observar que o diretor usa Plano sobre ombro para mostrar o espelho que reflete a imagem da mulher considerada “perfeita” e ao mesmo tempo, vê-se a verdadeira Preciosa. Esta representação ambígua do real e do imaginário da protagonista pode ser visto na expressão facial

(4) Plano sobre o ombro- são amplamente utilizados uma troca entre dois ou mais personagens, ou quando um personagem está olhando para alguma coisa (MERCADO, 2011, p. 71)

(5) Contra-plongée: é quando o tema é fotografado de baixo para cima, crescendo os indivíduos, ficando a objetiva abaixo do nível normal do olhar. Este tipo de filmagem tem o objetivo de passar superioridade, exaltação e triunfo. (MARCEL, 2006, p. 40)

da mulher do espelho: expressão tensa, triste, apreensiva que representa a Preciosa real, com seus temores, suas dúvidas e angústias.

Outro elemento importante que complementa esta cena é o efeito sonoro de uma caixa de música de fundo, com melodia infantil. O som neste momento deixa de ser apenas um complemento da imagem, ganhando simbologia. (MARTIN, 2007) A inclusão deste som nos faz lembrar que a protagonista ainda é uma criança, apesar da sua maturidade precoce.

Cena 2 - Resignação

A dificuldade escolar, a aparência física e o relacionamento familiar conturbado, provocam em Preciosa uma reação: a fuga. Ela está ausente da sua própria vida porque não quer viver a sua realidade trágica. Por renegá-la ela não a vive, passa por ela como uma espectadora que pode sair do cinema se o filme não lhe agrada. Portanto, não se rebela, apenas (sobre)vive sua vida sem expectativa, sem motivação, com resignação, porém com uma ínfima esperança.

Numa cena doméstica, Preciosa lava a louça. Ao fundo, em imagem desfocada, a mãe assiste TV. Percebe-se quando, num gesto de raiva, ela joga o controle na cabeça da menina que cai e desmaia. A cena muda. Estamos agora num quarto. Em vez do chão, ela desaba sobre a cama, supostamente empurrada pelo pai que irá estuprá-la. É uma cena muito forte, amenizada pelo diretor pela construção desta por meio de vários fotogramas. O uso do Plano *close-up* extremo aumenta a dramaticidade da cena, na medida do seu desenrolar. Os fotogramas vão se interpondo um após o outro, tecendo significados.

O primeiro mostra a sombra ameaçadora do pai na parede: a aproximação do perigo. Depois, o gesto de tirar o cinto que aparece no mesmo enquadramento do abdômen suado: passo inicial para a violência. Em seguida, o movimento das molas do colchão que sobem e descem num frenesi barulhento: ato sexual acontecendo. Logo após, a imagem de um ovo fritando: simbolização que aquela situação faz parte do cotidiano da menina, da mesma forma que se prepara o café da manhã todos os dias.

As cenas descritas acima trazem ao telespectador signos identificadores da nossa cultura, o que demonstra a potência das imagens no processo de reconhecimento e reflexões do cotidiano.

Estas são na atualidade, elementos importantes tanto para dar visibilidade a determinadas questões culturais, como para produzir e divulgar significados culturais. (PARAÍSO, 2008)

Continuando no mesmo cenário do estupro, a imagem de Preciosa é apresentada na sombra, dominada. Uma meia luz mostra alguns traços do rosto e do tórax do pai, que faz um contraponto com a escuridão do quarto, revelando a situação sombria que acontece naquele momento. Entretanto, há uma iluminação direcionada sobre a figura materna que à porta, observa. Esta iluminação cinematográfica acentua o papel conivente da mãe neste ato. Neste momento, a iluminação entra neste contexto com o objetivo de criar a expressividade da imagem. (MARTIN, 2007)

Em contraponto às cenas de violência, o diretor cria momentos de fuga em que a protagonista recorre ao imaginário para sublimar a violência sofrida, produzido de duas formas: ou ela é uma estrela, ou uma filha que apresenta um laço afetivo com a mãe. No seu imaginário, Preciosa é uma personagem bem sucedida, querida e feliz. Estas fugas são repetidas durante todo o filme.

CENA 3 - Renascimento

Preciosa é uma produção cinematográfica que traz o papel da escola e do educador num panorama escolar americano. Após ser “expulsa” da escola tradicional por estar grávida, é convidada a ir para uma escola experimental: “Cada um ensina um”. Nesta, a educação fora dos padrões tradicionais trouxe para ela um novo horizonte na sua relação com o mundo. Para Gallo (2011, p. 1) “A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é um encontro de singularidades”.

Esta escola trará para protagonista uma nova perspectiva de vida. Na cena que representa o primeiro dia de aula, ao adentrar na sala, uma luminosidade intensa a envolve e a todo o cenário, se diluindo na figura da professora. Esta imagem, uma analogia ao paraíso e ao salvador, simboliza o processo de renascimento que esta personagem irá vivenciar e a professora como o papel de redentora.

A transformação da protagonista vem através da educação, a partir da didática e dedicação da professora Rain. O papel desta instituição e da educadora está presente numa cena gravada em plano geral, na qual ela senta com as alunas na sala de aula; não

(6) *Travelling* - Existem vários movimentos que a câmera faz ao filmar uma cena, como o acompanhamento de um personagem ou de um objeto em movimento; a criação da ilusão do movimento de um objeto estático; a descrição de um espaço ou de uma ação que tem um conteúdo material ou dramático único e unívoco. (MARTIN, 2007, p. 46)

em frente em posição superior, mas ao lado delas. Isso também se reflete na composição da cena, numa ambientação clara, ventilada e aberta, em contraste a casa de Preciosa que tem iluminação reduzida e pouca ventilação. A caracterização desta cena através do plano geral tem o papel de transmitir os relacionamentos entre personagens e a área circundante. (MERCADO, 2001) Esta dicotomia entre a casa e a escola, a mãe e a professora, representa a dualidade do passado e o presente, do que ela era e do que ela se transformou.

Após a libertação do seu passado e com a guarda dos seus filhos, Preciosa segue adiante. De um plano geral para o plano zoom, com um *travelling*⁶ lateral, esta personagem segura a mão de sua filha e tem o seu filho no colo. Com expressão facial relaxada, sorridente, ela caminha confiante e otimista para o futuro que se vislumbra. No meio da multidão, ela deixa de ser única para se tornar parte de um todo. Esta combinação do *travelling* com plano zoom pode ter o intuito de acompanhar o personagem, para promover tensão a trama, para realçar as emoções do personagem ao plano. (MERCADO, 2001)

Preciosa: conexões entre Filosofia e Cinema

Desde a primeira exibição dos irmãos Lumière, o cinema criou a fantasia em conexão com a realidade. Tudo é possível na grande tela branca. Ao estar no escuro da sala de exibição, a tela se transforma num portal por onde nossa mente vagueia numa viagem que não é a nossa, mas que inevitavelmente sentimos impulsionados a seguir.

Este fato acontece porque há uma identificação das situações vividas ou presenciadas pelo espectador com o filme, e assim este compartilha das alegrias, das tristezas, das angústias de determinado personagem da tela porque nestas vê o reflexo das suas emoções. (MERLEAU-PONTY, 2008)

Nesse sentido, a cena em que Preciosa anuncia que é portadora do vírus HIV, através do desabafo da sua miserável vida, é uma das cenas que nos toca e nos comove, nos levando ao espaço do outro:

Eu sou HIV positivo. Hoje não tenho nada para escrever...eu nunca tive um namorado. Meu pai disse que ia se casar comigo. Como ele ia fazer isso? Ia ser contra a lei... Eu tô cansada, Dona Ray... Ninguém me ama...O amor não fez nada por mim. O amor me

machucou, me estuprou, me chamou de animal, fez eu me sentir inútil. Me deixou doente.

Esse sentimento compartilhado por milhares de pessoas de forma pessoal nos transporta ao abandono do próprio “eu”. No decorrer da película, no tempo/espaço alheio, vivendo a vida do outro, em experiências reais ou surreais dentro de um contexto solitário, sendo mocinho ou bandido, fugimos por poucas horas da realidade que deixamos do lado de fora do cinema. Neste sentido, Rossi (2003, p. 83) revela que o poder do cinema como educação política e visual vem do muito assistir a uma sessão de cinema; tem a ver com uma participação ritual ou mística.

Dentro da caixa mágica, somos príncipes, agentes secretos, guerreiros de um planeta distante, ou simplesmente gente comum que vive e sofre suas desventuras e aventuras da vida. Quando entramos em contato com o filme, fazemos uma espécie de pacto com o cinema, permitindo que sejam apagadas, temporariamente, as fronteiras que separam verdade de ficção. Assim, experienciamos, vivenciamos, produzimos conhecimento e filosofamos a partir desta mídia. (DUARTE, 2009)

A forma impactante que a história do filme estudado neste capítulo é narrada, nos leva a refletir sobre nossa omissão e nossa participação como elemento constituinte desta sociedade formada por várias Preciosas. Nos faz refletir sobre as nossas concepções mais enraizadas dentro do nosso ser, que nos afasta do humano, da realidade ao nosso redor.

O cinema tem o poder de silenciar uma plateia e conquistá-la pelas imagens. Dentro deste contexto, de imobilidade verbal e admiração visual, que se cria o público ideal para a filosofia: o espectador de cinema, ávido por aventuras imaginárias. (POURRIOL, 2009)

Para Deleuze (1992, p. 11),

a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos, pois os conceitos não necessariamente são formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos.

Assim, o cinema é um dos meios em que se pode estudar a filosofia através das implicações criadas pelos cineastas, pois vários autores observam conexão entre conceitos filosóficos e

as concepções psicológicas dos personagens cinematográficos (DELEUZE, 1992).

Ms Rain, professora de Preciosa, tem papel importante na construção psicológica da adolescente. Ela provoca uma busca de autoconhecimento, através da reflexão de suas características que as diferenciam dos demais. Como consequência, ela trilha novos caminhos, compreende o mundo e toda a possibilidade que este pode produzir. Através do pensamento e da análise das suas diferenças, ela se reconstrói.

A relação entre a Filosofia e o Cinema faz-se importante, uma vez que há produção de conhecimento. Ao discutir sobre esta relação, Merleau-Ponty (1983, p. 117) afirma que

[...] se, então, a filosofia e o cinema estão de acordo, se a reflexão e o trabalho técnico correm no mesmo sentido, é porque o filósofo e o cineasta têm em comum certo modo de ser, uma determinada visão do mundo que é aquela de uma geração.

O cinema pode ser visto como uma forma de pensamento. Grandes autores de cinema transmitem confrontos não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. A forma de pensar dos cineastas não é através de conceitos como os filósofos, mas pelas imagens-movimento e imagens-tempo; e é a partir destas que o espectador se identifica, adquire valores e conceitos, ou simplesmente os ignora. (DELEUZE, 1983)

Ao se pensar no cinema, pode-se considerar que este é formado por todas as formas de arte. Se por meio da arte há reflexões filosóficas, que por consequência atua como agente transformador em questões relacionadas a este tema, logo o cinema é constituído também por Filosofia. (MENDONÇA, 2004)

Segundo Pourriol (2009, p. 37), o cinema é fruto reflexivo, um fruto filosófico que coloca questões à árvore que o carrega. Essas questões reflexivas nos serviram de mote para análise dos signos que foram apresentados na construção da história do filme *Preciosa*. Por isto, esta produção cinematográfica é uma fonte inesgotável de questões filosóficas que podem ser abordadas no processo individual e educativo, como a importância do saber na constituição do indivíduo, a diferença, a relação familiar, o conceito de amor, o papel da educação, dentre outras questões. Este fato demonstra e traz à tona o papel da Educação Visual no processo educacional, ponto que será discutido adiante.

A Potência do Cinema no Processo Educativo

Imagens que viajam em uma velocidade que encanta e assusta. Imagens que vêm e vão de um território a outro com uma rapidez que impressiona. Imagens que mostram, expõem, formam, informam, contestam, fazem interagir. Imagens que nos enchem, preenchem, saturam, sem, muitas vezes, nos dar tempo para pensar. Imagens que nos fazem ver de determinados modos. Imagens que nos tocam e nos fazem sentir muitas sensações. Imagens que nos capturam. Imagens de diferentes tipos que vemos e que nos veem. Imagens *que fazemos*, produzimos, construímos. Imagens *que nos fazem*, nos constituem, nos formam. (PARAÍSO, 2008, p. 113)

A descrição da “imagem” que lemos acima nos servirá como mote para trabalharmos aqui a ideia do cinema como uma potência no processo educativo, partindo do princípio que somos educados pela imagem de maneira rápida e constante, pois esta é inerente à sociedade midiática na qual nos encontramos. Assim, a Educação Visual é a formação promovida a partir de imagens, seja ela a televisão, pintura, desenho animado, ou o cinema.

Para Fabris (2008, p. 118),

Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se.

Este conjunto de significações é construído através dos diferentes elementos cinematográficos, como: a imagem em movimento, som musical, ruídos (sonoplastia), sons da fala e escrita. Estes significados serão sempre constituídos no contexto em que ele é visto e/ou produzido, pois nasce da cultura. (DUARTE, 2009)

É a partir das percepções que são retiradas da vida real e transpostas na ficção, que as imagens fílmicas e televisivas são produzidas e nos é oferecida numa ordem cronológica sugerida pelo diretor. E assim, mitos e histórias são construídos e reconstruídos.

Pela câmera cinematográfica e televisiva, conceitos e valores são expressos por meio de signos e estes constituem a sociedade contemporânea. As imagens, neste contexto, nos fornecem mensagens de diferentes dimensões, como existenciais, religiosas, políticas, morais. (ALMEIDA, 1999)

Sob esta perspectiva, o filme *Preciosa* nos envolve e ao mesmo tempo nos confronta quanto a nossa postura em relação às questões sociais tão fortes e marcadas neste produto fílmico. E isto se dá porque ao assistirmos o filme, as imagens que na tela passam nos remetem às cenas da vida real que, inevitavelmente, estão na nossa memória nos causando repulsa (como na situação familiar da protagonista), ou provocando reflexões (ao observar o papel da professora na vida da personagem). Esta ligação entre a história do filme e o espectador é que faz não somente *Preciosa*, mas como o cinema de uma forma geral, um produto importante a ser utilizado na escola.

Contudo, apesar de vivermos em um mundo de imagens e símbolos, nem sempre estamos preparados para fazer a leitura destes. Nossa formação escolar e extraescolar estão centralizadas na palavra e deixamos de nos preocupar com a educação da sensibilidade, aspecto fundamental na formação do sujeito e, como consequência, da sociedade. (MELO, 2006)

Por sua importância não somente na dimensão pedagógica, mas principalmente nesta formação do sujeito, é que Miranda (2001, p. 30) propõe a expressão “Educação do Olho” que se refere a

[...] pensar a produção industrial de imagens e sons em movimento como parte de um programa de educação visual, que é anterior ao desenvolvimento tecnológico da produção industrial de imagens e que vem, segundo Almeida (1999), produzindo as imagens da nossa memória e as formas da nossa imaginação do real.

Esta “Educação do Olho”, tão importante no processo de reconhecimento de significações e, como consequência, na própria constituição do indivíduo, não se faz presente no processo educativo. Este produto fílmico tem sido utilizado em salas de aula, relacionado a um conteúdo, uma mensagem específica, esquecendo-se que esta mídia por si só nos traz reflexões e já exerce uma função pedagógica.

Ao olharmos novamente para o filme analisado, torna-se claro como a linguagem cinematográfica da produção de *Preciosa* provoca em nós várias reflexões, algumas já citadas anteriormente. E neste momento gostaríamos de tecer algumas considerações sobre a imagem da escola. O filme traz uma discussão sobre o ato de educar, lançando a dicotomia entre o ensino tradicional e o alternativo, entre o grupal e o “Cada um ensina um”⁷. O nome da escola nos propõe a ideia da aprendizagem através da experiência do outro, valorizando e entendendo a história de vida do outro, onde todos são iguais, inclusive a professora. O objetivo não é somente passar conteúdo, mas fazer o aluno compreender a sua vida, refletindo sobre ela. É um autoconhecimento complexo e profundo. É uma verdadeira metamorfose. Assim como a mariposa, a escola permite que a protagonista saia do casulo, enfrente seus dilemas e encare a vida, se tornando uma bela borboleta. Esta foi uma representação ilustrada no cartaz do filme, onde Preciosa aparece com asas.

(7) “Cada um ensina um” é o nome da escola alternativa para qual Preciosa foi transferida.

Ao olhar o filme, é importante vê-lo não somente como recurso didático ou ilustrativo, mas como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal. (ALMEIDA, 1994)

Considerando que a escola tem o papel não somente de ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos para que estes tenham uma visão crítica do mundo que os rodeiam, refletindo sobre o seu papel neste processo de construção social, o cinema torna-se um veículo importante neste caminho.

Precious

Abstract: In different contemporary media society are part of the daily lives of people such as television, billboards, newspapers, magazines, the internet, movies, picture books, comics, cartoons, e-books and the games. These media have their own languages which are offered to the public in several formats, devices and interfaces. Relations between the media and education has been discussed and studied by theorists educational area for a long time. In this sense, the purpose of this article is to bring some thoughts on education and philosophy from the senses and meanings that are shown from the film production of the film “Precious” (2009), adapted screenplay of the novel “Push” by Sapphire, directed Lee Daniels. At first, we will have a description of the film, focusing on the cinematic language, and identify some meanings observed after this film analysis. The second theme to be discussed will be the connection between philosophy and the cinema by the look of this film and will conclude by addressing the power of cinema in the educational process.

Keywords: Education. Philosophy. Media.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons*. A nova cultura oral. São Paulo: Cortez Editora, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 32)
- ALMEIDA, Milton José de. A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. *Pro-Posições*. v. 10, n. 2, p. 9-25, jul., 1999.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. São Paulo: Papyrus, 2006.
- BUÑUEL, Luis. Cinema: instrumento de poesia. In: XAVIER, Ismail. (Org.). *A experiência do cinema*. Antologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 2008. p 333-337.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. p 1-20.
- DELEUZE, Gilles. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p 7-19.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *E&R: Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio Grande do Sul, v. 12 n. 35, p. 290-299, maio/ago, 2007.
- GALLO, Sílvio. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. 2001. Disponível em: < http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf >. Acesso em: 16 maio 2012.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense,, 2007.
- MELO, Victor Andrade de. *A animação cultural: conceito e propostas*. Campinas: Papyrus, 2006.
- MENDONÇA, Fernando. *A filosofia no cinema*. 2008. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/17.pdf> >. Acesso em: 16 maio 2012.
- MERCADO, Gustavo. *O olhar do cineasta*. Aprenda (e quebre) as regras da composição cinematográfica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova Psicologia. In: XAVIER, Ismail. (Org.). *A experiência do cinema*. Antologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 1983. p. 103-117.
- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 54, ago. 2001. p. 24-40.

- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. *A educação pelo cinema*. 2009. p. 1-12. Disponível em: <http://artigocientifico.tebas.kingghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf>. Acesso em: 16 maio 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p. 108-125, out. 2008.
- POURRIOL, Ollivier. A vontade ou a razão: como agir sem saber? In: POURRIOL, Ollivier. *Cinefiló: as mais belas questões da filosofia no cinema*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Cap 1.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas, SP: Alínea, 2003.
- SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, Curitiba, v. 1, n. 27, p. 203-219, 2006.
- SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos; BORGES, Luís Carlos. “Preciosa. Uma história de esperança” e o imaginário da mulher negra no cinema. In: ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS. 1. 2010, Santa Maria.
- ... Santa Maria: GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Imaginário e Memória: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. p. 25- 27.
- SCARELI, Giovana; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. Lobos-maus e chapeuzinhos-vermelhos em ilustrações para ver e ler. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p. 51-64, out. 2008.
- SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a Mídia?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FILMOGRAFIA

PRECIOSA. Uma História de Esperança. Direção: Lee Daniels.
Produção: Sarah Siegel-Magness, Lee Daniels, Gary Magness. Roteiro: Geoffrey S. Fletcher. New York: Lee Daniels Entertainment; Lionsgate; Smokewood Entertainment Group, 2009. 1 DVD (110min).

Submissão: 04/11/2016 Aceito: 24/01/2017

Cinema, cem anos de juventude: um programa internacional de educação ao cinema implementado em Portugal

RESUMO: Este artigo discute o cinema e educação como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia midiática completa. Analisa o programa internacional Cinema, cem anos de juventude e sua implementação em Portugal pela associação cultural Os Filhos de Lumière. Através do trabalho de campo desenvolvido durante cinco meses utilizamos a metodologia da pesquisa etnográfica acompanhada do Diário de Campo, que nos permitiram registrar o dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, o papel dos educadores (professores, técnicos e cineastas), suas pedagogias e metodologias, e também o lugar ocupado pelas crianças e jovens educandos dentro desta dinâmica educativa.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Literacia Mediática. Pesquisa Etnográfica. Crianças e Jovens.

Raquel Pacheco
Universidade Autónoma de Lisboa
(UAL)
CIAC/UAlg
CICS.Nova
raquel.pacheco@gmail.com

(1) No Brasil chama-se *mídia* e em Portugal *media*.

Introdução

O ambiente midiático do qual crianças e jovens fazem parte estão com suas fronteiras cada vez mais difusas. Entretanto, a mídia contemporânea se dirige a crianças e jovens como se estes fossem consumidores altamente *letrados mediaticamente*. Enquanto o debate público sobre a relação entre as crianças, os jovens e a mídia fica em torno da preocupação de defendê-los da própria mídia, a indústria os trata como consumidores extremamente sofisticados e exigentes. (BUCKINGHAM, 2007) Entretanto, pela lógica capitalista, “caracterizada pela velocidade com que os novos media¹ são desenvolvidos, os jovens encontram-se particularmente expostos, *alvejados* constantemente pelos media, que apenas os vêem como consumidores”. (GONNET, 2007 p. 14)

Em contrapartida, Orozco Gomez (2005) sublinha que uma forma importante que distingue as sociedades atuais das anteriores é precisamente sua dependência midiática múltipla: cognitiva, emocional e prática. Temos então um dilema, provocado por esta ascensão da mídia, que é feita em condições assimétricas de poder: enquanto a mídia encontra-se em uma situação crescente de *poder*, vemos uma situação crescente de impotência das suas audiências. (BUCKINGHAM, 2007) Grande parte da mídia antiga está concentrada nas mãos de poucos grupos, o que permite que esses atores tenham mais poder para fortalecer seus valores e

pontos de vista. O surgimento e a emergência de novas mídias, de certa forma, abala as estruturas de poder historicamente estabelecidas, pois qualquer pessoa não profissional pode ser produtora de conteúdos e atingir quaisquer e grandes audiências. (SIQUEIRA, 2014) O protagonismo já não está apenas do lado dos que possuem o poder, já que, através desta lógica, anônimos podem se tornar produtores de conteúdos midiáticos. Mas é preciso que os cidadãos sejam educados para aprender a exercer este poder. Neste cenário, a escola tem um papel importante e a área que chamamos de mídia-educação pode oferecer as bases para um trabalho crítico e inovador com, sobre e através da mídia.

Além de reconhecermos o enorme poder da mídia, também podemos dizer que esta organiza, ou nos ajuda a organizar, a nossa ligação diária com o mundo, a *agenda*, a hierarquização das informações, selecionadas pelas mídias que exercem uma enorme influência sobre os juízos que fazemos relativamente a cada acontecimento por eles anunciado/retratado. Queiramos ou não, estruturamos nossa relação com o mundo em função das informações fornecidas por elas. Politicamente podem ser *trabalhados* em função dos interesses das classes dominantes (grandes corporações, políticas e políticos etc.).

Consideramos importante estar a afirmar que os media não refletem a realidade, eles codificam-na. As mensagens mediáticas não são neutras: além de nos informarem sobre o mundo, os media apresentam modos de o perceber e compreender. Este papel dos media força-nos a rever a opinião corrente que defende que a única função dos media é a de informar e divertir. (GONNET, 2007 p. 15)

Falar apenas de *uma* maneira de fazer mídia-educação é uma ilusão: estudos nos mostram que existem muitas e diferentes maneiras de se educar para a mídia; cada contexto, grupo, escola e realidade podem construir sua própria maneira de criar e desenvolver literacia midiática. (BELLONI, 2009; GIRARDELLO, 2014; OROFINO, 2005; PERUZZO, 1998;) Mas existem metodologias mais eficazes que outras? A resposta a esta pergunta pode ser: depende do que esperamos e do que entendemos por mídia-educação.

Dentro do contexto da mídia-educação inclui-se a literacia fílmica e audiovisual. Esta é considerada como uma área

fundamental para a aquisição de uma literacia midiática completa. (CARLSSON, 2002; ELEÁ, 2014; FANTIN, 2005; FEILITZEM; PINTO et all., 2011), nos propomos então a estudar a pedagogia do cinema, que chamamos de cinema e educação. É de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência. A partir desta premissa, destacamos o papel do programa internacional, criado na França, Cinema: Cem Anos de Juventude (CCAJ) como ele vem sendo, há 10 anos, implementado em Portugal pela associação cultural Os Filhos de Lumière (OFL).

Os Filhos de Lumière e o Projeto Cinema: Cem Anos de Juventude

Num tempo em que as imagens que são dadas do mundo tendem a confundir o olhar, refletir sobre a imagem e o som torna-se uma atividade essencial. André Bazin (1992) via o cinema como “uma janela aberta para o mundo”, o cinema dominante tem vindo a manifestar uma forte tendência para se transformar num videogame em tela grande enquanto a tela da televisão toma cada vez mais a forma de um buraco de fechadura, ou seja, o visual tende a ocupar o lugar da imagem.

Nesse contexto, numa atitude de acreditar que o cinema pode conduzir não só a descoberta do outro como à descoberta do próprio sujeito, foi criada a associação OFL. Vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística, a associação surgiu em Portugal, no ano 2000, criada por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura. A associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção de Os Filhos de Lumière que a melhor maneira de adquirir saberes passa pela aquisição de um saber fazer, ou seja, privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação.

No ano 2000, em Portugal, coincidindo com a sua fundação, começou a existir um pequeno apoio para a educação ao cinema através do Instituto de Cinema e Audiovisual. Nessa altura não havia praticamente projetos de educação ao cinema, e, muito menos os

que desenvolviam a prática. Em 2012, a Comissão Europeia publicou um relatório realizado através do British Film Institute (BFI) sobre a oferta de literacia fílmica nos países europeus. Este relatório identificou que havia uma falta de investimento nos programas de educação ao cinema, e, reconheceu sete projetos fundamentais nesta área, entre eles o Cinema: Cem Anos de Juventude (CCAJ), um programa internacional coordenado pela Cinemateca Francesa, do qual participam atualmente 13 países, da Europa e do mundo, e que OFL - Os Filhos de Lumière fazem parte desde 2006.

Em 2013, Aurélie Filippetti, Ministra da Cultura na França, foi um pouco mais longe e chamou atenção para a importância e fez um apelo a todos os Ministros da Cultura e da Educação para o lugar dado à cultura no projeto da União Europeia, nomeadamente através do Plano de Desenvolvimento Europeu, da educação artística e cultural em geral e da educação ao cinema em particular. Em continuidade a esta preocupação, no ano de 2014, o Centro Nacional de Cinematografia (CNC) e da Imagem em Movimento contactou com mais de uma centena de pessoas que trabalham com educação ao cinema em 22 países europeus para conhecer a realidade do que estava a ser feito neste âmbito e publicou um relatório. Esse relatório gerou a criação do programa Europa Criativa - Media (2014-2020) que financia dois importantes programas de cinema e educação, ambos com a participação de Os Filhos de Lumière:

1. CinEd - Programa Europeu de Educação para o Cinema é uma cooperação europeia dedicada à educação cinematográfica, cujo objetivo é dar a conhecer às crianças e jovens entre os 6 e os 19 anos a riqueza e a diversidade do cinema europeu. Um consórcio proposto pelo departamento de cinema do Instituto Francês (Paris), que do qual fazem parte nove parceiros e está a ser implementado em sete países europeus: Bulgária, Espanha, França, Finlândia, Itália, Portugal, República Checa e Romênia, tendo como parceiro pedagógico a Cinemateca Francesa através do programa CCAJ.
2. Moving Cinema, projeto que tem como objetivos principais criar ligações fortes entre os jovens e o cinema, dar-lhes ferramentas para se tornarem espectadores autónomos e finalmente constituir audiências ativas e sensíveis, capazes de apreciar diversas manifestações cinematográficas. Através de **projeções e conversas, Cineclube das Gaivotas, práticas de cinema**

com dispositivos móveis (celulares e tablets), ligando a prática cinematográfica ao visionamento de filmes e a descoberta de filmes de autor europeus.

(2) Publicado em língua portuguesa, no Rio de Janeiro, com o título *Hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008).

Durante o ano letivo de 2015|2016 foram construídos materiais pedagógicos e desenvolvidos recursos como filmes e grupos de trabalho. No ano letivo de 2016|2017 Os Filhos de Lumière trabalham com os três projetos que se cruzam e complementam: o CCAJ – Cinema: cem anos de juventude, Moving Cinema e o CinEd. Através do CinEd, irá divulgar a plataforma de 15 filmes, dois deles portugueses (*O Sangue*, de Pedro Costa, e *Uma Pedra no Bolso*, de Joaquim Pinto) e os outros legendados em português e os respectivos materiais pedagógicos relacionados com estes filmes. O CinEd propõe que crianças e jovens de todo país (e não só) tenham acesso a filmes do patrimônio cinematográfico provenientes dos países parceiros. O CinEd está acessível a um grande leque de atores: professores, educadores, formadores, cineastas, profissionais de cinema etc. Destina-se ao conjunto do território europeu (45 países) incluindo os países onde não existe qualquer parceiro a coordenar o programa. Em Portugal o objetivo é atingir o maior número de crianças e jovens para que estes possam beneficiar deste Programa Europeu de Educação ao Cinema.

