



GT04 - Didática – Trabalho 328

DA ESPECTATURA À DIDÁTICA: DESCONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA NO ENSINO SUPERIOR

Silas Borges Monteiro – UFMT

Agência Financiadora: CNPQ

Resumo

Este artigo pretende mostrar como estudantes que são convidados a ler-escrever, a partir de filmes, tratam as noções ligadas à didática. Assim, quer apreender as noções comuns que estudantes do ensino superior tem em relação a imagens e narrativas fílmicas que, de algum modo, tragam situações de ensino. Ao mesmo tempo, procura indícios de como eles leem os filmes e de como entendem o campo da didática.

Palavras-chave: Didática; Filme; Texto; Espectatura.

Escopo da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto de outras duas pesquisas concluídas em dezembro de 2016. A primeira, investigou a compreensão de profissionais da saúde acerca dos processos educativos. Vistos como profissionais da educação, agentes de saúde, que vivenciam práticas educativas como uma das dimensões de sua ação profissional. Além disso, aspirou conhecer professores que atuam no ensino superior em cursos da área de saúde. A outra pesquisa problematizou, com estudantes dos cursos de Psicologia e Pedagogia — de maioria do gênero feminino —, acerca de sua condição nos processos formativos que concernem ao espaço da universidade.

Tanto nas duas pesquisas concluídas quando nesta, a estratégia desenvolvida foi a de oficinas de produção textual, a partir de elementos audiovisuais que motivavam a escrita sobre si. Essa estratégia para o contato inicial com os escritores, ou, para problematizar determinado processo que venha a pôr em movimento a escrita tem produzido um efeito importante no entendimento que as pessoas fazem de determinados temas e objetos educacionais.

Pautando-se nesse lastro, realiza-se a presente pesquisa com estudantes de cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e Comunicação Social, de uma universidade pública. A oficina buscou problematizar o ensino a partir da apresentação de uma sequência fílmica, produzida como instrumento de pesquisa, que mostrou situações de

ensino no cinema, de forma mais ou menos explícita. Em seguida, foi pedido aos participantes que escrevessem, por livre associação, o que quisessem acerca da produção audiovisual ou dos filmes nela citados.

O uso da comunicação na pesquisa em filosofia-educação

É preciso sublinhar que desde a década de 1990, com a chegada dos videocassetes às escolas, passando pela adesão do arquivo digital no final dos anos 1990, como tecnologia de ampla difusão, até os anos 2000¹, que viram a chegada do arquivo eletrônico de filmes e vídeos colocados à disposição, por meio da rede de computadores, o uso de filmes para introduzir o debate de algum tema, ou mesmo para ser usado em processos de ensino, tem ganhado, cada vez mais, força no ambiente educacional. Talvez em decorrência da facilidade de acesso aos meios audiovisuais, talvez por uma reação a grande quantidade de produções cinematográficas, talvez pelos dois motivos combinados, ou ainda por outros tantos motivos.

Importa dizer que, embora esteja atenta a essas questões, esta pesquisa não é sobre a relação entre a educação e os meios de comunicação, ou sobre a Educomunicação, como é conhecida na intersecção entre as áreas. Criado em torno dos anos 1980, este termo era usado como sinônimo de *Media Educacion*, pois se relacionava ao esforço feito pelos meios de comunicação em processos educativos. Conforme Soares (2012), nos anos 2000 o termo ganhou a conotação das ações que articulam os diversos sujeitos sociais no espaço comunicação/educação, como, por exemplo, a leitura crítica da mídia e da produção midiática nos espaços educativos.

Trata-se de uma pesquisa sobre educação, feita com auxílio da produção cultural cinematográfica visando à produção escrita acerca da didática. Dito de outra forma, a pesquisa quer saber como estudantes pensam a didática a partir de trechos de filmes que estão vinculados ao tema do ensino. Esta pesquisa se vale da produção de materiais audiovisuais para dispararem o pensamento, visando, sim, conhecer, interpretar, perspectivar o que se escreve a partir da espectatura da produção audiovisual empregada.

Aqui se aposta na ideia de que a combinação dos elementos audiovisuais, sob a leitura da filosofia, acerca dos processos educativos, torna-se importante elemento didático e metadidático. Além disso, apreende e analisa textos produzidos pelos

¹ Ao mesmo tempo, no início da década de 2010, os smartphones substituíram as câmeras de fotografia e filmagem. Esse amálgama tecnológico abriu espaço para uso de materiais audiovisuais em larga escala, sendo para consumir conteúdo ou para produzi-lo.

estudantes participantes acerca de processos que podem ser identificados como processos didáticos em determinados filmes.

