



GT24 - Educação e Arte – Trabalho 118

DIÁLOGO E NEGOCIAÇÃO: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EXPERIÊNCIA COM CINEMA EM SALA DE AULA

Gabriela do Amaral Peruffo – PUC-RS

Marcos Villela Pereira – PUC-RS

Agência Financiadora – CNPq (Bolsa Produtividade)

Resumo

Considerando possíveis efeitos da experiência de interação entre cinema e os conteúdos da História, quando o filme é exibido e debatido em sala de aula, este trabalho tem como objetivo problematizar essa relação entre os filmes e a aula de História, de maneira a criar um espaço para que os estudantes possam pensar, se expressar e discutir sobre os filmes, os temas trabalhados na aula e as visões de mundo que ali circulam. A partir do acompanhamento de jovens estudantes de duas turmas de uma escola da rede privada, buscamos analisar as maneiras como essa experiência deslocou seu olhar em relação à História, a si mesmos, ao outro e ao mundo, para além da sala de aula. A análise se valeu de três marcadores, a saber, o repertório, a sensibilização e a desnaturalização do olhar, sempre em relação aos temas abordados nos filmes exibidos, e os três articulados e não dissociados. O propósito foi criar um espaço de escuta, debate e diálogo que permitisse identificar traços de mudança nos modos de ver o mundo e construir sentido, relacionados às visões de mundo apresentadas pelo filme, em sua exibição na aula de História.

Palavras Chave: cinema; História; diálogo; experiência; negociação.

Um preâmbulo

Que aspectos singulares devemos considerar quando estamos construindo estratégias e rotinas para conversar sobre a experiência artística e estética em sala de aula? Para responder a essa pergunta, adentramos em um complexo exercício de experimentação de posições, de modo que a objetividade da experiência seja indissociavelmente articulada com a subjetividade do experimentador e dos interlocutores, cada vez que se coloca em análise a experiência.

Não existe objetividade pura, assim como não existe subjetividade pura. A polarização entre sujeito e objeto, a dualidade supostamente inconciliável que se estabelece entre sujeito e objeto é resultado de uma interpretação equivocada que o Ocidente fez das compreensões tradicionais e clássicas, contribuindo para o

estabelecimento de uma lógica pautada pelo axioma do terceiro excluído, antes e acima de qualquer outro axioma.

Para Aristóteles, são três os princípios que organizam o funcionamento do pensamento: o princípio de identidade (que diz que toda coisa é igual a si mesma, caracterizando uma indissociabilidade entre sujeito e predicado), o princípio da não-contradição (que sustenta a ideia de que uma coisa, ao mesmo tempo, não pode ser algo e seu contrário), e o princípio do terceiro excluído (que dispõe a necessidade de, por consequência dos dois anteriores, uma coisa deve ser *ou* não ser, não havendo uma terceira alternativa). (ARISTÓTELES, 2002, p.131-163)

O princípio do terceiro excluído, segundo o qual o mesmo atributo não pode, ao mesmo tempo, pertencer e não pertencer ao mesmo sujeito com relação à mesma coisa é uma consequência dos dois primeiros. No entanto, a tradição filosófica, naturalizada sob a forma de senso comum, nos levou a toma-lo como ponto de partida e acabou por compelir boa parte dos debates sobre a verdade na direção do entendimento de que a verdade é única. Daí por diante, vimos serem reforçadas linhagens dualistas, binárias e em oposição – racionalismo *versus* empirismo, essencialismo *versus* contextualismo, realismo *versus* idealismo, e assim por diante.

Talvez possamos afirmar que é somente com e emergência do perspectivismo, em Nietzsche, que essa tendência é colocada em questão de forma mais contundente. Por perspectivismo identificamos a posição que deriva de, pelo menos, três postulados nietzscheanos: um, que “contra o positivismo, que permanece no fenômeno: ‘só há fatos’, diria eu: não, justamente não há fatos, apenas interpretações” (NIETZSCHE, 1977, p. 304); dois, que “isso é interpretação e não texto” (NIETZSCHE, 1992, p. 22); e três, que “não existem fenômenos morais, apenas uma interpretação moral dos fenômenos” (idem, p.108). A partir desse enfoque é possível afirmar que a ideia de verdade está articulada com a ideia de interpretação, que está implicada com a ideia de perspectiva, isto é: do confronto entre sujeitos ou entre o sujeito e o mundo emerge uma construção que cada sujeito faz a partir da posição que ocupa. O sujeito interpreta o mundo e produz uma perspectiva sempre singular a partir do seu ponto de vista. Assim, podemos considerar que aquilo que chamamos de verdadeiro ou real é, de fato, uma interpretação ou um entendimento que o sujeito faz a partir da contingência de sua posição. Ou seja, a partir de Nietzsche, não é razoável concebermos a verdade como uma construção única e absoluta, mas que há verdades particulares, cada uma delas plausível, quando tomadas em relação às condições de sua formulação. Se o mundo é objetivado em função do

exercício de uma certa forma de racionalidade, ela mesma particular e possível, por efeito da ação de um sujeito que nele se inscreve, a verdade deixa de ser uma entidade fechada ou absoluta e passa a ser um efeito da relação entre os sujeitos e os mundos.

