

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

PEDRO FERNANDINO OGANDO

OS MEIOS NA REIMAGINAÇÃO DO MUNDO:
A cultura da mídia audiovisual no cotidiano de uma professora do ensino público

BELO HORIZONTE

2021

PEDRO FERNANDINO OGANDO

OS MEIOS NA REIMAGINAÇÃO DO MUNDO:

A cultura da mídia audiovisual no cotidiano de uma professora do ensino público

Dissertação apresentada à Banca de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Linha 1 - Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos;

Orientador: Prof. José de Sousa Miguel Lopes

Belo Horizonte, agosto de 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

O34m Ogando, Junior, Pedro Fernandino.

Os meios na reimaginação do mundo: a cultura da mídia audiovisual no cotidiano de uma professora do ensino público [manuscrito] / Pedro Fernandino Ogando. - 2021.

140 f. il., color.

Orientadora: José de Sousa Miguel Lopes

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 97-102.

1. Audiovisual. 2. Education. 3. Cinema. 4. Critical Pedagogy. I. Lopes, José de Sousa Miguel. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 37:371.3

CDD: 37:302.23

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva, CRB-6/3422

OS MEIOS NA REIMAGINAÇÃO DO MUNDO:

A cultura da mídia audiovisual no cotidiano de uma professora do ensino público

Dissertação apresentada à Banca de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação e
Formação Humana.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens
em Processos Educativos.

Orientador: José de Sousa Miguel Lopes

Professor Dr. José de Sousa Miguel Lopes (Orientador)

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Professor Dr. José Márcio Barros

Universidade do Estado de Minas Gerais – Escola de Música

Professora Dra. Cirlene Cristina de Sousa

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Professora Dra. Ana Lúcia de Azevedo Faria (suplente)

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Professora Dra. Lana Mara de Castro Siman (suplente)

Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado dos mais variados encontros, trocas e momentos que tive a sorte de partilhar com pessoas queridas. Por isso, é um trabalho muito mais coletivo do que possa parecer a princípio.

Portanto, eu agradeço a todos vocês, minha família, principalmente minha mãe, meu pai e minha irmã, cujas específicas importâncias necessitariam um longo livro para ser justamente descritas, com a poética que merecem. Da mesma maneira agradeço a minha parceira de tudo, Iara, e meus amigos, colegas e professores por me ajudarem, muitas vezes sem nem saber, a traduzir e interpretar a vida que compartilhamos.

Muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a maneira como as mídias audiovisuais vêm ocupando espaços no cotidiano escolar. Para isso, colocamos como sujeito-objeto de pesquisa uma professora da rede pública de Português e Literatura, que vem incorporando a linguagem do cinema e do vídeo no seu trabalho por diferentes vias. Através de uma Entrevista Narrativa, interpelamos uma série de questões que conectam a subjetividade da experiência individual à materialidade da experiência coletiva. No ano de 2021, em meio a uma situação trágica no país, tanto pela pandemia do coronavírus quanto por crises sociopolíticas, culturais e educacionais, somos desafiados a nos reinventar com os meios possíveis, e o audiovisual tem um papel de destaque nos regimes ético-estéticos do mundo contemporâneo. Estas elaborações serão feitas com o aporte das *multiperspectivas* teóricas dos Estudos Culturais em Educação, que contribuem com o conceito de Pedagogias Culturais; bem como de autores que discutem a especificidade do cinema e do audiovisual como agentes formadores, como Bergala, Fischer e Deleuze; situando-nos sempre na linha de uma educação humanista e dialógica.

Palavras-chave: Audiovisual, Educação, Cinema, Pedagogia Crítica.

ABSTRACT

This research seeks to understand the way in which audiovisual media have been occupying spaces in everyday school life. For this, we put as research subject-object a teacher from the Portuguese and Literature public network, who has been incorporating the language of cinema and video in her work in different ways. Through a Narrative Interview, we question a series of questions that connect the subjectivity of the individual experience to the materiality of the collective experience. In the year 2021, amid a tragic situation in the country, both by the coronavirus pandemic and by sociopolitical, cultural and educational crises, we are challenged to reinvent ourselves with the possible means, and the audiovisual has a prominent role in ethical regimes. aesthetics of the contemporary world. These elaborations will be made with the contribution of the theoretical multiperspectives of Cultural Studies in Education, which contribute to the concept of Cultural Pedagogies; as well as authors who discuss the specificity of cinema and audiovisual as formative agents, such as Bergala, Fischer and Deleuze; always placing ourselves in the line of a humanistic and dialogic education.

Keywords: Audiovisual, Education, Cinema, Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
1.1 Envolvimento com o tema de pesquisa.....	3
1.2 Questão Problema.....	7
1.3 Objetivos.....	7
2. Metodologia.....	8
3. Educação, Cultura e a Midiatização da Vida Contemporânea.....	10
3.1 A reconfiguração dos meios na Comunicação.....	11
3.2 Tecnologia, Vídeo e Acesso.....	14
3.3 Teoria Social <i>Multiperspectívica</i> de Estudos Culturais da Mídia.....	22
3.4 Culturas em Movimento.....	26
4. Educação, Cultura Audiovisual e as Dimensões críticas do Cinema.....	32
4.1 Breve Histórico do Cinema enquanto Aparelho Pedagógico.....	36
4.1.1 Guy Debord, Jacques Rancière e a (des)politização pela <i>imagerie</i>	43
4.2 A Tradição Crítica no Cinema Brasileiro.....	47
4.2.1 A Crítica da Mídia Audiovisual Hegemônica.....	52
4.3 Cinema e Educação: Pedagogia Cultural na Alteridade.....	62
5 - A Prática Docente: Narrativa de uma professora.....	69
5.1 Dimensão biográfica: caminhos para tornar-se uma professora de Português e Literatura.....	70
5.2 Experiência pessoal com o Cinema e Produção Audiovisual Junto aos Alunos..	79
5.3 A Pandemia e o chamado à reinvenção.....	88
Considerações Finais.....	94
Referências.....	97
Apêndice.....	103

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre a dimensão formativa do cinema, falamos de um processo que se redimensiona gradualmente nos diferentes momentos históricos, culturais, sociotécnicos e políticos. Da invenção da imagem em movimento, no final do século XIX, passando por uma reviravolta paradigmática no pós-guerra na metade do século, e desaguardando nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, - ou nas “sociedades da informação” ou do “espetáculo”, ou talvez da “pós”, ou da “*híper*-modernidade” – os audiovisuais se colocam como objeto desafiador, tanto para a pesquisa sobre o campo, quanto para a prática docente.

Neste contexto sociocultural, a “virtualidade” e os “novos meios” se inserem na escola em uma intensa disputa por sentidos, em uma densa cultura midiática, cultura esta que engloba tanto os alunos quanto os próprios professores. A mídia já foi pensada de forma intransigente no passado, como codificações a serem decodificadas, com significados prontos a serem transmitidos de um polo ao outro; ou como um construto puramente de controle social, uma via de mão única que não faz mais do que constriar e apassivar culturas. Hoje, muito em razão das transformações tecnológicas que encontram na *internet* seu mais nítido exemplo, é mais comum interpretá-la como um processo do qual todos fazemos parte, ainda que em graus muito diversos. Infelizmente, sabemos que no Brasil há uma enorme disparidade entre os graus de acesso às redes culturais, midiáticas e informacionais da *internet*, o que constitui uma das problemáticas centrais nesta pesquisa.

No momento, vivemos uma gravíssima crise sanitária - com a pandemia do coronavírus, iniciada em 2020 - em compasso com uma igualmente grave crise sociopolítica corroendo toda a República Brasileira. O problema atinge a todos os setores da população, mas muito mais gravemente atinge as populações pobres. As medidas de isolamento social fizeram com que boa parte das atividades humanas precisassem recorrer à informatização, o que não era, e não se tornou agora uma realidade para toda a população. Por exemplo, segundo nosso sujeito-objeto de pesquisa - a professora interlocutora da entrevista narrativa do presente trabalho - menos de 30% dos seus alunos foram capazes de acessar o ensino online durante a pandemia. Portanto, a evasão escolar tornou-se novamente um problema gravíssimo.

No entanto, o Governo Federal vem colocando entraves, no sentido de não aplicar a Lei do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust). Criado há 20 anos, de autoria da Câmara dos Deputados, o Fust é composto, em sua maior parte, do montante oriundo de 1% da receita bruta de todas as empresas do setor de Telecomunicações, que são obrigadas a repassar o percentual para a expansão dos serviços digitais no Brasil. Até 2020, a Agência

Nacional de Telecomunicações (Anatel) calculava mais de R\$ 22,6 bilhões arrecadados, valor este que se encontra contingenciado, em sua maior parte¹. Considerando, então, o caráter restritivo do acesso aos meios, destacamos nossa aproximação aos fenômenos de criação e compartilhamento de mídias audiovisuais, abordando especificidades da imagem em movimento que exigem problematizações próprias.

Ressaltamos que a presente pesquisa trabalha de maneira mais direta as margens de intersecção entre cinema e vídeo: o primeiro, pela sua riqueza teórica/conceitual e histórico de experiência ao longo do século XX, e o segundo, pela sua natural inserção na vida contemporânea e, consequentemente, no ambiente escolar. Mas destaca-se aqui que estamos falando a partir da linha de pesquisa Educação e Cinema, um campo que vem se desenvolvendo no Brasil com inúmeros trabalhos que operam por diversificadas vias.

O primeiro capítulo deste trabalho, então, traz a narrativa do autor sobre o envolvimento com o tema em análise e os objetivos da pesquisa, além de expormos, também, a metodologia sob a qual nos pautamos no desenvolvimento da pesquisa.

A análise proposta no capítulo *Educação, Cultura e a Midiatização da Vida Contemporânea* está vinculada a uma perspectiva de intercessão entre estudos da comunicação e educação, colocando, aqui, o tema das mídias e suas mediações em centralidade. Estamos falando, pois, dos meios e seus usos, uma dimensão crucial da pesquisa sobre a interface entre a escola e a cultura audiovisual contemporânea. Neste sentido, nos parece vital tecer algumas considerações sobre a perspectiva teórica que usamos sobre a midiatização e a forma como os meios vêm agenciando conexões simbólicas fundantes em nossa sociedade por meio de complexas e variadas formas de pedagogia.

Diferentes teorias sobre os contraditórios mecanismos da mídia mostram-se úteis de formas complementares e organicamente interligáveis ao campo da Educação. É importante construirmos pontes, qualificando cada vez mais o entrecruzamento destes dois campos, uma vez que se constituem, de maneira bastante imbricada, como dois dos principais agentes de formação individual e social. Pontuamos que uma boa base teórica para interpelarmos esta discussão é a Teoria Social *Multiperspectívica* da Mídia. E finalizamos este bloco analisando algumas características relevantes sobre o tema da *cultura* na contemporaneidade.

Já o capítulo *Educação, Cultura Audiovisual e as Dimensões críticas do Cinema* procura aprofundar a especificidade do audiovisual na cultura contemporânea, argumentando que as

¹ Informações retirados da reportagem intitulada *Recusa de Bolsonaro em garantir internet a alunos de escola pública é 'ilegal' e 'inconstitucional'* presente no endereço eletrônico: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/07/bolsonaro-internet-alunos-escolas-publicas/>

novas técnicas de filmagem com aparelhos mais acessíveis nos impõem novas maneiras de refletir sobre, e com a linguagem audiovisual. Além disso, tentamos focar em uma visão histórica e filosófica dos enlaces entre cinema e as políticas no ocidente, dialogando com as perspectivas de Deleuze sobre a virada do Cinema Clássico para o Cinema Moderno.

O tópico *A Tradição Crítica do Cinema Brasileiro* dedica-se a pensar a inter-relação entre a cultura cinematográfica e a Educação no país. A partir daí, abordamos a potência dos encontros com um Cinema “contra-hegemônico” nas escolas brasileiras. O faremos segundo, principalmente, os ensinamentos de Bergala, quando ele reflete sobre o insurgir do conceito de alteridade nos espaços escolares. Analisamos, assim, duas vias de potencialidades na experiência com o Cinema no contexto escolar: o de aproximação a realidades semelhantes, e do distanciamento da nossa própria cultura.

O capítulo *A Prática Docente: Narrativa de uma professora* constitui-se no resultado da pesquisa empírica deste trabalho, qual seja a Entrevista Narrativa sobre a experiência de vida docente da professora de Português e Literatura, Giselle Moreira, que atua no ensino público. A professora rotineiramente opera com o cinema e o audiovisual nas suas atividades, e a forma como reconfigurou sua prática através dos diferentes momentos da sua vida, incorporando as tecnologias digitais de forma criativa, humana, afetuosa e artística, se coloca como uma excelente referência nos nossos caminhos de pesquisa, principalmente no sentido de como pensar os novos meios enquanto tecnologias culturais e educacionais.

1.1 Envolvimento com o tema de pesquisa

A escolha do tema do presente projeto se deu a partir de uma inquietação que perpassa a minha vida acadêmica desde a primeira graduação em Direito. A Constituição Federal garante ao brasileiro, em seu artigo 217, o direito de acesso às fontes da cultura nacional, incentivando e valorizando a difusão das manifestações artísticas, a fim de democratizar nossos bens culturais. Este sempre me pareceu um direito basilar, sendo fundamental o encontro com a arte e os bens culturais para situarmo-nos enquanto sociedade e nos apropriarmos de um passado histórico que iminentemente reflete marcas na nossa experiência de estar vivo e ocupar nosso espaço no mundo.

No entanto, sempre me pareceu evidente a desvalorização desse direito, tanto a partir do Estado quanto pela população. A partir de leituras de Jürgen Habermas sobre a democracia e o agir comunicacional, no campo do Direito, sempre refleti acerca dos danos desse descaso. Segundo o pensador, é fundamental a garantia de direitos básicos e de participação

comunicacional para que comecemos a vislumbrarmos-nos uma sociedade democrática. Para nos resguardarmos enquanto coautores deste projeto de sociedade (HABERMAS, 2003, p.157).

Como nação, é necessário preocuparmo-nos com a manutenção dos nossos bens culturais - incluindo com especial importância, aqui, aqueles referentes a tradições africanas e indígenas - além de toda a significação cultural autenticamente brasileira. A dissolução destas heranças resulta uma violência profunda, principalmente, contra países da periferia do capitalismo. Representa, por exemplo, o cerceamento no direito do ser humano marginalizado de se entender enquanto sujeito histórico. E percebermo-nos de forma a-histórica não é um problema específico das classes dos andares de baixo da pirâmide socioeconômica, mas um fenômeno generalizado.

Na minha graduação em Comunicação Social – Cinema e Audiovisual concluída em 2018, experiências que perpassaram o cruzamento entre os campos do Cinema e da Educação desde o início me chamaram atenção, já que os pesquisadores dessa linha guardam inquietações similares. Em 2015 a professora Eliza Resende propôs uma atividade extensionista dentro da disciplina de Documentário, proporcionando a primeira experiência nesta prática que, hoje, considero revolucionária. Consistia em levar o filme *Cabra Marcado Para Morrer*, de Eduardo Coutinho (1984) à uma turma do 3º ano do ensino médio da Escola do SESI Newton Antônio da Silva Pereira e promover o debate com os adolescentes sobre o filme.

As discussões foram surpreendentemente maduras. Não foram fechadas apenas nas temáticas que o filme evoca, mas também, na postura do Eduardo Coutinho na sua maneira de documentar, no que é o *fazer* cinema (BERGALA, 2008, p. 30). Os alunos estavam prestes a enfrentar o exame do ENEM, mas ainda que não estivéssemos propondo uma atividade instrumental, eles se envolveram na prática com bastante curiosidade. Acredito que, em diferentes níveis, aconteceu ali certa apropriação da arte crítica de Coutinho, que surgiu naquele espaço educacional de fato como um Outro, como um objeto de alteridade (BERGALA, 2008, p. 29).

No início de 2016 passei a integrar o quadro de extensionistas do Projeto Providência, instituição filantrópica que acolhe crianças em comunidades periféricas a fim de oferecer-lhes acolhimento, comida e uma educação *latu senso*. Nas unidades do projeto, as crianças exercem vários tipos de atividade de diferentes vertentes educativas. O meu trabalho era desenvolver o Cine Providência, um programa continuado de cineclube infantil. Como o processo sempre teve, por excelência, natureza dialógica, a maior parte dos filmes escolhidos entre nós eram animações da Disney, uma vez que eram os filmes preferidos das crianças. Esta experiência rendeu bons frutos, ainda que a preocupação de insistirmos no nosso lugar de receptores dos

modelos estrangeiros, com uma distância estética das nossas próprias formas, sempre foi presente. Por isso, com o tempo, fomos tentando apresentar coisas novas às crianças, produções brasileiras que a princípio poderiam não querer conhecer, mas que aos poucos também conseguiam chamar suas atenções.

É claro que, tratando-se de uma prática continuada, semanal, experimentamos grandes distinções entre um dia e outro. Houve momentos muito significativos e tocantes, em que percebemos experiências de descobrimento por parte das crianças, mas também já aconteceram sessões que não puderam ao menos ser concluídas. Crianças nem sempre estão dispostas a aceitar o papel passivo de espectador, e muitas vezes são atraídas por brincadeiras mais ativas. Pensando nisso, no segundo semestre de 2018, acrescentamos oficinas de audiovisual ao Cine Providência.

O objetivo era fazer com que as crianças percebessem que o cinema não é um território distante e difícil de ser explorado, mas que todos têm a capacidade de criar histórias através do som e da imagem. Nossa metodologia continuou sendo de trabalhar com grupos menores, mas dessa vez, duas vezes por semana com o mesmo grupo. O primeiro dia era dedicado a explicar a proposta às crianças, fazer um *brainstorming* com suas ideias, criar uma narrativa, ou um dispositivo documental, e filmar as cenas necessárias para o filme. No segundo encontro da semana exibíamos essas curtas, editados e finalizados por nós, além de outros curtas das demais turmas e unidades.

Referências estéticas baseadas em modas *hollywoodianas* mantiveram-se, em grande medida, como o nosso lugar comum naquelas tentativas de criação. Filmes de terror, por exemplo, me pareceram especialmente midiáticos, de maneira a dificultar o inexplorado, ou um contato maior daquelas crianças e jovens com experiências de representações de vida menos “espetaculares”, por assim dizer, e que a violência não seja o grande mobilizador de paixões. Essas vivências invisibilizadas e silenciadas foram bastante perseguidas por nós durante as manhãs de gravação do Cine Providência e alguns curtas foram especialmente interessantes neste sentido.

No entanto, era muito comum que, durante as filmagens, vivêssemos a dificuldade de lidar com o insistente desejo de ilustrar a violência por parte das próprias crianças, que pareciam não compreender ou não se importar com o fato de estarem lidando, muitas vezes, com o próprio processo de desumanização do qual eles mesmos são alvos. As propostas do uso da violência, no sentido mesmo de reproduzir cenas trágicas cujo cenário é de fato a favela e os personagens de fato são criminosos e policiais, nos pareceram sempre bastante sintomáticas. Questionávamos o porquê de elas frequentemente pedirem, por exemplo, para usarmos de

sangue falso nas filmagens para a criação de determinada narrativa. As respostas costumavam ser formuladas através de expressões como: “mas professor, é só de mentirinha”. Ou seja, o caráter ficcional do que as crianças visavam produzir justificava o ímpeto de ilustrar a violência.

Estas experiências me instigaram a interpelar as dinâmicas das criações audiovisuais em contextos escolares por meio do programa e mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, a partir da linha de pesquisa *Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos*. Ao desenvolver melhor as ideias sobre o lugar da crítica, da estética, da política e das potencialidades narrativas da mídia audiovisual, ficou claro que estou lidando com procedimentos muito complexos em sua relação com Educação e a Formação Humana. Não se trata, como eu julguei à princípio, simplesmente de um excesso de “influência” de uma mídia que espetaculariza problemas reais, ou que produz insensibilidade e indiferença em relação à desumanização do outro. Muito mais que isto, a nossa relação com o mundo da mídia está entrelaçada às nossas subjetividades, referenciando-nos no sentido de dar vazão a sentimentos, de buscar escapes, de apontar possibilidades de ficcionalizar para, então, traduzir.

Em termos de investigação empírica para a presente pesquisa, a princípio a ideia era realizar um estudo de caso sobre o ano letivo da professora de Português e Literatura Giselle Moreira, que já possui uma rica experiência com a criação em audiovisual em sua atividade como professora. Neste estudo de caso, a ideia seria usar de técnicas de coleta de dados como a observação participante nas salas de aula em momentos de mostra de filmes, bem como nos momentos de criação de filmes (que ocorrem nas conclusões dos anos letivos). Ou seja, elaboraríamos uma análise do cotidiano escolar ao longo do ano de 2020 (tanto as atividades de recepção quanto as de criação), observando o lugar das referências nas experiências criativas.

Com a pandemia do coronavírus, que alterou a vida e os planos de toda a sociedade, as aulas presenciais foram suspensas e tudo precisou ser repensado. Lamentavelmente, o ano letivo foi atípico de uma forma sem precedentes, e os professores mal conheceram os seus alunos. O caminho foi o ensino remoto, cujo aproveitamento é muito diverso a depender da classe social dos indivíduos: a desigualdade de acesso às redes é a nova forma da nossa profunda desigualdade social. No caso de uma das turmas desta professora, apenas 10% dos alunos conseguiam ter acesso às aulas remotas. Foi uma perda que ao longo de vários meses me pareceu insanável em relação à presente pesquisa, como uma das grandes perdas irreparáveis causadas pela pandemia.

Mas a partir de um ótimo direcionamento no sentido da reinvenção de nós mesmos, feito pelos professores que fizeram parte da minha qualificação Cirlene Sousa, José Márcio Barros e do orientador deste trabalho José de Sousa Miguel Lopes, eu percebi que a saída seria o

enfoque na especificidade inaudita da professora Giselle. Eles apontaram no sentido da potência do que pode, e está sendo realizado, apesar de tudo.

Ou seja, a intenção inicial de realizar um estudo de caso transformou-se em uma experiência de entrevista narrativa. Este método traz a perspectiva biográfica, com suas características de individualidade, que ao longo das trajetórias narradas podem entrelaçar-se às experiências coletivas, com grande atenção às sensibilidades envolvidas na história de vida de uma professora nestas condições. No caso, estamos falando de uma professora sobretudo criativa e que percebe as transformações do mundo e tenta usá-las ao favor de seus alunos.

A entrevista foi extraordinária. Espero conseguir fazer com que ela seja inspiradora para outras pessoas, como foi para mim, na forma de um documentário, uma vez que pude filmar a experiência com boa qualidade de som e imagem. Este documentário será um segundo produto oriundo desta fantástica colaboração com a professora Giselle, sendo a primeira esta dissertação de mestrado.

1.2 Questão Problema

Como uma professora de língua portuguesa e literatura da região metropolitana de Belo Horizonte trabalha o Cinema nas suas práticas educativas e orienta alunos e alunas frente à atual cultura da mídia audiovisual?

1.3 Objetivos

Objetivo Geral

Investigar a prática educativa de uma professora no que tange ao uso do audiovisual no seu cotidiano profissional.

Objetivos específicos

- 1) Apontar sugestões de caminhos críticos em relação às mídias audiovisuais.
- 2) Discutir a dimensão do “fazer cinema” em contexto escolar.
- 3) Analisar as maneiras pelas quais a prática pedagógica se reformulou mediante a pandemia do coronavírus.

2. METODOLOGIA

Desde as nossas primeiras formulações, tínhamos a intenção desenvolver pesquisa qualitativa para adentrarmos o campo da experiência cotidiana na interface entre Cinema e Educação. Isto porque acreditamos que a pesquisa qualitativa tem o potencial de dar o devido poder de voz às pessoas, ao invés de interpela-las como objetos, cujo comportamento devesse ser quantificado ou analisado apenas como estatísticas (EUGENIO, TRINDADE, 2017). Ademais, concordamos com Silverstone sobre levarmos a sério a experiência e testar nossas próprias teorias à luz da vida cotidiana, isto é, testá-las empiricamente. Se não o fizermos, “nossas teorias também jamais escaparão ao auto-reflexivo. Elas também se tornarão infinitamente reflexivamente irreflexivas.” (SILVERSTONE, 2002, p. 27).

Assim, como forma de coleta de dados empíricos sobre o fenômeno de interesse, já tínhamos escolhido nosso sujeito-objeto de pesquisa: a professora Giselle Moreira, 46 anos, professora de língua portuguesa e literatura e que vive no município de Ribeirão das Neves. Escolhemos esta professora em específico por saber previamente sobre sua experiência no exercício de operacionalizar práticas e alternativas educativas que envolvem a criação de filmes junto a seus alunos. A proposta inicial seria desenvolver um Estudo de Caso que se pautaria na atuação da professora ao longo do ano letivo de suas duas turmas de alunos na Municipal Padre Joaquim de Souza Silva, em Contagem, a fim de investigar, por diferentes vias contempladas pela técnica do Estudo de Caso, a potência da inserção da cultura audiovisual neste contexto.

No entanto, a pandemia do coronavírus (covid-19), iniciada no Brasil em março de 2020, obrigou a sociedade a tomar medidas distanciamento social, impactando as escolas de uma forma, até então, impossível de prever. As experiências de observação participante durante o ano letivo, previamente planejadas, cujo objetivo seria colher informações sobre a mediação da cultura audiovisual dentro da escola, participando de exposições, discussões e momentos de criação de filmes, não puderam ocorrer. As aulas presenciais foram suspensas e tanto os professores, quanto nós, pesquisadores, fomos acionados a uma grande reelaboração das nossas formas de trabalho, reelaboração esta que não aconteceu de imediato. Com o impacto do momento histórico, foi necessário um longo período de reorganização de sentido para que esta “reinvenção” ocorresse.

Decidimos, então, alterar a metodologia dando uma ênfase muito maior na experiência de vida da professora Giselle através da técnica da Entrevista Narrativa. O contato com a professora, em sua casa, durante um momento de menor contágio do coronavírus, usando máscaras e resguardando um certo nível de distanciamento social, nos pareceu a melhor

alternativa. Desta forma, a investigação empírica voltou-se por completo à sua vivência, desde a constituição do sujeito curioso com as Letras, passando pelas práticas com linguagem audiovisual e então focando-nos no atual período, de isolamento social em razão da pandemia do coronavírus.

Ocorreram duas visitas: a primeira tinha o objetivo a observância do seu cotidiano como uma professora em condições de isolamento social, isto é, as práticas que desenvolvia em casa. Este primeiro “reconhecimento” do campo foi bastante rico, vários momentos foram filmados por mim e fazem parte do extenso material registrado que surgiu com a experiência. Diversas questões surgiram, questões estas que, na medida, eu procurei que fossem deixadas em aberto para que entrassem por completo no seu relato, isto é, a própria Entrevista Narrativa, que aconteceu na segunda visita.

Assim, o momento específico da entrevista, nesta segunda visita, teve duração total de 3 horas, sendo divididas em dois turnos de 1h30. As questões, colocadas como gatilhos para que a narrativa da professora tivesse início, foram as seguintes:

1 - Primeiro, conte bem livremente sobre seu processo de vir a se tornar uma professora de português, narrando as primeiras lembranças de sua vivência relacionadas à docência.

2 - Narre, também, sobre a sua experiência pessoal com o Cinema. Por que decidiu entrar em uma faculdade de cinema?

3 – Nos conte, agora, a respeito da forma como a linguagem audiovisual participa da sua vida como professora.

4 - Então, veio a pandemia do coronavírus. Neste momento, narre livremente sobre a forma como o problema afetou a escola e a sua atividade de professora.

5 - Gostaria que falasse, também, sobre o museu virtual *Casa Museu*, criado por você e outros professores da Escola Municipal Deputado Renato Azeredo.

6 – E finalmente, nos conte sobre a pressão para a volta às aulas, agora, com a vacinação dos professores.

Todas as suas respostas foram filmadas, e posteriormente transcritas por mim para a linguagem textual. Este material foi, então dividido em três blocos, que constituíram no presente trabalho como os três tópicos: 1- *Dimensão biográfica: caminhos para tornar-se uma professora de Português e Literatura*, 2- *Experiência pessoal com o Cinema e Produção Audiovisual Junto aos Alunos* 3- *A Pandemia e o chamado à reinvenção*.

O conteúdo da entrevista é socializado, na íntegra, nos anexos do presente trabalho, e tentaremos, pelas vias propostas na perspectiva de professora, criar inter-relações com base em pesquisadores do tema em análise. Portanto, buscamos nos ancorar em uma *cosmovisão*

particular (MUYLAERT, et al. 2014) para interpelar o tema do audiovisual no cotidiano escolar, que, por meio da narrativa, permite-nos perceber como os contextos sócio-históricos refletem a transformação das práticas educativas. Além disso, a técnica metodológica da entrevista narrativa também tem o potencial de trazer à tona características dos fenômenos sócio-históricos específicos sob os quais se enraíza a biografia da nossa interlocutora.

Muylaert (et al., 2014) demonstra que, a partir da técnica das entrevistas narrativas criamos a possibilidade de trazer à tona “aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social”. Desta sorte, outra característica deste método de coleta de dados é contribuir com a narrativização histórica da realidade. Neste sentido, segundo os autores, “[...] o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, no sentido teórico, pois através dela é possível conseguir novas variáveis, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação da área em estudo.” (Idem, et al., 2014). Este procedimento, potencialmente, cria um rico panorama de experiências relacionais entre o mundo e o sujeito, de forma complexificarmos nosso olhar frente a pesquisa. Aqui, falamos sobre a complexidade no sentido mesmo que Edgar Morin (1998) faz notório. Em suas palavras:

Eis o paradoxo do separável e do inseparável. Pascal não só já o havia colocado, mas tinha também indicado o caminho a seguir para avançar o conhecimento. Que dizia ele? Que “sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causadoras, estando tudo unido por uma ligação natural e insensível, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e impossível conhecer o todo sem conhecer cada uma das partes”. Nessa frase, de uma densidade e clareza extraordinárias, ele formula - no mesmo momento em que Descartes, triunfante, introduz o princípio da separação absoluta - o programa do conhecimento contemporâneo, que ainda não se conseguiu pôr em prática. (MORIN, 1998)

Ao enriquecermo-nos com as “tramas das narrativas”, acabamos por nos aproximar da linguagem da literatura, e sobretudo, “[...] nos ajuda a refletir sobre questões que dizem respeito a todos, nesses difíceis e complexos tempos em que vivemos.” (Idem, et al., 2014). O que, acreditamos, tem grande relevância no momento histórico que vivenciamos.

3. EDUCAÇÃO, CULTURA E A MIDIATIZAÇÃO DA VIDA CONTEMPORÂNEA

Neste primeiro bloco da dissertação, interpelamos a incidência do fenômeno de midiatização da sociedade contemporânea, a partir de uma perspectiva de interface entre o campo da Educação e a Teoria da Comunicação. Ancoramo-nos, para tal, em autores que abordam as reconfigurações do pensamento sobre os meios, como, Muniz Sodré, Roger Silverstone, Jesús Martín-Barbero e Antônio Fausto Neto.

Concordamos com Paulo Freire (1996) quando apontava no sentido de não “divinizar” e nem “diabolizar” a tecnologia e a mídia. De olhá-las, ou espreita-las, ao mesmo tempo, de forma crítica e curiosa. (FREIRE, 1996, p. 18). Os computadores em rede, bem como os telefones celulares, com seus recursos multimídia, sem dúvidas revolucionam a forma de comunicarmos-nos, dispendo de outras formas nossa produção e disseminação de conteúdo, englobando a um só tempo informação, arte e entretenimento. Dialogamos com este fenômeno por meio de perspectivas, vezes mais otimistas, vezes mais pessimistas no que tange à disruptora entrada da tecnologia na nossa cultura, por via dos dispositivos com acesso à *internet*. Nos termos de Silverstone (2002):

Muito se escreveu sobre a capacidade da tecnologia midiática de determinar as maneiras pelas quais empreendemos nossos trabalhos diários, as maneiras pelas quais nossa capacidade de agir no mundo é possibilitada ou reprimida. Dizem-nos que estamos no meio de uma revolução tecnológica (o que é verdade, pelo menos para uma parcela da população mundial) de amplas consequências, revolução na geração e na disseminação da informação. Novas tecnologias, novas mídias, cada vez mais *convergentes* pelo mecanismo da digitalização, estão transformando o tempo e o espaço sociais e culturais. (SILVERSTONE, 2002, p. 46)

Em um ambiente de tempo e espaço sociais e culturais “transformado”, o não-acesso a este mundo sobremaneira tecnológico aponta-se como um gravíssimo prejuízo em termos educativos, que atinge o Brasil na forma de um violento descaso das autoridades competentes. Este é um aspecto sobre o mundo mediatizado de importância imediata, que será melhor discutido também neste primeiro bloco. E por último, abordamos o tema por via de algumas de suas matrizes teóricas, além de interpelarmos questões sobre a cultura na contemporaneidade.

3.1 A reconfiguração dos meios na Comunicação

De acordo com os ensinamentos de Sodré (2014), os seres humanos se constituem enquanto seres comunicantes. Assim como a biologia trabalha com a noção de vasos comunicantes ou a arquitetura prevê espaços comunicantes, os seres humanos são comunicantes, não simplesmente por falarem, que é um atributo proveniente do sistema linguístico, “[...] mas porque relacionam ou organizam mediações simbólicas – de modo consciente ou inconsciente – em função de um comum a ser partilhado.” (SODRÉ, 2014, p. 7). A forma de compartilharmos mediações simbólicas, de comunicarmos em meio aos fluxos de nossas relações, é atravessado por diversos tipos de agentes sociais e em grande parte, por

aquilo que tradicionalmente conhecemos por mídia. A mídia, enquanto fenômeno diário e onipresente, é uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea.

Silverstone, em seu livro *Por Que Estudar a Mídia?* se coloca como uma forte referência na nossa abordagem do assunto. O autor nos lembra que a mídia já foi interpretada primordialmente como condutos que oferecem rotas mais ou menos imperturbadas da mensagem à mente (paradigma dos efeitos); já foi pensada como linguagens que fornecem textos e representações para decodificação ou interpretação (semiologia); mas agora, há um certo consenso na teoria ao abordá-la como ambientes, que “nos abraçam na intensidade de uma cultura midiática, saciando, contendo e desafiando sucessivamente” (SILVERSTONE, 2002 p. 15). A mídia, então, é engendrada por meio das nossas infindáveis teias de inter-relações. Segundo o autor:

Nossas histórias, nossas conversas estão presentes tanto nas narrativas formais da mídia, na reportagem factual e na representação ficcional como em nossos contos do dia-a-dia: a fofoca, os boatos e interações casuais em que encontramos maneiras de nos fixar no espaço e no tempo e, sobretudo, de nos fixar em nossas inter-relações conectando e separando, compartilhando e negando, individual e coletivamente, na amizade e na inimizade, na guerra e na paz. (SILVERSTONE, 2002, p. 31)

A experiência humana cotidiana se faz altamente coletiva, o que coloca a mídia, e consequentemente as mediações, em um lugar bastante abrangente na vida social. Martín-Barbero foi o autor que conferiu maior notoriedade ao conceito de mediações quando publicou o livro *De los medios a las mediaciones* (1987), que nos ajuda a pontuar questões sobre a mediação da vida contemporânea, sobretudo em sua incidência no campo da Educação. Ele interpreta as “mediações” como fenômenos característicos das culturas da contemporaneidade, que dizem sobre os ambientes abstratos, das relações sociais, onde acontecem os processos de apropriação e compartilhamento de significados. Com a proposta de análise sobre mediações, o autor não se limita apenas a analisar as imagens, mas a compreender a maneira como lidamos com elas em sua rede de implicações.

Por isso Martín-Barbero ressalta em sua obra a dimensão da recepção no processo comunicacional, conceito, no autor, intrínseco à noção de mediação. A recepção, então, não seria apenas uma etapa, como sugeria-se, de forma a estagnarmos em “[...] uma espécie de história artificial, durante anos estudada pela sociologia, essencialmente a economia do emissor, e, posteriormente, pela análise semiótica da ideologia da mensagem.” (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 39). Implicando a figura do receptor como um polo essencial da relação comunicacional, o autor confere uma nova dimensionalidade para a forma como interpretamos

nossas relações com os meios. Assim, retira-se o foco desproporcional que tradicionalmente recaia na instrumentalidade dos meios, e depois nas representações, imagens e nos produtos para desbravarmos “[...] o terreno da história, da cultura, da experiência, do cotidiano.” (PIRES, 2010, p. 289). Pires (2010) apresenta um ponto de vista bastante sensato sobre os diferentes componentes que disputam as trocas culturais representadas pela mediação, a fim de inspirar reflexões sobre seu lugar na Educação escolar:

Com essa concepção, é possível compreender os usos e as apropriações dos meios a partir das mediações: “lugar” ou contexto cultural em que a interação entre a produção midiática e a recepção não acontece apenas na perspectiva de interesses industriais ou estratégias comerciais, mas também a partir de uma trama cultural, nas práticas sociais, no cotidiano das pessoas [...] (PIRES, 2010, p. 292)

Segundo Neto (2006) na medida em que consideramos que o adensamento dos meios em nossas vidas - e por consequência contemporânea, a midiatização – está entrelaçado a vários níveis da vida social, poderíamos “[...] caracterizá-la como ambientes e lugares, no sentido de que ela teria como referência matricial lugar de organização e de funcionamento” (NETO, 2006, p. 2). Neto pontua que, apesar das formulações de Martín-Barbero virem muito de acordo com as suas (no livro *Dos meios às mediações*), elas foram concebidas em um período ainda de sociedade industrial, além de ter produzido também a obra em um contexto de emergência de um cenário “[...] ‘dual’ de realidade - a da América Latina - caracterizada pela presença dos modernos meios e de outras práticas culturais calcadas na tradição de nossas sociedades. ” E continua: “Mas, na literatura da área, já aponta-se uma outra transição a das sociedades (cultura) midiáticas para a sociedade (culturas) da midiatização, com ênfase especialmente a transformação dos papéis dos meios - de suportes a atores. (NETO, 2006, p. 8).”

Vivenciamos um período de incontáveis transformações consequentes dos modos pelos quais a atual fase do capitalismo vem operando em nossa vida social, dando forma a novas maneiras de mediação. Neto (2006), exemplifica com algumas: “Assim, ao invés do ato social, a rede. Do vínculo, ao fluxo. Do contrato social, à terceirização generalizada.” (NETO, 2006, p. 4). Em decorrência destes processos, os meios ganham uma dimensão de centralidade. O autor, portanto, argumenta no sentido de ser a mediatização o cerne da questão neste atual cenário, por direcionar-se à dimensão da lógica de fluxo, esta que é característica do mundo contemporâneo nos mais diversos âmbitos.

É na esfera da circulação, e das condições em que a mesma se realiza, que as realidades são afetadas por suas lógicas, produzindo-se a emergência de novas formas de interação até então não previstas por aqueles estudiosos clássicos que pensaram a sociedade e seus fenômenos coletivos. (NETO, 2006, p. 4)

É por isso que hoje é comum que se fale em “Sociedade Midiatizada”, não mais “Sociedade Mediática”. Uma sociedade midiatizada está tão combinada à cultura da mídia que esta toma, dentro dela, uma dimensão estrutural. Consequentemente, como aponta Neto, os estudos sobre a midiatização “[...] estão em processualidade, assim como o próprio fenômeno” (NETO, 2006, p. 2). Destaca-se que Martín-Barbero, em formulações mais recentes, também traz correções nas suas perspectivas relativas aos novos paradigmas geopolíticos, econômicos e culturais, sendo os seus estudos, assim, também processuais.

É o próprio lugar da cultura na sociedade que muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, adensar-se e converter-se em estrutura. Pois a tecnologia remete hoje não só, e nem tanto, à novidade dos aparatos, mas também a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escrituras. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 25).

Assim, tanto a mediação quanto a mediatização se fazem conceitos chave para pensarmos fenômenos comunicativos dentro de práticas educacionais. Neste novo contexto, no qual alunos e professores conectados à rede tornam-se, potencialmente, produtores e receptores no fluxo das mediações simbólicas dos nossos tempos, os meios eletrônicos dão subsídio à nossa linguagem, e portanto, precisam ser pensados com cuidado.

3.2 Tecnologia, Vídeo e Acesso

Marshall McLuhan - autor considerado “profético” no campo da teoria da comunicação por haver antecipado o mundo conectado em uma forma de “aldeia global” – tentou traduzir os meios e os efeitos fenomenológicos da tecnologia como implantes físicos sensoriais nos seres humanos. No livro *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem* (1964), ele explicava que a extensão provida pela tecnologia cria novas potencialidades para corpos humanos, ainda que invalide antigos membros.

Sob pressão de hiperestímulos físicos da mais variada espécie, o sistema nervoso central reage para proteger-se, numa estratégia de amputação ou isolamento do órgão, sentido ou função atingida. Assim, o estímulo para uma nova invenção é a pressão exercida pela aceleração do ritmo e do aumento de carga. No caso da roda como extensão do pé, por exemplo, a pressão das novas cargas resultantes da aceleração das trocas por meios escritos e monetários criou as condições para a extensão ou “amputação” daquela função corporal. [...] Pode muito bem dar-se que as sucessivas mecanizações dos vários órgãos físicos, desde a invenção da imprensa, se tenha constituído numa experiência social por demais violenta e exacerbada para o sistema nervoso central. (MCLUHAN, 1964, p. 61)

Silverstone (2002) argumenta que as sociedades, de certa forma, lidam com a tecnologia como uma nova forma de encantamento, aceitando os efeitos da sua aparição misteriosa, e incorporando na totalidade de nossos corpos e mentes. As tecnologias não podem ser vistas apenas como máquina, pois em nossa relação com tecnologia adentra as nossas habilidades, bem como a criatividade e o desejo.

Os aparelhos celulares, hoje, capazes de diversas funções, vêm possibilitando uma espécie de experiência midiática pedagógica singularizada para cada aluno, através das suas próprias telas de aparelhos celulares, que acompanham os sujeitos com acesso à *internet* a todo o momento. Hoje se produz, e se consome muito mais conteúdo audiovisual do que quando o Cinema ou a TV tinham o pleno controle desse monopólio, o que gera um efeito drástico nas nossas formas de conhecimento na cultura contemporânea.

Surgiram diferentes espaços e temporalidades a partir do uso da tecnologia do audiovisual nas novas produções de subjetividade, que emergem do uso dos novos meios no espaço doméstico, nas culturas juvenis, no cotidiano das escolas, nas associações comunitárias etc. (PIRES, p. 286, 2010)

Rizzo Junior (2011) retoma argumentos feitos por Paul Virilio para dizer da transformação das narrativas a que temos acesso, pelas produções caseiras, de forma a não menosprezá-las, e conceitua-las de forma adequada:

No domínio conceitual, um dos principais aspectos dessa avalanche não mensurável de produção audiovisual está relacionado a certa dimensão narrativa, e foi abordado pelo francês Paul Virilio ao se referir, ainda no início dos anos 1980, à crise das “grandes narrativas” (aquelas que teriam por missão explicar circunstâncias coletivas, como as sociais e históricas), muito antes que a revolução digital e a cibercultura, por meio sobretudo dos blogs, provocasse uma explosão na circulação de micronarrativas cotidianas, matéria-prima privilegiada da produção caseira de imagens e sons. (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 85)

A questão das micronarrativas desagua em um debate em estado de plena ebulição no universo dos pesquisadores, analistas e, sobretudo, críticos de cinema. A popularização das tecnologias culturais para a criação do audiovisuais; e aqui estou me referindo tanto às câmeras contidas nos celulares, que possibilitam as filmagens, quanto aos aplicativos para edição e distribuição e recepção desses audiovisuais, nos inseriu em uma plena Cultura da Mídia audiovisual. Um meio de produção e distribuição tão direto, como é o caso do vídeo, empresta seus efeitos de comunicação, no sentido mesmo de troca, de dialética, bem como seus efeitos estéticos, a sujeitos cujas realidades são materialmente contrastantes daquelas que tentam representar na TV ou no cinema. Aí há um aspecto de descentralização comunicativa e estética

que, se bem usada, pode antagonizar com forças midiáticas centralizadoras aliadas à instâncias diversas do capitalismo financeiro.

