

GRAZIELE CORRÊA AMORIM

**NARRAR, FABRICAR, INVENTAR: COMPOSIÇÕES ENTRE NARRATIVAS
CINEMATOGRAFICAS E NARRATIVAS DE VIDAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

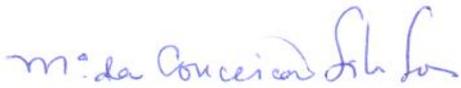
VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

GRAZIELE CORRÊA AMORIM

**NARRAR, FABRICAR, INVENTAR: COMPOSIÇÕES ENTRE NARRATIVAS
CINEMATOGRAFICAS E NARRATIVAS DE VIDAS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 4 de dezembro de 2017.



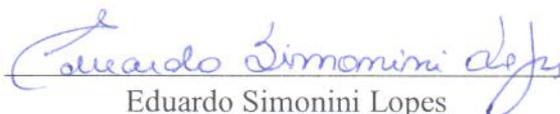
Maria da Conceição Silva Soares



Heloísa Raimunda Herneck



Rennan Lanna Martins Mafra



Eduardo Simonini Lopes

(Orientador)

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.

Gilles Deleuze

AGRADECIMENTOS

Prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 (...)

 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 (...)

 Eu quero dizer
 Agora o oposto do que eu disse antes
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 (...)

 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou...

Raul Seixas.

A cada nova conquista momentos e pessoas são lembradas, me levando a compreender a importância dos laços afetivos que foram inventados|construídos em meu existir... Portanto, a “conclusão” de uma etapa e, concomitantemente, o início de outras possibilidades de se agenciar a oportunidades profissionais, pessoais, afetivas, de aprendizagens e de partilhas devem ser celebradas com os meus companheiros.

Agradeço, pois, a Elenice - minha mãe e pai - mulher guerreira, amiga e batalhadora, que muito trabalhou e me incentivou a estudar, a aprender e a partilhar aprendizagens. Gostar de ler e escrever, aprender, (des)aprender e (re)aprender são características que fazem parte da minha existência graças a você, minha mãe.

Ao grupo de estudos Cotidianos em Devir - que durante muito tempo foi a minha “família” em Viçosa – tenho muito a agradecer. É gratificante e emocionante reconhecer que as teorias e modos de existir discutidos, partilhados, aprendidos e capturados possibilitaram a mim um potente engrandecimento pessoal e profissional.

Sou e serei ainda eternamente grata ao meu orientador, Eduardo, que muito me ensinou e me motivou. Se hoje acredito nas potências e invenções que ocorrem nos mais banais cotidianos, fui afetada por ele. Se hoje compreendo que uma profissão, uma amizade, um relacionamento, enfim, uma pesquisa sem amor não faz qualquer sentido a uma existência, aprendi com ele. Obrigada Eduardo, por me fazer acreditar que sou capaz! Obrigada por ter permitido que os nossos projetos desenvolvidos, as nossas conversas no dia-a-dia e essa Dissertação extrapolassem aprendizagens|saberes|viveres acadêmicos. Pessoas como você, é extraordinário conhecer...

Aos estudantes calouros da turma de 2016 do curso de Pedagogia, muito obrigada por terem participado e enriquecido este estudo que também modificou a minha existência. Sem vocês, quais caminhos essa Dissertação teria tomado? Foi um prazer conhecer vocês, as suas histórias de vida, sonhos, desejos, medos, angústias, alegrias, tristezas, entre outros.

Agradeço aos professores que contribuíram na avaliação desta dissertação. À professora Conceição Soares pelo aceite em participar e potencializar grandemente na construção, como também no momento final deste trabalho. Igualmente agradeço a professora Heloísa Raimunda Herneck, professora amável e companheira do grupo de estudos. Ao professor Rennan Mafra pelas potentes discussões e contribuições, desde o início desta dissertação.

Obrigada também ao meu companheiro Talles que mesmo, talvez, não compreendendo as teorias de Foucault, Deleuze, Migliorin, entre tantas outras que aparecem neste trabalho, esteve ao meu lado escutando as minhas composições junto com as mesmas.

Agradeço aos meus irmãos, meus amigos de Viçosa (conquistados na Pedagogia, no Mestrado, no Grupo de Estudo e nos projetos desenvolvidos) e de São Geraldo, pelas partilhas de experiências, pelos momentos agradáveis que juntos passamos e por terem torcido por mim.

Muito obrigada as secretárias do Programa da Pós-Graduação em Educação Eliane e Naiany, pela disposição que sempre demonstraram em nos ajudar com as dúvidas e “desesperos” acadêmicos frequentes.

E além de agradecer, este também é o momento de refletir a respeito das angústias e incertezas que emergem e|ou estão entrelaçadas aos novos percursos que terei que trilhar a partir de agora... Esses potentes encontros me ensinaram que nós somos os responsáveis pelos agenciamentos cotidianos que construímos no viver, ou seja, nós decidimos se as tramas vividas serão tidas como bons ou maus encontros.

Aventuro-me ainda a dizer que esses encontros afetaram e afetam a minha existência, levando-me a cada novo dia a arquitetar novos sonhos, desejos, alegrias, tristezas, gostos, angústias...; levando-me a ter muito mais dúvidas do que certezas a respeito de quem sou...; levando-me a considerar-me uma “metamorfose ambulante”. Enfim, a certeza neste momento é que o meu corpo transborda de emoção e gratidão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quinetóscopio -	9
Figura 2: Cinematógrafo -	10
Figura 3: Vitascópio -	12
Figura 4: Mutoscópio -	14
Figura 5: <i>Ilustração confeccionada por Bruno</i>	61
Figura 6: Colagem confeccionada por Bruno	65
Figura 7: Sensações com o filme “Proibido Proibir”, escrito pela estudante Maria.....	69
Figura 8: Sensações com o filme “Proibido Proibir” escrito pela estudante Beatriz.....	70
Figura 9: Escrito por Gabriel	75
Figura 10: Sensações com o filme “Além da Sala de Aula”, escritas pela estudante Maria.....	76

RESUMO

AMORIM, Grazielle Corrêa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2017. **Narrar, fabricar, inventar: composições entre narrativas cinematográficas e narrativas de vida.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

O presente estudo teve como objetivo acompanhar diferentes modos de aprender|pensar acionados na relação com narrativas cinematográficas. Dessa forma, no ano de 2016 convidamos estudantes calouros da Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa-MG, campus Viçosa, para participarem de sete encontros onde foram exibidos diferentes filmes, seguidos de discussões. Esses encontros tiveram lugar, durante sete semanas consecutivas, no Centro de Ensino e Extensão (CEE) da UFV, tendo a duração de 3 horas cada um. Os filmes selecionados envolviam temas diversos, a maioria deles privilegiando questões referentes à relação ensino-aprendizagem. Buscamos, nesse sentido, acompanhar os afetos tramados na relação entre as narrativas de vida dos estudantes e as narrativas apresentadas nos filmes, a fim de problematizar a respeito dos modos como as narrativas cinematográficas poderiam influenciar na (re)invenção das histórias enoveladas nas existências dos estudantes pesquisados. Para isso, realizamos uma pesquisa participante de intenção cartográfica, seguindo as narrativas que se construía nos encontros a partir das dinâmicas utilizadas para ativá-las. Dessa forma, nos encontros utilizamos de diário de campo, registro fotográfico, práticas de dinâmica de grupo envolvendo construção de desenhos e colagens, nesses encontros foi utilizado como métodos diário de campo e fotografias. Com isso, colocamos em discussão e questionamos temas como educação, cinema, angústias, amizades, novidades, estranhamentos, alegrias e tristezas, dentre outros, problematizando os afetos ativados entre as narrativas cinematográficas e as narrativas de vida dos participantes. Em termos de conclusão, podemos considerar que as narrativas envolvem antes de tudo a consideração de que a realidade é uma experiência “ficcional”, sendo que as circunstâncias da vida podem ser reconfiguradas em seu sentido, interferindo em maneiras outras de praticar a si mesmo e a própria vida. Nesse sentido, as narrativas

cinematográficas têm a capacidade de apresentar outros campos de sentido àqueles que as acompanham, podendo interferir nas realidades até então estáveis de seus espectadores e oportunizar outras maneiras de pensar e, quem sabe, de viver.

ABSTRACT

AMORIM, Grazielle Corrêa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2017. **Narrate, manufacture, create: compositions between narratives and cinematic narratives of life.** Adviser: Eduardo Simonini Lopes.

The present study had as objective to accompany different methods of learning/thinking triggered in connection with the cinematographic narratives. Thus, in the year of 2016 we invited freshmen of Pedagogy from Federal University of Viçosa-MG, Viçosa campus, to participate in eight meetings where different movies were exhibited, followed by discussion. These meetings occurred, during eight consecutive weeks, in the Extension Education Center (EEC) of FUV, having a duration of 3 hours each. The selected movies involved several themes, the majority of them were privileged issues related to the teaching-learning relationship. We seek, in this sense, follow affections doomed in the relationship between the students' life narratives and narratives presented in the movies, in order to discuss the ways in which the cinematic narratives could influence the reinvention of the stories reeled in the stocks of the students surveyed. For this, we conducted a survey participant cartographic intent which people built in meetings from the dynamics used to activate them, that way, in the meetings we use field journal, photographic record, group dynamics involving construction drawings and collages, in those meetings was used as methods field journal and photographs. Thereby, we put in discussion and questioning topics such as education, cinema, anguish, friends, news, weirdness, joys, and sorrows, among others, questioning the affections between the cinematic narratives and enabled the life narratives of participants. In conclusion, we can consider that the narratives involve before all the consideration that reality is a "fictionalized" experience, and the circumstances of life can be reconfigured in your sense, interfering in other ways to practice yourself and own life. In this context, cinematic narratives have the ability to introduce other fields of meaning for those who accompany them, and may interfere in the realities hitherto stable your viewers and provide other ways of thinking and living.

SUMÁRIO

ENCONTRANDO-ME E (RE)COMPONDO-ME COM O CINEMA.....	1
1 - NARRATIVAS: “FABRICAÇÃO” DE EXISTÊNCIAS	3
1.1 - Um breve histórico: as transformações “sofridas” pelo Cinema desde a sua invenção.....	7
1.2- Cinema e educação.....	23
2 – CAMINHO METODOLÓGICO.	37
3 – (DES)CAMINHOS DA PESQUISA	53
3.1. Estranhamentos.....	57
4 – PARA ALÉM DA PESQUISA: INTERSECCIONANDO FILMES, PEDAGOGIA E MINHA VIDA... ..	80
REFERÊNCIAS.....	89

ENCONTRANDO-ME E (RE)COMPONDO-ME COM O CINEMA...

Natural de Guarulhos (São Paulo) e, atualmente, habitante de uma pequena cidade da Zona da Mata de Minas Gerais – chamada São Geraldo –; filha de pais separados; proveniente de uma família de baixa renda; estudante de escola pública; cresci, pois, ouvindo a minha mãe dizer que tínhamos que estudar muito. A formação escolar, segundo a mesma, era o único caminho capaz de nos oferecer, futuramente, "melhores condições de vida" através de uma profissão "bem qualificada" e remunerada. Aprendi a ser estudiosa e competitiva na ambição de conquistar maior "facilidade" na vida.

Recordo-me que em 2010, quando prestei o vestibular, não obtive sucesso e muito me decepcionei, uma vez que vinha sendo "treinada" há tempos para aquele momento. Em meio à decepção e cobranças que alguns familiares depositavam em mim – pois sendo eu a filha mais velha (de um total de cinco filhos) diziam que tinha que trabalhar para contribuir com a renda da minha mãe – continuei estudando. Foi no ano seguinte que obtive aprovação para o curso de Pedagogia e, mesmo sem saber ao certo qual profissão seguir, logo me matriculei na ânsia de ter um curso superior e “melhorar” as condições financeiras da minha família. Confesso que uma das grandes preocupações era me tornar uma “referência” aos olhos dos meus irmãos, ou seja, levá-los ao interesse também pelo estudo e pelo trabalho.

Passar a habitar, como estudante, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), inicialmente me levou a acreditar que, quando eu formasse, conseguiria resolver todos os “problemas financeiros da minha família”. Contudo, foi com o tempo e no|com o convívio que compreendi que este novo espaço estava sendo muito válido para a minha formação profissional e pessoal. Maior que qualquer aspiração por dinheiro, estava sendo o experimentar, o aprender e o partilhar experiências com outros mundos, como também dividir um quarto¹ com outras estudantes de distintos cursos e cidades|estados, conhecer diferentes mundos arquitetados pelos discentes e docentes da instituição. Fui

¹ Durante os quatro anos da graduação no curso de Pedagogia morei no Edifício Bello Lisbôa, que foi apelidado de Alojamento Velho por ser o prédio mais antigo no que diz respeito às outras moradias estudantis da UFRV. Alojamento este que foi inaugurado no ano de 1928, sendo atualmente um alojamento exclusivamente feminino.

também bolsista de alguns projetos de extensão e pesquisa que me levaram a potencializar a minha experiência acadêmica. Um desses projetos de extensão – e que me levou a construir a minha pesquisa no Mestrado - me proporcionou questionar e, igualmente, compreender o forte entrelaçamento existente entre o cinema e a educação.

O referido projeto de extensão, no qual fui bolsista no ano de 2014, foi intitulado "INVENTAR NA CONVIVÊNCIA: pensar-intervir nos relacionamentos estudantis nos alojamentos do campus Viçosa da Universidade Federal de Viçosa". Neste projeto, tivemos como objetivo produzir, quinzenalmente durante três meses, discussões sobre a convivência humana a partir da exibição de filmes sobre temáticas diversas. Naqueles encontros, cada filme atraía um público diferenciado que se interessava pela temática a ser exibida. Em um determinado filme apresentado, estavam presentes três pessoas; em outro, vinte pessoas. Contudo, mesmo com um público tão diverso a cada encontro, os participantes não se furtaram a pensar e partilhar experiências a respeito da convivência humana dentro e fora do campus da UFV.

No desenrolar deste projeto, percebi que as narrativas e imagens que compunham os filmes emocionavam, ensinavam, entristeciam, alegravam, encorajavam os participantes, e inclusive a mim mesma, a questionar e a (re)pensar a vida produzida em nossos cotidianos. Se os filmes, no projeto de extensão, eram capazes de compor outros e diferentes modos de pensar em nós que ali estávamos presentes, era porque eles também se entrelaçavam a processos de aprendizagem. Assim, a partir das minhas sensibilizações junto ao referido projeto de extensão e, igualmente, daquelas demonstradas pelos demais participantes, passei a me interessar e a me questionar a respeito das possíveis potências que se enovelam à temática "Cinema e Educação".

Contudo, antes de apresentar as tramas que foram compostas na presente pesquisa, acredito que seja necessário pensar, ainda que de forma breve, a história do cinema, como também o seu enovelamento com a educação.

1 - NARRATIVAS: “FABRICAÇÃO” DE EXISTÊNCIAS

Quando nos aventuramos a compreender nossa existência, nos encontramos com o agenciamento de diversos elementos que, em seu entrelaçar, produzem sentido ao existir. Temos, como exemplo, a escolha do nosso nome que, para Huston (2010), não se configura em uma prática neutra, uma vez que carrega consigo uma multiplicidade de sentidos. Os nomes que recebemos muitas vezes dizem respeito a afetos tramados no viver cotidiano. Afetos estes que podem surgir através de uma leitura²; ao assistir a um filme, a uma novela, nas conversas cotidianas ou no evocar da lembrança de familiares, entre tantas outras experiências vivenciadas que nos levam a encantar não apenas por um nome, mas também pelas histórias que os enovelam.

Recordo-me que ao questionar minha mãe sobre a escolha do meu nome, a mesma me disse que, diante da dúvida a respeito do qual escolheria, decidiu-se por um que também nomeava alguém cuja história de vida muito a comoveu. Durante a minha gestação, minha mãe ajudava uma amiga a cuidar da filha: uma criança de oito anos que repentinamente perdeu a vida, vítima de leucemia. Assim, foi essa perda que a motivou a me registrar com o mesmo nome daquela criança. Com base nas histórias que me foram narradas pela minha mãe, essa escolha permitiria que ela jamais se esquecesse da criança falecida, estimulando-a igualmente a cultivar em mim algumas características que pertenceram àquela criança, tais como: ser carinhosa, meiga, alegre, cuidadosa com a família, obediente e provavelmente outras que não foram citadas. Teria, então, a escolha do meu nome e, igualmente, as expectativas criadas pela minha mãe em torno do mesmo influenciado a minha existência? A minha incansável busca por “proteger” a minha família teria alguma relação

²Uma prática muito utilizada por aqueles que se encarregam de nomear algum indivíduo é recorrer a livros que apresentam possíveis “origens e significados” dos nomes. Assim, para esse material, como também para aqueles que buscam apoio nos mesmos, existem certas características que se entrelaçam a cada nome. Portanto, a escolha é feita a partir das significações que mais “interessam” os que se abrem a essa pesquisa nesses livros.

com tais expectativas que passaram a se enovelar ao “meu” nome? Esses são também alguns questionamentos que acompanham a minha vida|pesquisa.

Percebo, pois, que o meu nome, e de tantos outros indivíduos, estão permeados de significações afetivas, selecionadas a partir de uma experiência que atravessou em um momento os sentidos socialmente construídos nas comunidades e famílias. Podemos, assim, considerar que os nossos nomes, junto com as histórias que os acompanham, inauguram possíveis convites a caminharmos por uma constituição de nós mesmos. Contudo, essa constituição pode receber influências de muitas outras histórias tantas vezes não relacionadas aos nossos nomes. Histórias estas que ganham sempre novas composições ao serem (re)contadas, uma vez que as mesmas são narradas|sentidas de distintas formas por uma mesma ou diferente pessoa.

Portanto, acredito que nos compomos, ao longo de nossas existências, em um emaranhado de histórias que narramos e pelas quais somos narrados e que acabam por ganhar sentido nos espaços cotidianos em que estamos imersos. Ou seja, “(...) constituímos-nos como sujeitos históricos pela forma como experimentamos, significamos e vivemos no|com o mundo” (SOUZA, 2012, p. 61). É, pois, narrando as nossas próprias histórias e entrelaçando-as com as que nos são contadas, que atribuímos sentido aos cotidianos que nos rodeiam e, igualmente, a nós mesmos.

É, pois, junto às narrativas que outras tramas|existências cotidianas emergem enriquecendo o mundo a nossa volta. Desse modo, “(...) narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana. Vasta tanto no tempo, pois era assim que os gregos contaram a Ilíada, como no espaço, já que pode ser encontrada em todos os espaços deste planeta, até hoje” (ALVES, 2000, p. 5).

Desse modo, a experiência emergente no escutar e|ou propagar as nossas narrativas, potencializa a partilha de saberes, a produção de sentidos e presenças, como também favorece para que possamos conhecer os diferentes modos de existir arquitetados pelos sujeitos. Assim:

[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 187).

Potencializando esta discussão, para Benjamim (2012) ao longo do nosso viver nos tecemos num emaranhado de narrativas, uma vez que são as mesmas que possibilitam as nossas significações enquanto seres humanos e, conseqüentemente, as do mundo que construímos. Assumo neste trabalho, portanto, que o mundo não é um dado pronto, mas fabricado em narrativas que constantemente podem arquitetar e produzir verdades, sonhos, expectativas, ansiedades, medos, angústias, alegrias, tristezas e memórias.

Somos, pois, também os “(co)inventores” das nossas existências, ou melhor, constituímos-nos através dos significados que atribuímos a nós mesmos em meio às narrativas nas quais nos enovelamos a partir de uma conversa, escrita, pintura, fotografia, etc. Contando uma história “(...) eu faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até a mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar.” (ALVES, 2010, p. 12). Ainda aliando-se a essa perspectiva, Larrosa (2004, p.48) afirmou que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos, em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

Fabricamos, pois, as nossas existências, entretanto, essas histórias que nós produzimos e que nos produzem dizem respeito a um possível modo de organizar um viver humano que coexiste com múltiplos outros modos de existência. Para Certeau (2002, p. 190) “a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do ‘real’ – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: ‘era uma vez...’ Deste modo, precisamente, mais do que descrever um ‘golpe’³, ela o faz”. Podemos, pois, considerar que as nossas narrativas nunca são estáticas, ao contrário, mutáveis e inacabadas, uma vez que a cada nova experiência vivenciada, outros sentidos podem ser incorporados às mesmas, potencializando ou não as nossas existências.

³ De modo inconsciente, a todo o instante, praticamos “golpes” ao contarmos, (re)contarmos e/ou (re)lembrarmos as tramas que nos aconteceram. Uma vez que tais cenas que se passaram estão agenciadas aos nossos afetos, nos levando a editarmos como em um filme aquilo que mais nos marcou. Contudo, é interessante ressaltar que, praticar “golpes” nas nossas narrativas não nos leva a ser “bons ou ruins”, mas seres humanos em constante transformação.

E se, como Certeau nos sugere, as nossas histórias produzem ficções, Bateson (1985) potencializou tal discussão ao salientar que a palavra “ficção” é derivada do latim “fictio”, que, por sua vez, é um substantivo verbal da palavra “fingo”; palavra latina que significa “fazer”. Nesse sentido, a palavra “ficção” não se refere a uma mentira⁴, mas a algo que é feito, fabricado e produzido no viver humano. Assim, as narrativas, enquanto fabricações, enredam os nossos cotidianos sendo que “a vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo em que criamos nossos contos para dar sentido à vida” (FERRER, 1995, p.188).

Acredito, pois, que narrar é fabricar|inventar sentido nas experiências construídas ao longo de nossas existências; narrações estas que só existem agenciadas a sensações, emoções, expectativas, enfim, à vida vivida. Sendo assim, para Cunha (1997, p. 190), as narrativas são, “[...] especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores”.

Inventamos, junto com as narrativas, sentidos para os nossos cotidianos, isso porque, “ninguém pôs sentido no mundo, ninguém além de nós. O sentido depende do humano, e o humano depende do sentido” (HUSTON, 2010, p. 18). Portanto, segundo Huston (2010, p. 18) “não suportamos o vazio. Somos incapazes de constatar sem imediatamente buscar ‘entender’. E compreendemos essencialmente [essa nomeação] por intermédio das narrativas, ou seja, das ficções”.

Dessa forma, arrisco-me a pensar que é através das ficções cotidianas que incorporamos ou pelo menos buscamos incorporar outros sentidos as nossas vidas. Vivemos, portanto, ficcionando o nosso existir ao produzirmos afetos que nos diminuem ou engrandecem, sentidos, nomeações, teorias, amores, escritas, leituras, conversas... Produzimos, a todo o momento, histórias de existências. Narramos o nosso viver cotidiano, escolhendo e

⁴Conforme Certeau (2011) o termo “ficção” há tempos foi apropriado por algumas instituições – historiografia ocidental, ciência positivista, entre outras – como uma tradução de algo errôneo. A título de ilustração, temos como exemplo, a historiografia, onde para o autor a mesma desenvolveu o seu trabalho tendo como base duas divisões o “certo e o errado”, uma vez que buscou diagnosticar através de suas narrativas o que é falso, ou seja, tentou construir uma verdade apontando o que é o erro. Portanto, o que é falso, errôneo, irreal, fantasioso, etc., é tido por muitos como ficções.

editando as cenas que mais nos afetaram, como também produzindo, fabricando e inclusive (re)inventando o passado ao “modificar” as nossas tramas vividas nas maneiras como narrarmos uma história. Huston (2010, p. 18), assim, alertou que o “real-real: ele não existe, para os humanos. Real-ficção, apenas, por todos os lados, sempre, uma vez que vivemos no tempo”.

Benjamin (2012), por sua vez, anunciou que as histórias narradas não se exaurem em si mesmas, pois quem escuta uma história compõe junto com a mesma, enredando, assim, muitas outras interpretações e sentidos que se concretizam em diferentes modos de viver. Portanto, as narrativas que compõem os nossos cotidianos acabam por estabilizar um sentido de concretude e essas histórias produzidas passam a ser as referências norteadoras das nossas existências. Nesse sentido, Huston (2010, p. 20) nos apresenta que, “o ‘real’ não tem nome. O nome ‘correto’ ou ‘natural’ de um objeto, ato ou sentido, não existe. Somos nós, apenas nós, que os engendramos. Eles são os reais, já que fazem parte da nossa realidade, mas não são os verdadeiros”. Desse modo, podemos considerar que os termos realidade, verdade absoluta, correto, errado, bonito, feio, ruim, bom, triste, alegre, entre tantos outros não passam de nomeações ficcionadas por nós seres humanos. É nessa perspectiva que Foucault (1999, p. 22) apontou que “os seres humanos não temos outra forma de viver que não inventando-nos a nós mesmos, daí a ficção, as ficções, o papel da literatura”. E acredito que seja o caso, também, das narrativas cinematográficas.