De acordo com Viñao,

Não existe objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não visíveis, ou visíveis, mas não apreciados. Tudo depende da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê. (2008, p.69)

Portanto, quando fazemos o exercício de conversar sobre a experiência artística e estética em sala de aula, precisamos ter clareza da necessidade de construir estratégias de abertura para a singularidade e para a diversidade, tornando o debate o mais francamente possível aberto para a heterogeneidade de posicionamentos e ideias acerca da experiência.

Pereira (2012; 2014) e Hermann (2002; 2010), ao tratar da experiência estética, nos alertam para a necessidade de abrimo-nos ao outro em diálogo. É por entender-se que “todo modo de existência é um caso particular do possível” (PEREIRA, 2014, p. 151), que a abertura à alteridade representa o cerne de uma experiência existencial pautada pela ética (a posição de humildade ante a plausibilidade do outro), pela política (o posicionamento firme e respeitoso ante o outro) e pela estética (o entendimento de que nada está acabado, tudo está por vir). É por isso que “o diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível” (HERMANN, 2002, p. 58). Concordamos com aquele autor, quando ele afirma que a experiência consiste no deslocamento que sofremos da forma de racionalidade que nos circunscreve, colocando-nos diante do inédito, da novidade da interpretação (PEREIRA, 2012, p.192). Segundo ele, pelo fato de produzirmos uma interpretação a partir de uma experiência temos a evidência de que cada sujeito que experimente aquilo que experimentamos provavelmente produzirá alguma outra interpretação, já que é a partir da singularidade da sua existência que a experiência será entendida (idem, p.192). A pluralidade, por consequência, resulta da compreensão de que se chegamos a produzir uma interpretação é porque infinitas outras interpretações já feitas ou ainda não feitas continuam sendo interpretações possíveis, e só no diálogo poderemos entrar em contato com elas. Segundo Hermann,

A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. E esse, sempre

foi submetido a uma situação contraditória no pensamento filosófico, pois, na mesma medida em que foi reconhecido, sistematicamente foi também subtraído por meio de um violento mecanismo de abstração, em que, para afirmar aquilo que é universal, excluiu o estranho, a diferença, o irracional. (2010, p. 133-134)

O contexto da pesquisa

Este trabalho coloca em questão uma experiência levada a efeito nas aulas de História para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental e uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola privada de uma capital da região Sul do Brasil. A pesquisa original teve por objetivo compreender algumas das possíveis implicações da interação entre o cinema e os conteúdos de História, quando utilizamos o filme em sala de aula. Aqui, não vamos trabalhar com o material produzido no campo empírico (descrições, transcrições, etc.), mas tão somente nos ateremos à análise de alguns desdobramentos das intervenções em aula, bem como de algumas ponderações que são possíveis de serem feitas a partir das experiências de negociação vividas na pesquisa.

Sabe-se que são muitas as potências de usos do cinema articulado aos conteúdos de uma aula, e que o filme é um dos recursos possíveis dentro da cultura audiovisual, que agrega outros recursos que vão desde slides, televisão, fotografia, internet, DVDs, telefones celulares, entre tantos e tão acessíveis ao uso do professor e seus alunos no espaço escolar. Mas é justamente devido à junção que o filme faz da imagem e de som articulados ao movimento, que consideramos o que diz respeito à experiência com a arte cinematográfica. Utilizar os filmes em aula para trabalhar conteúdos é algo que acontece com frequência, mas quisemos dar ouvidos ao que os alunos tinham para dizer sobre aquela experiência que nos afetava tanto quanto a eles. Mais do que assistir filmes, precisávamos falar sobre eles dentro de um contexto delimitado pela rotina da sala de aula. No tempo de uma aula trouxemos o filme como uma experiência que, para além de ser um veículo portador de informações sobre um determinado conteúdo da disciplina, afeta, suscita opiniões e provoca maneiras de ver o mundo. Percebemos que o filme poderia ocupar um espaço significativo no contexto de aula, já que “o real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram” (FRESQUET, 2013, p. 30). Além disso,

na hipótese de afirmar a igualdade, pensamos que na escola também, podemos ver alteradas certas disposições dos corpos destruindo a clássica relação de hierarquia. Ao assistir a um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem o ignora. Mesmo

que o professor ou algum estudante tenha assistido ao filme, todos se colocam no mesmo sentido: de frente à tela. (FRESQUET, 2013, p.23)

Ao propor essas atividades a este grupo de estudantes, nossa preocupação era a de que conseguissem, mesmo que minimamente, desatrelar-se da ideia fixa de encontrar respostas definitivas ou verdades absolutas – quer sobre os episódios históricos narrados no filme, quer sobre a experiência de assistir ao filme. Esse deslocamento causou alguma insegurança, uma vez que, seguindo aquela lógica já mencionada acima, estão acostumados a buscar “a” verdade sobre as coisas. Dessa forma, nosso propósito era pensar a relação entre os filmes e a aula, observando nos estudantes as maneiras como essa experiência alterava seu olhar em relação à História, a si mesmos e ao mundo, para além da sala de aula. Ao se depararem com um filme que está fora de seu repertório, por exemplo, que formas de entendimento sobre eles mesmos e sobre o mundo aparecem na superfície de suas falas? Ao trazer o cinema para a aula de História, o que fica para os alunos, além dos conteúdos trabalhados? E “isso” que fica, traz mudanças na sua maneira de relacionar-se consigo, com os outros, com o mundo e com o cinema e com a História *et cetera*, para além da sala de aula?