O *youtube.com* popularizou-se como principal plataforma de distribuição de vídeos da *internet*. Quando possuímos uma conta, automaticamente temos a possibilidade de alimentar um canal pessoal de vídeos. Crianças, jovens, adultos e idosos vêm incorporando aos seus cotidianos a experiência de participar de um meio midiático através do qual se publica, assiste e comenta vídeos domésticos. Andrade sintetiza as implicações deste novo contexto no campo do pensamento sobre o cinema, ou ampliando, sobre as imagens fílmicas:

Ao olhar em retrospecto para a última década de imagens fílmicas no Brasil, percebemos que se tornou insustentável para a crítica brasileira uma postura de negligência em relação a uma multidão de filmes realizados em todos os cantos do país, por realizadoras e realizadores diversos, que circulam diretamente por meio de plataformas online, sem a chancela dos festivais ou dos circuitos tradicionais de exibição. São filmes curtos, sem edital, sem crédito, sem certificado da Ancine, sem logo da Netflix, muitas vezes anônimos e sem título, compostos a partir de filmagens caseiras ou de remontagens de materiais pré-existentes. Os filmes existem, estão aí, e são milhares. O interesse em relação a eles é difuso, porém real e intenso. Por outro lado, não encontramos, até o momento, nenhum esforço de fôlego para pensar esses materiais do ponto de vista de uma história das formas fílmicas. A definição mesma desse campo é equívoca e desafiadora. As perguntas se multiplicam. É cinema amador? É cinema popular? É cinema? (ANDRADE, 2020)

Álvaro Andrade assim abriu o debate, publicado na Revista Cinética, *Cinemas da rede, no meio do redemoinho: da mão à rua, da rua à mão* (2020), que contava com outros dois pesquisadores e críticos de cinema, Juliano Gomes e Victor Guimarães. Este último opina no sentido de estarmos vivenciando um novo capítulo da história das artes fílmicas, surgido com a popularização massiva das câmeras portáteis acopladas a celulares e dos dispositivos de edição em meados dos anos 2000. Tornou-se comum aparecerem “pequenos fragmentos” de audiovisual nas nossas experiências cotidianas, no nosso contato diário com a *internet*, sendo muitos destes conteúdos experiências marcantes em termos estéticos e discursivos. Os novos analistas e críticos, por isso, são desafiados a abrir-se a um mundo em que “possibilidades de cinema” encontram-se por todas as partes, de forma difusa. Segundo Guimarães (2020):

Nesses pequenos fragmentos, já identifico três tarefas fundamentais para o nosso campo. Em primeiro lugar, uma atenção à história das formas: esses filmes não surgem dissociados de traços que os antecederam e que lhes são contemporâneos; eles fazem parte de uma história, a constituem no mesmo movimento em que a deslocam. Em segundo, uma abertura para a novidade que eles instituem: os filmes-milagre, como o da criança que rouba o celular da moça que dançava funk e sai correndo com ele, ou todos esses em que o acaso é criador, são quase um subgênero dessa produção (e que não existia antes de forma tão constante). Finalmente, uma percepção aguçada para o que esses filmes criam, para o que está em jogo na materialidade e nas escolhas. Ainda nos falta olhar para esses filmes com os olhos e os ouvidos abertos, aceitando

seu jogo próprio e ao mesmo tempo procurando desdobrá-lo na escrita. (GUIMARÃES, 2020)

Segundo Lopes, essas facilidades técnicas contemporâneas podem “desmitificar o cinema e tirar-lhes essa auréola quase mágica que o tornava apanágio dos “artistas”, dos “gênios” ou dos “privilegiados”. O cinema torna-se cada vez mais acessível a grupos mais numerosos (LOPES, 2007, p. 61).

Lembro novamente da utopia do García Espinosa de 69: “o que acontece se o desenvolvimento econômico e social reduz as horas de trabalho, se a evolução da técnica cinematográfica (como já apresenta sinais evidentes) torna possível que esta deixe de ser privilégio de uns poucos? Ocorre então não só um ato de justiça social: a possibilidade de que todos possam fazer cinema; senão um feito de extrema importância para a cultura artística” (GUIMARÃES, 2020)

O acesso ao vídeo desperta estéticas novas que não deveriam ser ignoradas por nenhum admirador do cinema. Sujeitos que, com um relativamente recente acesso ao celular, passaram a manejar a técnica da criação audiovisual, muitas vezes apresentam experiências imagéticas de rara beleza e significado. Tanto no sentido de uma comunicação mais direta de problemas locais, quanto em um sentido de criação de poesias imagéticas de ambientes marginalizados nas mídias formais e tradicionais. Mídias tradicionais estas que, através de seus produtores e diretores, tentaram muitas vezes desenvolver narrativas sobre estes espaços marginalizados, mas que foram capazes apenas de apresentar mediações específicas, com roupagens características da TV ou do cinema. Uma percepção mais direta, estes diretores e produtores tradicionais são incapazes de mediar, por não compreenderem essas vivências, por melhor que sejam suas intenções. Neste sentido, é curioso notar como, como nos aponta Andrade (2020), essa “reconfiguração do ecossistema de imagens” característica da atual sociedade mediatizada tem começado a eliminar atravessadores entre produtores e público.

Assim, percebemos que os dispositivos tecnológicos não trazem apenas o aspecto das novidades técnicas, mas muito além, eles trazem novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades e escrituras. Por isso, segundo Martín-Barbero (2014), a um só tempo, presenciamos a tecnologia provocar uma “[...] onda de fatalismo tecnológico combinado com o mais radical pessimismo político”, e a reconfiguração de um novo “ecossistema comunicativo”.

Ecossistema em que a experiência audiovisual afetada pela revolução digital aponta para a constituição de uma visibilidade cultural, cenário estratégico hoje de uma batalha política decisiva contra o velho e excludente poder da letra que ao longo de um século e meio ignorou a diferença e a riqueza das oralidades e visualidades

culturais, estas que entrelaçam agora suas memórias nos imaginários da virtualidade para dar sentido novo e forma nova às tradições culturais. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 25).

Na mesma linha está Muniz Sodré (2014), que ensina que a comunicação configura-se na contemporaneidade como uma forma de vida social atravessada por uma espécie de “ecossistema tecnológico” no qual “os valores humanos são pautados pela realização eletrônica”. (SODRÉ, 2014, p. 17)

No escopo do “ecossistema móvel”, calcula-se que o número de dispositivos interativos (*tablets, laptops, smartphones e netbooks*) já supera o da população do planeta (sete bilhões de pessoas). Mas no âmbito global da tecnociência, as formas tecnológicas de transmissão e codificação de sinais põem a comunicação no centro de uma metamorfose antropológica, que alguns analistas do fenômeno têm chamado de “pós-humanismo”. Nesta dimensão, o que se entende tradicionalmente por “mídia” é apenas uma pequena parte da questão, embora gire ao seu redor a quase totalidade dos estudos correntes de comunicação tanto no nível da reprodução acadêmica dos saberes quanto no plano das obras teóricas, em que tem existido uma notável confusão entre Teoria da Comunicação, Teoria da Informação, cibernética, informática, análise comunicacional etc. (SODRÉ, 2014, p. 17)

Mas esta nova realidade traz consigo consequência um tanto complexas e que desafiam constantemente todas as instâncias da sociedade, e uma das principais é escola, local privilegiado de formação humana. As plataformas virtuais vêm nos apresentando uma larga gama de personagens e discursos, com os quais nos aliamos totalmente, em parte, ou recusamos como um todo. Vivemos um terreno de enfrentamentos em que “[...] ideologias políticas rivais lutam pelo domínio, e que os indivíduos vivenciam essas lutas por meios de imagens, discursos, mitos e espetáculos veiculados pela mídia.” (KELLNER, 2001, p. 10). É notável, também, como o fenômeno da ideologia latente em representações audiovisuais voltou a fazer parte do debate público nos últimos anos.

Posições extremas sobre a vida, estranhas à Educação, são mediadas por agentes específicos e é necessário ir às fontes desses discursos. É bastante sintomático que hoje tenhamos como uma palavra comum do mundo virtual o termo *influenciadores digitais*. Esses influenciadores são, em alguns casos, bastante assumidamente formadores de opinião, e em outros casos, trazem influências ideológicas de formas muito indiretas. Essas conversas que povoam os espaços formativos tornam-se, inescapavelmente, um objeto de investigação na Educação, uma vez que se desenvolvem “teorias” sem respaldo científico, por via da *internet*, obtendo cada vez mais “seguidores” e “visualizações”.

Canais que muitas vezes se descrevem como de divulgação científica trazem imagens cada vez mais atraentes e discursos cômicos e afetivos para atrair público. O caráter didático,

formalmente escolar, desses conteúdos variam em um *continuum* que permite abordagens híbridas, que não podem ser facilmente descritas como conteúdos disciplinares ou de entretenimento. Nesta linha, Martín-Barbero aponta que “a experiência cultural audiovisual, abalada pela revolução digital, aponta para a constituição de novas modalidades de comunidade (artística, científica, cultural) e de uma nova esfera do público.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 26). Isso deve ser levado em consideração por professores enquanto fenômeno do nosso presente, com uma grande proliferação no Brasil em termos políticos e culturais.

Como, então, interpelar esse fenômeno? Isso que se coloca para nós como um fato social, o qual a Educação certamente não foi responsável. Ainda que não seja uma questão que nasceu no interior do ambiente escolar, essa conturbação da política democrática que se amplia na internet é agravada à medida que as escolas se divorciam de modelos de aprendizagem que abordem criticamente essas mídias.

McLuhan argumentava que:

Qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo. Assim, não há meio de recusarmo-nos a ceder às novas relações sensoriais ou ao “fechamento” de sentidos provocado pela imagem da televisão. Mas o efeito do ingresso da imagem da televisão variará de cultura a cultura, dependente das relações sensoriais existentes em cada cultura. (MCLUHAN, 1964, p. 62)

Aprender e ensinar é algo natural. É o que os seres humanos fazem, mas aqui estamos chamando a atenção para a maior liberdade de jogo que uma parte da população brasileira, e dos alunos brasileiros, ganhou através desse novo “implante tecnológico”, que são os aparelhos celulares capazes de produzir filmes e publicá-los na *internet*. Uma forma complexa de educação não formal, que consiste na experiência humana contemporânea de compartilhar de um espaço social mediatizado pela *internet* em nossa atenção e desatenção, como afirma Silverstone:

Fragmentados pela atenção e pela desatenção, nossa entrada no espaço midiático é, ao mesmo tempo, uma transição do continuado para o liminar e uma apropriação do liminar pelo cotidiano. A mídia é do cotidiano e ao mesmo tempo uma alternativa a ele. (SILVERSTONE, 2002, p. 25).

Mas, de qualquer forma, a cultura da mídia também é, “[...] um modo de *tecnocultura* que mescla cultura e tecnologia em novas formas e configurações, produzindo novos tipos de sociedade em que mídia e tecnologia se tornam princípios organizadores. (KELLNER, 2001, p. 10). É necessário ressaltar que estes “princípios organizadores”, muitas vezes se comportam,

também, como princípios desorganizadores. Em outras palavras, é necessário deixarmos bem claro que este adensamento da cultura de mídia, da tecnologia digitalizada, da virtualidade midiática, da comunicação em rede, trazem também várias consequências negativas provenientes do atual estágio do capitalismo.

Pois este aspecto do tema fatalmente nos insere em debates políticos e econômicos, até mesmo quando destacamos as novas possibilidades surgidas com a *internet*. Os maiores espaços de trocas simbólicas só conferem sua forte capacidade de produzir e distribuir expressões, através de algum grau de poder financeiro. Estamos falando, pois, de uma cultura midiática *high-tech*, que aplica novos padrões de linguagem na medida em que a tecnologia avança. Como coloca Giroux (2003, p.12):

O advento da revolução da informação computadorizada, entretanto, produz mais do que espanto, ele também sinaliza novas configurações de riqueza, de poder, e de liderança, representadas parcialmente pelo controle exercido pelos conglomerados da mídia, como a Disney, a Viacom e a Time Warner, e pela celebração interminável pela mídia de lideranças empresariais padronizadas nos clones de Bill Gates, que são diariamente produzidos no Vale do Silício.

Silverstone (2002) aponta a importância de encararmos a mídia como um processo, o que implica dizer que se trata de um aspecto não acabado da nossa cultura, sendo socialmente construída e historicamente específica. A mídia muda radicalmente através dos anos. O século XX viu o telefone, o cinema, o rádio, a televisão se tornarem “[...] objetos de consumo de massa, mas também instrumentos essenciais para a vida cotidiana.” (SILVERSTONE, 2002, p. 17). O poder que certas instituições possuem para controlar aspectos da produção da distribuição da mídia contemporânea, bem como o poder de governos nacionais de controlar o “fluxo de significados” dentro das fronteiras nacionais é indiscutível. Este é um traço fundamental da nossa cultura midiática contemporânea. Segundo Sodré (2014):

Para começar, capitalismo financeiro e comunicação constituem hoje, no mundo globalizado, um par indissolúvel. O capitalismo contemporâneo é ao mesmo tempo financeiro e midiático: financeirização e mídia são as duas faces de uma moeda chamada sociedade avançada, essa mesma a que se vem apondo o prefixo “pós” (pós-industrialismo, pós-modernidade etc.). (SODRÉ, 2014, p. 49)

Há cerca de 20 anos Silverstone projetava, com receio, a mais nova intensificação da cultura midiática, pelo “crescimento global da internet e pela promessa (alguns diriam ameaça) de um mundo interativo em que tudo e todos podem ser acessados, instantaneamente.” (SILVERSTONE, 2002, p. 17). Esta previsão, em certa medida, acabou por se concretizar, e

estamos tão envolvidos nesse fenômeno que mal podemos olhá-lo com distância o suficiente para avaliá-lo.

No entanto, a informatização não é uma realidade para boa parte da população brasileira, e a atual transposição do ensino presencial para a modalidade virtual, devido à pandemia do coronavírus, revelou muito a respeito da desigualdade tecnológica entre alunos das redes pública e privada. Dados do IBGE coletados no último trimestre de 2019 mostram que cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet (seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem), sendo 4,1 milhões deste número total são de alunos da rede pública.² Além disso, hoje, 29% das unidades da rede pública não têm internet e 55% não têm conexão adequada.

Mesmo com estes dados o Governo Federal vem lutando para a não aplicação da Lei do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), a Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000. A lei de autoria da Câmara dos Deputados, prevê o seguinte:

II - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), criado pela Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000.

"Art. 1º É instituído o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), com as finalidades de estimular a expansão, o uso e a melhoria da qualidade das redes e dos serviços de telecomunicações, reduzir as desigualdades regionais e estimular o uso e o desenvolvimento de novas tecnologias de conectividade para promoção do desenvolvimento econômico e social.

O Fust é composto, em sua maior parte, do montante oriundo de 1% da receita bruta de todas as empresas do setor de Telecomunicações, que são obrigadas a repassar o percentual para a expansão dos serviços digitais no Brasil. Até 2020, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) calculava mais de R\$ 22,6 bilhões arrecadados, valor que se encontrava em grande parte contingenciado. Foi promulgada, então, a Lei 14.172 de 2021, que prevê o repasse de R\$ 3,5 bilhões da União para o financiamento do acesso à internet e a equipamentos a estudantes de baixa renda para fins educacionais. O Governo Federal, então, recorreu ao STF contra a aplicação desta Lei. Portanto, como se percebe, esta é uma das várias questões em ebulição deste momento histórico em que nos encontramos.

² Dados retirados do IBGE, por via da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad), 2021.

3.3 Teoria Social *Multiperspectívica* de Estudos Culturais da Mídia

Há uma relação intrínseca entre poder econômico e produção audiovisual, seja a cinematográfica, televisiva ou publicitária, e esta relação é tema de enérgicos embates teóricos. Diferentes pontos de vista surgiram a partir do início do século XX, adentrando o século XXI com características bastante sutis, que pedem um grande esforço analítico/dialético na tentativa de uma compreensão aprofundada. As teorias oferecem alternativas, em alguns sentidos claramente contrastantes, mas em diversos aspectos, também, complementares, na maneira de interpelar o tema.

Como coloca Silverstone (2002), abordar o problema por meio de uma única teoria representa “um erro político, intelectual e moral.” (SILVERSTONE, 2002 p. 19). E é neste sentido que a perspectiva de Douglas Kellner parece interessante no sentido de abordar o fenômeno através de certo número de teorias críticas, apresentando exemplos daquilo que nomeou “teoria social multiperspectívica e de estudos culturais da mídia”, que abarca aspectos dos *frankfurtianos*, dos estudos culturais ingleses, e de certo modo, dos pós-estruturalistas/pós-modernos.

No contexto do pós-guerra, Adorno e Horkheimer tiveram papel crucial ao fundarem a teoria crítica da “indústria cultural” na *Dialética do Esclarecimento* (1947). A expressão objetivava denunciar o processo de industrialização que a cultura, em si, vinha sofrendo, na medida que os imperativos comerciais constituintes das práticas culturais passaram a “fundir-se” ao demais modelos de produção industrial.

Os *frankfurtianos* Adorno e Horkheimer, então, foram os primeiros a tentar dissecar a interconexão entre cultura e comunicação nas grandes produções. Eles analisavam as “produções culturais de massa” segundo os mesmos parâmetros de qualquer outra produção de consumo naquele contexto: “transformação em mercadoria, padronização e massificação.” (KELLNER, 2001, p. 44.) Argumentavam que essas mercadorias da indústria cultural tinham a função específica de legitimar ideologicamente certa configuração da realidade social, integrando populações nos quadros da cultura de massa e da sociedade.

Mwewa (2007, p. 27) demonstra como a noção de indústria cultural abrange, para além da analogia com os bens materiais de consumo, principalmente “[...] a submissão da dimensão psicológica dos indivíduos.”

Como fenômeno cultural, as práticas culturais, sejam elas populares ou eruditas, atendem a afirmação de Adorno (2002) segundo a qual, na destilação dos valores culturais, a cultura se entrega às determinações do mercado. A cultura confirma estas

determinações na incessante busca de reafirmação de um dado discurso que, em última análise, pretende a subserviência. Deste mecanismo nada escapa ileso. As artes, por exemplo, elementos típicos da cultura universal, também são submetidas ao deleite daqueles que podem pagar duplamente – com submissão e capital – por elas. (MWEWA, 2007, p. 27)

A cultura veiculada pela grande mídia, de fato, fornece, “[...] o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global.” (KELLNER, 2001, p. 9), e corporações específicas mantêm o monopólio financeiro para tal. No nosso contexto sociocultural, há uma preferência consensual pelos espaços de segurança em termos de experiências audiovisuais. Conteúdos leves e convidativos, associados invariavelmente ao seu aspecto de entretenimento, muito comuns nos filmes *hollywoodianos*, mas que toda cultura global tecnocapitalista passa também a adotar. No Brasil a questão do consumo do cinema *blockbuster* enquanto mero consumo se coloca com muita precisão quando pensamos na experiência de ir aos cinemas do país, em sua maior parte localizados dentro de *shopping centers*. O filme, inserido nesse contexto de mais puro consumo parece tomar sua parte em um complexo de alienação e distanciamento, de forma que as “[...] sedutoras formas de cultura modelam a demanda dos consumidores, produzem necessidades e moldam um eu-mercadoria com valores consumistas” (KELLNER, p. 29).

Neste contexto, segundo Sodré (2012), nossa paisagem urbana aliada às mídias de massa fortalecem uma ideologia de consumo típica da lógica social cultural que acompanha as tecnologias da informação e os novos sistemas de comunicação. Lopes (2007), em uma linha semelhante, argumenta:

Adotar de maneira mecânica um cinema concebido como um espetáculo destinado às grandes salas, de uma duração padronizada, com estruturas herméticas que nascem e morrem na tela, satisfaz, é certo, os interesses comerciais dos grupos produtores, mas conduz também à absorção de visões de mundo das classes dominantes que são a continuidade da arte dessas classes: o homem só é admitido como um objeto consumidor e passivo. Em vez de se lhe reconhecer uma aptidão para construir a história, só se lhe reconhece o direito de a ler, de a escutar e de a suportar. (LOPES, 2007, p. 60)

Na esteira da Teoria Crítica, principalmente com aporte em Adorno, mas dentro do campo da Educação, Moraes (2015) acredita que o debate sobre a relação entre mídia e educação “[...] pressupõe a alteração de suas interfaces com as condições concretas de existência, com as ideologias e com o procedimento de domínio prevalente na sociedade capitalista.” (MORAIS, 2015). A autora usa o pensamento de Adorno ao dizer que a única forma possível de

concretização de certa emancipação aconteceria através daquela minoria de pessoas interessadas especificamente na direção desta emancipação, e que elas orientassem toda a sua força para que a educação se torne uma educação para contradição e para a resistência. Assim, a autora aponta a possibilidade da formação dos sujeitos por aparatos midiáticos de maneira que “[...] estes se reconheçam como seres sociais, capazes de se perceber as contradições, desvelando a realidade ideologicamente determinada (MORAIS, 2015)”. Apenas assim, há sentido em falar de uma formação para a emancipação.

Como indicamos, a teoria crítica da Escola de Frankfurt fornece perspectivas úteis sobre a relação entre sociedade contemporânea e indústria cultural, mas, em alguns sentidos, ater-se a esses estudos nos coloca em um lugar teórico limitador, de onde é muito difícil visualizar pontos de fuga. Não é à toa que a linha dos *frankfurtianos* na teoria da comunicação é conhecida como perspectiva “apocalíptica”. Por isso, o modo como as perspectivas sobre a cultura e a sociedade são apresentadas pelos estudos culturais realizados na Grã-bretanha frequentemente constituem, certa correção das posições da Escola de *Frankfurt*. (KELLNER, 2001. p. 18). Assim como os alemães, os autores dos estudos culturais ingleses, o *Cultural Studies*, também são oriundos de uma perspectiva crítica e materialista sobre a mídia. Mas diferenciam-se dos *frankfurtianos* na medida em que exaltam, não só o aspecto da codificação, mas também da decodificação das produções da mídia, no sentido de reconhecer que um público ativo frequentemente produz seus próprios significados e usos para os produtos da indústria cultural.

Da mesma forma que esta cultura da mídia pode reforçar um modo de vida individualista, regido por uma lógica de produção e de consumo, pode também abrir novas possibilidades pelas quais a tecnologia se instaure como um benefício à coletividade (MEDEIROS, 2009).

Kellner (2001) opina que a noção de que todo produto midiático é ideológico e aviltado, tendo como efeito engodar uma massa passiva de consumidores, é muito limitadora e monolítica. Ele acredita ser necessário pensar na possibilidade de se “detectarem momentos críticos e subversivos das produções da indústria cultural assim como nos clássicos canonizados da cultura superior moderna” (KELLNER, 2001, p. 45). Essa é uma lacuna que os estudos culturais britânicos trabalharam para preencher:

Os estudos culturais britânicos situa a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação. A sociedade é concebida como um conjunto hierárquico e antagonista de relações sociais caracterizadas pela opressão das classes, sexos, raças, etnias e estratos nacionais subalternos. Baseando-se no modelo de Gramsci de hegemonia e contra

hegemonia, os estudos culturais analisam as formas sociais e culturas “hegemônicas” de dominação e procura forças “contra hegemônicas” de resistência e luta. (KELLNER, 2001. p. 48)

Ou seja, os autores dos estudos culturais preocupam-se em elaborar análises sobre o papel que as imagens da mídia desempenham, tanto na conservação quanto na subversão de práticas sociais estabelecidas. Ainda que os Estudos Culturais sejam um campo teórico que engloba muitas coisas, tomadas em conjunto, os autores quase sempre compartilham uma postura de preocupação com questões de poder.

Para os estudos culturais, a análise da imagem e a preocupação com o poder / conhecimento (para usar a frase de Foucault indicando a interconexão entre os dois) não podem ser separadas. Para essa abordagem analítica, o conhecimento obtido do estudo da imagem é produzido pelo e continua a produzir poder. (BANKS, 2001, p. 61)

Banks (2001) afirma que, através de um método de análise relacionável ao da antropologia, os estudos culturais se interessam não apenas pela análise do observador, isto é, quem está olhando “mas com quem a sociedade dá o poder de olhar e ser olhado e como o ato de olhar produz conhecimento que, por sua vez, constitui a sociedade.” (Idem, 2001, p. 61)

Assim, quando se chega naquilo que na literatura é geralmente chamado de “cultura visual”, pode-se considerar tudo e qualquer coisa, de painéis publicitários a salas de cinema de arte, à experiência de olhar paisagens modificada com a introdução do transporte motorizado. [...] Os estudos culturais se interessam pela produção e o consumo de “cultura”, principal engrenagem em um contexto euro-americano, e restringem-se basicamente ao período moderno e aos (recentes) antecedentes históricos das formas culturais contemporâneas. (Idem, p. 58)

Portanto, quando falamos sobre os Estudos Culturais, estamos nos aproximando de um rico (ainda que desordenado) conjunto de abordagens. A razão disto é fácil de compreender, uma vez que reconhecemos que a cultura mundial vem sendo impactada e operada através de textualidades diversas. Os Estudos Culturais, portanto, se debruçam no exercício de propor uma intervenção teórica coerente com a especificidade das formas culturais contemporâneas, com suas implicações em termos de negociações de poder, em nível micro e macro, por mais difícil que seja conseguir um registro teórico que dê conta disto (SOMMER; SILVEIRA; COSTA, 2003, p. 37). Neste sentido, Sommer; Silveira e Costa (2003, p. 37) atestam a necessidade desta perspectiva de lidar com a tensão de colocar à prova a vitalidade dos seus conceitos frente a materialidades das práticas cotidianas.

Os Estudos Culturais são um campo bastante amplo, que se vascularizam em diversas formas e metodologias de pesquisa. (BANKS, 2009, p. 58) A partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação, análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com política, poder e cultura encontraram embasamento teórico, de forma a solidificar conceitos caros à pesquisa pedagógica contemporânea, como o de “pedagogia cultural”.

Marshall McLuhan, em seu texto “Visão, som e fúria”, já chamava a atenção ao fenômeno, quando disse que “Todo o ambiente urbano tornou-se agressivamente pedagógico. Todos e tudo têm uma mensagem a declarar, um fio que ligar” (MCLUHAN, (2000, p. 155). Hoje, a noção de pedagogias culturais integra o referencial teórico/conceitual dos Estudos Culturais em Educação. As autoras Costa e Andrade (2013) demonstram que a maior parte dos estudos que trabalham a noção de pedagogias culturais são autores do amplo campo dos Estudos Culturais que geralmente fazem interlocução entre si, quais sejam os mais citados: Kellner (2001, 2008), Giroux (1995, 2008) e Steinberg & Kincheloe (2004).

Passadas mais de duas décadas da publicação dos primeiros textos de Giroux que tratam de pedagogia em conexão com os Estudos Culturais, é possível avaliar o quanto suas ideias foram precursoras e estimuladoras de todo um campo de discussões que se ocupa das aproximações entre pedagogia e cultura (COSTA; ANDRADE, 2017, p. 5)

Parte-se, nesse conceito, de uma concepção de que a educação não está vinculada unicamente a práticas escolares, nem mesmo a religiões ou famílias, uma vez que, pedagogia cultural, se refere aos modos de operar a educação por múltiplos processos, inclusive aqueles que abrangem a educação escolar, mas não se limitam a ela. Citam como artefatos da cultura contemporânea bastante implicados na formação de sujeitos: “os textos televisivos, jornalísticos, radiofônicos, publicitários, fotográficos, filmicos, assim como aqueles das assim chamadas novas mídias, conectadas a *world web wide*” (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 846) Ou seja, elementos diversos da experiência cultural que atravessa a vida de quase toda a população mundial. Dentre estes elementos, a linguagem do audiovisual, o som e a imagem juntos, concentra cada vez mais “funções” pedagógicas.

3.4 Culturas em Movimento

Uma vez que, hoje, a noção de cultura se encontra inserida na linguagem do senso comum, nos discursos midiáticos e interpessoais com grandes incidências e repercussões, nos parece estranho imaginar que o próprio pensamento sobre cultura, ou melhor, sobre a existência

de um gigantesco e complexo ecossistema de culturas, passou a lançar-se, de forma gradual, nas discussões teóricas, há pouco mais de um século. O campo do conhecimento que se constitui a partir do pensamento sobre a cultura, a antropologia, é uma ciência da modernidade. Em suas origens clássicas, partia-se de uma base epistêmica que não conferia a devida importância à forte implicação política na sua forma de observar o outro, ou uma cultura outra. O antropólogo, o sujeito cientista legitimado pelo Estado-nação que promovia suas pesquisas antropológicas, possui a cultura “civilizada”, que era, naquela conjuntura, considerada a forma “correta” de se viver, e a cultura do outro era vista como uma forma de vida atrasada.

Segundo Gusmão (2008), a princípio, a Antropologia se colocava de maneira central nos paradigmas ocidentais de inferiorização de culturas diferentes. Porém, ainda no início do século XX, as práticas e descobertas desse conhecimento científico acabaram por promover confrontações no mundo do outro e seu universo, de maneira a provocar no sujeito “civilizado”, algumas descobertas sobre si mesmo e sobre seu próprio mundo.

Mudanças passadas, novos caminhos, a Antropologia vai reduzindo a distância entre “nós” e os “outros” (que já era uma realidade e um problema para a Sociologia) e abre-se para o estudo de “nós mesmos”, isto é, da base cultural de qualquer sociedade, inclusive a nossa. (SODRÉ, 2014, p. 36)

Assim, o contato entre as culturas passou a desvelar uma realidade em que o objeto de estudo se fazia sujeito, e o antropólogo, um controlador das variáveis em campo. Dessa forma, o estranhamento de ambas as partes se torna o interesse central da investigação antropológica “[...] e das possibilidades de descoberta de algo inteiramente novo, forjado no contato, na interação e na comunicação entre pesquisador e pesquisado.” (GUSMÃO, 2008, p. 66). Portanto, segundo Sodré (2014) “[...] o “outro” do antropólogo não é mais hoje apenas o primitivo ou o arcaico, mas o próprio sujeito da civilização ocidental, isto é, o ‘eu enquanto outro’.” (SODRÉ, 2014, p. 39)

Dessa maneira, os pesquisadores começaram a perceber os muitos sentidos da noção de cultura como fato relacional, e não relativo. Isto é, a cultura deixa de ser um fenômeno que incide de forma intrínseca dentro dos espaços, passando a dizer mais a respeito do contexto concreto das relações sociais em movimento, cujas bases são dadas por processos históricos do passado e, sobretudo, do presente.

Adentra no espectro de análise nas teorias sobre cultura certa dimensão específica sobre espaços fronteiriços, que dividem realidades contrastantes, no sentido que, “[...] a afirmação das identidades passa por um processo de diferenciação, onde se estabelece uma relação

complementar entre as alteridades.” (LOPES, 2012, p. 82). A expansão colonial teve papel determinante nessa descoberta, na medida em que passou a misturar maneiras de estar no mundo muito contrastantes. Culturas que se estabeleceram estancadas em um espaço territorial mais restrito passaram a se complexificar: “corpos puros, cores fundamentais, elementos homogêneos. As ‘impurezas’ e ‘contaminações’, esses vestígios é que levaram à alteridade, à busca da verdade do outro, à ultrapassagem de fronteiras”. (LOPES, 2012, p. 83)

Gusmão (2008) demonstra como a ordem que se impôs ao mundo de então acusou a antropologia por seu passado de serviço ao colonialismo e suporte de expansão do capitalismo. A identificação da diferença perpassa um cenário social de desigual distribuição de poder. A diferença entre as culturas nunca deixou de ser um elemento chave das disputas políticas, dentre processos históricos que notoriamente implicam relações entre capital econômico e capital cultural e científico, dentro das lógicas dos Estados. Assim, como explica Gusmão (2012), a ciência antropológica buscou em novas correntes teóricas — o estruturalismo e o marxismo — as possibilidades de uma reflexão mais crítica e compreensiva da realidade social. O debate cultural no interior do marxismo seria, tanto para a autora quanto para nós, uma maneira de formular a crítica social que a antropologia inicialmente não era capaz de enxergar.

Em seu desenvolvimento teórico, a Antropologia é hoje uma base cognitiva importante para a crítica do sistema-mundo cultural, que implica um sistema de decisões universalistas, etnicamente orientado desde o século XV, pela fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido. A obra de Claude Lévi-Strauss é inequívoca em sua demonstração – relativista – de que não se pode avaliar nenhuma cultura por parâmetros exteriores, ou seja, de que é impossível formular juízos de superioridade de uma cultura sobre a outra (SODRÉ, 2014, p. 37)

Em um cenário global marcado por colonialismos, genocídios e arianismos, o conhecimento antropológico passou a ser cada vez mais tensionado em suas implicações políticas. Adorno, Endezenberger, Gramsci e Bourdieu são alguns dos autores que elevaram o debate sobre o papel da cultura dentre as organizações políticas, que em consonância com a Pedagogia Crítica, produzem o cenário no qual emerge o conceito de “política cultural”, de forma a marcar a inserção inseparável da escola nas relações entre cultura e poder. (COSTA; ANDRADE, 2013).

Estes tensionamentos ajudaram no desaguar, também, em outra escola de pensamento que coloca a cultura no cerne das discussões, a dos estudos culturais ingleses, comentada no tópico anterior. Essas novas práticas e teorias sobre a cultura surgidas nos anos de 1950/1970 consoavam no contexto de mudança das sociedades em contato, de forma a evidenciar novas maneiras de abordar os novos problemas. Hall (1997) demonstra que a noção de cultura ganhou

nova importância no final do século XX, não apenas em termos epistemológicos, mas também em uma percepção política sobre a sua centralidade nos jogos de poder. Hall, então, previu:

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 16)

A cultura estaria, a partir de então, na agenda das reformas governamentais, “[...] pois sabemos, a partir de uma série de recentes pesquisas, que a cultura talvez seja o fator determinante mais importante em uma combinação de sucesso econômico e coesão social, a longo prazo.” (Perri, 1997, *apud* Hall, 1997, p. 260-272). Havendo, esses estudiosos, identificado as relações culturais como elementos determinantes na dominação política, o projeto inicial dos Estudos Culturais britânicos era “[...] pensar as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que incluía atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que a governa” (SOMMER; SILVEIRA; COSTA, 2003, p. 37).

Assim, essa linha teórica passou a questionar a “cultura civilizada” como um constructo discursivo aliado a uma lógica de manutenção de poder. Schwarz (2000) defende que os *Cultural Studies*, na Inglaterra, foram uma “resposta direta à larga renarrativização da Inglaterra”, e seus avanços em termos de vanguarda teórica dizia respeito a algumas circunstâncias específicas como, em primeiro lugar, o impacto do capitalismo no surgimento de novas formas culturais, como TV, publicidade, música rock, jornais e revistas de grande tiragem e circulação – que levam à dissolução o campo de forças do poder cultural das elites.

Em segundo lugar, Schwarz (2000) aponta o advento de certo colapso do império britânico, cujo mapa territorial do poder diminuiu significativamente em meados do século XX. A migração dos colonizados para sua “casa imaginada” – a Inglaterra – coloca em primeiro plano as preocupações políticas com as questões coloniais. Alguns dos intelectuais que contribuíram para esse redirecionamento das discussões culturais, como Stuart Hall (jamaicano), Gayatri Spivak (indiana), Edward Said (palestino nascido em Jerusalém que vive no eixo Inglaterra e Estados Unidos), foram formados na tradição britânica fora da própria Inglaterra. Esses teóricos voltaram seus esforços intelectuais para uma reorganização do imaginário sobre conhecimentos que se constituíam longe das grandes metrópoles.

O desenvolvimento vertiginoso das tecnologias da comunicação e da informação – jornais, rádio, televisão, informática e afins estaria associado às crises do colonialismo e do imperialismo europeu, e teria contribuído radicalmente para a dissolução de pontos de vista centrais, tornando impossível a manutenção de uma concepção de história como curso unitário em direção ao progresso. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 44)

Essa nova alçada do pensamento cultural representava uma força transformadora das configurações políticas e estéticas, com fortes implicações em termos de dominação, uma vez que a narrativização da realidade, no campo da pesquisa científica, passou a dar seus primeiros passos em um sentido de redistribuição da validação dos diversos pontos de vista. Esse contexto acabou por se provar embrionário de um processo que se ampliou no século XXI, quando se institui uma realidade marcada por relações interculturais e transculturais complexas, na qual a mobilidade dos sujeitos, em termos simbólicos ou propriamente físicos, se intensifica, com repercussões e problemáticas específicas.

No que tange ao movimento das culturas em sua dimensão física, alguns dados estatísticos sobre imigração muito bem ilustram a proeminência do fenômeno na contemporaneidade. Segundo relatório do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas publicado em setembro de 2019, o número de imigrantes ao redor do mundo chegou a 272 milhões de pessoas em 2019, o que representa 51 milhões a mais do que em 2010, isto faz com que a quantidade de pessoas nessa situação alcance 3,5% da população mundial.

Esse grande número de pessoas deslocadas das suas terras de origem se coloca como um problema para o Estado liberal, uma vez que o controle das suas populações, e em última instância o seu poder de arrecadas impostos sobre esses sujeitos, presumem a assimilação de seu contingente populacional fixado nos seus espaços. Segundo o mesmo informe da ONU publicado este ano, dentre os 272 milhões de pessoas, a maioria situa-se na Europa (82 milhões) e América do Norte (59 milhões). A metade dos 272 milhões de imigrantes do mundo vive em somente dez países: Estados Unidos ocupam a liderança, com 51 milhões de pessoas, 19% do total. Alemanha e Arábia Saudita aparecem em seguida (com 13 milhões cada um), com Rússia (12 milhões), Reino Unido (10 milhões), Emirados Árabes Unidos (9 milhões), França, Canadá e Austrália (8 milhões cada um) e Itália (6 milhões). Nota-se uma concentração dos imigrantes em países no norte global³, onde concentram-se as sociedades metropolitanas cujos capitais que faltam nos países do sul global se fazem presentes.

³ A expressão norte global, para Boaventura de Sousa Santos (2007) engloba aqueles países anteriormente chamados “desenvolvidos” em oposição aos países “subdesenvolvidos”, aqueles que concentram os capitais provenientes das metrópoles do neoliberalismo global.

Esse contexto se dimensiona junto a um processo que Santos (2007) chama de “regresso do colonial”. O autor situa sua formulação destacando, a princípio, que pensamento moderno ocidental seria um pensamento abissal. Isto significa que há uma linha radical que divide a realidade social em dois universos distintos: “[...] o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’”. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível.” (SANTOS, 2007, p. 71). Descobrir o universo para além do pensamento abissal significa acionar configurações de experiência e conhecimento antes tidos como inexistentes, como ausências, como não dialéticas. Essas descobertas vêm sendo engendradas pelos sujeitos que têm se estabelecido nas zonas centrais do ocidente, nas metrópoles que, na medida, foram erguidas mediante uma histórica anulação das diversidades do mundo.

Essas movimentações são uma parte, e um bom exemplo, do que Santos coloca como o regresso do colonial, no qual a noção de “colonial” passa a agir como uma metáfora daqueles que entendem que suas experiências de vida ocorrem do outro lado da linha, e questionam isso.

O regresso do colonial é a resposta abissal àquilo que é percebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas. Esse regresso assume três formas principais: a do terrorista, a do imigrante indocumentado e a do refugiado. De maneiras distintas, cada um deles traz consigo a linha abissal global que define a exclusão radical e a inexistência jurídica. [...] No caso dos refugiados, a ligação é estabelecida mediante a solicitação do status de refugiado numa dada sociedade metropolitana. O colonial que regressa é de fato um novo colonial abissal. (SANTOS, 2007, p. 78)

Assim, como explica o autor, o colonial se coloca em um lugar de retorno, não só aos antigos territórios coloniais, mas também às sociedades metropolitanas. Só aí já reside uma grande ação transgressiva, já que “o colonial do período colonial clássico não podia ingressar nas sociedades metropolitanas, a não ser por iniciativa do colonizador (como escravo, por exemplo).” (SANTOS, 2007, p. 78).

Esses fenômenos muito dialogam com os ensinamentos de Mbembe (2019) quando demonstra que, no século XXI, há um reforçar da crença dos cidadãos e de seus respectivos Estados de que seria necessário um controle mais rígido da mobilidade. Ao contrário do que poderiam sonhar os otimistas quando sobre o mundo globalizado cosmopolita, sobre o crescimento no trânsito livre de pessoas, a abertura de um mundo harmonicamente multicultural com a ajuda de dispositivos como a *internet*, o que de fato se percebe é o ímpeto no cerceamento da movimentação e o fechamento de várias culturas. “Ganha força a crença de que o mundo seria mais seguro se ao menos os riscos, as ambiguidades e as incertezas pudessem ser

controladas, se ao menos as identidades pudessem ser fixadas de uma vez por todas.” (MBEMBE, 2019, p. 1). Neste contexto, o autor sustenta a ideia de que projetar um mundo sem fronteiras pode ser um recurso poderoso, mas que gera uma série de problemas para o social, o político e até mesmo para a imaginação estética.

Por causa da atual atrofia da imaginação utópica, o espírito do nosso tempo foi colonizado por imaginários apocalípticos e narrativas de desastres cataclísmicos e futuros desconhecidos. Mas que política as visões do apocalipse e da catástrofe engendram, se não uma política da separação, em vez de uma política da humanidade, de espécies começando a existir plenamente? (MBEMBE, 2019, p. 1)

Mufti (2017) demonstra como nos colocamos em um cenário bastante complexo na medida em que movimentamo-nos no sentido de misturar populações diferentes, concebendo o multiculturalismo como resposta para os problemas que surgem disso.

O multiculturalismo foi um penso rápido na grande ferida que é a história da Europa. Internamente, com o genocídio dos judeus; externamente, com a colonização, a escravidão, os genocídios. E o multiculturalismo não é uma maneira de lidar com essa grande lesão. [...] Ideias como cosmopolitismo e multiculturalismo estão a falhar diante dos nossos olhos. (MUFTI, 2017, p. 14)

O regresso do colonial, recuperando os desenvolvimentos de Santos, poderia significar a oportunidade de a Europa descobrir uma forma de, de fato, tornar-se pós-colonial. “É um regresso de modo a limpar tudo, arrumar tudo, e vir com disposição de constituir novas relações sociais não baseadas no passado colonial essencialmente racista” (MUFTI, 2017, p. 13).