1.1 - Um breve histórico: as transformações “sofridas” pelo Cinema desde a sua invenção

Considero ser de grande importância a compreensão de que pesquisar sobre a invenção e o desenrolar do cinema até os nossos dias é mergulhar em vasto mundo de histórias, críticas e aprendizagens, onde, desde o seu surgimento, o cinema ganhou e vem ganhando novas composições que interferem até mesmo nas mais “banais” instâncias da vida cotidiana.

Acompanhar, pois, as transformações pelas quais o cinema esteve imerso nos leva a entender que a sua história está entrelaçada a um emaranhado de elementos, tais como: as práticas de projeções de imagens, os divertimentos populares (circos, quermesses e cabarés), as fabricações de brinquedos ópticos no séc. XIX (como o taumatrópio, o fenaquistoscópio e o zootrópio), entre tantos outros. Assim, entendo que todo esse engendramento de elementos e técnicas contribuiu na potencialização do cinema. Portanto, é empobrecedor considerar que o mesmo foi inventado em um local e por alguém em específico. Para Costa (2006, p. 18):

Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento: o aperfeiçoamento nas técnicas fotográficas, a invenção do celuloide (o primeiro suporte fotográfico flexível, que permitia a passagem por câmeras e projetores) e a aplicação de técnicas de maior precisão na construção dos aparatos de projeção.

Em meio à ação de diferentes empresários que buscavam criar artefatos para potencializar as projeções de imagens e, igualmente, tornarem-se reconhecidos, temos, que, por volta dos anos de 1893, Thomas A. Edison⁵ passou a utilizar o “Quinetoscópio”. Conforme Costa (2006) foi em seu próprio laboratório que Edison estimulou a sua equipe, liderada por William K.L. Dickson⁶, a fabricar “máquinas que produzissem e mostrassem fotografias em movimento (*motionpictures*)” (p. 18).

Composto por um visor central, após inserir uma moeda era permitido assistir individualmente no Quinetoscópio, “(...) à exibição de uma pequena tira de filme em *looping*, na qual apareciam imagens em movimento de números cômicos, animais amestrados e bailarinas” (COSTA, 2006, p. 19). Ainda conforme a referida autora, logo após a sua criação, construiu-se em Nova York um salão onde dez máquinas passaram a exibir diferentes filmes. A título de ilustração, a seguir se encontra uma imagem de um “Quinetoscópio”:

⁵**Thomas Alva Edison** (1847 - 1931) foi um importante empresário nos Estados Unidos e financiou muitos dispositivos voltados para o cinema.

⁶**William Kennedy Laurie Dickson** (1860 – 1935) nasceu em Le Minihic -sur- Rance, na Bretanha, França. Dickson trabalhou durante um longo período construindo dispositivos com Edison até contruir a sua própria produtora de filmes.



Figura 1: Quinetóscopio -
Fonte: Henrique Kopke - Kinodinâmico potencializando o olhar - Acesso em:
20|07|2016).

As “exibições” assistidas através dos Quinetoscópios foram elaboradas em um simples estúdio construído no próprio laboratório de Edison. De acordo com Costa (2006, p. 19), esse estúdio “era uma construção totalmente pintada de preto, que tinha um teto retrátil, para deixar entrar a luz do dia, e que girava sobre si mesma, para acompanhar o sol”. Foi, então, neste pequeno espaço que os “distintos personagens dos filmes”, podendo ser tanto seres humanos como animais, eram filmados.

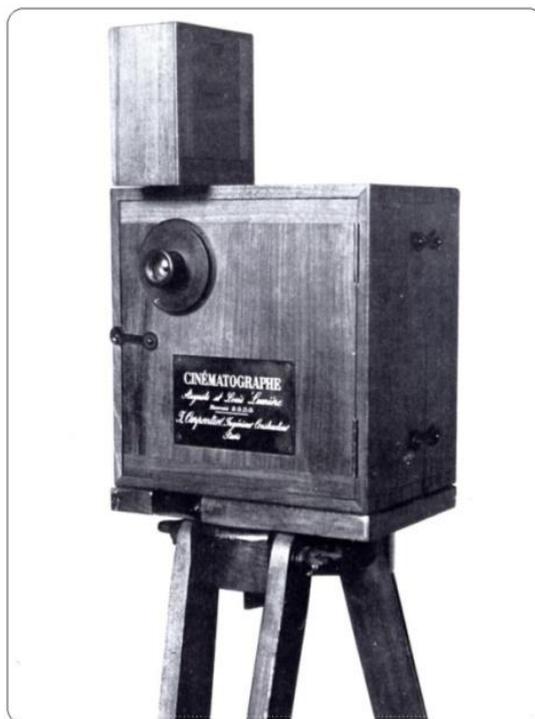
Assim como Edison, havia dois irmãos que buscavam alcançar sucesso e, igualmente, enriquecer o cinema. Esses, os irmãos Lumière⁷,

⁷**Auguste Marie Louis Nicholas Lumière** (1862 - 1954) e **Louis Jean Lumière** (1864 - 1948) ganharam grande notoriedade no mundo do cinema com a invenção do cinematógrafo. Louis e Auguste eram filhos de Antoine Lumière e foi com o pai, que os mesmos desenvolveram muitas habilidades junto ao “rico” e competitivo mundo do cinema.

aperfeiçoaram a máquina já existente - o Quinetoscópio – e, assim, criaram outra capaz de registrar e exibir fotografias que apresentavam cotidianos de cidades, o “Cinematógrafo”. Em um primeiro momento:

Os inventores (irmãos Lumière) não quiseram comercializar o aparelho e decidiram explorá-lo eles mesmos. Enviaram operadores a diversas partes do mundo com o intuito de recolher e exibir ‘retratos de cidades’, provocando curiosidade e encantamento tanto nos que estavam interessados em conhecer lugares e costumes diferentes quanto naqueles que se identificavam na tela das paisagens familiares (DUARTE, 2009, p. 21).

A partir de então, rapidamente o cinema passou a incorporar muitos outros aparatos, enriquecendo a sua existência. Segundo Duarte (2009), no ano de 1895, no Grand Café em Paris, as fotografias ganharam movimentos. Criado pelos irmãos Lumière, a tela do cinema recebeu a imagem de um trem que chegava a uma estação. Conforme a autora, espantos e sorrisos foram às reações demonstradas pelos espectadores diante dessa mais nova invenção que era o cinema. Portanto, os irmãos Lumieré, “realizaram em Paris a famosa demonstração, pública e paga, de seu cinematógrafo” (COSTA, p. 18). A seguir, encontra-se uma imagem do referido aparelho:

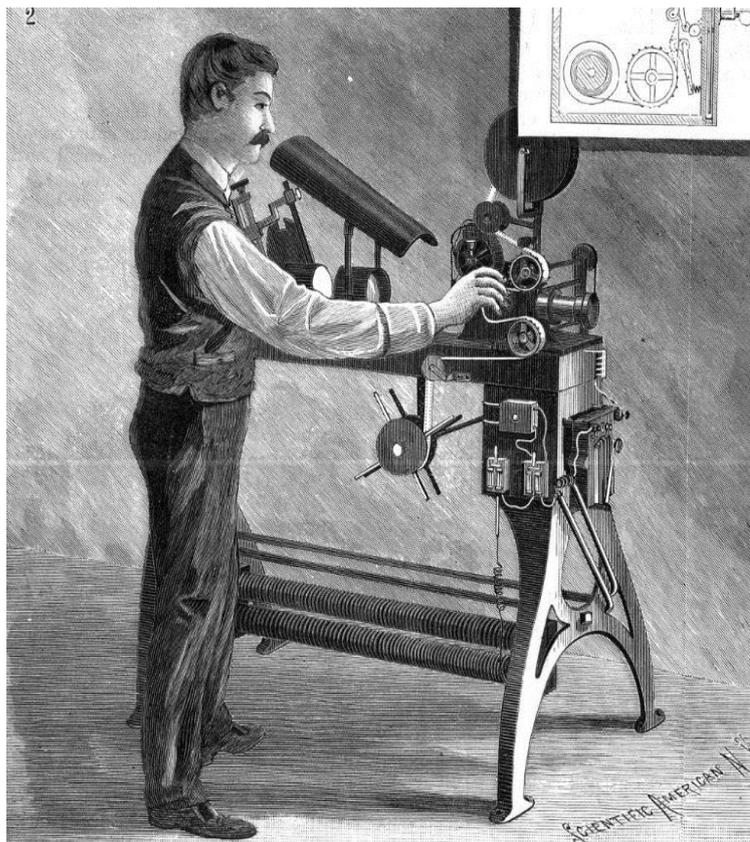


(Figura 2: Cinematógrafo -
Fonte: Cinematógrafo Cult, para os amantes da sétima arte.
Acesso em: 21|07|2016).

Através da primeira apresentação em que as imagens ganharam movimento, os irmãos Lumière se tornaram conhecidos em diferentes países e, passaram também, a exibir os seus filmes em um local denominado de vaudevilles. Para Costa (2006), a escolha do ambiente os favoreceu, pois “(...) nos cafés, as pessoas podiam beber, encontrar os amigos, ler jornais e assistir a apresentações de cantores e artistas. A versão norte-americana dos cafés eram os vaudevilles, uma espécie de teatro de variedades” (p. 19). Desse modo, os vaudevilles se configuravam como:

(...) a forma de diversão de uma boa parcela da classe média. Eram bastante populares nos EUA e suas apresentações podiam incluir atrações variadas: *performances* de acrobacia, declamações de poesia, encenações dramáticas, exibição de animais amestrados e sessões de lanterna mágica. Esses atos, de 10 a 20 minutos, eram encenados em sequência, sem nenhuma conexão entre si (COSTA, 2006, p. 20).

Ao perceber o sucesso que os irmãos Lumière estavam fazendo com o Cinematógrafo, Edison, em 1896, encarregou-se de fabricar uma outra máquina que pudesse concorrer com a mais nova invenção dos irmãos, o “Vitascópio”. De acordo com Costa (2006, p. 20), essa máquina foi inventada “em Washington por Thomas Armat e Francis Jenkins. Norman Raff e Frank Gammon, vendedores exclusivos do quinetoscópio desde setembro de 1894, também se tornaram os únicos licenciados para a venda de vitascópios e filmes”. Então, Edison apenas aperfeiçoou este projetor que já existia. A seguir, encontra-se a imagem de um “Vitascópio”:



(Figura 3: Vitascópio -
Fonte: John Pereira – Período Pré Cinema - Acesso em: 21|07|2016).

Entretanto, o aparecimento do “Vitascópio” modificado por Edison não foi capaz de interferir no sucesso que os irmãos Lumière faziam junto com o cinematógrafo. Isso porque, para Costa (2006, p. 20):

O vitascópio pesava cerca de 500 quilos e precisava de eletricidade para funcionar, já a máquina dos Lumière podia funcionar como câmera ou projetor, e ainda fazer cópias a partir dos negativos. Além disso, seu mecanismo não utilizava luz elétrica e era acionado por manivela. Por seu pouco peso, o cinematógrafo podia ser transportado facilmente e assim filmar assuntos mais interessantes que os de estúdio, encontrados nas paisagens urbanas e rurais, ao ar livre ou em locais de acesso complicado. Além de operadores do cinematógrafo, os Lumière atuavam também como cinegrafistas e multiplicavam as imagens de vários lugares do mundo para fazê-las figurar em seus catálogos.

Contudo, era na França que os irmãos Lumière tinham dois grandes concorrentes, a produtora “Star Film”, do mágico Georges Méliès⁸ e a

⁸George Méliès (1861 - 1938) foi nomeado por muitos estudiosos como sendo o “pai dos efeitos especiais” no cinema, uma vez que usava da “magia” e outros efeitos especiais para impressionar o seu público.

“Companhia Pathé”. Esta última foi criada em 1896 por Charles Pathé e seus irmãos, sendo uma grande produtora e distribuidora de filmes (inicialmente apenas alugava os seus filmes ao invés de vendê-los), e dominou o mercado mundial de cinema até a Primeira Guerra Mundial. No que se refere a George Méliès, este foi um dos grandes precursores do uso dos efeitos especiais no cinema. Para Costa (2006), os filmes de Méliès fizeram grande sucesso porque misturavam magias e fantasias, causando espantos, encantamentos e deslumbramentos nos espectadores. Vale ressaltar que, mesmo passando a ser um forte concorrente dos irmãos Lumière, Méliès inspirou muitos dos seus trabalhos na primeira apresentação que assistiu daqueles com o cinematógrafo.

Aos poucos, a partir dos anos de 1898, os irmãos Lumière começaram a perder o seu domínio sobre o cinema americano, pois “dois empresários de vaudeville, James Stuart Backton e Albert Smith, fundaram a Vitagraph Company of America afim de produzir filmes que pudessem ser exibidos em sua rede” (COSTA, 2006, p. 21). Assim, se antes os responsáveis pelos vaudevilles dependiam dos serviços dos irmãos Lumière, como, por exemplo, dos filmes e dos projetores, estes empresários agora buscavam elaborar os seus próprios materiais e se tornarem independentes no que dizia respeito aos materiais cinematográficos e as temáticas.

Nesta mesma época, Dickson – “inventor” do Quinetoscópio – abandonou a produtora de Edison e, juntando-se com outros três empresários, fundou a produtora American Mutoscope and Biograph Company. Na nova produtora Dickson, criou uma outra máquina, os “Mutoscópios”. Esses:

(...) eram aparelhos que folheavam imagens fotográficas impressas em papel que, mostradas num visor individual, produziam a ilusão de movimento semelhante à do quinetoscópio. Sua empresa também aperfeiçoou um projetor para competir com o vitascópio, o *biograph*, que mostrava filmes de 70 mm, com imagens de melhor qualidade. Os mutoscópios rapidamente dominaram o mercado e foram duramente combatidos por Edison (COSTA, 2006, p. 21).

Para enriquecer a discussão, a seguir foi anexada uma imagem de um “Mutoscópio”:



(Figura 4: Mutoscópio -

Fonte: Ronaldo M. Bastos - site: Porto Alegre: uma história fotográfica. Acesso em: 20|08|2016).

Vale ressaltar que, até aquele momento, os exibidores dos filmes desenvolviam as suas produções apenas para uma elite. Houve, porém, em pouco tempo, um aumento significativo das produtoras de filmes, com a consequente ampliação de exibição de filmes para as classes menos favorecidas. Nesse sentido, criou-se um outro espaço para receber a população pertencente a famílias de baixa renda; espaço este que passou a se chamar de “Nickelodeons”. Conforme Costa (2006, p. 27):

Os *nickelodeons* surgem a partir de 1905, quando muitos empresários de diversões começam a utilizar espaços bem maiores que os vaudeviles para a exibição exclusiva de filmes. Ao contrário dos teatros, cafés ou dos próprios vaudeviles frequentados por uma classe média de composição diversificada, esses novos ambientes eram, em geral, grandes depósitos ou armazéns adaptados para exibir filmes para o maior número possível de pessoas, em geral trabalhadores de poucos recursos. Eram locais rústicos, abafados e pouco confortáveis, onde muitas vezes os espectadores viam os filmes em pé se a lotação estivesse esgotada. Mas ali se oferecia a diversão mais barata do momento: o ingresso custava cinco centavos de dólar - ou um níquel, daí seu nome. Os *nickelodeons* foram adotados imediatamente pelas populações de baixo poder aquisitivo que habitavam os bairros operários das cidades norte-americanas.

É a partir da exibição dos filmes nos nickelodeons que um emaranhado de indivíduos, independentes da sua classe social, passou a ter acesso ao cinema, propiciando o enriquecimento de diversos empresários. Ainda conforme Costa (2006, p. 27):

(...) eles [os nickelodeons] marcam o início de uma atividade cinematográfica verdadeiramente industrial. Em 1905, aparecem os distribuidores: empresários que compram filmes das produtoras e os alugam aos exibidores. Isso faz aumentar a disponibilidade de filmes e diminuir o custo de exibição, o que leva à expansão explosiva dos *nickelodeons* nos EUA. A duração média dos filmes é então de cinco a dez minutos.

Em meio a esse cenário de rápidas e potentes transformações, no início do século XX outros elementos passaram a ser entrelaçados aos filmes, como, por exemplo, as imagens documentais que apresentavam, como finalidade, registrar “situações cotidianas, vistas, paisagens, hábitos e costumes de civilizações distantes geográfica e culturalmente, umas das outras” (DUARTE, 2009, p. 22). O cinema passou também a ser construído no apresentar de uma multiplicidade de temáticas, como, por exemplo, religiões, culturas diversas, entre outros. Contudo, segundo Costa (1995, p. 51):

Os primeiros filmes estavam pouco preocupados em apresentar um enredo ou desenvolver ideias. O objetivo era exibir a própria máquina do cinema, mostrar a novidade de suas imagens, sua inédita capacidade de reproduzir o movimento das coisas e ao mesmo tempo enganar os olhos. Surpreender o espectador, chocando-se tanto pelo realismo das imagens como pelas súbitas desapareições e transformações que só o cinema permitia.

Potencializando esta discussão, Costa (2006, p. 24) apresentou que “a preocupação com a conexão entre os planos surgiu gradualmente, à medida que os filmes se tornaram mais longos”. E é por não estarem preocupados com uma linearidade nas histórias, que o historiador Tom Gunning⁹ chamou o cinema em seu início de “Cinema de Atrações”, onde “apresenta uma

⁹**Tom Gunning** é professor de cinema no Departamento de História da Arte na Universidade de Chicago. O pesquisador, que também já foi autor, pesquisou e escreveu diversos trabalhos a respeito do cinema em seus primórdios, o denominando de “Cinema de Atração”.

variedade surpreendente de vistas (...) mostrar coisas em movimentos passa a ser mais importante do que contar histórias com uma linearidade” (COSTA, 2006, p. 56). Portanto, o cinema buscava:

(...) Despertar uma curiosidade, um suspense, cuja resolução final é uma surpresa ou um susto. O que se quer é chocar o espectador, mostrar novidades, Gunning escolhe o termo ‘atração’, nesse sentido, para designar o tipo de experiência vivida pelos visitantes de parques de diversões, salões de curiosidades científicas e de (seu oposto!) monstruosidades (...) o cinema de atrações celebra o prazer de olhar o surpreendente ou o proibido como uma experiência a ser multiplicada. Não como voyeurismo culpado e solitário, mas talvez como um estupor coletivo. Quando Méliès transforma uma carta de baralho numa mulher de carne e osso em *Les Cartes Vivantes* (Méliès, 1905), ele quer compartilhar conosco o prazer de assistir às transformações mágicas que o cinema permite (COSTA, 1995, p.52).

Por sua vez, na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, o cinema ganhou uma nova linguagem quando Griffith¹⁰ passou a realizar montagens nos filmes, marcando “o início da maturidade linguística do cinema, sistematizando as mudanças que ele e outros vinham, intuitivamente, tentando produzir” (Bernadete, apud. DUARTE, 2009, p. 24). Desse modo, a montagem:

[...] é a ordem em que os planos se sucedem em uma sequência temporal, assim como a forma como os elementos que compõem um mesmo plano são apresentados – simultânea ou sucessivamente. Colocadas juntas, as imagens se unem em uma nova ideia; estendemos fios invisíveis entre elas, de modo que façam sentido para nós (DUARTE, 2009, p. 43).

Esse novo recurso criado por Griffith, possibilitou que as imagens fossem editadas e selecionadas antes de serem apresentadas ao público, sendo que, para Bazin (2014, p. 96):

A utilização da montagem pode ser “invisível” [...] mas é sua lógica que faz com que essa análise passe despercebida; a mente do espectador adota naturalmente os pontos de vista que o diretor lhe propõe, pois são justificados pela geografia da ação ou pelo deslocamento do interesse dramático.

¹⁰**David LlewelynWark Griffith** (1875-1948) foi um dos grandes (juntando-se com outros cineastas da mesma região) incentivadores e idealizadores da montagem nos Estados Unidos e, igualmente, do seu uso no cinema. Possibilitou, portanto, a criação de um novo modo de lidar e compreender o cinema naqueles tempos.

Conforme Costa (2006), a montagem realizada por Griffith foi denominada de “montagem alternada ou paralela”, sendo que nela diferentes cenas simultaneamente passam a compor os filmes. Assim, “os cineastas começam a intercalar os planos que representam espaços diegéticos diferentes, com a intenção de mostrar que se trata de ações que ocorrem ao mesmo tempo” (COSTA, 2006. p. 43). Vale ressaltar que na Europa já havia alguns cineastas utilizando a montagem nos filmes, mas é Griffith que a desenvolve e, igualmente, potencializa a mesma nos Estados Unidos.

Se antes desta “invenção” inaugurada por Griffith o cinema se desenrolava a partir de uma sequência de imagens em movimento, a montagem acabou por permitir a manipulação de tal movimento e, igualmente, do conteúdo considerado como o mais agradável e atraente a ser apresentado aos espectadores. Percebemos, pois, que a ânsia em apenas divulgar as tecnologias que permeavam o cinema, como também a insistência em fotografar o “real”, se viram diante da possibilidade de se escolher em meio às partes registradas quais seriam ou não integradas ao trabalho. Escolhas essas que poderiam ilustrar o “real” ou (re)inventar uma narrativa, um sentido, enfim, uma realidade. Segundo Costa (2006, p. 46-47):

Ele [Griffith] teve um papel único ao utilizar a montagem paralela não apenas para misturar diferentes linhas de ação, de modo a criar suspense e emoção, mas também para construir contrastes dramáticos, delinear o desenvolvimento psicológico de personagens e criar julgamentos morais. O uso desse tipo de montagem revela-se como clara intervenção do narrador que, pelos contrastes, aponta motivações, injustiças e paralelismos. Como explica Gunning, na montagem paralela de Griffith, percebemos “a mão do narrador, à medida que ele nos leva de um lugar para outro tecendo uma nova continuidade narrativa”.

Junto ao uso da montagem, o cinema passou a incorporar outros artefatos, como, por exemplo, os filmes passaram a ser mais longos, a câmera, que antes filmava os personagens com o seu corpo inteiro, agora valorizava mais as expressões faciais de cada personagem – movimento esse chamado de enquadramento. O enquadramento possibilitou que as emoções dos atores pudessem ser percebidas e/ou “inventadas” pelos diretores dos filmes.

Enriquecendo esta discussão, Costa (2006) apontou que a predileção de Griffith com a montagem era apresentar contrastes nos filme, “alternando

entre ricos e pobres, bons e maus, exploradores e oprimidos. (...) Griffith também utilizou a montagem paralela para apresentar dois personagens que estariam ligados, mas antes de eles realmente se encontrarem” (p. 58).

No entanto, essa nova forma de se fazer e de se pensar o cinema sofreu críticas de alguns diretores que consideravam que “a montagem não desempenha em seus filmes nenhum papel, a não ser o papel negativo de eliminação inevitável numa realidade abundante demais” (BAZIN, 2014, p. 98). Acreditamos, assim, que, na visão desses críticos, existia “o” real e este poderia ser captado sem interferências, sendo que a montagem seria capaz de influenciar a proliferação de falsas interpretações sobre o mesmo.

Neste contexto de transformações pelas quais o cinema mais uma vez se encontrava, percebemos a dualidade entre dois pensamentos, a dos críticos e a dos adeptos à montagem. Portanto, para os primeiros existia “a” realidade e a montagem poderia deturpá-la; já os defensores do processo da montagem não estavam preocupados com a fidedignidade do “real”, mas em produzir “uma” realidade narrativa, ficcionando outras realidades “concretas” aos olhos dos espectadores.

A expansão da prática do uso da montagem no cinema encorajou muitos outros cineastas a investirem em diversas experimentações e, em meados do século XX, desenvolveu-se o “cinema-indústria”. Para Duarte (2009), esse cinema em pouco tempo se destacou nos Estados Unidos e mais adiante em muitos outros países, uma vez que passou a utilizar narrativas de rápido e fácil entendimento, configuradas de modo linear (início, meio e fim) com histórias que se encerravam com um agradável “final feliz”. Encontramos, como exemplos de alguns dos elementos que foram incorporados ao “cinema indústria”: “perseguições fantásticas, explosões, carros em velocidade, vidros que se quebram, tiros, efeitos especiais e mulheres nuas viriam a se tornar ingredientes fundamentais para atrair o grande público às salas de exibição” (DUARTE, 2009, p. 25).

Contudo, no ano de 1914, emergiu a Primeira Guerra Mundial que, centrada na Europa, modificou a produção cinematográfica daquele continente. Para Martins (2006, p. 89) é neste “frágil” momento que, “as companhias cinematográficas europeias se viram forçadas a reduzir sua produção, uma

grande leva de filmes americanos foi importada para suprir a demanda do mercado europeu”. Portanto, os Estados Unidos passou a se destacar no que diz respeito ao fornecimento de filmes para muitos outros países.