A filosofia que opera nesse processo analítico é a filosofia-educação da diferença, na caneta de Jacques Derrida (1991; 2002; 2012). Embora não seja um filósofo que tenha se dedicado ao tema da educação, não se furtou a ele nos momentos em que foi interrogado ou convidado por universidades e instituições que demandaram o tema.

Para exemplificar, destaco os seguintes títulos: *Otobiographies*, de 1984, que trata do ensino de Nietzsche e como se deu a política de seu nome próprio; a coletânea intitulada *Du droit à la philosophie*, de 1990, que traz importantes textos sobre o ensino da filosofia e o ambiente acadêmico; *L'Université sans condition*, publicada em 2001, que trata das artes e das humanidades na universidade. Com isso se quer dizer que Derrida não estava alheio aos conflitos da universidade, ao papel da filosofia e das humanidades no espaço acadêmico, bem como a relação da filosofia com a educação de um país.

A didática pensada a partir da filosofia

A filosofia de Derrida pode ser entendida como uma filosofia da margem, principalmente da perspectiva de seu trabalho, sob o mesmo título, *Margens da filosofia*. Derrida (1991, p. 25) admite que a filosofia, como campo de produção espiritual, não se contém a si mesma, isto é, ela extravasa a outros campos com quem criará fronteiras sem divisórias; “para além do texto filosófico não há uma margem branca, virgem, vazia, mas um outro texto”. Esse vazamento de campos faz da filosofia, em sua visão, um texto de margens que produz a potência da *différance*, isto é, que opera na criação da diferença com outras áreas.

Nesse sentido, a margem da diferença entre filosofia e didática e de interesse neste trabalho. Questiona-se então: Qual a relação possível de cruzarmos a didática e a filosofia? É possível falar em uma filosofia da didática? Como esses campos podem contribuir entre si?

Ao concordar com Pimenta (2013, p. 20) que o “ensino, objeto de estudo da Didática” deve ser visto como “fenômeno social, concreto, complexo e multirreferencial”, parafraseia-se Derrida, formulando que: para além do ensino não há margem branca, virgem, vazia, mas outro ensino. Aqui se quer as margens da didática.

A didática, vista no âmbito das práticas e teorias da Pedagogia, cria suas margens entre esses processos teórico-práticos, ocasionando um não lugar do ensino. Compartilhando a declaração de Derrida (2002, p. 69) de que “não há lugar neutro ou

natural no ensino” a didática é entendida como um cruzamento de perspectivas, intenções, valores, afetos, impulsos, desejos e toda gama de afetações possíveis de uma prática tipicamente humana, demasiada humana.

Assim, qualquer esforço de dar à didática — e ao ensino — predicções definitivas, possivelmente, frustrar-se-ão; os processos, quando efetivados, atravessam suas margens.

Assumimos que a questão da didática foi tomada como um problema teórico-prático, como campo próprio da educação, em Comenius (2011). E bem sabemos que seu *Didática Magna* é um clássico do campo pedagógico. Nascida da vontade que houvesse uma renovação do ensino, ante as vitórias evangélicas do século XVII, a didática magna cumpriria o papel de oferecer uma solução ao problema do ensino das ciências, das artes, das línguas, da moral e da piedade. Essa formação técnica e moral deveria ser sustentada no princípio da universalidade da capacidade humana em conhecer todas as coisas. Este princípio reformado tinha, ao estilo de Descartes, o Deus cristão como garantia metafísica de eficiência, restando a criação de estratégias metodológicas, de caráter filosófico e teológico, para efetuar sua arte de ensinar tudo a todos.

A didática nascente aliava-se a um certo saber sobre o ensino e sua base filosófica, mesmo que tivesse como entendimento de que “a verdadeira filosofia nada mais é que o verdadeiro conhecimento de Deus e de suas obras, e só pode ser guardada na palavra divina” (COMENIUS, 2011, *Capítulo XXV*, § 18. II.). Comenius, afirma:

Didática significa arte de ensinar: de não muito tempo a esta parte homens ilustres têm-se empenhado em estudar essa arte por sentirem compaixão do trabalho de Sísifo realizado pelos escolares; diferentes as tentativas, diferentes os resultados. (Idem)

Ora, com base no verdadeiro conhecimento de Deus, a partir dos livros cristãos, aprende-se, com a ajuda do Criador, a *technê* dessa nova “didacografia”, afinal “o papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência” (COMENIUS, 2011, *Capítulo XXXII*, § 7). Podemos dizer, então, que a didática, como arte prática (*technê*) é sustentada por uma filosofia que compreende a realidade a partir da filosofia cristã; embora os filósofos clássicos e helenistas sejam citados recorrentemente, todos são lidos em subordinação aos escritos sagrados.