Mas para que isso ocorra, é necessário um esforço ativo dos sujeitos interessados na transformação da realidade social. Neste sentido, acreditamos que algumas pesquisas pautadas na interface entre os estudos de Cinema e Educação sugerem a potência de despertar novas formas de pedagogia cultural para a compreensão das diferenças nas sociedades contemporâneas, no que tange às suas fortes marcas de preconceito, xenofobia e racismo.

4. EDUCAÇÃO, CULTURA AUDIOVISUAL E AS DIMENSÕES CRÍTICAS DO CINEMA

Uma questão formal que imediatamente se faz presente quando falamos sobre Educação e dispositivos audiovisuais: estamos falando de cinemas e vídeos produzidos com fins pedagógicos no *stricto senso*, isto é, com um conteúdo disciplinar de currículo escolar, ou estamos falando de produções da indústria do entretenimento embutidas de visões de mundo,

que se fazem indiretamente pedagógicas? Pela sua onipresença no mundo globalizado e seu caráter intrinsecamente tecnológico, o audiovisual pode permear a pesquisas em Educação de diversas formas, podendo tal tema ser vascularizado, não só por estas vias específicas, mas por várias outras. Outro questionamento que poderíamos fazer, *a priori*, com base em perspectivas modernas no campo da Comunicação, seria: nós realmente podemos dividir as diferentes experiências audiovisuais contemporâneas em categorias heterogêneas e estanques?

Categorizar os diferentes gêneros e maneiras de produção de acordo com padrões específicos, de fato, é possível, e é importante que sistematizações analíticas sejam feitas, ainda que o presente trabalho não traga esse esforço como um dos seus propósitos. Porém, em virtude da relativa ampliação do poder de produção de conteúdo audiovisual - devido ao gradual desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, e devido ao poder de distribuir conteúdo na *internet* - instaurou-se um universo de formas híbridas de expressão, atenuando gestos de padronização mais estruturalistas que poderiam categorizar sistematicamente algumas dicotomias tradicionais desse campo. Incipientes produções publicadas em plataformas como *youtube.com* trazem estéticas novas a cada ano, o que torna o julgamento dessas produções enquanto audiovisuais pedagógicos, artísticos e(ou) comunicacionais, uma tarefa desafiadora. Novas linguagens audiovisuais surgem na medida em que se distribui o acesso às tecnologias para criá-los.

Distinções entre ficção/documentário, pedagogia curricular/pedagogia cultural, cinema/vídeo ou mesmo a arte/comunicação vêm se tensionando, fazendo com que suas linhas divisórias se tornem muito nebulosas e constantemente desafiadas. Enquanto “nova linguagem”, cujas formas são moldadas pelo desenvolvimento de aparatos tecnológicos que se fazem gradativamente mais populares, o audiovisual desafia limites que fazem antigas barreiras deixarem de existir. Um exemplo de certa tendência de hibridização das formas audiovisuais é o fenômeno dos *games* que incorporam códigos de linguagem e produção do cinema; e do cinema que, por sua vez, vem tentando trazer dos *games* técnicas de interatividade com a imagem. Hoje nós podemos ver o mercado dos *games* ultrapassando o cinema em termos de investimento. Enquanto jogamos jogos virtuais, vemos produtos audiovisuais de qualidade estética semelhante ao que só havia na indústria do cinema. Isso se deve, é claro, pela notável força econômica da indústria dos *games*, sendo atualmente, dos mercados de entretenimento, o mais lucrativo.

O tema dos *games* vem sendo muito trabalhado em pesquisas pedagógicas recentes, tratando-se de uma temática ampla e profunda, que não cabe no escopo da presente dissertação, mas que tangencia abordagem epistemológica que perseguimos. Esta perspectiva dialética no

campo dos audiovisuais, que procura identificar e evidenciar as *nuances* e complexidades do nosso atual contexto histórico. Pode-se dizer tentamos encontrar o “tom” certo de uma abordagem crítica sobre as vanguardas do pensamento sobre audiovisual dentro da especificidade de seus sistemas de produção.

Diversos autores vêm discutindo certa interseccionalidade nas dinâmicas do audiovisual. Isso tem a ver com o que se entende como convergência dos meios, isto é, a unificação dos meios de produção e recepção de conteúdo midiático, principalmente, no aparelho celular. Mas a referida interseccionalidade não se trata apenas disso. O que Pires (2011) trata como a transversalidade nos produtos audiovisuais - cinema, vídeo, TV, *games*, etc. -, diz respeito à economia da produção e dos resultados estéticos apresentados. Neste sentido que nos parece relevante ressaltar certa tendência de hibridização das linguagens audiovisuais quando trabalhamos sua relação com a Educação, diagnóstico este que se evidencia muitas vezes no próprio cotidiano escolar. Por isso, Rizzo Júnior (2011) considera estratégico uso de termo “educação audiovisual” em suas formulações, por acreditar que

[...] traduz compreensão mais aguda dos fenômenos que, sob o efeito do que convencionou chamar de “convergência de meios”, de “revolução digital” e de “economia do audiovisual”, geram transformações profundas nos campos do cinema, da televisão e do vídeo, interligados nas esferas da linguagem, da produção, da difusão e da recepção. Hoje, esses campos - que, convém registrar, jamais foram independentes uns dos outros, tanto em aspectos estéticos como em econômicos - se interligam de tal maneira, nas esferas da linguagem, da produção e da difusão, que soa terrivelmente anacrônico encará-los de modo estanque. Não por acaso, a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo optou, já em 2000, por batizar de Curso Superior do Audiovisual a fusão de seus antigos cursos de Cinema e de Rádio e TV (que, em estágio intermediário, deram origem ao curso de Cinema e Vídeo). (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 17)

O domínio da indústria do Cinema, e consequentemente das suas convenções, em termos materiais e simbólicos, fez com que ele agisse como o meio constituinte, ou originário, das outras linguagens audiovisuais. Considerando sua força enquanto produto, *a priori*, artístico e de grande circulação, compreendemos a grande adesão ao Cinema, em si, como objeto de pesquisa muito mais recorrente na pesquisa pedagógica do que o termo, mais contemporâneo, “audiovisual”. Uma vez que os dispositivos tecnológicos se transformam de ano e ano, é necessário mantermo-nos atualizados sobre as transformações deste “ecossistema”.

No sentido de abordar o fenômeno da linguagem audiovisual no cotidiano escolar de forma mais precisa, na esteira de recentes resoluções no campo de estudos da Comunicação Social, concordamos, com Rizzo Júnior (2011) sobre a importância de interpelar nosso objeto de estudo enquanto “audiovisual”. No entanto, é preciso ressaltar que é natural que haja algum estranhamento quando se propõe para turmas de alunos, principalmente os mais jovens, o

estudo sobre o “audiovisual”, sendo esta uma palavra que se coloca menos no senso-comum do que o termo filme ou cinema. Mas o autor coloca, também, que uma importância em insistirmos no uso do termo “audiovisual” seria o de dessacralizar a atividade para que a sua linguagem seja aderida nos espaços escolares quase como uma espécie de novo letramento:

Seria favorecida, dessa forma, a visão de que se expressar por meio de imagens e sons, no mundo em que vivemos, representa prática ao alcance de um número muito maior de pessoas - a rigor, de todos os que possuem pré-requisitos hoje acessíveis a quase todas as camadas da população, como câmeras portáteis (inclusive as instaladas em telefones celulares) e computadores - do que os poucos capazes de fazer a travessia profissional para a atividade cinematográfica (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 18).

Em 1948, em um artigo chamado, *Nascimento de uma nova vanguarda: a caméra-stylo*, Alexandre Astruc já apontava o audiovisual como um meio de expressão com o qual as novas sociedades tendem a se familiarizar de forma a desenvolver um tipo específico de letramento. E encarado como tal, fica fácil notar as infinitas possibilidades de convencionalismos e anarquismos que esse letramento nos permite:

O cinema está a caminho de tão simplesmente tornar-se um meio de expressão, isso o que foram todas as artes antes dele, isso o que foram em particular a pintura e o romance. [...] o cinema irá se desfazer pouco a pouco dessa tirania do visual, da imagem pela imagem, da narrativa imediata, do concreto, para se tornar um meio de expressão tão flexível e sutil como o da linguagem escrita. (ASTRUC, 1948, p. 1)

Astruc, em 1948, já apontava que a *mise-em-scène* é muito mais que um meio ilustrativo de enquadrar uma cena, é, na verdade, uma verdadeira escritura. O autor de cinema e vídeo, assim, escreveria com a câmera como o escritor escreve com a caneta, e, dessa forma, esse “escritor” pode desenvolver qualquer tipo de ideia.

Portanto, na interface entre Cinema e Educação, herdamos uma problemática que não se tornou mais fácil, e inclusive, ganhou novos contornos de complexidade, do seu período industrial, com seus aparatos inacessíveis ao cidadão médio, para o atual período digital. Neste contexto, a linguagem audiovisual na vida dos educadores e dos jovens estudantes, de uma forma ou de outra, já é uma realidade no Brasil. É necessário, então, que nos aprimorem nas formas de lidar com ela, considerando mesmo seu caráter anárquico, aquilo que em seus métodos muitas vezes escapa a um conhecimento solidificado. Ou melhor, assumindo o seu aspecto indecodificável, de uma linguagem aberta, como potência.

De fato, faz sentido pensarmos em termos de audiovisual com a fim de mantermos as portas abertas para as novidades da linguagem que se transforma conforme os avanços tecnológicos. No entanto, ressaltamos que a presente pesquisa trabalha de maneira mais direta

as margens de intersecção entre cinema e vídeo: o primeiro, pela sua riqueza teórica/conceitual e histórico de experiência ao longo do século XX, e o segundo, pela sua natural inserção na vida contemporânea, e conseqüentemente no ambiente escolar.

O que autores como Deleuze, Bergala e Fischer propõem é a importância da relação com a imagem que não compõe de imediato as certezas “do que se trata”, mas que provocam o choque, o desafio de pensar terrenos novos da experiência. Desta forma, dialogamos com as perspectivas de Deleuze sobre a virada do Cinema Clássico para o Cinema Moderno. Naquele momento, o Cinema Clássico foi levado ao seu limite enquanto aparelho ideológico de Estado, operando de forma relevante na tragédia social que marca a virada de tantos paradigmas no século XX. Tanto a Alemanha nazista, quanto *hollywood* ou a União Soviética produziam filmes de acentuado teor pedagógico, alguns com mais diretas propostas de subjetivação política, outros com mensagens indiretas. Esse processo resultou, então, no modelo antagônico à forma clássica: o Cinema Moderno, primeiro na Itália com o *Neo-realismo*, mas amplamente identificado em todo o mundo para o início de uma onda de Cinemas Novos. Com o Cinema Novo brasileiro, emerge aquilo que Xavier nomeia “tradição crítica do cinema brasileiro”, que trazendo variadas repercussões sobre o tema no nosso próprio tempo e espaço.

Além disso, destacamos que os pensamentos e as práticas de “crítica” ocupam um lugar de centralidade na nossa maneira de interpelar o complexo fenômeno de intercâmbio que se dá entre o Cinema e a sua mediação na prática pedagógica. E isso torna-se especialmente relevante na atual crise política e cultural brasileira, momento em que certa noção rudimentar, e evidentemente ideologizada, do conceito mesmo de “ideologia”, ascende aos debates do senso comum, gerando novas repercussões e problemáticas.

4.1 Breve Histórico do Cinema enquanto Aparelho Pedagógico

Sergei Eisenstein criou o Cinema da Revolução com *O Encouraçado Potemkin* (1925); John Grierson propôs adequações ao modo como o britânico enxerga o trabalho e cidadania com “seu tratamento criativo da realidade” ao dirigir *Drifters* (1929); Leni Riefenstahl produziu tratados nazistas esteticamente arrebatadores nos documentários *Triunfo da Vontade* (1935) e *Olympia* (1935); e pouco depois, o diretor Frank Capra, convocado para a guerra, produziu uma impressionante série de documentários “educativos” sobre a Segunda Guerra, que inclui *Prelúdio de uma Guerra* (1942), *A Batalha da Rússia* (1943) e *Conheça Seu Inimigo: Japão* (1945); bem como o Walt Disney produziria curtas-metragens animadas do *Pato Donald* para mobilizar a população americana a favor da guerra contra o nazismo.

A tradição do Cinema Clássico, como nota-se, é fortemente atravessada pelos discursos pedagógicos que, nas suas determinadas especificidades histórico-políticas, vislumbravam-se hegemônicos, obtendo resultados consideráveis através desse processo de interferência voluntária na cultura dos países produtores de cinema. Ao longo do século XX, a política e o cinema mantiveram estreitas conexões. É possível pensar esses dois dispositivos, por assim dizer, inclusive, como interdependentes quando focamos a indústria bélica na primeira metade do século. Paul Virilio (2005) demonstra no primeiro capítulo do livro *Guerra e Cinema*, intitulado “*a força militar é medida em relação à aparência*”, diversas maneiras pelas quais as guerras na Europa prestaram à indústria do cinema e vice-versa. O autor sustenta que a película cinematográfica foi uma das mais importantes armas nas disputas geopolíticas que assolaram o século passado.

A história do mundial é marcada por diferentes casos de realizações que só foram produzidas e distribuídas por terem sido pensadas como ferramentas de mobilização de massas. Para que os Estados-nações mantivessem a aparência de legitimidade, apesar de todos os cerceamentos de dignidade causados pela guerra, era necessário a materialização de uma linguagem homogeneizante, que unisse sua população em um objetivo comum. O cinema naquele período da história, era uma arte impregnada de novidade, pois era a primeira a assumir uma lógica industrial de produção e difusão, imperando em seu papel político de *arte das massas*. Ou nas palavras de Althusser (1996), o cinema poderia ser compreendido como um decisivo *aparelho ideológico do Estado*. Ou seja, em seus primeiros “chamados à guerra”, a linguagem das imagens em movimento constituiu-se com a incumbência da manipulação generalizada de subjetividades.

No campo da teoria da comunicação, percebe-se como este contexto se manifesta mediante o paradigma dos efeitos dos meios, isto é, o que compreende as possibilidades da “comunicação de massa” como proporcionais ao poder de convencimento da retórica dos emissores:

Nos Estados Unidos, desde a época posterior à Segunda Guerra Mundial, esse aparato é descrito como “comunicações de massa” que, provavelmente devido às influências tanto da propaganda nazista quanto da propaganda de mobilização norte-americana durante o conflito, faziam crer que as “massas” seriam conduzidas pela retórica competente dos emissores. Assim, da força de espelhamento da realidade tecnocultural norte-americana sobre o saber acadêmico da comunicação, decorre o duradouro paradigma dos efeitos. (SODRÉ, 2014, p. 58)

Este “poder” que o cinema poderia conferir, fatalmente, seria apropriado nas disputas políticas em um espectro que compõe, desde os filmes expressamente de propaganda ou de

pedagogia sobre costumes; até as grandes produções de ficção que, de maneiras às vezes muito indiretas ensinavam o público a pensar a realidade. Dizer que se ensina o público a pensar a realidade, significa dizer que se ensina ao público uma linguagem. Esta linguagem que os EUA exportou para o mundo, de forma evidentemente enviesada, é minuciosamente explorada por Domenico Losurdo no seu livro *Linguagem do Império: Léxico da Ideologia Estadunidense* (2010). O autor evidencia como, por exemplo, a palavra “terrorismo” tem um significado que sempre se aplicou especificamente aos inimigos dos americanos, nunca o contrário.

Gilles Deleuze dedicou-se a refletir sobre a relação entre políticas totalitárias e o cinema, durante a sua história que, de fato, é relativamente curta, já que o cinema não possui muito mais do que um século de existência. Em sua Carta a Serge Daney intitulada *Otimismo, Pessimismo e a Viagem* (1986), Deleuze concorda com Daney sobre a existência de três funções que o cinema já exerceu durante sua história, no que diz respeito aos efeitos das imagens em movimento no pensamento social, e a relação dessas funções com as viradas paradigmáticas do século XX.

Deleuze e Daney acreditam que, neste primeiro período, essa função se definiria pela questão: “o que há pra ver por detrás da imagem?” (DELEUZE, 1986) Esse primeiro período definia-se pela arte da Montagem, o que seria um recurso de embelezamento do mundo, “[...] encadeando as imagens em uma totalidade orgânica potente, que embeleza, mesmo se o ‘horror’ faz parte da passagem” (DELEUZE, 1986 p. 88). E essa função não dizia só dos cinemas expressamente fascistas, mas do modelo padrão do “antigo cinema”, fundado na imagem-movimento.

[...] a arte das massas, a abordagem das massas, que não devia separar-se de uma acessão das massas ao título de verdadeiro sujeito, caiu na propaganda e na manipulação de Estado, numa espécie de fascismo que aliava Hitler a Hollywood, Hollywood a Hitler. O autômato espiritual tornou-se o homem fascista. Como diz Serge Daney, o que colocou em questão todo o cinema da imagem-movimento foram "as grandes encenações políticas, as propagandas de Estado que se tornaram quadros vivos, as primeiras manipulações humanas de massa", e o que veio atrás, os campos de concentração. Foi isso o que soou o fim das ambições do "antigo cinema": não foi, não foi só, a mediocridade e a vulgaridade da produção corrente, foi antes Leni Riefensthal, que não era medíocre. (DELEUZE, 2007, p. 199)

Deleuze (2006) aponta essa relação entre o cinema norte americano e cinemas de propaganda nazista e relaciona tal apontamento com a ideia de Henri Bergson sobre os signos construídos pelas imagem-movimento. Deleuze traz esse conceito ao campo do cinema inferindo que este seria o primeiro grande estatuto das imagens cinematográficas no que diz respeito à sua forma de ordenar o movimento e a duração dos planos. O caminho traçado por

Deleuze inicia com as ideias sobre a relação cinema/pensamento propostas por Eisenstein, quando procurava implicar a política nos filmes de forma a mobilizar o espectador segundo os objetivos da União Soviética. A proposta soviética de cinema é descrita pelo autor como o “cinema do soco”, e presumia que no “choque entre dois fatores nasce um conceito”.

Essa forma de fazer cinema é baseada em imagens-movimento, isto é, os blocos de movimento e duração, ou grosso modo, os planos, que eram frequentemente usados no cinema clássico, sempre filmados através de projeções orquestradas por uma montagem orgânica, uma montagem que não se deixa aparecer, desenvolvendo a narrativa como se não houvesse um narrador. A montagem orgânica, nesse sentido, seria capaz de atuar pelo “roubo do pensamento” devido à sua conexão com os esquemas sensório-motores, termo que o autor traz da psicanálise para dizer dos esquemas básicos de assimilação os quais, grosso modo, usamos para apreender a realidade.

Eisenstein propunha que certa forma de montar as imagens seria capaz de desencadear determinado pensamento no espectador e o deixaria em uma espécie de estado onírico diante da tela. Isso faria com que esses blocos de imagem-movimento, montados de forma a provocar certo ilusionismo, com forte poder retórico, fossem capazes de forçar o espectador a pensar na noção de um Todo inserido no filme. Um todo revelado por colisões dialéticas entre os blocos de imagem e movimento, mas que, gradualmente exposto por uma montagem orgânica, mobilizaria afetos de tal forma que iria apontar respostas para o alcance de um sonhado novo mundo.

Diferentes tipos de cinematografias ocidentais tinham em comum características descritas por Deleuze como representantes do Cinema Clássico. Enquanto nos filmes clássicos americanos, no impressionismo francês e no expressionismo alemão, o herói que perpassa essa trajetória dialética de descobrimento e conquista é um indivíduo, no caso de Eisenstein com *O Encouraçado Potemkin* (1925), essa figura heroica seria o povo unificado. Nessas diferentes cinematografias Deleuze destaca o fator comum da linguagem que esconde seus processos de produção e da centralidade da montagem na forma de uma narratividade didática.

No período do pós-guerra, imperou a noção de liberdade como irremediável ideal a ser perseguido. Cenário que favoreceu muito *Hollywood*, que soube apropriar-se do signo e exportá-lo em larga escala como seu legítimo agente. Peter Woller (1996, p. 74) conta que:

Um acúmulo de filmes foi tumultuosamente lançado depois da guerra, criando um enorme impacto, numa época na qual a América era associada com a liberação do jugo nazista e quando a Guerra Fria ainda não começara. Como resultado, toda

uma geração de diretores americanos foi aclamada.⁴ Ao contrário dos estúdios hollywoodianos de antes da guerra, essa nova *Hollywood* era vista de modo bem diferente: tratava-se da geração que finalmente traria modernidade à mais importante das artes de massa.

Esse cinema *hollywoodiano* que perpetuava suas políticas por metade do mundo naquele contexto instável de pós-guerra e guerra fria foi confrontado por uma visão dissidente de cinema que surgiu durante aquele período, quando diversos alicerces institucionais das sociedades de controle passaram a se mostrar frágeis e a ruir. Naquele momento, indústrias consolidadas de cinema perderam força na Europa, o que deu espaço para a nova geração de diretores europeus. Esses realizadores, predominantemente de esquerda, pretendiam criar narrativas com vieses mais populares, mas de maneira formalmente um tanto contrastante da referida “arte das massas” segundo Woller (1996, p. 74) exportada com a estética *hollywoodiana*.

Na Itália, o contexto de pós-guerra urgia por maneiras de lidar com os diversos declínios econômicos, e também culturais, deixados pelo fascismo. Uma vez que o Estúdio Cinecittá, constituído no regime de Benito Mussolini em 1937, encontrava-se inutilizável devido aos atentados da guerra, cineastas passaram a filmar nas ruas, descobrindo as vantagens de uma produção ao ar livre, no real calor da cidade. A população carecia reerguer-se em todos os setores da vida social e este *zeitgeist* foi expresso no cinema através da vanguarda neorrealista. O neo-realismo italiano enquadrou vivências cotidianas daquela nova realidade, inaugurando a forma do cinema de ficção construído com o uso esporádico de imagens documentais feitas nas ruas. Essa foi uma das primeiras cinematografias nacionais a suscitar o poder político de colocar em cena narrativas simples sobre a vida de cidadãos comuns de forma a destacá-los enquanto sujeitos. Essa é também a cinematografia que marca o início do que concebemos como cinema moderno.

Roma Cidade Aberta (1945), foi considerada a obra inaugural da escola italiana. No filme o diretor Roberto Rossellini explora personagens populares para criar uma contundente imagem antifascista. Como eram pioneiros, os italianos influenciaram outras escolas que surgiram na época, “[...] os novos cinemas dos anos 1960, da própria Europa, à África e América Latina, onde encontramos o Nuevo Cine argentino, o Cine Imperfecto cubano e o Cinema Novo brasileiro.” (AUGUSTO, 2008 p. 145). A cinematografia de vários países, assim, voltou-se para

⁴ Importante ressaltar que, nesse período de Guerra Fria, os cineastas americanos com simpatia pela esquerda, principalmente roteiristas, passaram a ser observados pelo Comitê da Câmara sobre Atividades Anti-Americanas que chegou a manter uma Lista Negra de profissionais do cinema potencialmente envolvidos com o Comunismo.

o homem comum e os problemas nacionais como ponto de partida das produções, instituindo uma nova relação entre cinema e política.

A outra grande vanguarda europeia surgida pouco depois, a *Nouvelle Vague*, não conferiu à política posição de centralidade nas suas temáticas. Contudo, ao longo da década de 1960, Jean-Luc Godard, uma de suas maiores expressões, tomou para si as preocupações políticas do movimento estudantil francês desenvolvendo um trabalho que “sugeria que as estratégias estéticas do experimentalismo possuíam um significado político real” (WOLLEN, 1995, p. 77). Depois de afastar-se da escola que fez parte e ajudou a criar, Godard passou a assumir em seus filmes a política de um cinema essencialmente revolucionário. “Godard, com filmes como *A chinesa*, ou *Le Gai Savoir* ou *Vent d’Est*, virou-se contra *Hollywood* e a indústria dominante, representada pelos estúdios *Billancourt*, assumindo uma posição marginal e mais tarde filmado em 16mm em vez de 35mm.” (WOLLEN, 1995, p. 77). Ainda segundo o autor, a efervescência dos cinemas avessos ao poderio discursivo e estético de *Hollywood* também aconteceu nos Estados Unidos, com características marcantes semelhantes aos outros cinemas políticos de esquerda nos anos 60:

Os cineastas experimentais e *underground* viam-se como um tipo de força de guerrilha, declarando uma guerra cinematográfica não-violenta contra o poder monolítico de *Hollywood*, com a polícia, as leis e os tribunais, contra modos de visão e criação estereotipados. Em resumo, uma vanguarda política militante, com implicações políticas, surgia agora pela primeira vez. (WOLLEN, 1995, p. 77)

Todas essas experiências ilustram o primeiro grande colapso do Cinema. Conforme expõem Deleuze e Daney (1986), passamos para o segundo período do Cinema. Ou melhor, vivenciamos a segunda das funções das imagens cinematográficas elencadas pelos autores, no qual esse momento se exprimia na forma de uma nova questão. Se antes era: “o que há para ver por trás da imagem?”, nesse momento seria “o que há para ver na imagem?” ou “eu posso sustentar com o que eu vejo em um único plano?”. (DELEUZE, 1986, p. 90).

Segundo os autores, esse cinema moderno vai em direção contrária ao cinema clássico pelas grandes crises geradas por essa forma de cinema que entulhou o mundo com imagens de propaganda de guerra. A partir do novo estatuto da imagem, qual seja o das *imagens-tempo*, nascido com o neorrealismo italiano, buscava-se imagens de um tempo puro. Buscavam-se recortes de tempo e espaço não articulados pelo esquema sensório-motor, mas quebrando-o. Assumem-se com maior importância os planos-sequência em contraposição à montagem do cinema clássico. A potência do cinema seria, agora, operar em direção a um todo exterior ao filme, dar a ver longos blocos de imagens que não foram colocados em cena com o fim de

persuadir com narrativas heroicas, como comumente era feito antes. Agora, pelo contrário, pretendiam dar a ver a existência complexa do outro no tempo.

O tempo estendido dos planos é importante para dizer com maior transparência da condição humana, da nossa falta de respostas, da experiência de falta de sentido que perpassa tanto o espectador quanto o diretor. Este que agora assume uma postura de autor de filmes, já que esse movimento vem junto à desconstrução do cinema clássico, cuja lógica era essencialmente industrial. Era um momento de mais ousadas experimentações, quando autores de cinema passaram a deixar ver os seus procedimentos, em que as imagens “não se encadeavam mais segundo a ordem unívoca de seus cortes e de seu *raccords*, mas eram objeto de reencadeamentos sempre recomeçados, remanejados, por cima dos cortes e dos falsos *raccords*” (DELEUZE, 1986, p. 90).

Do Neorrealismo à Nouvelle Vague, do cinema do terceiro mundo ao novo cinema alemão, as invenções se multiplicam a serviço dessa nova pedagogia do olhar, que irá modificar profundamente a relação entre cinema e pensamento. Uma nova inflexão irá se impor. Quando a primeira função cede lugar à segunda, o cinema de ação perde o posto para um cinema onde o que importa ver está na própria imagem. A função do cinema torna-se “ensinar a ver”. Um cinema de vidente substitui o cinema de ação do grande realismo. (ASSIS; JÚNIOR, 2014, p. 51)

Ainda com base no pensamento de Deleuze, podemos dizer que esse mecanismo de criação e interpretação do cinema moderno direcionaria o espectador a descobrir sua incapacidade de pensar que os filmes clássicos pretendiam resolver, e ligar este todo a si mesmo reconhecendo certa limitação inerente ao pensamento:

[...] se é verdade que o pensamento depende de um choque que o faz nascer (o nervo, a moela), ele só pode pensar uma única coisa, o fato de que ainda não pensamos, a impotência de pensar o todo como para pensar a si mesmo, estando o pensamento sempre petrificado, deslocado, desabado.” (DELEUZE, 2007, p.202 e 203)

Assim, quando se tornou moderno, o cinema deixou de ser descrito pelas montagens cinematográficas orgânicas, estas que, criando ilusões de movimento, respondem perguntas ao espectador; agora seria a vez das imagens estendidas no tempo que cedem possibilidades diversas de subjetivação. A montagem passa a se deixar transparecer, fazendo ver como o cinema é feito e pensar sobre o cinema em si mesmo.

Para assumir-se uma ética da estética, grande preocupação do cinema do pós-guerra, seria necessário pensar os filmes nos termos de uma política contida nas formas de dar a algo a possibilidade de ser visto e ouvido. Certo gesto apassivador em relação ao espectador, isto é, aquela que o Cinema Clássico adotava, em uma postura de trazer aos filmes determinada agenda

política de subjetividades a serem incorporadas, passa a ser vista de maneira mais crítica, de certa forma, como um amadurecimento do público específico do cinema. Ademais, estamos falando de um período, também, de ascensão da televisão, momento de virada paradigmática para os meios e a conseqüentemente para a sensibilidade dos diferentes públicos.

Estas “utopias” constituintes do Cinema Moderno tiveram uma morte prematura. Os avanços da tecnologia da informação, como a digitalização do processo de filmagem e o advento do computador e da *internet*, precarizaram as pesquisas sobre a segunda função da imagem. Tanto Glauber quanto Godard levaram suas pesquisas para o campo da TV, mas a mídia contemporânea “assegurou, para si, antes de tudo uma função social, apropriando-se do vídeo, e substituindo as possibilidades de beleza e de pensamento por poderes inteiramente outros” (DELEUZE, 1992, p. 92). Antagonizar a esse processo, então, talvez seja a grande missão do cinema com preocupações ético-estéticas.

4.1.1 Guy Debord, Jacques Rancière e a (des)politização pela *imagerie*

De acordo com as perspectivas apresentadas por Deleuze, vivenciamos o terceiro período da função das imagens, no sentido de que a questão relativa à imagem e pensamento não seria mais: o que há para ver por detrás da imagem? Nem: como ver a própria imagem? Mas: “como se inserir nela, como deslizar para dentro dela, já que cada imagem desliza agora sobre outras imagens, já que o fundo de uma imagem é sempre já uma imagem, e o olho vazio é uma lente de contato?” (DELEUZE, 1992, p. 92).

Se em outro momento a produção vanguardista, a teoria e a crítica cinematográfica pensavam as imagens em movimento com algum senso de responsabilidade, neste terceiro momento, essas pesquisas precisaram atualizar-se.

A conjunção inevitável entre o mercado e a comunicação se estabeleceu, fazendo do controle dos meios audiovisuais a estratégia para a produção das novas subjetividades empenhadas nessa terceira etapa do capitalismo. O que dizer da sétima arte quando ela começa a se confundir com o marketing? Quando se torna veículo de “transmissão” de clichês, ou se entrega a um esteticismo vazio, de um olho vazio para um espírito petrificado? (ASSIS; JÚNIOR, 2014, p. 57)

Quando falamos sobre certo tipo de cinema que participa da nossa cultura de forma a dessensibilizar os sujeitos para os problemas reais, ou que cria uma indiferença em relação à vida, ou ódio em relação “outro”, nos parece interessante dialogar com os autores franceses Guy Debord e Jacques Rancière. O primeiro, lembrando as suas perspectivas um tanto

pessimistas sobre a mídia, e o segundo com um ponto de vista, também crítico, mas que aponta escapes dentro mesmo da própria cultura das imagens.

Apontamentos críticos sobre o mundo mediatizado enquanto fenômeno do grande Espetáculo, quase que naturalmente, nos aponta ao célebre conceito central do ensaio de Guy Debord “A Sociedade do Espetáculo” (1967). Debord constrói seu discurso de forma, por vezes, metafórica, com uso de recursos de linguagem que trazem no próprio corpo do texto elementos espetaculares, que montam uma realidade controlada por uma lógica absolutamente corrompida pelo espetáculo da mídia de massa.

A noção de espetáculo vem originalmente do teatro, que traz consigo um aspecto de separação, “seja a separação entre atores e público ou entre diretor/dramaturgo e os atores” (GOBIRA, LIMA, CARRIERI, 2014, p. p. 265-285). Assim, quando Debord fala sobre o espetáculo, ele está propondo uma crítica radical à imagem, seja do cinema, da TV, ou das propagandas ou anúncios publicitários. E a ideia se amplia uma vez que crítica passa a se direcionar à toda uma organização estética do mundo moderno.

Considerado segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível. Para descrever o espetáculo, a sua formação, as suas funções e as forças que tendem para sua dissolução, é preciso distinguir seus elementos artificialmente inseparáveis. Ao analisar o espetáculo, fala-se em certa medida a própria linguagem do espetacular, no sentido de que se pisa no terreno metodológico desta sociedade que se exprime no espetáculo. Mas o espetáculo não significa outra coisa senão o sentido da prática total da formação econômico-social, o seu emprego do tempo. É o momento histórico que nos contém. O espetáculo apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é «o que aparece é bom, o que é bom aparece». A atitude que ele exige por princípio é aquela aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência. O caráter fundamentalmente tautológico do espetáculo decorre do simples fato dos seus meios serem ao mesmo tempo a sua finalidade. Ele é o sol que não tem poente no império da passividade moderna. Recobre toda a superfície do mundo e banha-se indefinidamente na sua própria glória. A sociedade que repousa sobre a indústria moderna não é fortuitamente ou superficialmente espetacular, ela é fundamentalmente espetaculista. No espetáculo da imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenvolvimento é tudo. O espetáculo não quer chegar a outra coisa senão a si mesmo. (DEBORD, 1967, p. 16)

Em sua abordagem, emerge a distância sob a qual se constituem as relações de uma sociedade de sujeitos alienados. Aqui entendemos alienação como “[...] ideias tomadas como anteriores a *praxis*, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens.” (CHAUÍ, 2004, p. 25). A alienação seria, assim, uma forma de apreensão acrítica do mundo. Em Debord, essa apreensão apassivada, docilmente acrítica do mundo, é generalizada, uma vez que as imagens espetaculares causariam o efeito de

apartar os sujeitos das questões práticas deste mundo, de forma a despotencializa-los para a transformação sociopolítica. A imagem, portanto, alienaria a práxis humana. Segundo Ramos (2012, p. 100):

Nesta perspectiva, o problema não estaria simplesmente em desvendar criticamente certos conteúdos ideológicos presentes em determinadas imagens, mas a própria imagem espetacular seria o inimigo a ser combatido. Parodiando a famosa sentença de Marx nas teses sobre Feuerbach, Debord, ao dizer que “o mundo já foi filmado, a questão é transformá-lo”, parte para uma proposta político-estética de uma intervenção direta no espaço público, cuja expressão foi o movimento Internacional Situacionista, idealizado por ele e por outros intelectuais e artistas.

Podemos dizer que o pensamento de Debord já foi considerado mais “ultrapassado” do que hoje em dia. Se em algum momento o discurso de Debord pareceu muito extremo, hoje, no cenário midiático-político em que nos encontramos, talvez seu discurso eloquente mereça ser um pouco melhor tratado. A intensidade e radicalidade na abordagem da imagem espetacular faz vir à mente cenas pitorescas do Brasil contemporâneo, onde os limites da “imagem intolerável” são refeitos todos os dias.

Rancière, que assim como Debord é um representante da geração francesa de 1968, tentava vislumbrar as capacidades emancipatórias da *imagerie*. O autor não deixa de estar ao lado de Debord e reforçar a abordagem crítica sobre a imagem espetacular, mas os pontos de vista se diferenciam na concepção de que toda e qualquer imagem seria parte da nossa realidade alienante. Portanto, opondo radicalmente: imagem e ação. De início, Rancière evidencia a postura paradoxal de Debord no sentido de deslegitimar a forma como toda imagem opera, e ao mesmo tempo, haver produzido o filme documentário *A Sociedade do Espetáculo* (1973), multiplicando, ele mesmo, as suas ideias críticas, através de *imagerie*:

O filme *Sociedade do espetáculo* faz uma montagem de diversas imagens de arquivo que contrastam com um narrador que enuncia as teses do livro. Colocando lado a lado imagens de políticos, de filmes de Hollywood, do universo da moda e da publicidade, mas também cenas do cotidiano como uma bucólica família de férias na praia, o filme quer mostrar que no fundo todas as imagens se equivalem. Com isso, pretende-se revelar a passividade daquele que está condenado a nunca agir e ser um eterno consumidor. Mas justamente neste ponto aparece o paradoxo: se o consumidor não olhasse para as imagens ele não seria culpado de sua passividade. Assim, para que o acusador da passividade consiga convertê-lo para a ação, é preciso mostrar criticamente a vida falsa por detrás das imagens. (RAMOS, 2012, p. 100)

A contemporaneidade, para Rancière (2010), seria o período “pós-utópico” da arte. Ao contrário do que possa parecer, essa constatação não implica um ímpeto de apartar a política das artes, mas na aceitação de que toda a produção artística se constitui em alguma base política. A eficácia da estética em seus caminhos de “politização” prescinde da compreensão de que

“[...] há uma descontinuidade entre as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis do pensamento dos espectadores” (RAMOS, 2012, p. 103).

O preceito básico do filósofo francês seria de que em toda estética existe uma base política que sistematiza o dito e o não-dito, o visto e o invisibilizado, de forma a circunscrever aquilo que concebemos como o mundo comum. Este comum é uma instância constituída pelas subjetivações políticas que organizam algo como uma *mise-en-scene* dos lugares sociais, entendendo a cena - *scene* - como o espaço político de enunciação. Política aqui é compreendida no seu *latu senso*. Uma noção mais clássica, associada à *polis* dos gregos, constituída a partir de uma *Ágora*, a praça onde os sujeitos reuniam-se para enunciar-se e praticar democracia, no seu sentido originário. Espaço que nunca recebeu a totalidade dos sujeitos sociais, na Antiguidade clássica nem na contemporaneidade. Inclusive, Rancière (2010) vai utilizar por diversas vezes os gregos para fazer entender o sentido ampliado que confere à política, e por sua vez, o quão profundo é o papel da estética neste processo:

A política, de fato, não é o exercício do poder, ou a luta pelo poder. É a configuração de um espaço específico, a partilha de uma esfera particular de experiência, de objetos colocados como comuns e originários de uma decisão comum, de sujeitos reconhecidos como capazes de designar esses objetos e argumentar a respeito deles. [...] O homem, diz Aristóteles, é político porque possui a palavra que partilha o justo e o injusto, enquanto o animal só tem a voz que indica prazer e dor. Mas toda a questão consiste, então, em saber quem tem a palavra e quem tem apenas voz. Em todos os tempos, a recusa a considerar algumas categorias de pessoas como seres políticos passou pela recusa a ouvir os sons que saíam de suas bocas como discurso. (RANCIÈRE, 2010, p. 20)

Na perspectiva de Rancière, a politicidade da arte não está na forma como ela vai dirigir o público para determinados fins, mas, ao contrário, na suspensão de toda relação determinável entre a intenção da produção e efeito na recepção. (RAMOS, 2012, p. 103).

Está na base do pensamento de Rancière a permanente tensão entre o consenso e o dissenso. O dissenso, nas palavras de Marques (2011, p. 26), seria “menos um atrito entre diferentes argumentos ou gêneros de discurso e mais um conflito entre uma dada distribuição do sensível e o que permanece fora dela, confrontando o quadro de percepção estabelecido”. Esta é uma forma diferente de refletir a conexão entre estética e política, já que “[...] não é um auxílio das formas da arte à causa da emancipação política. É uma política que lhes seja própria, uma política que opõe suas próprias formas àquelas que as invenções em dissenso dos sujeitos políticos constroem.” (RANCIÈRE, 2010, p. 28).

A arte é política quando produz um dissenso entre a produção artística e fins sociais definidos. Para Rancière, tal dissenso não é a controvérsia de ideias, mas o conflito

entre vários regimes sensoriais. A política da arte é, portanto, a atividade que reconfigura os quadros sensíveis no seio do qual se dispõem os objetos comuns, rompendo com a evidência de uma "ordem natural" que define os modos de fazer, os modos de dizer e os modos de visibilidade. A arte é política não por defender tal ou qual causa, mas à medida que mobiliza um conjunto complexo de relações. A consequência desta formulação é que a própria noção de "obra" enquanto um objeto deve ser ampliada para a ideia de regime das artes como um *a priori* que define toda rede de relações e articulações em torno da arte. (RAMOS, 2012, p. 103)

Os dissensos políticos seriam, então, as rachaduras naturalizadas do "mundo comum", os desentendimentos esteticamente adequados. Essa noção relaciona-se com a figura que Rancière chama de *dêmos*, que descreve os sujeitos que não têm a palavra, mas apenas voz, animalizados. A estética da arte que temos acesso é colocada a ver através de um aparelho político que legitima essa arte como tal, já que "as práticas artísticas são 'maneiras de fazer' que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e das suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade" (RANCIÈRE, 2009, p.17). Com isso o autor pretende esvaziar a metafísica que sempre recaiu sobre a arte e apontá-la como outro gesto humano pertencente à partilha do sensível.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essas repartições das partes e dos lugares se fundem numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2009, p. 15)

Acreditamos que, neste sentido, possa ser relevante pensar mais as mídias nas suas implicações em termos de "hegemonia" e "contra-hegemonia", conceitos estes oriundos da teoria *gramsciana*, mas que ganha novos contornos nas perspectivas dos Estudos Culturais Críticos em Educação.

4.2 A Tradição Crítica no Cinema Brasileiro

Partindo do pressuposto que a dimensão crítica do Cinema é aquela que age no sentido contrário à alienação, à coisificação, à desumanização e à recusa às alteridades, nos parece importante ressaltar também o passado do cinema brasileiro neste sentido.

Em razão de um conjunto de fatores sintetizados na falta histórica de interesse político na produção cultural brasileira, o fazer cinematográfico do país tem a tradição de associar-se a uma tarefa de afirmação política, uma luta pela potência da criação e manutenção das nossas

características culturais específicas. Um exercício de conferir historicidade às formas de vida desligadas da estética midiática do mundo comum e, por consequência, politicamente apagadas.

A tradição crítica do cinema brasileiro inaugura-se na década de 50, quando discursos de contracultura contrapunham-se ao monismo cultural dos monopólios americanos. Os debates sobre o que deveria vir a ser o papel do cinema no nosso contexto de urgência social passaram a ser sistematizados junto ao advento do Cinema Novo, vertente cinematográfica que ensejava uma afirmação mais incisiva da nossa força cultural. Naquela conjuntura, quando pairavam os exemplos da Revolução Chinesa (1949) e mais tarde da Revolução Cubana (1959), jovens cineastas de ideais marxistas vislumbravam participar da construção de um projeto alternativo de sociedade. A Guerra Fria dividia o mundo, a disputa pelos discursos estava declarada e o cinema já havia se mostrado uma grande força a se somar neste embate.

As produções de baixo orçamento que surgiram na década de 1950, encabeçadas por *Rio 40 Graus* (1955), de Nelson Pereira, representavam, de fato, a versão brasileira desta movimentação generalizada no exercício de repensar a “ética da estética” e o papel do cinema nas sociedades modernas. Após o estouro da primeira experiência desse “proto-Cinema Novo” (XAVIER, 2001, p. 16), teóricos e realizadores críticos ao colonialismo cultural e ao sistema industrial de produção de filmes no Brasil passaram a reunir-se para pensar o que viria a ser um movimento cultural cinematográfico do subdesenvolvimento. O termo “colonialismo” precisa ser destacado aqui, uma vez que torna-se uma constante nos discursos dos autores do Cinema Novo, bem como de toda uma América Latina que vislumbrava-se econômica e culturalmente emancipada.