Entretanto, quando os cineastas franceses perceberam que os Estados Unidos haviam conquistado o domínio na produção cinematográfica, passaram a incentivar a fabricação de filmes mais baratos que pudessem, ao menos, ser exibidos em seu território e independentes dos interesses do governo. E foi em meio a tal incentivo que emergiu, em torno de 1919, um movimento denominado de “impressionismo francês no cinema”.

Nesse sentido, quando alguns cineastas franceses decidiram retomar as suas produções, os mesmos se inspiraram nos filmes americanos, uma vez que até aquele momento, os seus eram percebidos apenas como uma atividade que possibilitava divertimento e distração ao espectador, ou seja, foi “considerado um espetáculo essencialmente popular” (MARTINS, 2006, p. 89). Portanto, foi o contato com filmes estrangeiros que levou os cineastas franceses a conhecerem diferentes modos de “inventar” narrativas, de manusear as câmeras, entre outros, possibilitando a percepção e a defesa do cinema como uma potente arte que pode transformar o viver. Desse modo:

(...) Com a câmera é possível dizer sem palavras, e os franceses foram os que mais profundamente avançaram neste aspecto: deixaram a “câmera espectador” de lado e entraram na cena com ela, além de penetrarem na própria mente do personagem e exteriorizarem seus sentimentos, sentidos, anseios. Buscando sempre inovar nesse sentido, os diretores deste período trazem uma nova visão cinematográfica que leva o público a não apenas ver e sentir o personagem, mas, muitas vezes, ser ele próprio o centro das atenções (MAURO; SCALON, 2012, p. 5).

Vale ressaltar que o termo “impressionismo” foi utilizado primeiramente na pintura, onde buscavam fugir das normas pré-estabelecidas, inventando pinturas “livres” das linhas de contornos existentes. Ainda conforme Mauro e Scalon (2012), o impressionismo na pintura possibilitou a difusão da arte de desenhar fora dos estúdios e a busca por se sensibilizar e capturar cenas cotidianas momentâneas. Objetivavam, pois, retratar os possíveis efeitos visuais ao invés de se fecharem a detalhes, apropriando de várias cores e não se atendo a efeitos de suavização e sombreado, como era feito anteriormente.

Desse modo, inspirados no impressionismo da pintura, o “movimento impressionismo francês no cinema” foi criado a partir da união de alguns poetas, críticos, cineastas e escritores, tais como, Louis Delluc, Mareei UHerbier, Jean Epstein, Abel Gance e Germaine Dulac¹¹ onde esses, “começaram a perceber o cinema não mais como um simples entretenimento, mas como uma rica fonte de inspiração” (MARTINS, 2006, p. 89).

Existia na França indivíduos pertencentes à classe alta que considerava o teatro uma “verdadeira arte” e mais importante do que o cinema. Dessa forma, o discurso das elites se concentrava na ideia de que o cinema Francês “é o maior divertimento da multidão. Mas ele não é, ele não pode ser artístico... lhe falta o verbo, e isso é tudo!. (...) O cinema encontrava-se restrito à condição de simples entretenimento ou, ainda, de "irmão pobre" do teatro”. (MARTINS, 2006, p. 90). E foi também contra esta restrita ideia, que o movimento impressionista francês acionou as suas atividades.

Buscando, portanto, divulgar os seus “novos” pensamentos sobre o cinema, o que iria modificar por completo o modo de realizar os filmes franceses, muitos dos responsáveis pelo movimento impressionista desenvolveram artigos, ilustrações, poemas e filmes para apresentar argumentos favoráveis à referida iniciativa. Tivemos, como, exemplo, em Delluc um dos primeiros a perceber no cinema a promessa de uma arte, sendo que ele esteve à frente de revistas como “Cineclubismo” e da “Revista Cinéa”, este último um “periódico que melhor defendeu o cinema como arte: As teorias expressas em Cinéa fizeram da revista um pilar da crítica de vanguarda” (MARTINS, 2006, p. 95). Então:

A fundação de periódicos dedicados ao cinema, cineclubes e salas especializadas objetivou persuadir um público cada vez maior. Em meados da década de 1920, o estatuto do cinema não era mais o mesmo, a "sétima arte" passou a desfrutar de um reconhecimento oficial nos meios literário e artístico (MARTINS, 2006, p. 95).

Foram, pois, inúmeras as publicações lançadas que compreenderam o cinema como uma rica fonte que inspira o viver. No que se refere à construção dos filmes no Impressionismo Francês, as suas narrativas passaram a manter

¹¹ **Germaine Dulac** no início da sua carreira trabalhou Companhia Pathé, uma das grandes concorrentes dos irmãos Lumière na França.

uma linearidade e contrariavam as normas existentes, uma vez que os envolvidos no movimento acreditavam que os filmes deveriam se distanciar das simples exposições de cartões-postais ou de álbuns fotográficos.

Martins (2006, p.99) apresentou que nos filmes do expressionismo se passou “a valorização da imagem em sua forte carga de afeto, poesia e mistério dando margem a uma construção narrativa mais propriamente musical que dramática”. Assim, ainda conforme a autora, a preocupação era a de “(...) dar um enfoque mais subjetivo, sempre explorando o universo psicológico dos personagens” (MARTINS, 2006, p. 13). Assim:

(...) a subjetividade no cinema impressionista francês, além de abranger um recurso que é normalmente usado no cinema – o do ângulo subjetivo revelar o que o personagem está vendo –, tem também outra função: a de os elementos inseridos no filme exteriorizarem os sentimentos dos personagens. Tais recursos podem ser, por exemplo: a distorção da imagem para revelar uma lembrança difusa, a aceleração da montagem para demonstrar adrenalina, o uso de câmera lenta para subjetivar um grande sofrimento, entre outros (MAURO; SCALON, 2012, p.7).

Portanto, a partir de então, o próprio cenário que compunha o filme – fosse o mesmo gravado em um estúdio fechado ou ao ar livre – passou a ter importância tanto quanto os personagens, no que diz respeito a passar informações, mensagens, entre outros aos espectadores. Contudo, no ano de 1929, o movimento impressionismo francês no cinema perdeu sua força, pois outras técnicas cinematográficas emergiram como, por exemplo, a sonoridade. Percebo, pois, que o movimento “Impressionismo Francês” foi de extrema importância para o “reconhecimento” do cinema como uma arte tão importante quanto ao teatro, a música, a literatura, a pintura, entre outros.

A partir de então, houve uma proliferação de diferentes narrativas cinematográficas, dentre elas: o romance, a comédia, o terror, o suspense, a aventura, o documentário, entre tantas maneiras de narrar|produzir realidades que permitem aos espectadores experimentar diferentes sensações. Pensando mais especificamente no último modelo apresentado, o documentário, Certeau (2011, p. 52), considerou que:

O “documentário” não mostra que ele é, antes de mais nada, o resultado de uma instituição socioeconômica seletiva e de um aparato técnico codificador, o diário ou a televisão. Tudo se passa como se, através de Dan Rather, o Afeganistão se mostrasse. Na verdade, ele

nos é contado em uma narrativa que é produto de um meio, de um poder, de contratos entre a empresa e seus clientes, assim como da lógica de uma técnica. A clareza da informação dissimula as leis do trabalho complexo que constrói; trata-se de uma falsa aparência que, diferentemente da perspectiva ilusória de outrora, deixou de fornecer tanto a visibilidade de seu estatuto de teatro quanto o código de sua fabricação.

Apropriando da ideia de Certeau, podemos fazê-las conversar com noção de invenção no cinema, onde a realidade se configura não como um estado de verdade absoluta, mas como uma contínua montagem a sempre (re)abrir maneiras de sentir e pensar. Entendendo, assim, que as narrativas cinematográficas compõem blocos de sensações e vetores de pensamento, igualmente as narrativas que compõem o documentário não se referem a uma mera descrição da realidade dos personagens e/ou das notícias apresentadas, constituindo-se também em uma fabricação de uma realidade.

Portanto, quando consideramos que o cinema-documentário, assim como o expressionismo francês, produz uma realidade, entendemos que a história narrada faz parte de uma seleção de episódios baseados em diferentes perspectivas, apresentando, em suas composições e edições, maneiras de fabricar um modo de viver, como também, (re)inventar uma existência. Portanto, acredito que em todas as narrativas cinematográficas encontramos a produção de realidades; a produção de modos de viver-pensar que se desdobram na produção de aprendizagens.

Então, se o cinema passou a dar visibilidade a temáticas diferentes, sejam sobre a felicidade, modas, trabalhos, relacionamentos, a busca pelo “amor para sempre”, o uso de drogas e bebidas alcoólicas, entre outras discussões cotidianas, diversos outros mundos passaram a ser apresentados, discutidos, cogitados, autorizados, (des)encorajando os espectadores a experimentar e/ou entrelaçar as novidades emergentes aos mundos que eles próprios compunham em seus “trânsitos” cotidianos. Nesse sentido, é possível afirmar que o cinema é capaz de produzir uma multiplicidade de partilhas, questionamentos e crises em diferentes dimensões de processos de aprendizagem.

1.2- Cinema e educação

Consideramos que o surgimento do cinema inventa uma nova forma de comunicação e de aprendizagem que adentra o tecido social através das “experiências vividas no ambiente das imagens fílmicas, representando a confluência do analítico com o existencial e nos dando a sensação de que nada será como antes: nem a forma de usar a memória nem o valor que se dava à escrita” (MEDEIROS, 2011, p. 146).

Temos, pois, desde o início do séc. XX, indícios de que o cinema também mantém alguma ligação com a educação, uma vez que, conforme Medeiros (2011), no ano de 1920 os Estados Unidos desenvolviam pesquisas utilizando filmes para trabalhar e experimentar a aprendizagem de diversos alunos. Segundo o referido autor, o uso do cinema foi estimulado pelo próprio Estado, que usou desse recurso como um aliado no momento em que foram produzidos filmes patrióticos visando “educar” a população.

Pensando mais especificamente no Brasil, para Duarte (2003) foi no ano de 1937 que o cinema educativo recebeu um grande estímulo do governo. Assim, tendo como presidente Getúlio Vargas, investiu o Brasil nesse tipo de cinema numa época conhecida como Estado Novo¹². Buscando aliar o conteúdo do cinema aos ideais do Estado, neste mesmo ano Vargas fundou o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), objetivando incentivar a produção e a apresentação de filmes que, “fundados em temáticas exclusivamente nacionais, valorizassem a cultura brasileira” (DUARTE, 2003, p. 29).

Entendo que o cinema educativo esteve entrelaçado a uma propagação de um tipo de cultura nacional desejada pelo governo, onde se buscou adequar uma linguagem cinematográfica aos saberes considerados

¹²O Estado Novo é conhecido por alguns historiadores como o período mais autoritário governado pelo então presidente Getúlio Vargas. Assim, instaurado em novembro de 1937 e tendo o seu término em outubro de 1945, o Estado Novo foi caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por ser autoritarismo. Nesse sentido, a nosso ver, o cinema educativo estimulado pelo Estado também serviu como um dos meios de tentar “controlar” a aprendizagem da população.

legítimos e, igualmente, valiosos pelo Estado. Portanto, Vargas também investiu na elaboração e exibição de filmes para que os mesmos “pudessem levar às mentes da massa iletrada, atrasada e inculta os valores e a cultura nacional” (MEDEIROS, 2011, p. 152).

Desse modo, no período em que Getúlio Vargas governou o país encontramos uma vinculação do cinema educativo aos ideais do Estado; no entanto, um emaranhado de outras produções cinematográficas consideradas “independentes” se fizeram presentes no cenário brasileiro nos anos que se seguiram à era Vargas. Tivemos, como, exemplo, as produções cinematográficas construídas a partir do movimento denominado de “Cinema Novo” no Brasil. Segundo Carvalho (2006), o “Cinema Novo” emergiu no início da década de 1960 no Brasil, formado por cineastas que desenvolviam atividades em cineclubes e que produziam artigos críticos em jornais a respeito da subordinação do cinema ao governo brasileiro e|ou ao cinema estrangeiro. Tendo, pois, como fundadores os cineastas Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Andrade, Paulo César Saraceni, Leon Hirszman, Carlos Diegues e David Neves, entre outros, “(...) O cinema que pretendiam fazer deveria ser "novo" no conteúdo e na forma, pois seus novos temas exigiriam também um novo modo de filmar” (CARVALHO, 2006, p. 290).

Em busca, então, de criar um novo modo de se fazer e pensar o|no cinema, os cineastas enfrentaram dificuldades na aceitação do público e do próprio governo no que dizia respeito aos conteúdos que passaram a compor os filmes. Outro desafio encontrado foi o de produzir os filmes com poucos recursos financeiros. Para Carvalho (2006), os cineastas do “Cinema Novo” tinham poucos recursos e os seus filmes foram construídos, “apenas com *uma câmera na mão e uma ideia na cabeça*, como prometia o célebre lema do movimento” (p. 290).

Ainda segundo Carvalho (2006), a proposta do “Cinema Novo” também envolvia apresentar a situação precária, tanto econômica, política e social, que vivenciava o Brasil e que era muitas vezes “escondida|camuflada” pelo governo. Tentava-se, então, apresentar as “reais” condições pelas quais uma grande massa brasileira estava imersa. Nesses novos filmes, as narrativas problematizavam:

(...) a liberdade, discutida por meio da escravidão e da permanência da pobreza que caracteriza a situação dos negros no Brasil; a revolução latente no Nordeste, potencializada por fome, violência e falta de perspectivas para o homem nordestino, oprimido pelo "coronelismo" e pelo misticismo religioso; a recente história política do país e a direção dada ao seu desenvolvimento aparecem representadas nesses filmes (CARVALHO, 2006, p. 292).

Desse modo, foram muitos os filmes que causaram estranhamento nos políticos e nos demais brasileiros. Nesse sentido, quando Glauber Rocha dirigiu um filme denominado “Deus e o diabo na terra do sol”, causou:

(...) impacto ao usar os beatos e cangaceiros historicamente presentes no Nordeste como suporte para a discussão de problemas sociais contemporâneos. Ambientado no sertão, logo após a morte de Lampião, em 1938, o filme trata de personagens que se rebelam contra a miséria e a exploração na região. Baseando-se no real, na presença de coronéis, matadores, cangaceiros e místicos na pobreza nordestina, o filme introduz um dado novo, a emergência da transformação da sociedade pela conscientização e luta contra uma situação que parecia imutável ao longo dos cinco séculos de nossa história (CARVALHO, 2006, p. 292).

Com este filme, Glauber Rocha tentou apresentar os conflitos cotidianos que ocorriam no Nordeste, região esta muito afetada pela seca, desemprego, pobreza, entre tantos outros elementos. Concomitante à produção e a exibição dos filmes produzidos a partir do “Cinema Novo”, outros foram fabricados por cineastas que, até aquele momento, não estavam ligados diretamente ao referido movimento, mas que provavelmente sentiram impulsionados por tais obras. Dessa forma:

[...] em 1962, o CPC - Centro Popular de Cultura da UNE [União Nacional dos Estudantes], produz o primeiro filme de uma associação de classe - Cinco vezes favela, composto de cinco episódios dirigidos por estudantes universitários [...] Roberto Farias dirige O Assalto ao Trem Pagador, seu primeiro longa independente [...] Ruy Guerra filma Os Cafajestes, inaugurando o nu feminino no cinema brasileiro, em plano-sequência de quase cinco minutos, que provoca a ira dos setores conservadores [...] Em 1963, Nelson roda Vidas secas [...] (PINTO, 2006, p. 03).

Quando nos aventuramos a acompanhar as histórias narradas nos filmes acima citados, percebemos diferenças no gênero, na abordagem, na temática, no modo como as narrativas são expressas pelos personagens e/ou pelo autor, no contexto, entre tantos outros aspectos. Contudo, os mesmos retratam conflituosas tramas cotidianas no cenário brasileiro, que indicam

realidades mais problematizadoras do que os filmes educativos do Estado. Em “*Cinco vezes favela*”, por exemplo, são apresentadas vidas que se encontram na miséria, drogas e roubos. Já “*Assalto ao trem pagador*”, conta-se sobre um assalto em que quase todos os envolvidos na ação eram habitantes de uma favela, buscando de uma vida de luxo com o crime. “*Os Cafajestes*” se baseia na história de um jovem de classe média que, para continuar mantendo o seu vício nas drogas, passa a chantagear um tio com a sua amante. E, por último, “*Vidas Secas*” narra a história de uma família que abandona uma miserável vida no sertão em busca de melhores condições de existência. Em seus enredos, esses filmes apresentavam diferentes realidades e modos de pensar que não necessariamente ganhavam reconhecimento nas concepções então hegemônicas de produção de realidade fomentadas pelos governantes, afastando-se de qualquer tentativa de apresentar e expor narrativas lineares, com finais felizes...

Por volta dos anos de 1965, já reconhecido mundialmente, Glauber Rocha escreveu um artigo intitulado de “Uma estética da fome”, que foi publicado na “Revista Civilização Brasileira”. Assim:

(...) A argumentação de Glauber Rocha baseia-se na crise de dependência crônica da América Latina - permanentemente colônia - para afirmar que o Brasil, tal como o continente latino-americano, era um país subdesenvolvido, dominado pela fome. Em sua "tese", as imagens da realidade brasileira de pobreza, injustiça social e alienação - ou seja, da "fome latina" - estariam sendo representadas e discutidas pelo Cinema Novo, não apenas como "sintoma" da situação de miséria generalizada (econômica, política, cultural e artística), mas tratadas como "o nervo de sua própria sociedade" (...) Glauber Rocha justificava a força de "uma estética da fome" diante do que seria "nossa maior miséria"- a impossibilidade de compreendermos a fome quando a sentimos -, por entender a trágica limitação imposta por essa fome, justamente assumindo a condição de faminto (CARVALHO, 2006, p. 296).

Contudo, já cientes da crítica e censura que o Cinema Novo receberia, Glauber Rocha justificou dizendo que (...) “a sociedade brasileira tinha vergonha de sua fome, o que a induzia, no caso do cinema, a querer ver belas imagens na tela, mesmo que não as visse ao seu redor, e o Cinema Novo tivera a coragem de tocar nessa enorme ferida” (CARVALHO, 2006, p. 296).

Já em 1964, com Golpe Militar no Brasil¹³, o governo tentou interferir não só nos conteúdos dos filmes, como também na liberdade de expressão e nos modos de viver praticados pelos brasileiros que residiam no país. Para Pinto (2006), com o golpe os militares reorganizaram a censura que já existia no país e a deixaram mais rígida, utilizando-a com o intuito de obter maior eficiência no controle dos modos de pensar divergentes. Assim, buscaram proibir no cinema temas polêmicos sempre que possível e, “na impossibilidade de proibir, cortar. Se as duas opções falhassem, ‘colocar na geladeira’, significando engavetar o processo de requisição de censura sem, no entanto, admitir o feito” (PINTO, 2006, p. 04).

Transitamos, portanto, por um período bastante conflituoso, onde o Estado tentava interferir nas produções cinematográficas e também nos trabalhos desenvolvidos pelos músicos, educadores, atores, entre tantos outros profissionais, que tiveram que ensaiar movimentos de resistências muitas vezes na clandestinidade. Mais especificamente nos anos de 1967 e 1968, o governo brasileiro tentou incrementar ainda mais a censura, visando neutralizar qualquer resistência. De acordo com Pinto (2006), a partir de então, aqueles que discordavam da atuação autoritária dos militares passavam a ser considerados inimigos e a “interdição de filmes se instala. A censura, mais uma vez, reflete os projetos da ditadura no plano político” (p. 08).

Vale ressaltar que a censura no cinema se instalava apenas dentro do território brasileiro, sendo que Pinto (2006) sustenta que muitos filmes produzidos na época da ditadura fizeram grande sucesso no exterior, pois os militares acreditavam que com essa atitude o Brasil passaria “uma fachada de normalidade institucional, lembrando que as decisões de censura eram válidas apenas para o território nacional e que, para o exterior era necessário tão somente o carimbo Boa Qualidade, acompanhado do Livre para Exportação” (PINTO, 2006, p. 12).

¹³Em 31 de março de 1964 foi instaurado no país um regime ditatorial, onde os militares envolvidos no golpe justificaram a tomada de poder dizendo que o objetivo se pautava em restaurar a ordem nacional, aniquilar o “fantasma” do comunismo que, conforme os mesmos, assolava o Brasil.

Neste contexto, os cineastas foram obrigados a redefinirem mais uma vez as suas ideias a respeito das produções cinematográficas, de modo a distrair os “olhares” dos militares. Esse cenário conturbado era, portanto, alimentado por posições divergentes no que diz respeito aos conteúdos que deveriam ser ou não abordados no cinema brasileiro. Afinal, os militares tentaram inviabilizar a ideia dos cineastas de apresentarem uma discussão aberta do Brasil, “ênfatizando segmentos sociais sem direito a voz, com a proximidade da câmera na mão, do som direto, da ida dos cineastas aos locais onde o real seria enquadrado, ou seja, de desenvolver um modo brasileiro de fazer "cinema-verdade" (CARVALHO, 2006, p. 289).

No ano de 1967, Glauber Rocha lançou “Terra em transe”, sendo este filme uma importante obra que colocou em debate a política. Desse modo:

(...) *Terra em transe*, segundo o autor, é uma parábola sobre a crise ideológica e política da América Latina, onde os valores se encontram em choque, distantes do caminho revolucionário, o único válido e conseqüente na luta pela transformação social. Com amargura e violência, o filme critica, entre outros segmentos, os intelectuais de esquerda, os teóricos dos partidos comunistas, que se unem freqüentemente à burguesia para apoiar o populismo demagógico, mas são sempre traídos quando essa burguesia sente os perigos de sua aliança. O filme, ainda para Glauber Rocha, seria mais uma expressão poética do que ficcional, pois sua narrativa rompe com a linearidade, evitando a cronologia. Em sua estrutura livre, cada seqüência é um bloco isolado, narrado em estilos diversos, que procura analisar um aspecto desse tema complexo. Usando o delírio verbal de um poeta que está morrendo, vítima da polícia/política, *Terra em transe* é a história do ápice de uma revolução frustrada (CARVALHO, 2006, p. 301).

Para a referida autora, com esse filme Glauber Rocha tentou expressar a sua indignação e a dos demais membros do “Cinema Novo” a respeito das decepções, sofrimentos, “alienações”, falta de liberdade, entre outros sentimentos provocados pelo Golpe Militar. Contudo, percebendo as dificuldades em conseguirem continuar produzindo os filmes, tendo como base denúncias dos diversos problemas encontrados no Brasil, os cineastas acreditaram ter fracassado no que diziam respeito ao objetivo inicial do movimento “Cinema Novo”, que era de fomentar uma transformação social.

Assim, mesmo não conseguindo apresentar e “atingir” a todos com as suas novas narrativas, o “Cinema Novo” possibilitou, ainda que na ditadura militar, o florescer de temáticas, incômodos, estranhamentos e discussões até

então inexistentes e/ou pouco discutidas nas produções cinematográficas. Portanto, o “Cinema Novo” promoveu uma sensibilização dos problemas sociais e contribuiu para uma outra educação capaz de mudar os rumos do país.

Nesse contexto, Fabris (2008, p. 121) sugeriu que, “é preciso entender a educação como um processo cultural e amplo que ultrapassa os limites da escola”. Leite (2011, p. 55) potencializa essa discussão ao considerar que “[...] a sala de aula, a família, continuam sendo importantes na produção de sentidos na vida dos indivíduos, como também a televisão, o computador, a internet, o cinema, entre outros”. Nessa perspectiva, consideramos que a aprendizagem não ocorre apenas por meio de livros didáticos, leitura e escrita de um texto, sendo que a mesma também pode se multiplicar através de pinturas, fotografias, músicas, literatura, jogos, cinema, entre tantas outras manifestações que extrapolam mundos restritos. É em meio a essa grande possibilidade de elementos que escolhemos acompanhar o filme|cinema em sua potencialidade de produzir aprendizagens e maneiras de viver-pensar os cotidianos. Desse modo:

Passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados (FABRIS, 2008, p. 120).

Considero, pois, que os filmes nos ajudam a construir os cotidianos em que estamos imersos e, inclusive, contribuem para que possamos atribuir significados às “realidades” que praticamos em nosso viver diário. Contudo, essas produções de sentido irão depender de nossas disposições a nos contagiarmos com as influências que nos atravessam. Disposições estas que são intensamente engendradas com as nossas histórias de vida, em meio as nossas religiões, costumes, crenças, classe social, orientação sexual, entre tantos outros aspectos que nos envolvem e nos fabricam em nosso viver.