No ano 2000, o cineasta, crítico e professor de cinema, Alain Bergala foi convidado pelo então Ministro da Educação da França, Jack Lang, para desenvolver um plano de políticas públicas cujo objetivo era introduzir as artes e a cultura no ensino fundamental das escolas públicas do país. Este era um plano ambicioso, chamado *Le Plan de Cinq Ans*, que unia os ministérios da Educação e da Cultura em prol deste mesmo objetivo. Sentindo a necessidade de sistematizar seus mais de vinte anos de experiências com o cinema e sua pedagogia, Bergala publicou *L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*² (2002), um livro reflexivo que traz propostas concretas para uma iniciação ao cinema. Sua hipótese-cinema de modo bem resumido refere-se a jamais esquecer que o cinema é antes de tudo uma arte, uma cultura – “cada vez mais ameaçada pela amnésia” (BERGALA, 2002) –, e uma linguagem que, por assim ser, necessita de uma aprendizagem.

Em seu livro, Bergala dirige-se principalmente àqueles que estão dispostos e interessados em serem o que ele chama de transmissores e/ou iniciadores da arte do cinema. O autor sublinha

que a questão central é saber de que modo ensinar cinema como arte no contexto escolar, sendo a arte um fermento de profunda transformação. Como escolher os filmes a serem apresentados aos alunos? Como expor crianças e jovens a este encontro? O cinema e educação implica necessariamente a realização de filmes pelos alunos? O que é uma análise de filmes visando uma iniciação à criação? Estas são questões levantadas por Bergala e que frequentemente costumam nortear o pensamento daqueles que pretendem trabalhar no campo do cinema e educação e é sobre este tipo de questões que Bergala procura trabalhar na sua *hipótese cinema*.

O autor acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho mas se as crianças não tiverem contacto com esta arte na escola, qual é o outro lugar onde este contacto irá acontecer? Entretanto, afirma que o cinema deve estar na escola, não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais.

Cabe à pedagogia do espectador ir além da leitura dos filmes, passar à criação, ao ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do poder fazer também. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e redescobre. Fazer o filme reflete um empoderamento por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte.

No campo da prática, Bergala criou o programa Cinema: *Cent Ans de Jeunesse* (Cinema: Cem Anos de Juventude) que envolve turmas das escolas, desde o primeiro ano do ensino escolar (crianças com mais ou menos seis anos) ao último (jovens com mais ou menos 17 anos), de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes. Depois o programa expandiu-se para Guadalupe e Martinica, além de países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba e Brasil, atualmente encontra-se em 13 países.

Todos estes diferentes grupos trabalham um mesmo tema relacionado ao cinema e aos elementos da linguagem cinematográfica como por exemplo: ponto de vista; espaço real/ espaço filmado; *mise en scène*, etc. Para desenvolver o tema escolhido para o ano de trabalho com os alunos, os professores

e os profissionais de cinema que acompanham os alunos neste projeto dispõem de um DVD contendo vários trechos de filmes significativos sobre o assunto, extraídos de filmes de diferentes gêneros de todo o mundo. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação à situação pedagógica real em que se encontra”. (BERGALA, 2008, p. 82) Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Num primeiro momento, o grupo de alunos, professor e cineasta conversa sobre os diferentes aspectos do cinema, visualiza filmes e trechos relacionados com o tema a ser desenvolvido. Depois, os alunos são encorajados a partirem para o ato, ou seja, a filmagem em si. Eles dividem-se em grupos: aqueles que irão operar a câmara, a claquete, dirigir, atuar, etc. Escrevem um roteiro e fazem exercícios de filmagem, sempre acompanhados do professor e de pelo menos um cineasta ou profissional do cinema. Depois os exercícios são visionados e analisados por todo o grupo, onde são escolhidos alguns que são montados (pelos alunos junto com um cineasta) e apresentados em um grande encontro em Paris. Neste encontro se reúnem algumas pessoas que representam os grupos das mais diferentes escolas e países.

Os exercícios editados são apresentados e depois discutidos, assim como o processo de cada projeto. Depois deste encontro na Cinemateca Francesa, em Paris, marca-se o encontro final, que normalmente acontece em junho, onde esses grupos voltam-se a reunir e desta vez é exibido o filme final realizado por cada turma (de todos os projetos). A este encontro final vão alguns alunos, professores, cineastas, e é analisado todo o ano de trabalho realizado. E normalmente em outubro, quando se inicia o ano letivo na Europa, acontece o terceiro encontro do ano também na Cinemateca Francesa, em Paris, quando são definidas, por todos, as diretrizes pedagógicas do letivo que se inicia.

A pedagogia inventa procedimentos que permitem *ganhar tempo*, no desenrolar *natural* das aprendizagens. Toda pedagogia é evidentemente uma simulação. Mas esta simulação deve respeitar seu objeto – o filme – sem reduzi-lo demais a um esqueleto, respeitando ao mesmo tempo como este pode penetrar na consciência de alguém. (BERGALA, 2008 p. 43)

Na pedagogia, temos que ter cuidado para não nos guiarmos por aquilo que se acredita que *já funciona*, numa perspectiva de repetir o que já parece aceito. Desbravar novos horizontes pode não ser tarefa fácil, mas se feito com verdade e amor, certamente poderá trazer benefícios incalculáveis. O risco de partilhar suas próprias paixões e convicções, definitivamente, não faz parte da profissão de professor, destaca Bergala (2008), entretanto,

quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar passador, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O eu que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação. (BERGALA, 2008 p. 64)

Neste sentido, Bergala (2008) acredita que o aluno necessita da experiência do *fazer* e do contato com o artista, o profissional de cinema, que é entendido como um estranho, o outro dentro do contexto escolar, este passa a ser o elemento positivamente perturbador. O autor acredita que, para que o jovem tenha uma percepção maior sobre o cinema, é necessário mais do que apenas estar em sala de aula a analisar filmes. Quem nisso acredita tem “uma ideia bem angelical da relação de força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia e de todo nosso ambiente de imagens e sons”. (BERGALA, 2008 p. 39)

A Neurociência há muito já descobriu que existem diferentes zonas e níveis de prazer no cérebro humano. (ASCENSO, 2012) Bergala (2008) reforça esta ideia quando afirma que todos sentimos uma espécie de prazer quando, depois de um dia exaustivo, nos prostramos diante da televisão para assistirmos a qualquer programa que não nos obrigue a pensar, que nos faça esquecer um pouco quem somos ou o que fazemos. Mas esse tipo de prazer é um prazer passageiro, *raso*, segundo o neurocientista João Ascenso (2012); é um prazer que não requer nenhum tipo de esforço do cérebro, por isso não é construtivo, ao mesmo tempo que não causa danos, caso não estejamos limitados *apenas* a utilizar esta respetiva zona de prazer do cérebro. “Mas isso não muda a

consciência de que existem prazeres de natureza diferentes, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano”. (BERGALA, 2008 p. 69)

Existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante. A construção de formas mais duradouras e *elevadas* de prazer devem ser estimuladas e desenvolvidas em crianças, jovens e adultos, mesmo que para isso seja necessário um trabalho mais profundo e elaborado.

Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazeres. A grande mídia, enquanto disseminadora e mantenedora deste sistema, cria e reforça a todo o momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma felicidade hedonista, efêmera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças e adolescentes são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008, p. 32).

O prazer e a felicidade de que nos falamos Bergala (2008) e Ascenso (2012) são adquiridos através de um trabalho constante e de esforço que envolve o cérebro e também o coração, o amor, que se torna o meio (e o fim) para se atingir zonas cerebrais mais profundas, que são aquelas que produzem mudanças.

A pesquisa de campo e a análise dos dados

Rousseau ([1762] 1999, p. 328) afirma que “para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. Suas próprias palavras ajudam-nos a apreciá-los pois, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao mesmo tempo o que são e o que querem parecer; quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos”. Com esta afirmação, o filósofo aborda um ponto fundamental dentro da pesquisa social humana e que talvez seja um dos pontos mais relevantes para a justificação da realização da pesquisa de caráter etnográfico. Por mais que o investigador da área de humanidades estude e se dedique a um tema, nada pode se comparar ao “vê-los agir”.

A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas. Assim, ao se avaliar programas e projetos, visando a recomendação de soluções para os problemas e impasses identificados, deve-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica. E, se é a partir dos encontros e relacionamentos que extraímos a compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo da vida, no mundo do trabalho, no mundo do entretenimento e da arte, então, somente poderemos extrair as evidências necessárias para compreender os contextos destes relacionamentos, a partir das análises das dinâmicas que marcam esses encontros.³

Durante o trabalho etnográfico que desenvolvemos, o Diário de Campo (DC) foi o método que nos permitiu registrar o dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, o papel dos educadores (professores, técnicos e cineastas), suas pedagogias e metodologias, e também o lugar ocupado pelas crianças e jovens educandos dentro desta dinâmica educacional.

Desde 2012 temos acompanhado o trabalho desenvolvido pela associação Os Filhos de Lumière. Durante o ano de 2013, realizamos, em Portugal, um trabalho de campo, no âmbito da pesquisa do doutorado, que teve a duração cinco meses, onde foi acompanhado o dia a dia do projeto CCAJ implementado pela associação OFL. Acompanhamos as atividades que eram desenvolvidas em quatro escolas públicas da região de Lisboa, em sua maioria oficinas de cinema e educação que dividimos em duas experiências diferentes:

1. A oficina de cinema era optativa (duas destas escolas): neste caso, jovens de diferentes turmas e idades podiam inscrever-se e participar, caso tivessem interesse. A oficina optativa é fora do horário das aulas, a direção da escola escolheu dois professores (da escola) para acompanharem as aulas de cinema. Dois (ou três) cineastas da associação ministravam as aulas de cinema, em parceria com os professores escolhidos pela escola. Esse processo se deu ao longo de um ano letivo.
2. A oficina é para uma turma inteira (as outras duas escolas): neste caso, a direção escolhe a turma da escola que irá participar, ao longo de um ano letivo, das aulas de cinema. Toda a turma é obrigada a participar da oficina, pois neste caso a oficina ocupa

o horário de uma aula curricular. O professor da disciplina que a oficina de cinema está a substituir fica como uma espécie de tutor da turma e um parceiro do projeto.

(4) Fonte: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Para analisar o material recolhido durante a pesquisa de campo articulamos as teorias e conceitos existentes, numa dinâmica dialógica entre os dados encontrados através do DC e as diferentes vozes que fizeram parte do percurso desta pesquisa. Além das oficinas, também acompanhámos outras atividades organizadas e realizadas pela associação tais como: seminários, encontros, mostras e reuniões.

Há muitos anos que o pesquisador David Buckingham (2009) aborda e baseia seu trabalho na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 (há mais de 25 anos). O investigador destaca que há uma distinção importante entre os tipos de direitos: “[...] os direitos à provisão e protecção por um lado (os ditos direitos passivos) e o direito à participação por outro (os direitos ativos)”. (BUCKINGHAM, 2009, p. 17) E afirma a existência de um discurso contemporâneo sobre os direitos das crianças, e talvez o aspecto mais visível deste fenómeno é que este discurso tem-se refletido em diferentes legislações de muitos países.

O direito à participação é definido na Convenção da seguinte maneira:

Artigo 31º

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.⁴

Brasil e Portugal são signatários da Convenção e têm o compromisso de aplicá-la de modo prático. O que mais nos interessa nesta parte é percebermos se o direito à participação plena está presente no dia-a-dia das oficinas de cinema e educação, pois o chão de escola e o dia-a-dia são os melhores medidores para

sabermos como estes países andam implementando as leis sobre os direitos das crianças e adolescentes.

A Convenção menciona o direito a participar plenamente, o que nos leva a pensar que não se resume em apenas estar a fazer parte de alguma iniciativa, como pensam muitos. Este direito tem um significado mais abrangente, significa mais do que “estar inscrito” e frequentar; a palavra “plenamente” aborda um envolvimento ativo e democrático por parte de crianças e adolescentes, e garantir este tipo de participação cidadã é uma obrigação de todos os adultos que trabalham com os mais novos. Não é apenas proporcionar uma oficina de cinema e educação, por exemplo; é pensar em mecanismos de participação do aluno dentro desta oficina, ou ainda criar junto com os alunos estes mecanismos, metodologias e dinâmicas, é ouvir o jovem, é fazê-lo sentir-se representado, ou melhor, é dar ferramentas para que ele se auto represente.

Mas observamos que os participantes adultos do projeto, muitas vezes, tem dificuldades em confiar esta “participação plena” aos alunos:

Olívia: A ideia é que todos lá fossem, os que não tinham os exercícios prontos, vão colocar lá no Blog.

Cláudia: ‘Olívia, não há tempo...’ Cláudia diz que queria mais tempo para trabalhar com os alunos.

Professora Sónia: ‘Não há tempo porque temos que realizar o filme, os ensaios...’ Olívia: ‘Em França, para eles, isso faz parte do processo.’

Eu (investigadora) sugiro que esta parte do Blog seja feita pelos próprios alunos... Professora Sónia: ‘Eu não confio!’ (DC, p. 39).

Entretanto observamos também que os próprios jovens desconhecem seus direitos e acreditam, por exemplo, que participar é apenas fazer parte/estar presente nas aulas de cinema. Quando questionado sobre sua participação na oficina de cinema e educação, as respostas dos educandos foram as seguintes:

‘Me sinto lisonjeada, tendo em conta que não são todas as crianças que têm essa oportunidade’ (Barbara, 15 anos).

‘Sinto-me muito bem por estar a participar no projeto porque a nossa turma é a única que tem direito, e o professor é muito legal’ (Alexandra, 14 anos).

‘Sinto-me privilegiada’ (Érica, 13 anos).

'Sinto-me contente pela oportunidade' (Fátima, 13 anos).

'Estar a participar deste projeto de cinema é fantástico pois aprendemos numa escola mais para além da escola e estamos a aprender sobre algo que não é tão comum' (Ana Luísa, 14 anos).

Estar contente por participar de um projeto que envolve aulas de cinema é muito bom. Mas a lógica do significado de participação utilizada nas aulas de cinema é muito parecida com a utilizada pela escola clássica. Neste contexto, o aluno que participa nas aulas (aquele que é considerado um aluno participativo) é o aluno que coloca o dedo no ar quando o professor faz alguma questão e fica à espera de autorização para falar. Durante as oficinas são implementadas atividades e dinâmicas que tem como objetivo envolver os educandos e fazê-lo participar, entretanto a linguagem utilizada pelos educadores envolvidos poucas vezes consegue cativar e envolver os educandos:

Olívia: 'Estou a insistir porque os alunos têm imensas dificuldades de falar sobre o que fazem. Às vezes fico impressionada com o que eles estão a pensar, tanto para o bem como para o mal.'

Professora Sónia: 'Mas eles não pensam, têm dificuldades de refletir, falar e escrever.'

Fico a pensar como é engraçado observar os professores constantemente controlando os alunos para que eles não falem, não interfiram, não façam barulho, sempre numa neurose de silêncio, de mandar fazer silêncio. Os educandos não têm espaço para partilharem suas ideias, pensamentos, não têm espaço para a criatividade, e depois, na hora que os educadores precisam que eles se expressem, que falem, que pensem, eles simplesmente não conseguem, como diria Freud, estão castrados (DC, p. 40).

Durante as realizações das oficinas observamos que raramente na dinâmica das aulas de cinema é considerado o aluno como protagonista, o grande protagonista é o cinema, por vezes o projeto, às vezes os cineastas, o professor, o filme, mas raramente o educando.

Cláudia fala que os alunos devem pensar sobre os sentimentos antes de falar e depois diz: "Vamos repetir o jogo... Beatriz..."

Beatriz: 'Saudade e sofrimento.'

Manuel: 'Terrorismo.'

Cláudia: 'O que isso significa, terrorismo?'

Nesta semana os noticiários da TV falaram muito sobre um possível atentado terrorista que aconteceu durante a Maratona de Boston, USA, em 15 de abril de 2013. Cláudia age como se ignorasse o que ilustra todos os media, várias vezes ao dia, desde o dia do atentado até hoje. Um evento terrorista ocorrido nos Estados Unidos, as notícias só falam sobre este assunto, como se só existisse este acontecimento no mundo, e é claro que os jovens participam desse massacre sensacionalista mediático, mas Cláudia ignora.

Manuel responde meio envergonhado: "Terror..."

Cláudia: 'Shiuuuuuuu! Não consigo assim!' (percebe-se que tem que haver silêncio absoluto)

Provavelmente os alunos também se lembraram dos noticiários e logo começaram a comentar aquilo que era mostrado na TV como uma enorme tragédia. Cláudia continua a puxar por Manuel.

Outro aluno ajuda Manuel: "É medo!"(DC, p. 60)

O que a cineasta deseja é tentar diminuir a influência da cultura midiática na vida daqueles educandos. Que pelo menos durante as aulas de cinema eles deixem as influências da mídia de lado. Entretanto a escola, afirma Orofino (2005), é um local de encontro entre diferentes culturas e realidades, seja aquela da bagagem pessoal e de identidades dos diferentes alunos, alunas e professores, seja a cultura erudita que ali é ensinada, ou ainda a cultura popular regional do local onde a escola está situada. A complexidade desta situação fica mais clara no momento em que acrescentamos a todo este emaranhado cultural, a cultura midiática que temos hoje, não existe escola, nos dias de hoje, que não conviva sob a influência desta cultura.

A mídia, mesmo que sem a intencionalidade, chega e entra na escola, seja através de alunos, professores e funcionários ou por sua presença aparentemente invisível e quase imperceptível, de um modo ou de outro a cultura midiática está lá, ocupando um papel. Orozco Gomez (2005) afirma que a televisão não educa mas que as crianças aprendem com ela. Os meios de comunicação não possuem legitimidade para educar, mas pesquisas realizadas nos mostram que parte daquilo que crianças, jovens e adultos sabem, reconhecem e internalizam é apreendido através dos meios de comunicação.

Crianças, jovens e adultos, por exemplo, fazem parte do grupo de utilizadores destes meios (quase que) todos os dias do ano. O cinema também é uma mídia, e os filmes realizados para serem

exibidos nas salas de projeção, depois de algum tempo, começam a passar na televisão e estão disponíveis na internet para serem assistidos através dos telefones móveis, PCs e Tablets. Ainda bem que é assim, se não fosse, como nos indicaram alguns dados da nossa pesquisa, como a maioria dos jovens portugueses teria acesso a estes filmes, já que o cinema é um lazer caro e a maior parte destes jovens pouco consegue ir ao cinema?

Quando um aluno chega à escola e comenta com um colega em sala de aula sobre o que viu no dia anterior na televisão, a reação imediata dos professores tradicionais é a de calá-lo, chamar sua atenção em frente a toda a classe, perdendo assim a oportunidade de intervir e reorientar sua percepção secundária que aí está ganhando lugar (OROZCO GOMEZ, 2005). Neste contexto, Belloni (2009) sublinha que a escola precisa passar a ver seus alunos como sujeitos. Para a pesquisadora, negar a existência da mídia é negar sua existência como instituição educativa.

Cláudia começa a encenar aquilo que os alunos falam, também escreve no quadro, depois escolhe duas alunas para representarem as personagens e avança pedindo opiniões ao grupo e encenando.

Beatriz, a aluna que anteriormente havia falado sobre os sentimentos de saudade e tristeza, diz que a personagem está triste porque tem um parente muito próximo no hospital.

Cláudia diz que este sentimento os alunos não conhecem, que não faz parte da vida deles. Cláudia pergunta: 'Alguém de vocês conhece esta situação?'

Beatriz, a aluna que havia falado balança a cabeça positivamente, mas Cláudia não percebe, ou não quer falar sobre este assunto. Percebo que a aluna baixa a cabeça e põe-se a escrever, ela tem um ar bastante triste e tenho vontade de perguntar o que se passa com ela. Para mim, fica claro que ela deve ter alguém de quem gosta muito internado no hospital. Penso que esta aluna poderia fazer essa personagem e encenar com os colegas de turma o seu drama pessoal. Mas a cineasta passa adiante e não valoriza esta situação (DC, p. 66).

Como o cinema é algo que nos surpreende constantemente, é algo que nos desnuda, temos a ideia que ensinar cinema é estar constantemente sendo colocados à prova, é lidar com o novo, com o outro, com o inesperado. A aula de cinema pode ser algo para além de se fazer filmes, ou para além de fazer os educandos decorarem os movimentos de câmara, ou mesmo para além de apenas se ver

filmes. Eisenstein, considerado por muitos como um dos grandes gênios do cinema mundial, definiu o cinema como “a única arte concreta e dinâmica que permite desencadear as operações do pensamento, a única capaz de restituir à inteligência as suas origens vitais concretas e emocionais: ele demonstra experimentalmente que o sentimento não é uma fantasia irracional, mas um momento do conhecimento” (MORIN, 1997 p. 211).

A professora Elsa é bastante ativa e querida pelos alunos. Ela só perdeu seu sorriso para comentar comigo e com a cineasta o ocorrido durante a aula, em relação à aluna triste.

Elsa: ‘Beatriz tinha dito os sentimentos saudade e sofrimento baseada na experiência que vem passando em relação à mãe. Ela morava com a mãe em outra cidade, mas teve que vir morar em Lisboa com o pai (os pais são separados) pois a mãe é alcoólica e tinha sido internada. A miúda está tristíssima.’ Neste momento, Elsa reforça o que eu havia escrito no diário e diz que teria sido uma boa hora para a aluna expor, através da arte, as mazelas e experiências que estava a vivenciar em casa. Respondi que havia percebido que algo muito grave estava a se passar com aquela jovem e agradei a professora por partilhar aquela história conosco. Cláudia fez uma cara triste mas manteve-se em silêncio (DC, p. 68).

Mais tarde, no café, onde entrevistamos a cineasta, introduzimos o assunto da menina triste e perguntamos porque ela não havia aproveitado aquele sentimento latente na jovem para trabalhá-lo em sala. “Talvez pudesse dar um belo filme” –sugeri (DC, p. 65).

Cláudia: ‘Não percebi, se soubesse havia falado de outra maneira. Se ela tivesse dito que sim, quando eu perguntei, eu diria: Ok, vamos lá. Mas teríamos que ir mais fundo, é difícil achar grupos que queiram fazer esta entrega. Se ninguém fala nada e se há uma ideia forte é a que fica. Aconteceu de uma miúda falar da experiência dela, mas quando ela escreveu não deixou claro, ela estava num jogo do dizer e não dizer e quando ela não clarificou a história achei que não deveria aprofundar’ (DC, p. 65).

Crianças e adolescentes andam sedentos por poderem se expressar, expressar seus sentimentos, pensamentos, suas angústias, as angústias e sofrimentos de seus pais, de suas famílias e da vida. Pois a vida contemporânea requer novas formas de agir, de lidar, de ensinar e aprender. Eles querem saber, conhecer, saber o porquê,

compreender. Os educandos deste novo milênio não aceitam mais fazer por fazer, querem compreender para poderem cooperar.

Na educação deste século, sublinha Morin (2002, p. 35), precisamos ter mais estrutura para acolher o novo, “ e uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o fato novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher”. E complementa sua ideia com a esperança de que “se pudesse existir um progresso de base no século XXI, seria que homens e mulheres não devem mais ser brinquedos inconscientes não só das suas ideias mas das suas próprias mentiras”. (MORIN, 2002, p. 38)

Para o século em que vivemos, é imprescindível que o ser humano seja visto e tratado como um todo, um ser que vive conflitos entre a impulsividade, o coração e a razão. O desenvolvimento verdadeiramente humano envolve o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. E a educação do futuro deverá zelar para que todos estes conceitos e ideais permaneçam vivos e que a unidade e a diversidade humana não destruam e nem apaguem uma à outra. (MORIN, 2002)

Apesar da vivência registrada sobre a aluna triste e a cineasta através da observação participante, do DC e da entrevista, no questionário respondido pela aluna algumas semanas depois do episódio narrado, ela escreve:

Acho que a aula de cinema é importante porque cada vez que vejo um filme ou realizo um filme com os meus colegas aprendo muito. Acho que o projeto ajuda os alunos a perceberem várias coisas e aprender, o que faz com que fiquem com mais interesse. O que mais gosto na aula de cinema é quando faço coisas novas. O que menos gosto é quando nada corre bem (Beatriz, 12 anos).

Quando perguntamos aos adultos que participam como educadores nas oficinas sobre a existência de um trabalho de avaliação referente ao que os alunos pensam das oficinas, das aulas, qual a opinião deles sobre os filmes que fazem, o processo de aprendizagem, o que gostam e o que gostariam que fosse mudado no trabalho que desenvolvem, uma das respostas foi a que se segue:

Não, nunca fizemos isso, este é um assunto que você deve falar com a coordenadora que é a cabeça da associação. É difícil para mim avaliar o que muda, a que ponto nosso trabalho chega aos miúdos.

Percebo que eles ficam com uma bagagem. Todos os miúdos tiram fotografias, todos já fizeram este gesto de pegar e tirar uma foto, mas não de uma maneira reflexiva... o que está a sentir? Qual é a luz? Que existe um despertar na consciência deles, isso eu percebo. Quando mostro um trecho de filme fazemos uma reflexão sobre isso. Eles acabam com um olhar diferente, apesar de uns serem mais tocados do que outros. Se isso afeta a vida pessoal deles? Para mim só seria possível saber se fizéssemos uma pesquisa daqui a cinco ou seis anos. Era bom se os professores fizessem esse trabalho de descobrir a ti e o que sentes, quem és. (DC, p. 70).

Através da análise dos dados, concluímos que existe uma metodologia desenhada e pensada pelo próprio Bergala para que crianças e jovens aprendam a ler os filmes e se apaixonem pelo cinema mas esta dinâmica permite uma participação limitada (e rigorosamente controlada) dos educandos.

Os educandos aprendem a fazer filmes, participam destes filmes como produtores e personagens, mas não podem fazer os filmes livremente, existe um tema específico, existe uma série de características que todos os filmes devem ter para servirem de parâmetros para os encontros anuais na França. Cada país pode adaptar os temas e filmes às suas realidades e aos seus participantes, entretanto existe a necessidade de se manter uma identidade do projeto CCAJ para que os filmes realizados possuam algumas características em comum, e estes podem ser um dos principais agentes limitadores para uma plena participação dos jovens.

As oficinas têm as vertentes de visualizar, analisar e editar filmes com os educandos. Estas três dinâmicas, comuns a todos os projetos do CCAJ, possuem uma pedagogia própria, onde os educandos são chamados a participar de um modo bem específico. E são direcionados durante as aulas a corresponderem a estas dinâmicas de forma bastante técnica, linear e racional.

A aula de cinema precisa ser algo para além de se fazer filmes, ou para além de fazer os educandos decorarem os movimentos de câmara, ou mesmo para além de apenas se ver filmes. É importante que o professor/educador/formador/coordenador conheça, compreenda e saiba utilizar a técnica. Mas o jovem educando deve aprender sobre o cinema de forma lúdica e criativa pois o que interessa é que ele aprenda a utilizar estes dispositivos de produção como forma de expressão e participação. Entendemos que o objetivo principal de um projeto de cinema e educação

não é transformar crianças e jovens em cineastas/realizadores. Percebemos que a maior parte dos jovens que participam destes projetos não ambicionam esta posição: eles participam dos projetos mais com o desejo de conhecerem o cinema, novas realidades, do lúdico e de poder se expressarem do que com o objetivo de se tornarem um profissional da área. Mas será que os responsáveis por estes projetos e aqueles que trabalham diretamente com estes jovens têm esta percepção?

Considerações finais

Este texto foi sistematizado com o objetivo de mostrar que o cinema e educação é uma área fundamental dentro da mídia-educação para a aquisição de uma literacia midiática completa. Vivemos hoje num ambiente que cultua a tela, seja ela do televisor, do computador, tablet, celular (etc.), ao longo do dia temos acesso a muitas telas com diferentes tamanhos e formatos que normalmente exibem imagens audiovisuais. Não há dados claros que consigam medir como estas telas influenciam a vida de crianças, jovens e adultos. Sendo o cinema a linguagem base da cultura audiovisual, educar com, para e através do cinema torna-se fundamental.

Com a intenção de compreendermos a relação do cinema e educação dentro da mídia-educação analisamos os dados recolhidos durante a nossa pesquisa de campo através do programa internacional Cinema, cem anos de juventude e sua implementação em Portugal pela associação cultural Os Filhos de Lumière. Nesse contexto, vamos destacar alguns aspectos importantes:

- Para se construir uma literacia fílmica, devemos ter projetos que proporcionem mecanismos para uma melhor compreensão do cinema através da visualização de filmes, principalmente os chamados “filmes de autor” e os “clássicos”, para que crianças e jovens possam ter acesso a este tipo de filme.

- O projeto tem como prioridade apresentar e desenvolver o gosto dos mais jovens pelo Cinema Europeu de autor, tanto clássico como contemporâneo. Com o foco nos filmes e realizadores que não fazem parte dos circuitos comerciais (mercado). Além de visualizar os filmes, as oficinas proporcionam que crianças e adolescentes analisem tecnicamente estes mesmos filmes e que realize seu próprio filme, dando conta de todo processo de realização cinematográfica.