Deste modo, a didática, como área do conhecimento — um conhecimento teórico-prático — tem na filosofia sua base conceitual.

Na revisão da didática, feita nos anos 1980, Candau (2011, p. 13) diz que a didática pode ser entendida “como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica”. Daí que é levada ao campo da didática um tipo de compreensão da filosofia, entendida como reflexão sobre a prática. Com efeito, o entendimento de Rios (2008) coloca a filosofia como reflexão sobre a prática, e, tecnicamente, reflexão sobre prática é chamada pela área como ética. Assim, refletir sobre o ensino é assumir uma ética.

Alinhadas a essa concepção, para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 48-49),

a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

Assim, assumimos que a didática é a compreensão do ensino em situação, tendo em vista toda a complexidade que entorna o termo *situação* (contexto, abrangência, atores, circunstâncias, contingências etc.). Assim, toda didática alia-se a uma filosofia, que lhe serve de fundamento.

A desconstrução como princípio da didática

Trilhar o pensamento de Derrida é, de algum modo, trilhar por suas veias. Influenciado por Nietzsche, defende que escrever e pensar só se é possível quando feitos com a própria vida – entendendo que todo texto é autobiográfico. Conhecido como o criador do conceito de *différance*; pensa, com esse termo, um adiamento, uma demora, a criação de um prazo, isto é, a temporização de um signo em relação a outros signos. Movimento que aparece como uma espécie de desvio consciente ou inconsciente do desejo de significação (DERRIDA, 1991).

Derrida não quer pensar as diferenças, suas expressões culturais e sociais, as minorias ou majorias que são tratadas de um modo que lhes suprime direitos ou acessos. Isso que é feito nos EUA com seus textos, principalmente a partir dos anos 1990, parece ser inadequado, embora ele nunca tenha se furtado a alimentar esses debates. Está em questão a *différance* e o movimento singular de produzir a *différance*. Aqui se quer fazer notar que a filosofia e seu estilo derridiano, não comporta o movimento do *logos* da

tradição, mas sim um estilo que acolhe a dispersão, que marca o indecível, que rastreia a incerteza.

Ora, se assumirmos que a didática pensa o ensino em situação, conclui-se, a partir de Derrida, que a situação é uma questão de *différance* e não de diferença.

Localiza-se aqui o termo desconstrução na reflexão que Derrida faz do termo alemão *Aufhebung* (suprassunção) usado por Hegel, entendido como uma forma de superação:

Hegel associa *aufheben* a muitas outras palavras: assim, quando algo é suprassumido (*aufgehoben(e)*), é ideal (*ideell*), mediatizado (ou “refletido”), em contraste com imediato, e um momento de um todo que também contém o seu oposto. *Aufhebung* é semelhante à negação determinada que tem um resultado positivo (INWOOD, 2013, ePub).

Contudo, Derrida encontrará nos termos heideggerianos *Destruktion* ou *Abbau* melhor sentido à sua desconstrução. Embora o caráter negativo/positivo do termo hegeliano esteja presente no conceito francês, havia algo que precisava ser posto em questão, a tradição metafísica, algo que Hegel estava longe de fazer. Se por um lado o conceito de superação não lhe interessava totalmente, destruição não seria algo que Derrida desejasse. Assim, escolhe o termo *desconstrução*, pouco usado em francês, para denotar o gesto que concerne à parte de sua filosofia.

Assim, podemos entender a *desconstrução* como um tipo de “operação que consiste em denunciar num determinado texto (o da filosofia ocidental) aquilo que é valorizado e em nome de quê” (SANTIAGO, 1976, p. 17). Isso significa que o objeto da desconstrução é a própria história da filosofia, os textos de filosofia. Desconstruir a filosofia significa tomá-la naquilo que ela insiste em negar ou afirmar para encontrar elementos que operem seu jogo de produção, ou seja, o modo como funciona a filosofia.

Antes de tudo, Derrida (2005) afirmará que a filosofia é, fundamentalmente, texto. Assim, verá a filosofia como *phármakon*, ou seja, a filosofia como sendo remédio e veneno. Essa dobra em que se encontra a filosofia não quer dizer que será remédio ou veneno dependendo da dose, mas, afirmativamente, ela é remédio e é veneno.

Um dos principais pontos que Derrida irá tratar, em sua filosofia, é da clássica distinção entre significante e significado. De acordo com Saussure, todo signo é composto pelo significado e seu significante. Por exemplo, livro é um signo composto por um significante (a imagem acústica do signo) e um significado (valor, sentido ou conteúdo semântico do signo). Assim, quando se diz a palavra livro reconhecemos seu significante pelo som da palavra e seu significado, um objeto que contém um texto.