O eurocentrismo, que para Stam (1995) seria um sinônimo mais racionalizado, e por isso mais aceito, da ideia de colonialismo, é descrito pelo autor como uma perspectiva paradigmática em que

[...] a Europa é vista como a fonte única de significação, como “realidade” ontológica face a “sombra” do resto do mundo. O pensamento eurocêntrico atribui ao “Ocidente” um significado quase que providencial de destino histórico. O Eurocentrismo mapeia o mundo em uma cartografia que centraliza e magnifica a Europa enquanto literalmente “deprecia” a África. O Eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente e o Resto” e organiza a linguagem cotidiana em hierarquias binárias implicitamente exaltando a Europa: *nossa “nação”, sua “tribo”, nossa “religião”, sua “superstição”, nossa “cultura”, seu “folclore.* (STAM, 1995, p. 198)

É importante destacar que eurocentrismo, ou colonialismo, tratam-se especificamente de discursos, por isso, quando nos referimos à Europa, dizemos dos discursos hegemônicos que, na verdade, são polimorfos, eles transformam-se em compasso com a lógica capital, não

circunscrevendo somente a Europa. Segundo Stam (1995), “o discurso Eurocêntrico projeta uma trajetória histórica linear indo da Grécia Clássica (construída como “pura”, “ocidental” e “democrática”) à Roma imperial e então às capitais metropolitanas da Europa e EUA” (STAM, 1995, p. 198)”. A trajetória desse discurso opera nas formas de representação que tornam-se hegemônicas, e por consequência, na percepção de determinadas configurações políticas, em sentido amplo.

O colonialismo passou a ser tematizado com maior frequência nas atividades daquela geração de jovens. O fato de terem se influenciado pela maneira de fazer cinema dos europeus daquela época, especialmente dos italianos, (O Cinema Moderno, do Segundo período discutido por Deleuze) e concomitantemente agirem politicamente segundo uma visão anti-imperialista evidencia o caráter antropofágico da arte produzida em países subdesenvolvidos naquela época.

Para traduzir o Brasil em sua dimensão política e estética, artistas da chamada “contracultura”, como notadamente foi a Tropicália, associaram naquela época o sentimento “anticolonial” à noção de Antropofagia, engendrada como uma metáfora na literatura de Oswald Andrade em seu Manifesto Antropofágico (1928), tornando-se uma rica forma de pensar os movimentos de transculturalidade na América Latina. Este fenômeno do “canibalismo” (que tinha contornos estéticos, políticos e técnicos) significaria, grosso modo, a apropriação de mecanismos do imperialismo a favor de uma cultura de resistência. Neste sentido, “devorar” o opressor seria necessário pela falta de recursos que ele nos impôs.

A noção de que a fome não dizia só sobre um sistema alarmante que aflige os povos latinos, mas ao nervo desta própria sociedade, e que isso justificaria nossa antropofagia, começou a tomar forma nas manifestações culturais do Brasil como um todo. Por isso Glauber Rocha sustentou em seu manifesto *Uma Estética da Fome* que seria “aí que reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida.” (ROCHA, 1965 p. 2). Glauber, por isso, sustenta que a temática da miséria e da fome localizam-se na ordem do intolerável, do absurdo. Por isso, uma forma de cinema fundada em princípios éticos não poderia estetizar tragédias sociais pautando-se nos filmes que importamos da indústria do entretenimento norte-americana. Nossa linguagem deveria ser exposta por vias de uma operação fílmica que fugisse da “[...] constatação passiva (‘somos subdesenvolvidos’) ou o mascaramento promovido pela imitação do modelo imposto (que, ao avesso, diz de novo ‘somos subdesenvolvidos’)” (XAVIER, 1983, p. 9).

É que, até então, com raras exceções, o audiovisual brasileiro não contemplava muito mais do que as formas de vida arquetípicas do brasileiro branco, de classe média, imersos em

signos tropicais bucólicos. E quando ousavam fugir dessas representações, faziam-no ainda referenciados em uma construção estética importada. Por isso, a proposta do Cinema Novo era dar a ver, através das condições precárias possíveis, um país que assumia um gigantesco contraste com as prerrogativas universais consolidadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949); e que não produzia imagens mediadoras do sensível desta disparidade, em termos formais. Nas palavras de Glauber o objetivo era “mostrar ao mundo que, sob a forma do exotismo e da beleza decorativa das formas místicas afro-brasileiras, habita uma raça doente, faminta, analfabeta, nostálgica e escrava.” (ROCHA, 1961 *apud* VENTURA, 2000, p. 121).

A cinematografia das décadas de 1990 e 2000 atravessam esse panorama de forma peculiar. Alguns filmes da chamada Retomada, período de renascimento do cinema brasileiro pós-governo Collor⁵, o cinema brasileiro tinha o ímpeto de firmar-se em um modelo próprio de indústria cinematográfica, através, principalmente, de leis de incentivo de isenção fiscal para empresas. Diferente dos cinemanovistas, essa cinematografia abordou nossas urgências sociais com uma limpeza na roupagem que implica maior preocupação com a comunicação de massa e com o caráter industrial do cinema brasileiro, do que com a constituição de uma cultura cinematográfica crítica e politizada.

Ivana Bentes traz o conceito de *Cosmética da Fome* para dizer dessa maneira de retorno aos territórios e povos tematizados pela *Estética da Fome*: “É nesse contexto, de uma cultura capaz de se relacionar com a miséria e violência com orgulho, fascínio e terror, que podemos analisar os filmes brasileiros contemporâneos que se voltam para esses temas.” (BENTES, 2007, p. 249) Bentes falava sobre os filmes contemporâneos da década passada, como *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles e *Tropa de Elite* (2007) de José Padilha, criticando suas construções em termos técnicos, estéticos e políticos:

Passamos da “estética” à “cosmética” da fome, da ideia na cabeça e da câmera na mão (um corpo-a-corpo com o real) ao *steadcam*, a câmera que surfa sobre a realidade, signo de um discurso que valoriza o “belo” e a “qualidade” da imagem, ou ainda, o domínio da técnica e da narrativa clássicas. Um cinema “internacional popular” ou “globalizado” cuja fórmula seria um tema local, histórico ou tradicional, e um estética “internacional”. (BENTES, 2007 p. 245)

Se concordarmos que o “significado” da imagem e o “significado” do contexto são mutuamente constitutivos, e levando em consideração que estes filmes foram realizados graças

⁵ Através de propostas extremas de neoliberalismo, o presidente eleito Fernando Collor de Melo acabou com toda a produção nacional, quando dissolvia uma série de entidades da administração pública (incluindo, do setor da cultura, a Embrafilme, a Funarte e o próprio ministério da cultura, que se tornou uma secretaria).

ao incentivo de parcerias e patrocínios da iniciativa privada, conseguimos perceber a falta de sensibilidade com relação aos sujeitos pobres retratados nessa cinematografia.

Isso é problemático porque, dessa forma, certa distância entre os centros e as periferias, característicos da desigualdade social brasileira, se agravam. A *cosmética* para tratar esse fenômeno tem graves implicações éticas, e enquanto mídia de massa, esse desvio ético reflete na sociedade. Grandes espetáculos da mídia brasileira, como *Tropa de Elite*, e *Tropa de Elite 2* (o segundo foi a maior bilheteria da história do Brasil, faturando R\$102,6 milhões) de um ponto de vista técnico, estético e político, dificilmente podem ser entendidos como conteúdos contra hegemônicos. Muito pelo contrário, o filme, com expressivos êxitos comerciais integrou o debate midiático de forma arrebatadora - e nociva -. Expressões de violência, de autêntico sofrimento nas periferias, tornaram-se bordões banalizados, repetidos por crianças e jovens pelo Brasil, que ludicamente passaram a citar frases sobre tortura com sacos de plástico nas favelas, por exemplo. Percebemo-nos em um novo contexto onde as imagens cinematográficas e televisivas legitimam e dão uma visualidade consumível aos nossos horríveis problemas, ajudando a produzir “uma cultura capaz de se relacionar com a miséria e violência com orgulho, fascínio e terror” (BENTES, 2007, p. 249). Por isso, como alerta Lopes (2007), incorremos em um erro ao abordar a realidade e o cinema sob a própria ótica das classes dominantes.

Não se propõem outros modelos de produção, de distribuição e exibição além daqueles fornecidos por Hollywood, precisamente porque, no plano ideológico e político, tem sido difícil no cinema uma diferenciação em relação à ideologia e à política das classes dominantes. (LOPES, 2007, p. 58)

Lins e Mesquita (2008, p. 27) atentam para esse estado de coisas que precisa ser levado em consideração, especialmente por sujeitos que constroem imagens em movimento a partir da palavra do “outro”, de uma classe diferente. Ainda que muitas vezes se tenha boa intenção na concepção do filme, corre-se o risco de “imprimirem, sem o saber, maior existência social e mais crédito a pensamentos e emoções que têm origem nos próprios clichês que a televisão faz circular.” De formas, de fato, muito contraditórias dentro das suas várias sugestões, este momento da nossa cinematografia é constituída por filmes que “dramatizam e legitimam o poder das forças vigentes e mostram aos não poderosos que, se não se conformarem, estarão expostos ao risco de prisão ou morte.” (KELLNER, 2001, p. 10).

Na verdade, várias mídias fazem os graves problemas do país tornarem-se espetáculos, tanto o Cinema, quanto a TV ou o vídeo. As pedagogias culturais, muito permeáveis nesses meios de comunicação, têm insistentemente representado os sujeitos que tem, e os que não tem

poder, os que podem ou que não podem exercer força e violência. Estes fenômenos podem ter contribuído muito para as crises políticas e culturais que enfrentamos.

O fato de tradicionalmente serem de classes mais altas os produtores e cineastas que filmam realidades difíceis e distantes das suas já é um problema complexo que foi tratado de diversas formas no próprio cinema, em exercícios fílmicos de refletir sobre si, sobre os próprios papéis sociais dos realizadores. Esta é uma forma de imaginação sociológica fundamental ao cinema moderno. Certa distância entre quem filma e quem é filmado também se mostra de diversas formas em programas de TV, que abusam do aspecto da impressão de realidade sem se colocar como um enunciador de determinado discurso com determinados interesses. Mas se esses processos midiáticos da televisão se mantêm, é porque eles conseguem estabelecer pontes de comunicação que, afinal de contas, funciona. Talvez, para compreender este fenômeno, seja preciso uma avaliação do mistério e da mistificação desses produtos midiáticos. É o que ensina Silverstone (2002) em diálogo com Burke (1955).

O que une Kenneth Burke e Roland Barthes em suas análises da retórica é a importância central da classe; é a comunicação através de classes, da divisão material, que cria o espaço para a retórica: uma forma de discurso, na visão de Burke, em que a inevitabilidade da hierarquia é mascarada, mas também legitimada. A retórica cria mistério. O capital o explora. Persuasão é flerte. A bajulação da diferença de classe social, exigindo uma chave para a retórica da cultura popular, a bajulação perfeita. (SILVERSTONE, 2002, p. 76)

Portanto, parece muito importante ficar atento ao processo de *fetichização* das imagens audiovisuais e discutir isso no campo da Educação. Estamos falando de imagens que se comunicam amplamente, não “apesar” da distância social entre aqueles que produzem e aqueles que consomem, mas que se comunicam exatamente por causa desta distância, ocasionando *fetichizações* diversas da vida do “outro de classe”. A pedagogia de um olhar crítico sobre estes fenômenos, principalmente agora, em suas versões dentro da *internet*, tornou-se urgente.

4.2.1 A Crítica da Mídia Audiovisual Hegemônica

Talvez fossem mesmo ambiciosas, de certa forma quixotescas, as propostas de contrapor as forças midiáticas hegemônicas norte-americanas. Isto porque, evidentemente, falamos sobre uma disparidade de forças que não se limita à indústria cinematográfica, mas que utiliza a mesma estratégia nas disputas geopolíticas. Ao longo dos dois ciclos econômicos do século XX, os Estados Unidos perpetuaram-se enquanto superpotência industrial, e o cinema foi uma das principais indústrias em termos de lucratividade e propagação ideológica. E assim a

revolução tecnocientífica produziu efeitos culturais determinantes nos, até então chamados, “países subdesenvolvidos”.

Adotamos no trabalho a noção de hegemonia cultural a partir de uma atualização do conceito Antonio Gramsci dentro da perspectiva dos Estudos Culturais Críticos (KELLNER, 2001; GIROUX, 2004) para descrever, a grosso modo, a dominação ideológica de uma classe social sobre outra, que usa de ferramentas, como a mídia, para manter poder financeiro e simbólico através do controle dos meios de produção e circulação de significado. Vimos materializar-se na cultura audiovisual, principalmente na esfera do Cinema, uma estrutura cultural permeada por processos de centralização hegemônica em um nível indissociavelmente técnico, político e estético.

Assim, o poderio industrial americano produziu e produz efeitos notáveis na cultura brasileira, ainda que estes efeitos não se coloquem de forma determinista nem unidimensional. A razão disso é material e Lopes (2007) resume bem como esse processo cultural se faz, *a priori*, implicado em configurações econômicas e políticos:

No que diz respeito ao cinema, as classes dominantes reforçam o seu poder em dois níveis: um nível econômico, através do qual se apoderou do monopólio da indústria cinematográfica, que lhe assegura o controle da quase totalidade dos filmes; e um nível ideológico, trunfo muito importante na manutenção das estruturas e estratégias de dominação. Neste caso, uma dominação simbólica, lembrando Bourdieu. E é claro que estes dois níveis são interdependentes e necessários à reprodução do sistema social. (LOPES, 2007, p. 53)

Esse processo de dois níveis - econômicos e simbólicos – reflete-se na produção e na distribuição dos filmes, de forma a desenhar uma configuração das salas de cinema brasileiras de maneira a, apenas em raramente ocasiões, refletirem as nossas próprias problemáticas e as nossas próprias qualidades. Como argumenta Stam (1995), os imensos estúdios, as grandes empresas de distribuição e exibição, efetivamente tomavam os espaços de filmes brasileiros em salas de exibição:

A forma dominante europeia-americana de cinema não só herdou e disseminou um discurso colonial hegemônico, como também criou uma poderosa hegemonia própria através do controle monopolítico da distribuição e da exibição de filmes em grande parte da Ásia, África e das Américas. O cinema eurocolonial mapeou assim a história não só para o público interno, mas também para o mundo. Espectadores africanos eram incitados a se identificar com colonizadores europeus, como Cecil Rhodes e Stanley Livingstone contra os próprios africanos, engendrando assim uma luta de imaginários nacionais dentro de um espectador colonial cindido (STAM, 1996, p. 201).

Os processos referenciais, nos termos de Braga (2006, p. 142), que adentram nossas formas de mediatização, via de regra, não contemplam o cinema nacional. As estéticas mais

mediáticas são, conseqüentemente, mais assimiladas enquanto processos de referência e passam a integrar nossa cultura de maneira quase inescapável.

Processos de referência são os processos ditos como principais, dominantes, de tendência hegemônica, os demais processos interacionais (que não sejam considerados de referência) teriam este como parâmetro, se refeririam a ele como critérios de validade e definidores de lógicas centrais. Assim, dentro da lógica da mediatização, os processos sociais da mídia passam a incluir, a abranger os demais, que não desaparecem mas se ajustam” (BRAGA, 2006, p. 142)

Acreditamos ser necessário atermo-nos ao fenômeno por vias de uma perspectiva crítica acerca das indústrias que produzem esses agentes hegemônicos de formação simbólica. Uma função dos educadores, assim, seria provocar diálogos sobre o que seus alunos consomem em termos de audiovisual, assistindo junto com alunos a estes conteúdos, dos quais falam a respeito, e estimular confrontos de ideias. A articulação de dados críticos sobre a mídia constitui, assim, uma fonte importante de aprendizado sobre como se dá essa via tão onipresente e sedutora de formação humana. (KELLNER, 2001, p. 10).

As referências que perpassam a experiência, tanto dos jovens quanto dos seus professores, em suas relações com o cinema, hoje, são muitas vezes voltadas ao filme *blockbuster*, em especial os filmes de super-heróis. As comunicações distribuídas por vias de tecnologias midiáticas, com especial destaque para a *internet*, exercem mobilizações propagandísticas de tal forma que a vivência contemporânea irremediavelmente constitui e é constituída por certos gêneros de produtos midiáticos. Neste contexto, como não deixaria de ser, a experiência do cinema de indústria mais poderoso é o que mais imbrica no interior das dinâmicas do funcionamento social.

Os filmes, como ensina Lopes (2007) são visões de mundo articuladas por artistas que concebem e que realizam, mas, ao mesmo tempo, são também “[...] mensagens, ou melhor, um transmissor de mensagens, com o impacto poderoso da imagem. Pretende, por isso, ser uma linguagem que procura transmitir-nos alguma coisa” (LOPES, 2007, p. 64). E enquanto tal, é possível, e fundamental, que dialoguemos com ela. Silverstone aponta a mídia como uma instância onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea da qual é impossível escapar. Mas ele ressalta a importância de questionarmos não somente o que a mídia faz, mas o que nós fazemos com ela, desafiando-nos a transformar a quantidade de informações em qualidade (SILVERSTONE, 2002, p. 13). Assumir este aspecto da mídia é entrar em um terreno movediço onde a educação crítica se torna fundamental.

E a transformação da cultura em mercadoria e a produção em vista do lucro faz com que executivos da indústria cultural tentem produzir aquilo que é mais popular, no sentido de

rentável, que atraia a audiência das massas. Em muitos casos isso significa produzir um “mínimo denominador comum” inofensivo para o público e que seja distribuído no máximo possível de salas de cinema, faturando o máximo possível com ingressos.

Mais precisamente, a necessidade de vender significa que as produções da indústria cultural devem ser eco da vivência social, atrair grande público e, portanto, oferecer produtos atraentes que talvez choquem, transgridam convenções e contenham crítica social ou expressem ideais correntes possivelmente originados por movimentos sociais progressistas. (KELLNER, 2001, p. 27)

O cinema produzido pelos estúdios *Disney*, pela sua própria natureza mercadológica tecnocapitalista, adentra o midiático com especial impacto, implicando-se nos processos formativos identitários entre crianças e jovens, podendo ser relevantes o suficiente para transformar identificações e impactar a formação de sujeitos. Um filme marcante para discutir questões dessa ordem, e que fará parte do nosso rol de filmes pesquisados e analisados sob a perspectiva pedagógica crítica, é *Pantera Negra* (2017). Ele foi apontado por grande parte da crítica e público do ativismo negro como um filme libertador, já que discute africanidade e racismo através de um elenco e produção quase cem por cento composta por profissionais negros. O filme deu uma roupagem emancipadora a um estilo de cinema tradicionalmente branco e eurocêntrico: os filmes de super-heróis. Trata-se, portanto, de um entretenimento mercadológico com viés, à princípio, mais democratizante do que a maior parte dos outros. Há um lado bastante positivo nos produtos midiáticos que ampliam o poder simbólico de grupos de pessoas mal representados na cultura, por mais que os níveis desses fenômenos tenham um caráter bastante subjetivo e difícil de mensurar.

A trama de *Pantera Negra* centraliza-se no país ficcional africano *Wakanda*, um grande território protegido do resto do mundo por meio de um fenômeno híbrido entre magia e tecnologia. De fora, acredita-se que esse território seria mais um país africano assolado pela miséria. Por dentro, sabe-se que esses povos têm a sociedade e a tecnologia mais avançada do mundo por conta do metal mágico que só eles possuem, o *vibranium*. Por meio deste pano de fundo, o filme transmite indagações relevantes sobre o pensamento sobre relações étnico-raciais e políticas nos EUA, oferecendo perspectivas sobre política e direitos civis afroamericanos relacionáveis às de Martin Luther King e Malcom X.

O filme tem o seu teor político que pode ser bastante rico em uma sala de aula, e o fato de a experiência satisfazer muito o gosto dos jovens faz com que o seu uso pedagógico seja bastante estratégico. Mas acreditamos ser necessário dar um passo além, não apenas exaltando as qualidades positivas deste tipo de produção mas pensando sobre o que pouco se fala a

respeito. Muitas pessoas se perdem na exaltação do riquíssimo e tecnologizado país fictício *Wakanda*, sem problematizar questões como, por exemplo, tratar-se, de um modelo de sociedade suntuosa, monárquica, com uma antiga forma de concentração de poder. É interessante que questões assim sejam mediadas e problematizadas criticamente para que sejam proveitosas em um espaço educacional. De outra forma, os teores críticos destas produções só servirão para a manutenção de um determinado *status quo*.

Analisar a contradição destas estéticas e destes sistemas de produção é uma das maiores razões de ser dos estudos culturais críticos em educação. Mas além de analisar o texto midiático em si, também se colocam nesta espécie de perspectiva crítica, de forma imbricada, o aspecto da econômica política dos contextos específicos de produção. As estimativas a seguir apresentam a somatória da renda mundial arrecadada pelos filmes e os estúdios que os produziram. Neste sentido, é notável o monopólio que a *Disney* vem acumulando:

Filmes que ainda estão em cartaz

Ranking ↕	Ano ↕	Filme ↕	Distribuidor ↕	Bilheteria (US\$) ↕
1	2019	<i>Avengers: Endgame</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	2.797.800.564
2	2009	<i>Avatar</i>	20th Century Fox	2.789.679.794
3	1997	<i>Titanic</i>	Paramount Pictures / 20th Century Fox	2.187.463.944
4	2015	<i>Star Wars: The Force Awakens</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	2.068.223.624
5	2018	<i>Avengers: Infinity War</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	2.048.359.754
6	2015	<i>Jurassic World</i>	Universal Pictures	1.671.713.208
7	2019	<i>The Lion King</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	1.656.943.394
8	2012	<i>Marvel's The Avengers</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	1.518.812.988
9	2015	<i>Furious 7</i>	Universal Pictures	1.516.045.911
10	2019	<i>Frozen II</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	1.450.022.173
11	2015	<i>Avengers: Age of Ultron</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	1.405.403.694
12	2018	<i>Black Panther</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures	1.346.913.161

Fonte: Wikipedia <https://pt.wikipedia.org/wiki/2018_no_cinema> acessado em 19/11/2020

Filmes que mais arrecadaram em 2018:

#	Filmes	Distribuidora	Renda/mundial (US\$)
1	<i>Vingadores: Guerra Infinita</i>	Marvel Studios / Walt Disney Studios Motion Pictures	2.048.359.754
2	<i>Pantera Negra</i>	Marvel Studios / Walt Disney Studios Motion Pictures	1.346.913.161
3	<i>Jurassic World: Reino Ameaçado</i>	Universal Studios	1.308.467.944
4	<i>Os Incríveis 2</i>	Walt Disney Studios Motion Pictures / Pixar	1.242.805.359
5	<i>Aquaman</i>	Warner Bros.	1.148.161.807
6	<i>Bohemian Rhapsody</i>	20th Century Fox	903.175.016
7	<i>Venom</i>	Sony Pictures	856.085.151
8	<i>Missão Impossível: Efeito Fallout</i>	Paramount Pictures	791.115.104
9	<i>Deadpool 2</i>	20th Century Fox	785.046.920
10	<i>Animais Fantásticos: Os Crimes de Grindelwald</i>	Warner Bros.	653.755.901
11	<i>Homem-Formiga e a Vespa</i>	Marvel Studios / Walt Disney Studios Motion Pictures	622.674.139
12	<i>Jogador Nº 1</i>	Warner Bros.	582.890.172

Fonte: Wikipedia <https://pt.wikipedia.org/wiki/2018_no_cinema> acessado em 19/11/2020

Falando especificamente sobre o Pantera Negra, o filme encerrou sua atividade nos cinemas americanos com o faturamento de US\$ 700 milhões, sendo, na época (antes do lançamento de Vingadores: Guerra Infinita) a maior bilheteria de um filme da Marvel no país e também do ano de 2018.

Há uma contradição óbvia no fato de a Disney, uma das maiores superpotências do mundo capitalista, faturar a quantidade que faturou através de um super-herói com o mesmo nome da organização comunista Panteras Negras. E isso é algo a ser levado em consideração, na medida em que

[...] situar os textos culturais em seu contexto social implica traçar as articulações pelas quais as sociedades produzem cultura e o modo como a cultura, por sua vez, conforma a sociedade por meio de sua influência sobre indivíduos e grupos. (KELLNER, 2001, p. 39)

Neste sentido, pensar este cinema como “emancipador” é algo bastante ambíguo. É problemática a tendência de uniformização de interesse exclusivo em filmes monopólicos. Pela íntima conexão entre seus aspectos técnicos e estéticos, as imagens dessas produções costumam trazer um apelo emocional propulsor de uma aderência massiva, criando um estreito canal para as mensagens políticas inseridas, implícitas ou explicitamente.

No entanto, descartar como um todo esses permeáveis fenômenos midiáticos consiste, tanto em um problema ético quanto em uma falha estratégica em termos de abordagem comunicacional pedagógica. Por isso, acreditamos que uma base crítica é necessária para configurar experiências estéticas mediadas pelos estúdios Disney, por exemplo, dentro de um

contexto socioeconômico e sociocultural que abranja o uso que podemos fazer de seus produtos midiáticos, principalmente na educação, sem perder de vista que a relação entre cultura e pedagogia dificilmente pode ser abstraída da dinâmica central da política e do poder econômico. (GIROUX, 2003, p. 19). Esta base crítica, entendida como uma recusa da “[...] redução da realidade ao mero existente e como orientação social no sentido das possibilidades de transformação e passagem” (SODRÉ, 2012, p. 19).

Podemos dizer com Lins e Mesquita (2008) que somos formados por uma cultura audiovisual que fornece “visões de mundo, modelos de ação, normas de conduta, formas de expressão, vocabulário, atitudes e posturas corporais.” (LINS; MESQUITA, 2008, p. 26). Mas como também nos lembram os autores, “não se trata, porém, de uma ‘formação’ que necessariamente domina e aliena, mas de um processo heterogêneo, paradoxal, incompleto, em que a negociação é permanente.” (Idem, p. 26). Essas espécies complexas de “negociações” precisam ser pensadas dentro das características específicas do nosso contexto, através de um olhar dialético sobre a realidade. Dialética entendida, aqui, como

[...] a arte de estabelecer nexos e relações das partes do sistema entre si e com o sistema como um todo. Portanto, uma teoria crítica da sociedade contém mapeamentos do mundo como a sociedade se organiza como um todo, delineando suas estruturas, instituições, práticas e discursos fundamentais, e o modo como eles se combinam formando um sistema social. (KELLNER, 2001, p. 39)

Segundo Kellner (2001, p. 20) “A pedagogia crítica da mídia desenvolve conceitos e análises que capacitam os leitores a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas”. Dessa forma, esse modelo de pedagogia pode ser adotado como um instrumento analítico para desvendar significados sobre a mídia hegemônica, conferindo, assim, poder sobre o ambiente cultural que nos circunda.

Sodré coloca a enunciação crítica no cerne dos projetos emancipatórios da aprendizagem. A crítica, seria para o autor, um modo de ler a realidade. Mais precisamente, “[...] de aprender a ler a realidade, sem o qual se afigura inócuo toda educação, uma vez que a leitura é capaz de mostrar o real para além de toda realidade, ou seja, para a plethora de outras possibilidades. (SODRÉ, 2012, p. 19). Neste sentido, a prática crítica pode evidenciar, por exemplo, o quanto as classes mais altas fazem com que seus interesses pareçam ser, por meio do forte apelo de validação estética produzido pelas imagens, os mesmos interesses da sociedade como um todo.

Sodré (2012) explica que o colonialismo causou não apenas genocídios literais, mas também por *epistemocídios*, na medida em que eliminaram as formas de produção de

conhecimento, (e podemos somar a esses conhecimentos também as suas linguagens estéticas diversas), por serem práticas sociais estranhas à cultura eurocêntrica. Nesse rastro, podemos pensar os aparelhos imperiais midiáticos, como preponderantemente foi o cinema *hollywoodiano*, como uma maneira de abafar maneiras diferentes de leituras, de expressão e até mesmo de crítica da realidade. Assim, além da aproximação desta quase inevitável aproximação à produção hegemônica, que repetindo, advertimos a necessidade de uma apurada crítica, é importante que perscrutemos também o que vem sendo produzido em contextos contra hegemônicos, principalmente os locais.

Comunidades periféricas são, já tradicionalmente, associadas como cenário de cinema brasileiro. No entanto, a representação que diretores como Affonso Uchôa, Juliana Antunes, Adirley Queirós ou Alice Riff oferecem é de uma ordem bastante diferente, e com sua especificidade eles vêm testando novas formas de comunicar através do Cinema. Esta cena, que se fez muito forte nos festivais brasileiros nos últimos 10 anos e que alguns analistas classificaram como *Novíssimo Cinema Brasileiro*⁶, é um cinema independente, de imagens “impuras”, como índices que dão acesso a situações e territórios de experiências singulares de sujeitos geralmente mal representados.

Este cinema tende a desafiar certas leituras acabadas, pouco complexas, fornecidas pelas estéticas de audiovisual firmadas na cultura brasileira. Isto é, em maior grau pelo cinema *hollywoodiano*, mas também pela TV ou pelo cinema brasileiro “internacionalizado”. Zanetti (2010) deixa claro que estes processos aconteceram pela política específica que o Brasil optou ao implementar leis de incentivo, lançando editais de fomento à produção, distribuição e exibição de produtos audiovisuais de forma mais descentralizada:

As políticas públicas culturais implantadas no Brasil a partir dos anos de 1990/2000, em grande parte apoiadas nas leis de incentivo fiscal e no uso de editais públicos, buscam de certo modo articular as demandas por maior diversidade cultural e o respeito às identidades coletivas, com alternativas de gestão da cultura como fator de desenvolvimento econômico e também de justiça social. A ampliação da produção e do acesso aos bens culturais torna-se um dos principais objetivos. Em paralelo, ações culturais também passam a ser incorporadas às políticas públicas sociais, em certa medida auxiliadas pela atuação da sociedade civil organizada. Em síntese, a filosofia que rege as novas formas de gestão cultural insere a cultura na esfera da cidadania, investindo na democratização dos processos de produção e fruição cultural e de reconhecimento da diversidade. (ZANETTI, 2010, p. 198)

⁶ Produzidos por coletivos de jovens e que hibridizam as linguagens ficcional e documental, vários exemplos deste segmento de filmes multiplicaram-se na produção brasileira durante a última década, alguns deles repercutindo de forma significativa em festivais de cinema brasileiros e europeus. O Céu Sobre os Ombros (2010), de Sérgio Borges; A cidade é uma só? (2010) e Branco Sai, Preto Fica, de Adirley Queirós; Corpo Delito (2016) de Pedro Rocha; Baronesa (2017) de Juliana Antunes; Meu Corpo é Político (2017), de Alice Riff; No Coração do Mundo (2019), de Gabriel e Maurílio Martins são alguns exemplos.

Adirley Queirós é um bom exemplo de diretor que surgiu neste contexto. Do seu primeiro curta, *Rap, o canto da Ceilândia* (2005) até o mais recente longa *Era uma Vez Brasília* (2017), o diretor tematizou a Ceilândia, cidade-satélite de Brasília onde cresceu e vive até hoje, tornando-se uma das principais referências no cinema brasileiro contemporâneo “contra hegemônico”, no sentido que estamos trabalhando. Affonso Uchôa, com *A Vizinhança do Tigre* (2014), e Juliana Antunes, com *Baronesa* (2017), a produtora *Filmes de Plástico*, com *No Coração do Mundo* (2019), trazem às telas comunidades periféricas da grande Belo Horizonte com uma aproximação aos seus atores não profissionais que se manifesta na própria estética do filme. Essas produções buscam um cinema de aproximação ao Outro em oposição ao distanciamento característico do grande espetáculo do mundo capitalista globalizado. Ou melhor, do que se entende na teoria crítica por espetáculo, que por sua vez, é constituído pelas relações de alienação do nosso sistema econômico. E isso é possível ainda que essas formas de aproximar, em termos de linguagem audiovisual, possam ser também bastante contraditórias.

Ainda que esses filmes, até certo ponto, unam-se em termos estéticos, eles também se distanciam de certas formas. Por exemplo, Adirley, seguindo um estilo que se relaciona a Eduardo Coutinho, se coloca nos filmes. A aproximação que ele aplica na sua prática é bastante literal. Mas Uchôa e Riff e não se colocam na *mise-en-scene* dos seus filmes. Em *Meu Corpo é Político*, Alice Riff coloca depoimentos diluídos na *mise-en-scene*. A diretora, em entrevista, diz que esses depoimentos são interessantes porque a proposta estética é manter-se essencialmente distanciada. A câmara propõe um olhar interessado nas personagens, mas sem implicar-se em nenhum momento. O direcionamento do olhar assume, esteticamente, uma abertura ao cotidiano que pessoas *trans* retratadas vivem.

Percebe-se, então, uma vontade de aliança entre o campo das artes, no caso, do cinema, aos problemas da educação brasileira. Estes novos diretores de cinemas independentes demonstram, com suas obras, certa vontade de contribuir em favor de contrabalancear a antiga assimetria social, refletida no campo estético, que compõe a cultura da sociedade brasileira. Os filmes do “novíssimo cinema brasileiro”, característicos por hibridizarem documentário e ficção, ou melhor, que não se prendem a esta diferença, trazendo elementos das duas linguagens, não o fazem apenas por uma opção estritamente estética dos realizadores, mas além disso, pela dimensão social das suas maneiras de produção. E se considerarmos os ensinamentos de Rancière (2010), identificaremos que, de fato, as estéticas são constituídas no interior dos lugares políticos, bem como as políticas são correspondentes à estética do mundo comum. Segundo Ramos (2012):

As reflexões de Jacques Rancière sobre a relação entre estética e política a partir de determinados regimes abre um novo e fértil campo de pesquisa para a teoria da imagem na contemporaneidade. Mas não apenas isso, elas abrem também a possibilidade de se usar a imagem criticamente como antípoda à imagem midiática que hoje quer fazer crer na ilusão de um consenso que justifica um determinado campo de domínio ideológico. (RAMOS, 2012, p. 107)

Estando o Cinema Novo e o “novíssimo cinema brasileiro” muito conectados a um modelo de Cinema Moderno, de um tempo mais alongado, e não trazerem também certa linguagem característica da televisão, bem como não usarem atores de TV, essas produções entram muito menos nos nossos processos midiáticos. Trata-se de uma forma de cinema cujo orçamento não poderia arcar com atores da Rede Globo, se fosse essa a proposta. Se lida, geralmente, com atores não profissionais interpretando vivências similares às suas próprias. A diferença entre as duas formas de produção (o da retomada e o do “novíssimo” cinema brasileiro), recai no produto fílmico de forma um tanto indicial, estética que se faz, algumas vezes, desafiadoras ao público médio, habituado a consumir apenas cinema industrial. Por isso, devido à sua própria natureza, há uma espécie de entrave no diálogo. Mas isto não implica a impossibilidade de certos tipos de linguagem tornarem mais comunicáveis.

De fato, o exercício de traduzir questões próprias precisa se afunilar na medida em que uma visão idealizada, que pretende contemplar o Brasil por meio de característica caricaturais e estereotípicas, deixa de mediar os traços de cultura mais regionais. Assim, “uma cultura, um cinema, não são nacionais por se situarem em determinados quadros geográficos, mas quando correspondem às necessidades particulares de desenvolvimento e de libertação de cada povo. (LOPES, p. 59)”. Dessa forma, uma proposta “contra-hegemônica” (KELLNER, 2001) na educação deve buscar um diálogo com as formas de produção que nos situa no espaço que compartilhamos. Incongruente - e irônico - é o nosso próprio cinema representar mais alteridade do que filmes estrangeiros. Mas a experiência de encontro com este corpo estranho é, no mínimo, geradora de reflexão. Já nas máximas expectativas, um recurso assertivo de transformação social:

[...] seja para pensarmos o caráter formativo do cinema, seja para pensarmos os sentidos da proliferação de um cinema contemporâneo que coloca o próprio corpo de quem realiza em tela, que expõe a intimidade e é feito de “escritas de si”, em toda a sua multiplicidade de abordagens que pode ir desde um cinema show do eu a um cinema-arte da existência. (FISCHER, 2018, p. 26)

Sabemos o quão complexa é a situação da distribuição de filmes nacionais em nosso panorama. Mogadouro (2016) vem apontando que “Embora as leis de incentivo favoreçam a

produção de filmes, eles não chegam ao público, por conta da precária estrutura de distribuição e exibição.” Por isso, ela argumenta que apresentar estes filmes nas escolas seria, inclusive, um estratégico meio de tirá-los da “invisibilidade”. (MOGADOURO, 2016).

Portanto, buscamos dialogar agora com algumas propostas que vêm sendo desenvolvidas no sentido de efetivar a operacionalização de boas práticas de Cinema e Educação.

4.3 Cinema e Educação: Pedagogia Cultural na Alteridade

Neste tópico, nos interessa argumentar que a pedagogia cultural promovida pelo cinema pode oferecer reflexões importantes sobre a convivência compreensiva entre as diversas formas de vida nas sociedades, de forma a evidenciar problemáticas relacionadas, tanto ao pensamento sobre aos nossos próprios territórios, quanto aos territórios diferentes, no que tange aos fenômenos ligados à intolerância, ao preconceito e à inferiorização do “outro”. Dessa forma, pretendemos discutir com diferentes experiências que tratam tais questões, cuja importância se coloca como um crescendo no campo de intercessão entre o Cinema e a Educação na atual conjuntura brasileira.

Segundo Fischer e Hilgert (2017), há uma urgência no campo da Educação, bastante característica dos nossos tempos, nas propostas de contato entre os educandos e o mundo da arte e da sensibilidade. Elas pensam este contato “[...] no sentido do convite a uma experiência ético-estética, ou seja, aquela que provoca novas formas de aprender, ensinar, educar, relacionar-se consigo e com os outros.” (FISCHER; HILGERT, 2017, p. 317). Portanto, é necessário buscarmos possíveis caminhos para tal, relacionando-nos a experiências frutíferas neste sentido.

Jack Lang, político francês que já foi responsável pelas pastas do ministério da cultura e ministério da educação franceses, foi responsável pelo projeto “fazer arte”, que foi aplicado nas escolas públicas da França entre 2000 e 2005. Alain Bergala, cineasta e crítico de cinema francês, fez parte do projeto enquanto consultor de cinema. Desta experiência, o autor desenvolveu a hipótese do projeto, que seria a de que o cinema deveria representar um bloco de alteridade nas salas de aula, e a materializou na obra *A Hipótese Cinema* (2008).

Geralmente, os trabalhos que citam o pensamento de Bergala sobre o cinema enquanto bloco de alteridade são relacionados a metodologias de pesquisas empíricas⁷, em sua maioria, originadas de projetos de extensão universitária. São experiências de recepção de audiovisual, vivências escolares, relacionados propriamente à prática pedagógica, que trazem maior ou menor grau de detalhamento enquanto relatos de experiência.

Ao longo da obra, Bergala deixa bastante evidente que os cinemas que devem entrar nestes processos de educação são os *bons* filmes, não os filmes *ruins*. O autor cita diversos filmes que ele considera magistrais para encontrarem-se com os alunos; e, de uma forma contrastante aos estudiosos da comunicação que exaltam, talvez até demais, o aspecto da recepção, sugere que não importa a Educação falar sobre produtos midiáticos ruins.

Alain Bergala, em “L’Hypothèse Cinema”, sobre as experiências com filmes, em ambiente educacional, ressaltam a importância da seleção do que será exibido, no sentido de privilegiar as narrativas que “queimam”, que deixam lacunas, que permitam ao espectador “respirar” – justamente porque naquele filme há uma vida que pulsa, que ali transborda. (FISCHER, *apud.* BERGALA, 2004)

Não há como deixar de concordar com Bergala sobre os desserviços que certas práticas de cinema e educação podem representar. A centralização das formas de produção, característica do capitalismo, tende, na maior parte das vezes, a supervalorizar maneiras específicas de ser e anular várias outras. O fato de algumas instituições específicas terem o monopólio da produção e distribuição de cinema agrava as circunstâncias negativas desse tipo de pedagogia. Como aponta Rodrigues:

No que se refere ao cinema, o desafio é grande, pois a imposição de um padrão comercial pela indústria cultural força a distribuição dos bens de consumo dificultando o acesso e impondo um gosto médio. É bem verdade que a rede mundial de computadores já alterou substancialmente esse quadro, mas o percurso ainda é longo (RODRIGUES, 2013, p. 1)

Uma vez que a experiência formativa dos jovens inclui de forma tão impactante processos de referência pautados por uma lógica capitalista - de consumismo e competitividade estética -, a legitimidade destas práticas de “perturbação” se justificariam. Bergala questiona aqueles que se opõem a arte nas escolas:

⁷ Em trabalhos recentes publicados na ANPEd, por exemplo, podemos encontrar uma série de trabalhos nesse sentido, como: DOMINGUES, G. R.; FRESQUET, A. M. Construção do ponto de escuta em experiências de cinema com alunos de educação básica. Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

DOMINGUES, Glauber Resende. Escutas no cinema: percursos criativos com estudantes de educação básica. Anais 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, 2017.

OMELCZUK, Fernanda. Aprender cinema no hospital: experiências e deslocamentos com os adultos, a infância e a docência. Anais 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA, 2017.

[...] proclamando que tudo que vem da escola leva o selo da obrigação e não poderia, portanto, convir à abordagem da arte que deveria resultar de uma doce liberdade individual. Eles nunca falam da obrigação de se ver os filmes que as grandes redes de distribuição e a pressão da mídia fabricam para nós a cada semana. Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum. (BERGALA, 2008, p. 33)

Como argumentamos no tópico anterior, o que nos últimos anos vem sendo produzido em termos de cinema brasileiro, preocupado com as urgências sociais no país, talvez, seja um grande exemplo disto que Bergala projeta enquanto “bons” filmes para adentrarem o ambiente escolar. Diversos autores pensam a interseção entre Cinema e Educação a partir desse espectro.

Portanto, se impõe o questionamento: é papel de quem confrontar este *status quo*? Quem senão o Estado, materializado na instituição Ministério da Educação, para propor políticas públicas em escolas a fim de instituir o ensino de educação para as mídias, ou mais especificamente, o Cinema?

A legislação brasileira começou a operar, neste sentido, a partir de um projeto de lei do Senador Cristovam Buarque aprovada e sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 2014. Trata-se da Lei nº 13.006/2014, que complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevendo a obrigatoriedade da exibição de, pelo menos, *duas horas mensais de cinema brasileiro para todos os alunos das nossas escolas*, como complemento às atividades curriculares.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)

A professora Cláudia Mogadouro, da área da Educomunicação e Mídia, conta que em 2015 houve um esforço para regulamentar esta lei. Um grupo de trabalho, do qual ela fez parte, desenvolvia as pesquisas necessárias para o enfrentamento dos desafios que a legislação poderia trazer à Educação no Brasil.