- O currículo do CCAJ que inclui visualizar, analisar e produzir filmes para que crianças e jovens construam seu próprio conhecimento e desenvolvam sua literacia fílmica é cumprido em Portugal. Mas estes projetos ainda assim não são capazes de possibilitar uma participação e uma expressão plena por parte dos educandos, a participação que produz proximidade, diálogo e mudança pessoal e em grupo, que transforma educandos e também educadores. Para cativar jovens de forma profunda e intensa é necessário uma proximidade maior entre projeto e educandos, entre educadores e educandos, é preciso que todos falem a mesma “língua”, que neste caso pode ser a produção artística, a ligação entre a arte e a realidade de cada um dos participantes (etc.) e esta parceria, esta troca mais profunda que possibilita uma mudança real, não acontece.

- Apesar de afirmarmos que o cinema e a educação que desenvolve a literacia fílmica está dentro da mídia-educação, é bem definido para o projeto e para a associação OFL que “cinema é cinema e não tem nada a ver com a mídia”. A realidade midiática é constantemente afastada da dinâmica do projeto, de modo a negar a importância e a influência das culturas da mídia, que inclui o cinema de entretenimento, na vida de crianças e jovens. Esta negação não possibilita que se crie um elo entre o cinema apresentado pelo projeto e o cinema e os produtos audiovisuais aos quais as crianças e os jovens que participam nas oficinas, tem acesso diariamente. Lamentamos que o projeto não dê conta de trabalhar esta vertente considerada fundamental para o desenvolvimento e a construção de uma literacia fílmica e midiática completa.

Ainda que existam as lacunas acima citadas dentro da metodologia do projeto CCAJ implementado em Portugal, a literacia fílmica e conseqüentemente a midiática são desenvolvidas durante as oficinas, só que de forma linear/cartesiana. Ressaltamos que do modo como são trabalhadas estas competências, não se consegue alcançar uma mudança de paradigma. Entretanto, concluímos através de nossas pesquisas, que quando a participação e expressão são desenvolvidas de modo pleno esta mudança, na maior parte das vezes, é conquistada. Torna-se urgente o desenvolvimento e a implementação de dispositivos que construam uma ponte entre o cinema clássico e de autor e a realidade do cinema e do audiovisual de entretenimento e consumo a que crianças e jovens estão expostos.

Cinema, cem anos de juventude: an international program to cinema education implemented in Portugal

ABSTRACT: This article discusses cinema education as a key area for the acquisition of a full media literacy. Analyzes the international program Cinema, cem anos de juventude and its implementation in Portugal by Os Filhos de Lumière, a cultural association. Through field work for five months we used ethnographic research and field diary like our methodology, which allowed us to record the day-to-day cinema education workshops, the role of educators (teachers, technicians and filmmakers) their pedagogies and methods, and also the place occupied by children and young students in this educational dynamics.

Key words: Cinema Education. Media Literacy. Ethnographic Research. Children and Youth.

Referências

- AGUADED GÓMEZ, J. I. Telespectadores críticos e ativos perante os ecrãs. In: G. BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (Org.). *Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.
- ASCENSO, J. *Os caminhos da felicidade. Neurociência, medicina e filosofia investigam a busca de um dos ideais mais desejados pelo indivíduo*. Pesquisa divulgada no jornal *O Globo* em 17/11/2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/saude/os-caminhos-da-felicidade-6758750>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BAZIN, A. *O que é o cinema?* Lisboa: Livros Horizonte, 1992.
- BELLONI, M. L. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.
- BERGALA, A. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, D. Os direitos das crianças para os media. In: PONTE, C. (Org.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- ELEÁ, I. (Ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM, University of Gothenburg, 2014.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2005.
- FEILITZEM, V. C.; CARLSSON, U. (Org.) *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola. In: ELEÁ, I. (Ed.). *Agentes e vozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM, University of Gothenburg, 2014.

- GONNET, J. *Educação para os media*. As controvérsias fecundas. Porto: Porto Editora, 2007.
- MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- MORIN, E. *Os sete saberes o para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar*. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.
- OROZCO GÓMEZ, G. *Televisión, audiências y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2005.
- PACHECO, R. *Jovens, media e estereótipos: diário de campo numa escola dita problemática*. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.
- PERUZZO, C. M. K. *Comunicação nos movimentos populares. A participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- PINTO, M. et al. *Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011. Disponível em: <<http://www.erc.pt>> Acesso em: 20 abr. 2017.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.
- SIQUEIRA, A. B. Mídia-educação na formação de professores. In: I. ELEÁ, I. (Ed.). *Agentes e Vozesvozes. Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Sweden: NORDICOM (University of Gothenburg), 2014.

Submissão: 14/11/2016 Aceito: 03/05/2017

Exercícios do Olhar

Resumo: O presente artigo relata uma dentre as várias “intervenções estéticas”, em contextos escolares, que resultaram na pesquisa de pós-doutorado, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao longo do ano de 2014. Pesquisa esta, que partiu das experiências de projetos de extensão e iniciação à docência, desenvolvidos ao longo de quatro anos, na Universidade Federal Fluminense, no Instituto de Educação em Angra dos Reis. O objetivo consistiu em compreender como os sentidos, a percepção e o corpo podem se constituir uma alternativa analógica ao pensamento lógico formal priorizado pela escola. Em outras palavras, esta proposta consistiu em pensar como as experiências estéticas atuam como dispositivos que acionam *afectos* e *perceptos* produzindo conhecimentos e processos autoformativos.

Palavras-chave: Experiência estética. Pensamento. Conhecimento. Autoformação.

Dagmar Mello Silva Correio
Faculdade de Educação -
Universidade Federal Fluminense
(UFF)
dag.mello.silva@gmail.com

Em uma leitura ligeira, poder-se-ia considerar que o material que se tem em mãos é apenas uma compilação de curtos filmes com a técnica de stop motion, como resultado de oficinas de animação com massinha de modelar nas escolas da Baía da Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, não é de leituras ligeiras que nossos tempos estão necessitando e o projeto realizado por crianças, sob a orientação de professores e jovens universitários, possui como diretriz e motor a (re)educação do olhar. Tal (re)educação que opera um deslocamento profundo em todos os envolvidos. Refletir sobre a própria identidade, ao olhar para o que se conhece (a memória das histórias de tradição oral), em articulação com o novo que aparece (a técnica de ‘animação com massinha’). Aparentemente, o que se fez, em essência, foi moldar a massa de modelar. Mas modelar é moldar. Moldar é mudar. Moldar é mudar o mundo. Moldando, as crianças e jovens traçam o mapa-múndi que mora nelas. Da forma disforme, há que se ver o que transforma.

André Moura

De onde partem nossas pesquisas?

Porque a vida contemporânea muda e muda com uma imensa rapidez, as práticas sociais que dela surgem e nela se amparam carecem de tempo para pensarmos as mudanças que não transformam, mas reproduzem sempre o mesmo.

Essa constatação nos dá a pensar sobre a formação humana que por sua vez, vem sendo uma das principais tarefas atribuídas à educação, não só por esta se caracterizar como um campo científico de estudo na área de humanidades, mas também, porque as instituições formais de ensino, demarcam um tempo na vida do educando, que, de certo modo, permite uma “suspensão”

(1) Gumbrecht (2010) propõe uma outra possibilidade de abordarmos os fenômenos em ciências humanas, que não exclusivamente o sentido e a interpretação do texto. Assim, o pensador nos apresenta o conceito de "produção de presença" como caminho para dar materialidade à comunicação. O afetar-se pela percepção pelos objetos espaciais é o que caracteriza a produção de presença, e esse afetar não é mediado pelo conceito, pelo pensamento ou pela cultura, é, portanto, vazio de conteúdo. Presença para o autor é a "relação espacial com o mundo e seus objetos". Não há do lado do observador uma intencionalidade atuante em busca de sentido quando ocorre a produção de presença, mas tão pouco se pode dizer que a presença ocorra na pura materialidade.

(2) No "Abecedário" entrevista realizada por Claire Parnet com Deleuze, há um trecho em que o filósofo nos fala sobre o conceito de *percepto* e sua relação com a arte. Em síntese, Deleuze aponta que os *perceptos* fazem parte do mundo da arte, pois o artista é uma pessoa que cria *perceptos*. É importante destacar aqui que os *perceptos* não são percepções (ação de interpretar e organizar as sensações) e sim, um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que a sente. Assim, não há *percepto* sem *afecto*. Os *afectos* são os devires que transbordam daqueles que são atravessados pelos *perceptos*, posto que excedem forças, intensidades que perduram para além do tempo da experiência.

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) dessa temporalidade apressada que vivenciamos em nossos cotidianos:

[...] tempo livre ou indeterminado. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo; é tempo que permite a alguém se desenvolver como indivíduo e como cidadão, isentos de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 97)

Desse modo, defendemos a proposição dos autores, de que a instituição escolar pode se constituir por um tempo de diferença. Tempo que se contrapõe à banalização da vida para exercer uma política, uma economia e sociabilidades que se produzem pela pausa das obrigações e demandas do mundo contemporâneo. Portanto, há que se pensar naquilo que se discursa e se pratica no campo da educação para que assim, possamos criar modos de reinventarmos, de fato, temporalidades outras que exerçam diferença na experiência existencial que temos experimentando nos tempos atuais.

Alguns pontos norteadores

A proposta deste capítulo é expor uma das tantas intervenções realizadas em contextos escolares que inspiraram nossa pesquisa de pós-doutorado, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ao longo do ano de 2014, sob a supervisão do Profº Drº. Walter. Khoan, no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI).

Pesquisa que partiu das experiências de projetos de extensão e iniciação à docência, desenvolvidos ao longo dos quatro anos em que atuamos no Instituto de Educação em Angra dos Reis. Experiências estas que suscitaram a intenção de pensar como os sentidos, a percepção e o corpo podem se constituir "produção de presença"¹ na experiência estética, ensejando uma alternativa de pensamento. Em outras palavras, esta proposta consistiu em pensar como as experiências estéticas atuam como dispositivos que acionam *afectos* e *perceptos*,² produzindo modos analógicos de pensar.

Pensar analogicamente, na perspectiva que trazemos aqui, se refere a espaços/tempos em que somos atravessados pela experiência; acontecimento sob o qual a presença dos objetos que compõem a cena ou situação se relacionam de tal modo que podemos compreender aquilo que acabamos de viver sem que

necessariamente precisemos recorrer às palavras e explicações dadas formalmente pela língua. O que defendemos em tese diz respeito a uma educação que não deveria se restringir a uma racionalidade lógico-formal apenas, mas, ampliar-se pelas vias dos sentidos, tal qual se refere Deleuze (2005) ao se ocupar com o conceito de aprendizagem relacionando-o ao modo como somos afetados pelos signos do mundo exterior e como estes se presentificam em nós.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2005, p. 4)

O pensamento analógico se constitui por relações singulares com os signos. Relações que extrapolam os significados arbitrados pela cultura. Essas relações produzem “efeitos” diferentes em nós, posto que os modos analógicos do pensar estão relacionados a uma dimensão estética³ da experiência.

Neste sentido, a experiência pedagógica do relato que apresentaremos adiante, pode ser reveladora de tempos e espaços que potencializam memórias... histórias... “signos” que produzem aprendizagens que se dão por acontecimentos, modos analógicos do pensar que, muitas vezes são desprezados por nossas políticas educacionais preocupadas em indexar produtivamente aquilo que se aprende, na escola, por uma racionalidade lógico/formal.

O contexto dos acontecimentos

O contexto das escolas pertencentes à baía da Ilha Grande, no município de Angra dos Reis, se insere numa imensa diversidade, cujas especificidades não podem ser desprezadas no âmbito da Educação, principalmente na escola básica. Um exemplo disso são as turmas multianuais no primeiro segmento. Razão pela qual, surgiu a intenção de elaborar um projeto de ensino que

(3) A etimologia da palavra estética deriva do grego *aisthesis* - “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”. Entendemos, então, que a relação entre arte e estética parte dessa perspectiva, ou seja, o belo da arte não se restringe a um estatuto formal do artefato, mas porque a obra de arte ao apresentar-se ao mundo produz intensidades que por sua vez produzem efeitos naqueles que a experimentam.

(4) Estamos nos referindo a uma "queixa" recorrente de nossos alunos e alunas do curso de Pedagogia à respeito da dificuldade em transpor aquilo que se aprende em teoria para a prática escolar cotidiana.

desse suporte a essas classes, além de criar espaços/tempos de ensino e aprendizagens nos quais futuros professores do curso de Pedagogia de Angra dos Reis, pudessem ter uma experiência formativa que ampliasse suas visões para além dos modelos a que estão acostumados a vivenciar.

Esse projeto foi amadurecendo a partir de algumas conversas com as professoras dessas classes, ao longo de nossos translados de barco para a Ilha ou mesmo na escola do litoral na qual pudemos perceber que as "dificuldades de aprendizagem" apresentadas pelas crianças, eram justificadas por "suas" condições adversas de vida. Ao nosso "ver", essas justificativas por si só não bastavam, pois percebíamos que, para além desses fatores tão comumente alegados pelas escolas, existe uma questão maior, ou seja, as crianças não produzem sentido com aquilo que a escola lhes ensina.

Ao vivenciarmos essas realidades escolares, observamos que os professores costumam ir para as escolas, certos de que estão contribuindo para a formação de seus alunos, mas, muitos não se dão conta das cristalizações que prescrevem um modo de saber/fazer pedagógico, reforçado pelo discurso hegemônico das pesquisas de diagnóstico promovidas por uma lógica que despreza o que se faz presente no cotidiano das escolas dos resultados que precisam ser apresentados. Por esse motivo, entendíamos que ao construir um projeto de ensino voltado às séries iniciais da escola básica, teríamos que considerar; tanto os aspectos, muitas vezes implícitos⁴ na formação de nossos graduandos de licenciatura, como a possibilidade desses futuros professores provocarem fissuras em práticas sedimentadas, instituindo novas e criativas possibilidades de ressignificar as relações entre meninos e meninas e os conhecimentos transmitidos pela escola.

Sob essa abordagem, que consideramos ético/estética, defendíamos a necessidade de fomentar projetos que contribuíssem para aproximar os saberes científicos e os saberes locais, abrindo brechas para o diálogo entre as culturas dos alunos e os conhecimentos privilegiados pelos currículos escolares, a cultura escolar e a universitária, a cultura local e a global.

Assim, nosso ponto de partida foi tomar a memória como eixo transversal das atividades escolares. Entendendo o conceito no sentido alegórico tal qual Walter Benjamin a concebeu em seus escritos. A memória como experiência forte (*Erfahrung*), que nos desperta do torpor do presente e possibilita uma ressignificação

do futuro. Mas, também, a memória como dispositivo estético que agencia múltiplas formas de conceber a vida colocando em movimento a “cognição como invenção”, conforme Kastrup (2008, p. 101) vem tratando conceitualmente o termo aprendizagem: “[...] A aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo”.

(5) Retomamos assim o conceito de presença apontado por Gumbrecht (2010) em nota de rodapé anterior.

Trata-se tanto da abertura para a criança repensar as relações entre o hoje por meio de um novo modo de perceber a temporalidade, como da possibilidade do aluno de Pedagogia experimentar “inventivamente” o que se anuncia nas teorias pedagógicas que compõem a “grade disciplinar” de sua formação como vias para pensar as relações entre ensino e aprendizagem de modo corporificado. Nesse viés, memória, cultura e arte entram como elementos que produzem articulações, rompendo com os vários campos disciplinares, produzindo conhecimentos que se constituam como “ação efetiva que permitirá ao ser vivo continuar sua existência num meio determinado, na exata medida em que ele constrói esse mundo”. (KASTRUP, 2008, p. 101) Vale ressaltar que ao nos referirmos ao conceito de memória, não estamos tratando o conceito dentro dos limites de uma representação do passado, mas sim como apresentação das coisas que estamos vivendo e aprendendo no presente.

A partir dessa concepção de memória, foi possível trabalharmos no campo das apresentações⁵ como invenção para entendermos o presente. Relação de tempo/espaço que possibilita correlações entre o que a escola ensina e os saberes que nos constituem e nos situam como sujeitos em devir, no presente.

Assim, nosso projeto pretendeu tomar a memória não só como oportunidade de construir uma percepção sobre o passado e o presente, mas via de inter-relações nas quais os alunos pudessem perceber que a História não é uma narrativa linear, oca e vazia, acerca de pessoas e fatos do passado que “aparentemente não lhes diz respeito”, mas um conjunto de narrativas que ao serem articuladas possibilitam a criação de vínculos entre seus saberes e suas experiências de vida, com as pessoas e com as histórias narradas. Trata-se da possibilidade de se perceberem como sujeitos históricos, de se sentirem parte das histórias na medida em que suas vozes vão sendo acolhidas pela escola, valorizadas e preservadas.

Mas, principalmente, trata-se de lhes oferecer um campo de formação para que se tornem inventores de seus futuros.

Quando o cinema entra em cena

Entendemos que a linguagem cinematográfica é um tipo de prática/atividade que pode contribuir para uma pausa no tempo, que nos dê tempo para o “olhar de fora”, olhar com mais cuidado nossas condições existenciais historicamente constituídas, com a pretensão de captar visões de si.

Nessa direção, o cinema tem se constituído um importante dispositivo socioanalítico na formação do estudantes que vem participando de nossas atividades. Entendemos que o cinema nos dispõe possibilidades de pensar sobre a função do “olhar”, quando este se constitui num acontecimento no ato da apreensão da imagem. “Dizer, com o cinema, daquilo que nos toca, nos afeta, nos instiga, nos ultrapassa, nos desloca, nos faz pensar” (MATELA; SILVA, 2017), posto que, quando somos atravessados por suas imagens, estas

[...] nos convocam a um pensamento que reclama um novo olhar para as experiências contemporâneas. Um olhar que possa refletir sobre o que as imagens nos dizem e nos incitam, no intuito de produzir um pensamento crítico capaz de se contrapor a barbárie vivenciada por nós, hoje, em nosso cotidiano. (MATELA; SILVA, 2017)

Essas reflexões surgiram da busca por respostas às “provocações” postas por Brissac Peixoto (1988) em seu ensaio “Ver o invisível: a ética das imagens”. Ensaio este em que o autor nos fez sentirmo-nos desafiados a pensar sobre uma ética/estética em que as imagens produziram espaços/tempos que possam “esperar”, assumindo força e intensidades ao ponto de nos (co)mover. Reflexões que nos direcionaram ao longo desse processo e nos conduziram as tentativas de criar repertórios de imagens que produzissem sentidos que conferissem ao olhar uma visibilidade que apreendesse as imagens em suas políticas, para que assim, estas pudessem falar por si.

Nessa direção o depoimento do escritor André Moura que deu início a essa escrita, ao fazer a apresentação de *video book* realizado pelas crianças do primeiro seguimento das escolas da Ilha Grande, no qual elas contam histórias do imaginário da Ilha, através de

desenhos animados pela técnica de *stop motion*, nos instiga a pensar que o trabalho que temos desenvolvido com jovens e crianças, moradores e estudantes de escolas da Ilha, vem contribuindo para que estas possam produzir sentidos mais originais com as imagens.

O processo de criação...

Do meu samburá, cato palavras pescadas em um mar morador de mim, mas que não é meu.

É um mar que traz 'abóbora', 'sereia', 'formiga', 'linguado', 'lobisomem', 'pedra', 'Nossa Senhora', 'retrato'... Mar que é das crianças da ilha, nas histórias que brotam de suas memórias: água que não se acaba.

Dos meus olhos, colho imagens que escorrem de um céu amigo, que adoto como irmão. É um céu que oferta 'criatividade', 'alegria', 'identidade', 'obstinação', 'memória', 'mudança', 'delicadeza', 'ousadia'... Céu que é das crianças da ilha, nas histórias que brilham de suas vivências: luz que não se esgota.

Porque as histórias que escorrem do céu nos oferecem luz. Porque as histórias que transbordam do mar nos oferecem água.

Cabe a nós, leitores, alinhavarmos luz e água e presentear as histórias com uma bela e singela trama: a vida.

André Moura

Foi na tentativa de produzir uma tessitura a partir de um mesmo fio... Fio que pudesse tecer a grafia das palavras escritas, fio que dá forma as imagens e alinhava a história narradas através dos tempos da memória, para nos entrelaçarmos numa mesma malha que pudesse unir relações entre as histórias, as narrativas das culturas caiçaras e a arte, que se deu o encontro entre pesquisadora, estudantes de Pedagogia, professores regentes e crianças das escolas da Ilha. Encontro que se apresentou como uma proposta ético/estética comum, ou seja, valorizar e dar visibilidade, através do registro das narrativas verbais e visuais ao patrimônio cultural das comunidades caiçaras numa proposta de ensino onde as aprendizagens acontecessem por encontros e afetos.

Entre tantas atividades, elegemos aqui a que mais se aproxima da proposta dessa publicação. Trata-se da construção de um *vídeo book* de desenhos animados que contam histórias tradicionais da Ilha e teve sua culminância numa apresentação de abertura da FLIPZONA, evento da Feira Literária Internacional de Paraty

(FLIP), no qual alunos/as, professoras e bolsistas puderam ser protagonistas de suas ações.

Essa atividade procurou colocar em diálogo as múltiplas possibilidades de linguagens com as quais as crianças estavam acostumadas a lidar em seus cotidianos e transformá-las em narrativas que pudessem ser compartilhadas em outros contextos sociais, apresentando algumas histórias perpassadas por relações intergeracionais, que perduram ao longo dos tempos, mantendo vivas histórias “fantásticas” das tradições da Ilha.

Essas histórias ao serem compartilhadas por aqueles que vivenciaram o processo, lhes permitiram experimentar não o preenchimento de vazios como lapsos da memória, mas, povoar tempos e espaços de reminiscências que fizeram emergir novas histórias, que talvez, passem a fazer parte do imaginário da Ilha, afirmando que, “sempre é possível escapar, fazer de outro modo, pois sempre, de algum jeito, haverá uma via de escape”, como nos aponta Lins (2004, p. 30).

O trabalho teve como principal fundamentação teórica; Walter Benjamin (1994), em *O Narrador*, quando este defende a narrativa como uma experiência que, ao ser compartilhada, torna-se uma experiência forte (*Erfahrung*). O filósofo alemão comenta que o “Narrador” é tal qual um oleiro que usa o barro, aquele que usa como matéria a vida humana para fazer dela uma narrativa de forma artesanal. Esse “Narrador” por isso mesmo, saberia dar conselhos como faz o sábio, baseando-se na experiência de toda uma vida e que ao mesmo tempo pode ser vida de todos

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão- no campo, no mar e na cidade- é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIM, 1985, p. 205)

Nosso trabalho consistiu em nos mantermos fieis aos princípios benjaminianos da arte de narrar sem desconsiderar as emergências postas pelas novas formas de narrativas que insurgem no mundo contemporâneo.

Defendemos o pressuposto de que a escola contemporânea vem sendo convidada a repensar-se, posto que novas demandas

sociais surgem a todo momento no mundo atual, de forma muito rápida, colocando em cheque a função da escola diante dessas demandas.

Nos perguntamos então: seria a escola uma instituição voltada unicamente à transmissão de conteúdos acumulados em nosso processo civilizatório ou o ato de educar se amplia para além dessa função instrumental? Acreditamos na segunda proposição, que a escola deveria ampliar seus horizontes no sentido de repensar sua função e que a palavra educar deveria assumir um sentido polissêmico.

Através dessa perspectiva há que se pensar que nas sociedades contemporâneas, devido ao avanço das novas mídias tecnológicas, a arte de contar histórias tal qual Benjamin propõe na sua concepção de narrativa, vem, cada vez mais, perdendo sentido para as crianças e já não podemos mais nos ater unicamente aos modos tradicionais de transmissão das narrativas.

Com base nesses pressupostos reunimos numa mesma atividade, a oralidade, o registro escrito e as imagens cinematográficas como possibilidades narrativas, entendendo que narrar uma história é fazer com que ela se multiplique por tempos e espaços diversos atingindo o imaginário capaz de produzir o novo, como um acontecimento mágico; assim como o escritor de literatura infantil, André Moura, tão bem expressou na contracapa de apresentação de nosso *video book* e ora apresentamos como entrada do relato desse processo.

Tal qual o oleiro de Benjamin, nosso trabalho consistiu em produzir uma narrativa que fosse artesanal, mas que, também, contemplasse as novas formas de comunicabilidade do mundo contemporâneo.

Em relação ao processo, inicialmente estimulamos as crianças a realizarem uma pesquisa na qual as crianças compilaram histórias da tradição oral através dos moradores mais velhos de suas comunidades, em seguida, elas foram requisitadas a realizarem o registro escrito e a seleção das histórias que consideravam mais presentes no imaginário local para, finalmente, elaborarem os roteiros – *storyboards* – cenários e confecção dos personagens em massa modelar que, por sua vez, foram trabalhados sob a técnica *stop motion* de animação. Além das imagens foram realizadas pesquisas de sons com objetos que pudessem reproduzir as paisagens sonoras locais, tais como o som do mar, o vento, os

(6) Referimo-nos anteriormente que se trata de um recorte das atividades de campo para a pesquisa de pós-doutorado: "Experiências estéticas e a produção de modos analógicos de pensar e conhecer".

uivos dos animais... Enfim, ritmos de um tempo pausado, que só quem transita pela ilha, deixando se perder em seus encantos pode experimentar a dimensão temporal estética e poética, que tentamos expressar com o *vídeo book*: *Exercícios do olhar*.

Considerações sobre a pesquisa

Vivemos em um mundo saturado por imagens. A experiência virtual contemporânea vem sendo exposta a tamanha quantidade de imagens que transbordam a nossa capacidade de ver. Isto porque as imagens parecem não nos dar tempo para fixá-las esteticamente, esvaecendo-se na memória, nos colocando o desafio de recuperar o tempo histórico de vida dos sujeitos. (MATELA; SILVA, 2017)

Nossa proposta com essa atividade⁶ surgiu das inquietações que tem nos levado a pensar as relações que estabelecemos com as imagens no tempo atual através da seguinte questão: poderiam as imagens contemporâneas salvar as coisas de sua crescente miséria? (BRISSAC PEIXOTO, 1988) É certo que nossas experiências em escolas da Ilha vêm nos possibilitando experimentar relações com o tempo, diferentes daquelas que experimentamos nos contextos dos grandes centros urbanos. O tempo na Ilha, por si só, nos aponta o equívoco que cometemos ao tomar nossas análises partindo de um olhar localizado nas urgências das grandes cidades.

Desenvolver essas atividades em territórios onde ainda se pode "perder tempo" nos ensinou que, mais do que uma pesquisa ou uma investigação que se encerra numa conclusividade, precisamos vivenciar e compartilhar experiências que promovam o confronto entre pensamentos, experiências e olhares sobre aquilo que não está sob o foco das luzes, aquilo que permanece na penumbra e por isso sabemos que está lá, mesmo que não tão claramente. Talvez por isso, por essa condição de pensar nas coisas que estão entre as luzes e sombras, surja algo que nos fascine, nos retirando de uma suposta banalidade do pensar, algo que está sempre a nos interrogar, algo que aposta na criação.

Look Exercises

Abstract: This article describes one of several "aesthetic interventions" in basic schools, that resulted in a post-doctoral research, developed throughout the year of 2014 at Rio de Janeiro University (UERJ) under Walter Khoan's supervision. This research was based in extension's and teaching's projects,

developed in the Federal Fluminense University – Educate Institute, in Angra dos Reis. The objective was understand how the senses, perception and the body can produce an analogical though thow an alternative for the formal logical thinking prioritized by the school. In other words, this proposal was to think like those aesthetic experiences can be a devices that mobilize affects and percepts producing knowledge and self formatives processes.

Keywords: Aesthetic experience. Thought. Knowledge and self formatives processes.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRISSAC PEIXOTO, Nelson. Ver o invisível: A ética das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ética: Coletâneas I*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2010.
- KASTRUP, Virginia. A cognição e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virginia, TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. Políticas da cognição. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2008.
- LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- MASSCHELEIN, Jam; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MATELA, Rose Clair Pochain; SILVA, Dagmar de Mello (Org.). *Cinema: afetos, memórias e ressonâncias*. 2017. (No prelo)

Submissão: 01/10/2016 Aceito: 03/05/2017

Roteiros imprevisíveis na internet de um texto sobre cinema e currículos

Resumo: O uso das novas tecnologias permitiu mudar significativamente a circulação de informações e, também, a difusão de conhecimentos científicos. No entanto, percebemos como ainda é insuficiente o uso científico das redes. Apesar disto, o que ocorre nas relações entre os interessados em ciências, via redes, vem exercendo implicações diretas nas pesquisas no campo da educação, em especial na corrente que chamamos de “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”. Nessa corrente, o estabelecimento dessas novas formas de produzir/criar/reconhecer/trocar conhecimentos e significações em redes educativas diversas tem permitido, de modo diversificado e complexo, alocar, apropriar, fazer circular e re-organizar mundos culturais diversos, bem como promover uma maior acessibilidade, difusão e trocas de criações de diferentes *praticantespensantes* dessas redes. A partir dessas ideias, vamos compreendendo, em nossas pesquisas, que as trocas científicas apresentam grandes possibilidades para pensarmos e praticarmos a “circulação científica” de conhecimentos e significações sobre escolas e currículos. As “conversas” entre os múltiplos e diversos *praticantespensantes* das inúmeras redes educativas são, então, percebidas como necessárias aos processos de pesquisa com os cotidianos. Pesquisando os modos como, na Internet, são divulgados e apropriados alguns textos escritos por pesquisadores desta corrente de pesquisa, vamos percebendo que as “conversações científicas” vão incluindo um grande número de interlocutores e, mais ainda, que a presença dos docentes nessas conversas, vem permitindo a compreensão de que a participação dos mesmos, por esta via, pode ser um potente meio de estimular o aparecimento de conhecimentos e significações a cerca dos processos curriculares escolares, nunca antes percebidos.

PALAVRAS-CHAVE: Redes educativas. Currículos em redes. “Praticantespensantes” da Educação. Circulação científica. Cinema. Internet.