Derrida coloca em questão o caminho percorrido do significante para o significado. Deste modo, o significado está para além de significar; é o diferimento, o adiamento, a espera do significante. Nessa operação o significante se perde no significado. Além disso, o significado funciona mesmo sem o significante. Por exemplo, se alguém diz “darei aula na *sungler*”, mesmo sem saber o significado da palavra “*sungler*”, algo se entende.

Por outro lado, quando usamos a palavra “escola” diferimos o significado de “uma instituição de ensino”. Esse movimento do que é dito, do que é significado, da relação entre esses elementos, é entendido como *différance*. Resumindo essa posição, Bingham (2013, p. 417) afirma que “um significado *defere* sentido ao mesmo tempo em que ele normalmente (assume-se) *confere* sentido”. Por isso a *desconstrução* é positiva, ela assume potência de produção de sentido para penetrar os dualismos comuns da filosofia e os colocar em jogo suplementar a fim de experimentar suas possibilidades analíticas.

O ato de ensinar como desconstrução

Valendo-se da investigação de Bingham (2013) sobre a filosofia da educação de Derrida, o ensino é tomado pela pesquisa como um processo de desconstrução. Ele retoma a seguinte afirmação do filósofo: “esta suposta neutralidade, a não-dogmática aparência de uma questão que é feita sem parecer que se propõe a si mesma, é o que constitui o corpus do ensino” (DERRIDA, 2002, p. 89). Confronta-se então a posição de um professor transparente em situação de ensino, desconstruindo a posição dogmática que supõem um professor apagado no processo do ensino, um mero meio que conduz, assepticamente, estudantes aos objetos da cultura e do conhecimento.

Para Derrida (2002, p. 77), agimos como se um processo de ensino fosse “começar com um fictício ponto zero”. Contudo, ao contrário dessa tentativa metafísica de *apagamento* do professor, defende-se que o ensino é um processo de desconstrução no qual os interesses e pesquisas, o contexto e as circunstâncias dos professores são elementos dos interesses, do contexto e das circunstâncias do ensino. O esforço pelo *apagamento* do professor é o recalque da cultura que visa à submissão de processos educacionais à unicidade de um poder discursivo instituidor de valores.

Entre texto e imagem

Como enunciar, na mesma sentença, escrita e imagem? Seriam dispositivos paralelos? Derrida, responde a essas questões dizendo: “estamos diante de dois trajetos, duas trajetórias, dois dispositivos aparentemente paralelos: a escrita seria escrita de

escrita, e a imagem seria imagem de imagem. [...] Elas estão triplamente atadas, pois toda imagem chama palavras, e toda combinação de imagens mais ainda” (DERRIDA, 2012, p. 99). Com esta atadura, uma não pode ser reduzida à outra, isto é, dizer que a imagem comunica em uma linguagem, simplifica nossa questão, assim como dizer que toda palavra traz uma imagem foge ao cerne do problema. Talvez tenhamos que assumir que esta atadura vive sob tensão quando se quer, por lado-a-lado, texto-e-imagem.

Mas, por que razão fazer com que se movimentem, em apenas um gesto, texto e imagem, escritura e cinema? E que se diga que a relação entre escritura e cinema não deve, por coerência conceitual com esta proposta de projeto, ser entendida dialeticamente. Nesse sentido, essa atadura opera como jogo. Para Derrida (2009, p. 410), “a ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação”. Com isso, queremos dizer que ela não estrutura um centro mediador entre escritura e cinema, texto e imagem, mas coloca-os em um movimento de produção da diferença, como possibilidade de criação.

O conceito de escritura ou de imagem deixa de ser acolhido como uma categoria apenas da comunicação, portadora de um sentido já dado, ou transmissora de uma mensagem por ela carregada. Nessa perspectiva, texto ou imagem, escritura ou cinema, não possuem a tarefa de transportar um código a ser comunicado, mas disseminam sentidos; texto e imagem cinematográfica ocupam a função de disparar alternativas de criação de novos sentidos.

A indagação de Aumont (2008): “Pode um filme ser um ato de teoria?”, é tomada aqui como via para pensar o transbordamento texto-imagem. Segundo esse autor, primeiramente, um filme se apresenta enquanto ato de teoria quando, com caráter sistemático, traça um objetivo e apropria-se dos meios para dele não se desviar. Como são os casos de *Variations on a Cellophane Wrapper*, de David Rimmer (1970) e *Études Visuelles*, de Al Razutis (1973-83). A segunda resposta afirmativa se dá quando um filme particulariza “sua reflexão não mais definindo seu objeto de pesquisa, mas suas condições: ao se tornar claramente uma experiência” (AUMONT, 2008, p. 31). Assim, o conceito de *espectatura* estaria para o cinema assim como leitura está para o texto.