Se, portanto, coloco em relação os filmes cinematográficos e a educação é por considerar que os primeiros produzem significados tão válidos quanto aqueles que emergem a partir da leitura de um texto ou de uma viagem,

uma vez que fabricam experiências em histórias que podem nos encantar, decepcionar ou questionar as nossas realidades. Neste sentido, em relação às histórias narradas nos filmes, Fabris (2008, p. 53) pontuou, que:

Para nós, espectadores, nos são apresentadas inúmeras perspectivas do mundo e somos convidados a escolher qual delas está objetivamente correta (ou qual está mais próxima da verdade objetiva), mas para concluir que todas são verdades relativas às perspectivas de seus respectivos narradores.

Assim, é nesse liame entre educação, produção de realidade e cinema que este trabalho insiste em se sustentar, pois na narrativa cinematográfica, segundo Coutinho (2008, p. 229):

(...) se não puder dizer mais nada, sempre pode sugerir possibilidades, novas ou velhas, de expressão da vida humana, real ou imaginária ou, ainda, as duas situações juntas. Vemos o filme e conversamos sobre ele ou sobre qualquer coisa que sugira ou, ainda, sobre qualquer assunto que suceder a projeção. Sem nenhum direcionamento.

A história narrada em um filme ganha, pois, maior consistência quando adentra o campo de sentido do espectador, de modo que os próprios possam “reconhecer e/ou projetar os seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante” (DUARTE, 2009, p. 59).

Junto a Coutinho (2008, p. 229), acredito que, “todo filme é feito para que possamos percebê-lo por meio de todos os sentidos, não apenas da visão e da audição”, sendo que os filmes, mais do que proporcionar momentos de distração e diversão, engendram diferentes sensibilidades na produção de outras concepções de realidade. Potencializam, assim, a tessitura de diferentes processos educativos, principalmente quando se agenciam a acontecimentos presentes no viver cotidiano dos espectadores. Convidam, pois, à aventura de se abrir à experiência de pensar e sentir distintos modos de produzir saberes e percepções. Assim, a depender de como somos atravessados pelas sensações que se passam entre nós e o cinema, podemos conhecer e nos aproximar de mundos estrangeiros aos nossos. Uma vez que “a experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade de criação [...] permite-nos ser isso ou aquilo, e não se fechar em modelos [...] o cinema é uma contínua transformação do que há...” (MIGLIORIN, 2010, p. 106).

Portanto, se acredito que o cinema pode se configurar em uma valiosa prática pedagógica, temos, contudo, que é na utilização do mesmo como processo educativo que se encontra igualmente seus pontos de controvérsia e tensão. Um dos usos que encontramos com recorrência em diversas salas de aulas, consiste na utilização do cinema como um recurso que ‘transmite saberes’. A transmissão de saberes pode ser entendida como uma prática que busca ensinar determinado conteúdo através dos filmes. Conforme Junior (2012), nesta perspectiva parece haver uma contradição, onde concomitantemente acredita-se na criatividade do indivíduo como também na possibilidade de que, por meio de um filme, o educador possa ‘ensinar’, discutir, questionar e refletir sobre o que deseja. Assim, Junior (2012) ponderou que o ponto central desse modo de pensar o cinema e a educação se encontra em educar o indivíduo com vistas a um fim.

Dessa forma, o cinema também teria o papel de apresentar ao espectador o considerado “correto”, produtivo e valorizado por aqueles que disponibilizam o material, restringindo outros possíveis saberes que poderiam emergir. Segundo Junior (2012, p. 22), confiar nesse cinema é se limitar à ideia de que o mesmo:

[...] auxilia a pensar melhor, de modo mais racional e lógico, desenvolvendo aptidões para que professores e estudantes se tornem cidadãos críticos, e que somente a racionalidade pode ajudar nesta tarefa, contribuindo para um país melhor e um mundo mais justo e igualitário. Deste modo encaminhando-se pressupõe que deveria haver um método para melhor chegar aos resultados antecipadamente tidos como os mais adequados.

Apropriar-se, então, do cinema para discutir um conteúdo específico – seja numa disciplina de História, Geografia, Português, Filosofia, etc. – se remete à crença de que os participantes envolvidos na trama acompanharam linearmente o raciocínio do educador. Desse modo, para Junior (2002), os indivíduos que “ousarem” se agenciar com outros saberes que se diferem do planejado, podem ser vistos como “desviantes” da norma. Desviantes estes que, na visão daqueles que tentam “ensinar algo específico” através do cinema, se negam a prestar atenção no que foi solicitado, por isso precisam de um auxílio para que consigam encontrar o já estabelecido.

Contudo, Junior (2012) argumentou que o cinema ainda é visto como uma atividade extraescolar e que deve ser utilizado em segundo plano, ou seja, para suprimir a ausência de algum professor, 'enrolar a aula', entre outros recursos. Assim, o cinema, a literatura, a música, a pintura, entre outros, passam a existir no cotidiano escolar como complementares no ministrado de uma aula e/ou na ausência de um professor.

Vale ressaltar que, em 2014, foi criada a Lei nº 13.006 que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica. Esta Lei foi concebida a partir de um projeto, proposto pelo senador Cristovam Buarque (PL 185|08), no ano de 1996. Conforme Migliorin e Fresquet (2016), o referido senador justificou a importância do Projeto da Lei afirmando que o mesmo poderia favorecer a indústria cinematográfica nacional, uma vez que possibilitaria uma maior divulgação dos filmes brasileiros. E no que diz respeito à importância pedagógica, o senador responsável pela criação da Lei fez a seguinte ressalva:

(...) a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais (...) o Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto (BRASIL, 2014).

Temos, pois, que mesmo passando a ser obrigatório¹⁴ a exibição dos filmes, não definiu-se quais devem ser inseridos e o modo como estes podem ser apresentados e/ou discutidos no cotidiano escolar. Por outro lado, o senador Cristovam Buarque propõe quem deverá custear os filmes utilizados pelas instituições escolares que, conforme o mesmo, devem ser os cineastas que recebem recursos públicos para produzir os seus filmes. Nesse sentido, algumas questões se fazem presentes: “Os filmes financiados com recursos públicos propiciam a liberdade de expressão aos cineastas?”; “Quem serão os responsáveis na escolha dos filmes que serão ou não exibidos no cotidiano escolar?”; “Propõe-se com esta Lei dar continuidade ao trabalho de criar “modelos” de alunos e professores?”; entre outras.

¹⁴Com a Lei 13.006, a exibição de filmes – sendo de produção nacional - passa a se constituir componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais.

Quando aprovada, o senador responsável pela Lei 13.006 argumentou que, o cinema na escola possibilitaria que a mesma se tornasse mais alegre, uma vez que atualmente tem se configurado em um espaço “chato e tradicional”. O cinema no cotidiano escolar, pode, então, ser interessante, pois a criança, “(...) gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças” (MIGLIORIN e FRESQUET, 2016, p. 6).

Contudo, Migliorin e Fresquet (2016), consideraram que, mesmo tendo sido vigorada há pouco tempo, esta Lei, que poderia multiplicar o viver nos cotidianos escolares, tem beneficiado a utilização do cinema como um mero “transmissor” de informação e das regras instituídas pelas escolas, ou seja, o cinema estaria funcionando para a submissão dos alunos e professores ao que é considerado normal e adequado aos valores hegemônicos.

Contrariando, pois, à ideia do cinema como transmissor de saberes, Migliorin (2010) propõe pensar o cinema como uma arte que transforma o viver. Transformação esta sempre em vias de se agenciar com novas histórias e realidades. E é por esse viés que Migliorin (2010) apresentou que narrar a respeito da história de um filme não é falar sobre a mesma, mas, para além do que se viu na tela, refere-se também aos nossos afetos. Entendo, assim, que os nossos dizeres a respeito de um filme dialogam com um emaranhado de elementos, tais como: experiências, percepções, sensações, contextos sociais, enfim, com os mundos que, ao nos atravessarem, transbordam em diferentes sentidos de existência.

Então, o cinema, “sofre o mundo [...] Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro é alteração. Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há” (MIGLIORIN, 2010, p. 106). Mergulhar, portanto, por esta perspectiva de se entrelaçar o cinema, narrativa e educação, me leva à compreensão de que a relação entre espectador e filme é sempre imprevisível, mutável, onde somos convidados a “conectarmos a ritmos e fluxos que ainda não nos coube incorporar e que ainda aparecem para nos surpreender” (MIGLIORIN, 2010, p. 105). Assistir, então, a um filme, longe de se configurar em uma prática de domínio do que poderá acontecer, tem como fio condutor a invenção, a ficção

como fabricação, uma vez que, o sentido encontrado em um filme dependerá dos agenciamentos das experiências que permeiam o existir do espectador.

Entregando-nos, pois, a essa ideia, deparamos com a dificuldade em conceber garantias ao processo que ocorre entre o cinema e o espectador, sendo que cada um de nós poderá ser atravessado de distintos afetos por um mesmo filme. E é pela ausência de garantias dos processos educativos que são acionados que “a experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação” (MIGLIORIN, 2010, p. 105). Assim:

O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que a criação e pensamento se conectam. É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas (MIGLIORIN, 2010, p. 106).

Se abrir, portanto, à possibilidade de receber o cinema como uma arte potente no|com o cotidiano escolar, requer que o compreendamos como um intensificador das criações, das sensibilizações, dos bons e maus encontros¹⁵, entre tantos elementos que podem emergir na relação com distintos contextos em que os alunos estão imersos. Assim, para Migliorin e Fresquet (2016, p. 18), é interessante a compreensão de que:

(...) a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de cinema deve estar na escola, podemos partir dessa primeira crença, uma dimensão propriamente política e estética. Não apenas porque os estudantes podem acessar o que há de melhor na cultura, mas também porque o cinema na escola tenciona a própria arte a, estar a altura das experiências sensíveis desses jovens.

¹⁵A compreensão do que venha ser bons e maus encontros partem da ideia de Spinoza. Para o filósofo, bons encontros são aqueles que transbordam os nossos corpos, as vidas e as potências, nos alegrando. Por outro lado, os maus encontros diminuem as nossas vidas e as potências, causando uma tristeza.

Entender o cinema como propõe estes autores, é acreditar que o mesmo pode causar estranhamentos e desmontes nos cotidianos dos espectadores e, ao mesmo tempo, propiciar alegrias como as anunciadas pelo senador responsável pela criação da Lei 13.006. Contudo, a relação cinema e escola desafia esta última, pois “(...) quando estamos abertos a ele (cinema), talvez precisemos autorizar a desordem que pode causar nos processos subjetivos e pedagógicos. Se retiramos esses ricos de ter o cinema na escola, esvaziamos a sua potência como objeto de arte que representa e inventa” (MIGLIORIN; FRESQUET, 2016, p. 8).

Portanto, podemos considerar que o ‘risco’ acompanha a relação com o cinema, o espectador e a educação, pois, ao assistirmos a um filme, rupturas de saberes, gostos, predileções e de modos de viver podem ocorrer, forçando aqueles que vivenciaram tal experiência a arquitetar outras histórias e produzir pensamentos. E pensar é uma experiência, segundo Deleuze, mais complexa do que supomos. Isso porque todos os dias, acreditamos que praticamos a ação de “pensar” quando precisamos tomar decisões e/ou solucionar problemas que emergem em nossos cotidianos. Assim, na execução de tal prática, opiniões, valores e saberes que permeiam as nossas existências nos orientam na escolha de qual caminho percorrer. Porém, para Deleuze (2006), “pensar” está longe de ser uma tarefa que desenvolvemos frequentemente; sendo que o pensar se configura como uma raridade. Assim, inspirado na obra de Deleuze, Arêas (2007, p. 14) considerou que:

[...] o pensamento, o ato de pensar equivale a uma espécie de grito que proferimos convulsionados, exasperados, quando desabam nossas convicções rotineiras, e somos arrancados simultaneamente das certezas do sendo comum e das diretrizes do bom senso; quando somos lançados em uma aventura que não planejamos, arrebatados em pleno voo pelo desconhecido. Isso significa, a rigor, que cada um de nós é movido, impulsionado ou conduzido ao encontro com o pensamento em função de uma necessidade para a qual não temos, inicialmente, nenhuma motivação. O pensamento resulta, pois, de uma urgência nova que irrompe em nós como uma perda de centralidade, um desapossamento, um impulso que nos atira além do domínio da utilidade prática da vida, mas que também reclama uma necessidade férrea e determinada de seguir.

O pensamento, segundo Deleuze, não é algo que podemos planejar, discutir, compreender e refletir, mas que nos acontece sem esperarmos e que

nos obriga a transformar o existir. Pensar é estar mergulhado em insegurança, deslocamento, imprevisibilidade, novos agenciamentos; é uma perda do trajeto pelo qual caminhávamos, nos forçando a arquitetar outros percursos distintos dos quais transitamos.

Desse modo, a criação de “pensamentos” é umas das múltiplas possibilidades que o cinema pode acionar no viver, provocando “violentamente” mudanças nos fios condutores das nossas vidas, aprendizagens, sensibilidades, dizeres, silêncios, olhares, pois:

Encontrar-se com o pensamento nunca quis dizer encontra-se consigo mesmo, à maneira de Sócrates, nem encontra-se com o outro semelhantes de nós, à maneira tola. O encontro com o pensamento significa, portanto, o encontro com forças e relações de forças impetuosas, desconhecidas, insólitas e inesperadas, em virtude das quais não podemos jamais voltar a ser o que fomos (ARÉAS, 2007, p. 16).

Pensar, é, pois, uma prática que causa um “arrombamento” no sentir, no ouvir, no viver. Configura-se em um experimentar e problematizar outros mundos. Vale ressaltar que o movimento do pensar não ocorre natural e conscientemente, sendo algo da ordem da efervescência, do conflito, da invenção contínua e imprevisível. Desse modo, pensar para Deleuze é “um movimento infinito em constante relação com as selvagens forças do caos, o dado primeiro, velocidade infinita (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 72). Portanto, pensar é emitir singularidades nada harmônicas, é um transformar e (re)transformar existências.

Quando, então, nos abrimos ao pensar e à (re)invenção na qual o cinema pode nos enovelar e nos surpreender, expomo-nos a a seguir efeitos, intensificações, arranjos de sentido estranhos, incômodos em sua criatividade. Abrindo-nos às forças do pensamento, expomo-nos igualmente à angústia de um “parto”.

Portanto, acreditamos que a criação e (re)invenção do|no viver alia o pensamento ao cinema e, igualmente, a desestruturações, ao caos, à desordens, à alegrias e à tristezas, a um descaminho e a um desconforto quase impossível de ser explicado, pois é da ordem dos afetos, das sensações, daquilo que só pode ser sentido e|ou vivido... Pensar o cinema e a educação

numa dimensão de produção da angústia do novo nos remete à experiência de quebra na estabilidade de modos de viver. Ou melhor, aventurar-se no cinema por essa perspectiva é estar aberto a uma constante modificação de nós mesmos. É conviver com o pensamento de que a vida pode nos “atropelar” independentes de nossas vontades, desejos, escolhas, alegrias e agenciamentos.

2 – CAMINHO METODOLÓGICO.

Procurando, pois, investigar e acompanhar os processos de pensar|aprender acionados nos encontros e fora dos mesmos com os estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia da UFV com diferentes filmes, busquei construir e pensar na cartografia como uma proposta metodológica de pesquisa. Vale ressaltar, porém, que a escolha por trabalhar junto com os estudantes calouros do curso de Pedagogia se deu pela aproximação entre mim e os mesmos, pois sou Pedagoga e realizei o Estágio de Ensino II (disciplina do Mestrado em Educação na UFV), em umas das disciplinas oferecidas a estes alunos. Considero, então, que houve uma maior facilidade em manter contato e atraí-los para a pesquisa. A cartografia aqui traçada e pensada se refere a um conceito apresentado por Deleuze e Guattari (1995), sendo esta, um dos princípios do rizoma.

O rizoma, termo “retirado” da botânica por Deleuze e Guattari (1995), caracteriza-se como um caule longo, horizontal e que muitas vezes desenvolve-se subterraneamente, com extensão superficial ramificada em todos os sentidos, tramando conexões entre as plantas (como, por exemplo, as gramíneas), podendo igualmente fazer emergir tubérculos (um exemplo às batatas) a se constituírem como uma reserva energética do vegetal. Metaforicamente, estes autores, entrelaçaram o rizoma a “realidade”, o entendendo como planos constituídos por múltiplas conexões sem haver necessariamente entrada, centro e saída, pois “não existem pontos ou

posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Como pondera os autores, estas linhas estão sempre abertas a se agenciarem a outros elementos inesperados, tornando-as inacabadas e sujeitas a se modificarem constante e imprevisivelmente. Vale ainda ressaltar que estas linhas não se reduzem a regras pré-estabelecidas e diferencia-se de uma estrutura hierarquizável, uma vez que o rizoma é aberto e conectável em todas as suas dimensões.

Se abrir, portanto, à perspectiva de um pensamento rizomático é se aventurar na compreensão de que a realidade é construída. É, pois, duvidar da existência das essências, das verdades absolutas e universais, pois o sujeito passa a ser entendido como algo que sofre modificações ao longo da sua vida, tornando-se sempre um outro alguém...

Deleuze e Guattari (1995) não buscaram encontrar e|ou inventar explicações a respeito dos mundos que nos cercam, mas sim acompanhar as possíveis produções de mundos que podem emergir a partir de cada experiência nessas redes em rizoma. Nesse sentido, cartografar é seguir as linhas desses rizomas, fabricando um desenho dos movimentos dessas conexões.

Cartografar configura-se em uma prática que segue percursos distintos de outros métodos considerados “tradicionais”. Para Barros e Kastrup (2015) estes métodos ditos “tradicionais” se entrelaçam à ciência moderna, onde se defendeu e se defende a representação do objeto, a separação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, apresentando ainda o ‘pesquisador|cientista’, “(...) como testemunha fidedigna, ele é capaz de provar que tais invenções não são invenções, mas verdadeiras descobertas” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 54). Nesse sentido, muitas vezes a ciência moderna desenvolveu as suas atividades trabalhando com:

(...) objetos purificados através de práticas controladoras, a investigação de um objeto independente de sua história e das inúmeras conexões que o ligam ao mundo, depende de práticas concretas de isolamento de variáveis, essenciais para a reprodução do fenômeno em laboratório. (...) A ciência moderna inventa práticas de produção do conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 55).

Por outro lado, uma atitude cartográfica de pesquisa não se dedica a analisar conteúdos e/ou definições pré-estabelecidas; não se dedica a controlar possíveis singularidades que possam vir a ser inventadas no lócus da pesquisa, entre outros. Contudo, é interessante considerar que cartografar não se configura em:

(...) uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas, mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (...). A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e os resultados (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Então, cartografar é seguir processos em uma pesquisa, estando aberto ao agenciamento com outros saberes, indivíduos e possibilidades de existências. É permitir se sensibilizar e se contagiar nos|com os encontros, buscando potencializar não só o estudo, como também a experiência. Nesse sentido, “(...) não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o know what da pesquisa. (...) o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

Praticar, pois, uma pesquisa cartográfica, nos leva a uma maior flexibilidade no acompanhar os encontros, sendo que uma proposta cartográfica de pesquisa oferece passagem a se seguir processos inusitados, imprevistos, inventivos. Desse modo, “o método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30 e 31). É nesse sentido, que a cartografia não se prende a roteiros pré-definidos, pois é necessário que o pesquisador esteja “disponível para a exposição à novidade, que se encontre longe ou na vizinhança. Trata-se de uma atitude que se constrói no trabalho de campo. É que o extremamente não está dado, é algo que se atinge, é um processo de trabalho de campo” (Caifa apud. BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

Enriquecendo, ainda, a discussão, Ronilk (2007, p. 65) nos apontou que, “tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir

para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele [o pesquisador] é bem vindo”. Desse modo, compreender a cartografia como um método que nos permite acompanhar processos exige do pesquisador contínua problematização de seus próprios juízos de valores e certezas, a fim de que ele se permeabilize aos movimentos que possam se passar no encontro.

Assim, “entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus de transcendência -, nem embaixo – brumas de essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (RONILK, 2007, p. 66). Desse modo, em uma cartografia o pesquisador explora o campo por olhares, ritmos, saberes e partilhas, experimentando o estranhamento, a novidade, a criação, o desencontro e o encontro com o inesperado. É nesse sentido, que a cartografia se configura em um mapa aberto que:

[...] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Dessa forma, na cartografia é de grande importância que o pesquisador esteja atento e sensível na|com a investigação, igualmente, na|com a invenção das produções de realidades. Isso porque, do “cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar língua para afetos que pedem passagem” (RONILK, 2007, p. 23).

Temos, por sua vez, que para Barros e Passos (2015), as pesquisas cartográficas como tantas outras precisam ser acompanhadas de registros, desse modo, foi utilizado neste trabalho o diário de campo. O diário de campo, também denominado de diário de bordo, pode ser compreendido como o “modo de dizer e o modo de registrar a experiência” (p. 173). Nesse sentido, entendo que o mesmo consiste em escritos e|ou desenhos, sejam eles feitos no papel, no computador, no celular, entre outros, possibilitando ao pesquisador registrar as datas e horários em que ocorreram os encontros; como também as aprendizagens, as partilhas, os afetos que foram tramados junto com os participantes. Para Barros e Kastrup (2015, p. 70):

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação na experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução. As observações anotadas são como um material para ter a mão, não apenas no sentido de que se deve poder utilizá-lo à consciência, mas no sentido de que deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação.

É igualmente de grande importância que as contradições, os erros, os acertos, os sorrisos, as lágrimas, os estranhamentos, os medos, os afetos, enfim, tudo aquilo que possa forçar o pesquisador a mudar o caminho e o sentido dos seus estudos ser registrado no diário de campo. Porém, "a experiência de campo, com todas as suas arestas e estranhezas deve trabalhar contra as tendências generalizantes, simplificadoras e redutoras" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 72). Assim, é também no momento do registro dos encontros no diário de campo que, o pesquisador recorda, concorda, discorda e/ou inventa episódios junto com tramas vivenciadas, selecionando o que o atravessou e o marcou. Desse modo:

(...) a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70).

Ainda conforme as referidas autoras, o diário de campo é muito valioso, uma vez que "um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 71). Acredito, pois, que a cada novo encontro com o campo de pesquisa, o cartográfico poderá criar outros focos, sensibilizações, olhares e, igualmente, se abrir ao agenciamento com distintos elementos na interação.

Portanto, uma pesquisa cartográfica é potencializada no entendimento de que a pesquisa é construída na emergência de cada encontro. Nesse sentido, os encontros realizados com os estudantes calouros da Pedagogia foram registrados em um diário de campo. Registros estes que partiram dos

meus afetos e contágios junto com os participantes. Essa produção dos dados será apresentada, no próximo capítulo, através de narrativas.

Vale ressaltar que a narrativa numa pesquisa cartográfica não se configura em uma prática que busca elencar os “dados”, tendo como base uma linearidade e uma ordem; ao contrário, ela permite uma conexão dos fragmentos, das frases, dos dizeres, das imagens, das sensações, entre outros elementos que serão registrados, ou não, no diário de campo.

Para Benjamim (2012, p. 217), através da narrativa “o narrador retira da experiência o que ele conta: de sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Entendo, pois, que a narrativa nos possibilita apontar caminhos tomados no trajeto de uma investigação junto as nossas experiências e nos encontros com o outro, produzindo significados e sentidos. Portanto, a depender dos afetos tramados junto com os participantes da pesquisa, os registros encontrados no diário de campo quando apresentados narrados podem incorporar outros sentidos. Assim, a narrativa pode provocar:

[...] mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 188).

Percebo, pois, que a narrativa permite transitar por um deslocamento da posição de pesquisadores que buscam “encontrar”, “verificar”, “validar” e “comprovar” os seus dados, para a condição de fabricá-los por meio dos atravessamentos com o vivido.

Assim, no que se refere aos encontros que foram organizados junto com os estudantes calouros do curso de Pedagogia, pretendi não limitar as temáticas que foram discutidas. Isso porque acredito que um mesmo filme acionou distintos interesses, capturas, afetos, emoções, potencializando-os a partilhar anseios, desejos, sonhos, dentre outros.

Dessa maneira, acredito que o uso da narrativa cartográfica, neste trabalho, possibilitou o acompanhar de processos inventivos e afetivos que

emergiram nos encontros com o pesquisador, com os estudantes calouros e com os filmes, de modo a apresentar não apenas os “bons encontros”, como também as angústias e as contradições que se enovelaram com a trama vivida.

Portanto, as histórias que serão narradas se configuram em processos que me afetaram nas tramas vividas junto aos encontros com os filmes e também em outros espaços com os estudantes do primeiro período do curso da Pedagogia. Isso porque, em busca de uma maior aproximação com os mesmos, em algumas quartas-feiras após os encontros, almocei com os estudantes no Restaurante Universitário da UFV. Assim, escutei e conversei com eles a respeito das dinâmicas relacionais construídas pelos mesmos dentro e fora do campus universitário. Outro espaço que permitiu me aproximar dos estudantes foi o grupo “Calouros da Pedagogia 2016” no Whatsapp¹⁶ (grupo criado pela turma), possibilitando que eu acompanhasse as partilhas, as brincadeiras, os desabafos, as motivações, as alegrias, as tristezas, entre tantos outros que emergiram.