Introdução

O projeto¹ que desenvolvemos, até bem pouco tempo, parte da compreensão de que questões que estão postas hoje nos currículos *praticadospensados*² nas escolas têm relações diversas e complexas com as múltiplas redes educativas que os docentes formam e nas quais são formados. Este projeto, em sua primeira fase, foi desenvolvido em cineclubes com professores em atividade e com estudantes de licenciaturas, em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro – Paracambi, Angra dos Reis, Nova Friburgo e Rio de Janeiro. Nesses encontros, fazíamos o registro em vídeo das “conversas” realizadas após a projeção do filme e, na semana

Alessandra Nunes Caldas
nunescaldas@hotmail.com
Izadora Agueda
izadoraagueda@yahoo.com.br

Nilda Alves
nildag.alves@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd- www.proped.pro.br)
Laboratório Educação e Imagem
(www.lab-eduimagem.pro.br)

(1) O projeto – que tem como título “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” – busca compreender o que estamos chamando “os mundos culturais dos docentes” e sua relação com os currículos *praticadospensados* nas escolas. Teve o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre março de 2012 e fevereiro de 2017. Indicamos alguns artigos que mostram os resultados dessa pesquisa: Alves e Arantes (2014); Alves e Andrade, (2014); Caldas, Rosa e Alves (2015); Alves, Arantes, Machado, Rosa, Caldas (2016); Alves, Caldas e Brandão (2016). Em março de 2017 iniciamos o projeto “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” que, também, possui a formação de cineclubes como seu primeiro movimento.

(2) Temos trabalhado com a ideia que os termos que vimos dicotomizados pelas ciências na Modernidade precisam ser compreendidos em sua dependência uns aos outros, nos estudos com os cotidianos. Esses dois termos – *praticantespensantes* – quem propôs esta formulação foi Oliveira (2012), a partir da ideia de Certeau (1994) que os chama de “praticantes” e coerente com o pensamento deste autor que os vê criando *conhecimentossignificações*, permanentemente. Neste texto outros termos aparecerão assim grafados e estarão destacados em itálico.

(3) Atualmente, estamos utilizando uma página do Facebook, porque é muito mais ágil e conhecida por muitos

seguinte, desenvolvíamos um “chat” na plataforma Moodle,³ quando continuávamos, ampliando-as, as “conversas” iniciadas, na semana anterior. Estas últimas se dão porque, no projeto, entendemos que

osespaçostempos cibernéticos surgem não apenas como uma ferramenta, mas como possibilidade para se inventar outros modos de comunicação e diversas redes educativas que em muito diferem dos modos usados nas mídias clássicas - em seu interior todas as mensagens se tornam interativas. Isso vai indicando, de modo crescente, que os processos pedagógicos e curriculares desenvolvidos nas escolas, necessariamente, precisam ser compreendidos nas relações que mantêm com as tantas redes educativas em que seus *praticantespensantes* estão imersos. Esses acontecimentos, permitindo uma plasticidade diversa da então dominante quanto aos modos de transmitir e de *aprenderensinar*, mostram a possibilidade e a necessidade de metamorfoses imediatas e constantes, exigindo agilidades outras para quem conduz ou articula esses processos. (CALDAS, 2015, p. 22-23).

Os filmes escolhidos para projeção, nos cineclubes, têm relação com diversas questões sociais da contemporaneidade, presentes nos tantos *dentrofora* das escolas, tais como: diferenças/identidades raciais; diferenças/identidades de gênero; vivências urbanas e rurais; questões de trabalho e emprego; relações com as múltiplas mídias; redes educativas de formação de docentes; as políticas governamentais em suas relações com os cidadãos; os movimentos sociais em suas reivindicações por escolas e outros *espaçostempouseducativos*; práticas escolares e contemporaneidade.

Pela necessidade de trabalharmos com todas essas questões, os filmes precisaram ser de diversas nacionalidades, épocas e temáticas. Para que o leitor possa verificar a variedade dos mesmos, eis alguns dos filmes que “usamos” (CERTEAU, 1994) nos diversos cineclubes: *O pequeno Nicolau* (2010; direção: Laurent Tirard; França); *Valentin* (2003; direção: Alejandro Agresti; Argentina); *Besouro* (2009; direção: João Daniel Tikhomiroff; Brasil); *Testemunha de acusação* (1957; direção: Billy Wilder; Estados Unidos); *MonOncle* (1958; direção: Jacques Tati; França); *Suplício de uma alma* (1956, direção: Fritz Lang; Estados Unidos); *Ensaio de Orquestra* (1978; direção: Federico Fellini; Itália); *A Vila* (2004; direção: M. Night Shyamalan; Estados Unidos); *Cinema, aspirinas e urubus* (2004; direção: Marcelo Gomes; Brasil); *M – Vampiro de Dusseldorf* (1931;

direção: Fritz Lang; Alemanha); *Kiriku e a feiticeira* (1999; direção: Michel Ocelot; França); *Cinderela em Paris* (1957; direção: Stanley Donen; Estados Unidos); *180º* (2011; direção: Eduardo Vaisman; Brasil); *Mandela* (2007; direção: Bille August; Estados Unidos); *Casablanca* (1942; direção: Michael Curtiz; Estados Unidos); *O Artista* (2011; direção: Michel Hazanavicius; França); *Escritores da liberdade* (2007; direção: Richard LaGravenese; Estados Unidos); *Cinema Paradiso* (1988; direção: Giuseppe Tornatore; Itália); *Além da sala de aula* (2011; direção: Diretor: Jeff Bleckner; Estados Unidos); *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001; direção: Jean-Pierre Jeunet; França); *Sonhos* (1990; direção: Akira Kurosawa; Japão); *Cantando na chuva* (1952; direção: Stanley Donen; Estados Unidos); *Ao mestre, com carinho* (1967; direção: James Clavell; Reino Unido); *O vento será tua herança* (1999; direção: Daniel Petrie; Estados Unidos); *Dia do pagamento* (1922; direção: Charles Chaplin; Estados Unidos); *Sorriso de Mona Lisa* (2003; direção: Mike Newell; Estados Unidos); *Luzes da Cidade* (1931; direção: Charles Chaplin; Estados Unidos); *O Homem Que Sabia Demais* (1956; direção: Alfred Hitchcock; Estados Unidos); *O grande desafio* (2007; direção: Denzel Washington; Estados Unidos); *La nave va* (1983; direção: Federico Fellini; Itália); *Ser e ter* (2002; direção: Nicolas Philibert; França); *Entre os muros da escola* (2008; direção: Laurent Cantet; França); *No* (2012; direção: Pablo Larrain; Chile); *Aldo Moro* (1986; direção: Giuseppe Ferrara; Itália); *Queimada* (1969; direção: Gillo Pontecorvo; Itália). Essa grande variedade de filmes permitiu “conversas e uma organização diversificada de modos de compreender as diferentes e complexas maneiras como docentes e discentes – futuros docentes – os trazem para os currículos que desenvolvem e que veem serem desenvolvidos, a partir das redes educativas, nos processos educativos de que participam e que realizam.

Sabemos, por pesquisas anteriormente desenvolvidas – por este grupo, bem como por outros em várias universidades brasileiras – com os cotidianos das redes educativas, que essas questões podem ser diferentemente tratadas, questionadas, interrogadas, incorporadas, ignoradas e mesmo negadas. No entanto, através dos *praticantes pensantes* dos cotidianos, que mantêm contatos diferenciados entre si nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam, vamos percebendo que negociações de diversos tipos são necessárias e estão presentes nelas, em processos diferenciados e complexos. Foram em processos próximos, que

(4) Este curso de extensão foi solicitado pela Prof^a Stela Guedes Caputo – depois da aposentadoria de Nilda Alves – a quem agradecemos imensamente o companheirismo que permitiu desenvolver o projeto como precisávamos. Atualmente, esta solicitação está sendo feita pela Prof^a Virginia Louzada, membro do grupo de pesquisa.

os pesquisadores e pesquisadoras nos/dos/com os cotidianos, se permitiram “inventar” (CERTEAU, 1994) modos novos para o que precisavam fazer e compreender.

Nos movimentos desenvolvidos na pesquisa, com as conversas travadas entre os *praticantespensantes* envolvidos, trabalhamos, assim, quanto aos aspectos teórico-epistemológicos em torno das ideias de: as tantas redes educativas que formavam e nas quais se formavam, permitindo estabelecer as múltiplas relações entre os tantos *dentroforadas* escolas e a tessitura de *conhecimentossignificações* em currículos o que nos permitiu compreender como encaminhavam os processos curriculares de que participavam. Quanto aos aspectos teórico-metodológicos trabalhamos com as narrativas, imagens e sons que surgiam nestas conversas como “personagens conceituais”, do modo como aprendemos com Deleuze e Guattari (1992), ou seja, como aqueles que “fazemos falar e perguntar por nós”, como esses autores indicam que o personagem “o Idiota” faz para Descartes, ou melhor, como Descartes faz com seu personagem “o Idiota”. Temos, assim, os personagens conceituais como o ‘outro’ que criamos e com que “conversamos” permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a *pensarfazer* para permitir “caminhar” o pensamento e com o qual criamos *conhecimentossignificações* com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas com os cotidianos. Em torno destas ideias, buscamos dar algumas contribuições às pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

As condições para a reunião de professores e professoras – já em atividade ou em formação – foi possível porque a SR3 (Sub-Reitoria de Extensão) autorizou-nos a desenvolver cursos de extensão sob a forma de cineclube.⁴ Assim, todo o material reunido em torno das “conversas” desenvolvidas – registros em vídeos, trocas escritas nos *chats* textos lançados no Fórum da Plataforma Moodle – formaram o “corpus” da pesquisa, junto com os próprios filmes e o que apresentam: cenas marcantes em cada um deles; ideias que desenvolvem; diálogos registrados no desenrolar de cada filme; imagens mostradas; sons articulados à história ou questão tratada; músicas presentes na trilha sonora... Tudo isto considerado com: os sentimentos que despertamos que osveem/ouvem, a estética escolhida pelo seu diretor, as éticas expressas etc.

Podemos presenciar o quanto, ao longo de cada cineclube, seus participantes foram tendo mais interesse, mais vontade de pesquisar, de ler, de ver filmes, de poder aumentar seu campo de *conhecimentossignificações*, enriquecendo seu currículo. Assim, no grupo de pesquisa (“Currículos, redes educativas e imagens”), funcionando no LAB (Laboratório Educação e Imagem⁵) tivemos a oportunidade de desenvolver *conhecimentossignificações* relacionados às questões que discutíamos, devido aos livros que líamos e aos filmes que víamos e sobre os quais “conversávamos”. Neste processo, surgiram as questões que buscamos desenvolver nesse texto: como os textos que escrevemos acerca do que vamos *praticandopensando* na pesquisa atingem outros? Eles circulam dentro do campo da Educação, em especial quanto a currículos e cotidianos? Como o que escrevemos sobre o que vamos criando na pesquisa chega a outros pesquisadores e aos docentes em geral?

Assim, neste projeto, ao mesmo tempo em que buscávamos compreender, em “conversas” sobre os filmes, os “mundos culturais de docentes”, através dos “usos” que eles possam fazer do cinema nos processos curriculares, queríamos saber também se nessas “conversas”, através de textos que escrevíamos e publicávamos, outros entravam nelas e os modos como entravam. É nesta questão que focaremos o que vamos desenvolver neste artigo.

Queríamos ver se as ideias acerca do cinema– que apareciam, com grande interesse, nos *participantespensantes* dos cineclubes– apareceria em outros docentes e pesquisadores, já que antes escrevêramos:

[...] a escolha do cinema como polarizador de ‘conversas’ se deu tanto por interesse pessoal das pesquisadoras, como porque esse meio – que assumimos como arte – articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer *espaçostempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas – e para as quais é preciso ‘chaves’ especiais de conhecimento [como a música dita erudita, por exemplo] – e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão; vídeo; internet; templos religiosos; escolas; etc.), cujas redes de troca são ainda muito pouco conhecidas e que é preciso conhecer. (ALVES; ARANTES, 2014, p. 4, grifos do autor)

(6) Pedagogo francês que em inúmeras experiências pedagógicas que desenvolveu, registrou e pensou o que vivia, deixando-nos um importante e interessante legado *prácticoteórico*.

Nesse sentido, trabalhamos para que os filmes selecionados para a exibição nos cineclubes – como já indicamos – trouxessem diferentes temáticas com o intuito de desenvolver “conversas” que pudessem interessar a todos os participantes, uma vez que estão presentes nos tantos *dentrofora* das redes educativas de que participamos e, particularmente, nos tantos *dentrofora* das escolas. Os filmes não precisavam, necessariamente, estar ligados, de modo direto, à temática escolar, como já indicamos, mas apresentavam a incomensurável diversidade da junção de elementos visuais e sonoros, que proporcionam inúmeras possibilidades de se remeter a acontecimentos cotidianos, incluindo aqueles das escolas, com temáticas que “entram” nas escolas de diferentes modos. Alves e Arantes (2014) qualificam, assim, os contatos com filmes na produção de *conhecimentossignificações*, aproximando-nos do pensamento de Certeau (1994):

[...] é produção silenciosa, que permite interpretações diversas e múltiplas, dando-nos instantes perdidos e criação de memórias. O mundo do espectador é diferente do lugar do diretor do filme ou de cada um que participou da feitura do mesmo: atores/ atrizes, técnicos diversos, múltiplos diretores (de fotografia; dos efeitos sonoros) etc. (ALVES; ARANTES, 2014, p.7)

Isto porque, continuam essas autoras

Certeau nos ensina que uma imersão atenta nos cotidianos – em todos eles - com interesse de compreender os processos que neles se dão, para além da aparente sujeição das pessoas às lógicas e prescrições do mercado e das indústrias culturais, nos permite perceber que os *praticantespensantes* da cultura inventam, em suas operações de usuários desses produtos, tecnologias, outras lógicas e sentidos para o que lhes é posto para consumir, constituindo redes de *saberesfazeres*, solidariedades e indisciplina que potencializam suas vidas. (ALVES; ARANTES, 2014, p. 11, grifo do autor)

Por isso, nas próprias palavras de Certeau (1994), podemos ler que os *praticantespensantes* dos cotidianos são

[...] produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às ‘linhas de erre’ de que fala Deligny.⁶ Traçam ‘trajetórias

indeterminadas', aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas) embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas 'trilhas' continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. (CERTEAU, 1994, p. 97, grifos do autor)

Desse modo, nas “conversas” em torno destes filmes apresentados, inúmeras vezes os membros da equipe da pesquisa foram surpreendidos por assuntos que não haviam sido pensados, anteriormente, quando foram elaborados os possíveis pontos de discussão. Esta dinâmica é bastante interessante, pois cada participante traz opiniões específicas intimamente ligadas às suas experiências pessoais, com as suas redes educativas e de acordo com sua vivência cotidiana, proporcionando assim trocas riquíssimas não somente entre o grupo de docentes e discentes que frequenta o cineclube, mas também para a equipe da pesquisa que, no momento da escolha dos filmes a exibir, tem alguns pontos de discussão “pré-acordados” e se depara com olhares que divergem do esperado nas “conversas” após a exibição do filme. Esta dinâmica possibilita, ainda, práticas que se realizam por meio de “negociações”, como Martin-Barbero (2000) nomeou a esses processos, não na busca de um consenso, mas para gerar e ampliar as possíveis trocas de *conhecimentossignificações* já mencionados acima.

Sobre as “conversas” *on-line* e seu potencial formador

Antes de tentar responder as questões que desejamos ver discutidas aqui neste texto, vamos indicar que, no projeto, a ideia trabalhada é de que nos contatos com as partes envolvidas, sejam eles presenciais e *on-line*, se desenvolvam em “conversas”, tão utilizadas em nossa vida cotidiana e lócus central de desenrolar dos processos de pesquisa no projeto. São elas que nos permitem compreender e articular o que estamos chamando de “mundos culturais dos docentes”, buscando conhecer os diferenciados e

criativos modos de obter e transmitir *conhecimentossignificações* nos modos de uso e nas percepções que os professores têm do cinema, a partir de suas vivências em contextos culturais variados, nas relações com suas práticas curriculares. Nesse sentido, incorporamos que na pesquisa, como fazem outros pesquisadores,

[...] procuramos dialogar com a noção de que ninguém tem a mesma experiência (DEWEY, 2010) [e que], assim, ninguém se apropriaria dos atos de currículo da mesma forma que nós, uma vez que na pesquisa-formação cada um atribuirá um sentido singular à experiência experimentada. (SANTOS; WEBER, 2014: p.16)

Consideramos que nos cotidianos, o acesso a filmes se dá através de diversos meios (televisão; vídeos; internet; templos religiosos; escolas etc.). “Conversar”, por outro lado, em nossos cotidianos é, sempre, o mais importante modo de contato entre os seres humanos, para trocar ideias e desenvolver negociações de como agirem juntos. Por isto, em pesquisas com os cotidianos, entendemos que as “conversas” é um dos modos adequados para permitir novas expressividades sociais, cujas redes de trocas são ainda muito pouco conhecidas e que precisamos conhecer, pela sua importância na vida dos seres humanos. Estas relações estão de fato no âmago desta proposta: incitar os envolvidos na pesquisa a identificar e “conversar” sobre as distintas redes culturais em que estão mergulhados e que “marcam” os processos curriculares cotidianos.

Desse modo, se torna importante trazer à tona e valorizar relação entre os docentes com suas memórias e seus *conhecimentossignificações*, sobre o que fazem e percebem ser possível fazer, após a visualização de filmes, nos processos curriculares que desenvolvem e veem outros desenvolverem. Esse processo foi assim descrito por Alves (2001, p. 17) referindo-se a pesquisas que realizou:

[...] buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

Relembramos, ainda, que, no projeto, partimos da ideia de que todos nós *participantespensantes* dos cotidianos formamos redes educativas e nelas nos formamos. Desse modo, as interações cotidianas entre os seres humanos se constituem a partir de múltiplas redes – redes econômicas, políticas e sociais, sendo todas “educativas” – e nas quais docentes e discentes participam, criando inúmeras redes de *conhecimentossignificações*.

Lembramos, outra vez que, as “conversas” que desenvolvíamos eram tanto presenciais quanto *on-line*, em chats. Estas têm o intuito de aumentar os *conhecimentossignificações* sobre os usos das trocas realizadas nas redes educativas pelos docentes, mas tem também, a ideia de contribuir com respostas ao que, hoje, no grupo, consideramos como uma necessidade central dos docentes: desenvolver “usos” e partilhar conteúdos entre muitos na Educação online. Como alguns, preferimos usar este termo, pois apesar da nomenclatura hegemônica ser a “Educação a Distância”, tentamos nos separar desta perspectiva de que a educação é a distância e por isso é solitária, fria e sem interação. Visa-se uma Educação *on-line*, na qual mesmo estando distante uns dos outros, a proposta é de interação e trocas – como percebemos existir em todas as redes educativas que pesquisamos. Nesse sentido, concordamos com Santos (2014, p. 125) quando escreve que

[...] a educação online não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas.

O uso das mídias e como elas são utilizadas foi bastante comentado. As mídias têm sido consumidas cada vez mais pelos *praticantespensantes* levando a que discutíssemos, nos chats sobre as produções a que elas remetem, bem como, as possíveis manipulações que podem surgir da grande exposição a que todos se submetem.⁷ Os artefatos tecnológicos vêm sendo ampliados e, cada vez mais, novas formas de “uso” (CERTEAU, 1994) das mídias vão permitindo fazer surgir novos *conhecimentossignificações*. Discutindo

(7) O momento político brasileiro tem mostrado isto, sem nenhuma dúvida. A este respeito ver Ferrazo, Soares e Alves (2016)

como esses processos ocorrem na *circulação científica*, Caldas e Alves (2014, p. 191-192, grifos do autor) afirmam:

[...] olhar para a Internet como uma rede de trocas e como uma rede na qual inúmeros processos educativos ganham forma e 'acontecem' significa observar as articulações que ocorrem no seu interior, a partir de conexões formadas, de relações entre seus múltiplos e tão diferentes *praticantespensantes*, articulados por diferentes processos de mediação. Os modos de trocas nas redes, entendido sob uma perspectiva da sociabilidade humana, permitem colocar em evidência as trocas horizontais que fluem nas mais variadas direções, sem centros, sem começos ou fins determinados. Entendemos, ainda, que isto sempre aconteceu, mas que o aparecimento das mídias contemporâneas permitiu compreender melhor esses processos pela sua 'exacerbação', ou dito de outro modo, pelo aumento exponencial das trocas. Com a pesquisa em realização, vamos compreendendo que os *conhecimentos significações* produzidos pelas ciências não estão restritos às universidades, com seus laboratórios e equipes de pesquisa, mas mantém inúmeros contatos com a produção de *conhecimentos significações* que são [...] [criados] pelas múltiplas e diferentes trocas que incluem inúmeros *praticantespensantes*. Desse modo, vamos percebendo que os "mundos científicos" vão incluindo – quer queiramos ou não; quer consigamos percebê-lo ou não: as equipes de pesquisadores; os resultados de pesquisas; as 'crenças' científicas; os artigos publicados; as discussões em congressos; as aparições de *praticantespensantes* nas várias mídias, sejam eles pesquisadores ou não; mas também, aqueles que os vêem, lêem, discutem, respondem em escritos diversos e republicam em mídias específicas.

Nas escolas, por outro lado, é cada vez mais comum os estudantes e os docentes terem artefatos tecnológicos, o que vem dando aos processos curriculares e pedagógicos acelerações em seus movimentos que precisam ser conhecidos, estudados e pensados. A incorporação às aulas de todos esses recursos disponíveis, em seus processos curriculares, vem possibilitando a diversificação. Desse modo, o campo das pesquisas em Educação, incorporando essas ideias, necessariamente, vem precisando compreenderas tantas diferenças existentes entre seus *praticantespensantes*, para melhor trabalhar com elas.

Esses percursos durante a pesquisa realizada nos permitiu buscar os caminhos da internet, dentro da ideia de Educação online, que as ideias nela surgidas e publicadas em artigos seguiam

Roteiros imprevisíveis: possíveis e necessários contatos entre os “praticantespensantes”

No decorrer dessa pesquisa, a cada passo que demos nos caminhos que escolhemos trilhar, em nossas “conversas” e na busca de compreensão das trocas pela internet, surgem as questões que nos possibilitaram pensar a importância dos modos de comunicação, como conversação, tradução e negociação, daquilo que produzimos entre todos aqueles envolvidos na Educação. Sabendo disso, é preciso reconhecer, no entanto, que ouvir falar sobre essas questões e sobre elas “conversar”, com tudo o que pode trazer, será uma maneira de formar professoras – e pesquisadores interessados nas questões *praticoteóricas* da Educação e seus cotidianos – no contexto do que é necessário às situações práticas que vão/vamos enfrentar. Viver isso, junto, em uma situação de grupo, significa melhor prepará-los e a nós mesmas para resolver o que vai se apresentar no futuro, na área de produção científica das “ciências sociais e humanas”, tanto quanto o que acontecerá nas *prácticas* curriculares.

Por isso mesmo, entendemos a necessidade de pesquisar os modos como a difusão de ideias científicas, no campo da Educação, em processos móveis de circulação, vêm se desenvolvendo, propiciando trocas permanentes entre os diversos “usuários” de redes educativas, nos cotidianos vividos. Para, além disso, as dificuldades sentidas nos *usos* de artefatos múltiplos contemporâneos, em que a maioria de nós se encontra, em especial os *praticantespensantes* docentes – de modo “dolorido”, para muitos – exige que incorporemos seu *uso* em processos de pesquisa e que possamos analisar esses *usos* de modo a compreender suas dificuldades – ao lado da rapidez como se desenvolve entre estudantes e docentes – e facilitar sua incorporação, a partir do próprio ‘uso’ feito, com sua criação permanente de tecnologias cotidianas.

(8) Este texto foi produzido para o VI CIPA (Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica(CIPA), realizado em novembro/2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.

Com isto concorda Santos (2014, p. 56) quando afirma que

[...] a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das TICS, seja como excluídos digitais. A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político!

Segundo, ainda, esta autora no ciberespaço os autores criam e socializam seus saberes de variadas formas, por meio de softwares, interfaces, hipertextos ou outras mídias. Para a autora, a apropriação desses recursos produz *conhecimentossignificações*. Por isto, ela vai afirmar que “neste sentido podemos nos apropriar desses recursos produzindo conhecimentos num processo de cocriação e autoria do mesmo.” (SANTOS, 2014, p. 28)

Desse modo, neste novo contexto, questionamos para dar continuidade no desenvolvimento da pesquisa que trazemos neste texto: se hoje a internet se configura como um dos mais importantes *espaçostempos* de circulação de informações e de propagação de crenças e valores, qual o seu impacto no pensamento e no comportamento dos indivíduos, principalmente dos docentes e discentes nas relações que mantêm, especialmente nos contatos com os textos que produzimos? Diante de redes de comunicação tão complexas que se caracterizam pela multiplicidade de signos, pela virtualidade e pela maleabilidade e plasticidade de informações e pela imensidade de conhecimentos e significações que espalham, como se dá a socialização das teorias científicas e as trocas? Quais suas implicações nos processos educativos?

Para responder a essas questões, buscamos os caminhos que trilham, na internet nossos artigos, usando o portal do Google. Neste artigo, vamos traçar estes caminhos usando um artigo de Alves (2014).⁸ A pesquisa foi feita nas páginas em português do *Google*. Optamos por este site de busca por ser considerado um dos mais populares da rede, tendo, portanto, uma grande abrangência na circulação de informações, na socialização das teorias científicas e na criação e negociação de sentidos.

O material obtido mostrou de imediato que o texto já não estava mais vinculado só ao congresso para o qual foi feito, embora isto aparecesse nas páginas do Google algumas vezes, com o número de aparições se alterando continuamente, pois, muito rapidamente, como nos lembra Lévy (2007), a cada minuto novas informações são injetadas na rede. Os resultados a que chegávamos, a princípio, nos fizeram constatar o quanto este texto já tinha ganhado outros *espaçostempos* neste meio midiático.

O texto era veiculado na internet em diferentes *espaçostempos*, para além do site do congresso. Nós o encontrávamos em sites: de universidades, revistas, jornais eletrônicos, entre outros. A diversidade dos sites e o conteúdo das mensagens nos fizeram perceber que o artigo foi debatido na internet a partir de uma multiplicidade de vozes: pesquisadores, intelectuais, professores e universitários, o que demonstrava que o texto tinha invadido a vida de diferentes pessoas que se autorizavam a falar a respeito, seja explicando seus postulados, seja citando-o em suas dissertações, teses e artigos científicos, seja buscando informações, seja indicando-o à leitura. Esta polifonia estava presente em uma diversidade de tipos de textos que organizavam e transmitiam as informações de forma diferenciada. Alguns traziam informações acerca da temática do congresso ligada ao texto, fundamentadas em pesquisas científicas ou estudos mais sistematizados, como, por exemplo, os artigos científicos e os capítulos de dissertações e teses; e outros que apenas traziam a indicação do texto para leitura de seus colegas ou estudantes, sem apresentarem comentários acerca deste referencial, tais como: links de interesse e referências bibliográficas. Indicaremos, somente à guisa de exemplo, algumas das referências encontradas, trazendo-as da própria página do servidor pesquisado. (Imagem 1).⁹

A busca pelo texto mostrou 30 páginas de citações e mostra que desde novembro de 2014, momento em que ocorreu o congresso e a publicação do artigo, o texto é citado em dissertações e teses de nossa universidade e também de outras universidades, em trabalhos apresentados em outros congressos da área, em artigos de revistas e jornais eletrônicos, com podemos ver a seguir.

(9) Verificar: <[revista entreideias, Salvador, v. 6, n. 1, p. 113-131, jan./jun. 2017 125](https://www.google.com.br/search?q=OS+MUNDO S+CULTURAI S+DE+DOCENTE. ALVES%2C+NILDA+2014.&oq= OS+MUNDOS+CULTURAI S+DE +DOCENTE. ALVES%2C++NILD A+2014.&aqs=chrome..69i57.404 147j0j7&sourceid=chrome&ie=U TF-8#q=OS+MUNDOS+CULTUR AI S+DE+DOCENTES.+ALVES,+N ILDA+2014>.></p></div><div data-bbox=)

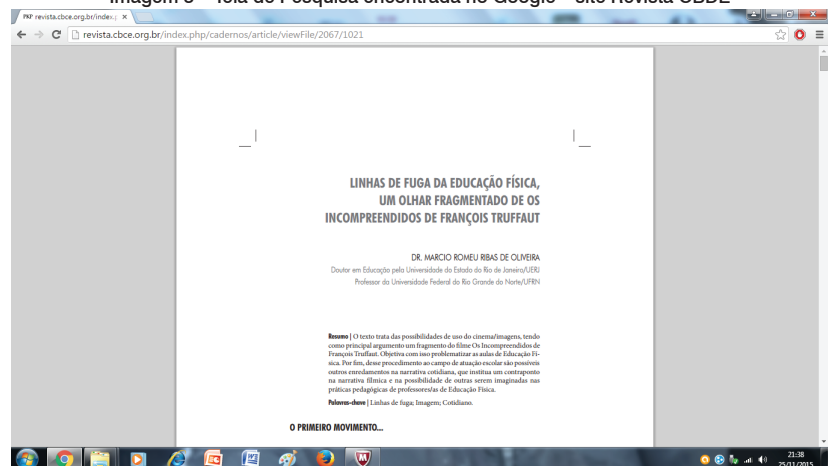
Imagem 2 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site do Jornal Eletrônico Monitor das Gerais



Fonte: Disponível em: <http://monitordasgerais.com.br/diversidade-midia-artes-e-praticas-educacionais-foram-temas-da-anped-sudeste-realizada-na-ufsj-vanufs/>

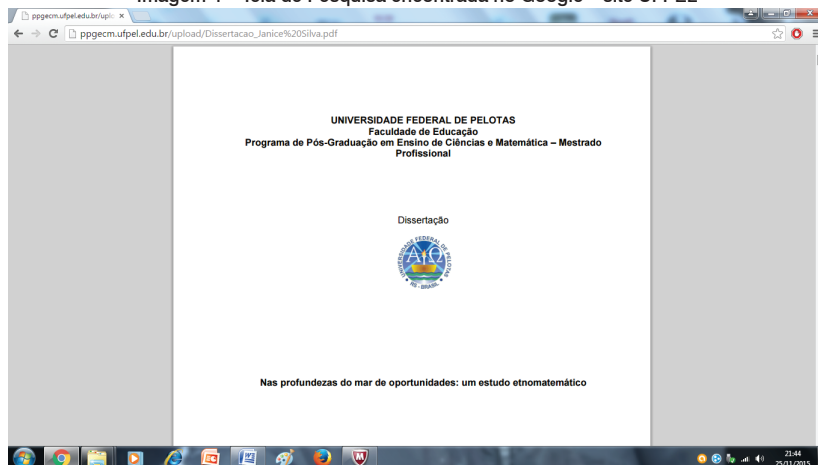
Mas, o Google nos apresentou páginas diversificadas. Nas primeiras citações aparece sempre o local onde o artigo está publicado; além dessa resposta já esperada o texto também é citado pelo próprio autor em outros artigos e também por autores da própria universidade, como, por exemplo, seus orientandos de mestrado ou doutorado ou pós-doutorado, mas também nos mostra que esse texto circula fora do próprio CIPA e da instituição do professor, em artigos de revista da área, em artigos de estudantes de outras universidades públicas e privadas em seminários e dissertações.