Para isso foi criado pelos Ministérios da Educação e da Cultura um grupo de trabalho com a participação de diversos representantes, atuantes na área de cinema e educação: integrantes das Secretarias de Educação e Formação Artística e Cultural, do Audiovisual e da Agência Nacional de Cinema; professores e pesquisadores de universidades; profissionais atuantes em projetos como o programa de Alfabetização Audiovisual de Porto Alegre, a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, o Programa de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a

Mogadouro relata que em cada reunião entre estes subgrupos, percebia-se o desafio imenso que era a aplicação deste tipo de política pública, principalmente num país tão grande e com tantas desigualdades e diferenças.

Ao final do ano fechamos um documento, com propostas de ações a curto, médio e longo prazo, que foi encaminhado aos dois ministérios. Ainda teremos que esperar um pouco para ver publicada essa regulamentação, já que estamos vivendo um momento político delicado. Mas não é possível ficar de braços cruzados, pois a lei já está valendo e precisa ser cumprida. (MOGADOURO, 2016)

Como sabemos, esta situação delicada, citada pela professora, se agravou muito nestes últimos anos, desafiando-nos a lutar por diversos direitos já adquiridos, de forma a esvaziar aquele debate que se sugestionava de maneira muito potente.

Na 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, de 2015, aconteceu o VII Fórum da Temática Educação. Neste Fórum, a Rede KINO - Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – dedicou-se a discutir a Lei 13.006/2014 no sentido de fornecer alguns subsídios para o projeto de sua aplicação. Assim, a Rede KINO produziu uma carta⁸ dirigida aos [...] órgãos públicos, instituições e autoridades representantes da sociedade civil, responsáveis pela criação, implementação e fortalecimento das políticas públicas da educação e do cinema brasileiro. ” (KINO, 2015). Esta carta traz informações construídas a partir do longo caminho percorrido pela própria Rede KINO, mas também por todos aqueles que vem se dedicando às pesquisas na área de Educação e Cinema no Brasil e na América-Latina. Acreditamos que as formulações apresentadas pela equipe naquele período continuam tendo grande pertinência, e dialogam com as perspectivas que levantamos no presente trabalho

Defendemos então, para a aplicação da Lei, mecanismos e soluções que não financiem a iniciativa privada dos setores de produção, distribuição e exibição de filmes e audiovisuais. Sugerimos formas colaborativas de organizar o que já existe; de tornar visível o que já é público; de enunciar os direitos de todos ao acesso desses filmes já produzidos; de garantir a integridade dos espaços já existentes para que os encontros entre o cinema e a educação sejam frutíferos. E, sobretudo, formas abertas e múltiplas de autonomia para os professores e toda a comunidade escolar, garantindo que a inclusão do cinema brasileiro nas escolas seja orgânica e responsável, atenta ao caráter ético, estético e político do cinema e da educação brasileira. (KINO, 2015)

⁸ A carta completa se encontra no endereço < <http://www.redekino.com.br/vii-forum-da-rede-kino-carta-de-ouro-preto-2015/> >

Segundo Bergala, o espaço escolar representa o *único* espaço possível para promover a um diálogo entre os jovens e os bons filmes em contexto educativo; “[...] excluindo-se os “herdeiros” no sentido de Bourdieu, tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente “obrigatórias” (BERGALA, 2008, p. 32). Este é um dos principais argumentos que suscita o cineasta e autor a pensar o Cinema na escola enquanto *bloco de alteridade*, conceito apresentado em seu livro *Hipótese Cinema*. Encará-lo de tal forma significa assumir o cinema enquanto um objeto *Outro* dentro do espaço educacional.

O autor, defendendo o lugar do audiovisual nas salas de aula como um objeto de alteridade, acredita que o cinema compreendido como arte, diferentemente da lógica corrente do grande espetáculo de entretenimento hegemônico, precisa se inserir dentro do espaço escolar como um elemento a se estranhar, como um dispositivo anárquico.

Os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas frequentemente aqueles em que outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível. (BERGALA, 2008, p. 98)

Diversos autores sustentam que o cinema manifesta-se enquanto artefato cultural com papel preponderante nos processos de encontro entre diferentes formas de viver, e diversos estudos constituídos no grande campo do Cinema e Educação vem trabalhando a partir desta tese. Fischer desenvolveu, e ainda vem desenvolvendo vários trabalhos voltados a esta perspectiva. Ela argumenta que o cinema tem uma potência sem igual na prática formativa, no sentido de “[...] fazer circular entre os mais jovens um questionamento sobre como nos tornamos o que somos hoje. Por exemplo: como nos fizemos racistas, homofóbicos, idealizadores da infância, machistas, violentos? Enfim, como nos tornamos tão refratários à alteridade?” (FISCHER, 2018, p.30). A relação com o “outro”, portanto, é um tema recorrente nos estudos sobre cinema, que, a depender de qual cinema estamos falando, de fato se coloca como uma janela à alteridade. Um excelente exemplo de bom cinema para a professora, em diálogo com a obra do Bergala, é a obra do diretor iraniano Abbas Kiarostami.

Bergala nos fala de uma perturbadora pedagogia, presente na obra do cineasta iraniano: para se salvar, talvez seja melhor não se adaptar demais. É preciso sair, explorar os espaços estrangeiros, cujos mapas nem sempre conhecemos. É preciso aprender a necessária reversibilidade de tudo nesta vida [...] Kiarostami faz um cinema “da revelação das coisas, da epifania do real”, semelhante ao ato criativo de Rossellini; haveria uma “fórmula Kiarostami”, de fusão entre “documentário e ficção, transparência e dispositivo, apreensão bruta do real e cinema-pensamento, realidade e abstração, realismo e fantástico, física e metafísica, tradição e vanguarda, Oriente e

Ocidente” (BERGALA, 2004). Essas opções de linguagem e de realização cinematográfica mostram-se plenamente propícias à relação com o “outro”. (FISCHER, *apud.* BERGALA, 2004)

Existem potencialidades e desafios, frente à pesquisa pedagógica, dos fenômenos de contato – real ou virtual - entre territórios de experiências culturais contrastantes e as experiências audiovisuais são um importante via para pensar este assunto. No trabalho *Alteridade e experiência estética: o estrangeiro e o cinema brasileiro*, Hilgert (2015) analisa a problemática da potência pedagógica do cinema concentrando-se no aspecto da alteridade, e articulando o conceito de Experiência ético-estética, com aporte, principalmente, em Nietzsche e Foucault. Ela apresenta um recorte dos resultados finais da análise de um material empírico, qual seja, três momentos das salas de aula de Cinema para alunos estrangeiros, e a análise de dois filmes. Segundo a autora, ao pesquisar sobre o conceito de alteridade dentro do campo da educação, é possível perceber uma temática constante: a do binômio inclusão/exclusão. Porém, ela faz a relevante observação de que tais posições mudam sempre a depender do contexto, ou dos olhares dos sujeitos. Neste sentido, ela entende que

[...] nem sempre está em foco excluir ou não; mais do que isso, estão em cena jogos de distanciamentos e aproximações, identificação, reconhecimento e afastamento. [...] quem poderia ser considerado estrangeiro por ser de um país diferente do seu, nesse caso, pode não ser estrangeiro em comparação aos outros “mais” estrangeiros que ali se encontram. Novamente, ser estrangeiro está no olhar e na posição ocupada em dado momento. (HILGERT, 2015, p. 7)

Em uma visão semelhante, sobre a potência da mediação do audiovisual nas salas de aula, Pires (2010) coloca:

As negociações entre professor e aluno concretizam diversas experiências culturais, fazendo da realidade um plano multifacetado, no qual os sujeitos aprendem a pensar o “eu” e o “outro” num processo interativo, aproximando, justapondo os contrários, situando o olhar nas fronteiras. (PIRES, 2010 p. 287)

Arendt (2008) destacava também um fator na política dos campos de concentração que acaba por se manifestar de forma semelhante nos aparelhos midiáticos de domínio ideológico. Há uma razão para nazistas distanciarem sujeitos do convívio social em campos de concentração, sendo contrários a uma política dos encontros, por assim dizer: nesse encontro, seria possível que os sujeitos alienados na ideologia nazista passassem a humanizar o *outro*, no caso o *outro* judeu. Ela destaca o aspecto do isolamento dos campos de concentração como forma de anular a existência daqueles sujeitos, de forma que suas mortes não sejam sentidas. Assim, o indivíduo morto não é uma pessoa específica, com um nome e uma família. A eles

deveriam ser privados de tudo o que lhes conferia singularidade humana. “A pureza de experiência ficaria comprometida caso se admitisse, mesmo como uma remota possibilidade, que esses espécimes da espécie *Homo sapiens* algum dia existiram como seres humanos.” (ARENDT, 2008, p. 328). Nota-se, também nesse sentido, um poder inerente a uma prática de aproximar, ver e conhecer, em oposição aos distanciamentos característicos dos nossos tempos.

Essa aproximação aos sujeitos faz com que eles se sintam mais parte de uma estrutura social, faz com que identifiquem a diversidade dos papéis e experienciem movimentos de confronto, tanto no sentido de fomentar ideias, quanto no de desenvolver o olhar e ampliar as suas validações estéticas.

Longe das dicotomias e das interpretações fáceis, por vezes moralizantes, numa forma de pensamento que, ao invés de ampliar-se, busca o rápido fechamento, entendemos que a atitude ética e estética é aquela que não procura fixar nem coisificar as estranhezas, como nos sugere Julia Kristeva. Até porque estranhezas nos pertencem; por vezes gaguejamos em nossa própria língua, nos diz Deleuze. Resta-nos ficar na própria criação, entregarmo-nos a ela, escaparmos à vontade de poder e verdade em relação ao outro a nosso lado, ao outro que não comunga nossas ideias nem nossas cotidianas vidas, ao outro forasteiro, ao outro desacomodador, ao outro que habita cada um de nós. (FISCHER, HILGERT, 2017, p. 335)

Gomes também discute a importância do encontro, apesar de todos os pesares. Segundo a autora, se estamos diante de confrontos entre distintas experiências, o que devemos fazer de fato é assumir esse confronto. Não abafar, mas aprofundar e ampliar os debates. Segundo a autora um diálogo emancipador no espaço escolar seria aquele que:

[...] considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012, p. 105)

Portanto, o cinema e o audiovisual na educação tornam-se ricas experiências quando agem de acordo com o seu potencial de resistência epistemológica, e consequentemente política, para adentrar contextos de urgência social de maneira emancipadora, ou nas palavras de Santos, no contexto do sul global. De acordo com o autor citado (2007, p. 83)

[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isso significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas: ela requer um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. Será isso possível? Existirão as condições que, se devidamente aproveitadas, poderão propiciar sua emergência? (SANTOS, 2007, p. 83)

Por isso é importante que a Educação esteja atenta aos movimentos que se constroem avessos aos aparelhos de centralização dos discursos midiáticos, que operaram a favor de um pensamento pós-abissal. Esses movimentos que herdaram as possibilidades de construção de um “cosmopolitismo subalterno”. Isto é, os movimentos resultantes do abalo que as linhas abissais globais vêm sofrendo desde os anos 1970, os quais Santos (2007) defende com o título de “cosmopolitismo subalterno”, que, apesar de acreditar terem, por ora, uma natureza apenas embrionária, diz que nele contém também uma promessa real.

O cosmopolitismo subalterno se manifesta mediante os diversos movimentos e organizações que configuram a globalização contra hegemônica, lutando contra a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecida como “globalização neoliberal”. (SANTOS, 2007, p. 83)

A especificidade do audiovisual enquanto dispositivo de educação, a sua força no âmbito da formação humana, como dissemos, tem muito a ver com a questão das proximidades e distanciamentos. Há uma capacidade maior na fidedignidade das representações de si mesmo e de seus espaços, através de meios que podem ser mais diretamente colocados ao público. Essa capacidade de mostrar suas realidades e, conseqüentemente, de identificação com essas realidades no momento da recepção via *internet*, está acontecendo por parte de sujeitos que apenas recentemente puderam acessar, ainda que de uma forma bastante reduzida, determinada posição/participação no mundo midiático globalizado. No entanto, é importante que esta participação seja feita de forma crítica às contradições do que se produz e do que se consome, trazendo as “escrituras audiovisuais” à cultura como um lugar de aprendizagem, porque de diálogo e confronto.

5. A PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVA DE UMA PROFESSORA

Como forma de coleta de dados empíricos sobre o fenômeno de interesse, realizamos uma entrevista narrativa sobre a vivência docente da professora Giselle, professora que tivemos a honra de ter como nossa interlocutora para esta presente pesquisa.

Giselle Moreira tem 46 anos, é professora de língua portuguesa e literatura e vive no município de Ribeirão das Neves. Giselle trabalha em duas escolas: No turno da manhã, na Escola Municipal Padre Joaquim de Souza Silva, que fica em Contagem; no turno da tarde, na Escola Municipal Deputado Renato Azeredo, que fica em Belo Horizonte. Segundo Giselle,

estas são duas escolas periféricas. Isto significa que se localizam em territórios com menor entrada do poder público, e que as famílias integrantes daquelas comunidades são, em geral, famílias pobres.

Nesta entrevista, vislumbramos apresentar ao leitor, tanto os métodos da professora, quanto os contextos sob os quais estes métodos foram adquiridos e amadurecidos, através das suas próprias palavras. Por via da Entrevista Narrativa, tentamos nos aproximar da sua vivência, desde a constituição do sujeito curioso com as Letras, passando pelas práticas com linguagem audiovisual e então focando-nos no atual período, de isolamento social em razão da pandemia do coronavírus. A convidamos por saber previamente sobre sua experiência no exercício de operacionalizar práticas e alternativas educativas que envolvem a criação audiovisual em suas aulas. Mas descobrimos muito mais ao longo dos nossos encontros, descobertas estas que serão apresentadas a seguir.

5.1 Dimensão biográfica: caminhos para tornar-se uma professora de Português e Literatura

Primeiro, convidei nossa interlocutora a narrar, bem livremente, sobre seu processo de vir a se tornar uma professora de português, incluindo desde as primeiras lembranças relacionadas aos seus caminhos futuros como professora de Português e Literatura. Giselle recorda que, quando era *bem pequenininha*, antes da sua fase escolar de alfabetização, ela já perscrutava, a seu modo, um fascínio pelas Letras. Ela diz que não saberia dizer se é algo específico dela ou se toda criança faz, mas que [...] *andava com minha mãe nas ruas catando papel, lixo, no chão, depois jogava em cima da mesa e começava a desenhar as letras. [...] Aí eu fui crescendo prestando muita atenção nessa coisa com as palavras, de como elas poderiam construir o mundo, assim...* É interessante notar, nestas primeiras lembranças relacionadas ao seu encontro com as Letras, a constituição do sujeito que se aproxima da linguagem de maneira a perceber, da sua própria forma, que as histórias, as palavras, as letras, enfim, a linguagem, têm, de certo modo, contribuído para a construção do mundo que a circunda.

Na adolescência, soma-se a este rol de linguagens a poesia, a música e aquilo que, segundo Giselle, é um interesse adjacente na vida de quem ama literatura: o cinema.

*Eu acho que quem curte literatura costuma também gostar de cinema [...] Eu tenho diários né, que eu volto para ler agora, com 13, 14 anos eu lamentando que estava ficando velha *risos*. E toda semana eu relatando um filme que eu assisti numa sala de cinema. No Cine Jacques que era na Tupis. Tinha o Royal na Afonso Pena, o Cine Brasil que hoje é um*

*teatro, tinha cinema no Santo Antônio, cinema para tudo quanto é lado. No Santa Tereza... eu ia em todos. Minha mãe fez um mapinha para mim, assim, quando eu tinha 13 anos e falou comigo para pegar o ônibus e rodar a cidade, para aprender a andar na cidade. Sozinha, com 13 anos. E quando eu fui na cidade eu fui descobrir onde que eram os cinemas. Enfim, dizendo isso para também colocar o cinema já dentro da minha trajetória de histórias. [...] E aí depois de 16, 17 anos, quando você está na fase do namoro, está na fase de você ter seus amiguinhos ali da sua tribo, e tudo. Eu era sempre muito estranha, gostava muito de andar de preto, uma época que eu era dark e ficava assim numas viagens, aí eu danei a escrever poesia. Eu tinha uma cultura minha de sempre comprar uma agenda no final do ano para registrar, escrever, criar um monte de poesia. Eu devo ter umas 15 agendas o que quer dizer que foram 15 anos escrevendo. Porque na minha cabeça nessa fase de adolescência eu ia ser uma escritora. Mas não era muito organizado, hoje quando eu leio, ou quando alguém lê algumas coisas que eu escrevia, fala assim: nossa mas é tudo tão contraditório, tudo meio paradoxal demais, umas coisas que não dava para entender. E eu naquela viagem ali e tudo com muita influência da música, Jim Morrison, Janis Joplin, MPB e tal. Meu ídolo era Raul Seixas, né, eu escrevia muito parecido com o Raul. *risos*.*

No contexto de descoberta das possibilidades expressivas da linguagem, a identificação com determinadas formas de ser, de determinado conjunto de subjetividades que, vindos de fora, pareciam contemplar as sensibilidades da Giselle, vão construindo o pilar de seu repertório cultural e, consequentemente, de sua forma de ver o mundo. Desta forma, ela relata sobre o modo como gostaria de ser mais como seus ídolos do mundo da música e da literatura, através do poder expressivo que tinha em mãos, do poder da caneta e da agenda, que, ano após ano, iam compondo o livro de sua vida. Na prática, isto significava a construção de uma trajetória para tornar-se uma escritora. Este era o sonho.

Interessante notar, na seguinte passagem de seu relato, o atravessamento das transformações nos hábitos cotidianos relacionados à leitura em função da entrada dos celulares com função de acesso à internet:

Eu sinto que eu me apaixonei pelas palavras, com a possibilidade do que que elas poderiam dizer, de construir na minha vida e construir com os outros, aí botei na minha cabeça de ser escritora. E eu gostava muito de me expressar no papel, do meu jeito e tal, com as minhas loucuras, minhas filosofias, reflexões, então escrevia muito. Lia muito dentro de ônibus. Eu sou de uma época que a gente lia muito dentro do ônibus, hoje a gente fica com o celular, né. A gente escuta música, fica lendo ali, tudo que tem nas redes sociais, interagindo e fazendo comentários... Mas a gente andava na minha época era com o livro na mão. Eu lia andando, eu lia dentro do ônibus, eu lia um parágrafo, levantava o olho para saber se eu tava no rumo certo. Aí lia outro parágrafo, levantava o olho, enfim. Sempre com a cara nos livros.

E a transformação dos hábitos e cenários desta cidade de sua adolescência também aparecem na passagem da narrativa: [...] *eu passei a minha adolescência dentro das salas de cinema. Salas de cinema antes de virarem igrejas. Antes de virarem qualquer coisa, restaurante e tal.*

Sobre os desdobramentos de sua curiosidade com relação às linguagens e às artes, portanto, Giselle tem muita coisa para relatar. Nos seus relatos, enxergamos uma relação muito fluida entre vários tipos de linguagem artística cuja aproximação dependia de um esforço ativo de sua parte. As expressões artísticas deveriam ser procuradas, elas não chegam tão naturalmente no seu cotidiano e nem eram parte do currículo escolar. Os movimentos de busca pelos livros de filosofia e poesia, a influência das letras de músicas de *rock*, a descoberta da rota dos cinemas de Belo Horizonte, são gestos de uma construção de si mesma de uma maneira análoga, diríamos, à que vem trabalhando. Nas trilhas dos gregos e, conseqüentemente, de Michel Foucault, entramos no terreno da subjetividade e dos seus desdobramentos em noções como sujeição, subjetivação, técnicas de si. Subjetividade, nestes termos, seria o gesto de resistência àquilo que nos fixa em uma forma específica e determinada de individualização, nascida no interior das práticas institucionalizadas, “das exigências de poder e de saber”. Segundo Fischer, de fato, jamais ficamos plenamente livres destes poderes e saberes, mas o que mais importa aqui: pode-se pensar que a subjetividade não depende só deles.

[...] aparece a ideia de uma subjetividade não exatamente relacionada à noção de sujeição (sem que esta dimensão desapareça, claro), mas vinculada a uma luta, a um “direito à diferença e direito à variação, à metamorfose”, como belamente escreve Deleuze em seu livro Foucault. (FISCHER, 2018, p. 29)

No contexto de finalização do ensino médio, Giselle não se via como professora. Vários dos seus colegas de escola já começavam a optar pela docência, por isso cursavam o magistério. Giselle os enxergava com características *maternais* que não tinham a ver com o estilo dela. Por isso, seguindo a influência da família, optou pelo científico a fim de cursar Direito:

Quando a gente está saindo da escola tem muito aquela coisa de "você tem que ser alguém", "você tem que ser alguma coisa", e isso também entrou na minha cabeça que eu tinha que ser "alguma coisa". Aí a gente fica muito à mercê do que a família da gente acha que é melhor para gente. Infelizmente eu caí nessa. Aí eu tentei direito e não passei, obviamente, nem gosto, nem acho que tem a ver comigo.

O gosto pela literatura e pela filosofia e a atração por tornar-se mais parecida com Clarice e João Guimarães manteve-se ao longo dos anos. Mas as circunstâncias materiais a distanciaram da trilha deste caminho sonhado, impondo-se a necessidade comum: ganhar dinheiro. Durante este tempo, na faixa dos 20-30 anos, Giselle teve inúmeros trabalhos que citá-los integralmente seria inviável.

Porém, a vontade de criar em comunidade não cessou nesse período. De forma muito rica, Giselle nos narra diversas experiências culturais, em comunidade, que partiram de sua própria ação autônoma frente à realidade que a abraça.

Nesta época eu gostava de juntar os meninos da rua e fazer uns grupinhos e teatro amador. Trazia eles para o quintal da minha casa e a gente trabalhava peças de teatro sem salário, sem nada. Aí todo final de semana eu juntava os meninos e a gente fazia uns exercícios de teatro e discutia questões. Montávamos os espetáculos e a gente apresentava na praça de Ribeirão das Neves, ou no quintal da minha casa ou na igreja. Duas vezes fomos convidados a apresentar lá na PUC. Aí eu pedia o transporte, só. Aí o pessoal buscou a gente aqui, e a gente foi. Sem cenário, aquela meninada, os meninos na faixa de 10, 12 anos, levando uma peça de 40 minutos etc. Na minha vida, eu queria falar isso, eu sempre participei de coletivos de pessoas, que a gente se engajava. Criávamos uns projetos muito particulares, sem estar preso a nenhum tipo de emprego, de nada, e a gente tocava umas iniciativas na área artística. Então, nessa fase que eu não estava trabalhando na escola ainda, quando eu comecei a trabalhar com teatro por conta própria, eu montei com este coletivo um grupo de teatro chamado Filhos das Estrelas. Sabe o que é ficar brincando de fazer cultura? Mas era coisa séria para a gente. Nós fazíamos muita peça de teatro pelo bairro afora. Com este coletivo a gente ficava se enchendo de ideia do que a gente poderia fazer pela cidade. E a gente fazia mesmo, com o que a gente tinha, sem recursos. Pena que na época eu não tinha celular para filmar, senão eu tinha filmado as peças todas. Quando teve campanha de popularização do teatro aqui em Ribeirão das Neves eu ganhei prêmio de melhor direção e tal.

Nesta última passagem é importante ressaltar a falta que fez, do ponto de vista da professora, o meio, isto é, o celular. Com ele, ela poderia filmar as experiências que viveu neste contexto, se a popularização dos dispositivos de filmagem já fosse naquele período uma realidade. Nota-se a dimensão do mencionado “implante tecnológico” que nos condiciona de formas muito profundas.

Este estado de ebulição na vontade de criação junto a uma equipe, ou um coletivo, foi exatamente o que eu pude ver durante as referidas duas visitas que fiz à casa da Giselle. Mas a criação em conjunto parece ser o fio condutor da conexão entre as experiências de criação de peças de teatro com a comunidade e o tornar-se professora. Sobre este período, nossa interlocutora narra:

*Aí de repente aquele clique, assim: gente eu preciso estudar porque, e os meus livros? Já estava chegando aos 30 anos né? Então eu acho que é uma boa idade para eu publicar meus livros e tudo mais *risos*. E aí eu entro na faculdade de Letras com essa intenção. A gente sabe que escritor é escritor, não tem faculdade para isso nem nada. Mas na época eu pensei que eu ia aprender um monte de coisas sobre literatura, que eu ia me embriagar de literatura e aprender e construir e escrever textos incríveis. E aí eu entro e dou de cara com meu Ser Professor.*

Giselle cursou Letras na faculdade Faminas, em Venda Nova. Ela narra sobre um momento em que teve que dar uma aula para alguns de seus professores, como atividade curricular do curso, e um professor de Sociologia deu o seguinte *feedback*:

Você vai sofrer muito na sala de aula. Porque você dá aula com tanto coração, você se colocou tão aqui né? Você não estava só apresentando um tema. Você estava assim tipo encantada. Você estava se divertindo, você estava tão emocionada que você vai ter que tomar cuidado. Acho que ele queria dizer para mim que a aula é algo que você planeja, e que funciona de forma mais automática. Mas eu cheguei ali e vivi aquele momento. Aí quando ele falou isso comigo aí eu fui pensar que eu acho que sou professora. Mesmo. Porque eu sou muito encantada em que quem está me ouvindo, com essa coisa de teatro, de literatura, de tudo... quem está me ouvindo se emocione com aquela informação, com aquele conhecimento que a gente está produzindo ali. É uma coisa meio espetaculosa, assim, meio espetacular mesmo.

Ela conta, em meio a risadas, que até entre os seus colegas de sala, a maioria de discentes mais velhos, ela realizava peças de teatro. A sensibilidade estética parece não se dissociar de suas práticas cotidianas. Mas além de dar vazão à sensibilidade estética, à criação em conjunto, ela indica ter desenvolvido no período acadêmico várias formas de encarar os textos de uma perspectiva mais crítica:

Os professores da faculdade que eu mais amava eram os que davam aula de Literatura. Aí eu fui conhecer aquele universo dos textos, mas já do ponto de vista da escola né? Por exemplo a Intertextualidade eu amei conhecer o conceito do diálogo entre os textos. As análises dos discursos, que eu tive disciplinas que a gente analisa a ideologia nos textos, ideologia capitalista, [...] eu aprendi a escarafunchar os textos.

Sobre suas primeiras experiências em sala de aula, em situação de estágio profissional, Giselle conta que, ao encarar todos aqueles alunos que a olhavam, esperando que dissesse alguma coisa, ela narra o que pensou:

[...] eu vou me colocar no lugar deles (alunos), e se eu fosse a Giselle lá né, o que que aconteceu na minha vida que eu julgo que deu certo, né? Foi quando? Foi quando me elogiaram naquilo que eu gostava de fazer, que eu amava, que era criar histórias, como uma professora de sexta série que amava meus textos. Quando na faculdade, o mais importante foi potencializarem aquilo que eu mais gostava que eram os meus sonhos. E que o mundo me roubou porque eu sou pobre, por causa da desigualdade social, porque eu tive que trabalhar, sair para ganhar dinheiro, para ajudar em casa, era uma época que meu pai estava desempregado, enfim... Aí eu precisava fortalecer os meninos no que cada um deles tinha de bom, o que não é igual. Cada um deles tinha um talento, um interesse, um gosto por alguma coisa. Então eu tenho que potencializar isso neles.

Portanto, ao se identificar com os alunos, ao se colocar no lugar deles, nossa interlocutora destaca um ponto que, para ela, é fundamental. Que antes de tudo, aqueles alunos

precisavam de um grande reforço nas suas autoestimas. Então, como professora, era necessário que ela potencializasse as qualidades que eles já tinham, *inclusive por serem meninos de periferia*.

Giselle continua a narrativa contando sobre outro “desvio” que se mostrou uma experiência profunda de formação humana. Ao terminar a licenciatura em Letras, ela não conseguiu um emprego na área logo “de caras”. Antes de passar em algum concurso como professora de Português ela entrou no programa *Fica Vivo* como professora de teatro.

Era assim, a intenção era ficar vivo, né? Trabalhar com os meninos que moram em área de risco, que às vezes são assediadas por uma vida... Às vezes é mais fácil para eles se envolverem com coisas à margem porque eles já estão à margem. Com um lado mais marginal, ou do crime, enfim. Eu nem gosto de falar isso porque é a vida deles, né?

Sobre o conteúdo das peças de teatro que desenvolvia com estes meninos, Giselle narra:

*A gente fazia muita peça de teatro que os personagens eram traficantes, por exemplo, não com sentido de moralizar, mas a gente tentava discutir essa figura, esse envolvimento, esses relacionamentos, como que a gente enxergava aquela comunidade, com todos os seus agentes, né? E com isso os meninos se envolveram mais nessa arte, então eles já tinham mais como se expressar, e eles ficavam ocupados com isso. A gente fez até um filme em 2008 chamado O Coletivo. E aí os meninos se envolviam nessa pegada da arte e ficavam desviados de uma ocupação mais perigosa para a vida deles. Nunca tentei dizer para eles o que é que é bom, o que é que é ruim, de um ponto de vista de moralizar, falando por exemplo "você vai acabar com a sua vida", essas coisas. Nunca falei dessa forma. A gente discutia sobre problemas com as drogas, a gente discutia sobre experiências, contava histórias de pessoas que eles conheciam, falavam de sentimentos. A peça Chapeuzinho Vermelho que fizemos foi assim: tinha o cara de bode, cheio de capanga, que passa droga para Chapeuzinho, aí Chapeuzinho ficou toda poderosa, se achando o máximo. Aí depois chega a vovó sapeca "coro" em todo mundo *risos*. Aí a gente desfaz essas coisas no conto de fadas, pensando sobre essas realidades, com as consequências do que a gente vê na própria vida da comunidade.*

Neste sentido, fica claro o porquê de Fischer, em consonância com Rancière, afirmar “a urgência indispensável de ficcionalizar o real, para pensá-lo” (FISCHER *apud* RANCIÈRE, 2018, p. 2018). Depois desta bela experiência, Giselle passou, de fato, a atuar como professora de português e literatura. Mas ela diz que, de certa forma, já estava dando aulas antes - para os meninos de seu bairro e para os meninos do Fica Vivo - segundo uma “fórmula” que ela levou para as salas de aulas, que é aquela que colocar o “afeto” como central no processo de aprendizado. Ser professora, para Giselle, então é, segundo suas próprias palavras:

[...] você se relacionar com uma pessoa que tá aí junto com você, que vai discutir as questões do mundo. Que apesar de ser adolescente não é inferior a você, que só tem menos experiência, mas ele não é inferior nas ideias, nos pensamentos, nem nada, e ele pode me

ensinar muita coisa, e eu posso ouvi-lo. E para isso a gente precisa ter afeto, sabe? Tem que gostar das pessoas, de gente...

Esta “fórmula” específica da Giselle aproxima-se, em vários sentidos, dos ensinamentos feitos por Paulo Freire no sentido da forma de encarar aquele educando que está na sua frente enquanto um sujeito, da sua forma, já completo, não como um vazio a ser preenchido. Nos termos do autor educador:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. [...] Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 1996, p. 63).

Segundo nossa interlocutora, é muito comum perceber, nas escolas onde trabalhou que há um estigma colocado nos educandos de serem “malandros” quando não apresentam tal tarefa como deveria ser feita. *Isso afasta o aprendizado, eu acho.* Nestas suas falas percebe-se uma postura crítica sobre o formato tradicional da escola, que, de fato, segundo vários autores, manifesta-se enquanto um subproduto do industrialismo. Isto é, uma visão de escola na qual a sala de aula seria um espaço aos moldes da produção de mercado, idealizada na concepção da linha de montagem e com propósito de treinar os alunos segundo as conformidades do modelo industrial, construindo “[...] uma prática disciplinar voltada para a fábrica ou empresa, que mais tarde poderá contratar seus graduados” (VALENTE, 2014, p. 81). A forma, digamos, “dissidente” a este sistema, então, seria a educação humanista, abordagem pela qual a professora Giselle trilha seus caminhos. Este modelo é muito bem afirmado por Carvalho (2017), no artigo: *Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar*, no qual o autor disserta sobre as diferentes crises na escolarização contemporânea, crises estas de um complexo diagnóstico. O autor se propõe, no entanto, muito acertadamente, a sugerir razões de suas existências, fazendo a crítica à dimensão não-humanista do seu processo quando pautado por sentidos econômicos, de uma educação bancária. Nas palavras do pesquisador, devemos buscar, nos moldes humanistas, pensar a escolarização “[...] como um potencial lugar de experiências; como um palco para encontros intergeracionais mediados pelo diálogo com um conjunto de objetos e práticas culturais.” (CARVALHO, 2017, p. 102).

Considerando o momento da crise como aquele em que reconhecemos termos perdido o sentido das respostas tradicionais, ou, se o sentido existencial da educação contemporânea se esvanece, torna-se possível que plantemos sementes nas brechas. Carvalho (2017), portanto, aponta no sentido de que crises permitem a constituição daquilo que é novo, nos convidando a repensar “O que ensinar? Como? Em nome de que educar?” (Idem, 2017, p. 1026). O significado público que o modelo humanista busca atribuir ao processo educacional, então, parece ser próximo àquele que a professora Giselle adota.

As relações de amizade, a experiência da paternidade e o prazer de ler um poema são exemplos de experiências que podem ter um profundo sentido existencial e formativo para quem as vive, a despeito de sua vaga ou nula aplicabilidade prática imediata. E experiências dotadas de sentido são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operarem transformações naqueles que por elas passam. Por isso, uma experiência dotada de sentido formativo pode ser um elemento definidor na constituição de um sujeito (Idem, 2017, p. 1027)

*Acho que era isso que aquele meu professor de sociologia queria me falar, assim, Giselle, é muito amor envolvido, e eu não sei se isso vai funcionar em sala de aula não, porque você vai se desgastar. Acho que muita gente apostou, quando eu comecei a dar aula, que eu ia desistir com 1 ou 2 anos. Eu tive professores tão cansados, que quando eu entrei pra dar aula me falaram: eu quero ver você daqui a 5 anos, agora eu já estou com 13 anos de sala de aula e estou do mesmo jeito. *risos*. Naquele palco onde nós podemos nos embriagar de arte, filosofia, de pensamento.*

Devemos encarar com visão crítica este “cansaço” referido pela interlocutora, no sentido de não consenti-lo como um fato natural, mas como consequência de uma violência que é imposta àqueles que decidem trilhar os caminhos da docência. Sobre isso, Freire (1996) pontua:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 34)

Por isso, o autor acredita que a luta em favor da dignidade dos professores “[...] é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.” (FREIRE, 1996, p. 34). Giselle comenta sobre a resistência que vários profissionais apresentam em relação ao seu estilo “afetuoso” de ser professora. No entanto, ela demonstra que é, exatamente, este seu jeito de ser que a mantém trabalhando bem ao longo dos anos, de forma viva e disposta à atividade humana que assume. Acreditamos que seja uma postura análoga à que propõe Freire:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 1996 p. 14)

Cada um tem um conceito do que é ser professor também né? Tem gente que acha que é saber demais as coisas. Para mim, uma coisa que eu aprendi na faculdade é que o conhecimento ele tá aí. Hoje ele está lá no Google, na internet com um click você sabe de tudo. Mas você potencializar uma pessoa para falar com ela que você pode conhecer. Acho que todo mundo é universo de conhecimento e tudo mais e tem coisas que a pessoa desconhece, mas eu posso ajuda-la a querer conhecer. A ter curiosidade. A traçar um caminho, e essa pessoa vai buscar por conta própria. Eu acho que é uma competência que a pessoa descobre nela de aprender.

Sobre a informatização da escola, acreditamos que nossa interlocutora também mantém uma postura sensata, já que vivemos um momento de transformação da escola. Se antes se tratava de um espaço de reprodução do saber, hoje, torna-se espaço “[...] de construção, de reconstrução e de ressignificação do conhecimento, um espaço de real interatividade.” (MEDEIROS, 2009). Fenômeno este que McLuhan já havia antecipado com notável visão:

Nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução. Na medida em que os meios de alimentação de dados aumentam, assim deve aumentar a necessidade de introvisão e de reconhecimento de estruturas. (MLCLUHAN, 1964, p. 12)

Então, acreditamos que uma das mais importantes ferramentas conceituais para entender este novo momento de intersecção entre Educação e os novos meios, seria o conceito de mediação, tratando-se de um fenômeno que implica o cotidiano da relação professor/aluno. Segundo Silverstone, a perspectiva da mediação nos provoca a observar o movimento de significação de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. “Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante ou desimportante”, de forma que “mediados, os significados circulam de diferentes formas em textos primários e secundários, através de intertextualidades infindáveis...” (SILVERSTONE, 2002, p. 33-34).

Sobre a especificidade da sua área, enquanto professora de Português e Literatura neste atual contexto educacional, no sentido mesmo de mobilização dos alunos no campo da linguagem, ela resume:

Eu costumo dizer, quando conheço uma nova turma, que eu estou ali para desenvolver com os meninos cinco coisas: pensar, falar, escrever, ouvir e criar. Primeiro seria o nosso: pensar. Então a gente estuda para a gente pensar melhor. A gente estuda para a gente, pensando, falar melhor. Para transformarmos os pensamentos em palavras, em argumentos. Se eu tenho vontade de falar, eu vou falar, não vou me calar. Para a gente: escrever melhor. Porque eu posso falar, mas as vezes o formato que vou usar para a minha voz vai ser a escrita. Eu faço com eles também para a gente aprender a ouvir. Porque a gente não tá muito acostumada a ouvir, a gente quer falar muito, a gente quer expressar demais, muitas das vezes sem ouvir, sem parar, sem ter paciência de ouvir o outro. O outro também quer falar, e eu preciso aprender que o que eu vou dizer vai ter a ver com que ele disse, porque a gente não pode falar sozinho, né? E a gente aprende também a criar. Que eu posso criar, que eu posso inventar alguma coisa. Eu consigo fazer debates incríveis assim. Voltando nesse combinando e lembrando o que a gente está fazendo ali esse ano. Estamos fazendo isso: aprendendo a pensar, falar, escrever, ouvir e criar. Em cima disso a gente faz qualquer coisa na sala de aula.

Esta abordagem descrita por Giselle acaba se relacionando com aquilo que vários estudiosos vêm apresentando sobre os direcionamentos mais pertinentes que a escola pode promover, em virtude destes complexos tempos que vivemos. Medeiros (2009) sugere que neste contexto, certa análise crítica sobre quais conteúdos merecem ser privilegiados durante o processo de escolarização torna-se vital:

Tratar os conteúdos escolares de forma que transpareça sua importância para a vida dos estudantes, para que sejam reconhecidos como significativos, passa por um trabalho que compreende a seleção criteriosa e a contextualização ao universo dos envolvidos. Significa privilegiar conteúdos que estimulem a aprendizagem continuada, que agucem a curiosidade dos estudantes ou que sejam bases para aprendizagens posteriores. É inegável que determinados conteúdos representam, eles mesmos, importantes chaves para aprendizagens novas e autônomas. (MEDEIROS, 2009, p. 144)

Nesta atual “sociedade da informação”, portanto, o direcionamento dos alunos, segundo nossa interlocutora, se dá por meio do aprendizado de certas competências amplas, por meio das quais cada educando pode trilhar o seu próprio caminho. Em uma das passagens mais belas da entrevista, Giselle diz:

*Resumindo, quando eu entro para sala, quando tenho o contato com os alunos pela primeira vez e começo a me apresentar, no início eu já digo para eles o seguinte: Eu dentro de mim, assim, a minha filosofia de trabalho, ou de ser quem eu sou, é: as pessoas precisam ser poderosas. Ninguém pode humilhar ninguém. Você tem que ser forte e tem que ter lugar, sabe? **Você nunca vai poder pensar que você não deveria existir**, ou porque você não se enquadra, ou porque as outras pessoas são melhores. Então eu quero "empoderar" as pessoas, essa palavra está sendo muito usada agora, né? Mas minha filosofia de vida desde pequena é deixar as pessoas poderosas. E eu faço isso às vezes até me diminuindo, eu me auto deprecio porque as pessoas precisam ter essa autoestima e serem mais, né? As pessoas têm que acreditar nelas!*

5.2 Experiência pessoal com o Cinema e Produção Audiovisual Junto aos Alunos

Neste momento, convidei Giselle a narrar a sua relação com a linguagem do Cinema.

Eu acho que tudo tem a ver com o mundo que a literatura abre para gente, que as histórias abrem. Na verdade os vários mundos né? Como que eu posso me reelaborar tanto como consumidora dessas várias expressões artísticas e principalmente o audiovisual, o cinema, que eu fui apaixonado na minha adolescência e sou apaixonado até hoje. Porque eu sou capaz de ficar assim, tipo umas 16 horas, na frente de uma tela assistindo alguma coisa, ou série, ou filme passando para outro filme. Eu sou da época da locadora então na locadora eu ia de 2 em 2 dias. Eu pegava cinco, acho que o limite de cinco, aí eu levava para casa e assistia os cinco um atrás do outro. E essa paixão por mundos. De me ver, de observar, de me imaginar dentro de algumas histórias, com alguns personagens, vendo como eles solucionavam algumas coisas das vidas deles. Curtindo, amando, me decepcionando, frustrações etc. Ou seja, experimentando uma série de emoções que o cinema trazia para mim.

A professora sempre acompanhou o trabalho de alguns artistas diretores os quais ela acreditava serem possuidores de uma “gramática” ou uma “assinatura” muito própria. É neste sentido que ela cita alguns destes realizadores: Ingmar Bergman, que diz ser o melhor de todos, sobretudo, pela qualidade da fotografia dos seus filmes. Woody Allen, Pedro Almodóvar e Quentin Tarantino são outros realizadores dos quais ela se considera fã.

No sentido de aumentar sua capacidade de se comunicar e se expressar através desta linguagem que lhe parecia tão fascinante, Giselle entrou no curso de Cinema e Audiovisual da PUC Minas. Mas lá, ela diz ter encontrado um “porém”: a distância do domínio das técnicas da linguagem no que tange ao manuseio dos aparelhos. *Então, com essa paixão, pensei assim: vou entrar na faculdade de cinema né? [...] eu amava aprender sobre o cinema, mas muita dificuldade do Técnico. Porque eu acho que isso é uma coisa minha. Eu acho que os meninos hoje dessa era digital são diferentes.*

Ela acredita ter este “medo” do contato com os equipamentos técnicos desde criança, apontando também ser uma circunstância relacionada ao geracional. Ela foi uma criança acostumada a tomar *muito beliscão quando botava o dedinho nos novos eletrodomésticos* que surgiam em casa. *A gente não conseguia lidar com os eletrodomésticos. Uma vez eu botei o dedinho para ligar a televisão e tomei um tapa, e diziam que não pode, que vai quebrar etc. Eu acho que tudo era com muita dificuldade para ser adquirido, então você quebra um negócio caro e pensa "poxa, eu estrago tudo". Então eu cresci sem poder "fuçar" as coisas.* Ela conclui, assim, ter o potencial de atuar no cinema, por exemplo, criando roteiros, função na qual a intimidade com os equipamentos não é tão necessária.

Esta fase da sua vida, no curso de Cinema, não durou muito já que no terceiro período ela passou em outro concurso para professora em Belo Horizonte. Neste período, só dava aula na escola de Contagem. Assim, precisou deixar a faculdade, mas ressalta que *aprendeu pra caramba*.