Contra o conceito do que chama de *apagamento*, Derrida entenderá que o ensino, como gesto desconstrutor, opera pela lógica da *différance*, isto é, cria abundância de sentido. Esta operação positiva não quer destruir a filosofia, ou a educação, mas se coloca como analítica dos processos discursivos. Criar abundância de sentido é o que Aumont procura pensar a partir do conceito de *espectatura*: para além de meros espectadores, o

teórico francês convida a um gesto criador de sentido. A posição de *pespectatura* é, portanto, aquela que se abre à criação de sentidos a partir de uma produção audiovisual.

Não existe lugar neutro ou natural no ensino: uma demonstração fílmica

Esta pesquisa visou a produção de textos de estudantes que assistiram uma sequência fílmica montada com cenas de filmes que remetiam ao sentido de didática. Essa produção audiovisual apresentou cenas em espaços formal, informal ou não formal de educação, durante uma oficina três oficinas de produção textual, realizadas respectivamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Comunicação Social. Entende-se que não há *um* sentido dado em cada cena usada na produção. Em um gesto desconstrutor, essas cenas são entendidas como gama de perspectivas.

Foram selecionados cinco filmes, quais sejam: *Versos de um crime* (2013), *Uma lição de vida* (2010), *Mogli* (1967), *O homem irracional* (2015) e *Adeus à linguagem* (2014). Tal seleção obedeceu às seguintes razões: 1) todos tratam de situações de ensino, embora um deles não deixe isso evidente; 2) foram usadas diversas perspectivas cinematográficas, desde filmes de linguagem muito acessível, até estruturas mais sofisticadas; 3) a sequência foi pensada em ordem de crescente complexidade, ou seja, da cena mais evidente à mais sofisticada.

Todas as cenas escolhidas para montagem traduzem a relação entre pessoas em um processo que pode ser chamado educativo. Dos 5 filmes, 3 são ambientados em sala de aula; 2 são em ambiente externo ao escolar. Especificamente, um filme não retrata uma situação de aprendizagem, embora a relação educativa esteja presente.

Quanto à descrição do audiovisual, destacam-se: depois de apresentar o grupo de pesquisa que produziu o material, bem como o coordenador da pesquisa, é mostrada a frase de Derrida — “não há lugar neutro ou natural no ensino” — como provocação inicial. Em seguida, o convite “Comente as imagens a seguir”. Logo após, se inicia a sequência com a montagem de cenas dos cinco filmes; cada cena tem o tempo médio de 1:30 minutos. Antes de cada uma é visto o nome do filme, ano e diretor. Ao todo a peça tem 10 minutos de duração.

Assim, os filmes que compuseram o clipe são apresentados a seguir².

² Foi usada a base de dados sobre cinema intitulada *International Movie Data Base* (IMDB) para a descrição sumária dos filmes dos quais foram retiradas as cenas. Estas informações foram adaptadas às finalidades desta pesquisa.

Versos de um crime: dirigido por John Krokidas e escrito por Austin Bunn, *Versos de Um Crime* — título original *Kill Your Darlings* — esboça o encontro entre os grandes poetas da geração *beat* Allen Ginsberg, Jack Kerouac and William Burroughs. Na trama, filmada a partir da história verdadeira, a paixão das personagens pela poesia revolucionária e pela tarefa de alterar as regras da tradição envolve um assassinato cometido em 1944. Ano crucial na vida de Allen Ginsberg (Daniel Radcliffe), entendido como a faísca para o começo de sua revolução criativa. Uma das cenas que se passam na universidade de Columbia é a escolhida para ser trabalhada por essa pesquisa. Nela, Allen Ginsberg assiste a uma aula em que o professor debate a estrutura de um Soneto Vitoriano. Fazendo menção ao verso livre de Walt Whitman ele questiona o destaque dado ao professor aos elementos rima, métrica e conceito. O professor reage contra a posição de Ginsberg afirmando: “sem imitação, não há criação”.