Os encontros com os filmes também foram fotografados, de modo que alguns passos, emoções, trocas de experiências, desenvolvimento das atividades, entre outros aspectos vividos pelos estudantes e que me afetaram, pudessem ser acompanhados. Para Leite (2011), a imagem (fotografia) permite registrar e/ou inventar cenas, histórias, sensações... Como também, dispara a nossa atenção, a criação e a (re)criação para elementos que extrapolam ao registrado. Temos também que ao (re)vermos determinadas fotografias:

(...) nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase intuitivo (KOSSOY, 1999, p.132).

¹⁶ O Whatsapp - lançado oficialmente em 2009 pelos veteranos do Yahoo! Brian Acton e Jan Koum – é considerado um software para smartphones usado para a partilha de mensagens de textos, vídeos, fotos e áudios através de uma conexão com a internet.

Alves (2009) ainda potencializou a discussão ao salientar que em pesquisas ou até mesmo nos mais banais cotidianos:

(...) ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que aquela imagem lembra, ou, ainda, sobre pessoas que nela estão ou que, 'justamente' não estão, mas 'que dela lembrei porque...' (p. 11).

Confiar, portanto, em uma trabalho junto as imagens é acreditar na existência e, igualmente, na potência de um emaranhado de elementos que propiciam processos de aprender|pensar. Dessa maneira, em relação a fotografia:

(...) é preciso assumir que o trabalho com/atraves de fotografias – e com as narrativas que vêm junto – não se esgota na análise iconográfica [seus elementos de composição, modo como foi feito, conhecimento ou reconhecimento do espaçotempo, situação social e mesmo nomes dos presentes, etc.] (ALVES, 2009, p.12).

Assim, trabalhar junto com as fotografias ainda exigem de nós uma elaboração de seleções e construções imaginárias, pois:

(...) o contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daquelas personagens que vemos representadas, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim do modelo referente – sua 'realidade interior' – é, todavia, invisível ao sistema ótico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo 'scanner' (KOSSOY, 1999, p.133).

Apresentei, então, como proposta metodológica a de construir um grupo onde filmes foram exibidos, seguidos de discussões. Assim, os estudantes calouros do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) campus Viçosa foram convidados a compor esse grupo, com o qual realizei sete encontros com filmes diferentes.

Os encontros aconteceram no Centro de Ensino e Extensão (CEE) da UFV, durante sete quartas-feiras¹⁷ consecutivas, tendo o início às nove horas da manhã e o término ao meio dia.

¹⁷Quando os estudantes calouros da Pedagogia foram convidados para participarem dos encontros com os filmes, solicitei que os mesmos sugerissem dias e horários. Desse modo, a data e o horário foram selecionados levando em consideração o interesse da maioria dos estudantes.

PRIMEIRO ENCONTRO: Transitar por um novo espaço.

No primeiro encontro apresentei como proposta discutir a respeito da entrada do estudante calouro no curso da Pedagogia na Universidade. Entrada esta que pode ser permeada pelo encontro com novidades e estranhamentos potencialmente desestruturadores das referências de mundo que, até então, “orientavam” a vida dos participantes.

Filme: Proibido Proibir (Ano: 2007| Tempo: 1h 45 min.| Direção: Jorge Duran).

Para desencadear a discussão: foi solicitado aos sete estudantes que estavam presentes que escrevessem em um papel as possíveis sensações que tiveram ao assistirem ao filme. A proposta foi que, individualmente, narrassem a respeito dos afetos, incômodos, estranhamentos, enfim, das experiências que o filme acionou para se pensar os cotidianos em que estão imersos.

Resumo do filme:

Estudante de Medicina, Paulo (Caio Blat) morava em uma Quitinete com Leon (Alexandre Rodrigues) seu amigo e estudante de Sociologia. O personagem Leon namorava Letícia (Maria Flor), que passou a frequentar constantemente a sua casa. No desenrolar do filme, contudo, Paulo e Letícia se apaixonaram e escondidos de Leon iniciaram uma relação amorosa. Outra personagem que apareceu no filme foi Rosalina (Edyr Duqui) - uma paciente que se encontrava à “beira da morte” e com a ajuda de Paulo, Leon e Letícia recebeu a visita dos filhos que não a visitavam há muito tempo. Destaco primeiramente que, muito me interessou a narrativa que compõe este filme. Uma vez que, o trio – Paulo, Leon e Letícia – vivenciou juntos os prazeres e os desafios da vida acadêmica e, igualmente, nos apresentou uma potente experiência no convívio dos estudantes de diferentes cursos em uma mesma casa. Assim, exibir esse filme me levou a acreditar que o mesmo favoreceria a discussão da entrada e permanência do estudante na universidade e na própria convivência fora deste espaço.

Portanto, a escolha por trabalhar junto com esse filme se referiu a considerar que o mesmo fomentaria a discussão a respeito da “nova” convivência que o estudante calouro pode vir a tramar ao passar a habitar uma universidade, como também discutir e partilhar os afetos, caos, reflexões, pensamentos, entre outros elementos acionados na experiência de cada um dos estudantes.

SEGUNDO ENCONTRO: Ampliação das dinâmicas relacionais e afetivas – Reinvenção.

No segundo encontro, apresentei como proposta discutir, compreender e mapear as possíveis invenções, criações, conexões com outros modos de pensar, agir, olhar, sentir, entre outros, que emergiram na convivência ao transitarem por um novo espaço.

Documentário Brasileiro: Últimas Conversas (Ano: 2015| Tempo: 1h 25 min.| Direção: Eduardo Coutinho).

Para desencadear a discussão: foi solicitado aos cinco estudantes que estavam presentes que desenhasssem e/ou escrevessem as cenas do documentário que mais os incomodaram ou afetaram. Em seguida, individualmente, os mesmos foram convidados a narrar a respeito das possíveis escolhas.

Resumo do filme:

No documentário, o cineasta Eduardo Coutinho entrevistou estudantes – com idades de 16 a 18 anos - do Ensino Médio público do Rio de Janeiro. Nas entrevistas, perguntou a respeito de como os mesmos percebiam o cotidiano escolar, a vida fora da escola e quais eram as expectativas para o futuro. Em suas falas, os estudantes, imersos em características distintas – cor, orientação sexual, relação familiar e escolar, entre outros aspectos – narraram

o modo como percebiam as suas relações com a escola, família, amizade, namoro, enfim, como sentiam as suas existências.

Este documentário muito me sensibilizou, uma vez que, no mesmo, os estudantes entrevistados narraram as suas vidas entrelaçadas com músicas, poemas, lágrimas, sorrisos, contando a respeito dos bons e maus encontros nos seus cotidianos e nos apresentando que viver é se agenciar a todo o momento com o inesperado.

Portanto, a escolha por trabalhar junto com esse documentário se referiu a considerar que o mesmo potencializaria a discussão a respeito das possíveis dinâmicas relacionais e afetivas que os estudantes estavam enredando no cotidiano universitário e em outras instâncias, como também compreender as criações, as conexões com outros modos de pensar, agir, olhar e sentir, e se esses “novos encontros” os convidavam a se (re)inventarem.

TERCEIRO ENCONTRO: O que tenho pensado a respeito e|ou junto com o curso de Pedagogia?

No terceiro encontro, apresentei como proposta discutir um pouco a respeito do curso em que os estudantes estão imersos, para que reflexões e questionamentos fossem partilhados, levando os mesmos a se agenciarem com outros modos de pensar a educação.

Documentário brasileiro: Carregadoras de sonhos (Ano: 2013| Tempo: 1h 30min. | Direção: Deivison Fiuza).

Para desencadear a discussão: foi solicitado aos três estudantes que estavam presentes que escrevem em um pedaço de papel o que entendem por educação e, em seguida, os mesmos foram convidados a apresentar as suas escritas.

Resumo do Documentário:

No documentário, foi apresentado o cotidiano de trabalho de quatro professoras, com idades diferentes, que passaram por diversas dificuldades na profissão docente no interior de Sergipe. Muitos foram os desafios vivenciados pelas mesmas, tais como: precários meios de transportes para levá-las até as instituições educacionais, ausência de remuneração digna, de tempo para formações acadêmicas contínuas, de materiais didáticos, de políticas públicas que atendessem o contexto narrado, como também falta de uma boa infraestrutura escolar, falta de alimentos para os alunos, entre tantas outras ausências. O documentário ainda apontou que, na visão de algumas professoras, a escola servia como “depósito” para os alunos de famílias carentes.

Portanto, a escolha por trabalhar junto com esse documentário se referiu a considerar que o mesmo potencializaria a discussão a respeito das possíveis expectativas, partilhas, experiências, anseios, reflexões e questionamentos, que os estudantes tiveram com o curso em que estão imersos e|ou com a educação.

QUARTO ENCONTRO: Desafios a serem enfrentados na educação e em nossos cotidianos.

Filme Americano: Além da sala de aula (Ano: 2011| Tempo: 1h 37 min.)
Direção: Jeff Bleckner).

Para desencadear a discussão: foi solicitado aos sete estudantes que escrevessem em um pedaço de papel, sem necessariamente se identificarem, perguntas|questionamentos|reflexões, que emergiram após a exibição do filme. Após escritas, as mesmas foram colocadas dentro de uma caixa e, em seguida, lidas. Ficou aberta a opção de respondê-las e|ou fazer algum comentário sobre as mesmas.

Resumo do filme:

No filme, Stacey Bess (Emily VanCamp) é uma professora recém-formada e em primeiro emprego. Ao conhecer a escola na qual foi trabalhar, a mesma sentiu-se frustrada, pois encontrou um lugar e alunos que jamais havia desejado. A “escola”, situada em um prédio antigo, também funcionava como um abrigo para moradores de rua; a sala de aula improvisada, se encontrava deteriorada; não havia material escolar, verbas e um diretor; os pais das crianças não demonstravam interesse pela educação dos filhos, pois para os mesmos os estudos não mudariam as suas vidas. Assim, por muitos dias Stacey se sentiu sem estímulo para continuar a exercer a sua profissão. No entanto, para não decepcionar a sua família decidiu “encarar” a situação saindo à procura de verbas para a instituição que pretendia construir. Aos poucos os pais e as crianças passaram a compreender a importância do trabalho desenvolvido pela professora. Contudo, a escola era apenas um lugar onde as famílias permaneciam até “ajeitarem” as suas vidas – arrumarem empregos, casas, escolas para as crianças, etc. – e Stacey precisou se acostumar com a ideia de que a qualquer momento os seus alunos se mudariam daquele local.

Este, ao meu ver, foi um potente filme que favoreceu a discussão e partilha de experiências que envolveram os desafios encontrados na educação e, igualmente, em tantas outras instâncias da vida cotidiana. Isso porque, os personagens do filme – professora, estudantes, pais, etc. – nos levaram a entender que viver é estar aberto ao agenciamento de saberes, pensamentos, emoções, entre outros. Portanto, a escolha por trabalhar com este filme se referiu a acreditar que o mesmo potencializaria a discussão a respeito do que os estudantes têm pensando junto com o curso e, igualmente, com a educação.

QUINTO ENCONTRO: o curso de Pedagogia tem superado as minhas expectativas?

O Filme “Entre os Muros da Escola” foi sugerido pelos próprios estudantes, pois, conforme os mesmos, um dos professores do curso de

Pedagogia solicitou que o assistissem para que pudessem discutir na sala de aula a respeito das práticas docentes.

Filme: Entre os Muros da Escola (Ano: 2008| Tempo: 2h| Direção: Laurent Cantet).

Para Desencadear a Discussão: foi solicitado aos dois estudantes que em um papel, narrassem, através de desenhos e/ou escritos, como eles têm se sentido, imersos no curso de Pedagogia. Em seguida, os mesmos foram convidados a apresentarem as suas narrações.

Resumo do Filme:

No filme, François Marin (François Bégaudeau) era professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. A escola, como a turma assumida pelo docente era composta por estudantes vindos de distintas localidades. Nesse sentido, os discentes viviam diferentes culturas, gostos, ritmos de vida e, principalmente, muitos não percebiam a importância do respeito mútuo no espaço escolar. François buscou estimular, os estudantes, mas o grande desafio era compreender as precariedades dos mundos e, conseqüentemente, os comportamentos agressivos influenciados pelos contextos em que os mesmos estavam imersos. A narrativa cinematográfica se movimentou pelos conflitos imersos das multiplicidades cultural e religiosa dos estudantes.

Entre os “Muros da Escola”, propiciou uma reflexão e discussão a respeito das posturas docentes e discentes no espaço escolar, como também das normas – disciplina, notas, avaliações, entre outros - que tentam “homogeneizar” os comportamentos a todo instante. O filme ainda foi potente na sua apresentação do convívio das diversidades culturais.

SEXTO ENCONTRO: é possível (trans)ver o mundo que nos cerca?

Filme: Só dez por cento é mentira (Ano: 2008| Tempo: 1h e 16 min.| Direção: Pedro Cezar).

Para Desencadear a discussão: foi solicitado aos cinco estudantes que narrassem as sensações que tiveram junto com o documentário e, em seguida, individualmente os mesmos as apresentaram ao grupo.

Resumo do Filme:

O documentário “Só Dez Por Cento é Mentira” é um mergulho cinematográfico em uma possível biografia do Manoel de Barros. Nele são apresentadas entrevistas inéditas com o escritor, versos das suas obras e depoimentos de leitores que se contagiaram com as composições do poeta. Assim, é no entrelaçar das imagens, dos versos e das palavras que compõem muitas obras do escritor, que o documentário ganhou uma maior sensibilidade e emoção.

Sendo Manoel de Barros considerado o escritor das insignificâncias, as suas obras nos levam a compreender e/ou inventar a importância de elementos muitas vezes vistos como banais. Considero ainda que o documentário apresentou algumas questões, tais como: “O que temos percebido como importante no viver?”; “Temos priorizado os bons ou maus encontros em nossas vidas?”.

SÉTIMO ENCONTRO: quem eu era e no que tenho me transformado?

No último encontro, apresentei como proposta discutir a respeito das transformações e agenciamentos que a todo o instante a vida nos convida a fazer. Nesse sentido, estamos sempre em movimento e conectando com outros saberes, sensibilizações, olhares, emoções alegrias, tristezas, caos, descaminho, forçando-nos a mergulharmos em uma constante reinvenção das nossas existências.

Filme: Casa de Areia (Ano: 2005| Tempo: 1h e 50 min.| Direção: Andrucha Waddington).

Para desencadear a discussão: foi solicitado aos quatro estudantes que estavam presentes que, utilizando recortes de revistas, livros e jornais, ilustrassem cenas que estiveram presentes e que hoje ainda estão presentes em seus cotidianos. Em seguida, os mesmos foram convidados a narrar a respeito das possíveis escolhas.

Resumo do filme:

O português Vasco (Ruy Guerra), na perspectiva de realizar o sonho de viver em terras compradas nos Lenções Maranhenses e fugir de uma grande dívida, levou a sua esposa grávida, Áurea (Fernanda Torres) e a mãe dela Dona Maria (Fernanda Montenegro), em busca de tal realização. No entanto, aos poucos conflitos emergiram ao descobrirem as terras estavam em um lugar considerado inabitável. Isso porque, o espaço era deserto e rodeado de areias.

Ao acreditarem na impossibilidade de se viverem nesse local onde, aos poucos as areias tomavam conta de tudo o que foi edificado, os demais integrantes da caravana foram embora, e um acidente matou Vasco, deixando Áurea e Dona Maria sozinhas e ainda mais inseguras. Partiram elas, então, em busca de ajuda e encontraram um homem que há tempos habitava no local, Massu (Seu Jorge) e foi ele que passou a ajudá-las.

Portanto, a escolha por trabalhar e finalizar com este filme se referiu a considerar que o mesmo fomentaria a discussão do quanto à vida é instável e mutável. Metaforicamente, pensei a areia como sendo os problemas|obstáculos|barreiras, que surgem o tempo todo e destroem o que construímos ao longo de nosso trajeto. De tal modo, a todo instante somos convidados a viver de uma maneira diferente, a abandonar a nossa zona de conforto, a criar táticas para superar os problemas que podem emergir no fluir de nossos “cotidianos|educações” e, conseqüentemente, nos vemos obrigados a aniquilar tudo o que foi planejado. Contudo, durante as nossas vidas, trilhamos muitos e diferentes caminhos; nos desterritorializamos, reterritorializamos, e isso nos leva a entender a vida como uma constante e inacabada (re)construção.

Dispus-me, assim, a ouvir, a partilhar, a inventar, a (re)inventar, a compor, a (re)compor-me junto a esses encontros que, mesmo que eu tentasse desenvolvê-los e vivê-los a partir de filmes e temáticas selecionadas, não se furtaram a ampliação de conversas a respeito de muitos outros espaços cotidianos que nos cercavam. Assim, sem apresentar uma linearidade nos|com os encontros, narro neste trabalho uma escrita tecida/editada/ficcionada nos meus afetos, alegrias, tristezas, angústias, estranhamentos... Essa pesquisa, junto à sua escrita, busca, então, inventar uma história que:

(...) se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; aquela que pergunte muito além de dar respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala. Ou seja, a questão da narratividade não está unicamente no contar, oralmente, um fato, mas em transcrevê-lo de uma determinada maneira. Tem a ver, assim, tanto com a linguagem oral que conta como com a linguagem escrita que re-conta (ALVES, 2000, p. 4).

3 – (Des)caminhos da pesquisa

Sustento, pois, que existimos através das histórias que contamos-construímos a respeito de nós. Sendo assim, neste trabalho, arrisco-me a fabricar possíveis histórias, a produzir uma edição narrativa própria que atravessa e extrapola a minha experiência, o encontro com os filmes e com os estudantes, enfim, com os “mundos” que passaram a me cercar. Fabricação esta que emergiu junto com as sensações, com as disposições, com os desejos, com as angústias e, talvez, com as aspirações do que poderia ter ou não se passado nos encontros entre os estudantes, os filmes e mim. Desse modo, as histórias produzidas em meu viver se afastam de qualquer tentativa de narrar e|ou inventar “verdades literais” a respeito das experiências vivenciadas, buscando problematizar diferentes vetores de sentido construído com cenas, falas, olhares, sorrisos, angústias, medos, anseios, escritos, entre outros.

Abrir-me, pois, a narrar possíveis afetos que me atravessaram e que me atravessam a todo o momento me leva, igualmente, a me agenciar com um conceito que Gumbrecht (2010) definiu como “Produção de Presença”. Segundo o referido autor, nós, seres humanos, vivemos buscando sentido para o viver, inventando objetos e nomeações para os mesmos. Busca esta incansável e que acaba por se agenciar com invenções de verdades absolutas, “concretas” e muitas outras categorizações que priorizam as certezas.

Nesse sentido, para Gumbrecht (2010), dois modos de pensar|agir no mundo passam a governar as nossas existências sendo “a busca pelo sentido” e, conseqüentemente, a “interpretação”. Por esse viés, podemos acreditar que existe um mundo pronto a nossa espera, ou seja, existe algo que devemos descobrir, conhecer, desvelar, aprender a interpretar com|para alguma finalidade. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, só será possível interpretar após sermos treinados por alguém experiente e detentor de um conhecimento superior.

Muitos de nós, independente das crenças nas quais estamos ligados, não suportamos viver sem criar sentidos para “as coisas”, na busca por preenchermos os nossos mundos. Quando, portanto, elaboramos perguntas, concomitantemente inventamos possíveis respostas. Quem nunca se frustrou por não encontrar “um sentido” desejado para algo e que não oferecesse coerência a uma experiência vivida? Quem jamais buscou descobrir e|ou inventar nomeações/rotulações a algo que emergiu inesperadamente? Quem não se assustou ou se assusta ao pensar que vive uma considerada “vida sem sentido”?

Gumbrecht (2010) propôs que nos aventuremos por um novo modo de pensar|refletir sobre o mundo, modo este que extrapola a busca pela interpretação. Sendo, assim, sugeriu um outro conceito: o da “Produção de Presença”. Entendo, pois, que Produção de Presença contraria a ideia da busca de sentido para si e|ou para o mundo nos qual nos enovelamos, podendo bagunçar as desejadas linearidades almejadas no viver, uma vez que:

[...] às coisas {res extensae} que, estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, exclusiva e necessariamente, por uma relação de sentido. [...] assim como a vibração das cordas de um violino atinge os nossos corpos a

despeito do que possamos interpretar acerca da melodia em execução (GUMBRECHT, 2010, p. 9).

Pensar junto a Produção de Presença é entender que tal conceito não poderá ser sentido concretamente, uma vez que o mesmo está ligado a ordem dos afetos. Pois, “(...) presença é uma relação espacial com o mundo e os seus objetos” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Entendo, então, que a “Produção de Presença” se alia ao já mencionado por Migliorin (2010), ou seja, a novidades|acontecimentos que inesperadamente emergem em nossas vidas sem que possamos produzir uma percepção ou um entendimento prévio do fenômeno.

Diante das novidades emergentes, rapidamente “tentamos” entendê-las, explica-las, e é junto a esse processo que fabricamos nossas ficções-narrativas explicadoras do mundo. Tais narrativas não são, como já apresentado, a verdade das coisas, mas uma verdade circunstanciada que explica, temporariamente, as coisas, dentro das referências de sentido organizador de um sujeito ou de uma comunidade inteira. Vale ressaltar que, neste trabalho, não buscamos por um mundo verdade, mas sim cartografar as intensidades de múltiplos mundos, de múltiplas produções de sentido que nos levam a perceber e viver as nossas existências de modos distintos. Como, por exemplo, com a interpretação o mundo passa a estar fora de nós e junto a Produção de Presença passamos a ser parte do mundo – o mundo passa a existir a partir dos nossos olhares, dos nossos afetos, das nossas disposições (GUMBRECHT, 2010).

Compreendo, portanto, que se esses dois modos de perceber e viver o mundo coexistem e mesmo buscando por sentidos e interpretações, seremos frequentemente pegos de surpresa por movimentos que podem contrariar as nossas existências, podendo ainda provocar perturbações e estranhamentos no viver.

No campo da Pedagogia, a Produção de Presença se alia a um constante (re)aprender das nossas escritas, das leituras, dos dizeres, dos gestos, dos saberes, dos fazeres, dos viveres... Nos processos educativos muitas vezes se busca valorizar a interpretação, a cópia, a modulação dos

estudantes e quando não obtém sucesso com tal prática, muitos educadores se sentem frustrados pelo “fracasso”. Contudo, para Gumbrecht (2010), pensar a Produção de Presença e Educação é seguir a perspectiva de que os educadores jamais conseguirão prever a totalidade do que os educandos poderão aprender|narrar|pensar a respeito dos conteúdos trabalhados.

Portanto, a Produção de Presença se alia a um outro conceito já discutido neste trabalho, o de “pensamento” para Deleuze. Dessa forma, deixar-se afetar por outros mundos e afetar outras instâncias sem qualquer finalidade pode favorecer a Produção de Presenças. Abrir-se ao pensamento – permitindo um desestruturar-se de existências – pode fazer emergir produções de presenças de outros corpos junto ao seu. Contudo, é preciso também salientar que o pensamento e a Produção de Presença não criam apenas “harmonias bonitas” em nossas vidas, podendo “arrebentar” com as nossas garantias, sorrisos, certezas, tranquilidades.

Considerarei, assim, relevante a apresentação dessa breve discussão, uma vez que nos momentos vividos com os estudantes calouros da Pedagogia muitas cenas nos desnortearam, nos marcaram, nos afetaram, nos alegraram, nos entristeceram, nos fizeram questionar o mundo que até aquele instante nos cercavam, levando-me inclusive a perceber que a minha pesquisa transitava e transita pelas dúvidas e não pelas certezas do que nos passou.

Se compreendo, a Produção de Presença como algo que passa a ser fabricado|inventado a partir das relações de afetos, arrisco-me a dizer que foram inúmeras as presenças com os encontros, com os filmes, com os estudantes e suas histórias|anseios|desejos|tristezas|alegrias na minha vida. Enfim, considerarei que o meu corpo em múltiplos momentos foi tomado por Produções de Presenças que jamais poderão ser reduzidas a um único regime explicativo.

Arrisco-me, pois, neste trabalho, a lançar-me em discussões da “minha¹⁸” pesquisa por subtítulos. Subtítulos estes escolhidos a partir de palavras|momentos que me inquietaram a respeito das possíveis presenças

¹⁸ Questiono-me a todo o instante, a pesquisa aqui construída e discutida é apenas minha? Quando escrevo e fabrico histórias, narro momentos, ideias e personagens que provocaram efeitos no meu viver, levando-me a pensar e agir com muito mais sensibilidades nos mundos que estão à minha volta.

proporcionadas pelos encontros: presenças que me aconteceram e que me passaram... Palavras estas que não necessariamente foram ditas, mas sentidas¹⁹.