Imagem 3 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site Revista CBDE



Fonte: Disponível em: < <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2067/1021> >

Imagem 4 – Tela de Pesquisa encontrada no Google – site UFPEL



Fonte: Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2678/5/Janice%20Rubira%20Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

Em todas as buscas realizadas na internet, foram sempre grandes e diferenciadas as referências que encontramos. A internet com suas possibilidades de acesso e rapidez no uso permitiu que pudéssemos identificar com maior amplitude os usos que são feitos do que escrevemos e publicamos.

Essa busca que realizamos com este texto se deu também com inúmeros outros textos que poderiam ser aqui trazidos, mas entendemos que os leitores podem fazer, também sua busca pessoal, caso considerem interessante.

Entendemos que este “trabalho” se faz necessário e possível, no momento presente. Sempre nos questionávamos sobre “quem lê nossos artigos” e muitas respostas, pessimistas, diziam: “ninguém” ou “muito poucos”. O surgimento deste importante artefato cultural nos vem permitindo inverter essas respostas. Saber quem está “conversando” com nossos artigos e o que diz e como os usa o que, de modo significativo, nos permite avançar em nossos trabalhos de modos diferentes dos anteriores.

Considerando que os cotidianos são sempre complexos - o que não se traduz por completude - vamos percebendo que são “*espaçostempos*” onde tudo se entrecruza. Ao “*mergulhar com todos os sentidos*”, na dinâmica dessas redes cotidianas, aguçamos nossas sensibilidades e nos colocamos mais disponíveis para deixar aflorar as nossas capacidades de estranhamentos, escapando, ainda que um pouco, de uma incapacidade aprendida, que vonFoerster (1995), chama de “cegueira epistemológica”.

Tensionar o que Certeau (1994), chama de “olhar do alto” não significa superar a “cegueira”, porque sempre existirá outra, e sim refletir acerca das possibilidades de superações, que por práticas individuais e coletivas são capazes de burlar o instituído na busca por melhor compreender como é que as táticas e os usos de praticantes pensantes penetram de modos diferenciados nos espaçostempos do poder.

Acreditamos que a escolha por esses percursos com os cotidianos dessa rede que é a internet abre possibilidades de percebermos a variabilidade das práticas e teorias que surgem da circulação científica permitida por este artefato cultural e os movimentos de usos complexos e variados que se estabelecem e se criam nesses espaçostempos, nos permitem melhor compreender o que estamos criando com nossas pesquisas. Isto porque, entendemos que esses espaçostempos – tão humanos da Educação – exigem participação intensa de muitos para irmos além do que temos, na direção do necessário.

Mergulhar nesses percursos exige um intenso exercício de questionamentos das nossas certezas e um esforço para escapar das nossas necessidades de encontrar explicações para tudo e de julgamentos para todos e todas.

Ao assumirmos a metáfora das “redes”, ousamos duvidar de modelos generalizantes e de determinismos, “vimos de ponta cabeça” o pensamento da ciência moderna, não aceitamos mais as simplificações respaldadas em que “é preciso ver para crer”. Nessas lógicas complexas a passividade não nos aprisiona e, sempre inquietos, curiosos não queremos só ver, queremos sentir, tocar, cheirar, nos deixar afetar.

Concluindo...

Apostamos nesses percursos, trazidos pela internet, entre imagens, sons, vídeos e textos que propiciam um navegar caótico pelas ciências, capazes de lançá-las para fora das fixações dos *conhecimentos* significações hegemônicas, das culturas chamadas de eruditas dos currículos oficiais. Esses novos artefatos trazem a possibilidade de levar as ciências para além dos seus limites, das fixações identitárias, das lógicas de oposição e exclusão, da hegemonia, da ideia de funcionamento universal das ciências, em suas compartimentalizações, herdadas da Modernidade.

Consideramos os possíveis *espaçotempos* da Internet – sites, blogs, textos variados, imagens, sons – como dispositivos que deflagram interessantes possibilidades de *fazer pensar* o campo da Educação e explorar os conceitos de diferença, representação, formação e currículo, através das inúmeras ‘conversas’ que permite entre os seus tantos *praticantes pensantes*. Entendemos que para o campo da Educação e, em especial, para as pesquisas no/dos/com os cotidianos, esta *circulação* faz parte dos próprios processos de pesquisa, trazendo para as negociações necessárias as vozes de muitos seres humanos. Currículos e Educação interessam a muitos (todos?) e precisam interessar cada vez mais, incorporando parcelas até aqui ignoradas da população que está falando, mas que muitos não querem escutar. Esse tratamento que demos à Internet, com os dados com que trabalhamos, nos mostra que esta *circulação* já existe e que a nós, em pesquisas com os cotidianos, cabe articular e melhor compreender esses processos e a *circulação* que nela se faz, pois esses processos trazem questionamentos e modos de ver com os quais precisamos trabalhar em nossas pesquisas.

Nessa perspectiva, é possível relacionar o cinema, como todos os artefatos culturais, com os processos curriculares das escolas, obtendo valiosas articulações, entrelaçando todos diante de *espaçotempos* variados. Nesse sentido, confirmamos o que é dito por Santos (2014): *as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos*.

Tours of unpredictable a text on movies and curriculum on the internet

Abstract: The use of new technologies allows significantly change the flow of information and also the dissemination of scientific knowledge. However, we realize how scientific use of networks is insufficient. Nevertheless, what happens in relations between stakeholders in science, via networks, has exerted direct implications for research in the field of education, especially in the current call ‘research in/of/with the everyday life’. In this current, setting the these new ways of producing/creating/recognize/exchange knowledge and meanings in various educational networks has allowed diversified and complex way, allocate appropriate, circulate and re-organize different cultural worlds, and to promote a greater accessibility, dissemination and exchange of creations from different “practicingthinking” these networks. From these ideas, let comprising, in our research, that scientific exchanges offer great possibilities for thinking and practice the “scientific circulation” of knowledge and meanings of schools and curriculum. The “conversations” between the multiple and diverse “practicingthinking” the numerous educational networks are then perceived as necessary to research processes with everyday life. Searching the ways on the Internet are disclosed and appropriate some texts

written by researchers of this research stream, we realize that the “scientific talks” will including a large number of stakeholders and, moreover, that the presence of teachers in these conversations, It has allowed the realization that their participation, in this way, can be a powerful means of stimulating the emergence of knowledge and meanings about the school curriculum processes, never before perceived.

KEYWORDS: Educational networks. Resumes in networks. “Practicing-thinking”. Education. Scientific Circulation. Movies. Internet.

Referências

ALVES, Nilda. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012-2017. 2012. (Projeto de pesquisa; financiamento CNPq; FAPERJ; UERJ).

ALVES, Nilda.. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.) *A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-38.

ALVES, Nilda.. Os mundos culturais dos docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grilo; OLIVEIRA, Ana-Marie Milon. *Escritas de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: Ed CRV, 2014. p. 203 – 214.

ALVES, Nilda; ARANTES, Érika. *Mundos culturais de docentes - experiências a partir do cinema, suas imagens e sons*, 2014.

Disponível em: <<http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Arantes%20Erika%20y%20Alves%20Nilda.pdf>> . Acesso em: 12 jan.2014.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea Maria (Org.). *Sonhos de escola*. Conversas com Kurosawa. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2014.

ALVES, Nilda et al. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*. Dossiê: Encontros com Imagens, Pesquisa e Educação, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 18-37, 2016.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; BRANDÃO, Rebeca. Filmes - imagens e sons - como memória afetiva de docentes. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Sorocaba, , v. 18, n. 1, p. 1001-115, 2016.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos - os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos*. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CALDAS, Alessandra Nunes e ALVES, Nilda. Circulação de idéias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os *praticantespensantes* de currículos na Internet. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 187-213, 2014.

- CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Brandão; ALVES, Nilda. Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 13, p.775-793, 2015. .
- CERTEAU, Michel de. *Invenção do cotidiano – as artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição; ALVES, Nilda. Bases praticoteóricas das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. *Currículo sem fronteiras*. Pelotas, v. 3, p. 455-466, dez. 2016.
- FOESTER, Heinz von. *Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden*. In Schinitman, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 91 – 113.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferração e Janete Magalhães Carvalho (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012. p. 47-70.
- SANTOS, Edméa. O. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso/PT: Whitebooks, 2014.
- SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diário online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa (Org.). *Diário online – dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura*. Santo Tirso, PT: Whitebooks, 2014. p. 13-31.

Submissão: 03/08/2016 Aceito: 10/06/2017

Tecendo narrativas sobre gênero e sexualidade a partir de *The Walking Dead*: relato de uma experiência com as audiovisuais no ensino superior.

RESUMO: A intrusão das narrativas audiovisuais em nosso cotidiano não é recente. Também não é novidade o modo pelo qual elas desorganizam e reorganizam as práticas culturais, se constituindo, simultaneamente, em um desafio e em novas possibilidades para a educação. Pesquisas indicam que, em toda a América Latina, a Modernidade tem sido incorporada pelas majorias através do consumo e da experiência audiovisual e não por meio dos livros.. Côncios deste movimento, apostamos no potencial da série *The Walking Dead* como disparador pedagógico capaz de problematizar o tema “gênero” na agenda de uma graduação tecnológica formada exclusivamente por homens. A partir de episódios editados pelo professor, selecionados considerando a maior presença de conflitos ligados aos ideais de uma masculinidade hegemônica e de uma feminilidade em transição, reunimos narrativas que caminham entre o estranhamento e a identificação, possibilitando aos “praticantespensantes” daquele “espaçotempo” a (des)construção de alguns regimes de verdades, bem como a validação de outros. A proposta deste trabalho é apresentar tais narrativas a partir de um referencial teórico que dialoga com os estudos sobre as masculinidades e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas audiovisuais. Gênero. Cotidiano Escolar.

Leonardo Nolasco-Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
leonolascosilva@gmail.com

Maria da Conceição Silva Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ceicavix@gmail.com

Pré-produção

Pretendemos neste trabalho apresentar algumas inquietações que deram origem a experiências didáticas no Ensino Superior, tendo o audiovisual como suporte/disparador/gancho pedagógico. Não se trata, todavia, de pedagogizar os usos do audiovisual, tão menos de entreter a audiência da sala de aula, mas de possibilitar o encontro de duas práticas cotidianas já conhecidas deste público: a educação formal e as produções audiovisuais transmitidas pela televisão. Tal encontro, já amplamente experimentado no cotidiano escolar (com maior ou menor sucesso), costuma acontecer em meio às controvérsias das práticas didáticas que, buscando inovar a experiência educacional, repetem a monologia do professor-intérprete que facilita a “aprendizagem” do aluno-ouvinte. Após a exibição do audiovisual, nesses casos, o professor costuma didatizar o conteúdo, construindo “pontes” por onde, muitas vezes, só ele caminha, procurando no filme um suposto ponto de apoio que justificaria a exibição com fins educativos. Quem escolhe a obra a

ser exibida? Que critérios norteiam essa escolha? Que sentidos são planejados? Que desdobramentos são previstos e como o professor lida com o imprevisível, com a reação da turma? Nossa memória discente está repleta de lembranças daquele filme exibido na sala quando o professor precisava faltar (ou quando ele não estava a fim de 'dar aula'). Para escapar dessa armadilha, elegemos produções já eleitas pelos alunos, narrativas televisivas que fazem sucesso para além dos muros da faculdade. Para o presente relato optamos por um seriado de grande sucesso entre os jovens – sucesso de audiência e de engajamento nas redes sociais *on-line*.

Os estudos de Martín-Barbero (2000) sugerem que a experiência da Modernidade foi vivida pelas maiorias na América Latina não sob o domínio dos livros, mas a partir dos discursos e das narrativas apresentadas pelas produções da indústria audiovisual. Longe de defender o suposto analfabetismo desses consumidores da oralidade aliada às narrativas audiovisuais, o autor aposta nos descentramentos culturais, no surgimento de outras lógicas de operacionalização do pensamento, que vem produzindo, ao longo do tempo, novos regimes de sentir e de saber. A televisão, por exemplo, teria permitido ao jovem o acesso a um mundo antes negado pelos adultos, um mundo sem controle, promotor de desordens, capaz de interferir na maneira como nos comunicamos; um mundo no qual aprendemos a desenvolver um novo ritmo, onde acessamos informações sem o controle geralmente imposto pelos livros (marcados por leituras lineares que impõem certos modos limitados de uso). O mundo da televisão, do controle remoto, do *zapping*, parece falar a nossa língua – ou nos faz assimilar, habilmente, o seu próprio idioma, dando-nos a sensação de que estamos sendo ouvidos e compreendidos em atos diários de interação.

Ao mesmo tempo em que aprofundamos os nossos laços com esse mundo-através-de-uma-tela, começamos a acreditar que é possível intervir neste universo, a construir em coautoria utilizando os inúmeros dispositivos de ver e dar a ver. São muitas as possibilidades de experimentação, de registro, trazidas pela popularização dos aparatos tecnológicos digitais. Esse aumento da produção audiovisual, praticada pelos sujeitos ordinários (CERTEAU, 1994), sem compromisso com a ideia de arte e de reconhecimento, segundo Suzana Kilpp (2012), vem conferindo ao nosso tempo uma reconfortante sensação de empoderamento das pessoas comuns. “Uma câmera na mão, uma ideia na cabeça...”

Esse slogan do Cinema Novo parece ainda mais atual nos dias de hoje. A autora se pergunta, então, qual é o sentido dessa produção em massa? Que efeitos criam na vida desses jovens cineastas do cotidiano? Sem aprofundar as possíveis respostas a essa questão – nos limites deste artigo – gostaríamos de trabalhar com a hipótese da sensação de empoderamento que o hábito de registrar tudo (e de compartilhar) oferece ao jovem. As narrativas audiovisuais, autorais ou consumidas, passariam a ser uma forma legítima de enunciação... Seriam a explosão digital das vozes silenciadas?

Reconhecendo tamanha força de (in)formação e síntese contida nas audiovisualidades,¹ decidimos oportunizar encontros de exibição e debate de uma narrativa televisiva específica: o seriado *The Walking Dead* (TWD).² A escolha se deu por consulta e por observação das interações dos alunos no *Facebook*. O citado seriado conta com um público fiel e engajado que, além de comentar os episódios, produz conteúdo extra como *fanfics*, *podcasts*, legendas, dublagens e demais formas de cocriação e atualização do produto original.

Há alguns anos temos acompanhado o crescente interesse do público jovem pelas histórias de zumbis. O seriado em tela aposta nesse mote e apresenta um cenário pós-apocalipse onde um grupo escasso de sobreviventes precisa aprender a conviver com uma legião de mortos-vivos. Múltiplas tensões passam a ser encenadas: indivíduos desconhecidos tendo que conviver em grupo, dividindo os suprimentos e lutando lado a lado pela vida; entes queridos sendo mortos pelos zumbis e se transformando em “caminhantes”; a necessidade crescente de matar para continuar vivo e os embates éticos decorrentes de tal tarefa; a disputa pelo poder de liderança dentro dos grupos; a reformulação arbitrária dos códigos morais e a imposição da vontade dos mais fortes sobre os mais fracos e todo um conjunto inesgotável de dramas, suspenses, aventuras e até romances. Contudo, aos poucos, o seriado de zumbis vai dando ao telespectador a impressão de que os mortos-vivos são apenas coadjuvantes dessa história e que, na verdade, o grande conflito da série é a reestruturação dos laços sociais quando da ausência de instituições capazes de nos conferir diretrizes claras. Durkheim (2000) diria que o desafio enfrentado diz respeito à recuperação da coesão social em tempos de anomia. Em outros termos: o apocalipse zumbi desordenou o mundo em que aqueles personagens viviam, destruiu suas instituições fundadoras, impôs o caos e, diante das incertezas, eles se viam na obrigação de recuperar as rédeas da

(1) De acordo com Killp (2012) é o modo como vem sendo chamadas as produções engendradas no limiar do audiovisual, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.

(2) Série de televisão dramática e pós-apocalíptica norte-americana, desenvolvida por Frank Darabont e baseada na série de quadrinhos de mesmo nome, desenvolvida por Robert Kirkman, Tony Moore e Charlie Adlard. A série é protagonizada por Andrew Lincoln, que interpreta Rick Grimes, um vice-xerife que acorda de um coma e descobre-se em um mundo pós-apocalíptico dominado por zumbis. Ele sai em busca de sua família e encontra muitos outros sobreviventes, ao longo do caminho.

própria vida em coletividade e o maior inimigo para alcançar tal feito, não era a horda de zumbis, mas os próprios pares vivendo numa espécie de “estado de natureza”.

Este cenário, conhecido profundamente pelos alunos que fizeram parte do experimento didático vivenciado por um dos autores desse texto e aqui narrado, parecia o gancho ideal para introduzir os objetivos de um módulo acadêmico centrado no conceito de ética. Por respeito às normas da instituição de ensino superior que abrigou tal curso, manteremos alguns dados de identificação em sigilo – nada que prejudique, entretanto, o entendimento das questões adiante elencadas.

Produção

O módulo de ética é um dos poucos representantes das chamadas Ciências Humanas na graduação tecnológica que recebeu nosso experimento. Com uma grade focada na aprendizagem de técnicas e narrativas sobre empreendedorismo, o curso oferece no último ciclo dos três anos de formação a oportunidade de os alunos discutirem o papel da ética no exercício da profissão. É possível supor o estranhamento que este módulo teórico provoca nos discentes, sobretudo porque muitos deles já estão no mercado, como estagiários ou funcionários efetivos. Fica difícil, diante deste quadro, seguir por um caminho que apresente o conceito de ética atrelado às prescrições de como viver em sociedade. Mostrou-se mais interessante compreender o porquê de seguirmos determinados modos de conduta, por qual razão acatamos certos ideais de justiça e como sustentamos nossas crenças no bem e no mal. Tais indagações precisam prever (por determinação institucional) um conjunto de teorias filosóficas que mostre o estado da arte, mas cabe ao professor desenhar o modelo didático que pretende utilizar. Nossa opção não foi pela apresentação de um código de ética e suas funções, mas sim pela desconstrução dos códigos existentes a partir do entendimento da formulação social das narrativas e da história em movimento. A ética, como quase tudo na vida em sociedade, é trânsito e não fixidez.

Uma vez comunicadas essas bases, podemos esmiuçar nossos usos de *The Walking Dead*. Antes, contudo, precisamos dizer que o início dessa experiência didática ocorreu em uma turma formada

exclusivamente por rapazes, o que foi determinante para o relato que segue.

O primeiro contato com a turma se deu numa terça-feira à noite, fim de um dia extremamente complicado no Rio de Janeiro por conta das manifestações de junho de 2013. As conversas giravam em torno das motivações dos manifestantes e da reação truculenta da polícia. Havia uma maioria na sala que condenava os “baderneiros” e defendia a ação repressiva da polícia em nome da segurança “das pessoas de bem”. Um dos autores deste texto, que atuava como professor, ouviu atentamente esses fragmentos de diálogos, aguardando a chegada de mais alguns alunos, possivelmente atrasados pelo caos vivenciado no entorno da faculdade. Enquanto isso, foi instigando os presentes a emitirem suas opiniões acerca dos eventos observados ao longo do dia e, no quadro, ia anotando algumas falas recorrentes:

'Isso não é coisa de homem'

'Comigo não tem conversa, é porrada'

'Mulher que se presta a isso é vagabunda'

'Quebrar banco é fácil, quero ver chamar pro mano a mano, sem máscara de blackbloc'

'Esses políticos não honram as calças. Não são homens, são moleques'

'Ética pra mim é ser macho'

Com esse conjunto de falas anotadas na lousa, iniciou-se a aula. Foi solicitado aos estudantes que eles identificassem algum ponto de ligação entre as frases, tarefa que demorou a ser compreendida. Lá pelas tantas, um deles falou: “*Acho que tudo leva a pensar no que é ser homem*”. Estava, a partir daquele momento, decidido o mote do curso: a ética como fabulação das identidades de gênero. Sem explicitar de imediato o interesse por esse recorte, foi proposto que eles definissem “homem” em uma única palavra. As respostas foram anotadas no quadro: “Honesto. Responsável. Fortaleza. Malandro. Ético. Trabalhador. Provedor. Guerreiro. Menino. Estúpido. Ambicioso. Destruidor. Macho. Pegador. Pai. Aventureiro. Corajoso”.

Esgotadas as contribuições, foi solicitado que fizessem o mesmo em relação à “mulher”: “Frágil. Meiga. Dócil. Sexy. Perigosa. Mãe. Medrosa. Inteligente. Dependente. Dramática.

Escandalosa. Traíçoeira. Mentirosa. Dedicada. Barraqueira. Ciumenta. Gananciosa.” A esses adjetivos somaram-se sinônimos e muita empolgação que terminou em gritaria. Na lousa, dividida em colunas, com todas as palavras e frases anotadas, encontramos um instigante corpus de opiniões relacionadas a um pensamento que se acredita “verdadeiro”. As definições coletivamente construídas e, quase sempre, acatadas sem discordância, ilustrava bem o que pretendíamos fazer a partir daquele primeiro encontro: problematizar nossas certezas, indagar sobre outras possibilidades de ser, converter o familiar em exótico e o exótico em familiar. Percebendo o estranhamento e, ao mesmo tempo, a excitação dos presentes diante daquela proposta inusitada de curso – lembremos que estamos falando de um público acostumado com aulas técnicas, voltadas para o mercado –as atividades do dia foram encerradas com o aviso que na próxima aula assistiríamos a um episódio de *The WalkingDead*. Gritos na sala! Alguém falou: “é nossa série favorita”. O professor-pesquisador sorriu e pensou em silêncio: “*Eu sei. Bisbilhotei vocês no Facebook*”. Talvez tenhamos criado ali uma nova metodologia de trabalho: “a observação netnográfica não participante”.

Personagens e conflitos

O início de um curso é sempre um lançar-se no desconhecido, sobretudo quando praticamos uma docência receptiva ao acaso, ao imprevisível. Naquela turma essa abertura para a atualização constante, para a consideração das motivações da audiência era a tônica, ainda que tivéssemos previamente feito uma escolha pelo seriado em voga. Sabíamos do que eles gostavam, mas não tínhamos ideia de como funcionaria essa abordagem a partir de suas preferências filmicas. Foi apenas naquele primeiro contato, conturbado pelo contexto das manifestações de junho, que uma ideia de desenho didático começou a ganhar forma. Em que consistia essa ideia?

Primeiramente, na desconstrução das normatividades de gênero. Se quiséssemos falar de ética por meio de uma perspectiva problematizadora e não prescritiva, teríamos antes que desorganizar as certezas daquela turma, atuando diretamente no ponto mais seguro de seus discursos: a fixidez das identidades de gênero. *The WalkingDead* tinha potencial para promover também esse debate,

já que no mundo pós-apocalipse a restauração da ordem passava também pela reformulação desses modos de ser culturalmente estabelecidos para homens e mulheres.

Os estudos de gênero defendem a tese de que homens e mulheres são produtos da realidade social e não meros resultados da anatomia de seus corpos. Essa produção social dos corpos tem colocado, historicamente, homens e mulheres em lados opostos, constituindo, em muitas sociedades, uma hierarquia favorável aos representantes do sexo masculino. A ordenação desses papéis de gênero é viabilizada por um intenso aprendizado sociocultural que nos pressiona a corresponder às expectativas sobre nós depositadas. Por tais critérios pautados na diferenciação dos corpos, meninos gostam de azul, meninas de rosa; homens são fortes, mulheres são frágeis; uns se dão melhor na matemática, outras na literatura. Para além desses binarismos praticados com ares de “normalidade”, outras convicções originárias da mesma lógica vão se estabelecendo no plano político, ditando horizontes possíveis e cristalizando regimes de verdade difíceis de serem superados.

Um dos momentos marcantes de contestação das identidades vigentes aconteceu nos anos sessenta do século passado, com a importante atuação do Movimento Feminista. O conceito de gênero a que temos acesso hoje – não só na Academia, mas na mídia, nas produções do senso comum – deve muito ao diálogo entre esse movimento e suas teóricas-pesquisadoras pertencentes aos quadros da história, da sociologia, da ciência política, da demografia, entre outros campos do saber. Simone de Beauvoir, em seu livro *O segundo sexo* (1949), dizia que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta afirmação, rompia com a ideia de naturalização da inferioridade feminina. A mulher, tornada menor no seio de uma sociedade patriarcal, é fruto de seu tempo e não de sua natureza. Tal perspectiva, instigante e libertadora, nos coloca diante de outra possibilidade argumentativa: “não se nasce homem, torna-se homem”. Essa é uma afirmação plausível quando assumimos que gênero é relacional, que não haverá espaço para o surgimento pleno de uma nova mulher se não houver caminhos para a construção de um novo homem. E, dizendo isto, não podemos esquecer o quão importante é a compreensão dos velhos modelos, de homens e de mulheres.

Betty Friedan, em *A segunda Etapa* (1983), analisa os anos que sucederam o movimento feminista e alerta para o pouco

espaço que os homens tiveram para repensar a masculinidade. O argumento da autora é que, em meio às mudanças no mundo das mulheres, os homens ficaram perdidos, inseguros, sem contar com a solidariedade dos pares na reconstrução de seus regimes de verdade. As mulheres fizeram a revolução, mas aos homens não foi dado o direito de emanciparem-se dos ditames de sua identidade de gênero. Tal percepção não coloca os homens no lugar do oprimido, mas direciona o olhar para o que ela chama de “movimento silencioso dos homens”: não podendo levantar a voz em nome de novos modos de habitar (porque, em tese, homem não chora, não admite fragilidade, não expressa emoções) muitos representantes do “sexo forte” passam a rever suas decisões, a reorganizar suas prioridades na vida. O grupo de homens por ela observados nos Estados Unidos, homens de classe média alta, com mais de cinquenta anos, começa a experimentar as consequências da recém-iniciada libertação das mulheres: separam-se de suas esposas, largam o emprego recusando-se a competir com homens mais jovens, casam-se com mulheres que tem metade da sua idade, tem filhos com elas – da idade de seus netos –, passam a exercer tarefas domésticas – como cuidar do jardim, cozinhar – e ficam mais tempo com os filhos pequenos, ressignificando a paternidade, criando laços não experimentados com seus filhos mais velhos. Sócrates Nolasco (1993), ao estudar um grupo de homens no Rio de Janeiro, argumenta que:

Os homens têm descoberto um excesso de polarização em suas maneiras de perceber e compreender o mundo, que os leva a opor masculino e feminino, dever e prazer, controle e descontrole. Uma das consequências desta polarização pode ser observada pela dificuldade dos homens de formar uma imagem sobre eles mesmos que leve em conta diferentes aspectos de suas identidades, e não particularmente aqueles esperados socialmente. Isto significa que buscam um modelo de comportamento para suas vidas que legitime tanto a autonomia quanto o desejo de ser protegido; tanto a insegurança quanto a sua capacidade de prosseguir, ou seja, um modelo capaz de reconhecê-los tanto em suas especificidades quanto nos aspectos que os faz homens. (NOLASCO, 1993, p. 40)

Essa autoimagem construída por meio da aceitação dos discursos que impõem maneiras de ser intransponíveis é muito coerente com as definições apresentadas pelos alunos no primeiro

dia de aula. Os adjetivos atribuídos ao masculino primam, em grande medida, pela obrigação de mostrar-se forte, invencível, comprovadamente “macho” aos olhos dos demais. Até a forma como foram compondo essas definições atesta certa orquestração do pensamento coletivo: as palavras pareciam ir se desdobrando, por solidariedade, se complementando, como se eles quisessem justificar a definição do outro, à espera da reciprocidade. E assim, tivemos: “Honesto. Responsável. Fortaleza. Malandro. Ético. Trabalhador. Provedor. Guerreiro. Menino. Estúpido. Ambicioso. Destruidor. Macho. Pegador. Pai. Aventureiro. Corajoso”.