Mas aí nesse segundo cargo como professora que eu consegui o cinema entrou com tudo também. Desde os primeiros anos que eu já comecei no Estado, como designada, né? Dei três anos de aula sendo designada, contratada pelo Estado. Então esse concurso que "interrompeu" meu aprendizado de Cinema foi o que mais contribuiu com a inserção do Cinema nas minhas aulas.

Assim, chegamos ao assunto do audiovisual na prática escolar. Questionei-a sobre a razão de ela incluir o cinema, e a criação de filmes com os alunos no seu cotidiano docente. Ela diz ser uma forma de divisão da sua autêntica curiosidade, e como ela se coloca na sala de aula *inteira*, com todos os seus gostos e curiosidades, estes “afetos” adentram a escola de forma natural.

Eu acho que ser professor é isso de você estar inteira, viva e honesta para o seus alunos. Porque tem uma coisa que acontece que é o professor que se separa, com aquela ideia de ser profissional. Tem umas coisas que eu acho assim, cara, ou você é você no mundo ou você não é nada. Muitos professores chegam lá assim: eu vou ensinar para os meninos o que: Geografia, Matemática, Português, Ciências aí tem a matéria, que ele passa a matéria para os meninos e ele vai embora e aí, assim, poxa eu não tenho nada a ver com esse menino e eles não tem nada a ver com a minha vida. Eu sou profissional e não posso me misturar com os meninos.

Eu faço justamente o contrário. Eu não consigo ser diferente.

Esta passagem faz Giselle se aproximar muito daquilo que Paulo Freire ensinava sobre a “professora democrática” enquanto “testemunha” do seu “gosto pela vida”.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p. 58)

Giselle preocupa-se em deixar claro que ela não deixa de ter ética nesta aproximação. E, de fato, não há nada de antiético nesta postura que, a nosso ver, parece ir ao cerne daquilo que Paulo Freire nos ensina sobre “a natureza invariavelmente humana” da atividade de professor. Estas considerações, somadas ao reconhecimento da dignidade destes “humanos” que se encontram no lugar de alunos desta relação, possibilita chegar-se à necessária “dialogicidade” deste processo:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 44)

Parece também ir ao encontro do modelo de Educação para “professores progressistas” a seguinte passagem do relato da professora, no sentido de não se perceber simplesmente “no mundo”, mas “com o mundo”. (FREIRE, 1996, p. 16)

*Mas, cara, eu chego para os meninos para dar aula e a Giselle vai dar aula. Não é a professora da escola tal. É a Giselle. E quando a Giselle chega, os meninos vão conhecer a Giselle. A Giselle gosta de cinema, de literatura, e valoriza tudo o que eles falam, que eles trazem. Se os meninos estão gostando de funk, a Giselle vai escutar com a gente. Vai falar o que ela acha sobre isso. Então eu acho que professor para mim é muito isso. Então eu gosto de cinema? Já escancaro no primeiro dia: cinema é "f***", muito massa e lalalá e eu entro no mundo deles, e quando eu estou lá dentro do mundo deles eu vou trazendo eles para o meu mundo! Na sala de aula você se apresenta, né? Eu coloco as minhas vísceras, meu coração, para os meninos porque eu quero ver o coração deles e a víscera deles também. Eu quero ver o que eles pensam do mundo, como que eles elaboram a opinião deles, e a gente construir as nossas opiniões à respeito do mundo, de forma política, da gente se posicionar no mundo.*

Talvez esteja aí uma significativa expressão dos movimentos de mediação que ocorrem nas salas de aula, às vezes em maior, às vezes em menor grau. Trata-se de uma troca de curiosidades sobre a realidade que, através das afetações transpassam de um sujeito para o outro, em um fluxo constante, o qual, em alguma medida, podemos ver e projetar. Ou nas palavras de Silverstone:

Todos nós somos mediados e os significados que criamos são, eles próprios, nômades. Fronteiras são transpostas, e, tão logo programas são transmitidos, *web-sites* construídos ou *e-mails* enviados, elas continuarão a ser transpostas até que as palavras e imagens que foram geradas ou simuladas desapareçam da visão ou da memória. (SILVERSTONE, 2002, p. 42)

Quando questionada a respeito de exibições de filmes que ela promovia na escola, Giselle relata o desenvolvimento de um hábito cineclubista que nasceu em suas aulas aos sábados. No cronograma anual, acontecia de ter aulas aos sábados por causa de pagamento de greves. Assim, junto a um grupo de outros dois professores, ela pôs em prática a aproximação com cinema desta forma:

Tivemos a ideia de montarmos um cineclube para esses dias com o intuito de aproximarmos os alunos da estética artística do audiovisual além de familiarizá-los com as linguagem do cinema por usarmos muito em nossas aulas tanto apreciando em uma discussão dos nossos conteúdos, como em propostas de que eles também produzissem filmes como expressão artística. Planejavamos sempre os encontros, com exibição dos filmes, debate e em seguida um Quiz para consolidação da discussão acrescido de premiação. Às vezes eram desafios que deveriam ser respondidos oralmente, outras vezes por escrito e até com desenhos. A sala de aula, transformada em uma sala de cinema, era toda ambientada por nós: a escurecíamos com panos pretos, levávamos colchões da educação física e almofadas, para a acomodação dos alunos e fruição da experiência, montávamos o retroprojeto com caixas de som... Ficava bem agradável...

Mas ela destaca também que estes momentos costumavam ser dificultados por problemas nos aparatos técnicos, que muitas vezes atrasavam as atividades por não estar funcionando, ou mesmo problemas com *internet*. Isto porque a escola não tem condições de disponibilizar *internet* para atividades pedagógicas, apenas para os trabalhos administrativos.

Na verdade, usávamos a internet dos nossos dados móveis do celular. As vezes a minha acabava e tinha que pedir de um colega (Haviam professores assistiam aos filmes, alguns que gostavam e participavam dos debates, o de geografia, o de história e até de inglês...) [...] Não é para rir, mas passávamos raiva com o equipamento e nos atrasava um pouco, e como a sala não era adequada, eu tinha que ficar levando meus panos pra tampar umas janelonas grandes de um lado e do outro. A cortina que tem lá não funciona porque é de pano fininho.

Os alunos que participavam destas atividades não eram sempre das mesmas turmas, os alunos do 6º ao 9º ano que compareciam na escola nestes dias de sábado eram convidados a participar da prática. Giselle exemplifica estas práticas com os quatro momentos seguintes:

Um encontro foi sobre a estética do Quentin Tarantino. Nesta situação, os professores usaram cenas esparsas, com o intuito de realmente apresentar o trabalho deste diretor aos alunos, demonstrando que existe ali uma assinatura específica, um gesto bastante claro de autoria.

Outra foi sobre o Tim Burton. Aqui, ela conta ter exibido o curta do diretor chamado *Vincent* (1982), falando sobre seu estilo, sobre o gênero terror, e sua técnica de *stop motion*.

Em outra ocasião, o diretor que discutiram foi *Charles Chaplin*. *Exibimos o filme O Garoto seguido de debate e apresentamos um pouco da história do cinema com o filme Viagem a lua de 1902.*

O quarto momento exemplificado por ela é o mais significativo e vai ao encontro das sugestões que procuramos dar ao longo desta pesquisa, que seria de procurar o olhar crítico de novos cineastas brasileiros, que filmam nossos problemas enquanto comunidade, desvelando

nossas próprias vidas. O grupo se dedicou a conhecer o cineasta *Fáuston da Silva* e para ele, foram dedicados dois sábados. *Apresentamos o Fáuston da Silva, exibimos seus curtas O Melhor Fotógrafo do Mundo; Meu Amigo Nietzsche e O Último Natal*. A partir daí eles discutiram os roteiros e as estéticas dos filmes. Interessante que, como Adirley Queirós, Faustón é também um cineasta de Ceilândia, porém, mais jovem, de uma geração mais recente.

Assim, percebe-se que o cineclubes acontecia não como uma prática burocrática, de definição de um filme com fins instrumentais para trabalharem certo conjunto específico de conteúdo. Estas práticas de exibição aconteciam de maneira mais orgânica, de acordo com experiências dos próprios professores e o que, juntos, eles definiam.

Para além destas atividades aos sábados, que aconteceram todas em 2019, ela também tenta assistir filmes com os alunos nos dias letivos comuns, porém, acreditamos que, sem todo o planejamento das salas, a atividade se tornam ainda mais complexa. Geralmente no sentido de motivá-los às criações próprias, ela diz mostrar muitas das experimentações que ela já fez em audiovisual, e principalmente, os trabalhos dos alunos de suas turmas anteriores.

Aí é muito legal eles assistindo trabalho de outros colegas, de outras séries, de outros anos, então tudo vira material, eu faço questão de guardar tudo e tudo vira um material didático. Isso no cinema é muito forte. Quando eu peço para eles fazerem trabalhos assim, o tempo todo eu estou propondo ação! A gente faz exercício tradicionais, óbvio, exercícios mais instrumentais, digamos assim. Mas muito mesclado a uma preparação de algo que vai resultar em um produto no fim.

Interessante notar como esta adesão à linguagem audiovisual aconteceu por uma iniciativa da Giselle, mas que foi, em certa medida, bem aceita e abraçada pelos alunos e pelos membros das escolas em que trabalhou ao longo destes anos. Os escritos sobre este campo de estudo vêm corroborando no sentido das várias potencialidades desta prática que se tornou rotineira pela própria autonomia da professora. Quando investigamos as pesquisas práticas no campo brasileiro de Cinema e Educação, ou melhor, quando observamos a base teórica voltada à potência educativa do cinema, encontramos um conjunto de trabalhos nos quais Bergala é o autor mais citado. Esse referencial se alia à natureza prática, de realização mesmo de filmes, já que Bergala ressalta que o contato com o audiovisual, para ser de fato profícuo, não deveria ser concebido pelo aluno sem a experiência ativa do “fazer filmes”. (BERGALA, 2008, p. 30).

Ela nos conta, então, sobre como se deram, na prática, estas atividades de produção com alunos.

Às vezes eram três equipes em uma sala de 40 alunos. Você divide em três equipes e tem aí 10 alunos para cada filme. Então dava super certo. Foram feitos muitos contos do

Machado de Assis. [...] Eu não gosto muito de falar só em conteúdos. São conteúdos, né? Mas estas palavras dentro do universo da Educação estão muito carregadas de significados e contextos... Não gosto de falar em matéria, conteúdo, eu gosto de falar em temas, "naquilo que a gente está abordando", "que a gente está refletindo à respeito", e é óbvio que tem relação com a língua portuguesa. Então a gente vai fazer um cinema e eu estava trabalhando a literatura do Machado de Assis, conhecendo os contos, a narrativa no século dezenove. Tem muita gente hoje que fala que achava Machado muito chato, que na escola foi obrigado e não gostava. Uma coisa que eu acho interessante é os alunos não se sentirem na obrigação de gostar das coisas. Mas acaba que eu os meninos, através da experiência com o cinema, passando a ficar seduzidos pelas histórias, é uma sedução que você trabalha com eles! Eu acho que o professor tem que ter isso. Aí quando eu trouxe Machado de Assis e falei para dividirem em grupos para descobrir algumas histórias que a gente pode transformar em cinema, aí eles amaram! Porque aí eles foram entrar naqueles triângulos amorosos de Machado de Assis. Eles não estavam acreditando naquilo! Eu recebi muitos filmes de O Enfermeiro, também, que eles achavam engraçado aquele velho na cama ali sofrendo e maltratando o enfermeiro. E eles adoravam fazer estes personagens eles mesmos. Tenho também muito filme da A Cartomante feito pelos meninos e aí eles amaram Machado de Assis! A gente leu, mas o gostoso era a gente viver o Machado.

Estes relatos de Giselle corroboram as ideias colocadas por Medeiros (2009), em seu artigo *Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica*. Segundo a autora as linguagens mediáticas podem ajudar a construir cenários que induzam a aprender em função da estimulação de suas curiosidades. (MEDEIROS, 2009, p. 145). É importante que seja destacada neste trecho, também, a riqueza da apropriação das histórias de Machado de Assis para posterior reimaginação dessas histórias. Neste sentido, as intertextualidades, citadas por Giselle, tornam-se um pungente mecanismo de contato com os conteúdos trazidos por ela. Desta forma, percebe-se que, nas palavras de Silverstone, “Toda transposição é também uma transformação. E toda transformação é, ela mesma, uma reivindicação de significado, de sua relevância e de seu valor.” (SILVERSTONE, 2002, p. 42).

É interessante notar, através da sua narrativa, o que emerge em termos estéticos destes exercícios de operacionalização da linguagem audiovisual: nos seus contextos específicos a forte impressão das individualidades dos sujeitos que construíram estes filmes. [...] *tudo tão bacana, tão gostoso de assistir, tão amador e com tanta impressão deles, com a digital deles ali.*

E não existe bonito nem feio, né? Existe aquilo que você pode melhorar em qualidade a partir do momento que você vai descobrindo. Nós não exigimos dos meninos o que eles não sabem. Por exemplo: a gente vai fazer filmes? Então vamos assistir uns filmes? Eu passo vários curtas para eles antes. Muitas produções profissionais, mesmo, mas eu gosto muito também de passar filmes dos alunos para os alunos. Aí eles assistem e falam: nossa, que legal, eu posso fazer isso! Como é acessível! É muito legal isso. E eles realmente fazem tudo, até os créditos.

Este amadorismo não é definidor de algo enquanto “ruim”. Desde a década de 60, abordagens críticas vêm trabalhando a partir da concepção do cinema como uma atividade humana que pode ganhar potência na precariedade. Isto, acreditamos, tem muito a dialogar com este novo momento que vivenciamos, em termos de uma transformação na percepção estética das “escrituras audiovisuais” no contexto em que quase todos podem produzi-las. Segundo Guimarães:

A invenção a partir da precariedade é talvez a contribuição teórica mais importante do cinema latino-americano na década de 1960 – a ideia mais recorrente e mais fecunda nos manifestos mais relevantes da década. Tá no “Cinema e subdesenvolvimento” (1962) do argentino Fernando Birri, ganha corpo na “Estética da Fome” (1965) do Glauber, faz uma curva militante no “Rumo ao Terceiro Cinema” (1969) dos argentinos Fernando Solanas e Octavio Getino, deságua no “cinema imperfeito” (1969) proposto pelo cubano García Espinosa e explode no “A questão da cultura” (1970) do Sganzerla. Naquele momento, foi uma intervenção tática no sentido de inverter valores coloniais. Hoje parece que o jogo virou, não é mesmo? Os inimigos mudaram de cara. A ideia colonial do “bem-feito”, do “bom gosto”, já não é mais hegemônica. Não há uma relação indissociável entre “qualidade” técnica, visibilidade e dominação. (GUIMARÃES, 2020)

E apesar de os alunos da Giselle a surpreenderem neste sentido (conseguindo realizar de forma competente até os créditos), a intenção deste tipo de articulação dentro do ambiente da escola não é a de atingir uma idílica “estética profissional”.

Produzir mídias requer, além do equipamento necessário, um relativo domínio desses equipamentos e das respectivas linguagens. Isso não significa transformar a escola em centro de produção de impressos, de programas de TV e de rádio, mas implica, sim, o fato de que as linguagens e os procedimentos básicos para estruturar um texto informativo e apresentá-lo em diferentes suportes, capturar sons e imagens e documentar eventos relevantes passem a constituir habilidades a serem também desenvolvidas na escola. (MEDEIROS, 2009, p. 146)

De fato, como coloca Medeiros, a intenção não é transformar a escola em um centro de produção audiovisual, mas sim o acesso a certos graus de possibilidade de criação que, na pior das hipóteses pode ser um enriquecimento de repertório de experiências de vida, mas no melhor dos casos, pode ser o canal para pontos de vista transformadores em termos ético-estéticos.

Na produção de um vídeo, o texto, a imagem e o som se fundem para criar uma nova experiência sensorial em que subjazem esses elementos. Embora possam ser analisados isoladamente, esses elementos se fundem em uma mídia complexa que permite aos estudantes uma experiência sensorial bidimensional aproximada do que se pode perceber com os sentidos da visão e da audição na vida cotidiana. Propiciam, ainda, simulações de espaços e tempos tão complexos quanto a imaginação permita e que vão desde a visão do interior de uma célula até uma viagem pelo universo. (MEDEIROS, 2009, p. 145)

A respeito de momentos específicos de criação, nossa interlocutora nos conta que sempre acompanha os processos, sendo necessário, às vezes, discussões sobre trabalho em equipe, já que a comunicação entre as ideias dos alunos nem sempre é fácil.

*E eu sempre acompanho porque muitos alunos não podem filmar fora da escola, aí eles filmam na escola e eu estou sempre acompanhando, me envolvendo nas brigas, que acontecem as vezes *risos*. As vezes eu faço muitos elogios com o objetivo de estimular aqueles alunos que não se sentem envolvidos. Porque sempre tem aqueles alunos que aparecem muito e tem aqueles que ficam quietinho porque outro aluno já está dominando. E eu tenho essa coisa assim de colocar os meninos para frente.*

Aí de vez em quando você tem que parar nesse processo todo, dar umas refletidas, umas rodas de conversa e conversar, por exemplo, sobre o que que é liderança, e tal. Para não rolar aquelas vaidades, vou tentando envolver todos os alunos, trabalhando o espírito de equipe. Tem que trabalhar muito espírito de equipe.

*Então teve um filme sobre zumbis, o **Zumbilização**, que eu acho muito legal. Porque de início a sala estava toda brigando, uma "brigaiada", estavam saindo um monte de ideias dentro do grupo. Um grupo queria zumbi, uns queriam fazer uma paródia de Romeu e Julieta, outros queriam filme de ação, outros queriam falar sobre as "tribos". Porque nas escolas têm as "tribos" que gostam de música eletrônica, que gostam de rock, de funk, aí alguns queriam falar sobre isso. Aí eu parei tudo e falei: então não vai ter grupo nenhum mais aqui, nós vamos ser uma grande equipe de cinema (são uns 40 meninos) e essa sala vai ser a única sala que vai produzir um vídeo único com essa galera englobando todas as ideias.*

O aprendizado específico do trabalho em equipe, da divisão de tarefas, é uma competência fundamental que, muitas vezes, não é suficientemente trabalhada nas escolas. Este tipo de dinâmica proposta por Giselle, muito se assemelha ao que Medeiros (2009) desenvolve, com o aporte de NEVES (2005) sobre a questão da autoria e coautoria em trabalhos de produção conjunta de audiovisuais. Esta que se dispõe como uma forma de educação, que “[...] incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens e promove a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos alunos, professores e gestores sujeitos ativos e não passivos.” (NEVES *apud* MEDEIROS, 2009, p. 147). A participação dos alunos em filmes e, posteriormente, suas aparições nas telas, também são momentos muito significativos, conforme Giselle demonstra:

Quando eles se assistiam ou aos colegas, gente, parece um evento, assim, muito chique. Parecia uma coisa muito, muito bacana mesmo, porque eles estavam sentindo uma potência. Estavam se sentindo muito potentes. O cinema da muito isso para a gente, de você se vê em uma tela e um monte de gente assistindo. Até que virou um festival para a escola inteira. [...] Aconteceu de a escola toda ter se envolvido. No final a gente fez um festival, tipo um Oscar. Fizemos troféus para o primeiro lugar no sentido de melhor ator, melhor diretor, a gente pegou todas aquelas categorias do Oscar. Na Cidade dos Meninos tem um teatro que cabe cinco mil pessoas, a gente colocou a escola inteira nesse teatro, e o festival foi à noite. Foi muito legal porque eu e outra professora estávamos de vestido longo preto, tentando dar aquele glamour,

assim. E aquela tela do teatro enorme onde a gente foi passando os filmes. Fizemos uma curadoria, e antes de entregar os prêmios a gente passava naquele telão, e os meninos assistindo... Muito legal, era muito orgulho envolvido. Uma das coisas mais importantes é isso, né? Os meninos sentem orgulho das coisas que eles fazem. Não ficar assim: só os professores que sabem tudo e eu não sei de nada.

Novamente, aparece a dimensão do sujeito frente a uma realidade que, muitas vezes, retira as liberdades de afirmação e expressão, e conseqüentemente, como fica claro no relato da Giselle, prejudica muito suas autoestimas. Novamente, acreditamos que se faz muito presente a dimensão da subjetividade no aporte que oferecem Foucault e Deleuze, o qual é tão bem traduzido ao campo da Educação por Fischer.

Subjetividade, no nosso autor, não se confunde com interioridade nem com individualidade, muito menos com vida psíquica interna. Ela se afirma como resistência às formas de sujeição a que, cotidianamente, estamos expostos, e que aprendemos a viver desde que nascemos (ou até antes). (FISCHER, 2018, p. 29)

Há algo de acolhedor em reconhecermo-nos nas representações dos audiovisuais que nos cercam, validando nossas formas de ser e dialogando com nossas singularidades específicas. Segundo Migliorin (2004) pensar o outro como um sujeito singular é “[...] colocá-lo como presente na *polis*, alguém que não é exemplar, mas faz diferença na comunidade, por vezes simplesmente porque nele passa um mundo que não é igual sem ele – microesteticamente falando”. A linguagem audiovisual, desta forma, permite diferentes movimentos de encontro com sujeitos, de maneira a, às vezes, reconfigurar relações práticas, do dia-a-dia. Neste sentido, Tarkovski dizia que “justapor uma pessoa a um ambiente ilimitado, confrontá-la com um número infinito de pessoas que passam perto e longe dela, relacionar uma pessoa ao mundo inteiro: é este o significado do cinema.” (TARKOVSKI 1998, p. 75)

Acreditamos que, ao compartilhar experiências humanas tão pessoais, produzindo imagens que não fogem às profundas singularidades dos sujeitos, que trazem junto as suas “digitais”, estas experiências com o cinema tornam-se instrumentos de uma formação humana emancipadora, porque inclusiva.

5.3 A Pandemia e o Chamado à Reinvenção

Então, no início do ano de 2020, começaram as medidas de distanciamento social em decorrência da pandemia do coronavírus. Neste momento, convidei-a a falar livremente sobre a forma como o problema afetou a escola e a sua atividade de professora desde o início.

Aí veio a pandemia, né? [...] E aí foi uma loucura porque a gente não tinha nada, não sabia como interagir com os meninos, como fazer o contato, ficou tudo uma loucura. Aí nós, como professores, ficamos muito sem orientação da prefeitura, ficou todo mundo muito perdido, achando que ia ser rápido, mas não foi. A doença continuava e começaram a passar os dias... [...] Mas tem que interagir com os meninos, né? Tem que procurar, como é que vai fazer? Bom, eu já tinha grupos de WhatsApp. O celular nunca me incomodou na sala porque eu sempre usei o celular, mas muitos professores não usavam. Aí de repente a gente fala "Pronto! Temos o celular, né?". Aí a tecnologia, a internet, tudo começou a entrar muito "de sola" mesmo. E a gente começou a se organizar assim: bom, não dá para dar aula, não dá para falar conteúdo, a gente tem que fazer tudo diferente, vamos só fazer algumas interações, assim, de afeto. "Como é que tá? Como é que tá a sua família? Como é que você tá aprendendo?"

De início, a solução emergencial das escolas foi, portanto, uma aproximação através de grupos de WhatsApp, de forma a interagir e ficar próximos dos meninos e das famílias. Mas só de quem tinha acesso ao WhatsApp, muitos meninos ficaram de fora desse processo. Nossa interlocutora coloca que uma das primeiras coisas que as escolas tiveram que fazer foi uma espécie de pesquisa para saber como era o grau de acesso à internet por parte dos alunos, para que acompanhassem o ensino em sua modalidade virtual. Em uma das escolas, 30% dos alunos tinham acesso e na outra, apenas 10%. Ou seja, os índices de evasão escolar nos locais onde ela trabalha foram muito altos.

Como foi dito anteriormente, projetos que visavam ampliar a internet para as escolas e alunos de baixa renda estão encontrando muita dificuldade de se materializar graças às políticas não inclusivas do atual governo brasileiro. Ademais, alguns projetos que visavam digitalizar as escolas, aplicando aparelhos tecnológicos nas práticas dos professores, não tiveram os seus necessários seguimentos. Trata-se, então, de um processo no qual o avanço tecnológico revela mais desigualdades sociais do que as supera, de forma que “[...] o acesso à tecnologia tem refletido e ressaltado diferenças socioeconômicas de um mundo que se pretende globalizado.” (MEDEIROS, 2009, p. 139). Este cenário também é comentado pela professora.

Aí rolou um monte de ferramentas, assim: "Ah, mas tem o Classroom", por exemplo. Mas nós professores também cheio de dificuldades, a gente também não entende de internet, a gente não sabe nada de ferramentas. Não temos condição de falar assim "Eu sou fera em tecnologia e vou começar a fazer meus exercícios, minhas interações e lalalá. Então isso foi tudo uma coisa que meio que foi acontecendo com a gente. Eu digo que a gente foi informatizado, que já era uma coisa que já estava no planejamento das secretarias. Já tinha muito projeto por exemplo da Prefeitura comprar tablete para todo mundo. Lá em Contagem teve um ano que eles falaram que iam dar um computador para todo mundo. Antes da pandemia. Só que nunca se concretizou isso. Ficava só no falar, né? Aí veio a pandemia. Se esse processo já tivesse sido feito a gente estaria interagindo com os meninos de outras formas.

Quando pensamos na prática docente nós sabemos o quão diverso vai ser o grau de conexão dos professores com as novas tendências daquilo que alguns pesquisadores chamam de revolução da informação. A tecnologia se transforma em uma velocidade atordoante, e os esforços para a assimilação destes fenômenos dentro do estudo e das práticas pedagógicas são muito variáveis de acordo com os contextos específicos. Ademais, segundo Rizzo Júnior (2011), há uma pronta sujeição ao anacronismo quando se observam os conteúdos educativos sobre as “novas tecnologias”. De fato, é notável a forma como certo “saber” sobre as tecnologias encontra suas obsolescências com velocidade inaudita. Entramos em contato com *softwares* e *apps* (aplicativos) enfim, diferentes instâncias do grande espectro das tecnologias da informação contemporâneas que frequentemente possuem “prazos de validade” muito curtos. As tecnologias, portanto, têm esse caráter processual, de um imparável fluxo, de constante transformação, demandando uma prática ativa de atualização. Sobre o termo “novas tecnologias”, Rizzo Júnior ironiza:

Como se o vertiginoso avanço tecnológico experimentado nas últimas duas décadas no campo da comunicação, sem paralelo na história da humanidade, já não tornasse precocemente obsoletas as tentativas de separar as “velhas” tecnologias das “novas”, das “novíssimas” e das “mais novas ainda. (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 13)

Portanto, são muitas variáveis se manifestando nas escolas, neste processo de adensamento da tecnologia no cotidiano escolar. Muitos educadores ainda não aprenderam a “[...] utilizá-las de forma crítica, autônoma e significativa para si próprios e para os contextos sociais em que estão inseridos ou de tomar decisões sobre a maneira mais democrática de utilizá-las.” (MEDEIROS, 2009, p. 139). A falta de política pública para que isto acontecesse é, sem dúvidas, a maior responsável. Isto também está presente nas falas da professora:

*Infelizmente temos problemas de recursos, né? De investimento, de políticas públicas que democratizam os acessos mesmo. **Políticas que realmente estão a fim de fazer Educação, porque nós professores estamos! A gente informatizou a escola por conta própria.** Nós criamos site sem nenhuma ajuda da prefeitura, que não nos organizou. Nós mesmos nos organizamos e tentamos dar uma qualidade de significado para isso. Nós professores. Correndo atrás.*

O currículo escolar também precisou ser repensado frente a estas circunstâncias. Uma alternativa adotada pelas duas escolas onde Giselle trabalha foi a da elaboração de *eixos-temáticos*.

Depois, quando descobrimos que poderíamos trabalhar com eixo temático para entregar algo para os meninos fazerem em casa, pensar sobre um tema gerador, etc. Porque não tinha como dar os conteúdos, os meninos iam ficar todos confusos. Precisa ter o professor ali para tirar dúvida e tudo mais. [...] Então nós dividimos os eixos temáticos que eram de interesse da gente discutir com os alunos: então nós tivemos: saúde mental, meio ambiente, impactos socioeconômicos, diversidade (que foi subdividido em três temas, que foram: inclusão, gênero e relações étnico-raciais). Aí eu sugeri de inserir também o eixo: Artes - o papel da arte na pandemia. E aí a gente separou esses eixos e nós professores fomos estudá-los.

Giselle acredita que esta tentativa de desfragmentação do ensino acabou sendo muito frutífera para a escola. Estas atividades escolares voltadas a uma perspectiva das interdisciplinaridades talvez tenha sido, de acordo com ela, um dos poucos lados bons desta conjuntura. A partir do momento no qual as diretorias das escolas em que Giselle trabalha se colocaram [...] com uma postura assim: "*Cria aí. Inventa alguma coisa.*", os professores tomaram seus papéis de forma criativa, quase que desafiando o modelo de escola tradicional, com os seus engessamentos. Creio que este seja um exemplo inspirador de possibilidade de reimaginação do mundo devido à crise que vivemos.

Eu acho que o grande ganho dessa dificuldade, dessa crise nossa, é que a gente aprendeu que a gente precisa religar, né? Conectar todas as disciplinas para um debate. Para um objeto de estudo. E o cara vai ser completo é aquele que consegue pensar assim. Imagina você aprender, hoje, com um professor de matemática dialogando com um professor de português e um professor de ciência e eles estão todos falando sobre uma coisa.

No entanto, há a entrave de que, ao mesmo tempo em que os professores fazem das tripas coração para tentar descobrir ou fazer uma escola nova, vários pais de alunos se colocam numa posição muito avessa às reconfigurações. Pais de alunos que, segundo a professora – muitas vezes, na modalidade do ensino virtual são muito mais rigorosos no acompanhamento dos seus filhos - passaram a requisitar a fragmentação das disciplinas, inclusive, parando de falar sobre assuntos relacionados à pandemia, como era anteriormente. Uma situação que revela o vício do modelo bancário combinado a uma ansiedade generalizada pelos difíceis tempos que vivemos. *Mas eu vou dizer para você: a escola agora vai ser outra escola. Esta experiência de trabalharmos com eixos temáticos, eu acho, que deveria entrar e mudar o currículo.*

Então a convidei a falar sobre o museu virtual Casa Museu, criado por ela junto a outros professores da Escola Municipal Padre Joaquim de Souza Silva.

Ao mesmo tempo que tudo acontecia tinha esse movimento da gente pensando o que poderíamos fazer para organizar a escola enquanto professores. Aí eu falei: Para a gente dar conta da pandemia, a gente precisa da Arte. Que é a minha pegada, e é a pegada dos meus colegas desse grupinho de professores. Aí eu pensei que mais interessante do que só falar sobre Arte, a gente tinha que produzir nesse sentido. Aí eu inventei que deveríamos fazer um museu, e nesse museu com as obras a gente mostrar como que se trabalhar com arte para discutir o mundo, né? Não apenas discutir a arte de forma pedagógica, mas você como professor pode fazer arte e o seu aluno também pode fazer arte. Então na pandemia vamos todos fazer arte, vamos "pintar o sete". E não é só para apresentar uma vez, é ficar o tempo todo de pandemia fazendo arte. Então a gente precisa de um lugar para colocar essas coisas. E isso me deixou viva, e deixou vivos os meus colegas.

Giselle, então, aponta que neste período de isolamento como medida sanitária, a arte se apresenta como um oásis no deserto.

E aí eu disse que eu achava interessante ter uma saída, mesmo dentro de casa, para entrar em um lugar, tipo um jogo, ou tipo em um olhar de câmera subjetiva, onde entrássemos em um espaço de um museu virtual, onde a gente pudesse ter acesso a obras de arte. Aí eu tenho uma colega, que também é do movimento cultural de Neves, a Ednéia, que também trabalha na mesma escola que eu e falou que acha que conseguiria fazer alguma coisa... Não exatamente nesse sentido de entrar em um espaço 3D, como nos jogos, mas é possível fazer um site normal se aproximar disso, e aí a gente recheia este site e tal. Aí uma outra colega sugeriu: Quem sabe a gente não faz uma casa, com cômodos, de forma que os cômodos sejam os espaços da exposição. Aí "cabou"! Eu nunca criei tanto na minha porque a gente foi desenvolver essa casa virtual.

A partir deste ambiente imaginado pela Giselle, os professores que participavam deste grupo engajado nas artes passaram a desenvolver um museu virtual e alimentá-lo, tornando-se algo muito maior do que nossa interlocutora poderia de início prever.

*[...] nós fazíamos uma comissão de curadoria para o museu. Para nós cinco, isso virou um projeto de vida. Na pandemia. E a gente começou a pensar que isso vai além da própria escola. Do meu bairro e tudo, assim. Porque a gente pode conectar as pessoas dentro do museu. Então demos o nome de **Casa Museu de Arte** e começamos a desenvolver.*

A Casa Museu, cujo endereço virtual www.casamuseu.art, possui hoje grande rol de obras de arte produzidas por professores, alunos, ex-alunos e agentes culturais, principalmente de Ribeirão das Neves. O museu foi concebido procurando estabelecer uma analogia com os espaços e cômodos comuns, presentes na maioria de nossas casas, de forma a relacionarem-se com os sentidos dos conteúdos artísticos ali alocados. *Por exemplo, no porão a gente vai falar daquelas coisas que estão escondidas, coisas do inconsciente, coisas que você tem medo... "Ah tá, mas que obras são essas?" Sei lá, você pode fazer qualquer coisa, pode apresentar para mim um curta, uma exposição de fotografia, um texto... Então temos lá obras nossas, de colegas*

da escola e depois começaram a chegar as obras dos alunos. Já aconteceu de nos blocos dos eixos temáticos, uma "resposta" virasse uma obra de arte. Os professores, assim, dão um “tratamento” aquelas obras de arte, de forma que elas possam traduzir as suas expressões através da mediação do museu virtual. Por exemplo:

Uma vez recebemos uma escultura, fotos de uma escultura. Aí pensamos: vamos colocar escultura no museu? Beleza, mas não é legal ver uma escultura só através de fotos. Então nós fizemos o que? Fomos lá na artista, pedimos para filmar a obra dela e, assim, o audiovisual entra com tudo, no museu, né? A forma de apresentar a escultura é toda sensorial mesmo. Óbvio né, não é a mesma coisa de ver a escultura ao vivo. Mas através da filmagem você meio que roda ao redor da escultura, e nós criamos também efeitos sonoros que combinavam com a estrutura da arte. Aí a gente conseguiu fazer isso para colocar no museu. Então o museu é pura sensação de tudo, mas no virtual, eu acho.

Este espaço, para nós, é um excelente exemplo do lugar das *Pedagogias Culturais*. Trata-se, pois, de um projeto que nasceu no interior da escola, no seu processo de reconfiguração curricular, que posteriormente se descola da escola, ou da educação curricular, para fazer implementar uma pedagogia relacionada a outros âmbitos da experiência humana. O museu interliga, então, as dimensões da Educação com a cultura constituída pelas comunidades envolvidas ao projeto, contribuindo com variadas formas de visualidades, sensibilidades, estéticas, produzidas por pessoas, de certa forma, comuns.

Nos momentos que passamos juntos durante as duas visitas para a formulação desta entrevista narrativa manifestou-se de forma muito presente um momento de pressão para a volta às aulas. Então a questioneei a respeito disto, principalmente por datar de momento na qual ela havia se vacinado há poucos dias atrás. Ela responde que o discurso social mira nos professores de várias perspectivas diferentes, [...] *porque ninguém entende esse solo da escola, lá dentro, sabe? É um monte de gente pensando um monte de coisas, sabe? Tem gente que pensa assim: eu preciso de um lugar para deixar meu filho para eu ir trabalhar, eu preciso que eles estejam ocupados, eu preciso que ele esteja dentro de um processo para ele ser alguém no futuro. Uma coisa que me entristece muito são as falas sobre professor, de chamar a gente de vagabundo, que não estamos querendo trabalhar, e mistura isso tudo. E a gente se matando para fazer uma escola com tecnologia, se matando com essas reuniões no meet, todo mundo encaixotado.*

Ela diz que, particularmente, o ambiente da escola – fora do cenário pandêmico – é muito saudável para ela, apesar de saber que não é assim para todos os professores. Ela, por ser uma professora tão voltada à ação dos corpos, ao afeto, aos contatos, queria muito poder voltar às aulas: [...] *uma professora que adora fazer teatro, adora estar junto, conversando tudo através de uma tela? Isso também adocece. Aí existe sim uma vontade que tudo volte ao normal*

para a gente continuar fazendo o trabalho da gente, sabe? É muito triste a gente ouvir esses discursos todos sobre a gente, sabe? Essa confusão toda e essa desvalorização do que a gente é e do que a gente faz. Tanta coisa que a gente escuta que até dói.

Ela sabe que, para que as coisas voltem ao normal, não é possível ter uma postura de assumir os riscos que covid-19 possa causar aos professores e alunos. Risco este que as prefeituras do Brasil, bem como vários outros órgãos, vêm pressionando para que seja sim assumido. *Aí, na luta pela Vida, nós professores resolvemos pelo Não, ou seja, a gente optou por fazer uma greve sanitária. [...] O sindicato e nós professores lutamos muito, aderimos mesmo à greve sanitária, a gente sempre exigindo, assim "Vacina! Vacina!", porque tendo vacina a gente volta sem problemas.*

De qualquer forma, Giselle diz acreditar estarmos a vivenciar um momento de ruptura, no qual suas transformações definirão muito do que virá:

Eu não sei como vai ser quando voltar. Talvez tenha mudado para sempre a nossa vida. Eu acho que a gente está em plena revolução tecnológica, digital, trabalhista, cultural. Eu não sei se nós vamos poder nos cumprimentar mais como antes, então tudo é muito estranho. Eu queria muito que os alunos e as famílias também se vacinassem porque é muito real que vai acontecer contaminação entre eles. É óbvio que vai acontecer. Não vai ter protocolo que vai segurar. E o que é que eu vou fazer com os meninos em bolhas, com essas distância que eles precisam manter? Mas enfim, eu acho que a gente vai conversar muito sobre isso, produzir várias expressões em vários gêneros textuais sobre o que estamos sentindo... [...] Nós precisamos entender que vamos ter uma outra escola, e que a gente precisa ter uma outra escola. Mais democrática (que pensa essa questão de acesso à internet), mais pensadora, mais artística, mais conectada com o mundo. Porque a escola muitas vezes é assim: entrou do portão para cá, esquece lá fora. Não é assim mais.

Mas de qualquer maneira, Giselle destaca que:

[...] esse show não pode parar: a formação humana, a formação de opinião, de sermos pessoas melhores, para a gente fazer o lugar que a gente mora ser melhor, de sabermos votar, de nos posicionar politicamente, de todos os direitos e deveres dos cidadãos serem voltados para uma paz. Uma cultura de paz, de não violência. Todas as coisas que acontecem de violência no mundo a gente entender que, olha: tá rolando isso aí porque está faltando o que? Aí a gente vai dar uma "mexida". Com a nossa arte, nossa fala, nossa expressão... Isso que eu quero dos meninos. Basicamente isso.

Considerações finais

Desde o início do século passado, o Cinema ocupa um lugar de destaque nos processos de formação humana. O cinema clássico, no contexto em que emergiu, era objetivamente um

aparelho ideológico de estado, e essa função não dizia só dos cinemas produzidos em estados expressamente autoritários, mas do modelo padrão do “antigo cinema”, centralizado na questão do poder da montagem. Em contrapartida a essa forma fílmica, o cinema moderno brotou em vários países voltando-se para o homem comum e os problemas nacionais como ponto de partida das produções, buscando, de alguma maneira, instituir uma nova relação entre cinema e uma pedagogia crítica através de um movimento de maior aproximação aos sujeitos.

Mas agora, no século XXI, o campo do Cinema e Educação herda uma problemática que ganha novos contornos de complexidade, do seu período industrial, com seus aparatos inacessíveis ao cidadão médio, para o atual período digital, cujas imagens fílmicas são produzidas de forma quase que generalizada, se espalhando em meio a um mar de mídias audiovisuais. E é neste sentido que nos colocamos a pensar a maneira como o audiovisual se produz como uma linguagem que vive uma nova aurora na nossa cultura, fazendo-se, não sem muitas contradições, mais livre e acessível.

Assim, a partir de um olhar holístico com relação ao fenômeno, argumentamos que, de forma tão intensa quanto à recepção através das telas dos meios eletrônicos, a questão das produções próprias, ou seja, as realizações audiovisuais feitas por alunos, trazem níveis de trabalho e criatividade que não deveriam escapar à consciência, nem das escolas nem da pesquisa na área. Destaca-se que essas duas dimensões (a recepção e a produção de mídia audiovisual) não devem ser pensadas de forma fragmentada, mas como instâncias que se constituem mutuamente. Isto porque nossas construções são sempre referenciadas em nossos repertórios culturais, seja para afirma-los ou mesmo contraria-los. Assim, a investigação sobre os meios imbrica-se na compreensão sobre a circulação dos significados contidos nestes meios, que, através de processos de mediação, compõem uma cultura na qual a mediatização é um dos traços fundamentais.

Na narrativa da Giselle está bastante presente o elogio às possibilidades de produção e distribuição que conseguiu acessar graças às funções multimídia dos aparelhos celulares, que transformaram tanto sua atividade de professora, quanto a sua experiência particular, enquanto sujeito no mundo. De fato, é extraordinário o que ela consegue criar com seus alunos, e com outros professores, apesar das dificuldades de acesso aos meios, característica da enorme desigualdade social do nosso país.

A Entrevista Narrativa nos possibilitou visualizar os caminhos pelas quais a vivência particular da professora Giselle Moreira, com o seu específico repertório de experiências, a direcionou no sentido de trabalhar com o mundo da linguagem, de forma a misturar instância como tecnologia, arte e afeto. Em certa passagem dos seus relatos, ela diz, com certo pesar, que

ainda não publicou nenhum livro, apesar de este ser o seu maior sonho na adolescência. Porém, ela continua: *Mas sabe o que é que é? Eu vejo como se eu estivesse **escrevendo livros vivos**. Os meus alunos são os meus livros, [...] não só em questão de linguagem, mas de todo ele, da vida dele toda, quando ele sai assim, ele é um livro que está aí fora compartilhando conhecimentos e os sonhos deles, que eles têm dentro deles.*

Os seus alunos, com as suas formas próprias de se expressarem, mediados e potencializados pela Giselle, manifestam nos próprios corpos o resultado de seu trabalho criativo no mundo. Seu trabalho assertivo, enquanto professora, de explorar a linguagem como um instrumento de afeição e de gosto pela vida. Estamos falando, pois, do cotidiano de uma professora humanista, que através das “brechas”, ou, apesar das dificuldades materiais, reverbera seu interesse em estar no mundo e com o mundo, reimaginando-o em conjunto. Esta postura, em si mesma, já é um aprendizado que vários dos seus alunos parecem absorver. O que ela alcança, apesar do limitado acesso à *internet* e às tecnologias, em seu cotidiano escolar, acreditamos ser algo a se salientar. Este tipo de circunstância faz com que imaginemos o que seria realizado se políticas públicas, de fato, fossem regulamentadas, garantindo um acesso mais pleno a estes meios de tecnologia educacional e cultural.