Como já apresentado, Certeau (2011) considerou que (re)contar histórias a partir das nossas experiências é se aliar a pequenos golpes, onde selecionamos e acrescentamos aquilo que mais nos marcou nos encontros vividos ou que gostaríamos de ter vivido. Assim, tais subtítulos emergiram junto aos “golpes²⁰ que pratiquei” nos encontros com os distintos estudantes e na composição de narrativas que dizem respeito ao que sou neste momento que escrevo a minha pesquisa e, igualmente, aos estranhamentos que se fizeram presentes – e ainda se fazem – na minha experiência. Mergulhemos, então, na experiência que se construiu entre mim, os filmes e os estudantes, seguindo primeiramente as pistas dos estranhamentos.

3.1. Estranhamentos

Produzir esta pesquisa, e igualmente esta escrita, remeteu-me a alguns dizeres que minha mãe insistia em pronunciar: “(...) a vida é muito difícil de ser vivida, pois quando achamos que a colocamos em ordem, algo acontece e bruscamente interrompe os nossos sonhos, sorrisos, prazeres...”. Assim, por muito tempo acreditei que tais acontecimentos que demoliam as alegrias da nossa família estavam atrelados apenas as dificuldades financeiras pelas quais passávamos.

Crescendo, partilhei e aprendi outros saberes que provocaram uma abertura no meu modo de pensar, uma vez que passei a acreditar que independente da orientação sexual, classe social, idade, cor, entre outras características, em algum momento das nossas vidas seremos atropelados

¹⁹ Quando menciono palavras que foram sentidas refiro-me a inquietações com momentos vividos que talvez possam ter me levado a me agenciar com determinados vocabulários (que não deixam de ser modos de sentir o mundo a minha volta).

²⁰ Golpes estes que muitas vezes são inconscientes, passando a se configurar como verdades absolutas junto a minha existência.

pelas novidades e, conseqüentemente, pelos estranhamentos. E quando dizemos que estranhamos alguém, um objeto e|ou uma situação cotidiana, indicamos que estamos assustados com algo que não nos é rotineiro. Estranhar-se com algo é se sentir desconfortável com uma experiência que foge aos nossos regimes de verdade e conforto. Assim, o estranhar mundos, pessoas, objetos e afetos distintos dos que nos movem, é uma experiência que pode vir repentinamente a nos interpelar transpassando-nos em instantes de surpresas e vizinhanças de rompimentos de nossas garantias. Basta estarmos vivos para que uma multiplicidade de elementos nos cause estranhamentos, uma vez que este é um acontecimento que se atrela também ao existir. E se estranhar diante de uma música, uma poesia, uma leitura, um filme e|ou diante de qualquer outra situação cotidiana, é estar propenso a flutuar|navegar por caminhos ainda não conhecidos que podem arrebentar com as nossas certezas.

Pensar o estranhamento a partir das ideias de Jorge Larrosa (2004) é estarmos conectados a diferença, ao medo, aos fracassos, a invenção e (re)invenção do mundo que nos rodeia. O estranhamento, assim como o encontro com o conceito de pensamento de Deleuze, é da ordem do confronto com aquilo que ainda não conhecemos e, possibilita não repetimos aquilo que todos já fazem, “(...) jogar como todo mundo joga, sorrir como todo mundo sorri, falar com todo mundo fala, formular projetos como todos formulam” (LARROSA, 2010).

Em meio aos encontros potentes conheci, através das leituras, um historiador que discutiu a respeito dos estranhamentos que estiveram presentes e ainda estão na convivência humana, Carlo Ginzburg. Ginzburg (2001) nos leva à compreensão de que os estranhamentos com outros povos e culturas e, conseqüentemente, com outros modos de agir, fazem parte das nossas existências. Para Ginzburg (2001) viver junto ao estranhamento é um desafio a ser cumprido, sendo este um processo que abracei na construção deste trabalho. Foram inúmeras as vezes que, nos encontros com os estudantes e fora dos mesmos, fui tomada em sensações de estranhamentos quando atravessada pelas histórias contadas nos filmes e por aquelas narradas pelos participantes dos grupos do encontro a respeito das suas vidas.

Confesso que muitas vezes, em conversas com os estudantes da Pedagogia, como também com o meu orientador e comigo mesma, busquei encontrar e|ou inventar sentidos para os sorrisos, os silêncios, as cenas e os cochilos durante a exibição dos filmes. Sendo eu apenas mais uma que sempre buscou e ainda busca por garantias e segurança para a vida, frustrei-me e chorei ao perceber que, além de não ter o controle do que se passava nos e com os encontros na vida de cada estudante, também seria impossível entender possíveis produções de “presenças” tramadas no existir dos mesmos.

Diferentes filmes e discussões me levaram, igualmente, a produzir distintas histórias e efeitos das mesmas para o viver dos estudantes e para a minha própria pesquisa. Destaco primeiramente um dos participantes dos encontros, Bruno²¹, que desde a primeira reunião muito “perturbou” meu mundo. Em meio às cenas do filme “Proibido Proibir”, que narrou à história de três estudantes de diferentes cursos que se aventuraram a dividir uma casa, experiências, aventuras e amores, Bruno me pareceu atento à trama, enquanto outros estudantes não me passaram a mesma impressão. A partir de então, construí alguns questionamentos a respeito da vida do Bruno, tais como: O que ele vivia para ter se mostrado tão interessado na história narrada? Seria Bruno uma pessoa que também gostava de experimentar diferentes mundos? Suas roupas descontraídas (calças largas, camisas xadrez e com estampas de bandas de rock, etc.), a cor do cabelo (ruivo), o modo de se expressar (sempre aberto a escutar outros modos de existir), a serenidade na sua voz, ou praticando silêncios em momentos de outros encontros, me indicariam algo sobre o estudante? Seriam esses questionamentos apenas mais uma busca pelo sentido, pela interpretação, na minha pesquisa e, igualmente, na vida de alguém que eu havia acabado de conhecer?

Quando inesperadamente escolhi trabalhar com o documentário “Só Dez Por Cento é Mentira”, a respeito da vida e obra do poeta Manoel de Barros, escutei, ao final da apresentação do filme, os seguintes dizeres de Bruno:

Muito bom esse documentário! Mexe com as nossas sensibilidades, pois estamos sempre em busca de algo “grande”, exaltando coisas

²¹ Todos os nomes dos participantes dos encontros são fictícios, a fim de preservar a privacidade dos envolvidos.

universais, em busca de dinheiro e nos esquecemos das coisas banais, como, por exemplo, dar um abraço no outro e dizer que o ama. Esse documentário me remeteu à minha infância, eu também fui muito viajado.

A fala do Bruno aguçou risadas e afirmações dos demais estudantes, que alegaram que o mesmo ainda era “viajado”. Tais reações dos colegas me incomodaram e perguntei, então, a Bruno, o que ele pensava sobre ser “viajado”. Segundo o estudante, quando era mais jovem gostava de ficar sozinho, andava de bicicleta sem rumo, não seguia padrões da moda e:

Quando digo que eu era viajado, me refiro a fazer coisas que eu gostava sem me preocupar se agradaria ou não os outros. Eu não queria ter perdido essa minha liberdade, mas perdi e sinto que preciso dar mais valor para essa minha parte...

No mesmo encontro com o referido documentário, solicitei aos estudantes que narrassem, através de desenhos, escritos e/ou de qualquer outro modo, as sensações que tiveram junto com a história da vida de Manoel de Barros, a produção gráfica feita por Bruno causou estranhamentos não apenas em mim, mas a todos no grupo. Apresento a mesma a seguir:

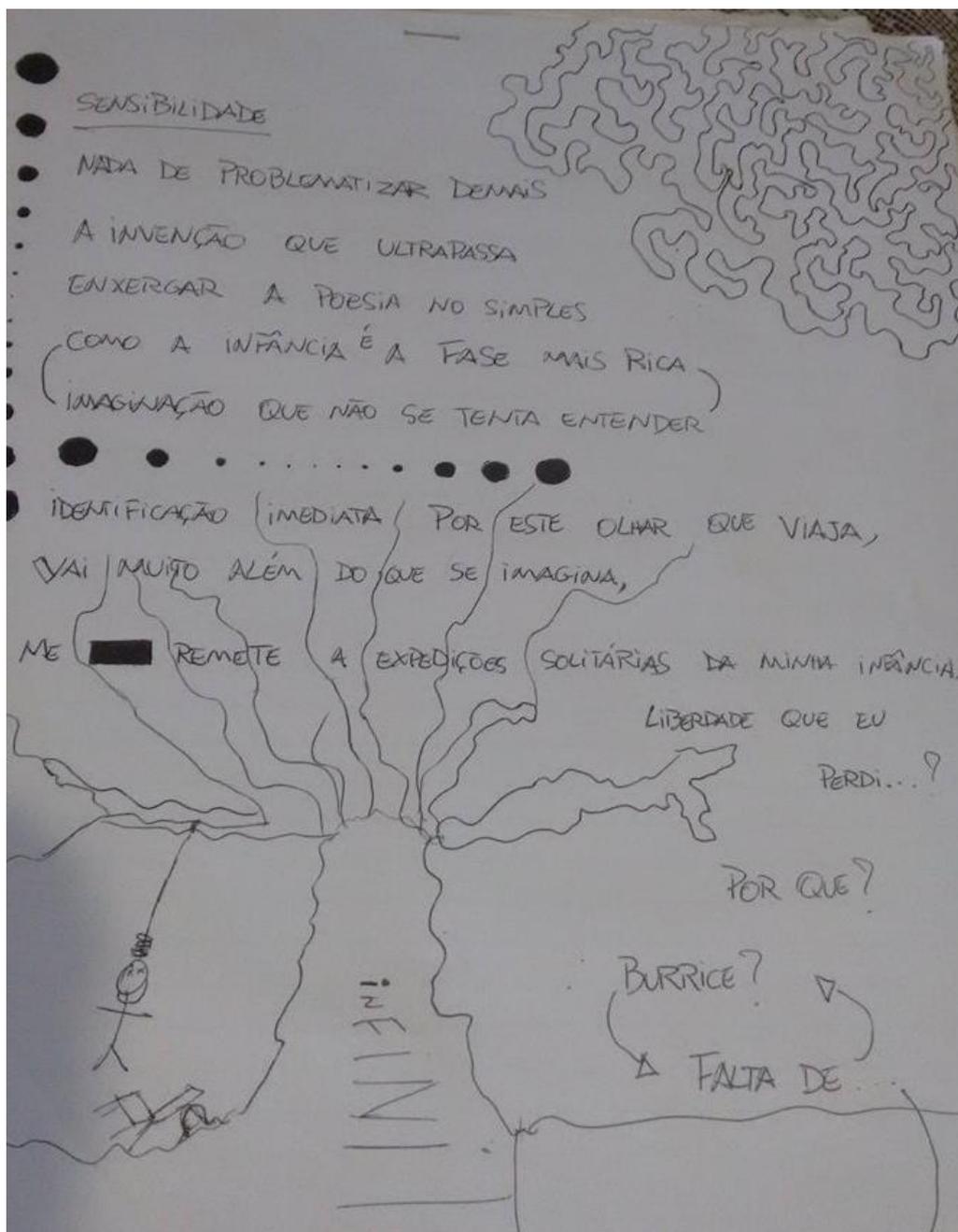


Figura 5: Arquivo Pessoal
(Ilustração confeccionada por Bruno)

Senti-me apavorada com a ilustração do Bruno; apavoramento que parece ter também atravessado o grupo, sendo que, ao perceber que foi desenhado um boneco pendurado em uma corda, uma das estudantes perguntou para Bruno se ele estava pensando em suicidar. Bruno respondeu dizendo que ela poderia interpretar como desejasse. Assustada com a resposta dada pelo estudante, eu comentei que ele foi criativo e que se estivesse a fim

de falar sobre a sua ilustração poderia se sentir a vontade. Por trás desses meus dizeres, eu sentia muito medo de que o encontro de Bruno com o filme e com o grupo pudesse ter aguçado nele aquelas “loucuras” suicidas. Concomitante a esses questionamentos, outros emergiam: que mal havia naquele desenho? Poderia ser loucura para o meu mundo e não para o do estudante? Como eu deveria agir diante de tal ilustração? Dizer algo? Calar-me?

Percebi, então, que aqueles encontros poderiam produzir afetos imprevistos diante dos quais eu poderia vir a me sentir impotente e com medo. Especialmente o medo de não saber lidar com relatos e experiências que não se encaixavam no mundo que me era estável. Nesse sentido, na tentativa de aliviar o desconforto inicial que aquele desenho provocou, eu me recordei, então, de que Bruno, em dias anteriores, havia convidado, via Whatsapp, seus colegas do curso de Pedagogia para o assistirem tocar em um bar. Então, perguntei: “você tem uma banda?”. O estudante me disse que quando morou com os pais em sua cidade natal, teve uma banda de pop|rock, mas os pais não a aceitaram por considerarem – nas palavras de Bruno – que “músico vive na vagabundagem”. Diante do protesto dos pais, Bruno abandonou a antiga banda e, atualmente, toca com uma colega da graduação em Pedagogia. Assim, eu perguntei ao mesmo: “tocar te deixa feliz?”. Segundo o estudante, a música o alegra, o revigora e o faz sentir liberto das pressões cotidianas, entretanto, àquela época se privava de tocar em qualquer bar porque morava com a filha de dois anos e com a mãe da criança, que era quase dez anos mais velha que ele.

Segundo Bruno, a mãe da sua filha funcionava como uma instância tanto de motivação quanto de pressão para que ele estudasse, trabalhasse, fosse “responsável”, fosse um bom pai, dentre outros modelos sociais. Foi quando relatou que essas atitudes da companheira o deixavam sufocado, “enforcado”, sem liberdade, enfim, vivendo uma vida triste. A partir, pois, da conexão entre o documentário, a música e a experiência grupal que se criou um dispositivo relacional que favoreceu com que o próprio Bruno se expressasse na construção de um sentido possível a seu desenho.

Mas Bruno ainda disse mais, relatando que durante dois anos fez Gestão Ambiental em uma faculdade particular da cidade de Viçosa e que entrou naquele curso apenas para sair da casa dos pais. Mas quando sentiu que não gostou das disciplinas oferecidas, abandonou o curso. Desse modo, foi, então, morar na casa de um familiar em uma cidade do litoral paulista e após um ano retornou para Viçosa. E foi neste retorno que conheceu a sua então companheira, e com a gravidez desta logo no início do relacionamento, decidiram por morar juntos. A opção pelo curso de Pedagogia aconteceu após o nascimento da sua filha, pois se tratava, para ele, de um curso de fácil acesso e a família insistia que ele precisava de um curso superior para conseguir um emprego “digno”.

Antonella, uma estudante que também participou dos encontros, disse a Bruno que compreendia o motivo dele se sentir sufocado, isso porque o mesmo vivia uma existência que buscava fazer os outros felizes e não a si mesmo, “você abandonou tudo o que a sua família e outros não consideraram ser o ideal. O que é ideal para você? É preciso libertar de elementos e pessoas que nos angustiam” (ANTONELLA, 2016).

Conforme Bruno, o documentário sobre Manoel de Barros o deixou desorientado. O modo como o poeta escolheu para si uma vida simples, voltada à “vagabundagem” da poesia, provocou no estudante uma angústia e uma ansiedade que o obrigaram a (re)pensar no modo como vinha lidando com o mundo à sua volta. O estudante ainda questionou-se: “Quando e como perdi a minha liberdade? É possível recuperá-la? A liberdade de fato existe em um mundo que, a todo o instante, ditam regras ao viver? Para ser feliz é necessário ter liberdade? Que liberdade eu perdi?”

Diante de tais questionamentos levantados pelo estudante a partir do documentário apresentado, penso, junto a Migliorin e Fresquet (2016), que o cinema pode ser um dispositivo de aprendizagem que não se restringe apenas a “transmitir informações”, mas principalmente aprendizagens favorecedoras do questionar, do refletir, do problematizar, entrelaçando as narrativas cinematográficas com a vida vivida pelo espectador. Portanto, inesperadamente, o cinema pode criar e (re)criar outros sentidos e modos de olhar-perceber-sentir os cotidianos enredados em distintos contextos.

E diante dessa perspectiva de recriação de universos, foi no nosso último encontro que Bruno nos surpreendeu ainda mais. Neste, foi exibido o filme “Casa de Areia”, e eu o escolhi para encerrar nossos encontros por acreditar que o mesmo favoreceria a reflexão e a discussão das imprevisibilidades que, a todo o instante, ocorrem no viver. Após a exibição do filme, solicitei aos estudantes que, utilizando recortes de revistas, livros e jornais, “ilustrassem” cenas que estiveram e/ou que hoje estão presentes em seus cotidianos. Em seguida, individualmente, os mesmos foram convidados a narrar suas cenas. Bruno foi o primeiro a se pronunciar com os seguintes dizeres, “viver é muito complicado”. Perguntei ao mesmo se estava tudo bem, afinal, suas palavras me pareceram um desabafo. Foi, então, que o estudante nos contou que havia terminado o relacionamento com a mãe da sua filha, uma vez que, desde o encontro com Manoel de Barros, sentiu que precisava buscar pela sua liberdade e alegria, oportunizando a si mesmo viver uma existência sem tantas cobranças. Após a sua fala, apresentou a sua ilustração, intitulada “um pouco de nada, pedaço de tudo”:



**Figura 6: Arquivo Pessoal
(Colagem confeccionada por Bruno)**

Ele relatou que esta colagem o representava, uma vez que há tempos não se sentia contente com o então relacionamento afetivo, alegando que o mesmo o privava da sua “liberdade”. Contudo, sustentou que o grupo – filmes, conversas, conselhos, acolhimentos, motivações, entre outros – contribuiu para que tomasse tal atitude. Disse ainda: “não pensem que estou mal, ao contrário, nunca estive tão certo da atitude que poderia ter tomado. O melhor e maior consolo que poderiam me proporcionar foram às discussões que daqui surgiram...” O estudante ainda afirmou que não se considerava “perdido”, sendo, que, conforme o mesmo:

Quando escrevi no meu papel *“Um pouco de nada, pedaço de tudo”*, considerei que para ser feliz não é necessário seguir padrões – estar casado por causa dos filhos, deixar de viver da música por ser considerada uma atividade da ordem da “vagabundagem”, etc. A meu ver, para se alcançar *“um pedaço de tudo”* - sendo viver a simplicidade, as coisas banais... – é preciso abdicar dos elementos universais. Estou, portanto, me sentido renovado tendo coisas consideradas “nada” para os pessimistas e “tudo” para mim.

As palavras de Bruno me remeteram às considerações de Coutinho (2010), quando este ponderou que nos filmes nos são apresentados um emaranhado de modos de existir e cabe aos espectadores permitir se sensibilizar com as narrativas que mais lhes convêm; ou seja, que mais lhes afeta na cotidiana experiência vivida.

Acreditar, pois, na potência do cinema é percebê-lo para além de um recurso de transmissão de informações ou de divertimento. Compreendo, pois, que os filmes podem acionar efeitos de presenças revolucionários²² em distintos modos de viver, surpreendendo os que neles habitam.

Abrir-me, pois, a (re)contar os efeitos de presenças que emergiram na minha experiência me leva igualmente a me aliar à compreensão de que os encontros com os estudantes da Pedagogia e com os filmes exibidos me levaram a questionar e a produzir muito mais dúvidas que certezas a respeito da minha pesquisa e da minha própria vida.

²² Utilizo o termo revolucionário por acreditar que o cinema é capaz de modificar viveres. Contudo, é interessante ressaltar que essa “revolução” não é percebida apenas como algo que alegria o indivíduo, mas também como aquilo que causa desordens, desestabilizações, paixões tristes, entre outros, revolvendo as possíveis garantias nas nossas existências.

Os filmes escolhidos para serem exibidos nos encontros com os estudantes da Pedagogia me afetaram em distintos momentos. É interessante as diferentes impressões e experiências que um filme, quando assistido mais vezes, nos leva a vivenciar. Migliorin (2010), por exemplo, já salientava que as nossas composições com os filmes emergem tramadas aos momentos que estamos vivendo, sejam de medo, angústia, desejos, alegrias, tristezas, movidos por paixões... Assistimos a um filme e o interpretamos a partir e com os movimentos articulados nas experiências que nos atravessaram e/ou atravessam em determinados momentos. Potencializando essa discussão, Alves (2000), inspirada nos trabalhos do filósofo espanhol Jorge Larrosa, considerou que a cada novo dia, muitas “coisas” nos acontecem, e mesmo que não tenhamos a sensibilidade de detectá-las no instante em que as vivenciamos, na maioria das vezes tais “coisas” que nos passam se enovelam as nossas experiências, modificando-as. Desse modo, a cada novo enovelamento com a vida, novos olhares também são lançados para tudo aquilo que nos rodeia, fazendo ver-sentir outros mundos concebidos nas novas sensibilidades conquistadas. Esse entendimento foi de grande importância para que eu pudesse compreender que os efeitos acionados pelos encontros nas nossas experiências se agenciavam com aquilo que passamos a ser a todo o momento, interferindo, igualmente, no modo como percebemos os personagens, as histórias, os processos de edição, a construção narrativa dos filmes, etc.

Assim, além de terem me afetado, os filmes também foram escolhidos por eu acreditar que poderiam contribuir nas discussões de distintas temáticas cotidianas. Entretanto, nos encontros fui tomada por outras sensibilidades que me levaram a dar visibilidade a outras cenas, falas, gestos e até mesmo temáticas que até então eu não havia me atentado. Assim, atravessada por novas sensações-percepções quando da exibição-discussão dos filmes no grupo montado, perguntava-me: como ainda não havia percebido essas novidades? Desse modo, a respeito daqueles afetos que insistentemente emergiam e se entrelaçavam à minha vida, a única certeza que eu tinha era que me provocavam grandes angústias.

Destaco, pois, o primeiro filme trabalhado: Proibido Proibir. Este produziu as primeiras discussões e afetos que extrapolaram a composição da experiência que até então eu tinha com o mesmo. Sendo o primeiro a ser exibido, propiciou uma série de questionamentos a respeito do encontro com aqueles estudantes da Pedagogia até então desconhecidos. Proibido Proibir narrou a convivência de três estudantes em distintos cursos superiores. Aqueles, além de dividirem uma casa, também partilharam amores, incertezas, angústias, entre outros sentimentos. Flutuando, pois, pela história narrada, eu também começava a delinear os meus primeiros pensamentos a respeito dos estudantes participantes do encontro. Quem eram aqueles estudantes? O que os levou ao encontro? Estavam gostando do filme? Voltariam nos próximos encontros (uma vez que a participação era livre)? Como eu deveria me comportar? A minha pesquisa daria certo? Esses encontros fariam emergir uma Dissertação de Mestrado? Como? Uma pesquisadora ansiosa por resultados, como eu estava, poderia perder o foco da pesquisa? E se os estudantes|participantes percebessem a minha insegurança, continuariam dando “credibilidade” à minha pesquisa? Estas questões pareciam aumentar ainda mais a minha ansiedade, o meu medo e minha angústia. Talvez, naquele momento, faltava-me sensibilidade para compreender o quanto era empobrecedor em uma pesquisa, e para mim mesma, ater-me a respostas prontas e lineares a respeito do “que vinha buscando pesquisar”.

Após, então, a exibição do filme Proibido Proibir, lentamente as sensações começaram a serem partilhadas. Bruno disse que gostava de experimentar e conhecer “coisas diferentes”, como, por exemplo, pessoas, lugares, instrumentos musicais e músicas, comidas, viagens, etc. Esse primeiro encontro me levou a sentir Bruno como uma pessoa que se encantava pelo novo e isso me assustava. Uma outra estudante, Beatriz, casada e de orientação religiosa evangélica, sugeriu que assistíssemos a outros filmes “mais românticos”, pois Proibido Proibir não havia a agradado muito. Seria por sua religião? Que mundo e|ou mundos daquela estudante entraram em choque com aquele filme, suscitando a sensação de desagrado? Outros estudantes presentes narraram a respeito da experiência com o curso de Pedagogia e com os professores que ministravam as aulas. Alguns relataram

estar gostando do curso, enquanto outros disseram ter entrado na Pedagogia por causa do ponto de corte baixo. Assim, eu percebia que o filme escolhido afetava de múltiplos modos os que ali se encontravam.

Ainda a respeito do filme “Proibido Proibir” uma outra estudante, Maria, que também se assumia de evangélica, disse²³ ter o considerado “pesado”²⁴ e que não seria um filme a que assistiria novamente.