Tais características, longe de serem mero acaso de narrativas improvisadas na aula, corroboram o argumento de Nolasco (1993), para quem os homens se definem por meio da percepção quase exclusiva dos limites de seus corpos:

Assim, a representação do que é um homem fica reduzida a uma prática sexual que nega o corpo masculino como fonte de prazer, fazendo com que desta negação seja mantida uma separação entre corpo, genitais e envolvimento afetivo. Para os homens estes aspectos representam uma disjunção perceptível por meio da dificuldade que têm para entregarem-se afetivamente a uma relação. (NOLASCO, 1993, p. 41-42)

É possível afirmar que a concepção de masculinidade aqui apresentada se dá em franca oposição ao “ser mulher”, já que as definições criadas pelo grupo de alunos acerca do *sexo oposto* parecem uma lista de antônimos: “Frágil. Meiga. Dócil. Sexy. Perigosa. Mãe. Medrosa. Inteligente. Dependente. Dramática. Escandalosa. Traíçoeira. Mentirosa. Dedicada. Barraqueira. Ciumenta. Gananciosa.” Sobre esse desejo de oposição Nolasco (1993, p. 41) sinaliza: “As diferenças sexuais são percebidas como referências estruturais para a identidade dos indivíduos”. “Ser homem”, para muitos homens, significa “não ser mulher”.

No mundo criado por *The Walking Dead*, essas fronteiras entre masculino e feminino aparecem mais borradas que na teoria. Não são raras as personagens femininas que escapam do modelo “donzela casta e indefesa”. Michonne, por exemplo, é uma guerreira que sobrevive ao apocalipse zumbi sem o auxílio masculino, colocando-se, ao contrário, no lugar de protetora de alguns homens (Rick, Carl, Hershel). Com sua espada de samurai, ela corta cabeças impiedosamente, para espanto dos “machos” do grupo. Sua postura

(3) O Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem adotado pela faculdade. Todas as aulas precisam acontecer nesta plataforma. Nela, os professores hospedam os slides, vídeos, textos e atividades da aula. Isso significa que uma parte considerável do curso fica registrada no referido sistema. Parte das falas deste artigo foi retirada de lá.

ativa e segura a põe na mira do Governador e de Merle Dixon, representantes de um modelo de masculinidade hegemônica, que se esforçam para colocar aquela mulher ‘perigosa’ (e negra) em seu devido lugar. Essa tentativa de realocação parece não se limitar aos personagens. Sobre Michonne, um aluno escreveu no Moodle:³ *“É muito improvável uma mulher assim, fria, na vida real. Ela não chora por nada, ela não tem medo de nada. E nem bonita ela é. Se fosse (bonita) teria condições de impor aquela marra toda”*.

Outra personagem que parece fugir do estereótipo de fragilidade atribuído à mulher é Andrea. Contudo, antes de se mostrar destemida e aguerrida, ela passa alguns episódios à sombra da proteção masculina. É protegida por Dale, depois por Shane, sofre com a morte da irmã Amy, até que precisa, por circunstâncias da nova vida, pegar em armas para sobreviver. Em dado momento, já transformada em guerreira, ousa tomar a iniciativa de um intercurso sexual com Shane. Sobre isso, um aluno escreveu:

Na verdade, Andrea sempre foi safada. Nunca me enganei com ela. Desde que foi para o trailer do Dale com a irmã, ela se insinuava em troca de abrigo, comida e proteção. Por isso não me espanta ela ter traído o grupo pra ficar com o Governador. É o tipo de mulher que usa o sexo pra se dar bem.

A rejeição ao feminino transgressor foi uma tônica bastante presente nas narrativas desses alunos. Adjetivos como “traíçoera”, “vagabunda”, “perigosa”, “infel” apareciam com frequência em suas análises dos episódios, sobretudo quando o tema girava em torno do triângulo amoroso vivido por Rick, Lori e Shane. Rick é o protagonista da série. É um vice-xerife que entra em coma depois de uma troca de tiros e acorda no hospital após o apocalipse. Lori é sua esposa, mãe de seu único filho, Carl. Shane era o parceiro de Rick quando ele levou o tiro e seu melhor amigo. Quando acontece a invasão zumbi, Shane inventa pra Lori que Rick está morto, convencendo-a a fugir com ele. Juntos, eles chegam a um acampamento com outros sobreviventes e Shane passa a ocupar o posto de liderança. Acontece que Rick não está morto e, tempos depois, também chega a esse acampamento e percebe que a esposa e o melhor amigo tornaram-se amantes. Essa tensão permanece no ar por muitos episódios e Lori descarta qualquer continuidade de envolvimento com Shane (envolveu-se com ele acreditando que era viúva). Shane, todavia, não desiste de Lori, mas também

não admite pra Rick que ficou com sua mulher. Tudo se agrava quando Lori descobre-se grávida e a dúvida sobre a paternidade da criança é instaurada. Shane e Rick já são inimigos declarados nesse ponto da história, disputando também o posto de líder do grupo. Os ex-amigos competem pela liderança, por Lori, pelo amor do pequeno Carl e pela sobrevivência. “Os meninos são educados para desenvolverem seus pontos de vista competitivamente, e, neste sentido, pouco articulados com o ponto de vista do outro, bem como distantes das necessidades que brotam de seus corações.” (NOLASCO, 1993, p. 43) Shane tenta matar Rick, mas Rick se defende e mata Shane. Sobre esse desfecho trágico, escreveu um aluno: *“Nessa história, nem Rick, nem Shane são culpados. A culpa é da Lori que não guardou o luto do marido e que, depois, não respeitou a honra do Shane, que a salvou. Se não fosse pelo Shane, ela e o Carl estariam mortos. Ainda bem que ela morre no parto”*.

Se as personagens femininas de TWD contam com essa recepção pouco amistosa dos alunos, os homens da série são tidos como heróis, inclusive aqueles apresentados como vilões. Um claro exemplo dessa disponibilidade para compreender atitudes socialmente recriminadas é o sucesso que o personagem Merle Dixon faz neste grupo. Tipo grosseiro, marginal e nada confiável, Merle foi chamado de “vida louca” pela turma. Em um dos episódios iniciais da série, ele coloca a vida de seu grupo em risco, dando tiros e atraindo os zumbis para a loja de departamento em que se encontravam abrigados (os zumbis são atraídos pelo barulho e o grupo de sobreviventes havia combinado agir em silêncio). Merle, repreendido pelos demais, é agressivo e incontrolável, impondo sua autoridade através da mira do revólver. Rick, recém-chegado ao grupo, consegue desarmar Merle e o algema numa das estruturas da cobertura do prédio em que estavam. Obtém, nesse momento, a aceitação do coletivo e inicia seu caminho de liderança. É sintomático que nessa ocasião (e em boa parte dos episódios que seguem) Rick se encontra uniformizado, parecendo ignorar que aquela indumentária faz parte do passado e que no novo mundo não há polícia. Há apenas mortos-vivos e sobreviventes caminhantes. Por que Rick está fardado? Por que Merle é tão admirado?

Começando pela última pergunta, a análise de um aluno:

Merle é o que ele poderia ser. Ele usa a violência porque é a única arma que ele tem. Todo mundo no grupo tem alguém que proteja, menos ele. Andrea tem a Amy, as duas tem o Dale; a Carol tem a

Sophia e o Ed; todos são amigos do T-Dog e da Jacqui; o Rick tem a Lori e o Carl; até o Shane tem a Lori. Pro Merle só sobra o Daryl que é irmão, mas que não demonstra essa coisa de carinho, porque é casca grossa também. O jeitão do Merle não é por maldade. É sobrevivência mesmo.

Essa naturalização da posição de constante combate do masculino é problematizada por Nolasco (1993, p. 43): “Os padrões tradicionais definidos pelo modelo patriarcal para o comportamento masculino dissimulam as possibilidades do encontro nas relações sociais, pois definem que em uma relação, a priori, alguém ataca e alguém defende, alguém ganha e alguém perde”. Ou ainda:

Um menino cresce ignorando as sensações que brotam do próprio corpo, distanciando-se da possibilidade de formar uma visão particular sobre ele mesmo. Assim, ele é conduzido pela sedução viril da família e da escola por sobre sucessivos estereótipos machistas. Desta forma, eles são mantidos alheios aos afetos que os mobilizam e, portanto, embotam a sensibilidade que lhes é característica. Um menino é educado nas precariedades de um cárcere, para quando crescer se tornar seu próprio carcereiro. (NOLASCO, 1993, p. 47).

Merle parece ser perdoado pela ausência de opções na vida. Rick, seu algoz no momento em que o algema no alto do prédio, também não é culpabilizado pela turma: “Rick fez o que era certo fazer. Ele é um policial, precisa respeitar a lei”. Mas que lei? Não havia mais lei naquele mundo de TWD; não fazia sentido um policial vestido de policial, com direito a chapéu de xerife. Mas, para os homens, a identidade profissional sobrevive ao fim dos tempos, pois sem ela não sobreviveria o próprio homem.

[...] O trabalho define a primeira marca da masculinidade, na medida em que, no plano social, viabiliza a saída da própria família. [...] O trabalho e o desempenho sexual funcionam como as principais referências para a construção do modelo de comportamento dos homens. Desde cedo, os meninos crescem assimilando a ideia de que, com o trabalho, serão reconhecidos como homens. [...] Portanto, a crise na identidade dos homens se inicia com a crise no mundo do trabalho e da família e não com o feminismo. (NOLASCO, 1993, p. 50-55)

Pós-produção

A sistematização das falas acima se deu a partir de uma seleção que visava recortar nosso campo de ação para atender aos objetivos deste *paper*. Outros desdobramentos foram verificados ao longo do curso, levando-nos a discutir as múltiplas faces do conceito de ética para além do recorte de gênero. Contudo, parece-nos significativo pensar a dificuldade que temos para romper com as ideias historicamente estabelecidas, mesmo aquelas que nos oprimem, que nos impõem maneiras de habitar desconfortáveis, contraditórias com o nosso desejo. Em determinado momento do curso nos vimos em um grupo de homens, trocando experiências, sem filtros, sem restrições, sem criticar a opinião do outro. Experimentamos a discordância, o conflito, a tensão, mas sempre apoiados na camaradagem, na cumplicidade e no respeito àquilo que escapa das nossas convicções. Houve recorrência à piada, ao *bullying* coletivo, mas sem ultrapassar os limites impostos por cada indivíduo do grupo.

A experiência com TWD representou para nós um recomeço, uma sobrevivência pós-apocalíptica. Afinal, não é de hoje que a sala de aula parece habitada por uma horda alienígena, como a indicada metaforicamente por Green e Bigum (1995) em “Os alienígenas em sala de aula”. Quantas vezes nós, professores, nos deparamos com turmas de mortos-vivos, dormindo em meio as nossas tentativas de explicar um conceito, uma teoria? Quantas vezes eles, os alunos, nos viram como extraterrestres, falando uma língua estranha, bem distinta da usualmente utilizada por eles? Com TWD experimentamos, inspirados pelos desafios propostos por Marco Silva (2005), a construção de um ambiente propício à emergência do “agente dialógico” (aquele que se sente capaz de opinar, de manifestar seus pontos de vista sem medo da recepção e por livre iniciativa) e também criamos as condições para a atuação do *homo aestheticus* (aquele indivíduo que não deseja apenas uma experiência cognitiva na escola, mas também procura a experiência estética, explora os múltiplos sentidos, sente e pensa, pensa e sente).

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos procuram sensibilizar nosso olhar para um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano que não esteja limitado à cartilha da Modernidade. E isso só é possível quando nos abrimos para a variedade de estilos de habitar presentes na escola, na faculdade, na sala de aula.

(4) Uma das ferramentas do Moodle é a atividade chamada "Diário". Em nosso caso, trata-se de um espaço de contato direto entre aluno e professor. Geralmente, a cada aula, criamos dois diários: um de "conhecimentos adquiridos", preenchido após a aula. A escrita é facultativa e conta como pontos extras na avaliação (alunos gostam disso, né?). Apenas aluno e professor tem acesso ao diário e, talvez por isso, eles o utilizem com frequência para fazer perguntas e comentários que não gostariam de publicar diante da turma.

(5) Outra experiência com essa turma foi a utilização de um jogo de tabuleiro chamado "Inteligência Criativa", criado por alunos da mesma instituição como Trabalho de Conclusão de Curso e adaptado por mim para os objetivos das aulas. Trata-se de uma dinâmica de blefes e construções argumentativas que partem do texto da aula e da criatividade dos jogadores, para convencer a equipe adversária e o professor de que aquele aluno e seu grupo estão dizendo a "verdade". O papel do professor é aproveitar as falas para ilustrar o conteúdo das aulas. Os alunos acabam lendo os textos indicados pelo professor para denunciar o blefe da equipe oponente e para construir bons argumentos. E ainda tem prendas, cartas de sorte ou azar e muita diversão.

Nilda Alves (2008) fala em quatro aspectos que julga necessários para uma atitude científica comprometida com essa linha de pesquisa e de atuação docente. Em primeiro lugar, sugere que devemos mergulhar com todos os sentidos naquilo que queremos estudar, o que nos fez conhecer, para este trabalho, o mundo de *The Walking Dead*, seus personagens, seus dramas e, sobretudo, a recepção do seriado nas redes sociais online e na sala de aula.

Não foi um processo sofrido de imersão, ao contrário: o seriado é, de fato, viciante, complexo, instigante e perturbador (como é difícil sobreviver aos intervalos entre as temporadas!). O segundo movimento apontado pela autora diz respeito ao papel norteador desempenhado pela teoria que é o nosso apoio e também nosso limite; limite que precisa ser superado. Precisamos ir além da teoria, promover sínteses, dispensar o que nos atrapalha e construir coisas novas que nos sustentem na caminhada, ainda que para isso precisemos borrar as fronteiras, ultrapassar as áreas de estudo. A entrada da literatura de gênero, no experimento, viabilizou esse "virar de ponta cabeça", ampliou nossa imersão, auxiliando o entendimento de conceitos mais abstratos como "deontologia" e "ética consequencialista". Ao elegermos o gênero como categoria de análise e, mais especificamente os estudos sobre as masculinidades, ficou mais próximo de cada um de nós o debate sobre a ética profissional, já que o valor do trabalho encontra-se intimamente ligado aos ideais de masculinidade hegemonicamente compartilhados. O terceiro gesto da atitude de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, aconselha "beber em todas as fontes", ampliando nossas bases de consulta, promovendo novos modos de lidar com a diversidade, o diferente, o heterogêneo. Acreditamos ter praticado tal movimento quando invertemos a ordem do discurso na sala de aula, partindo das falas dos sujeitos, de suas narrativas fílmicas e de suas experiências pessoais para, só depois, adentrarmos no conteúdo programático. Essa inversão, mais que desorganizar o modelo tradicional de aula, trouxe para os encontros pontos de vista que ficariam de fora caso não sensibilizássemos nossos ouvidos e nossos olhares para as inquietações do outro, para os seus medos, suas convicções e desejos. Ainda que tenhamos trabalhado com a base filosófica exigida pela ementa institucional, esta foi complementada pelos episódios de TWD, pelas postagens no Facebook, pelos diários (secretos) no Moodle,⁴ pelo jogo de tabuleiro⁵ e outras teorizações mais ou menos academicistas que

guiaram nossa peregrinação nesse mundo-novo-pós-apocalipse-didático. O último movimento sugerido por Alves (2008) fala disso que estamos praticando agora: uma nova escrita, um novo jeito de comunicar, mais próximo do universo do leitor e do ouvinte. A autora chama isso de narrar a vida e literaturizar a ciência. Esperamos ter conseguido êxito nessa tarefa...

Para além desses quatro movimentos sistematizados por Nilda Alves (2008), há um quinto gesto recuperado pela autora em obra posterior, ao qual chama – em homenagem a Nietzsche e a Foucault – de *Ecce homo* (ou *Ecce femina*). Trata-se de considerar a experiência dos praticantes dos cotidianos no momento em que pesquisamos, deciframos, experimentamos a pesquisa e a docência. “[...] o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo”. (ALVES, 2008, p. 46) A experiência didática com TWD não representaria o que representou para nós, professores-pesquisadores, se não tivesse tocado os alunos de uma forma diversa da até então experimentada por eles naquela graduação tecnológica. Eis algumas de suas falas, de suas impressões ao fim do curso:

Eu fiquei cabreiro no início do curso, porque essa forma de dar aula é muito diferente, mas hoje eu vejo o quanto aprendi, não só o conteúdo, mas a me conhecer melhor e a me tratar com mais paciência.

Descobri que sou preconceituoso, machista, misógino, homofóbico e ignorante, mas nem por isso eu não posso me tornar um ser humano melhor. Obrigado.

Eu via TWD por prazer, agora vejo pra entender o mundo que me rodeia.

Eu não queria estar na pele da Michonne. É muito difícil ser mulher, negra e ninja num mundo dominado por homens.

Ser homem é qualquer coisa que eu queira. Agora eu sei disso e faço minha própria ética, sem passar por cima das pessoas nem de mim.

Esse curso foi muito doido. Você é muito doido. E eu nunca me senti tão bem por ser maluco também.

Por fim, mas não menos importante, compartilhamos com Rincón (2013) a opinião de que vivemos em mundo marcado pelo *audiovisual-em-convergência*, onde as múltiplas formas de exibição e produção das narrativas filmicas se contaminam e nos afetam,

(6) Na tendência de pesquisa em Educação conhecida como Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos, a qual nos filiamos, grafamos algumas palavras juntas para afirmar a complexidade dos conhecimentos e modos de conhecer tecidos com as práticas, a qual não pode ser expressa por meio das dicotomias inventadas com a narrativa científica que se tornou hegemônica na modernidade histórica.

nos estimulam a novas vivências, a outras formas de ocupar os *espaçostempos*⁶ e de tecer conhecimentos em rede a partir e apesar deles. Segundo o autor, “[...] passamos de *audiências de massas* à sociedade massiva de *expressão*.” (RINCÓN, 2013, p. 34, grifos nossos) Como a sala de aula lidará com essa nova dinâmica? Como poderá o professor sensibilizar-se não para o conteúdo do que é produzido/exibido, mas para os fluxos expressivos dos militantes narrativos, dos mobilizadores de sentido? No caso em tela, importa menos o que acontece no seriado de televisão e mais o que é despertado na audiência, o que lhe chama a atenção e a mobiliza a agir. É como se esse experimento não fosse nosso (dos professores), mas deles. Ao invés de trazê-los para o nosso mundo, fomos conhecer os cenários por eles habitados... E, de repente, descobrimos que era possível e agradável morar fora, desprotegidos de tudo, entregues à criação compartilhada, sem endereço fixo e sem medo de despejo... Mas, se tudo der errado, resta-nos achar alguém que nos convide a visitar uma farmácia... (essa, só os iniciados em TWD entenderão).

Weaving narratives about gender and sexuality from *The Walking Dead*: an experience report with audiovisual in higher education.

ABSTRACT: The intrusion of audiovisual narratives in our daily lives is not new, therefore, it is not new also the way they disorganize and reorganize cultural practices, constituting both a challenge and new possibilities on education. Researches indicate that, in all Latin America, modernity has been incorporated by majorities through consumption and the audiovisual experience and not through books. Aware of such movement, we are investing in the potential of *The Walking Dead* series as a pedagogical trigger that enables a discussion about the theme “gender” on the agenda of a technological graduation exclusively formed by men. From episodes edited by the teacher which were selected considering the increased presence of conflicts linked to the hegemonic masculinity ideals and those of femininity in transition, we gathered narratives that go between estrangement and identification, allowing thinking-practitioners in that space-time the (de)construction of some regimens of truths as well as the validation of others. The purpose of this paper is to present such narratives from a theoretical framework that interacts with the studies and research in/from /with daily life studies on masculinity.

KEYWORDS: Audiovisual Narratives. Genre. School Daily Life.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p. 15-38

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008p. 39-48.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRIEDAN, Betty. *A segunda etapa*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis RJ: Vozes, 1995. p. 206-43.

KILPP, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012. P. 223 – 238.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000. p. 83 – 112.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RINCÓN, Omar. Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Org.). *Educação e imagens: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens*. Petrópolis/RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 23 – 36. (Coord. da série: Nilda Alves).

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Org.). *Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 167-192.

Submissão: 25/07/2016 Aceito: 03/05/2017

Trabalhando com o hipertexto - caminhos de leitura da obra de Ricoeur

RESUMO: O presente trabalho relata uma experiência com estudantes do Mestrado em Educação de uma Instituição de caráter Comunitário, situada em Canoas. O problema se configurava no contexto de como despertar o interesse para o conhecimento filosófico de mestrandos(as), pertencentes à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, sem formação em Filosofia, a articularem seus interesses de pesquisa com o pensamento de Paul Ricoeur, filósofo francês do século XX. O trabalho deste filósofo pode ser considerado hipertextual, devido aos muitos problemas que ele abordou, e pelo fato de ser possível entender a essência de seu pensamento a partir de qualquer obra que se estudasse. Uma das estudantes da área de tecnologia da informação auxiliou-nos a construir um site interativo que se propunha a ser hipertextual, integrando muitos recursos e possibilidades de leituras postados no mesmo. Os resultados foram positivos visto que todos os estudantes postaram suas contribuições e alguns se dispuseram a escrever artigos sobre os assuntos postados.

Palavras chave: Hipertexto. Comunicação. Híbridismo. Aprendizagem.

Rosa Maria Filippozzi Martini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade La Salle
filippozzi.rosa@gmail.com

Elaine Conte
Universidade La Salle
elaine.conte@unilasalle.edu.br

Patrícia Prochnow
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
patricia.prochnow@osorio.ifrs.edu.br

Introdução e problematização da construção hipertextual

O presente trabalho narra uma experiência realizada em uma disciplina do Mestrado em Educação de uma instituição universitária comunitária, na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, trabalhando com alguns levantamentos realizados pelo Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). Foi oferecido pela linha um Seminário Temático intitulado Comunicação, Narrativa, Texto e Hipertexto. A proposta era motivar os(as) mestrandos(as) a ler e compreender alguns pontos da filosofia de Ricoeur, associada a diversos objetos virtuais, tais como cinema, textos, narrativas de experiências profissionais e realizar a imersão e uso de um hipertexto, o qual eles foram convidados a construir de forma cooperativa.

Partindo de um diálogo hipertextual, Santaella (2010) comenta a ideia de Serres (1994) sobre a visão metafórica das placas, que são como camadas profundas na história da cultura, que se movem com uma lentidão infinita, mas, por sua vez, acabam explicando e compreendendo as mudanças descontínuas nas rupturas sensíveis que ocorrem na superfície. A autora afirma que há seis formações culturais, oral, escrita, impressa, massiva, midiática e ciber. Essas modalidades, segundo a autora, nessa metáfora de placas, localizadas em diversos níveis de profundidade antropológica,

continuam a agir perceptível ou imperceptivelmente, compondo a hiperdensidade e a complexidade cultural do presente.

Na tentativa de evidenciar e nomear estes movimentos mesclados e experimentados recentemente pela educação, identifica-se que o humanismo heideggeriano do homem como ser no mundo, como existir prático no mundo, foi ampliado para uma nova ontologia que inclui o virtual. (SANTAELLA, 2010) Por meio dessa verificação, Sloterdijk (2011) comenta o humanismo heideggeriano e evidencia claramente a dificuldade deste filósofo em aceitar o ser humano como um animal. Um animal cujo caráter paradoxal pode ser traçado na história da espécie humana, como neotenia, como uma incompletude e uma necessidade de contínuo desenvolvimento. A autora recorre a uma metáfora de bolhas, nas quais todos os espaços humanos aparecem como reminiscências do abrigo original da primeira esfera humana, o feto-útero, brutalmente rompido com o nascimento, reencenado pela díade mãe-filho, formação esférica, cheia de sons e ressonâncias, espaço protetor contra a impotência do *infans*, mas que oportuniza a relação eu-outro e o desenvolvimento da linguagem.

A era pós-humana em que vivemos começou a se desenhar desde a Segunda Guerra Mundial. (SANTAELLA, 2010) O que se apresenta, no momento atual, é um turbo capitalismo globalizado, cujas características são menos governo, mais tecnologia e mobilidade, erradicação das fronteiras nacionais, que produz mais eficiência relacionada ao ajustamento democrático (geralmente silencioso, regido pelo mutismo) e mais desigualdades sociais e de renda. Santaella (2010) posiciona-se na defesa de que as ciências da complexidade estão estudando os fenômenos físicos como complexos processos físico-químicos e biológicos, que se estreitam a ponto de se tocarem. Diante de tudo isso, emerge uma nova ontologia e epistemologia fluídas, capazes de integrar processos epistemológicos que conectam o físico, o biológico, o social e o cultural. Sendo assim, Sloterdijk (2011) afirma que as biotecnologias e nanotecnologias alimentam por sua natureza um sujeito refinado, cooperativo e inclinado a brincar consigo mesmo, ou seja, o homem do mundo contemporâneo, dito pós-moderno, opera com uma razão cínica que não se crê de posse de nenhuma verdade e é capaz de rir de si mesmo e de seus objetos e inventos culturais.

Embora Sloterdijk não use o termo pós-humano, postula que a primeira tecnologia, instalada em nosso corpo – a fala, envolve

uma integração indissolúvel entre mente e corpo. (SANTAELLA, 2010) As mídias foram se armazenando na memória humana para fora do corpo, em ações como o desenho, escultura, escrita, pintura, impressão em crescente expansão, na produção de signos, por meio da proliferação de mídias técnicas e tecnológicas, desde a revolução eletrônica e computacional, até o presente estágio atual da comunicação móvel. Está presente também a ideia de que o olho e o intelecto cooperam, mas não são nada sem a mão, que aparece como dimensão de apropriação dos saberes socioculturais.

Nesse universo cultural, Santaella (2010, p. 56) nos fala de uma “semiosfera” que está em processo contínuo de expansão que foi da fala, estimada em torno de 300 mil anos, até o crescimento mais complexo e híbrido da idade de uma pós-revolução digital que está trazendo consigo novas figuras da razão. A fala, por um lado, é autorreferente, pois precisa apenas do corpo para ser gerada, mas, por outro lado, sofre de uma fragilidade decorrente tanto da emissão, que evanesce a partir de sua emissão e do próprio cérebro orgânico (um fantástico meio de armazenamento e memória do dizer e do discurso alheio), mas que é precário, porque é mortal. A reação a essa fragilidade fez a espécie humana buscar constantemente novos meios de produção de linguagem, no fluxo de tais acontecimentos, que advém do passado.

Paul Ricoeur (1983, p. 80), ao insistir em trabalhar com o texto, é enfático na confirmação dessa necessidade humana de perenizar-se por meio de seus escritos, imagens pictóricas, fotográficas, esculturas, atos poéticos, enfim, tudo o que pode marcar e entender os traços do humano nessa semiosfera. Por isso, faremos no estudo que segue a exposição de como essa discussão pode colaborar para desencadear novas aprendizagens hipertextuais e o desenvolvimento de novos sentidos de uma cultura evolutiva, produzida na confrontação de múltiplos níveis de significação em rede e no contexto intenso do saber dialógico enquanto devir textual, para as distintas áreas do conhecimento filosófico-educacional.

Nessa perspectiva, Santaella (2010) caracteriza o hipertexto como hipermídia que armazena as diversas formas de informação e, por meio da interação com o usuário, transmuta-se em incontáveis versões virtuais. Elas vão brotando na medida das intervenções dos coautores, num espaço não sequencial e multidimensional, dando suporte às infinitas opções do autor e leitor imersivo. O

hipertexto é fruto das oportunidades abertas pelo computador, constitui-se como um texto não linear composto por fragmentos textuais conectados, que vão compondo campos conceituais por meio de links, acionados pelos usuários, à medida em que seguem as pistas informacionais, clicando em ícones de navegação.

Nesse mesmo horizonte de discussão, percebe-se a importância das tecnologias midiáticas que passaram por um processo de hibridação, por meio da qual as diversas técnicas aparentemente incompatíveis passaram a se combinar constituindo uma verdadeira ecologia midiática. (SANTAELLA, 2010) Diante de tudo isso, aumenta as possibilidades de aventurar-se no mundo (virtual ou atual) de interação e educação. O maior problema é garantir o acesso a esses recursos e possibilitar aos professores uma gestão dos processos de aprendizagem com significado, ou seja, que os estudantes aprendam a buscar permanentemente conhecimentos de si e do mundo, encontrando soluções fomentadoras do interesse aprendente por esses meios.

Trata-se de uma experiência do ilimitado, da ilusão que está em todo lugar: seja como ideal de verdade das velhas ou novas tecnologias, como técnicas ontoteleológicas, seja como fim da ilusão (simulacros despotencializados), seja como potência de fabulação (vontade de potência). Só nos resta escolher como nos colocamos diante desse cenário de abertura a uma nova era de produção de conhecimento colaborativo (disposto nas redes), que oportunizam mixagens hipertextuais complexas. (PARENTE, 1999, p. 25) Para artistas, filósofos e cientistas o que conta é a emergência da imaginação num mundo dominado pela razão, qualquer que seja ela, científica e tecnológica, social, econômica e filosófica. Os campos científico e tecnológico, social e econômico não são apenas domínio da razão, mas também espaços de produção, de agenciamentos múltiplos, capazes de liberar as forças da imaginação e da vida. (PARENTE, 1999)

O desafio hipertextual é entender como se apropriar com sensibilidade, nas narrativas individuais, de uma formação voltada para a sensibilização de espaços dinâmicos da escrita coletiva, aprendente e voltada à criação de novas maneiras de conhecer enquanto realidade discursiva da cultura da interface. (JOHNSON, 1997) Podemos constatar que Parente, assim como Ricoeur, valoriza a imaginação como força vital e produtiva, capaz de fazer emergir o novo e de modificá-lo. A generalidade e a universalidade do juízo

de gosto em Kant, afinam-se com o poder de expressividade das mídias, na medida em que a sensibilidade as intui como formas sensíveis e inteligíveis por coincidirem com um sentido geral e universal de intuição da beleza. (GODINHO, 2015)

Segundo Agamben (2015), o que une os homens é a visão da linguagem, enquanto perspectiva ontológica que nos faz entes voltados para ela e, por meio desse visar a própria linguagem, poder articulá-la com diversas formas de expressão, numa virtual conjugação de entes tecnológicos híbridos, cuja condição de possibilidade é a visão da linguagem como algo virtual. Agamben (2015) oferece uma profunda interpretação para pensar até que ponto somos virtualmente linguagem, sujeitos capazes de opor resistência aos discursos de exclusão (individual ou coletiva), pois o diálogo inclusivo não funciona sem o componente da resistência, sem o contraditório da linguagem na práxis humana da ação. A constituição do sujeito é dialógica e mediada com o outro e com o mundo, na infindável inter-relação social, cujos sentidos não encontram plenitude em ou por si, mas em processos e interconexões mediante trocas argumentativas.