Portanto, podemos olhar para os computadores ou os aparelhos celulares, com acesso à *internet*, como reluzentes mercadorias de alienação, mas contraditoriamente também podemos considera-lo uma possibilidade de irromper barreiras que a comunicação sempre impôs para as camadas mais pobres da população. Usar positivamente, em um sentido de aproximação e debate, desse sistema mais acessível de produção audiovisual deve ser, ao longo do tecnocapitalismo, uma função da educação escolar. E acreditamos que este “usar positivamente” depende muito de um fomento à crítica do que se produz e do que se consome, trazendo as “escrituras audiovisuais” à cultura como um lugar de aprendizagem, porque de diálogo, confronto, criação e imaginação.

Referências

- ADORNO, T.W., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 2ª ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. In: ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ANDRADE, Álvaro; GOMES, Juliano; GUIMARÃES, Victor. Cinemas da rede, no meio do redemoinho: da mão à rua, da rua à mão.< <http://revistacinetica.com.br/nova/cinemas-da-rede-1/> > **Revista Cinética**, 2020
- ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo** (ensaios) 1930-54 / Hannah Arendt ; tradução Denise Bottmann ; organização, introdução e notas Jerome Kohn – São Paulo : Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ASSIS, Sérgio Franklin; JÚNIOR, Auterives Maciel. Imagem-pensamento: Deleuze e a função pedagógica do cinema. **Estudos de Língua(gem)** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB, 2014
- ASTRUC, Alexandre. **Nascimento de uma nova vanguarda: a câmera-stylo**, <http://www.focorevistadecinema.com.br/FOCO4/stylo.htm> Traduzido por Matheus Cartaxo, L'écran français n° 144, 1948.
- AUGUSTO, Isabel Regina. Neo-realismo e Cinema Novo: a influência do neo-realismo italiano na cinematografia brasileira dos anos 1960. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v.31, n.2, p. 139-163, jul./dez. 2008
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENTES, Ivana. **Sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo: estética e cosmética da fome** ALCEU - v.8 - n.15 - p. 242 a 255 - jul./dez. 2007.
- _____, Ivana. **Apocalipse estético: Ameryka da fome, do sonho e do transe** < http://vermelho.org.br/noticia_print.php?id_noticia=298023&id_secao=285 > acessado em 02/12/2019
- BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: propostas para uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese Cinema**. Rio de Janeiro: Brooklink, UFRJ. 2008.
- BRAGA, José Luiz. Mediatização como processo interacional de referência. Trabalho apresentado no GT Comunicação e Sociabilidade do **XV Encontro Nacional da Compós**. São Paulo, UNESP (Bauru-SP), 2006.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Revisor: José E. Andrade. 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. **Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas**. In: 36ª RN ANPED, Goiânia, out. 2013. GT 16 “Educação e Comunicação”. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2912_texto.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. especial – Cultura, culturas e educação. n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II**: a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Conversações, 1972-1990** / Gilles Deleuze, tradução de Peter Pál Pelbart – São Paulo; Ed. 34, 2008.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em Educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A Subjetividade como Resistência às Formas de Sujeição. O Cinema na Educação. **Revista Científica/FAP** (Curitiba. Online), v. 18, p. 26-42, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. MARCELLO, Fabiana. Pensar o Outro no Cinema: Por Uma Ética das Imagens. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 17, p. 13-29, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno HILGERT, Ananda Vargas. Educação estética, cinema e alteridade. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 46, p. 1234-1257, 2016.

_____. Um Olhar em Busca do Belo que Conforta. O Outro Diante do Cinema Brasileiro. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 19, p. 316-337, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GUIMARÃES, César; No Vizinhança do Tigre: Lá Onde a Vida é Prisioneira. RJ: **Revista ECO PÓS** Revista do programa de pós-graduação em comunicação e cultura da Escola de Comunicação da UFRJ, 2017.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais / Henry A Giroux; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2003

GOBIRA, Pablo; LIMA, Oscar; CARRIERI, Alexandre. Uma “sociedade do espetáculo” nos/dos estudos organizacionais brasileiros: notas críticas sobre uma leitura incipiente. **Cad. EBAPE. BR**, v. 13, nº 2, Artigo 3, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, 1997.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HILGERT, Ananda Vargas. Alteridade e experiência estética: o estrangeiro e o cinema brasileiro. **Anais 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis , 2015.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais; identidade e política entre o mundo moderno e o pós-moderno** / Douglas Kellner; tradução de Ivone Castilho Benedetti. – Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Claudia. In: **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e Cinema: Novos Olhares na Produção de Saberes**. Revista A Página da Educação: Profedições, Lda. 2007.

_____. **Cinema e educação: o diálogo de duas artes**. In: < <http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/view/405> > acessado em 24/03/2019.

_____. Fronteiras, Hibridismo e Mestiçagem. **Revista Científica da UEM: Letras e Ciências Sociais**, Vol. 1, No 0, Maputo, Moçambique, pp 80-88, 2012.

LOSURDO, Domenico. **A Linguagem do Império: Léxico da Ideologias Estadunidense** / tradução por Jaime A. Clansen. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MAGELA, G.P.L; SOUSA, C.C. Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook. In. **Educação & Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 41, n. 1 2016

MARQUES, Ângela. Comunicação, estética e política: a partilha do sensível promovida pelo dissenso, pela resistência e pela comunidade. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 22, p. 25-39, dez. 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

_____. Diversidade em convergência. Revista Matrizes, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 15-33, Jul/Dez 2014. ISSN 1982-8160.v8i2p15-33.

MBEMBE, Achille. **A ideia de um mundo sem fronteiras**. Tradução de Stephanie Borges. Ensaio apresentado como parte da série Tanner Lectures on Human Values, na Universidade Yale, 2018.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem**. Editora Cultrix, São Paulo:1964.

MEDEIROS, Leila Lopes de. Mídias na educação e co-autoria como estratégia pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 139-150, jan. 2009

MIGLIORIN, Cezar. Documentário recente brasileiro e a política das imagens. In: MIGLIORIN, Cezar (Org.). **Ensaio no real. O documentário brasileiro hoje**. RJ: Beco do Azougue, 2010. p. 9-25.

MOGADOURO, Cláudia. Duas horas de cinema nas escolas brasileiras: agora é lei. **Instituto Claro – Educação**. Publicado em 17 de maio de 2016 < <https://www.publico.pt/2017/07/09/culturaipsilon/entrevista/a-europa-como-ideal-fascista-1778046> > acessado em 26/05/2021

MORAIS, Tatyane Pereira. Educação, mídias e indústria cultural: a (de) formação do sujeito na atualidade. **Anais 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis , 2015.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. **Ensaio THOT, Associação Palas Athena**, São Paulo. no. 67, 1998

MUFTI, Aamir. A Europa como ideal fascista. **Revista Ípsilon**. Isabel Lucas (Texto) e Daniel Rocha (Fotografia), In: < <https://www.publico.pt/2017/07/09/culturaipsilon/entrevista/a-europa-como-ideal-fascista-1778046> > 9 de Julho de 2017

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum : notas para o método comunicacional** / Muniz Sodré. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

_____. **Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: RJ, 2012.

MWEWA, Muleka. **Teoria crítica e estudos culturais**: a configuração do social no contemporâneo. Mimesis, Bauru, v. 28, n. 1, p.21-38, 2007.

NETO, Antônio Fausto. *Mediatização, Prática Social – Prática de Sentido*. Trabalho apresentado no GT “Políticas e Estratégias de Comunicação” **XV Encontro da Compós**, Unesp, Bauru, SP, 2006.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. Seleção e ensaio de Gérard Lebrun. São Paulo: Editora 34, 2014.

OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. “**Novíssimo**” **cinema brasileiro**: práticas, representações e circuitos de independência -- São Paulo : FFLCH/USP, (Produção Acadêmica Premiada), 2016.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos**: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*; tradução de Mônica Costa Netto. – São Paulo: **EXO experimental**, org; Ed.34, 2009.

_____. *A estética como Política*. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul/dez, 2010.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto Rizzo Junior. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de SP. 2011.

ROCHA, Glauber. *Processo Cinema*. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Suplemento Dominical 6 de maio, 1961.

_____. *Uma estética da fome*. In **Revista Civilização Brasileira**, ano 1, n.3, Julho de 1965.

_____. **A Revolução do Cinema Novo**. Alhambra / Embrafilme. Rio, 1981.

RODRIGUES, Cristiano José. *Cinema e Subjetividades: da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento*. **Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. **Novos Estudos. Cebrap** 79, novembro, pp. 71-94. 2007

SILVA, Alberto. **Cinema e Humanismo**; prefácio de Alex Vianny. Rio de Janeiro, Pallas, 1975.

SILVERSTONE, Roger. **Por que Estudar a Mídia?** São Paulo: Loyola, 2002a

STAM, Robert. **Cinema e Política. O Cinema No Século (QUAL SÉCULO?)** / Ismail Xavier (org.) – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

TARKOVSKI, Andrey. **Esculpir o Tempo**. Martins Fontes São Paulo, 1998.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR

VENTURA, Tereza. **A poética polytica de Glauber Rocha**. – Rio de Janeiro: Funarte, 2000.

VIRILIO, Paul. **Guerra e cinema**. São Paulo: Boitempo, 2005.

WOLLEN, Peter. **Cinema e Política**. O Cinema No Século / Ismail Xavier (org.) – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

YIN, Robert. (2005). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2010.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Sertão mar Glauber Rocha e a estética da fome**. São Paulo: Brasiliense/Embrafilme/MEC, 1983.

WOLLEN, Peter. Cinema e Política. **O Cinema No Século** / Ismail Xavier (org.) – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

APÊNDICE

As respostas estão transcritas na totalidade de seus conteúdos, mas determinadas passagens precisaram ser adaptadas para preservar seus sentidos na linguagem escrita.

1 - Primeiro, a pedi para contar, bem livremente sobre seu processo de vir a se tornar uma professora de português, narrando as primeiras lembranças de sua vivência relacionadas à docência.

Eu acho que eu vou falar primeiro... eu vou contar coisinhas assim que eu me lembro, que têm a ver. Que na minha cabeça têm relação com o ser professora e aí a gente vai montando para ver né. Bom, quando eu era muito pequenininha, pequeninha mesmo, bem pequenininha, antes de saber ler e escrever eu me sentia meio fascinada por palavras. Talvez toda criança fosse assim né. Eu andava com minha mãe nas ruas catando papel, lixo, no chão, depois jogava em cima da mesa e começava a desenhar as letras. Mesmo sem saber ler e escrever.

Aí depois você vai crescendo e tem um monte de brincadeiras que a gente faz, e uma delas é brincar de escolinha. Eu brinquei muito de escolinha, assim, de ser professor e de ser aluno. Tinha uma cadeira que a gente usava para ser o quadro. E ficava escrevendo ali no quadro, enfim. E muito fascinada, desde pequenininha, por histórias. Eu tenho uma relação muito grande com a literatura, então eu na escola, desde as épocas iniciais, no jardim de infância, tinha sempre muita historinha, o que é comum né? Mas aquilo ficava na minha cabeça... me impressionavam muito as histórias. Aí eu fui crescendo prestando muito mais atenção nessa coisa com as palavras, de como elas poderiam construir o mundo, assim...

Outra coisa que eu me lembro também é eu mais crescidinha, com as minhas primas indo para festinha de aniversário e tal. Claro que eu brincava, me misturava com os meninos, e tudo, mas na primeira oportunidade que aparecia livro na minha frente eu parava tudo e sentava ali e lia, lia, lia, as historinhas, coisas que nem tinham a ver com a minha idade. Eu sempre estava procurando algum pensador, algum filósofo, mas muito mais encantada com o livro, com as palavras, com aquele amontoado de informação. Mas não só informação, para mim abria alguns portais, assim, para refletir algumas coisas. E aí depois de 16, 17 anos, quando você está na fase do namoro, está na fase de você ter seus amiguinhos ali da sua tribo, e tudo. Eu era sempre muito estranha, gostava muito de andar de preto, uma época que eu era *dark* e ficava assim numas viagens, aí eu danei a escrever poesia. Eu tinha uma cultura minha de sempre comprar uma agenda no final do ano para registrar, escrever, criar um monte de poesia. Eu devo

ter umas 15 agendas o que quer dizer que foram 15 anos escrevendo. Porque na minha cabeça nessa fase de adolescência eu ia ser uma escritora. Mas não era muito organizado, hoje quando eu leio, ou quando alguém lê algumas coisas que eu escrevia, fala assim: nossa mas é tudo tão contraditório, tudo meio paradoxal demais, umas coisas que não dava para entender. E eu naquela viagem ali e tudo com muita influência da música, Jim Morrison, Janis Joplin, MPB e tal. Meu ídolo era Raul Seixas, né, eu escrevia muito parecido com o Raul. *risos*.

Eu sinto que eu me apaixonei pelas palavras, com a possibilidade do que que elas poderiam dizer, de construir na minha vida e construir com os outros, aí botei na minha cabeça de ser escritora. E eu gostava muito de me expressar no papel, do meu jeito e tal, com as minhas loucuras, minhas filosofias, reflexões, então escrevia muito. Lia muito dentro de ônibus. Eu sou de uma época que a gente lia muito dentro do ônibus, hoje a gente fica com o celular, né. A gente escuta música, fica lendo ali, tudo que tem nas redes sociais, interagindo e fazendo comentários... Mas a gente andava na minha época era com o livro na mão. Eu lia andando, eu lia dentro do ônibus, eu lia um parágrafo, levantava o olho para saber se eu tava no rumo certo. Aí lia outro parágrafo, levantava o olho, enfim. Sempre com a cara nos livros.

Aí mais adiante, na minha escola era assim, quando você ia fazer o ensino médio, você tinha o científico, que preparava para uma faculdade. Estou falando da escola pública. E tinha o magistério. Isso aqui em Ribeirão das Neves, onde eu estudei. Aí os meus colegas que foram fazer magistério eram meio "maternais". Eu não sei o que elas estudavam, mas eu via muito eles fazendo mural, fazendo coelhinho na época da páscoa. E não sei o que. Então meus colegas de ensino médio, muitos deles estavam naquela sala de magistério. Eu resolvi ficar no científico, muito por influência da família, que achava que eu tinha que fazer faculdade de Direito para ter uma profissão bacana. Mas no científico também eu não tive muito base. Quando a gente está saindo da escola tem muito aquela coisa de "você tem que ser alguém", "você tem que ser alguma coisa", e isso também entrou na minha cabeça que eu tinha que ser "alguma coisa". Aí a gente fica muito à mercê do que a família da gente acha que é melhor para gente. Infelizmente eu caí nessa. Aí eu tentei direito e não passei, obviamente, nem gosto, nem acho que tem a ver comigo.

Aí eu fui trabalhar em outras coisas assim tipo, vendedora de roupa, promotora de cosméticos, vendas né? Enfim, mas sempre dentro de mim aquela questão de estudar, eu precisava retomar meus estudos porque eu queria ser escritora. Eu continuava fazendo meus poemas e eu ia publicar meus livros, e eu ia ser uma escritora igual, sei lá, Clarice, igual João Guimarães, igual esse povo assim... *risos* mas só que eu não tinha condição, sou pobre, eu tinha que trabalhar, e fui vivendo essa vida quando a gente cresce e tem que pagar contas e tal.

Aí entrei na minha época dos 20 anos e isso foi passando. Depois eu até tentei Filosofia na faculdade, quando eu estava começando a vim para minha área, eu acho né. Aí passei na primeira etapa na UFMG, porque na época tinha duas etapas. Aí na 2ª etapa fiquei em excedente. Eu ficava com muita birra desse processo. Aí eu desisti. Fui tocando com a vida.

E eu esqueci de falar que sempre amei muito o cinema. Eu acho que quem curte literatura costuma também gostar de cinema, eu passei a minha adolescência dentro das salas de cinema. Salas de cinema antes de virarem igrejas. Antes de virarem qualquer coisa, restaurante e tal. Eu tenho diários né, que eu volto para ler agora, com 13, 14 anos eu lamentando que estava ficando velha *risos*. E toda semana eu relatando um filme que eu assisti numa sala de cinema. No Cine Jacques que era na Tupis. Tinha o Royal na Afonso Pena, o Cine Brasil que hoje é um teatro, tinha cinema no Santo Antônio, cinema para tudo quanto é lado. No Santa Tereza... eu ia em todos. Minha mãe fez um mapinha para mim, assim, quando eu tinha 13 anos e falou comigo para pegar o ônibus e rodar a cidade, para aprender a andar na cidade. Sozinha, com 13 anos. E quando eu fui na cidade eu fui descobrir onde que eram os cinemas. Enfim, dizendo isso para também colocar o cinema já dentro da minha trajetória de histórias.

Aí fui crescendo tendo essa preguiça da sociedade do jeito que ela... do jeito que a sociedade ela corta ou atrasa seus sonhos. Você tem que ser uma pessoa comum trabalhando e esquecendo de tudo que você tem no seu coração, na sua mente, aquilo que te motiva... E eu entrei na engrenagem. Precisei entrar na engrenagem. Aí depois... iiuh, fui perueira... Montei um bar para mim porque eu também tinha essa coisa de empreendedorismo, trabalhei com várias coisas, sempre tentando dar vasão à criatividade ao mesmo tempo.

Nesta época eu gostava de juntar os meninos da rua e fazer uns grupinhos e teatro amador. Trazia eles para o quintal da minha casa e a gente trabalhava peças de teatro sem salário, sem nada. Aí todo final de semana eu juntava os meninos e a gente fazia uns exercícios de teatro e discutia questões. Montávamos os espetáculos e a gente apresentava na praça de Ribeirão das Neves, ou no quintal da minha casa ou na igreja. Duas vezes fomos convidados a apresentar lá na PUC. Aí eu pedia o transporte, só. Aí o pessoal buscou a gente aqui, e a gente foi. Sem cenário, aquela meninada, os meninos na faixa de 10, 12 anos, levando uma peça de 40 minutos etc.

Na minha vida, eu queria falar isso, eu sempre participei de coletivos de pessoas, que a gente se engajava. Criávamos uns projetos muito particulares, sem estar preso a nenhum tipo de emprego, de nada, e a gente tocava umas iniciativas na área artística. Então, nessa fase que eu não estava trabalhando na escola ainda, quando eu comecei a trabalhar com teatro por conta

própria, eu montei com este coletivo um grupo de teatro chamado Filhos das Estrelas. Sabe o que é ficar brincando de fazer cultura? Mas era coisa séria para a gente. Nós fazíamos muita peça de teatro pelo bairro afora. Com este coletivo a gente ficava se enchendo de ideia do que a gente poderia fazer pela cidade. E a gente fazia mesmo, com o que a gente tinha, sem recursos. Pena que na época eu não tinha celular para filmar, senão eu tinha filmado as peças todas. Quando teve campanha de popularização do teatro aqui em Ribeirão das Neves eu ganhei prêmio de melhor direção e tal.

Aí de repente aquele clique, assim: gente eu preciso estudar porque, e os meus livros? Já estava chegando aos 30 anos né? Então eu acho que é uma boa idade para eu publicar meus livros e tudo mais. E aí eu entro na faculdade Letras com essa intenção. A gente sabe que escritor é escritor, não tem faculdade para isso nem nada. Mas na época eu pensei que eu ia aprender um monte de coisas sobre literatura, que eu ia me embriagar de literatura e aprender e construir e escrever textos incríveis. E aí eu entro e dou de cara com meu Ser Professor. Que a gente também não prende a ser professor, assim, mas todas as disciplinas voltadas para a didática, na elaboração de sequência didática, nas disciplinas também muito legais que eu tive. Os professores da faculdade que eu mais amava eram os que davam aula de Literatura. Aí eu fui conhecer aquele universo dos textos, mas já do ponto de vista da escola né? Por exemplo a Intertextualidade eu amei conhecer o conceito do diálogo entre os textos. As análises dos discursos que eu tive disciplinas que a gente analisa a ideologia nos textos, ideologia capitalista... Tudo isso hoje eu trabalho com os meus alunos. Tem uma palavra que eu nem sei se está certa eu aprendi a *escarafunchar* os textos.

Além disso, nos exercícios, nas apresentações de trabalho, eu descobri como eu gostava de fazer peças de teatro. Tinha professor que ficava até boquiaberto porque a gente estava dentro de uma academia, dentro de uma faculdade, e eu apresentando um tema eu apresentava em forma de peça de teatro. Uma loucura né? Eu pegava o pessoal, todo adulto já, né? Que já passou da fase de faculdade assim. Eu fiz a Faminas, que abriu ali em Venda Nova. Então tinha muita gente na minha sala que não era adolescente mais, estava meio parecido comigo também, tinha muita gente que já trabalhava em escola, mas estava procurando curso superior. Só que no meu grupinho eu pegava a galera e falava assim: gente nós vamos apresentar esse tema, mas vamos fazer em peça de teatro, e aí eu colocava eles todos para atuarem, criava os personagens, uma coisa muito doida.

Uma vez eu tive que dar aula para os professores sozinha, e assim que eu acabei de apresentar o meu tema, de dar a minha aula, para um professor de sociologia, ele virou para mim e falou que você vai sofrer muito na sala de aula. Porque você dá aula com tanto coração,

você se colocou tão aqui né? Você não estava só apresentando um tema para os seus alunos. Você estava assim tipo encantada. Você estava se divertindo, você estava tão emocionada, que você vai ter que tomar cuidado. Acho que ele queria dizer para mim que a aula é algo que você planeja, e que funciona de forma mais automática. Mas eu cheguei ali e vivi aquele momento. Aí quando ele falou isso comigo aí eu fui pensar que eu acho que sou professora. Mesmo.

Porque eu sou muito encantada em que quem está me ouvindo, com essa coisa de teatro, de literatura, de tudo... quem está me ouvindo se emocione com aquela informação, com aquele conhecimento que a gente está produzindo ali. É uma coisa meio espetaculosa, assim, meio espetacular mesmo.

Na minha época de criança eu me sentia estimulada por uma professora a escrever histórias legais, e depois na faculdade de Letras, os professores me destacavam por motivar quem me escuta a criar histórias legais, ou em ser bom em qualquer coisa que ele queira.

E aí quando eu saí para fazer estágio em uma escola, eu me deparei com uma questão assim de: eu vou me colocar no lugar deles (alunos), e se eu fosse a Giselle lá né, o que que aconteceu na minha vida que eu julgo que deu certo, né? Foi quando? Foi quando me elogiaram naquilo que eu gostava de fazer, que eu amava, que era criar histórias, como uma professora de sexta série que amava meus textos. Quando na faculdade, o mais importante foi potencializarem aquilo que eu mais gostava que eram os meus sonhos. E que o mundo me roubou porque eu sou pobre, por causa da desigualdade social, porque eu tive que trabalhar, sair para ganhar dinheiro, para ajudar em casa, era uma época que meu pai estava desempregado, enfim...

Aí eu precisava fortalecer os meninos no que cada um deles tinha de bom, o que não é igual. Cada um deles tinha um talento, um interesse, um gosto por alguma coisa. Então eu tenho que potencializar isso neles. Discutir o mundo com eles para que eles não fiquem fracos. Dar muito autoestima, inclusive porque eu trabalho com escola de periferia. Dar muita autoestima e dizer para eles assim que vocês são bons porque vocês sonham e sabem o que querem. Porque eles sabem o que querem, como eu sabia o que eu queria. Fui meio desviada, né? E aí eu não escrevi o meu livro. Eu não publiquei o meu livro. Mas sabe o que é que é? Eu vejo como se eu estivesse **escrevendo livros vivos**. Os meus alunos são os meus livros, porque é tão real o que eles conseguem quando eles elaboram se sentindo fortes, quando eles pensam que eles podem, né? Um desenha, o outro faz rap, um faz teatro, o outro não sei o que.

Não só em questão de linguagem, mas de todo ele, da vida dele toda, quando ele sai assim, ele é um livro que está aí fora compartilhando conhecimentos e os sonhos deles, que eles têm dentro deles. Acho que era isso que aquele meu professor de sociologia queria me falar, assim, Giselle, é muito amor envolvido, e eu não sei se isso vai funcionar em sala de aula não,

porque você vai se desgastar. Acho que muita gente apostou, quando eu comecei a dar aula, que eu ia desistir com 1 ou 2 anos. Eu tive professores tão cansados, que quando eu entrei pra dar aula me falaram: eu quero ver você daqui a 5 anos, agora eu já estou com 13 anos de sala de aula e estou do mesmo jeito. *risos*. Naquele palco onde nós podemos nos embriagar de arte, filosofia, de pensamento.

Cada um tem um conceito do que é ser professor também né? Tem gente que acha que é saber demais as coisas. Para mim, uma coisa que eu aprendi na faculdade é que o conhecimento ele tá aí. Hoje ele está lá no Google, na internet com um *click* você sabe de tudo. Mas você potencializar uma pessoa para falar com ela que você pode conhecer. Acho que todo mundo é universo de conhecimento e tudo mais e tem coisas que a pessoa desconhece, mas eu posso ajuda-la a querer conhecer. A ter curiosidade. A traçar um caminho, e essa pessoa vai buscar por conta própria. Eu acho que é uma competência que a pessoa descobre nela de aprender.

Mas quando eu me formei na faculdade Letras, licenciatura, eu não consegui um emprego “de cara”. Não fui para a escola “de cara”. Antes de conseguir passar em algum processo, eu entrei no programa **Fica Vivo** que foi uma experiência muito legal como professora de teatro também.

Era assim, a intenção era ficar vivo, né? Trabalhar com os meninos que moram em área de risco, que às vezes são assediadas por uma vida... As vezes é mais fácil para eles se envolverem com coisas à margem porque eles já estão à margem. Com um lado mais marginal, ou do crime, enfim. Eu nem gosto de falar isso porque é a vida deles, né? E eles as vezes se envolviam muito com drogas e tal. Eu também não gosto de falar isso de uma forma moralizadora. Mas eram meninos que ficavam vagando pelo bairro e muito à mercê de qualquer tipo de realidade que de repente poderia, sei lá, "dar mal" para eles, né? Dar ruim para eles, porque eram crianças de 12, 13 até 15 anos. E os meninos muito espertos.

Então a nossa função era chegar no bairro, reunir os meninos, ocupar e se aproximar deles, discutindo essa realidade deles e o que eles poderiam escolher que fosse positivo na vida deles. Que eles tivessem escolha mesmo. E eu fazia esse trabalho com teatro no Fica Vivo por dois anos. Foi muito gostoso de conhecer o bairro, conhecer os meninos, apresentar peças de teatro com eles etc. A gente fazia muita peça de teatro que os personagens eram traficantes, por exemplo, não com sentido de moralizar, mas a gente tentava discutir essa figura, esse envolvimento, esses relacionamentos, como que a gente enxergava aquela comunidade, com todos os seus agentes, né? E com isso os meninos se envolveram mais nessa arte, então eles já tinham mais como se expressar, eles estavam ocupados com isso. A gente fez até um filme em

2008 chamado O Coletivo. E aí os meninos se envolviam nessa pegada da arte e ficavam desviados de uma ocupação mais perigosa para a vida deles.

Nunca tentei dizer para eles o que que é bom, o que que é ruim, de um ponto de vista de moralizar, falando por exemplo "você vai acabar com a sua vida", essas coisas. Nunca falei dessa forma. A gente discutia sobre problemas com as drogas, a gente discutia sobre experiências, contava histórias de pessoas que eles conheciam, falavam de sentimentos. A peça Chapeuzinho Vermelho que fizemos foi assim: tinha o cara de bode, cheio de capanga, que passa droga para Chapeuzinho, aí Chapeuzinho ficou toda poderosa, se achando o máximo. Aí depois chega a vovó sapeca "coro" em todo mundo *risos*. Aí a gente desfaz essas coisas no conto de fadas, pensando sobre essas realidades, com as consequências do que a gente vê na própria vida da comunidade.

É muito gostoso esse trabalho. Aí eu comecei a trabalhar em escola depois que saí do Fica Vivo. Então, ou seja, eu fiquei dando aula, né? Para os meninos da minha rua, para os meninos no Fica Vivo... Inventei uma fórmula e levei isso para a sala de aula também e faço isso até hoje, porque eu acho que aprender é afeto. É você se relacionar com uma pessoa que tá aí junto com você, que vai discutir as questões do mundo. Que apesar de ser adolescente não é inferior a você, que só tem menos experiência, mas ele não é inferior nas ideias, nos pensamentos, nem nada, e ele pode me ensinar muita coisa, e eu posso ouvi-lo. E para isso a gente precisa ter afeto, sabe? Tem que gostar das pessoas, de gente... E é muito comum a gente ver na Educação um estigma que é colocado na frente dos meninos, de que eles não fazerem tal tarefa como eu gostaria é porque eles são malandros, e tal. Isso afasta o aprendizado, eu acho. Comigo era assim: eu aprendia mais as coisas quando eu gostava do professor. As vezes nem gostava da disciplina, mas como eu gostava do professor eu prestava atenção em tudo o que ele falava.

Nas escolas existe certa tendência de ficar distante dos alunos, o que eu tento quebrar, porque eu quero ser afetuosa, eu quero ser próxima. E há uma resistência a isso nas escolas. Quando eu estou com os alunos falando sobre sentimentos, fazendo cinema, teatro, escrevendo poesias com os meninos; outros colegas professores muitas vezes falam que eu estou brincando com os meninos. São profissionais que sobrevalorizam planejamentos, resultados, planilhas etc. O que não é o meu estilo.

Resumindo, quando eu entro para a sala, quando tem o contato com os alunos pela primeira vez e eu começo me apresentar, no início eu já digo para eles o seguinte: Eu dentro de mim, assim, a minha filosofia de trabalho, ou de ser quem eu sou, é: as pessoas precisam ser poderosas. Ninguém pode humilhar ninguém. Você tem que ser forte e tem que ter lugar, sabe?

Você **nunca vai poder pensar que você não deveria existir**, ou porque você não se enquadra, ou porque as outras pessoas são melhores. Então eu quero "empoderar" as pessoas, essa palavra está sendo muito usada agora, né? Mas minha filosofia de vida desde pequena é deixar as pessoas poderosas. E eu faço isso às vezes até me diminuindo, eu me auto deprecio porque as pessoas precisam ter essa autoestima e serem mais, né? As pessoas têm que acreditar nelas!

Eu costumo dizer, quando conheço uma nova turma, que eu estou ali para desenvolver com os meninos cinco coisas: pensar, falar, escrever, ouvir e criar. Primeiro seria o nosso: pensar. Então a gente estuda para a gente pensar melhor. A gente estuda para a gente, pensando, falar melhor. Para transformarmos os pensamentos em palavras, em argumentos. Se eu tenho vontade de falar, eu vou falar, não vou me calar. Para a gente: escrever melhor. Porque eu posso falar, mas as vezes o formato que vou usar para a minha voz vai ser a escrita. Eu faço com eles também para a gente aprender a ouvir. Porque a gente não tá muito acostumada a ouvir, a gente quer falar muito, a gente quer expressar demais, muitas das vezes sem ouvir, sem parar, sem ter paciência de ouvir o outro. O outro também quer falar, e eu preciso aprender que o que eu vou dizer vai ter a ver com que ele disse, porque a gente não pode falar sozinho, né? E a gente aprende também a criar. Que eu posso criar, que eu posso inventar alguma coisa.

Eu consigo fazer debates incríveis assim. Voltando nesse combinando e lembrando o que a gente está fazendo ali esse ano. Estamos fazendo isso: aprendendo a pensar, falar, escrever, ouvir e criar. Em cima disso a gente faz qualquer coisa na sala de aula.

2 - Neste momento a convidei a narrar sobre a sua experiência pessoal com o Cinema. Por que decidiu entrar em uma faculdade de cinema?

Eu acho que tudo tem a ver com o mundo que a literatura abre para gente, que as histórias abrem. Na verdade os vários mundos né? Como que eu posso me reelaborar tanto como consumidora dessas várias expressões artísticas e principalmente o audiovisual, o cinema, que eu fui apaixonado na minha adolescência e sou apaixonado até hoje. Porque eu sou capaz de ficar assim tipo umas 16 horas na frente de uma tela assistindo alguma coisa, ou série, ou filme passando para outro filme. Eu sou da época da locadora então na locadora eu ia de 2 em 2 dias. Eu pegava cinco, acho que o limite de cinco, aí eu levava para casa e assistia os cinco um atrás do outro. E essa paixão por mundos. De me ver, de observar, de me imaginar dentro de algumas histórias, com alguns personagens, vendo como eles solucionavam algumas coisas das vidas deles. Curtindo, amando, me decepcionando, frustrações etc. Ou seja, experimentando uma série de emoções que o cinema trazia para mim.

Eu comecei na literatura experimentando essas emoções, e depois com o cinema com essa linguagem diferente. Eu custei, mas eu entendi que são linguagens diferentes às vezes contando uma mesma história, e que de repente a gente pode contar também, pelo cinema. Aí eu falei assim: eu tenho vontade de contar histórias também através dessa outra linguagem. Quem sabe né? Eu tive esse sonho. De produzir filme, e ser, na verdade, a diretora de um filme.

Eu sempre acompanhei o trabalho de alguns artistas diretores que eu achava que tinham aquela "assinatura", aquela "gramática", aquela obra do artista, e eu achava incrível muitos deles, principalmente aqueles mais clássicos que a gente chega primeiro neles, como o Woody Allen, o Ingmar Bergman, que para mim está no topo do topo, né? Depois eu fui para o Tarantino, Tim Burton etc. E eu ficava impressionada com a profundidade do que eles estavam dizendo, do mundo que eles abriam. Acho que tem muito a ver com essa questão de criar. O tempo todo eu quero criar.

Então, com essa paixão, pensei assim: vou entrar na faculdade de cinema né? Fiz vestibular na PUC, passei e vou entrar na faculdade de cinema para também fazer histórias e fazer filmes maravilhosos. E eu amo fotografia de cinema. E o Ingmar Bergman por exemplo ele me encanta com a fotografia dele. O texto é incrível né? Aí você vai para aquela imagem assim que você fica estarecida, me deixava estarecida, e eu pensei assim, gente, eu acho que eu consigo imaginar coisas maravilhosas dessa forma. E aí eu fui fazer faculdade, e gostei muito. Me apaixonei por algumas disciplinas, e aí a gente vai aprender ali Documentário e tudo.

Mas, eu percebi uma coisa em mim que é uma dificuldade muito grande. Aí eu fui perceber que eu não conseguir fazer filmes porque fazer cinema... quando você fala em escrever um livro depende só de você, quando você fala em fazer cinema você tem uma equipe enorme, e cada um é responsável por uma área para aquele filme sair né? O diretor de fotografia, de som, o cara que cuida do cenário, do figurino e tudo mais.

E aí eu tinha uma dificuldade com câmera né? Porque na faculdade tem muito disso. **Então eu amava aprender sobre o cinema, mas muita dificuldade do Técnico.** Porque eu acho que isso é uma coisa minha. Eu acho que os meninos hoje dessa era digital são diferentes.

Eu sou uma menina que foi criada tomando muito beliscão, quando eu botava o dedinho no botão da televisão. A televisão era preta e branca, aquelas televisões de tudo, e aí depois a gente comprou uma televisão colorida, e era uns "trem" que a mãe da gente tinha que ligar para não estragar. A gente não conseguia lidar com os eletrodomésticos. Uma vez eu botei o dedinho para ligar a televisão e tomei um tapa, e diziam que não pode, que vai quebrar etc. Eu acho que tudo era com muita dificuldade para ser adquirido, então você quebra um negócio caro e pensa "poxa, eu estrago tudo". Então eu cresci sem poder "fuçar" as coisas.

Então eu entrei na faculdade de cinema e os meus colegas lá, todos envolvidos ali com câmera para lá e para cá. Tinham as câmeras da faculdade que a gente deveria pegar para fazer exercícios, e eu ficava só tendo as ideias, ao invés de trabalhar com equipamento.

Então eu acho que no cinema eu teria muita condição de criar o roteiro, de pedir as pessoas para fazerem algumas coisas que eu não estava com coragem de fazer por causa do técnico. E tava ali na faculdade, mas eu passei em um concurso em BH para ser professora também de língua portuguesa porque eu estava só com um cargo em Contagem. E aí eu tive que dar aula à tarde e a faculdade de cinema era de tarde também. Aí eu fiz uma escolha: ou eu ia parar de estudar ou eu continuaria na faculdade de cinema que eu pagava com muito sacrifício, que eu pagava com muita luta, porque eu pegava meu salário da escola que eu dava aula e depositava na conta da PUC e ficava sem um “puto” para nada *risos*. E aí eu tive que deixar o curso de cinema de lado. Aí tive que deixar a faculdade no terceiro período, mas aprendi pra caramba.

Mas aí nesse segundo cargo como professora que eu consegui o cinema entrou com tudo também. Desde os primeiros anos que eu já comecei no Estado, como designada, né? Dei três anos de aula sendo designada, contratada pelo Estado. Então esse concurso que “interrompeu” meu aprendizado de Cinema foi o que mais contribuiu com a inserção do Cinema nas minhas aulas.

3 - A convidei a narrar, agora, a respeito da forma a linguagem audiovisual participa da sua vida como professora.

Eu acho que ser professor é isso de você estar inteira, viva e honesta para o seus alunos. Porque tem uma coisa que acontece que é o professor que se separa. Como aquela ideia de ser profissional. Tem umas coisas que eu acho assim, cara, ou você é você no mundo ou você não é nada. Muitos professores chegam lá assim: eu vou ensinar para os meninos o que: Geografia, Matemática, Português, Ciências aí tem a matéria, que ele passa a matéria para os meninos e ele vai embora e aí, assim, poxa eu não tenho nada a ver com esse menino e eles não tem nada a ver com a minha vida. Eu sou profissional e não posso me misturar com os meninos.

Eu faço justamente o contrário. Eu não consigo ser diferente. **É claro que eu tenho ética também, né? Mas cara eu chego para os meninos para dar aula e a Giselle vai dar aula.** Não é a professora da escola tal. É a Giselle. E quando a Giselle chega, os meninos vão conhecer a Giselle. A Giselle gosta de cinema, de literatura, e valoriza tudo o que eles falam,

que eles trazem. Se os meninos estão gostando de funk, a Giselle vai escutar com a gente. Vai falar o que ela acha sobre isso. Então eu acho que professor para mim é muito isso. Então eu gosto de cinema? Já escancaro no primeiro dia: cinema é "foda", muito massa e lalalá e eu entro no mundo deles, e quando eu estou lá dentro do mundo deles eu vou trazendo eles para o meu mundo!

Na sala de aula você se apresenta, né? Eu coloco as minhas vísceras, meu coração, para os meninos porque eu quero ver o coração deles. A víscera deles também, eu quero ver o que eles pensam do mundo, como que eles elaboram, a opinião deles, e a gente construir as nossas opiniões à respeito do mundo, de forma política, da gente se posicionar no mundo, porque eu falo muito com eles assim ó: o que que a gente pode fazer para o nosso mundo ser mais justo? Quando a gente fala o mundo, é muito grande né? A gente pensa na nossa realidade, o que a gente pode fazer para ser mais justo, para diminuir a desigualdade social. Para a gente ser feliz, para a gente fazer as pessoas felizes... Para a gente ter plenitude, assim, viver a vida. Então eu me mostro muito, meu gosto, das coisas que eu gosto de fazer, e eu gosto de saber o que que eles gostam de fazer também, em cima disso que a gente cria o conhecimento. Aí eu trouxe o cinema também para sala de aula. Não tem um ano que os alunos não constroem vídeo para mim. O audiovisual, o cinema. Eu tava falando que no Estado eu fui considerada inapta para a sala de aula por causa da minha falta de voz. Eu uso o microfone, mas eu não tenho potência vocal, eu não sou uma cantora...

Aí eu fiquei muito triste né por ser desclassificada por causa de voz pela educação do estado, pensei que minha vida tivesse acabado, pensei "deus como é que eu vou fazer". Aí eu fui numa fonoaudióloga, fiz muitos testes, uso o microfone. Até hoje eu uso. Eu nunca perdi a voz, nunca fui rouca. Não grito na sala de aula, não preciso dar grito. 'E me dou muito bem com os meus alunos, meu microfonezinho ali tranquila, e passei. Em Contagem e passei em BH. Fiquei tranquila assim, efetivei.

Enfim, mas para dizer que quando eu comecei no Estado, não teve um ano, e até hoje também, no ensino médio, que os alunos não produziram para mim vídeos. É tanta minha paixão por cinema que eu falei assim: gente, é uma forma da gente falar o que a gente pensa, através da arte, e o cinema é maravilhoso. E apresentava para eles né? E sempre propus como trabalho de conclusão do ano. Então nós vamos concluir com um curta, por exemplo.

Aí varia muito de sala, varia o ano, a proposta. Mas eu acho que eu tenho uns 40 filmes e contos do Machado e Assis produzidos pelos meus alunos. E eles amavam descobrir essa linguagem do cinema né? Porque a gente descobria juntos, né? Os meninos têm

aquela ideia de fazer tudo tipo um teatrinho, né? As vezes de fazer tudo bem linear. Aí a gente ia descobrindo, conversando sobre cinema, essa questão da atmosfera, essa questão dos cortes, da edição... E eles são incríveis, eles são fantásticos. Eu não pego na câmera, eu tenho medo, porque eu posso tomar um beliscão a qualquer momento, e aí eles estavam lá com o celular deles, né? Já existia o celular, tipo como hoje que os meninos já estão muito equipados, e com muito aplicativo que edita, coloca trilha sonora. Então quando ia ter a apresentação do trabalho, aí eu a gente transformava a sala em um cinema, e a gente assistia os vídeos deles! Cara, eles atuando, sempre aparecia entre eles o diretor. Porque um pega pra fazer a coisa, né? Um líder, assim. Já surgia o roteirista entre eles, já surgiam os atores, as pessoas as figurino... Então eu sempre dividia a sala em equipe.

Às vezes eram três equipes em uma sala de 40 alunos. Você divide em três equipes e tem aí 10 alunos para cada filme. Então dava super certo. Foram feitos muitos contos do Machado de Assis. Depois eu comecei a deixar livre para eles escolherem as histórias deles, aí apareceu muita história de amor *risos*, apareceram aquelas histórias assim, mas tudo tão bacana, tão gostoso de assistir, tão amador e com tanta impressão deles, com a digital deles ali. Quando eles se assistiam ou aos colegas, gente, parece um evento, assim, muito chique. Parecia uma coisa muito, muito bacana mesmo, porque eles estavam sentindo uma potência. Estavam se sentindo muito potentes. O cinema da muito isso para a gente, de você se vê em uma tela e um monte de gente assistindo. Até que virou um festival para a escola inteira. Eu comecei na minha sala de aula, aí outros professores foram meio que agregando, chegando, e aí tinha essa coisa: tudo começava na minha sala, mas aí as vezes os meninos queriam filmar, mesmo nas aulas dos outros professores *risos*.