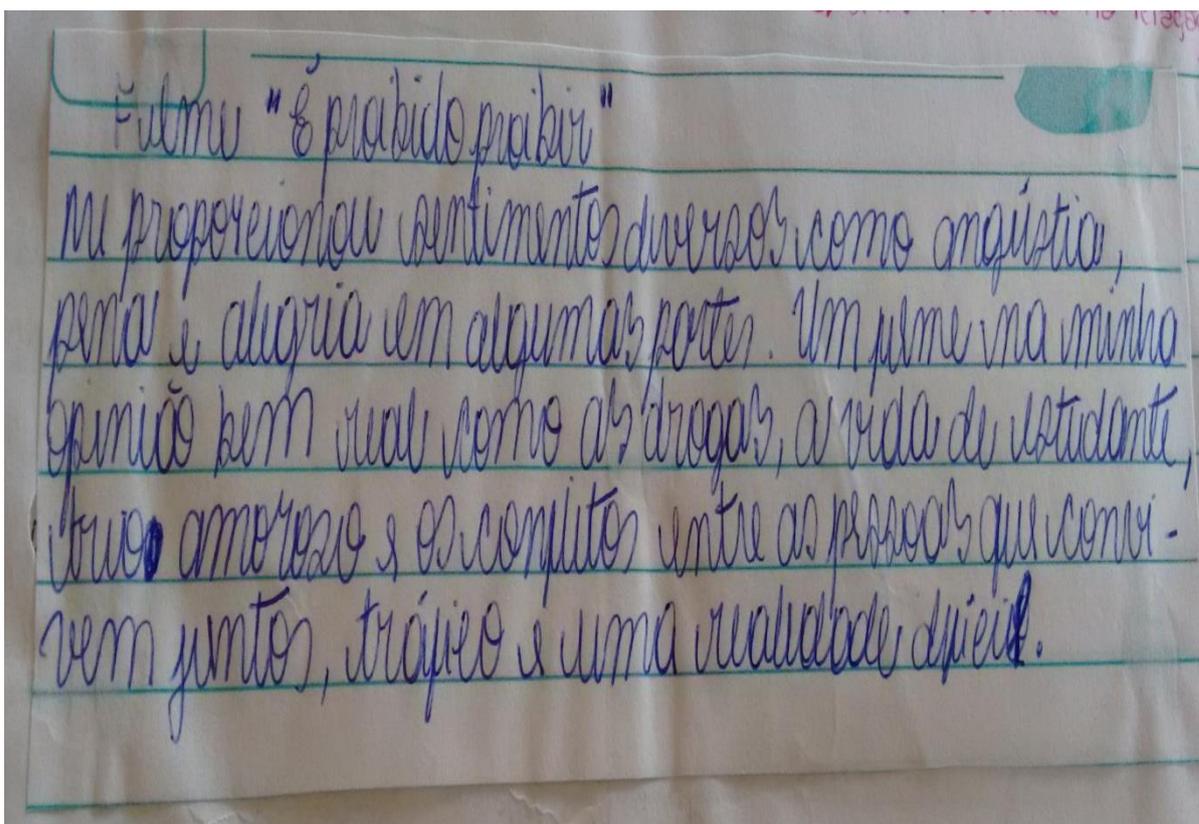


Figura 7: Arquivo Pessoal
(Sensações com o filme “Proibido Proibir”, escrito pela estudante Maria)

²³ Tratando-se de um trabalho em que imagens são também narrativas, considere importante destacar os dizeres da professora/pesquisadora Nilda Alves (2010, p. 67), “(...) em cada imagem, no momento em que é escolhida para ser usada em um texto, existem, também os sentidos e as emoções de quem a escolhe – o autor(a) do texto. E mais ainda – em outro momento, nas imagens vão aparecer também os tantos sentidos daqueles que, com sua história, suas emoções e suas memórias, as veem ao ler o texto escrito.

²⁴ Hoje, escrevendo esta dissertação, passei a pensar que a estudante considerou o filme “pesado” pelo contexto que norteia a sua vida. Uma vez que a mesma, além de ser evangélica, acreditava que devemos procurar por harmonias bonitas em nossas existências, sendo um deles o amor para sempre.

Escutar, pois, duas estudantes dizerem que não agradaram do primeiro filme exibido fez com que eu acreditasse ter passado uma narrativa “ruim” e, concomitantemente, me levava a pensar que eu poderia estar assustando as mesmas que, a meu ver, buscavam se afastar dos mundos estrangeiros aos seus. Contudo, estava eu mais uma vez buscando por justificativas e esquecendo que, junto à minha pesquisa, eu me propunha seguir os processos de pensar|aprender que poderiam emergir, evitando, assim, ceder ao movimento de classificar os encontros, os estudantes, os filmes e/ou eu mesma como “bons” ou “ruins”. Confesso que naquele momento pensei que essas duas estudantes não voltariam nos próximos encontros.

Destaco, também, a sensação de uma estudante nomeada de Beatriz, que considerou que o referido filme a fez perceber que existem muitos outros mundos além daquele que a cercava, confessando, assim, que a narrativa cinematográfica tinha o potencial de ampliar seu cotidiano.

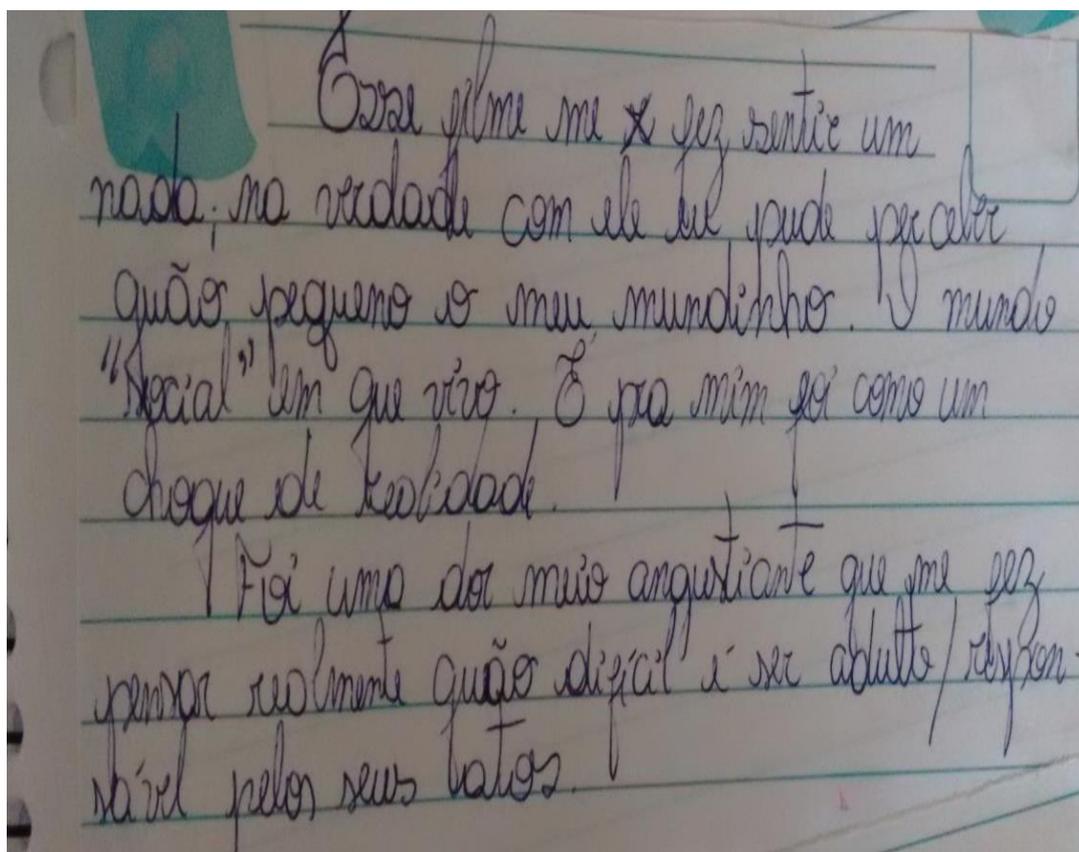


Figura 8: Arquivo Pessoal
(Sensações com o filme “Proibido Proibir” escrito pela estudante Beatriz)

Estaria mentindo para mim mesma se eu não assumisse aqui que a fala da estudante Beatriz me “potencializava”, uma vez que sensação era a de que finalmente alguém falava o que eu queria escutar – que o filme provocou “alguma coisa”. Entretanto, a ânsia pelo controle do que ali se passava me era tão presente e sufocante, que cheguei a acreditar ter dado “muita liberdade” para os estudantes expressarem as suas sensações (uma vez que sentiram na liberdade de dizer que o filme – que para mim era tão interessante – não os afetou). E foi, então, no primeiro encontro que me encontrei com a rigidez de meus próprios pensamentos e comportamentos; logo eu que havia me proposto a construir uma cartografia na pesquisa. Sentia, pois, naquele momento que, teoricamente, eu discutia e dizia entender a proposta cartográfica de pesquisa, mas, na prática, estava sempre buscando respostas e enquadramentos prévios aos meus questionamentos.

Buscando estar mais próxima aos estudantes – talvez na tentativa de ampliar meu controle sobre os mundos deles; talvez tentando promover movimentos ousados que me retirassem das minhas certezas – após os encontros com os filmes, passei a almoçar no Restaurante Universitário com os participantes da minha pesquisa. Seguindo as indicações de Alves e Ferraço (2016), considerei que era importante, em uma pesquisa no|com os cotidianos, que eu participasse dos diferentes espaços vivenciais daqueles que eu seguia em minha pesquisa. Desse modo, em um dos almoços, fui pega de surpresa com a fala de Bruno, quando disse, “(...) como o nome do filme que assistimos ‘Proibido Proibir’, está proibido proibir que experimentemos as diversidades que a UFV nos apresenta” (risos). Naquele momento me preendi ao silêncio, mas em casa, relendo as anotações do encontro com os estudantes, vi-me diante de uma possível “solução” para o desconforto que eu havia sentido: estava eu também proibida a busca por respostas imediatas aos meus questionamentos; estava proibido proibir que todos os estudantes narrassem o que desejassem; estava proibido não me deixar contagiar com aquelas histórias, mesmo que o meu corpo pedisse por uma segura rigidez.

A saída encontrada foi (des)educar o meu olhar, a audição, a partilha, a minha ânsia de controlar e querer respostas para os meus questionamentos, os meus medos banais, as minhas angústias, a minha existência. (Des)educar no

sentido de permitir-me afetar, sem juízos de valores, pelas histórias, pelas sensações e pelos efeitos de presença que timidamente emergiam a cada novo encontro. Passei, assim, a confiar nos dizeres, nos gestos, nas alegrias e nas tristezas nos|dos encontros. Senti-me, então, mais disponível a “encarar” as novidades que poderiam inesperadamente emergir nos percursos que ainda seriam tramados. Afinal, daquele medo que tanto me prendia nos percursos tramados, “(...) nos modos de pensar que se expressam no cotidiano, as coisas se passam de modo diferente: nenhuma ordem, com pensamentos que se cruzam e que mudam de rumo o tempo todo” (ALVES, 2000, p. 7).

Quando da exibição do documentário “Últimas Conversas” de Eduardo Coutinho, eu estava mais aberta à experiência do grupo. Em “Últimas Conversas”, Coutinho fazia múltiplas perguntas para estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro a respeito de amores, desejos, alegrias e tristezas, perspectivas de vidas, cotidiano escolar e familiar, etc. Diante dessas perguntas, os estudantes dialogavam e refletiam a respeito do que se passava em suas vidas.

Não muito diferente do modo como se desenrolava o documentário de Coutinho, nos encontros da minha pesquisa os estudantes falavam|respondiam para além dos simples questionamentos que eu lançava. A partilha das sensações passou a ser, a meu ver, sempre muito potente, onde os participantes narravam a vida dentro e fora do campus universitário. Junto ao documentário, eu ia aos poucos compreendendo a importância das sensações narradas pelos estudantes. Bruno, por exemplo, a respeito do documentário fez a seguinte ressalva:

Muito interessante o documentário, pois a todo o momento tentamos esconder quem somos, nossas vontades, desejos, medos, por receio do que os outros irão pensar. Coutinho no documentário, abre a discussão para essas questões e deixa muito a vontade os estudantes para falarem o que desejam.... aqui, por exemplo, nesses encontros aos poucos tenho criado coragem para dividir com vocês as minhas angústias, os meus medos e os meus sonhos!

Assustava-me, ainda, a riqueza dos dizeres aparentemente banais que emergiam insistentemente, servindo como pistas para que eu pudesse começar a produzir uma história, um possível entendimento, enfim, personagens para os participantes da minha pesquisa. Passei, então, a

procurar outros documentários de Coutinho, a ler e (re)ler as teorias que fundamentavam a minha pesquisa, encantando-me ainda mais em ouvir histórias de vidas que, em sua diversidade, apresentavam a mim a existência de outros mundos.

Essas ações também foram fundamentais para que eu tentasse inibir minha urgência de controlar o que era dito e sentido nas tramas agenciadas naqueles encontros em que tantos imprevistos aconteciam. Como quando, no encontro com o filme “Além da Sala de Aula”, Bruno levou sua companheira, sendo que esta chorou durante a exibição. Àquela época, os dois ainda não haviam se separado e, após o filme, a esposa de Bruno se aproximou repentinamente de mim e me deu um abraço, dizendo: “Obrigada, assistir ao filme foi muito bom para mim neste momento”. Não explicou qual momento era aquele e nem o que a afetou; mas, como já dito, acredito que os filmes valem mais pelos efeitos que produzem do que pelas explicações racionalizadas que os limitam. Eis, portanto, mais efeitos acionados pelos encontros; efeitos estes que jamais poderei compreender, explicar..., mas será que tinha mesmo que explicar? Isso porque são múltiplos os efeitos de presenças que os filmes podem acionar, e, como sugeriu Migliorin (2010), os filmes não são feitos para serem explicados e sim sentidos.

Oportunizando a abertura às sensações, assistimos também a outros filmes baseados na educação escolar, tais como: Além da Sala de Aula, Carregadoras de Sonhos e Entre os Muros da Escola. Estes filmes compunham com as dificuldades encontradas por muitas escolas públicas brasileiras, ao vivenciarem precária infraestrutura, falta de material adequado, merenda e transporte para os alunos, falta de apoio das famílias, desvalorização dos profissionais da educação, entre tantas outras questões. Os filmes, e as discussões que despertaram quando foram exibidos ao grupo pesquisado, produziram em mim e nos estudantes presentes o questionamento da própria escolha pelo curso de Pedagogia. A maioria dos estudantes que participava dos encontros considerou não ter a certeza se daria ou não

sequência àquela licenciatura. Nesse contexto, Gabriel, jovem de 22 anos²⁵, disse que:

O professor exerce a função de docente e psicólogo ao mesmo tempo. Não sei como reagiria ao trabalhar com uma turma onde os alunos trazem contextos tão diversos. Esse é o meu grande medo, não dar conta e prejudicar, por isso, as crianças. (...) não sei se eu trabalharia com responsabilidade na Pedagogia.

Como outros estudantes, Gabriel disse ter optado pela Pedagogia pelo ponto de corte baixo e também por entender que passar a frequentar a Universidade seria enriquecedor para o seu cotidiano. Ele residia em uma cidade pequena bem próxima a Viçosa e ir à Universidade contribuía para que pudesse vivenciar outras alegrias, questionamentos, responsabilidades, amores, amigos, estudos, conhecimentos, etc. Junto aos filmes, segundo o referido estudante, passou a questionar se a Pedagogia era o curso superior que desejava, “(...) o que realmente quero fazer da minha vida? Porque temos que decidir tão rápido por quais caminhos profissionais trilhar?”. Após Gabriel narrar as suas inquietações, Bruno perguntou: “Se pudéssemos experimentar outros cursos – sem cobrança das nossas famílias, amigos, sociedade – conseguiríamos saber de verdade o que queremos ser? Ou a cada novo momento desejamos ser um outro alguém?”.

Depois do encontro com o filme “Além da Sala de Aula”, Gabriel escreveu no grupo de Whatsapp “Calouros da Pedagogia 2016”, a seguinte mensagem:

²⁵ Nos poucos encontros em que esteve presente, o estudante Gabriel se abriu a narrar a respeito da sua orientação sexual. Tal abertura aparentemente não produziu maiores incômodos no grupo, sendo acolhida pelos demais participantes. É interessante se considerar que os grupos que assistiam aos filmes eram formados por pessoas de diferentes cidades, diferentes condições sociais, diferentes orientações sexuais e diferentes religiões.



**Figura 9: Arquivo Pessoal
(Escrito por Gabriel)**

Tentei acompanhar os possíveis enovelamentos que poderiam suceder à postagem de Gabriel no grupo, mas os colegas da turma não estenderam o assunto. Mas se Bruno e Gabriel levantavam dúvidas quanto à continuidade no curso, havia aqueles que faziam da Pedagogia um projeto pessoal, e, em meio a estes, estava Maria. Para a estudante, os filmes assistidos apenas reforçavam aquilo que já sabia a respeito da educação, tendo escolhido a Pedagogia por considerar que a sua formação seria essencial para “mudar a educação”. Qual era a educação por ela pretendida e que tipo de mundo emergiria desse projeto? Talvez o encontro dela com sua religião dissesse muito da pedagoga e da educação que ela queria construir.

Maria, que, como apresentado, tinha uma orientação evangélica, apoiava-se na crença da perfeição, do perdão, do amor, da plenitude da vida, enfim, acreditava que um bom profissional na educação seria capaz de transformar as “imperfeições” existentes no mundo. A respeito da igreja que frequentava, Maria disse que :

[...] a igreja não tem nome, o pastor vai para o culto de bermuda; todos podem beber com moderação. Diferente da igreja católica, onde o padre não transfere as suas experiências para os fiéis e se prende ao folheto, na minha igreja o pastor fala sobre as suas vivências, escuta os irmãos durante o culto. Todos têm liberdade dentro do Gênesis e Apocalipse. Fiz muitos amigos nessa religião. Depois que passei a frequentá-la, passei a me sentir mais livre. Minha vida mudou.

Junto ao filme “Além da sala de aula”, Maria compôs a seguinte escrita, muito indicativa de que, para ela, o “verdadeiro” professor era aquele que lutava por um ideal, indo além de uma atuação meramente burocrática:

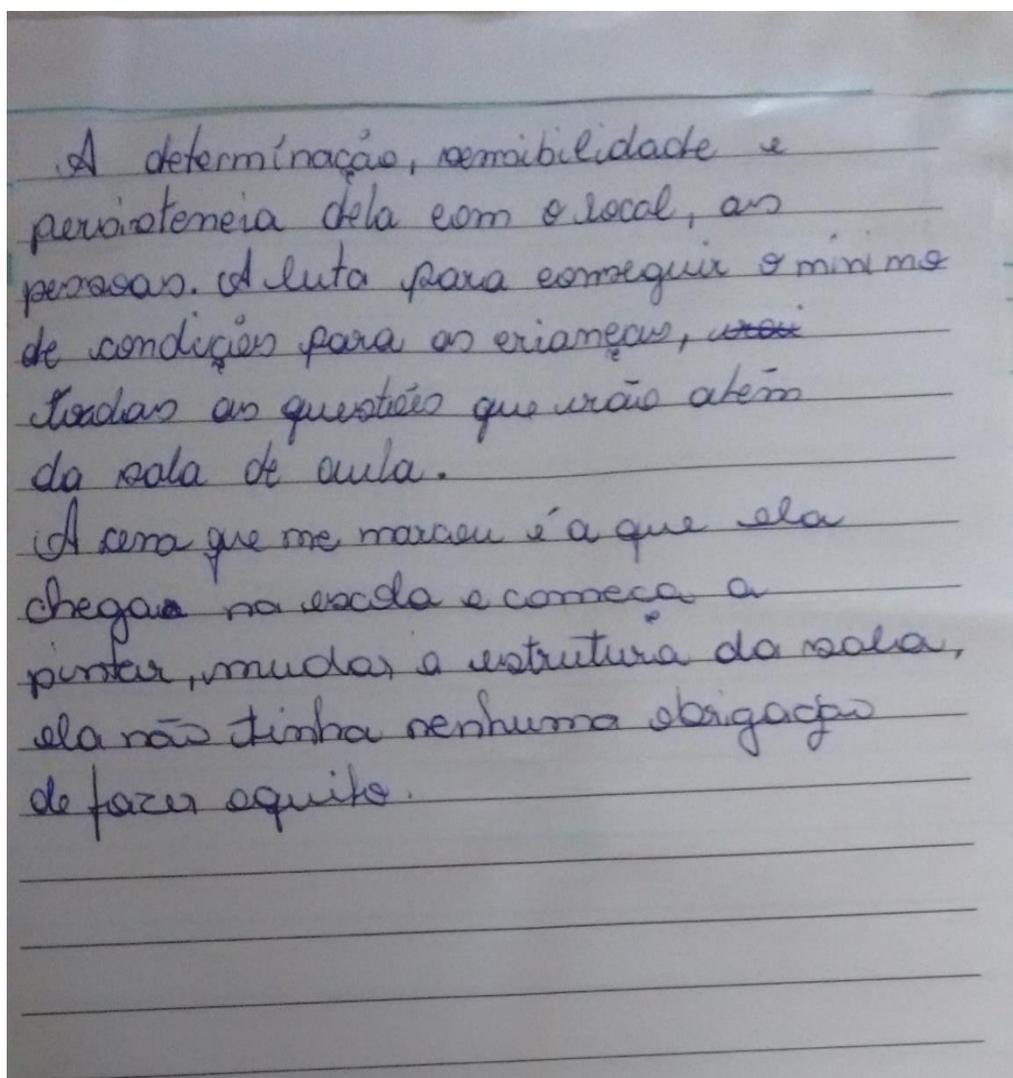


Figura 10: Arquivo Pessoal
(Sensações com o filme “Além da Sala de Aula”, escritas pela estudante Maria)

Maria estava convencida de que podemos mudar o mundo tendo boa vontade e qualificação profissional, aparentando estar contente e satisfeita por já ter encontrado um companheiro e, igualmente, uma profissão para a vida toda. Já para Priscila, a integrante mais nova do grupo (tinha, na época, 18 anos, sendo natural da zona rural da cidade de São Miguel do Anta|MG), o filme “Além da sala de aula” foi forte e cruel, uma vez que:

(...) assistindo a esse filme lembrei da minha vida. Enquanto morei na roça com a minha avó eu ia de bicicleta para a escola, que ficava a mais ou menos uma hora de casa. Iam mais três crianças comigo e quando os mesmos faltavam, eu ia sozinha. Funcionavam duas turmas em uma sala; isso quando eu tinha uns 10 anos, então, não tinha como entender muito coisa. Às vezes não tinha merenda e nem mesmo brinquedos. Inventávamos brincadeiras, tipo: pega bandeira, corre cutia.

Para Priscila, assistir a esses filmes relacionados com a educação escolar a fez recordar de momentos que lhe foram desafiadores e que ficaram associados à experiência com a escola. Um desafio que pareceu que também a levou a escolher pelo campo da educação como sendo uma maneira profissional de viver. Contudo, segundo a estudante:

(...) o meu pai não queria que eu fosse professora, pois ganha pouco. Diz ele que são muitos gastos para pouco retorno. O que me levou a optar pelo curso? O ponto de corte baixo e uma tia que é diretora em São Paulo e apaixonada pelo que desenvolve na escola, apesar das frustrações.

Suspeito que todos os participantes que partilhavam daquele momento, também não se furtavam de questionar a escolha profissional que tinham feito, possuindo alguns inclusive suspeitas com relação ao sucesso profissional como pedagogos, a exemplo da suspeita levantada pelo pai de Priscila. E pensar que a Pedagogia não se restringia a pensar a sala de aula, mas todo um papel político e social ativado pela ação do pedagogo, papel este que Maria assumia, conjugando-o a suas concepções religiosas a postularem por um “mundo melhor” e, conseqüentemente, “outra educação”.

De qualquer forma, os efeitos daqueles encontros eram diferentes em cada um dos participantes, uma vez que, não existindo um mundo verdade exterior aos sujeitos, estes “editavam” o que viviam, construindo narrativas singulares no movimento de (re)significar de diferentes maneiras as

experiências vividas entre o grupo da pesquisa, os filmes apresentados e as suas vivências cotidianas. Por sua vez, o que eles viviam era também editado a partir de minha própria história e expectativas, sendo uma (re)significação que também mudava a maneira como eu me fazia presença nos encontros e nos reencontros com os filmes. Ficava a mim evidente, portanto, que a ideia de que o pesquisador deveria “observar de fora” os participantes não funcionaria no meu trajeto de pesquisa. Isso porque era impossível distinguir características isoladas dos filmes, da minha experiência, dos meus desejos, das experiências e desejos dos participantes, pois passamos a ser uma malha de conexões que se afetavam mutuamente. Um afetar que era ativado pela composição com os filmes assistidos.