Para efeito deste trabalho, ciberespaço é um termo mais adequado que internet por ser mais amplo e permitir todos os tipos de entrada na rede virtual, permitindo assim todo o tipo de tráfego e deslocamento em que se trocam informações. (SANTAELLA, 2010) Além disso, no ciberespaço torna-se possível produzir outras tantas experiências a partir de diferentes criações humanas, artísticas, literárias, históricas, científicas e filosóficas, e mesmo negócios, que permitem trocas dinâmicas no espaço virtual e comunicam algo que toca a sensibilidade. É um processo cíclico, que abrange momentos de confrontação, lutas e desafios de elaboração próprios e coletivos, que Manovich (2008) chama de hibridação midiática.

Conforme busca-se mostrar neste texto, as características do momento atual vão muito além das classificações modernidade, pós-modernidade, o que se experimenta é uma consumação, em que um conjunto complexo de experiências, sejam elas religiosas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas, e até mesmo afetivas, configuram uma arte de viver que aceita o mundo como ele é. (MAFFESOLI, 2010) Logicamente, a complementação desse processo não busca mais nada de absoluto, mas pequenas liberdades intersticiais, relativas e vividas no dia a dia, na qual os recursos do ciberespaço desempenham um papel fundamental, na

(1) Site hipertextoricoeur, disponível em: <<https://sites.google.com/site/hipertextoricoeur/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

(2) O filme permite repensar a educação diante do fracasso da formação humanística diante do capitalismo, que reifica o sujeito em nome do lucro e gera barbáries coletivas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fZhaZdCqrHg>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

medida em que podem proporcionar a ilusão de uma possibilidade infinita de acesso a todo o tipo de experiência. Por isso, o objetivo do trabalho é repensar a experiência educativa, a partir de literaturas que testemunham e analisam as experimentações do hipertexto, tendo em vista o contexto recente de implementação da proposta, mobilizando reflexões em torno de uma perspectiva virtual de formação cultural humanística.

Metodologia de trabalho

Tendo em vista o exposto, cabe assinalar que uma das mestrandas participantes da experiência, técnica de informática, criou o site que convencionamos chamar de hipertextoricoeur.¹ Neste site, a professora responsável pelo Seminário lançou um texto escrito por ela sobre a filosofia de Ricoeur, acentuando a diversidade de temas abordados por Ricoeur, no sentido de demonstrar a característica hipertextual de seu pensamento, convidando os estudantes a experimentarem esse efeito de sentido da obra de Ricoeur. Foi postado também um trabalho de Parente (1999) sobre hipertexto e o filme de Sergio Bianchi (2005), “Quanto vale e é por Quilo”,² cujas características também são hipertextuais, visto que o filme trabalha com registros fotográficos, retirados do Arquivo Histórico Nacional, abordando a atualidade e sua relação com nosso passado cultural de mentalidade escravocrata.

Durante as discussões do Seminário, os participantes da pesquisa (mestrandos/as) foram também convidados a fazer a leitura do capítulo III, do volume I da obra de Ricoeur (1983), *Tempo e narrativa*. Partindo dessas bases, o filósofo comprova que é a capacidade de narrar que torna a percepção do tempo como uma característica existencial do homem e da historicidade humana. Neste capítulo, Ricoeur evidencia e nos faz experimentar, com a fenomenologia das três *mímesis*, como a narrativa é uma característica humana. A *mímesis I* se resume na capacidade humana de perceber a mediação simbólica de uma ação e sua possibilidade de organizá-la enquanto uma estrutura simbólica temporal, na qual se faz coincidir a ordem prática com a ordem sintagmática. A *mímesis II* considera a percepção uma característica temporal da narrativa, por meio da qual podemos falar de histórias que nos acontecem e, desta forma, de histórias de vida.

Poderíamos afirmar com Ricoeur (1983), que a *mimesis* II implica num princípio de concordância discordante em que nossa imaginação produtiva organiza um relato a partir da sedimentação das ações por nós vivenciadas. A *mimesis* III configura a intersecção do mundo do texto com seu auditório, é o momento da refiguração que marca a entrada da narrativa no campo da referência, entre uma pessoa ou um auditório, que acompanham estas ações narradas e escritas. O debate sobre as *mimesis* nos conduziu a revigorar com Ricoeur que as três *mimesis* se caracterizam como prefiguração (*mimesis I*), como configuração (*mimesis II*) e como refiguração (*mimesis III*).

Todos esses recursos foram postados no site *hipertextoricoeur* como espaço de disposição de recursos e de (re)criação coletiva. Os estudantes foram convidados a postar suas contribuições (autorais ou em coautorias) no site e isso foi feito de forma colaborativa e imersiva, pois todos tinham acesso a todos os conteúdos do site e dialogavam entre eles, e com a professora presencialmente e virtualmente. Os resultados foram analisados por meio de análise de discurso de Pêcheux. Segundo este autor, quando caracterizamos uma formação discursiva precisamos mencionar e evidenciar que:

a noção de formação discursiva (FD) começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu "exterior": uma FD não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente "invadido" por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais. (PÊCHEUX, 1990, p. 314)

Este recorte sobre a formação discursiva leva em conta que o sentido discursivo nunca é homogêneo ou pleno de significação, visto que é um processo legitimado socialmente na contradição atravessada pelo discurso do outro (de dizer o não-dito). No caso do *hipertextoricoeur*, o espaço da FD era a hipermídia, pois foram usados diversos recursos que habitavam o espaço hipertextual, para o qual todos estavam convidados a colaborar. A construção do *corpus* foi realizada com as contribuições dos sujeitos no espaço do *hipertextoricoeur*. Para proteger a privacidade dos autores foi atribuída uma letra do alfabeto para cada um dos participantes do estudo. A análise de discurso busca as contribuições feitas num

dado momento histórico e revela ideologias que, muitas vezes, se chocam, conforme a visão de mundo dos sujeitos. Do mesmo modo, a construção do *corpus* de análise se constituiu pelas postagens feitas pelos participantes no espaço virtual do hipertexto.

Análise de discurso das contribuições

A confluência de três campos de conhecimentos – a língua, a história e a ideologia – referentes à Análise de Discurso (AD) pêncheuxtiana estão sendo utilizadas para interpretação dos dados, pois se conectam aos interesses, às práticas discursivas heterogêneas e aos objetivos de ação dos participantes, que percebem uma carência de entendimento mútuo, sendo preciso compreender os efeitos de sentido produzidos nos discursos dos interlocutores para suprir as lacunas interpretativas e hipertextuais moventes. Muitos desses discursos são demonstrativos do testemunho e das dificuldades dos sujeitos de vivenciar e reconstruir conhecimentos em nossa cultura hipertextual, manifestando-se como um sintoma de uma cultura do excesso de informações e das resistências enfrentadas na elaboração de sínteses hipertextuais.

Ao lado dessas questões, trazemos as contribuições dos discursos de modo global, focados em diferentes perspectivas epistemológicas e correlações experienciais, que representam uma tônica caracterizadora da linguagem e da cultura educacional. Esta caracterização se dá na participação e aceitação de compartilhar conhecimentos e ensinamentos na interpelação reconhecida nos impulsos linguístico-expressivos, movimentados e tecidos com o outro no processo educativo. Acompanhe as trajetórias discursivas dos que desfrutaram da experiência hipertextual. É preciso destacar que as categorias de análise do discurso não foram construídas *a priori*, mas emergiram dos próprios atos de discurso, enquanto eram elaborados pelos sujeitos em interação midiática.

O **sujeito A** destacou o significado estético do cinema e fotografia em seus deslocamentos espaço-temporais. Apontou a fotografia como registro social. Em sua virtualidade tecnológica, o filme de Bianchi revela caminhos por diferentes espaços e tempos, expressando relações de poder, jogos políticos, denúncias, ameaças e manipulação dos mais fracos. As imagens não mais representam o real, mas o simulam. Foi destacada também a questão da memória e da valorização da família na fotografia do casamento, mesmo

na periferia. O sujeito A ressaltou as diferentes linguagens da arte, relacionando com a apreciação literária feita por Ricoeur, na questão da *mimesis*.

O **sujeito B** acentuou a importância do registro histórico. Criticou o positivismo da historiografia. Sublinhou a importância da história cultural, mencionada por Ricoeur e a relação entre memória e história. Enfatizou que Ricoeur afirmou a impossibilidade de abarcar toda a história assinalando sua incompletude.

O **sujeito C** acentuou a importância da educação inclusiva e o papel das tecnologias neste espaço. Referiu-se à tecnologia assistiva como suporte para a aprendizagem. Acentuou a importância de uma Pedagogia que compreenda a interação humana, valorizando o outro em sua possibilidade de expressão. Manifestou-se em relação aos novos paradigmas de informação e comunicação sublinhando a importância da acessibilidade para os que mais precisam de estimulação.

O **sujeito D** acentuou mais a análise de Ricoeur em Tempo e Narrativa, destacando a importância das três *mímeses*. Relacionou essa questão com o filme de Bianchi, assinalando que a forma não linear da narrativa do filme lembra o hipertexto. Valorizou a importância da aprendizagem realizada pela imersão em um objeto virtual de aprendizagem. Destacou também a oportunidade de poder narrar sua experiência.

O **sujeito E** sublinhou a importância da narrativa para a formação da identidade. Comentou a visibilidade da crítica social feita pelo filme de Bianchi em que a fotografia tem um efeito documental.

O **sujeito F** comentou a forma documental do filme de Bianchi com o sentido de expor a lógica perversa do capitalismo. Trabalhou a questão da identidade narrativa como encontro entre história e ficção. Este encontro se dá por caminhos não lineares, como o hipertexto. Acentuou a questão dos clichês que capturam e ameaçam o senso crítico, apresentando verdades preestabelecidas e idênticas para todos (ilusão de homogeneidade).

O **sujeito G** integrou o virtual, com o conceito de narrativa de Ricoeur, e o filme de Bianchi, destacando as tecnologias como o hipertexto, enquanto espaços virtuais para o registro de experiências. Destacou a interação entre o coletivo e o individual que aparece nas postagens das contribuições. Acentuou o caráter

(3) Trailer do filme *Beleza Americana* (1999) realizado por Sam Mendes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iEuozsZWak>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

de ação e participação nos espaços digitais que são espaços de diálogo e interpretação.

Os **sujeitos H; I; J** não se interessaram pelo filme de Bianchi, preferindo comentar o filme *Beleza Americana*,³ como um libelo ao consumismo da sociedade americana ultraliberal. Na tentativa de abordar a gênese desse problema, manifestaram a superficialidade e a porosidade que levou ao paradoxo mercadológico (ou o indivíduo aceita a cultura do entretenimento, renunciando a si mesmo – se aliena e embrutece, ou se torna insociável e excluído), na medida em que essa mentalidade é mimetizada no mundo inteiro, massificando a maioria que tem algum acesso ao consumo. Estabeleceram relações com a narrativa de uma experiência ocorrida em uma escola de periferia onde um dos sujeitos atuava, e destacaram a importância da narrativa das crianças no espaço virtual de aprendizagem.

Sentidos encontrados nas postagens e que resultaram em novas compreensões e análises

Todos os sujeitos estabeleceram diferentes relações com o espaço virtual do hipertexto e exprimem em seus discursos uma memória social, sempre (re)atualizada e dinamizada nos saberes construídos pelos sujeitos, para dar sentido aos novos desdobramentos e reformulações coletivas. Na perspectiva discursiva da AD, a linguagem é portadora de sentido quando inscrita e materializada na história e na memória do dizer (circulante do inconsciente e de fatores sócio-históricos), indo além do conteúdo traduzido do texto (PÊCHEUX, 1990). Segundo Pêcheux (2002, p. 22), no “jogo metafórico em torno do enunciado” se entremeiam os efeitos metafóricos, que são fenômenos semânticos de deslizamento de sentido, produzidos por uma substituição contextual, resultando em equívocos na produção de sentidos do próprio acontecimento (discurso novo e complexo). Por isso, a memória do dizer na AD remete a um outro discurso (ou interdiscursividade), pois “deve ser entendida aqui não no sentido psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. (PÊCHEUX, 1999, p. 50)

Os sentidos discursivos atribuem novos significados às práticas coletivas dos participantes da pesquisa. Conforme evidenciamos

nas trajetórias discursivas deste trabalho com o hipertexto, os sentidos mais frequentes foram o estético-expressivo, o narrativo relacionado com ficção e identidade; o sentido temporal como produção da história no encontro das identidades com o tempo; o sentido de crítica ao capitalismo brasileiro, que manipula e explora as pessoas; o sentido de interatividade oportunizado pelas mídias; sentido de aceitação e valorização das diferenças, com relação aos portadores de deficiências; o sentido da importância das tecnologias para a educação; o sentido hipertextual, pois cada um adotou seu próprio caminho formativo no espaço virtual do hipertexto, por meio de atitudes, textos ou memória discursiva; o sentido de participação, cooperação, diálogo e interpretação nos espaços digitais atravessados e habitados pelos outros. Trabalhar com o hipertexto na perspectiva discursiva implica em vivenciar conflitos e descentrar as tecnologias no cenário educativo das mudanças profissionais e formativas, de acordo com as percepções e demandas existentes, afinal,

Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. [...] pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos [e acontecimentos discursivos do ser histórico]. (FREIRE, 1996, p. 33)

Há que se observar, no entanto, que a crítica não avançou muito profundamente, pois incorreu numa contradição, ao afirmar, por exemplo, a fotografia com sentido de família, apesar de ser na periferia, o que revela preconceito. Na concepção de Pêcheux (1990), o discurso é capaz de produzir equívocos e tem uma relação com a ideologia (reguladora de sentidos), dentro do contexto de materialização histórica, com as memórias sociais e dinâmicas da sociedade. Também, a análise do filme *Beleza Americana* não chegou a aprofundar a extensão em que o estímulo ao consumismo da sociedade ultraliberal americana influencia quase que todo o mundo ocidental e até mesmo o oriental. Apareceu também a ênfase em tecnologia assistiva o que revela no próprio conceito alguém que por ter deficiência precisa de assistência, sendo vitimado pelos efeitos da deficiência (esquecendo-se da condição humana). Isso é real, mas poderia ser substituído, por exemplo, pela palavra cuidado. Embora tenha se observado um esforço de crítica

das ideologias e da necessidade de um saber alicerçado no âmbito comunicativo da intersubjetividade da compreensão (contexto hipertextual), não houve possibilidade, talvez devido ao tempo, para um maior aprofundamento crítico destes conhecimentos em articulação com as bases teóricas.

As categorias que emergiram não foram construções dadas *a priori*, mas resultaram do esforço de análise e compreensão dos textos produzidos, de forma cooperativa.

- Uma tentativa de crítica da ideologia, presente nos objetos culturais criados de forma colaborativa.

- Um exercício de compreensão da temporalidade ricoeuriana, no sentido de compreensão da historicidade do ser humano em constante interação com o mundo social e cultural.

- Uma possibilidade de construção de uma ação hipertextual híbrida pelo uso compreensivo do hipertexto não apenas como recurso didático, mas histórico e cultural.

Conclusões

Trabalhar com hipertexto mobilizou a percepção sensível e a imaginação, criando resultados muito positivos para outras possibilidades de representação e abertura de mundos, visto que este espaço permitiu participação, cooperação e aprendizagem social, pois todos postaram suas contribuições. Houve também a possibilidade de todos serem sujeitos aprendentes, ocorrendo questionamentos em diferentes situações e provocando nossos sentidos e emoções, principalmente a própria professora, que experimentava uma nova forma de ensinar e aprender em rede de associações. Complexas.

Nesse horizonte de reflexão, Ricoeur (1983) demonstrou que o significado é algo importante que se pode retirar do mundo do texto e que apela para nossa possibilidade de compreensão e de nossa vocação hermenêutica, baseada no entendimento comum. O ser humano, sendo um ser que fala, necessita também registrar sua experiência de diversas formas, e o fez ao longo da história da cultura de forma a preservar os diversos sentidos que produz. A produção de sentido se amplia cada vez mais, na medida em que aumentam via ciência e tecnologia as possibilidades de registro. Os registros se multiplicam no tempo e no espaço, com a possibilidade da criação de espaços virtuais como o hipertexto, que armazenam

vários recursos que podem ampliar as perspectivas culturais e de comunicação.

Garantir uma alfabetização digital, que estimule a compreensão de significados e oportunize a possibilidade de melhorar o poder de expressão, pela imersão no espaço virtual e suas alternativas e recursos, poderá gerar mais compreensão do mundo e busca de um significado mais original para as experiências, com todo o tipo de linguagem. Essa experiência não pretende acrescentar mais tarefas aos professores, mas aproximá-los dos técnicos de informática com sensibilidade pedagógica, inclusive para exigir melhores condições dos meios digitais para que possam se movimentar mais livremente e criativamente nesse mundo, agora povoado e aberto a uma ontologia cibernética.

Para concluir, mencionamos algumas colocações de Nelson de Luca Pretto (2008) sobre a questão da cultura digital. Num texto de 2008, ele comentava que já possuímos uma Lei Geral de Telecomunicações, que propõe um Fundo de Universalização de Acesso. Portanto, temos condições legais de ter internet gratuita e com acessibilidade forte, mas essa discussão não é prioritária no Congresso. Desta forma, mesmo que conseguíssemos internet grátis, colocar computador, recursos multimídia nas escolas, sem modificar a forma como se ensina e como se aprende seria um equívoco. A educação via recursos virtuais precisa compreender que o cerne do problema é a interatividade. Precisamos entender a possibilidade dessa interatividade, via internet, como uma forma de transformar a educação, de maneira que estudantes e professores se tornem aprendentes imersivos, passando assim de consumidores de informações para produtores de cultura e conhecimento. E isso só faz sentido se produzirmos e compartilharmos objetos híbridos de aprendizagem, em um esforço ativo de interpretações críticas diante da manipulação de significações estabilizadas e das transformações do sentido. Portanto, é por meio de um questionamento discursivo sobre a sociedade heterogênea e os modos de conhecimento educacional, em interação social, histórica e ideológica, que emerge do hipertexto novas transformações de época.

Working with the hypertext - reading ways of Ricoeur work

ABSTRACT: This paper develops a special narrative of an experience with graduated students of a communitarian institution. Our problem was attached with the context of how to motivate the students of a research group linked to Cultures, Languages and Technologies in Education with the approach of the French Philosopher Paul Ricoeur. The work of this philosopher of the XX century could be considered as hypertextual because Ricoeur developed many issues and his work could be comprehend through any one approach that could be choose from his great work. One of my students was an expert in informational technologies. She aids me to construct an hypertextual object of learning. Many resources was posted on this virtual object of learning. The results were very positive because all the students did their contribution to the hypertext and some of them wrote papers in order to be published.

Key words: Hypertext. Communication. Hybridism. Learning.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODINHO, Ana Gil. Da comunicabilidade do juízo estético. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 341-354, maio/ago. 2015.
- JOHNSON, Steven. *Cultura da Interface*. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- MAFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. Introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MANOVICH, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Argentina: Paidós, 2006.
- MARTINI, Rosa Maria F. *Hipertexto Ricoeur*. 2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/hipertextoricoeur/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- PARENTE, André. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDINIÉ, Denise (Org.). *L'inquietude du discours – textes de MicPhel Pêcheux*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: PÊCHEUX, Michel et al. (Org.). *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. São Paulo: Papyrus, 2008.

RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. Paris: Éditions du Seuil, 1983. Tome 1.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.

SLOTERDIJK, Peter. *Sin salvación*. Tras las huellas de Heidegger. Madrid: Ediciones Akal, 2011.

Submissão: 10/08/2016 Aceito: 24/01/2017

Ensino e Aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre representações de estudantes de curso de Pedagogia

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir a representação que estudantes de curso de Pedagogia têm do ensino e da aprendizagem em Matemática, buscando apreender de que forma essas representações se expressam enquanto discursos e práticas vivenciados ao longo da oferta dessa disciplina. O estudo tomou como referência teórica o conceito de representação social entendido como um sistema de interpretação que rege nossas relações com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. O estudo foi desenvolvido ao longo de três semestres letivos, entre 2015 e 2016, e os dados foram coletados por meio de observação e da aplicação de um questionário com os estudantes matriculados na disciplina “Conteúdos e Metodologias da Matemática”, do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na região do Baixo Sul da Bahia. A partir dos resultados encontrados pudemos perceber que enquanto 90% dos sujeitos indicaram possuir sérias dificuldades com relação ao domínio dos conhecimentos básicos da Matemática, 92,5% reconheceram que esses conhecimentos são fundamentais para a vida em sociedade. Os resultados revelaram, portanto, que, se por um lado, os estudantes reconheceram a importância da Matemática para a vida em sociedade, por outro, perceberam também que suas dificuldades são imensas e sua relação com a disciplina é de “medo” e “frustração”, aspectos que precisam ser enfrentados e considerados como elementos importantes a serem trabalhados pelos professores que atuam no processo de formação desses futuros professores.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Aprendizagem em Matemática. Representações Sociais. Formação de Professores.

Marcio Alessandro Teles Fonseca
Faculdade de Tecnologia de
Valença
marcioteles10@gmail.com

Introdução

O ensino e a aprendizagem em Matemática, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores, têm sido um tema bastante investigado entre estudiosos tanto do campo mais geral da educação, quanto dos profissionais e pesquisadores que atuam na área da Educação Matemática, tais como: Almeida e Lima (2012), Santos (2016), Giardinetto (1999), Carraher, Carraher e Schliemann (2006), Gusmão (2013), Costa, Pinheiro e Costa (2016) Curi (2004) entre outros.

Tratar sobre essa temática, portanto, justifica-se em função de sua relevância tendo em vista que se a formação de professores para esse nível de ensino não promover um trabalho adequado, poderá influenciar nas práticas desses futuros profissionais, interferindo de forma negativa no processo formativo dos estudantes.

Nesse contexto, conforme prevê as diretrizes norteadoras dos currículos tanto para Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998), os conceitos matemáticos a serem aprendidos são necessários para o desenvolvimento social do indivíduo e têm como objetivo contribuir para a formação da cidadania. Essa relevância, como nos diz Santos (2016), não está apenas relacionada aos seus aspectos operatórios, já que para muitos dos cálculos que precisam ser feitos no dia a dia podem ser utilizados instrumentos como calculadoras, computadores etc., mas, também, ao desenvolvimento de um tipo de reflexão que contribui para tomar decisões e enfrentar desafios em que são exigidas a formulação de estratégias para a resolução de problemas numa perspectiva crítica.

Para cumprir esses objetivos de formação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que, além de conhecer os conteúdos de matemática, o professor tenha também conhecimento sobre como tratá-los, a fim de que a aprendizagem dos estudantes se realize efetivamente. Com relação a esse aspecto, Cunha (2010) considera que dois elementos são centrais para o trabalho do professor de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o domínio do conteúdo, que precisa ir além do conhecimento restrito do que deve ser ensinado; e o domínio dos processos pedagógicos para trabalhar com os conteúdos.

Curi (2004, p. 49, grifos do autor) confirma esse argumento ao afirmar que:

As considerações das especificidades de cada 'área do conhecimento' com as quais o professor vai trabalhar é certamente um desafio para os programas de formação de professores. Na área de Educação Matemática, as investigações sobre o conhecimento de conteúdos matemáticos, o conhecimento didático desses conteúdos e o conhecimento dos currículos de matemática, relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm, a nosso ver, uma forte demanda.

Nesse contexto, e frente a essas demandas, como será possível promover uma formação nessa perspectiva quando nos deparamos com alguns discursos de estudantes de cursos de Pedagogia que afirmam ter dificuldades com a aprendizagem da Matemática; que odeiam esta disciplina; que fizeram a opção pelo curso de Pedagogia por que achavam que não tinha Matemática no currículo; entre

tantas outras afirmações que acabam expressando uma visão bastante comum em nossa sociedade de que aprender e ensinar Matemática é uma tarefa árdua, difícil e complexa.

Assim, devido à recorrência dessas e outras afirmações que temos presenciado no dia a dia de nossa atuação profissional é que decidimos realizar este estudo que busca discutir a representação social que estudantes de cursos de Pedagogia têm da Matemática. Essa decisão se fundamentou na intenção de ir além da simples identificação das concepções dos estudantes. Dessa forma, julgamos ser adequado o uso do conceito de representação social para este trabalho, tendo em vista as possibilidades metodológicas que esse conceito revela por se apresentar enquanto um sistema de interpretação que regem nossa relação com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais (JODELET, 2002), aspecto que se torna fundamental para a compreensão dos processos sociais.

A contribuição original que o estudo traz para o campo da Educação e da Educação Matemática, portanto, tem uma relação direta com as intenções do estudo, que vai além da produção de conhecimentos sobre o tema, ao se constituir como resultado do acompanhamento de um processo formativo concreto em que, cotidianamente, por meio de instrumentos metodológicos da pesquisa participante, buscamos criar condições importantes para auxiliar no desenvolvimento de processos formativos com estudantes de cursos de Pedagogia em que temos atuado desde 2013, o que se deu, inclusive, por meio da discussão de seus resultados com os estudantes envolvidos na investigação.

A partir do exposto, é nossa intenção neste artigo elaborar um conjunto de reflexões sobre a problemática indicada anteriormente, apresentando o resultado de uma investigação sobre as representações sociais de estudantes de graduação de um curso de Pedagogia sobre o processo de ensino e aprendizagem em Matemática, expressas durante o seu processo formativo como futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo foi desenvolvido ao longo de três semestres letivos (2015.1, 2015.2 e 2016.2) em turmas matriculadas na disciplina “Conteúdos e Metodologias do Ensino da Matemática”, de um Curso de Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, localizada na região do Baixo Sul da Bahia. Para a coleta dos dados recorreremos a duas estratégias principais: a aplicação de um

questionário aos estudantes no início de cada semestre; registros realizados por meio de observação da participação dos estudantes nas atividades realizadas em sala de aula, momento em que se buscou apreender suas expressões orais, corporais e escritas nos trabalhos e avaliações solicitadas.

A intenção do estudo, ao buscar conhecer as representações dos alunos sobre a Matemática, foi de compreender de que forma essas representações se expressavam enquanto discursos e práticas vivenciadas ao longo da oferta da disciplina. Os resultados encontrados foram posteriormente discutidos com os estudantes, contribuindo para a condução das atividades formativas ao longo dos semestres, como já informado anteriormente, buscando produzir uma intervenção inovadora na oferta da disciplina e construir relações positivas e reflexivas entre os estudantes e o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Para apresentar os resultados do estudo, organizamos o artigo em duas partes: num primeiro momento apresentamos uma breve reflexão sobre o conceito de representações sociais e sobre representações acerca do ensino de Matemática; e num segundo trazemos as análises dos resultados do processo investigativo realizado.

Sobre o conceito de representação social e aprendizagem em Matemática

Os contextos de formação de professores são constituídos por vários sujeitos que estabelecem interações em função de seus lugares sociais, de suas vivências, experiências individuais e coletivas, entre outros aspectos que apresentam uma relação direta com uma dada realidade social.

Partindo dessa concepção, pode-se afirmar que os fenômenos educacionais e, entre eles, a formação de professores envolve um conjunto de fatores que extrapolam a sala de aula e os processos cognitivos vivenciados dentro dela, bem como os espaços das instituições educativas. Tais processos estão, portanto, fundamentados nas concepções, expectativas, práticas etc. que estudantes e professores trazem para a sala de aula e estão relacionadas às representações sociais dos estudantes e dos professores formadores e, em sendo assim, significa que é marcado por uma diversidade de determinantes de várias ordens: históricos,

educacionais, socioculturais que direcionam os processos formativos em questão.

Mas o que estamos considerando neste estudo como representação social?

Segundo Jodelet (2002), umas das principais autoras tomadas como referência no debate sobre o conceito em discussão, as representações sociais podem ser entendidas como modos de conhecimento prático orientados para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos.

São, portanto, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não podem ser reduzidos a esses elementos. São socialmente elaboradas e compartilhadas e contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Dessa forma, são, em essência, fenômenos sociais que precisam ser entendidos a partir do seu contexto de produção que envolve funções simbólicas e ideológicas aos quais estão articulados e nos quais a comunicação circula. (JODELET, 2002)

Nessa perspectiva, segundo Spink (1993), podemos perceber que o conceito de representação social envolve uma importante discussão sobre a relação indivíduo-sociedade, tema que, para a autora, traz o debate acerca da polarização entre o determinismo social em que o homem aparece como produto da sociedade, por um lado, e o voluntarismo individual que vê o sujeito como livre agente e condutor de seu destino, por outro.