Aconteceu da escola toda ter-se envolvido. No final a gente fez um festival, tipo um Oscar, a gente fez troféus para o primeiro lugar no sentido de melhor ator, melhor diretor, a gente pegou todas aquelas categorias do Oscar. Na Cidade dos Meninos tem um tetro que cabe cinco mil pessoas, a gente colocou a escola inteira nesse teatro, e o festival foi à noite. Foi muito legal porque eu e outra professora estávamos de vestido longo preto, tentando dar aquele glamour, assim. E aquela tela do teatro enorme onde a gente foi passando os filmes. Fizemos uma curadoria, e antes de entregar os prêmios a gente passava naquele telão, e os meninos assistindo... Muito legal, era muito orgulho envolvido. Uma das coisas mais importantes é isso, né? Os meninos sentirem orgulho das coisas que eles fazem. Não ficar assim: só os professores que sabem tudo e eu não sei de nada.

Eu acho que se posicionar, dividir o que você pensa que as pessoas é o principal do ensino de língua portuguesa. A gente tem nossa língua, nossas regras... mas temos também toda

uma questão textual, linguística e de mundo também. Estes conhecimentos eles têm que estar em trânsito. Juntos e em trânsito o tempo todo.

Eu não gosto muito de falar só em conteúdos. São conteúdos, né? Mas estas palavras dentro do universo da Educação estão muito carregadas de significados e contextos... Não gosto de falar em matéria, conteúdo, eu gosto de falar em temas, "naquilo que a gente está abordando", "que a gente está refletindo à respeito", e é óbvio que tem relação com a língua portuguesa. Então a gente vai fazer um cinema e eu estava trabalhando a literatura do Machado de Assis, conhecendo os contos, a narrativa no século XIX.

Tem muita gente hoje que fala que achava Machado muito chato, que na escola foi obrigado e não gostava. Uma coisa que eu acho interessante é os alunos não se sentirem na obrigação de gostar das coisas. Mas acaba que eu os meninos, **através da experiência com o cinema, passando a ficar seduzidos pelas histórias, é uma sedução que você trabalha com eles! Eu acho que o professor tem que ter isso.**

Aí quando eu trouxe Machado de Assis e falei para dividirem em grupos para descobrir algumas histórias que a gente pode transformar em cinema, aí eles amaram! Porque aí eles foram entrar naqueles triângulos amorosos de Machado de Assis. Eles não estavam acreditando naquilo! Eu recebi muitos filmes de O Enfermeiro, também, que eles achavam engraçado aquele velho na cama ali sofrendo e maltratando o enfermeiro. E eles adoravam fazer estes personagens eles mesmos. Tenho também muito filme da A Cartomante feito pelos meninos e aí eles amaram Machado de Assis! A gente leu, mas o gostoso era a gente viver o Machado.

Outros anos eu também pedi para trabalharem o tema de intertextualidade, paráfrase, paródia, pastiche, contos de fada, que é muito gostoso de fazer intertextualidades... E apareciam filmes da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, com personagens criados por eles. É assim que eles vão não-esquecer dos temas que a gente trabalha e é assim que eles vão produzir o conhecimento, eu acho. Tudo tem que estar muito vivo. Então eu levo para a sala de aula o Cinema, a Literatura ou mesmo os quadrinhos, qualquer gênero textual de forma que eles possam pegar esses gêneros e criar eles mesmos como autores. Quando eles são os autores, não é mais uma coisa feita para a professora. Algo que você só cumpre. Até porque cumprir tarefas significa pouco, porque outras pessoas podem fazer para o aluno. Ou pode fazer sem estar interessado naquilo ali, só querendo ganhar o ponto.

Eu sempre falo que pontuação em Português não vai valer de nada, eu odeio o sistema de pontuação, acho ridículo ficar comparando os trabalhos de acordo com os pontos. A gente sabe que cada pessoa tem um ritmo, uma subjetividade, uma coisa que ele vê. Os alunos são viciados em perguntar sobre pontuação e números, eles tem essa questão de uma **Educação**

Bancária. Uns viciados em acumular pontos e outros satisfeitos com não ter nada, então também não faz nada. Quando a gente quebra isso, e eu quebro mesmo, eles perguntam "quanto vale isso?" e eu respondo "vale tudo!". Qualquer coisa que você fizer aqui vale tudo ou não vale nada, o mais importante é o que a gente vai discutir com isso. A produção que vão construir tudo são parte das suas "identidades". Quando os alunos já sabem que você é assim, ninguém pergunta mais quanto vale nada. Eles simplesmente fazem. A gente brinca, a gente cria, os meninos amam criar. A gente se encanta em fazer alguma coisa que não é por obrigação.

Então o Cinema está muito presente na sala de aula. O teatro também está muito presente e a gente realiza as pessoas e os meninos a filmam com os celulares. Aí tudo o que a gente faz a gente tem que expor, não só para o professor, mas para todo mundo assistir, colocar a escola em contato com essa produção, eu acho isso muito importante. Para você ter sempre isso na sua mente de que o que você está fazendo, as pessoas estão prestando atenção. **Então você vai falar de verdade o que você pensa, o que você sente.**

E não existe bonito nem feio, né? Existe aquilo que você pode melhorar em qualidade a partir do momento que você vai descobrindo. Nós não exigimos dos meninos o que eles não sabem. Por exemplo: a gente vai fazer filmes? Então vamos assistir uns filmes? Eu passo vários curtas para eles antes. Muitas produções profissionais, mesmo, mas eu gosto muito também de passar filmes dos alunos para os alunos. Aí eles assistem e falam: nossa, que legal, eu posso fazer isso! Como é acessível! É muito legal isso. E eles realmente fazem tudo, até os créditos.

Eu vejo isso como um organismo vivo mesmo, na minha faculdade a professora dizia que a língua é um organismo vivo de comunicação, e sempre em mutação, sempre sendo desenvolvida. E os meninos sentem isso muito porque eu passo para eles exatamente assim a língua portuguesa. Aí é muito legal eles assistindo trabalho de outros colegas, de outras séries, de outros anos, então tudo vira material, eu faço questão de guardar tudo e tudo vira um material didático. Isso no cinema é muito forte. Quando eu peço para eles fazerem trabalhos assim, o tempo todo eu estou propondo ação! A gente faz exercícios tradicionais, óbvio, exercícios mais instrumentais, digamos assim. Mas muito mesclado a uma preparação de algo que vai resultar em um produto no fim.

Em uma produção de audiovisual eu geralmente divido a sala em três grupos e gosto de acompanhar no crédito qual foi a função de cada um. E eu sempre acompanho porque muitos alunos não podem filmar fora da escola, aí eles filmam na escola e eu estou sempre acompanhando, me envolvendo nas brigas, que acontecem as vezes *risos*. As vezes eu faço muitos elogios com o objetivo de estimular aqueles alunos que não se sentem envolvidos.

Porque sempre tem aqueles alunos que aparecem muito e tem aqueles que ficam quietinho porque outro aluno já está dominando. E eu tenho essa coisa assim de colocar os meninos para frente.

Aí de vez em quando você tem que parar nesse processo todo, dar umas refletidas, umas rodas de conversa e conversar, por exemplo, sobre o que é liderança, e tal. Para não rolar aquelas vaidades, vou tentando envolver todos os alunos, trabalhando o espírito de equipe. Tem que trabalhar muito espírito de equipe.

Então teve um filme sobre zumbis, o **Zumbilização**, que eu acho muito legal. Porque de início a sala estava toda brigando, uma "brigaiada", estavam saindo um monte de ideias dentro do grupo. Um grupo queria zumbi, uns queriam fazer uma paródia de Romeu e Julieta, outros queriam filme de ação, outros queriam falar sobre as "tribos". Porque nas escolas têm as "tribos" que gostam de música eletrônica, que gostam de rock, de funk, aí alguns queriam falar sobre isso. Aí eu parei tudo e falei: então não vai ter grupo nenhum mais aqui, nós vamos ser uma grande equipe de cinema (são uns 40 meninos) e essa sala vai ser a única sala que vai produzir um vídeo único com essa galera englobando todas as ideias.

Então vamos botar aí as ideias. E, cara, fazer isso foi muito doido, como professor sabe? Porque aí eu botei no quadro e apareceu assim: zumbi, Romeu e Julieta, falar sobre as tribos de música e filme de ação. "Mas como vamos construir uma história que cabe isso tudo!? É que o cinema pode tudo! O filme é seus, então coloquem tudo isso aí dentro da narrativa do filmes e vamos ver. Então vamos começar pelo casal, como em Romeu e Julieta. Aí os meninos viajaram na maionese: "e os zumbis?" Aí um aluno sugeriu: poderia rolar uma praga que dominou o mundo. Ta aí zumbi! Aí eu vou estimulando. Aí o outro tema era as tribos, né? "como a gente vai botar as tribos?". Então eu perguntei: aqui na sala quem gosta de funk? Aí alguns levantaram a mão. Quantos gostam de rock? Beleza! Já estão as tribos aqui dentro... aí a locação pode ser dentro da sala começa aqui as tribos, né? Com as suas músicas... aí esse negócio foi crescendo e virou um p*** de um roteiro! Aí era assim: um grupo pegou e o outro não pegou a doença. A pandemia, lá... Era uma pandemia! *risos*, olha que interessante. Aí um grupo teria que salvar o outro, para "desvirarem" zumbis. Aí foi muito doido porque eu liberei a aula para eles filmarem, e como era a sala inteira eles filmaram lá. E gente, que disciplina, eles filmaram a sala e dividiram a própria sala nos grupos das músicas. Aí no banheiro uma garota ouvia uma música do Michael Jackson e a praga entrava pelo celular. Aí ela ficou contaminada. E quando ela voltou para sala contaminou o resto. Isso era tudo eles que inventaram, né? Tem um cara que tocava violão dentro da sala. Aí falaram: Ah não, mas aí fulano podia tocar violão e a

música dele que ia desvirar o zumbi, que ia ser o antídoto. Nossa, foi muito legal! Aí filmaram cenas de ação lá no ambiente da escola também.

Aí o casalzinho: um era da tribo do rock, a outra da tribo do funk e eles se apaixonaram. Olha aí o Romeu e Julieta, né, que são tribos diferentes. Ficou muito interessante, sabe? E eles arrasaram e fizeram o filme com a sala inteira, o que ficou muito legalzinho. Eles editaram eles mesmos, né?

Uma coisa legal que me marcou foi assim... porque eu quero mudar o mundo, né? *risos*, eu quero mudar a realidade e passo isso para eles. Na escola que eu dou aula em Belo Horizonte, eles mandam muito na estética dos meninos. Por exemplo, o meu sobrinho, que estuda lá, foi chamado a atenção porque eles estava com uma blusa xadrez lá, e não pode roupa xadrez. Chamaram a atenção dele. Então assim: gel no cabelo? Arrepiou o cabelo? Não pode. Todo mundo uniformizado e eles influenciavam muito nessa estética, os meninos não podiam demonstrar nada.

Por exemplo, se queriam usar uma corrente, não podia, nem boné, nem maquiagem nem nada. Tudo isso era motivo de você parar na sala da diretora. Eu fui chamada muito a atenção lá porque quando a gente ia fazer os filmes, ou teatro, a gente queria colocar várias coisas diferentes, afinal estamos no teatro, né? Era uma forma de transgredir, mas transgredir produzindo conhecimento e tudo mais. Aí um menino chegou na escola, e eles deixaram ele entrar mas ele falou que tinha sido barrado na entrada, e falou que no outro dia ele ia ser expulso da escola porque ele raspou a cabeça e deixou um estilo de cabelo moicano. Aí ele só conseguiu entrar porque falou que a gente estava fazendo um filme. Aí a diretoria foi falar comigo sobre isso e disseram que ele só pode entrar hoje para filmar, mas amanhã ele teria que raspar tudo. E os meninos ficavam sempre procurando formas de ficar diferentes, se expressando, porque aquilo sufocava eles, né? Mas eu falei: galera, nós vamos eternizar ele aqui no bairro nesse filme com aquele aluno interpretando o personagem com esse cabelo.

Aí colocaram o tema do *bullying* também, né? No zumbilização, eles também colocaram isso na narrativa. E aí ficou muito legal esse aluno vindo com aquele cabelo raspado. Aí quem editou colocou esta cena em câmera lenta e botou uma música pesada. Aí, como ator, ele faz o *bullying* com o outro menininho. Aí quando assistiram essa cena ficaram vibrando, falando que ficou muito doido, com esse cabelo e tal.

Essas transformações, esse jeito de mudar a realidade eles levam para a vida toda. Eu tenho N mensagens no Messenger de alunos que estudara comigo e já formaram há quatro anos e falam: professora eu até hoje estou ouvindo as músicas que você nos pediu para pesquisar,

lembra do Belchior? Etc., etc... Porque eu tenho um pacto com eles: na sala de aula, tudo entre nós é objeto de estudo. Aí a gente descobre tanta coisa sobre eles, que nossa...

4 - Então, veio a pandemia do Corona Vírus. A convidei a falar livremente sobre a forma como o problema afetou a escola e a sua atividade de professora.

Aí veio a pandemia, né? E a gente... Não tá na sala de aula mais. E aí o que tá acontecendo, como assim a gente começou o ano e passou assim, sei lá, três semanas, um mês, né? Foi em março assim e pronto! Não vamos para a escola mais, interrompe tudo aquilo que você começou a fazer com os meninos, no caso uma turma nova, né? Então eu comecei a conhecer os meninos. Eu não sei o nome de nenhum, de ninguém ainda, porque eu ia começar a criar a amizade, o laço, ia começar naquele "nossa, vamos fazer tudo, né?". Porque eu tenho muita energia, adoro turmas novas. Eu falo assim "nossa, vou fazer tudo de novo, com tudo diferente, com pessoas diferentes!", e aí de repente a gente não está na escola mais.

E aí foi uma loucura porque a gente não tinha nada, não sabia como interagir com os meninos, como fazer o contato, ficou tudo uma loucura. Aí nós, como professores, ficamos muito sem orientação da prefeitura, ficou todo mundo muito perdido, achando que ia ser rápido, mas não foi. A doença continuava e começaram a passar os dias...

Aí nós começamos a nos organizar, apesar das poucas orientações, muito confuso tudo. A escola ficou com uma postura assim "Cria aí. Invente alguma coisa." Mas tem que interagir com os meninos, né? Tem que procurar, como é que vai fazer? Bom, eu já tinha grupos de WhatsApp. O celular nunca me incomodou na sala porque eu sempre usei o celular, mas muitos professores não usavam. Aí de repente a gente fala "Pronto! Temos o celular, né?". Aí a tecnologia, a internet, tudo começou a entrar muito "de sola" mesmo. E a gente começou a se organizar assim: bom, não dá para dar aula, não dá para falar conteúdo, a gente tem que fazer tudo diferente, vamos só fazer algumas interações, assim, de afeto. "Como é que tá? Como é que tá a sua família? Como é que você tá aprendendo?".

A primeira coisa que a gente teve que fazer foi uma espécie de pesquisa para saber o acesso à internet. E a gente descobriu que nem **30% dos alunos conseguiram ter acesso à internet nas duas escolas que eu trabalho que são duas escolas de periferia. Na verdade em uma escola eram 30% dos meninos e no outra 10%.**

Aí rolou um monte de ferramentas, assim: "Ah, mas tem o Classroom", por exemplo. Mas nós professores também cheio de dificuldades, a gente também não entende de internet, a gente não sabe nada de ferramentas. Não temos condição de falar assim "Eu sou fera em

tecnologia e vou começar a fazer meus exercícios, minhas interações e lalalá. Então isso foi tudo uma coisa que meio que foi acontecendo com a gente. Eu digo que a gente foi informatizado, que já era uma coisa que já estava no planejamento das secretarias. Já tinha muito projeto por exemplo da Prefeitura comprar *tablete* para todo mundo. Lá em Contagem teve um ano que eles falaram que iam dar um computador para todo mundo. Antes da pandemia. Só que nunca se concretizou isso. Ficava só no falar, né? Aí veio a pandemia. Se esse processo já tivesse sido feito a gente estaria interagindo com os meninos de outras formas.

Uma coisa pensamos depois, foi: como não conseguimos passar os conteúdos para os meninos, então vamos trabalhar com **eixos temáticos**. Foi uma coisa que nasceu, assim: eixos temáticos, tema gerador... E aí todos os professores de todas as disciplinas fazendo atividades para os alunos em cima do tema. Então a gente fazia um bloco de atividades com matemática, história, ciências, português e tudo, por exemplo, sobre *mulher*. Aí teve aquele bloco com aquelas discussões sobre questões relacionadas à mulher. E aí foi interessante que a gente saiu daquele conteúdo fragmentado, e isso foi um "lance" que aconteceu na pandemia que foi muito interessante.

Resumindo, de início, a gente só montou os grupos de WhatsApp fazer interações e ficar próximos dos meninos e das famílias. Mas só de quem tinha acesso ao WhatsApp, muitos meninos ficaram de fora desse processo. Depois, quando descobrimos que poderíamos trabalhar com eixo temático para entregar algo para os meninos fazerem em casa, pensar sobre um tema gerador, etc. Porque não tinha como dar os conteúdos, os meninos iam ficar todos confusos. Precisa ter o professor ali para tirar dúvida e tudo mais. Quando a gente descobriu isso a gente foi fazer os blocos físicos de exercício. Na escola de Contagem a gente fez blocos físicos, ficamos o ano passado inteiro fazendo os blocos físicos. No caso da escola de BH, a gente não fez blocos físico e ficamos só com quem dava conta de interagir pela internet. As vezes usando Google formulários, que você cria umas atividades que é para você responder no formulário *online*.

Aí a gente começou a perceber que para criar os blocos dos temas geradores nós precisaríamos estudar. Foi muito interessante essa fase que a gente foi mergulhar nos temas, nos eixos. Aí nós professores começamos a virar de novos os estudantes. E aí a gente se separou em grupinhos, para fazer os trabalhos e para apresentar para os outros professores. Eu acho que a coisa mais interessante aconteceu o ano passado foi que a gente fazia essas interações com os alunos *online*, e ao mesmo tempo a gente estava se preparando para produzir blocos (este ano são blocos físicos na escola e BH também).

Então nós dividimos os eixos temáticos que eram de interesse da gente discutir com os alunos: **então nós tivemos: saúde mental, meio ambiente, impactos socioeconômicos, diversidade (que foi subdividido em três temas, que foram: inclusão, gênero e relações étnicos-raciais).** Aí eu sugeri de inserir também o eixo: **Artes - o papel da arte na pandemia.** E aí a gente separou esses eixos e nós professores fomos estudá-los. E aí cada encontro era uma vez por semana. No ano passado, que a gente estava super confusos, fazíamos três reuniões por semana para discutir o que iríamos fazer. Este ano, que já estamos mais estruturados com os eixos temáticos, uma vez por semana nós professores damos aula uns para os outros. Quando a gente começou a estudar, foi incrível ver meus colegas falando sobre por exemplo impacto socioeconômico e cenário político por exemplo.

Nas duas escolas que eu trabalho foi assim, a primeira discussão que fizemos entre a gente, e depois levamos para os meninos, era sobre saúde mental. Por causa da pandemia mesmo. Aí os professores, nós éramos um grupo de 12 educadores, nos dedicávamos a pesquisar tudo sobre os nossos temas e dávamos uma aula no *meet*.

Em relação aos alunos, nós nos mantínhamos em contato com os meninos e as famílias falando muito sobre a pandemia. Muito sobre os cuidados que deviam ter, sobre os sentimentos, as angústias. Ficávamos fazendo interações *online* muito focadas na pandemia, tentando entender o momento e tal.

5 - Então a convidei a falar sobre o museu virtual Casa Museu, criado por ela junto a outros professores da Escola Municipal Padre Joaquim de Souza Silva

Ao mesmo tempo que tudo acontecia tinha esse movimento da gente pensando o que poderíamos fazer para organizar a escola enquanto professores. Aí eu falei: **Para a gente dar conta da pandemia, a gente precisa da Arte.** Que é a minha pegada, e é a pegada dos meus colegas desse grupinho de professores. Aí eu pensei que mais interessante do que só falar sobre Arte, a gente tinha que produzir nesse sentido. Aí eu inventei que deveríamos fazer um museu, e nesse museu com as obras a gente mostrar como que se trabalhar com arte para discutir o mundo, né? Não apenas discutir a arte de forma pedagógica, mas você como professor pode fazer arte e o seu aluno também pode fazer arte. Então na pandemia vamos todos fazer arte, vamos "pintar o sete". E não é só para apresentar uma vez, é ficar o tempo todo de pandemia fazendo arte. Então a gente precisa de um lugar para colocar essas coisas. E isso me deixou viva, e deixou vivos os meus colegas.

Então a gente fez uma reunião no *meet* tem que eu sugeri de a gente montar um museu e sermos autorais. Começando mesmo com a gente: quem gosta de fotografia, tira foto; quem gosta de escrever, escreve; quem gosta de desenhar, desenha. Eu trouxe um pouco do que eu já faço nos meus coletivos, né? E aí eu disse que eu achava interessante ter uma saída, mesmo dentro de casa, para entrar em um lugar, tipo um jogo, ou tipo em um olhar de câmera subjetiva, onde entrássemos em um espaço de um museu virtual, onde a gente pudesse ter acesso a obras de arte.

Aí eu tenho uma colega, que também é do movimento cultural de Neves, a Ednéia, que também trabalha na mesma escola que eu e falou que acha que conseguiria fazer alguma coisa... Não exatamente nesse sentido de entrar em um espaço 3D, como nos jogos, mas é possível fazer um *site* normal se aproximar disso, e aí a gente recheia este site e tal.

Aí uma outra colega sugeriu: Quem sabe a gente não faz uma casa, com cômodos, de forma que os cômodos sejam os espaços da exposição. Aí "cabou". Eu nunca criei tanto na minha porque a gente foi desenvolver essa casa virtual. Mesmo! Aí a gente viajou na maionese mesmo! E a gente fez a maionese acontecer, né? *risos*. Foi aparecendo aí o que cada um tinha de melhor. Nós somos 12 professores, mas cinco que são mais próximos de mim, que eu "colo" muito, que propusemos a arte, que somos cinco professores muito engajados com Arte, Filosofia, Cinema, Literatura, nós fazíamos uma comissão de curadoria para o museu. Para nós cinco, isso virou um projeto de vida. Na pandemia. E a gente começou a pensar que isso vai além da própria escola. Do meu bairro e tudo, assim. Porque a gente pode conectar as pessoas dentro do museu. Então demos o nome de **Casa Museu de Arte** e começamos a desenvolver.

A gente foi fazer a sala, a gente fez o quarto, a cozinha, aí a gente já fez a oficina, a lavanderia, o porão e a ideia era que cada cômodo abrigasse alguma obra de arte que tivesse a ver com a sua temática. Só que a sala não era só uma sala, que a gente colocaria as obras que tem a ver com sala. A gente pegou a sala e mobiliou, aí na sala apareceu o som, apareceu a TV, apareceu o sofá, apareceu uma janela, apareceu uma gaveta, o travesseiro, a cama, o guarda-roupa e assim em todos os quartos. A gente tem até banheiro na casa, então é uma casa mesmo que você entra e ela tem um monte de obras de arte em todos os espaços dela e cada espaço tinha a sua ideia. Por exemplo no porão a gente vai falar daquelas coisas que estão escondidas, coisas do inconsciente, coisas que você tem medo... "Ah tá, mas que obras são essas?" Sei lá, você pode fazer qualquer coisa, pode apresentar para mim um curta, uma exposição de fotografia, um texto... Então temos lá obras nossas, de colegas e escola e depois começaram a chegar as obras dos alunos. Já aconteceu de nos blocos dos eixos temáticos, uma "resposta" virasse uma obra de arte.

Nós cinco, professores desse núcleo da arte, que nos unimos como uma comissão de curadoria para o museu, nós recebíamos as obras e dávamos um tratamento para que aquelas criações virassem arte, "na alta" mesmo. Porque alguém fazia lá um desenho, por exemplo, a gente não ia só colocar o desenho lá. A Carol, professora de arte que é muito boa nisso, passou a fazer todo um trabalho de apresentar o "desenho", por exemplo, de uma forma que fosse uma Experiência para o visitante do museu. Ela vai trabalhar isso no audiovisual, colocando uma edição e apresentação, vai colocar uma música ou efeitos sonoros, que ela também faz. Então as obras de arte passam por um tratamento para ficar muito legal no virtual, senão não é interessante.

Uma vez recebemos uma escultura, fotos de uma escultura. Aí pensamos: vamos colocar escultura no museu? Beleza, mas não é legal ver uma escultura só através de fotos. Então nós fizemos o que? Fomos lá na artista, pedimos para filmar a obra dela e, assim, o audiovisual entra com tudo, no museu, né? A forma de apresentar a escultura é toda sensorial mesmo. Óbvio né, não é a mesma coisa de ver a escultura ao vivo. Mas através da filmagem você meio que roda ao redor da escultura, e nós criamos também efeitos sonoros que combinavam com a estrutura da arte. Aí a gente conseguiu fazer isso para colocar no museu. Então o museu é pura sensação de tudo, mas no virtual, eu acho.

Depois, quando a gente assustou, o negócio estava muito grande. Saiu até uma reportagem sobre o museu. Ficou grande até em termos de tamanho mesmo, não da pra fazer um *tour* no museu em um só dia, porque tem muito conteúdo. Nós atualizávamos toda quinta-feira, então a gente ficava a semana inteira correndo atrás de obras de arte, ou produzindo alguma. Nossa, mas a gente ralou demais. Aquilo ali virou tipo, a nossa escola, né?

Alguns professores, desse grupo de 12 educadores, ficavam falando "eu queria entender melhor o que é Arte". Professores mais distantes desse mundo. Aí eu decidi chamar um convidado para conversar sobre Arte. De início, em uma conversa no *meet*, essa reunião era para ser apenas para o grupo de professores. Mas depois a gente decidiu chamar a escola inteira, aí depois decidimos convidar todo mundo pelo *instagram*, porque percebemos que poderíamos chamar todo mundo que a gente quisesse para fazer uma conversa com a gente. É claro que não vem "um monte inteiro", mas a gente teve 40-50 pessoas dentro da sala. Se encontravam ali os professores das escolas, os alunos, as famílias dos alunos, colegas do meu bairro, colegas de outra escola, e aí a gente fazia uma formação, ou uma conversa, com "geral", assim...

Assim surgiu o **espaço varanda** da Casa Museu, onde a gente podia fazer palestras, conferências, rodas de conversa etc. É uma série de encontros que, desde agosto do ano passado, acontecem uma vez por mês. Uma vez por mês a gente tem uma conversa sobre arte com algum

convidado que não é da escola. É gente que eu conheço, porque eu conheço muita gente, geralmente são artistas que têm algo para dizer. Todas as nossas palestras, ou encontros, são gravados e viram exposição da Casa Museu lá na varanda.

Aí eu eu faço todo *marketing* digital alimentando as redes sociais, eu faço a comunicação do museu com os alunos, com os professores, com as outras escolas, eu levo a Casa Museu para fazer formação em outros espaços. A gente vai fazer uma formação em uma escola agora sobre como trabalhar com a interdisciplinaridade, por exemplo. E faço toda essa comunicação. Além de produzir algumas exposições, eu tenho um trabalho de fotografia, de audiovisual lá também, textos que escrevo. Porque além de estarmos administrando o museu estamos produzindo o tempo todo, né? Ainda estando de olho em quem também produz. Eu sou uma Caça Talentos, vou atrás da galera que faz alguma coisa. Por exemplo, "o fulano canta aqui no bairro", aí eu procuro saber quem é esse fulano e vou atrás propondo de produzir algo. Tudo de graça, né? Nós vamos sempre com amor, nós da Casa Museu. Nós não recebemos nada para isso, né?

E a gente cresceu tanto que se desvinculou da escola, no sentido de que o nosso público não está só na escola mais. **A gente descobriu que a gente é muito bom para lidar com professor.** E através do professor eles trazem alunos para fazerem visitas no museu. A gente está desenvolvendo "trilhas pedagógicas", para colocar no site para os professores fazerem virtualmente, com seus alunos, através das obras de arte que tem lá. Essas trilhas vão direcionar os professores no site a depender de temas específicos que o educador queira trabalhar. Mas enfim, é tanta coisa que eu nem sei se estou divagando demais.

6 – Assim, a questioneei sobre a pressão para a volta às aulas agora com a vacinação dos professores.

A gente sempre pensa que a escola é um espaço de construir conhecimento, e é, mas além disso é um espaço de convivência também. É viver, é socializar, é você interagir, você dialogar... No caso dos adolescentes, é as manifestações de afeto, as coisas que eles vivem ali, de desenvolvimento deles. Tudo o que se vive, se experimente com o outro, é muito dentro da escola em relação às amizades e tudo mais.

Então a gente sabia que não tinha como mesmo a gente trabalhar sem a vacina. E eu não estou dizendo só de professores, porque quando a gente vai lá para a escola, eu fico pensando, né? É um lugar fechado e além de ser um lugar fechado, murado, sei lá, 800 pessoas ali dentro. Você ainda vai para uma sala de aula que tem 35 pessoas. E a sala de aula é um quadradinho.

Eu fico pensando às vezes o tanto que se parecem com presídios nas suas estruturas de celas lotadas. Óbvio que não tinha como a gente voltar sem vacinas e sem nada, né? E a gente fez das tripas coração para tentar descobrir ou fazer uma escola nova.

Aí de repente é muita pressão da sociedade, é tudo muito confuso no discurso social, os professores são muito atacadas. Porque ninguém entende esse solo da escola, lá dentro, sabe? É um monte de gente pensando um monte de coisas, sabe? Tem gente que pensa assim: eu preciso de um lugar para deixar meu filho para eu ir trabalhar, eu preciso que eles estejam ocupados, eu preciso que ele esteja dentro de um processo para ele ser alguém no futuro. Uma coisa que me entristece muito são as falas sobre professor, de chamar a gente de vagabundo, que não estamos querendo trabalhar, e mistura isso tudo. E a gente se matando para fazer uma escola com tecnologia, se matando com essas reuniões no *meet*, todo mundo encaixotado. Uma coisa que eu falo é que, poxa, quando a gente está no presencial tem muitos professores que até pegam laudo. Porque de toda forma é adoecedor, sabe? O ambiente da escola é muito adoecedor, é muito grito, é tudo tão intenso quando você trabalha com adolescente, que tem gente que pira e não consegue mais entrar em sala de aula. Que não consegue mais lidar com gente, porque adocece mentalmente, mesmo.

Por outro lado, eu, uma professora que adora fazer teatro, adora estar junto, conversando tudo através de uma tela. Isso também adocece. Aí existe sim uma vontade que tudo volte ao normal para a gente continuar fazendo o trabalho da gente, sabe? É muito triste a gente ouvir esses discursos todos sobre a gente, sabe? Essa confusão toda e essa desvalorização do que a gente é e do que a gente faz. Tanta coisa que a gente escuta que até dói.

Aí: Ah, a gente vai voltar às aulas. A prefeitura queria que o ensino infantil voltasse mesmo antes de serem vacinados. Aí propuseram de voltar com vários cuidados, quase como se estivéssemos em bolhas dentro da sala de aula. Sem poder interagir direito. O que é irreal. Aí nós professores pensamos: nós vamos voltar sem vacina, com um vírus mortal, que a gente não sabe o que vai fazer no organismo da gente, sem garantia de nada, porque a gente tem até histórico de, nesse período que voltaram algumas aulas, professores e alunos que adoecendo.

E a ideia da bolha: a gente vai voltar para não interagir. Como é que você pensa em uma escola assim? Qual é a intenção disso? Política, o que é que é? Aí, na luta pela Vida, nós professores resolvemos pelo Não, ou seja, a gente optou por fazer uma greve sanitária. A gente não vai deixar de trabalhar, porque a gente trabalha muito no virtual. Ali no *online*, no atendimento dos meninos, nos blocos de atividades, reuniões e tudo mais... Aí, a gente vai continuar com esse trabalho, mas vamos nos recusar a ir para as salas de aula fisicamente porque a nossa vida está em risco e a vida dos meninos estão em risco. Uma vida só que perdêssemos

por isso já seria ruim, e acontecem de gente morrer de covid nesse processo, porque a pressão foi muito grande e alguns professores de algumas escolas voltaram mesmo sem a vacina. O sindicato e nós professores lutamos muito, aderimos mesmo à greve sanitária, a gente sempre exigindo, assim "Vacina! Vacina!" para a gente porque tendo vacina a gente volta sem problemas. E é importante que as crianças, os adolescentes e as famílias também se vacinem.

Aí finalmente começaram a vacinar os professores, né!? Eu já tomei agora a primeira dose, vou tomar a segunda em agosto, porque eu tomei a AstraZeneca, que são de três meses. Aí agora os professores todos estão só com a primeira dose e já está marcado o retorno à aula por causa disso. Mesmo não tendo completado a proteção ainda, vai voltar com tudo a pressão para a volta as aulas. Eu não sei como que vai ser essa discussão com a gente, com o sindicato, mas estamos com essa iminência de volta às aulas. Mas o que a gente quer é preservar vidas, sabe? Preservar vida nossa, dos meninos. E eu sei que a gente vai voltar cheios de protocolos sanitários: máscara, lavando as mãos e tudo mais. Mas não podemos voltar para ficarmos afastados! O que que vai ser a escola assim, né? Na mídia já está bombando as conversas sobre isso, sempre no sentido de pressionar, tipo, eu vi recentemente uma foto de uma professora dando aula com uma roupa de astronauta. Com um capacete, uma coisa branca em volta da cabeça, com uma roupa branca e uma botona. Parecendo tipo apicultor entrando em criação de abelha também *risos*.

Mas de qualquer jeito nós vamos voltar antes de os meninos estarem vacinados. Só com os professores vacinados. E isso porque a gente lutou, né? Senão nós estaríamos tudo lá dentro expostos mesmo. Então, a escola está sofrendo muito de várias formas. **Eu não sei como vai ser quando voltar. Talvez tenha mudado para sempre a nossa vida. Eu acho que a gente está em plena revolução tecnológica, digital, trabalhista, cultural.** Eu não sei se nós vamos poder nos cumprimentar mais como antes, então tudo é muito estranho.

Eu queria muito que os alunos e as famílias também se vacinassem porque é muito real que vai acontecer contaminação entre eles. É óbvio que vai acontecer. Não vai ter protocolo que vai segurar. E o que é que eu vou fazer com os meninos em bolhas, com essas distância que eles precisam manter? Mas enfim, eu acho que a gente vai conversar muito sobre isso, produzir várias expressões em vários gêneros textuais sobre o que estamos sentindo. Porque para mim é um momento histórico, mesmo. A gente está no olho do furacão. Sabe aqueles momentos que passamos na história que a sociedade era assim e de repente vira outra? Tipo uma Revolução Industrial, tipo uma guerra, a gente tá vivendo este momento, que é histórico mesmo.

Mas isso tudo é tão confuso que cada um tem uma visão, né? De escola. Os pais por exemplo eles acham que tudo tem que ser do jeito que era antes. Muitos pais ficam "Cadê as

aulas, cadê as aulas, o para-casa, lalalá...". Tinha uns pais que estavam enjoados de falar da pandemia, falando que a escola só fica falando de pandemia, e que tudo é pandemia e vacina. Porque este ano a gente abriu um bloco de atividades com o tema Vacina. Aí todo mundo falou muito sobre isso, criando suas próprias questões com tema da vacina. Aí vários pais começaram a falar que estão enjoados de falar de vacina. Aí eu pensei: Nossa, eles estão enjoados, mas a gente está vivendo isso *risos*. E enquanto a gente está fazendo a aula virtual muitos pais estão juntos com os meninos. Antes eles não sabiam nem o que estava acontecendo dentro da escola, você chamava uma reunião de pais e iam três, por exemplo. Aí agora eles estão ali porque o celular é deles muitas vezes, e eles também estão trabalhando com o celular... Etc. Então tem pais e também tem professores que acham que a escola na pandemia tem que ser do mesmo jeito que era, "porque isso é que é escola". Mas eu vou dizer para você: a escola agora vai ser outra escola. Esta experiência de trabalharmos com eixos temáticos, eu acho, que deveria entrar e mudar o currículo.

Nós precisamos entender que vamos ter uma outra escola e que a gente precisa ter uma outra escola. Mais democrática (que pensa essa questão de acesso à *internet*), mais pensadora, mais artística, mais conectada com o mundo. Porque a escola muitas vezes é assim: entrou do portão para cá, esquece lá fora. Não é assim mais. Aí eu falei isso em uma reunião com os pais em que eles reclamavam que estamos falando muito sobre a pandemia. Aí uma aluna mesmo interferiu falando "Quando eu estiver lá na frente, o que vão me perguntar no ENEM, por exemplo, o que vai ser falado por muitos e muitos anos nos livros didáticos, vai ser sobre essa pandemia. Então como pode alguém falar que está enjoado deste momento histórico que estamos vivendo? Esta é a história, a gente está dentro da história e a gente está fazendo história." Uma aluna super lúcida do oitavo ano. Por isso eu acho que o negócio é a gente com os alunos. Os pais tem a tendência de olhar para as disciplinas sempre de forma compartimentada e fragmentada. Eu acho que o grande ganho dessa dificuldade, dessa crise nossa, é que a gente aprendeu que a gente precisa religar, né? Conectar todas as disciplinas para um debate. Para um objeto de estudo. E o cara vai ser completo é aquele que consegue pensar assim. Imagina você aprender, hoje, com um professor de matemática dialogando com um professor de português e um professor de ciência e eles estão todos falando sobre uma coisa.

Eu não gosto de nada fragmentado, e isso foi um ganho que tivemos por causa deste momento. Isso e a questão da *internet*. Infelizmente temos problemas de recursos, né? De investimento, de políticas públicas que democratizam os acessos mesmo. **Políticas que realmente estão a fim de fazer Educação, porque nós professores estamos! A gente informatizou a escola por conta própria.** Nós criamos *site* sem nenhuma ajuda da prefeitura,

que não nos organizou. Nós mesmos nos organizamos e tentamos dar uma qualidade de significado para isso. Nós professores. Correndo atrás.

Enfim, voltando a gente vai ter que tomar todos os cuidados para a gente preservar a vida mesmo, mas assim, esse show não pode parar: a formação humana, a formação de opinião, de sermos pessoas melhores, para a gente fazer o lugar que a gente mora ser melhor, de sabermos votar, de nos posicionar politicamente, de todos os direitos e deveres dos cidadãos serem voltados para uma paz. Uma cultura de paz, de não violência. Todas as coisas que acontecem de violência no mundo a gente entender que, olha: tá rolando isso aí porque está faltando o que? Aí a gente vai dar uma "mexida". Com a nossa arte, nossa fala, nossa expressão... Isso que eu quero dos meninos. Basicamente isso.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a),

Eu, Pedro Fernandino Ogando, aluno do curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), portador do RG 11.717.832, residente a Rua Machado de Assis, nº 417, bairro Sta. Rita de Cássia, Município de Sete Lagoas, CEP 35700438, sendo meu telefone de contato 031 99577-3131, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é *OS MEIOS NA REIMAGINAÇÃO DO MUNDO: A cultura da mídia audiovisual no cotidiano de uma professora do ensino público*, pesquisa que tem como objetivo investigar a prática pedagógica de mediar a relação de alunos com a atual cultura audiovisual.

Trata-se, de pesquisa qualitativa, ainda que dados estatísticos sejam usados dentro do desenvolvimento. De início, pretendia-se, como forma de coleta de dados empíricos sobre o fenômeno de interesse, realizar Estudo de Caso Integrado a respeito da vivência docente da professora de língua portuguesa e literatura Giselle Moreira na Escola Municipal Padre Joaquim de Souza Silva de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, que, rotineiramente, aborda o audiovisual em suas práticas e discussões. Realizaríamos, neste caso, observações participantes em exibições e produções de filme em contexto escolar.

Mas, em razão das aulas suspensas no país, seguindo os protocolos de segurança sanitária da pandemia que vivenciamos, não poderemos realizar as observações participantes nas práticas audiovisuais escolares, gerando um vácuo de informação nesta metodologia de pesquisa. Por isso, adaptaremos a metodologia, voltando nosso foco para a narrativa da professora Giselle Moreira, sujeito-objeto do presente estudo, no que tange à sua vivência como professora de português e literatura, ao longo das transformações tecnológicas-culturais dos nossos tempos, bem como ao uso do audiovisual nas suas propostas como professora neste período de isolamento.

Assim, gostaria de convidá-la a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; no caso de risco de constrangimento diante de questões que solicitem respostas relacionadas a assuntos delicados para você ou para instituição, você poderá solicitar a interrupção da entrevista ou a retirada de algo que você considere que lhe seja prejudicial, minimizando, assim, os riscos envolvidos na sua participação nessa pesquisa. Em relação aos benefícios da participação, pretende-se a colaboração para a existência deste projeto, que pretende oferecer aporte tanto à atividade do(a) professor(a), clareando maneiras de interpelar filmes e vídeos em sala de aula, quanto também adentrar as discussões teóricas contemporâneas no campo das Artes e Linguagens na Educação.

Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEMG

Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8639 / cep.reitoria@uemg.br
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Ed. Minas – 8º Andar – Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro Serra Verde – Belo Horizonte – MG – CEP: 31.630-900

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, Pedro Fernandino Ogando, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. Você tem o direito de ser mantido atualizada sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o quiser saber. Você também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o pesquisador Pedro Fernandino Ogando, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: Giselle Mogueira Silva Gomes
Endereço: Rua: Topografo, 227, Santa Martinha - R.N.
RG: Mg. 5682009
Fone: (31) 98611-7011
Email: morgiselle@yahoo.com.br

Giselle Mogueira Silva Gomes

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Pedro Fernandino Ogando
Endereço: Rua Machado de Assis, 417, Bairro Sta. Rita de Cássia,
BH/MG.
RG: 11.717.832
Fone: 31 99557 3131
Email: pedrofernandino@hotmail.com

Carta de Anuência

DECLARAÇÃO

Eu Juliana Lott, na qualidade de responsável pelo(a) Escola Municipal Padre Joaquim de Souza Silva, autorizo a realização da pesquisa intitulada **A CRÍTICA DA MÍDIA AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO: Mediações entre disputas técnicas, políticas e estéticas contemporâneas** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Pedro Fernandino Ogando**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da para a referida pesquisa.

Local, 11 de dezembro de 2019

Juliana Lott
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO
E.M. Padre Joaquim de Souza Silva
Juliana Lott
Secretora Escolar
CPF: 392650

(carimbo da Instituição)





FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A CRÍTICA DA MÍDIA AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO: Mediações entre disputas técnicas, políticas e estéticas contemporâneas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PEDRO FERNANDINO OGANDO			
6. CPF: 080.078.646-79		7. Endereço (Rua, n.º): ULHOA CINTRA SANTA EFIGENIA 74a BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 30150230	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 31995573131	10. Outro Telefone:	11. Email: pedrofemandino@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>23 / 09 / 2020</u> <u>Pedro Ferdinando Ogando</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Faculdade de Educação - FaE
15. Telefone: (31) 3239-5900	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: _____ CPF: _____ Cargo/Função: _____ Data: ____ / ____ / ____ MARIA DE LOURDES TEIXEIRA:37521900600 Assinado de forma digital por MARIA DE LOURDES TEIXEIRA:37521900600 DN: c=BR, o=ICP-Brasil, ou=EM BRANCO, ou=16636540000104, ou=AC PRODEMGE RFB, ou=Presencial, ou=RFB-e-CPF-A3, ou=Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB, cn=MARIA DE LOURDES TEIXEIRA:37521900600 Dados: 2020.09.23 09:57:52 -03'00' Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			