Enfim, esses encontros trouxeram indícios para se pensar a utilização de filmes não como recurso “educativo”, mas como um dispositivo de sensibilizações a aberturas ao pensamento – como abertura ao inusitado e a diferentes realidades a oportunizarem outros campos de possíveis. Nesse sentido, percebo que os usos que fazemos dos|junto aos filmes podem também provocar sensações distintas na vida daqueles que os assistem: outros agenciamentos, outros questionamentos, outras partilhas. Isso porque um filme não age isoladamente na vida dos espectadores, sendo necessário que os mesmos estejam disponíveis e sensíveis a serem afetados por uma frase, uma cena, uma expressão, uma cor, um afeto... Um filme é, pois, composto num complexo agenciar de elementos que não necessariamente estão linear e temporalmente organizados. Como considera Guattari (1992, p. 47):

O termo agenciamento não comporta nenhuma noção de ligação, de passagem, de anastomose entre seus componentes. É um agenciamento de campos de possíveis, de virtuais tanto quanto de elementos constituídos sem noção de relação genérica ou de espécie.

Assim sendo, o assistir a um filme, enquanto abertura a campos de possíveis, pode tanto favorecer o ativar de memórias, quanto igualmente criar condições para que estas sejam resignificadas; pode promover a abertura a diferentes maneiras de enxergar uma perspectiva de existência vista até então como imutável, ou enclausurar o pensamento em um modo fixo e “ideal” de existir. Um filme, assim, em seu agenciar com a vida privada do espectador –

mas também com perspectivas estéticas, políticas, econômicas, históricas de seu tempo –, pode se dobrar e/ou se multiplicar em variadas significações.

Ou seja, as narrativas cinematográficas podem colocar em evidência diferentes modos de existir, os quais terão múltiplas compreensões, contágios e composições a depender de como cada espectador ou grupo de espectadores entra em composição não apenas com a história narrada nos filmes, mas também com os afetos produzidos por diferentes circunstâncias envolvidas no encontro. Bruno, por exemplo, se compôs, junto ao filme de Manoel de Barros, com a poesia, a música, a família, o emprego, o matrimônio, a paternidade, a liberdade, a prisão e também com a narrativa de vida “vagabunda” do próprio Manoel de Barros. Foi nessa composição singular que ele se abriu a um outro – e arriscado – possível existencial quando, mais do que se separar de sua esposa, assumiu a música como um dos propósitos principais de sua vida. A história de Bruno, por sua vez, não é apenas um caso particular, mas algo que se agencia aos modos de produção da vida contemporânea, onde modos coletivos de produção da realidade criam como verdade uma narrativa de sucesso onde, em nome do rendimento, do dinheiro, do futuro, abortam sonhos²⁶ que não se atrelam às maneiras de existir narradas como válidas socialmente.

Acredito, assim, que se transformar a partir de (e com) um filme é possível quando se está permeabilizado à insegurança de se potencializar em novas aprendizagens, narrativas e partilhas, persistindo e resistindo no transitar por outros mundos, gostos e pensamentos, ainda que desagradáveis. Assumir, portanto, a vida é se agenciar a medos, a angústias, a estranhamentos e a histórias distintas das nossas. Nesse sentido, as narrativas cinematográficas podem nos trazer esses outros sabores exóticos dos quais muitas vezes fugimos aterrorizados; outras vezes nos deliciamos com a surpresa da invenção de um novo prazer.

²⁶ Nesse sentido, vale a oportunidade de assistir à animação “Mais Valia”, que também partilha do incômodo de aprisionamento social vivenciado por Bruno. - <https://www.youtube.com/watch?v=zn7ADZRh53I>

4 – Para além da pesquisa: interseccionando filmes, Pedagogia e minha vida...

(...) O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos (COSTA, 2014, p. 67).

Este capítulo não pode ser qualificado como uma conclusão a esta dissertação. Os parágrafos finais do capítulo anterior fazem melhor essa função. O presente capítulo seria, portanto, uma extrapolação, um transbordamento à própria dissertação, uma vez que construído como narrativa paralela ao processo de escrita deste trabalho. Mas o fato de ser composto numa narrativa paralela, não o autoriza a ser considerado como externo ao processo de construção desta dissertação. Isso porque o presente capítulo surgiu, pois, na emergência em narrar tramas, produções de presenças|afetos que tomaram o meu corpo inesperadamente durante o processo de escrita desta dissertação, trazendo conseqüentemente muitas angústias, medos, desesperos, (des)territorializações na minha existência, e me levando, igualmente, a (re)construir meu mundo.

Se o pesquisador cartógrafo necessita estar atento aos nuances que emergem constantemente no processo de seu trilhar investigativo, torna-se, então, relevante narrar as tramas cotidianas que se enovelaram à minha vida durante o processo de escrita deste trabalho. Principalmente se tomarmos em consideração que o que defendi e defendo nesta pesquisa se refere à perspectiva de que o mundo que narramos não é divorciado do mundo que produzimos nas tramas de nosso fazer cotidiano. Portanto, como salientou Larrosa (2012) produzimos histórias, encontros, “realidades” em meio aos modos de nos fazer presença em um mundo.

Mesmo sendo eu apenas mais uma “aventureira” a acompanhar os processos inusitados de uma pesquisa, muito sofri e sofro com mudanças

repentinamente que “atropelam” a minha vida. Mergulhar, pois, na incerteza dos encontros nos grupos dos filmes me foi muito angustiante, mas igualmente desafiador para que eu pudesse me flexibilizar durante o processo da investigação, e permitir que o inusitado não fosse assumido como erro, mas principalmente como oportunidade para novas maneiras de viver-pensar.

Contudo, necessito de solos estáveis onde me sinto segura para locomover, e há cerca de seis anos – trilhando meu caminho como graduanda na Pedagogia e depois como mestranda em Educação – vinha me preparando para assumir um papel de docente na Educação Básica ou em outros níveis educacionais. Prezando nesses anos de estudo pela dedicação e honestidade, acreditei que as teorias estudadas e discutidas, como também os estágios já realizados, teriam me preparado para assumir uma sala de aula, ou melhor, lidar com distintos modos de agir inventivos – crianças que criam e (re)criam a todo o instante – dentro de um mesmo espaço. Contudo, ao ser nomeada, no ano 2017, para o cargo de Professora em uma Rede Municipal de Ensino, percebi que aquele ambiente da escola me era mais estranho e apavorante do que a minha pesquisa de campo (quando me vi tensionada entre as teorias, os estudantes de Pedagogia que se voluntariaram a participar de minha dissertação, e os filmes apresentados).

Estava no meio do processo de escrita da dissertação, quando assumi uma sala de aula com 25 crianças e não consegui ter o controle, e muito menos manter a disciplina, daqueles alunos. Meus colegas de trabalho se questionavam: “como poderia uma professora não ter disciplina da sua turma? Sem disciplina na sala de aula, sem aprendizado dos alunos”.

A respeito da sala de aula assumida, mais especificamente das crianças, as mesmas brigavam, xingavam, não demonstravam interesse em desenvolver as atividades propostas, riam dos amigos e de mim mesma. Eu até tentava aumentar a voz para ver se os assustava, mas, feliz ou infelizmente, a voz sempre falhava em uma rouquidão. Em minha angústia frente àquela novidade, mergulhei, então, por vias do que Junior (2012) considerou como educação tradicional, modelo que busca formatar as diversidades, as singularidades, as invenções, enfim, as distintas potências de

vida a uma norma comportada, previsível e “ensinável”. Minha angústia aumentava ainda mais pelo fato de, mesmo após um mês sendo a professora da turma citada, frequentemente eu era pega de surpresa com a presença da diretora, das secretárias e de outras professoras na minha sala de aula. Elas buscavam conter a minha turma e até mesmo o meu desespero.

Imersa nessa trama confusa, e ao mesmo tempo tentando conduzir minha escrita da dissertação de mestrado, recordava-me de alguns filmes trabalhados nos encontros com os estudantes calouros, sendo um deles o filme “Além da Sala de Aula”. Eu partilhava de algumas características de Stacey Bess, a professora recém-formada do filme, que, como eu, também havia se desesperado ao encontrar uma turma bastante conturbada. Vivíamos tramas cotidianas distintas, mas, a meu ver, desesperos bem próximos. Era quase impossível não me afetar pelas narrativas cinematográficas como as de “Além da Sala de Aula”, sendo a partir delas e com elas que eu tentava criar algum parâmetro para me localizar pessoalmente dentro do repentino caos que arrastou minha vida profissional.

A situação desesperante que eu vivia na escola era acompanhada pela sensação de me sentir “humilhada” diante da indisciplina, das presenças inesperadas na minha sala de aula e, principalmente, diante das conversas sobre mim articuladas nos corredores da escola. Essas conversas, ouvidas por mim, traziam considerações como: “Coitada daquela novata, não dá conta nem mesmo de uma turma pequena”; “tadinha, deram a ela a pior sala”; “essa professora nova pode ser boa em teoria, mas na prática não sabe nem mesmo manter a disciplina de uma sala de aula e quem dirá ensinar conteúdos”, entre tantas outras. Vale ressaltar que a minha presença nem sempre inibia tais comentários, diante dos quais me sentia cada vez mais diminuída; uma despreparada, uma coitada, um “lixo” sem qualquer utilidade.

Diante daquele mundo estrangeiro que sugava meus investimentos de vida, o refúgio encontrado foi chorar e tecer dúvidas a respeito da legitimidade das minhas expectativas, dos meus desejos, das minhas aprendizagens e das narrativas – e seus consequentes regimes de verdade – que eu fabriquei na minha própria existência. Perguntava-me: por que todo o preparo que acreditei ter tido para trabalhar na educação parecia não funcionar? Por que, ao invés

de me criticarem, os colegas não tentavam me ajudar? Eu estava ficando “louca”? Por que não conseguia parar de chorar e de sentir medo dos meus alunos, dos pais, dos demais funcionários da instituição e dos outros que eram próximos a mim? Se no filme “Além da Sala de Aula” a professora conseguiu, aos poucos, criar potentes laços de partilha e de aprendizagem com alunos que antes apenas a agrediam, eu também poderia conseguir tal proeza com a minha turma? Faltava-me sensibilidade para lidar com tais estranhamentos ou aquele filme era apenas uma narrativa que romantizava a profissão docente? Comecei a duvidar não apenas de mim, mas do próprio processo educacional como potência de (trans)formação.

Consequentemente, viver aqueles “maus” momentos me fazia perceber que todas as teorias estudadas e discutidas a respeito do cotidiano escolar pareciam não mais funcionar. Alves e Ferraço (2016) convidam à reflexão de que muitas das dificuldades e desesperos que criamos na educação são inventados por nossa expectativa de “moldar” os nossos alunos a um ideal de conduta e aprendizagem. Eu vivia, então, momentos contraditórios, sendo que muitas vezes, ainda na condição de estudante de graduação, critiquei colegas que chegaram à escola e aniquilaram as diferenças, as invenções e as diversidades em nome do “controle de turma”. Ou seja, tudo aquilo que condenei e condeno teoricamente, eu passara a praticar, numa luta desesperada por conseguir um pouco de solo firme naquela sala de aula e naquela escola, onde eu me sentia como numa tempestade, enquanto caminhava sobre a areia movediça de minha insegurança.

Enfim, a sensação que predominava na minha existência se resumia na crença de que todas as narrativas que me acompanharam durante a minha vida – e as composições de realidade delas derivadas – já não faziam mais sentido. O meu desejo de dedicação; a ânsia em aprender, trabalhar, assistir a filmes, discutir a educação e a existência, esvaziaram-se; já não faziam mais sentido para mim naquele momento. As “antigas narrativas” que antes me organizavam pareciam ter sido tomadas por novas narrativas que privilegiavam a experiência do fracasso, o medo da crítica dos outros e uma intensa e inexplicável sensação de angústia, tristeza, dentre outros sentimentos que me despotencializavam.

Imersa, assim, numa imensa tristeza que eu não conseguia explicar, supliquei à minha diretora pela remoção do meu cargo de professora e consegui. Acreditava eu que o problema poderia estar na escola, na sala de aula assumida, nos alunos. Não problematizava o fato de que toda novidade me sufocava, aumentando a minha ânsia de controlar as circunstâncias, como eu mesma cogitei controlar os primeiros encontros com o grupo dos alunos da Pedagogia por mim pesquisado.

Ao contar, com muita relutância, para a minha família o que estava acontecendo comigo, acreditaram que eu estava sendo ingrata e diziam ainda que aquela angústia era falta de Deus na minha vida; e que eu precisava arrumar um filho para que eu desse mais valor à existência. Questionava-me, então: sou casada, tenho uma família, tenho um diploma de Ensino Superior, tenho um emprego concursado, ou seja, tudo aquilo que muitos desejam, e por que ainda não me sentia feliz? Deveria ser agradecida por terem me transferido de escola, mas era estranho e inexplicável a sensação em que eu me via imersa. Isso porque eu sentia que todos estavam vigiando o meu trabalho e falando do mesmo. Invenção minha? Não sei ao certo, mas aquele modo de construir uma história da minha vida perturbava a minha “tranquilidade”, o meu trabalho, a minha “boa” relação com os outros, o meu sono, enfim, a minha existência.

Com receio de mais uma vez contar para a minha família, para os meus amigos e para os outros professores o que “tirava” o meu sossego, eu vivia com muito medo...medo...medo. O que os outros diriam se soubessem que aquela mulher que era fabricada, ficcionada, narrada em um futuro profissional brilhante, não estava rendendo nos estudos e no trabalho já há algum tempo? Como poderia aquela filha que sempre “teve o pé no chão”, ter deixado se abalar por banalidades cotidianas, compondo com outras histórias de si e outros mundos que não os planejados? Como explicar ao meu companheiro que as minhas crises de choro aconteciam por motivos que eu mesma não conseguia compreender e muito menos explicar? No que eu estava me transformando e ainda iria me transformar?

Como as areias no filme “Casa de Areia”, que destruíam os lares e vidas das personagens, forçando as mesmas a (re)construírem constantemente as suas histórias, minha vida também se despedaçava no vendaval que fragilizava as certezas que antes me animavam. E eu ia permitindo que a minha ânsia pelo controle – que, como já dito, apareceu tão claramente nos primeiros encontros com o grupo de estudantes, durante minha pesquisa – destruísse a minha disponibilidade de comungar com outros mundos, com a riqueza e com a diversidade do espaço escolar. O problema, a meu ver, não eram as metamorfoses que eu vivia, mas o modo como eu (não) permitia que elas se enovelassem à minha existência.

Assim, deprimia-me ao perceber que o “meu mundo”, que então se sustentava em narrativas de vitória e sucesso, “desabava”; as minhas conquistas com o estudo não faziam sentido naquele momento; o meu entusiasmo com a educação não mais funcionava; a minha vontade de contribuir para a aprendizagem e para o engrandecimento dos meus irmãos não mais existia; que o travamento no pensar-escrever a pesquisa de mestrado persistia. Inexplicável também para mim era dormir e acordar com a sensação de ser um fracasso, de ter fracassado com as expectativas que os outros e eu mesma lancei para a minha existência: fracassado com as histórias que contaram para mim, e nas quais também me enovelei para construir a imagem de que eu era. Mas se aquelas histórias foram todas produzidas, inventadas no convívio, poderiam ser (re)criadas novamente em outras composições... Isso sim eu deveria ter percebido, uma vez que poderia ter diminuído o meu desespero. Afinal, as nossas existências frequentemente sofrem mutações através das histórias narradas (BENJAMIM, 2012).

Em meio a esse “tumulto existencial”, o estudante Bruno estava em meus pensamentos. Havia momentos em que eu buscava me ater à coragem que o mesmo teve em romper um relacionamento em que se vivenciava despotencializado. Talvez por isso que, durante a escrita deste trabalho, a história construída por Bruno tenha tido tanto destaque. Parecia que as angústias daquele jovem faziam composições com as minhas e a coragem que ele teve de romper com suas certezas dialogava de maneira tensa com meus medos de perder minhas zonas de conforto e meus sonhos de perfeição.

Foi quando um dia, chateada por ter tido o meu celular furtado por uma aluna na minha própria sala de aula, cheguei em casa e, buscando me distrair, liguei a televisão e comecei a assistir à um filme chamado “Sequestro na ilha”. No filme, pais bilionários, insatisfeitos com os comportamentos dos seus filhos, matricularam os mesmos em um acampamento localizado em uma ilha remota, famoso por trabalhar e impor limites a vidas de jovens ricos, rebeldes e tomados em sentimentos de onipotência. Inicialmente, os estudantes foram obrigados a desenvolver e a participar de atividades que trabalhavam com os medos cotidianos, com os fracassos e sucessos e, igualmente, com a necessidade de reconhecimento da existência do outro e do valor do trabalho coletivo. Porém, quando o acampamento foi tomado por um grupo de criminosos, foram os estudantes que contornaram a situação e tiveram a responsabilidade de, num trabalho em grupo, salvar suas próprias vidas.

Durante aquele filme, porém, escutei uma frase, emitida por uma das personagens, que parecia ter sido fabricada para mim: “(...) o medo é algo que só existe na nossa mente”. Não consigo explicar de que modo, mas aqueles dizeres me mobilizaram a pensar que todo aquele medo que fazia parte da minha vida estava sendo fabricado, inventado e vivido apenas por mim mesma. Aquele medo, além de repercutir negativamente na minha vida, estava também afetando as vidas daqueles que estavam ao meu redor. O meu medo do fracasso estava me forçando a viver uma vida na qual, procurando segurança, eu me sufocava dentro de mim, produzindo uma outra narrativa para a minha existência, que não aquela que até então a guiava: a da força, a da dedicação, e a da superação.

Como eu não dizia e não conseguia dizer aos outros o que se passava comigo, apenas eu vivia e sofria com aquilo que eu acreditava existir. Assim, aquela narrativa cinematográfica compôs com meu momento existencial e muito me sensibilizou, levando-me a pensar a respeito do meu tempo de vida que estava se diluindo em sofrimentos, reclamações silenciosas e medos. Como Fabris (2008) salientou, o poder pedagógico dos filmes se encontra justamente nas composições que ele ativa em quem o assiste, estando este último aberto a ser afetado ou não. A partir de então, eu comecei a reagir. Reagir no sentido de querer (re)inventar a dedicação, a curiosidade e a

disposição no meu trabalho e estudo. Mas era um erro acreditar que poderia voltar a ser quem eu era antes, e recompor minhas perdidas certezas, uma vez que Migliorin (2010) considerou que, como o amanhecer e o anoitecer de um novo dia, os filmes, as músicas, as poesias, as novidades, enfim, todos os nossos encontros na vida nos transformam em um outro ser. Somos diferentes todos os dias, de modo que:

(...) construímos nossas narrativas por meio dos ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa (MANGUEL, 2001, p. 28).

Portanto, era preciso produzir uma outra narrativa para a minha existência. Era necessário inventar um outro “filme” para a minha vida, selecionando e editando aquelas tramas que me diminuía, mesmo sabendo que elas faziam parte de minha produção de verdade e, conseqüentemente, de realidade. Não arrisco dizer que o medo não faz mais parte da minha existência e sim que tenho me esforçado para lutar contra o mesmo e produzir outras histórias para a minha vida que façam me sentir potente, importante, honesta, responsável, dedicada, interessada... Ou seja, características que foram desenvolvidas na minha existência desde que a minha mãe escolheu o meu nome.

É ainda relevante destacar que foi uma conexão entre distintos elementos que me forçaram a querer “reagir” e a (re)construir outras narrativas|histórias para a minha vida. Portanto, estar sensível ao furto do meu celular, estar saturada em me sentir uma fracassada e em estar me isolando de todos, estar permeável ao filme sobre o sequestro da ilha (que me remontou ao sequestro de mim mesma) e principalmente, escutar a frase que “(...) o medo existe apenas nas nossas cabeças”, foram essenciais na minha experiência naquele momento de luta por minha própria vida.

Talvez todos os envolvidos na minha trama não tenham percebido e|ou vivido como eu a vivi. Talvez, ao lerem este trabalho, se assustarão com a

história tecida e os seus desdobramentos na minha existência, com as sensações, com os meus medos, com as minhas angústias. Talvez, para outros, será apenas mais uma história de alguém que também já fracassou e ainda fracassará por diversas vezes enquanto estiver viva. Talvez outros, ao lerem este capítulo, considerarão que ele não deveria ter sido uma conclusão de uma dissertação, tendo sido melhor se ficasse restrito a um diário escondido. Contudo, uma pesquisa cartográfica se faz em meio a afetos que pedem passagem (ROLNIK, 1989), sendo que as realidades narradas na pesquisa ganham consistência nas composições que fazemos com esses afetos e nos sentidos, sempre provisórios, que organizamos para sustentar nossos territórios existenciais. Bruno, Maria, Priscila, Gabriel, eu própria e outros que compartilharam dos filmes assistidos, nos afetamos para além daquele tempo/espço de pesquisa, ao ponto de efeitos daqueles encontros terem sido importantes para a produção, em minha vida e na vida de alguns dos participantes da pesquisa, de outras maneiras de pensar quando o próprio mundo que anteriormente habitávamos deixou de fazer sentido.

Portanto, viver se atrela a constantes e perigosas mudanças nas nossas narrativas. Tais narrativas – a compõem histórias, músicas, literaturas, cinemas, escolas, famílias – não se limitam a nossa particularidade individual, sendo compostas em tramas políticas e sociais que conferem sentido de verdade e realidade a grupos inteiros. A depender de como lidamos com os efeitos de outros corpos sobre os nossos; a depender de como editamos as narrativas que se tramam ao nosso existir; podemos aniquilar e/ou exaltar nosso viver.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARÊAS, James. **A aventura involuntária: sentidos e devires em Gilles Deleuze**. In: Mário Bruno; Isabelle Christ e André Queiroz (orgs.). *Pensar de outra maneira: a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.
- ALVES, Nilda. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 10.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BATESON, Gregory. **Steps to na ecology of mind**. New York: Ballantine, 13a. ed, 1985.
- BAZIN, André. **O que é cinema?** São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 8ª. ed. 2012.
- BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa. **O cinema debate promovendo encontros do cinema com a escola**. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 24, p. 183-199, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2016.
- CARVALHO, Maria do Socorro. **Cinema Novo Brasileiro**. In: Fernando Mascarello (Org.) *História Mundial do Cinema*. São Paulo: Papyrus, 2006.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- _____. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- COSTA, Flávia. **O primeiro cinema: considerações sobre a temporalidade dos primeiros filmes**. IN: *Cadernos de Subjetividade (PUCSP)*, v. 3, n.1, p. 49-58, 1995.
- COSTA, Luciano Bedinda. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**.

Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, mai.|ago.2014. ISSN 1983. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav> - Acesso em: 26 de maio 2017.

COUTINHO, Laura. **Nas asas do cinema e da educação: voo e desejo**. IN: Educação e Realidade, v. 4, p. 225-238, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-Me Agora! As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino**. IN: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan./Dec., 1997.

DELEUZE, Gilles. **O ministério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquiosofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª. ed., 2009.

FABRIS, Eli. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. Educação e Realidade, v. 33, p. 117-133, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. **As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação**. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 8, p. 306-316, 2016.

FERRER, Virgínia. **La crítica como narrativa de la crisis de formación**. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 8ª. ed. 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUMBRECHT, Hans. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

JUNIOR, Donald Hugh de Barros Kerr. **Cartografias da Transformação Docente: uma experiência estética com o cinema**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, campus São Leopoldo, 2012. (Tese Doutorado em Educação).

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Ed., 1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In GERALDI, C.M.G., RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. F. Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas- SP: Mercado das Letras, p. 20-28, 2004.

LEITE, César. **Infância, experiência e tempo.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Fernanda. **Impressionismo Francês.** In: Fernando Mascarello (Org.) História Mundial do Cinema. SP: Papirus, p. 89-109, 2006.

MAURO, Heloá Pizzi; SCALON, Lucas. **O impressionismo francês no cinema.** Revista Universitária do Audiovisual, São Carlos, 15 de Abr. 2012. Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/o-impressionismo-frances-no-cinema/#comments>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

MEDEIROS, S. **Cena de Cinema na Tela da Educação.** In: Maria Teresa de assunção Freitas. (Org.). Escola, Tecnologias Digitais e Cinema. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola, sob o risco da democracia.** Revista Contemporânea de Educação, v. 5, 2010.

MIGLIORIN, Cezar; FRESQUET, Adriana. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In: Adriana Fresquet (org.). Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, p. 4-23, 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da (Org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINTO, Leonor. **O cinema brasileiro face à censura imposta pelo regime militar no Brasil 1964|1988.** In: Claudia Maria de Freitas Chagas; José Eduardo Elias Romão; Sayonara Leal. (Org.). Classificação Indicativa no Brasil: desafios e perspectivas. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Outras Formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em|com Nilda Alves.** Revista Teias (UERJ Online), v. 13, p. 61-72, 2012.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.