Uma Lição de Vida: Dirigido por Justin Chadwick e escrito por Ann Peacock o longa metragem *Uma Lição de Vida*, originalmente intitulado *The First Grader*, se passa em uma remota escola primária do Quênia, onde Maruge (Oliver Litondo) um veterano de Mau Mau, aos seus 84 anos de idade, se candidata para aprender a ler e escrever. Ele lutou pela libertação de seu país e entende que deve ter a chance de lutar por sua educação, mesmo que isso signifique sentar ao lado de crianças de seis anos de idade em uma sala de aula. A cena selecionada para compor a sequência manipulada nessa pesquisa exibe o início do primeiro dia de aula de Maruge. Ele chega acompanhado da professora Jane (Naomie Harris) que o apresenta, com naturalidade, às crianças como novo aluno da extensa turma. Após admitir que sua visão não é eficiente para se sentar ao fundo da sala de aula, ela o acomoda na primeira fila de carteiras e começa a ensinar a escrever o alfabeto. A familiaridade que as crianças demonstram ter com seus lápis e cadernos, não causam acanhamento em Maruge, que, após escutar com atenção a professora explicar-lhe como segurar o lápis para escrever, inicia seu processo de aprendizagem.

Mogli - O Menino Lobo foi dirigido por Wolfgang Reitherman e escrito por Larry Clemmons e Ralph Wright. Com o título original *The Jungle Book*, essa animação conta a trajetória do menino, batizado e criado por lobos, Mogli, da pantera Baguera e do urso Balu na selva indiana. À medida que o menino cresce, a sábia pantera percebe que ele deve ser devolvido à sua própria espécie, em uma aldeia vizinha. O urso, no entanto, pensa diferente e decide levar o jovem sob sua proteção e ensinar-lhe que viver na selva é a melhor maneira de viver que existe. Ao chegarem a um consenso Balu e Baguera passam a tentar convencer o menino a deixar a selva onde vive e se mudar para civilização

humana. Na cena eleita pela presente pesquisa Balu e Mogli se conhecem por acaso na selva. O menino, que mostra ar de petulância, acaba por querer se tornar aprendiz de Balu. Sua proposta de educação é fazer o que ele diz. Destaca-se a frase de Balu, ao contestar Baguera sobre a ida do garoto à vila dos homens: “lá ele irão estragá-lo; ele se tornará homem!”. Essa conclusão do urso é o contra discurso iluminista de que a civilização transforma nossa espécie em humano. Balu concorda com isso, mas avalia a educação para a civilização como a desgraça da espécie.

O Homem Irracional é um drama dirigido e escrito por Woody Allen, que traz como protagonista Abe Lucas (Joaquin Phoenix), um professor de filosofia em crise existencial que encontra vontade de viver ao planejar um assassinato como solução para os problemas de uma estranha. Durante um jantar em um restaurante, Abe e uma de suas estudantes, Jill Pollard (Emma Stone), escutam a conversa da mesa ao lado. Uma mulher conta, em prantos, a seus amigos como um juiz corrupto conspirou com seu ex-marido para lhe conceder a custódia completa de seu filho e descreve sua angústia diante do ocorrido. Jill observa que seria bom se o juiz tivesse câncer, mas Abe, mais empenhado em uma solução ativa para os problemas da mulher, decide que seria mais prático simplesmente matá-lo. Uma das cenas de aula de Abe foi explorada na presente pesquisa. Nela, o professor expõe o Imperativo Categórico do filósofo alemão Immanuel Kant. Ao ser questionado por um dos estudantes sobre a aplicabilidade lógica do tema da aula ele ressalta a importância de distinguir “o mundo real” de “um mundo teórico”. Embora apresente aparência desleixada, certo tom de desânimo e grande falta de inspiração em suas problematizações, os alunos estão focados em seu apelo. Assim, ele finaliza a aula declarando: “se você não aprender mais nada de mim, vai notar que muito da filosofia é masturbação verbal”.

Adeus à Linguagem. Este filme, com o título original *Adieu au langage*, com direção e roteiro de Jean-Luc Godard parte da simples ideia de uma mulher casada e um homem solteiro que se encontram. Eles amam, eles discutem, punhos voam. Um cão vagueia entre a cidade e o interior. As estações passam. O homem e a mulher se encontram novamente. O cachorro se encontra entre eles. O outro está em um, um está no outro e eles três. O ex-marido quebra tudo. Um segundo filme começa: o mesmo que o primeiro, mas ainda não. Da raça humana passamos à metáfora. Isso termina em latidos e gritos de um bebê. A cena escolhida para essa pesquisa mostra Josette (Héloïse Godet) sendo agressivamente indagada por um homem. Ele a toma pelo braço e pergunta: “você sabe o que está acontecendo, não é?”. Ela responde: “Eu não me importo”. O homem lhe

diz que ela conseguiria, e a empurra demonstrando irritação por sua indiferença. Tiros são ouvidos. As pessoas correm. Josette sai de cena.