Ao tentar enfrentar essa polarização, o conceito de representação social procura superar tanto o determinismo social quanto o voluntarismo do indivíduo, buscando um posicionamento mais integrador que, por um lado, situam os seres humanos no processo histórico e considera os seus determinismos, mas, por outro, abre espaço para considerar as possibilidades criativas das subjetividades. (SPINK, 1993) Dessa forma, ao abrir espaço para a subjetividade, o conceito de representação social é ampliado trazendo para a discussão a questão do afeto. Nesse caso, as representações não seriam meras expressões cognitivas dos sujeitos, mas também expressões carregadas de afeto e sentimentos. (JODELET, 2002)

Nessa discussão, se tomarmos o significado do termo “representação” no Dicionário Aurélio (REPRESENTAÇÃO, 1975), temos aí duas definições que expressam a disputa epistemológica

que a noção de representação traz consigo. Um **primeiro sentido** de representação diz que é o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento” (Ferreira, 1975). Nesta definição, o destaque é dado à natureza do conhecimento e na possibilidade de apreensão da realidade. (SPINK, 1993)

Ao definir, nesse caso, as representações sociais como formas de conhecimento prático, passa a se dar ênfase e a estudar o conhecimento do senso comum. Esse interesse pelo estudo do conhecimento do senso comum, ainda segundo Spink (1993), implica numa ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento que tem como objeto de estudo o conhecimento como saber formalizado e que são constituídas por conjuntos de enunciados coerentes e possíveis de serem verificados. Nesse sentido, ao focalizar os saberes, sejam eles formalizados ou não, coloca-se em cheque a distinção entre ciência e senso comum, considerando-se ambos os tipos de saberes como construções sociais sujeitas às determinações sócio-históricas de cada época.

Dessa forma, contestando a concepção de verdade que caracteriza a revolução científica e marca a modernidade nas sociedades ocidentais, o conceito de representação social amplia o olhar, passando a tratar o senso comum não como um saber de menor importância, mas como um saber legítimo e fundamental para as transformações sociais.

Esse tipo de reflexão, ao ampliar o conhecimento como objeto de estudo para além da fronteira da história das ideias legitimadas no âmbito da ciência ou do discurso do poder dominante, dá relevo ao conhecimento do homem comum. Nesse caso, o que passa a ser destacado é o conjunto de significados que sustenta nosso cotidiano sem o qual as sociedades não podem existir e que se expressam não apenas por meio do que dizemos, mas também do que pensamos, do que fazemos, de nossas posturas corporais, entre outras formas.

Sendo assim, podemos entender que ao Moscovici (1988) considerar o poder de criação das representações sociais, defendendo a sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, esse insere sua abordagem entre as perspectivas construtivistas que veem o conhecimento ou os saberes como uma construção social da realidade.

Ao retomar o que diz o Dicionário Aurélio (REPRESENTAÇÃO, 1975) sobre o termo representação, este aparece com um outro

significado, ou seja, como “ato ou efeito de representar(-se)”; “interpretação”. Nesse caso, como propõe Spink (1993), podemos perceber que o sentido se aproxima de uma abordagem que destaca a ação, ou seja, são as implicações práticas das representações que estão sendo destacadas.

A perspectiva proposta nesse segundo sentido leva-nos a estabelecer conexões entre a representação social e a atividade do sujeito, entendido como indivíduo ou como grupo, e pressupõe que a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Portanto, refere-se a sua estrutura intersubjetiva, que não pode ser percebida apenas como produto das determinações sociais nem como produto independente de sua vida e de suas decisões, já que as representações devem ser entendidas como construções contextualizadas em um tempo e lugar determinado, além de ser uma expressão da realidade percebida em função das interações sociais e como uma exteriorização do afeto. (SPINK, 1993)

Nesse sentido, como nos diz Jodelet (2002), para se compreender as representações sociais é necessário articular elementos afetivos, mentais e sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e, por sua vez, afetam a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm.

Em síntese, e a partir do exposto até aqui, podemos dizer que às representações sociais, enquanto formas de pensamento prático, são campos socialmente estruturados que só podem ser compreendidos quando referidos às condições de sua produção e aos núcleos estruturantes da realidade social, tendo em vista seu papel na criação desta realidade.

Dessa forma, as representações sociais são maneiras de o sujeito social interpretar, viver e intervir na realidade na qual está imerso. Portanto, não podem ser confundidas com concepções, opiniões ou atitudes sobre o mundo social ou sobre um fato ou fenômeno qualquer. Mas deve ser tratado como um sistema de ideias, valores e práticas socialmente compartilhadas que nos permite olhar para o mundo e “classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso ambiente social” (GAMA, 1991)

Como nos diz Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2008, p. 153),

Podemos entender a representação social como o processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, fruto da integração

de seus valores, das suas experiências, das informações que circulam no seu meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os outros homens do seu meio [...] é como aprendemos a vida cotidiana.

Pensando a partir desse conceito, podemos compreender as representações sociais dos estudantes como uma expressão de seu processo de assimilação da realidade do fenômeno em discussão e, nesse sentido, o que eles expressam em suas diversas formas e nuances tem uma relação direta com um sistema de ideias, valores e práticas socialmente compartilhadas com relação à Matemática e ao seu ensino nas escolas, sistema esse que foi construído socialmente ao longo da história do desenvolvimento das sociedades modernas e de suas vidas pessoais.

No que se refere ao processo de ensino de Matemática nas escolas, Skovsmose (2001) desenvolveu importante estudo, defendendo a perspectiva de uma Educação Matemática Crítica que possa fazer a crítica necessária aos tipos de comandos apresentados no ensino da Matemática, cuja intenção principal é não questionar nada e “adestrar”. Um exemplo disso são os aspectos relacionados às diferentes perspectivas de ensino que podem orientar o trabalho dos professores de Matemática e promover representações nos estudantes sobre como deve ser esse ensino.

Nesse sentido, podemos destacar, segundo análise elaborada por Graça e Moreira (2004), algumas perspectivas do ensino de Matemática que podem conduzir o trabalho dos professores na Educação Básica e que, com certeza, poderão contribuir para a construção das representações dos estudantes ao ingressarem na Educação Superior.

Nesse sentido, os autores apresentam um conjunto de perspectivas que podem ser identificadas da seguinte forma: (a) perspectivas de ensino centradas **em quem aprende** que se sustentam numa visão construtivista em que a “Matemática é um campo de conhecimentos, sujeitos a revisão, continuamente criado e recriado pelo homem, e as atividades de produção matemática são conduzidas por problemas oriundos de diversas áreas e contextos, tendo subjacente uma perspectiva de resolução de problemas” (GRAÇA; MOREIRA, 2004, p. 47); (b) as perspectivas de ensino **centradas nos conteúdos** cuja ênfase recai no conteúdo a ser trabalhado e nas relações lógicas que compõe o conhecimento matemático; (c) as perspectivas de ensino **centradas no conteúdo**

com ênfase na execução que se referem a concepções do ensino da Matemática que destacam o desempenho do aluno com relação ao domínio de regras e processos matemáticos; (d) as perspectivas centradas **na organização da sala de aula** que consideram que a estrutura e eficiência organizativa das atividades realizadas em sala de aula é o mais relevante. Nesse caso, o conteúdo matemático assume menor relevância. O destaque, portanto, está na metodologia que deve garantir aulas que mantenham os alunos envolvidos na aula. (GRAÇA; MOREIRA, 2004)

Vejam, a seguir, como os estudantes participantes da investigação expressam suas representações sobre o ensino e a aprendizagem em Matemática, tendo como referência as discussões teóricas apresentadas anteriormente.

Representações de estudantes de Pedagogia sobre o processo de ensino e aprendizagem em Matemática

A investigação realizada contou com a participação de 40 estudantes de um curso de Pedagogia oferecido por uma IES privada localizada na região do Baixo Sul da Bahia, que serão identificados nas análises pela letra E, seguida do número correspondente a uma ordem crescente estabelecida em função do semestre cursado. Assim, E1 a E12 corresponde aos estudantes que cursaram a disciplina de Conteúdos e Metodologias da Matemática no semestre 2015.1; E13 a E28 corresponde aos estudantes que cursaram a disciplina no semestre 2015.2; e E29 a E40 aos estudantes que cursaram em 2016.2. O questionário não foi aplicado no semestre 2016.1, pois não houve oferta da disciplina.

A Tabela 1 indica o número total de estudantes de cada uma das turmas e o número dos estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Semestre letivo	Nº de alunos	Alunos participantes	% por semestre
2015.1	19	12	68%
2015.2	36	15	42%
2016.2	18	13	72%
Total	73	40	55%

Fonte: Questionários respondidos pelos estudantes

No que se refere à caracterização dos participantes da pesquisa, quanto ao sexo, tivemos cinco estudantes do sexo masculino e 35 do sexo feminino. Esse dado confirma uma tendência histórica do

(1) Sobre essa temática ver autores como: Catani e Bueno (2000), Louro (2000), Reis (2002) entre outros.

predomínio de estudantes do sexo feminino nos cursos de formação de professores, principalmente quando se trata da formação para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹

Assim, nas três turmas em que foi realizada a investigação o perfil da turma é de que são, em sua maioria, mulheres, residentes na cidade de Valença e em alguns de seus distritos e de cidades próximas, como Taperoá, Nilo Peçanha, entre outras.

A primeira fase do levantamento dos dados foi realizada no início de cada semestre letivo e visou conhecer as expectativas dos estudantes com relação à disciplina; suas concepções sobre as principais dificuldades para o ensino e aprendizagem em Matemática e sobre a importância de ensinar Matemática para as crianças. O objetivo dessa atividade era promover uma aproximação inicial sobre as concepções dos estudantes, muitas vezes marcada por uma visão negativa da Matemática e do seu processo de ensino, para poder avançar na percepção de outras formas de expressão manifestas pelos estudantes durante a oferta da disciplina, sendo as observações feitas discutidas continuamente com eles, visando auxiliá-los em sua autorreflexão sobre a participação na disciplina e conduzir aprendizagens significativas.

Em outras experiências em que atuamos com formação de professores, também para os anos iniciais do Ensino Fundamental, chamava a nossa atenção as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes com relação a dois aspectos principais: a falta de domínio dos conteúdos específicos da Matemática; e a dificuldade de interpretação de textos o que dificultava a resolução de problemas e a discussão sobre aspectos importantes da história da Matemática e outros temas.

Essa dificuldade se manifestava, inclusive, nas expressões negativas que os estudantes demonstravam com relação à Matemática. Nesse sentido, tomamos essas constatações como principal desafio do trabalho formativo que temos realizado, tentando mostrar aos estudantes a importância da Matemática no dia a dia e, mais especialmente, na necessidade de eles refletirem sobre a sua responsabilidade na condução do processo formativo de crianças e adultos com relação à Matemática, já que eles deverão atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisar o material coletado inicialmente com o grupo de estudantes, no que se referiam as suas **expectativas com relação à**

disciplina de “Conteúdos e Metodologias da Matemática”, pudemos identificar dois conjuntos de expectativas que nos ajudaram a compreender como os estudantes percebem o processo de ensino e aprendizagem em Matemática. O primeiro conjunto é formado por respostas em que são destacadas as possibilidades que a disciplina poderá oferecer para a ampliação dos conhecimentos matemáticos. Nesse caso, 18 estudantes, ou 45% dos sujeitos pesquisados destacaram a possibilidade de a disciplina ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos matemáticos específicos.

Dentro desse conjunto encontramos duas estudantes que estabeleceram uma relação entre os conhecimentos matemáticos a serem adquiridos e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como se pode observar nos trechos transcritos a seguir:

Espero me dar muito bem, pois preciso muito da Matemática para desenvolver o meu potencial. (E22)

Espero absorver o máximo conhecimento para enriquecimento pessoal e progresso profissional. (E24)

Ainda nesse conjunto, vale destacar algumas respostas que expressaram mais claramente uma determinada representação da Matemática como campo de conhecimento difícil de ser compreendido e de ser acessado. Como se pode ver nos trechos a seguir:

Que seja divertido, animado e que possamos ver o lado que muitos ainda tentam descobrir, ou seja, o lado bom. (E5)

Que desmanche a minha concepção de que a Matemática é um bicho de sete cabeças. (E12)

Espero aprender o que ainda não sei e também o que já sei mesmo com toda a dificuldade que existe na Matemática. (E13)

Espero ao menos compreender, adquirir o conhecimento e quebrar as barreiras que eu tenho em relação a disciplina. (E28)

Ao analisarmos, mais detidamente, os trechos transcritos acima podemos perceber expressões que destacam as “dificuldades”, “barreiras” e medos com relação à aprendizagem em Matemática, apesar das expectativas que indicam o desejo de superação dessas dificuldades e barreiras.

Nas observações das atividades realizadas em sala de aula, registradas ao longo do semestre, pudemos perceber fortes

reações dos estudantes ao trabalharmos conteúdos específicos da Matemática, demonstrando resistência para resolver problemas, fazer exercício que exigiam raciocínio lógico, entre outros. Nesses casos, os estudantes se negavam a participar das atividades, demonstrando medo ou vergonha por acharem que não iriam conseguir fazer a atividade. Alguns estudantes nem tentavam participar da atividade ou afirmavam previamente que não iriam conseguir. Por vezes, apagavam os cálculos que faziam para resolver um problema, para que o professor não percebesse a sua “falta de habilidade”, como alguns deles expressavam durante a resolução da atividade.

Como se pode perceber, não se trata apenas de uma concepção dos estudantes que apontam suas dificuldades para lidar com a Matemática, mas de um conjunto de práticas que revelam certo sofrimento por parte desses estudantes, pois ao tentarem lidar com suas dificuldades muitas vezes atribuíam essa dificuldade a uma deficiência pessoal que aceitavam como um fato consumado. Como nos diz Jodelet (2002), a representação social envolve mais que ideias sobre um determinado aspecto ou situação social, são expressões de uma realidade percebida em função das interações sociais e se manifesta de várias formas, inclusive como exteriorização de subjetividades marcadas por expressões de afeto, como se pode evidenciar nos registros acima.

Com relação ao outro grupo de respostas, identificamos 22 estudantes, ou 55% dos sujeitos pesquisados, que estabeleceram uma relação mais direta entre suas expectativas e aquilo que é proposto pela disciplina que compõe a matriz curricular de um curso voltado para a formação de professores. Assim, destacaram que esperam compreender a Matemática e poder aprender metodologias de ensino que possam atender as necessidades de formação de seus futuros alunos nas escolas.

Mas uma vez, nesse conjunto de estudantes, encontramos respostas que nos ajudam a compreender práticas de ensino da Matemática que vão construindo representações sociais sobre essa área de conhecimento, muito presente em nossas escolas, que é vista como difícil de ser aprendida.

Espero compreender e aprender a usar ou melhor como aplicar a metodologia da Matemática na sala de aula sem causar medo, frustração para as crianças, e sim o gosto pela Matemática. (E39)

Chamou nossa atenção também o registro de duas outras estudantes que destacaram determinado enfoque do ensino da disciplina que elas esperavam ver atendido, como se pode ver a seguir:

Aprender a ensinar, a conhecer, contextualizar e interpretar a Matemática e seu uso de diversas maneiras. (E21)

Aprender a ensinar, contextualizar o assunto para facilitar a compreensão dos meus futuros alunos. (E20)

É importante destacar que esse aspecto da contextualização do ensino e da aprendizagem em Matemática aparece apenas no registro das expectativas de duas estudantes, principalmente se considerarmos que essa é uma das recomendações mais enfatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), bem como nos discursos de educadores das diversas áreas de conhecimento. Essa referência ao aspecto da contextualização que aparece no discurso de poucos estudantes que participaram da pesquisa talvez tenha uma relação direta com suas vivências como estudantes ao longo da formação escolar, levando-os a terem uma representação social da Matemática como um conjunto de conteúdo a serem aprendidos sem desenvolver a compreensão de que esses conhecimentos possuem uma história e uma relação muito próxima com o cotidiano das diversas sociedades nas quais foram produzidos, como nos diz D'Ambrósio (1997)

No que se refere às **principais dificuldades** que os estudantes percebem no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, identificamos também dois conjuntos de respostas. Num primeiro conjunto, formado por 36 estudantes, ou 90%, eles destacaram suas dificuldades pessoais com relação à aprendizagem dos conteúdos específicos da Matemática. Nesse caso, chama a atenção algumas respostas que se referem às dificuldades com alguns conteúdos matemáticos que são trabalhados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tais como: “operações de multiplicação”, “divisão”, “contas longas e equação”, “compreender fórmulas”, “regra de três e equações”, “resolver problemas”, “equação e potenciação”. Vale destacar, que a maior indicação foi com relação aos cálculos básicos de multiplicação e divisão.

Nesse sentido, vale destacar as respostas a seguir:

Tive professores horríveis com carência de didáticas específicas e de boas metodologias, por isso fiquei com traumas, bloqueios. Enfim tenho várias dificuldades com os assuntos da Matemática, inclusive com a divisão e fórmulas. (E40)

Eu tenho tantas dificuldades, talvez pela minha base ter sido horrível, mais o que me deixa triste é não saber nada de Matemática desde o fácil até o complexo. (E33)

É aprender a Matemática uma vez que meu cérebro já registrou que é muito difícil aprender e passar. (E29)

Tenho todas as dificuldades do mundo com a Matemática. (E27)

Esses são depoimentos muito significativos para pensarmos nas representações sociais que os estudantes possuem com relação à Matemática. Nesse caso, se entendermos as representações sociais como conhecimentos práticos, do senso comum, e entendê-los não como um saber menor, mas como um saber legítimo fundamentado nas vivências compartilhadas socialmente que sustentam nosso cotidiano sem o qual as sociedades não podem existir, torna-se urgente nos debruçarmos sobre a temática que estamos tratando. Nesse caso, estamos nos referindo ao direito à aprendizagem das crianças que frequentam as escolas de Ensino Fundamental que poderá ser comprometido, o que alimenta o processo de exclusão das conquistas que as sociedades contemporâneas vêm alcançando. Por outro lado, também evidencia o quanto os próprios estudantes participantes da pesquisa foram excluídos desse direito.

Enquanto o grupo analisado anteriormente destacou as suas dificuldades pessoais com a aprendizagem da Matemática, três estudantes, ou apenas 7,5% destacaram o aspecto dos processos de ensino da Matemática e a preocupação em superar uma forma de ensinar que promove a frustração e o medo da disciplina. Nesse caso, destacamos os seguintes registros:

A dificuldade é de como usar a Matemática sem que cause frustração, propondo conhecer a realidade que o aluno está inserido e tratar essa Matemática de forma prazerosa. (E39)

A dificuldade é de elaborar uma atividade criativa para os alunos. Fazer com que o aluno perca o medo dessa disciplina. (E38)

Como meus alunos compreenderem e saberem que ela pode ser usada diariamente. (E23)

Mais uma vez, palavras relacionadas às emoções humanas são associadas ao ensino da Matemática e são recorrentes, como pudemos observar nos registros anteriores. Aqui os estudantes trazem expressões como “medo” “frustração”, “tristeza”, referindo-se a si próprios e aos seus futuros alunos.

A partir do exposto podemos avançar nessa reflexão e supor que quando sentimos medo, instintivamente buscamos nos proteger, nos defender da situação que está nos causando o medo. A pergunta que colocamos nesse contexto é: como esses estudantes em seus processos formativos irão enfrentar esses medos? Como irão enfrentá-los quando forem professores? O enfrentamento desses medos pode se dar de várias formas: desistindo de aprender, pois se sentem incapazes, o que pode ser percebido na expressão “*meu cérebro já registrou que é muito difícil aprender*” (E29); afirmando que não gostam ou não tem interesse pela disciplina; evitando se expor em situações em que precisam demonstrar seus conhecimentos matemáticos, como tantas vezes observamos nas práticas pedagógicas realizadas durante a oferta da disciplina, entre outras possibilidades. Vale registrar, nesse contexto, que independente de qual seja a expressão prática das representações que esses estudantes evidenciem, com certeza eles terão dificuldades para orientar seus alunos nos processos de ensino e aprendizagem em Matemática de forma que promova o direito à aprendizagem desses sujeitos.

Ainda com relação a esse ponto, vale destacar que apenas um estudante informou que “*não tenho dificuldades na disciplina de Matemática*” (E6).

Quando tratamos sobre a importância de ensinar Matemática para as crianças destacaram-se as afirmações de que a Matemática é fundamental para as pessoas poderem viver em sociedade. Nesse sentido, 37 estudantes, ou 92,5%, enfatizaram a relevância da Matemática e afirmaram que ela está presente em tudo e que todos precisam se apropriar dos conhecimentos da área. Nesse caso, os registros a seguir indicam de forma mais evidente essa concepção dos estudantes.

É importante, pois ela está no nosso dia a dia e com certeza aplicar a Matemática de forma prática, utilizando da própria realidade, é um recurso que tornará possível a criança aprender e isso será fantástico. (E39)

Por que sei que essa disciplina está no nosso dia a dia mais que as outras matérias existentes, não desmerecendo as outras, é claro. A Matemática tem muito a nos acrescentar e abrir nossas mentes para novos aprendizados, enfim, ela norteia os conhecimentos priorizando os conhecimentos prévios que todos nós possuímos. Enquanto crianças ou adultos, todos temos algo a acrescentar quando se trata de aprender algo. (E40)

Tão importante quanto saber pronunciar, escrever ou expressar-se é o conhecimento da Matemática que de formas tão variadas estão implícitas no cotidiano do educando e do educador, bem como de todo indivíduo. (E24)

Ainda com relação a esse aspecto, três estudantes relacionaram a importância do ensino da Matemática para as crianças com as exigências da continuidade dos processos de escolarização, afirmando que os conteúdos serão cobrados no futuro pela escola, ou com o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, como se pode perceber nos trechos a seguir:

Por que é a base que ela vai ter pra desenvolver futuramente os conteúdos que a Matemática vai lhe propor. (E8)

Promove e estimula o uso de regras, além de despertar a lógica, a noção de espacialidade e etc. (E23)

Vale destacar nos registros apresentados anteriormente a referência, pela quase totalidade dos estudantes, da importância do ensino da Matemática para as crianças, principalmente no que se refere à relevância desse conhecimento para a vida em sociedade. Nesse sentido, um dos registros considerou a Matemática tão relevante quanto a própria necessidade de comunicação entre os sujeitos sociais, em suas diversas expressões. Essa constatação torna a questão ainda mais significativa, na medida em que, por um lado, esses estudantes reconhecem a importância da Matemática para a vida em sociedade e, por outro, reconhecem também que suas dificuldades são imensas e sua relação com a disciplina é de medo e frustração, aspectos que precisam ser enfrentados e considerados como elementos importantes a serem trabalhados pelos professores que atuam no processo de formação desses futuros professores.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste artigo trazem aspectos importantes para o debate sobre o ensino e a aprendizagem em Matemática. Nesse caso, os registros que apresentamos ganham ainda mais força, pois estamos nos referindo a formação de futuros professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que as crianças terão seus primeiros contatos com a formalização dos conhecimentos matemáticos.

Nas análises, pudemos perceber que enquanto 90% dos sujeitos apresentaram sérias dificuldades com relação ao domínio dos conhecimentos básicos da Matemática, muitas vezes em função de experiências frustrantes vividas durante os processos de escolarização, muitas delas relatadas durante as reflexões promovidas em sala de aula, 92,5% reconheceram que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a vida em sociedade o que revela uma situação complexa a ser enfrentada pelos formadores de professores que atuam com questões relacionadas aos conteúdos e às metodologias do ensino da Matemática.

Por outro lado, também chama à atenção as representações sociais que esses estudantes têm sobre a Matemática que se expressam por meio de sentimentos de “medo”, “frustração”, “tristeza”, expressos tanto através das respostas ao questionário aplicado no início do semestre, quanto de suas expressões orais e/ou corporais, revelando resistência ou negação para participar das atividades.

Nesse processo, vale destacar que o retorno dado para os estudantes com relação à análise dos questionários respondidos; as constantes reflexões sobre as atitudes tomadas por eles nos processos de ensino que eram realizadas durante o semestre, buscando sempre estabelecer conexões com suas vivências escolares nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática; as reflexões sobre os sentimentos de vergonha ou medo para expressarem seus conhecimentos ou desconhecimentos sobre os conteúdos trabalhados, contribuiu significativamente com o processo de condução da disciplina, principalmente com relação às resistências e ao medo de envolver-se nas atividades.

Frente ao exposto, entendemos que, apesar deste ter sido um trabalho realizado com um pequeno grupo de estudantes, a sua contribuição original está na tentativa de buscar conhecer as

representações sociais dos estudantes com relação ao ensino e a aprendizagem da Matemática, especialmente no que se refere aos seus sentimentos quanto a sua capacidade/incapacidade de aprender, e tornar essas representações sociais objeto constante de reflexão e autorreflexão.

Nesse sentido, consideramos que se torna necessário e urgente que os professores formadores dos futuros professores que irão atuar com a Matemática, em qualquer dos níveis da Educação Básica, procurem enfrentar as questões aqui identificadas no sentido de superar as dificuldades dos estudantes não apenas com relação aos conteúdos específicos da Matemática e as metodologias de ensino a serem utilizadas, mas, também, lidar com as representações que esses estudantes têm da disciplina, expressas por meio de sentimentos de medo e insegurança.

Sendo assim, entendemos que é necessário promover uma intervenção pedagógica que favoreça o acesso a um conhecimento que não pode ser para poucos, contribuindo para que a formação desses estudantes ocorra com base numa perspectiva formativa que garanta o seu direito de aprendizagem e de seus futuros alunos.

Teaching and Learning in Mathematics in early years of elementary school: reflections on representations of undergraduate Pedagogy students

Abstract: The objective of this article is to discuss representations that Pedagogy students have about teaching and learning about Mathematics. We are also seeking out to learn how these representations are manifest in discourses and practices during the course. The study used as a theoretical reference the concept of social representation understood as a system of interpretation that rules our relationship with the world and the others, guiding and organizing the conducts and social communications. The study was developed along of three semesters between 2015 and 2016. The data collect was done by the application of a questionnaire for Pedagogy students enrolled in the course "Themes and Methodology in Mathematics" in a higher education institution located in the lower Southern region of Bahia. The results showed that 90% of the group researched presents serious difficulties about basic knowledge of mathematic; 92,5 % recognized that these knowledge are fundamental to the life in society. The results show, therefore, that on the one hand, students recognized the relevance of Mathematic to life in society, on the other, they realize that their difficulties are immense and the feelings about the course also are not good. The study revealed that fear and frustration are the most common feelings about the course, aspects that need to be faced and considered as relevant to be worked by the teachers who work in the training process of these future teachers.

Key words: Mathematics Teaching. Learning in Mathematics. Social representations. Teacher training.

Referências

- ALMEIDA, M. B.; LIMA M. G. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000200014 > Acesso em: 20.10.2016.
- BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. S. *Formação do educador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. L. *Na vida dez, na escola zero*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORDEIRO, M. H.; DONADUZZI, A.; SCHLINDWEIN, S. M. Psicologia e educação: Representação social do bom aluno: implicações éticas na educação. In: PLONER, K. S. (Org.). *Ética e paradigmas na psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M.; COSTA, E. A formação para matemática do professor de anos iniciais. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 2, p. 505-522, 2016
- CATANI, D. B. e BUENO, B. O. (Org.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- CURI, E. *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CUNHA, D. R. *A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica*. 2010. 107. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- GAMA, E. M. P. As Percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 72, n. 172, p. 356-384, 1991.
- GIARDINETTO, J. R. B. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- GRAÇA, M.; MOREIRA, M. A. Representações Sociais sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo com professores do

ensino Secundário. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 4, n. 3, 2004.

GUSMÃO, T. C. R. S. *Professores dos anos iniciais apresentam as mesmas dificuldades que seus alunos em relação à Matemática*. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2013, Uruguai. *Anais...*, [s.n.], Uruguai, 2013.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002

LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REIS, M. A. *(Re)Invenção da escola pública: sexualidade e formação da jovem professora*. 2002, 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

REPRESENTAÇÃO. In: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

SANTOS, R. M. *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre Matemática*. 2016, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2008.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica*. A questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

Submissão: 02/11/2016 Aceito: 01/02/2017

Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para

seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.

	COLOFÃO
Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book

en

A arte do encontro: o Cineclube na escola

Luciana Bessa Menezes

Formação inicial de professores, cultura visual e novas materialidades

Adriana M. Assumpção

Dilson Miklos

Guaracira Gouvêa

O cinema pelo olhar dos jovens: suas relações na escola e nas redes

Adriana Hoffmann Fernandes

Kelly Maia Cordeiro

Educação e filosofia: uma análise do filme *Preciosa*

Laura Ramos Estrela

Leilane Sena

Simone Lucena

Cristiano Ferronato

Thiago Pérez Machado

Cinema, cem anos de juventude: um programa internacional de educação ao cinema implementado em Portugal

Raquel Pacheco

Exercícios do Olhar

Dagmar Mello Silva Correio

Roteiros imprevisíveis na internet de um texto sobre cinema e currículos

Alessandra Nunes Caldas

Nilda Alves

Tecendo narrativas sobre gênero e sexualidade a partir de *The Walking Dead*: relato de uma experiência com as audiovisualidades no ensino superior.

Leonardo Nolasco-Silva

Maria da Conceição Silva Soares

Trabalhando com o hipertexto - caminhos de leitura da obra de Ricoeur

Rosa Maria Filippozzi Martini

Elaine Conte

Patrícia Prochnow

Ensino e Aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do

Ensino Fundamental: reflexões sobre representações de estudantes de curso de Pedagogia

Marcio Alessandro Teles Fonseca

ISSN 2317-0956



tas