As oficinas foram realizadas em 3 etapas. Primeiramente, a pesquisa foi apresentada aos estudantes, reforçando o convite de participação voluntária. Em seguida, o audiovisual foi exibido sob o convite de que comentassem as imagens que seriam vistas a seguir. Por fim, foi concedido tempo para que os participantes realizassem por escrito o registro de suas impressões. Embora a produção do audiovisual tenha razões e critérios de seleção e montagem, em nenhum dos momentos da oficina esses elementos foram discutidos. Isso porque se aposta nas possibilidades de leitura dos fragmentos, que convocam ao pensamento, quais as afeições instituais que são postas em questão.

Cientes de se tratar de uma pesquisa sobre didática, os participantes foram convidados a pensar e escrever sobre o audiovisual, a partir da provocação de Derrida. Supõe-se, então, que colocariam as questões do ensino, do modo como o concebem.

Resultados da pesquisa

Houve significativa participação dos estudantes. Foram produzidos 41 textos, que foram digitalizados e arquivados. Não houve quem escrevesse além de uma página. Alguns textos sintetizavam o exibido no audiovisual, outros, em formato de tópicos, comentavam as cenas distinguindo os filmes de origem. Foram 7 textos produzidos por estudantes do curso de graduação em Comunicação Social, 9 do curso de Pedagogia e 25 do curso de Psicologia. É importante destacar que não foi solicitado nenhum gênero ou modo específico para produção escrita.

Nesse contexto, há registros bastante lacônicos como, também, pequenas dissertações. É possível demarcar essas variações dos textos de acordo com os cursos de origem:

- Comunicação Social: listas, numeradas ou não, foram predominantes. Apenas dois escreveram mais do que uma palavra ou pequena frase sobre as cenas ou filmes indicados nas listas.
- Pedagogia: apenas três foram escritos em tópicos, todavia não foram listagens lacônicas. Os outros sintetizam o material audiovisual como um todo, fazendo, por vezes, alguns destaques sobre determinadas cenas ou filmes.

- Psicologia: dezesseis possuem formato de lista. Nove apresentam um ou mais parágrafos sobre a sequência. Deste conjunto somente quatro são lacônicos.

Assim, dos 41 escritos, 26 foram feitos em forma de lista, enquanto 15 dissertaram seus comentários, sendo que 9 foram lacônicos e 32 foram dissertativos.

No curso de Comunicação Social a cena do filme *Versos de um crime*, usada no pastiche, diz respeito a um professor tradicional, sendo seu discurso fundante para a percepção de sua concepção de aprendizagem. Quando escrevem sobre a cena citada de *Uma lição de vida* entendem que está em questão um processo inclusivo, visto como o atendimento de uma faixa etária excluída da educação escolar. Opinam que houve uma conquista social pela presença de uma pessoa mais velha sendo alfabetizada. A cena de *Mogli* desperta a atenção dos estudantes para processos naturais de ensino, ou seja, é ensinado ao outro o que se sabe por experiência. Sobre *O homem irracional* disseram se tratar de um ensino reflexivo, embora o professor coloque em xeque sua própria área de ensino. Por fim, escreveram que a parte composta pelas cenas do filme *Adeus à linguagem* ressaltou a violência do homem sobre a mulher.

Os estudantes de Pedagogia se destacam pelo estilo da escrita, ou seja, diferente dos outros dois cursos foram os que mais dissertaram sobre os filmes. Por exemplo, um texto afirma: “Nos 5 filmes há alguém ensinando ou tentando ensinar algo a outro”; esse foi o único texto que notou um discurso alinhavado entre os filmes. Na licenciatura houve, de modo geral, maior apreço pelos fragmentos dos filmes *Versos de um crime* e *Mogli*, que foram abordados como posições de ensino opostas entre si. A cena convocada do filme *Uma lição de vida* foi entendida como prática da alfabetização que investe na “coordenação motora fina”, bem como representante da importância do tratamento diferenciado que o professor deve dar aos alunos de idade avançada. Embora não tenha havido muito destaque sobre a cena de *Adeus à linguagem*, quando mencionada diretamente nos textos não retratava a violência, mas sim uma ação não-pedagógica.

Parece que, com referência aos textos do curso de Psicologia, houve significativa pulverização de sentidos. Houve texto que concordasse com a tese da personagem do professor em *Versos de um crime*, de que “sem imitação não há criação”, mas também discordasse, avaliando sua postura como “visão quadrada”.

Deve ser destacado que a cena de *Adeus à linguagem* é vista, por alguns, como abordagem acerca do ensino. Isso quer dizer os estudantes criaram o sentido dado pela narrativa fílmica que o audiovisual constrói.

O filme mais referido foi *Mogli*. Ele é visto como o uso adequado de estratégias para o ensino.

Podemos, chamar este gesto interpretativo dos estudantes por espectatura? Ou seja, os estudantes criaram sentidos? Creio que não, afinal. O recorte fílmico que dava maior abertura para criação de sentido – retirado de *Adeus à linguagem* – ficou ininteligível. Isso significa que ler-escrever, sobre conteúdos não óbvios, requer um ato educativo. Estes estudantes acessam, apenas, narrativas descritivas.

Algumas considerações finais

É preciso aprender a ler. O contato com a cultura, em suas diversas possibilidades de criação, precisa estar acessível aos estudantes da educação superior. Ao lado disso, é preciso assumir que a docência cumpre efetividade neste processo. Contra a posição dogmática de que o professor entra em um processo de *apagamento* no ensino, a docência intervém contundentemente na educação. A presença do professor como *différance* é notada contra a noção de apagamento; a nuvem de palavras mostra que quando olham para o ensino enxergam o professor. Assim, contra o conceito de apagamento do professor, este visto como ator de diferimento, tornando o ensino um gesto desconstrutivo.

Em segundo lugar, embora não haja o apagamento do professor, como pressupõe uma visão dogmática, o ensino está além da presença do professor. É possível tomar o gesto educativo como desconstrutivo, isso foi confirmado pelos textos de Pedagogia, que mostram a exceção. Eles escreveram sobre elementos da prática pedagógica, destacando, com mais frequência, o comportamento do professor como autoritário, compreensível etc. Ao tomar o ensino, mais do que o professor, cria uma possibilidade de pensar a didática por deslocamento, reafirmando que “além do ensino há ensino”, isto é, há margens produtoras de educação para além do professor. Os estudantes usaram termos como “educação tradicional” e “educação inclusiva” para traduzir o que viam, embora não tenham sido problematizados. Contudo, viram as cenas como palcos do desenvolvimento do processo.

Em terceiro, o gesto desconstrutivo – visto como denúncia do que é valorizado – opera sobre o conjunto de expressões que tomam a palavra com mais frequência, visto

claramente na nuvem de palavras: professor, aluno, criação, imitação, Mogli. Ora, aqui se aponta um dilema presente nos textos e que não foi devidamente tratado pelos estudantes: há criação sem imitação? É o professor um criador de sentido ou imitador dos conteúdos que lhe são disponibilizados? É possível ensino criativo, alegre, nas condições que estão dadas à educação? Será uma espécie de ensino natural, visto em Mogli – de inspiração rousseuniana – a saída para a didática?

Portanto, pela pesquisa fica claro que professores não são transparentes em processos educativos, o que significa dizer que a compreensão do didata é fundamental. Ainda mais, fica, também, evidente a grande dificuldade na *espectatura* de filmes, já apontada anteriormente. Logo, a pesquisa ajuda a pensar que filmes podem compor o ato educativo. No caso da educação, como ato formativo. A docência, para além de tratar de questões ligadas ao método de como ensinar determinados conteúdos, a partir da didática, lida com a situação do ensino e do ensino em situação. Docência, práticas, políticas, contextos, circunstâncias, cultura, todos esses elementos entram na compreensão desse jogo derridiano de ensino-situação e situação-ensino. Não no sentido de que um leve ao outro, mas na criação de diversos sentidos para esse duplo: ensino como suplemento da situação; situação como transbordamento do ensino.

Duas questões podem ser lançadas para futuras pesquisas: os estudantes teriam notado as questões acerca da didática e da educação se a cena não tivesse sido recortada do filme todo? O que significa apreender como estudantes da educação superior leem os filmes?

Referências

AUMONT, Jacques. Pode um Filme Ser um Ato de Teoria? In: **Educação & Realidade**. Editora UFRGS. 33(1): jan/jun 2008, pp.21-34.

BINGHAM, Charles. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. In **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.413-440 – 1º sem. 2013.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores — Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 2001, ePub.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. (Trad. Ivone Castilho Benedetti). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 4 ed. ePub.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. (Trad. Joaquim Costa e Antônio M. Magalhães) Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Who's Afraid, of Philosophy? Right to Philosophy 1.** (Trans. Jan Plug) Stanford: Stanford University Press, 2002.

_____. **A farmácia de Platão.** (Trad. Rogério da Costa). São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. **Pensar em não ver:** escritos sobre as artes do visível. (1979-2004). In: Ginette Michaud, Joana Masó, Javier Bassas (Orgs.). (Trad. Marcelo Jacques de Moraes). Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel.** (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar, 2013. ePub.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática; In: MONTEIRO, Silas Borges; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) **Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores.** Cuiabá: EdUFMT, 2013.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 7a. ed., 2008.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação — o conceito, o profissional, a aplicação:** contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012. ePub.