Nossa tentativa foi pensar a experiência com o cinema como um dos caminhos para o exercício de abertura a outras linguagens e outras narrativas (menos usuais, na sala de aula e no processo de construção do conhecimento histórico), registrando efeitos que contribuíram para a abertura e deslocamento desses sujeitos na direção de outras formas de ver, pensar e sentir.

O trabalho empírico produziu um conjunto de relatos referentes a seis atividades realizadas com cinco obras cinematográficas selecionadas (“O Lado Negro do Chocolate”, “A Invenção da Infância”, “Adeus Lenin!”, “A Onda” e “Infância Clandestina”). Dois documentários que trazem como tema questões sobre infância e trabalho infantil em diferentes contextos sociais no mundo, dois filmes produzidos na Alemanha que remontam acontecimentos históricos (a queda do Muro de Berlim e seus reflexos para a Alemanha Oriental e outro baseado em um incidente que ocorreu em uma escola estadunidense nos anos 60, quando um professor tenta trabalhar o conceito de autocracia conduzindo os estudantes a um verdadeiro regime autocrático), e uma coprodução entre Brasil e Argentina, que aborda a ditadura militar argentina sob a ótica de uma criança. Fica evidente que houve uma preocupação em não trabalhar com produções hollywoodianas, tendo em vista nosso interesse em provocar deslocamentos e ampliar o repertório dos jovens.

Sobre a seleção dos filmes, ela não obedeceu a um planejamento rígido, pois não acompanhou a ordem dos conteúdos na disciplina, havendo certa flexibilidade em eleger títulos que pudessem transitar entre vários temas dos trabalhados em aula. O que ocorreu foi que, devido a um calendário letivo que permite pouca mobilidade, o trabalho com os filmes ocupou um dos períodos semanais da disciplina, enquanto cumpríamos com a demanda de avaliações e atividades de rotina. Isso fez que com que não houvesse necessariamente uma sincronia, já que o filme muitas vezes era exibido em uma semana e sua discussão ocorria somente na outra, pois as aulas que ocorriam neste meio tempo já estavam comprometidas com avaliações e atividades já previstas. Em alguns casos, o filme que trazia um recorte sobre a história da Europa, como “Adeus Lenin!”, por exemplo, acabou sendo seguido de uma aula sobre o Golpe Militar no Brasil – portanto, várias vezes experimentamos uma espécie de recuo, um espaço fora do caminho traçado pelo nosso calendário letivo. Contávamos com que esse recuo não ficasse extemporâneo demais, entre uma aula e outra, para conseguirmos trabalhar juntos e infiltrar a proposta de atividade com os filmes nesse planejamento que, por vezes, se apresenta tão imobilizado, inventando uma saída do lugar para o próprio ensino da história, na medida em que desestabiliza, desloca e traz possibilidades de relações com um outro elemento, o cinema. Trabalhar com filmes se constituía em uma maneira de escapar um pouco do planejamento estático do currículo, além de proporcionar um momento em que aqueles jovens estudantes talvez compartilhassem algo em comum, pois, embora o filme pudesse suscitar elementos que lhes eram familiares, também criaria um espaço para que pudessem aprender mais sobre si mesmos, sobre seus colegas e sobre o mundo, sem que houvesse uma carga excessiva de explicações, mas por relações estabelecidas entre eles e o filme.

Ao falar sobre como o cinema permite transformações no pensamento dos espectadores, Alain Badiou reconhece que os filmes são um meio de nos apresentar o outro na sua relação com o mundo, e por esta característica, ele amplia as possibilidades de transformação de como pensar e reconhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo, ampliando as possibilidades de diálogo (BADIOU, 2004). Partindo destes sujeitos e do formato escolar, abre-se um caminho sinuoso por onde o ensino da história pode percorrer para conseguir dar conta de possibilitar mudanças nos sujeitos jovens, estudantes, espectadores. A tarefa foi pensar o que estava em jogo quando o professor de história convoca este ou aquele filme para sua aula, quais critérios nortearam a decisão de colocar sob uma lupa alguma visão de mundo para apresentar certo tema, e o quanto eles

conseguem desviar ou seguir em frente, deslocar ou imobilizar seus pensamentos quando são provocados a falar sobre sua experiência com o filme.

Os sujeitos

Em nosso recorte, tivemos jovens com expectativas que iam além do espaço escolar, já o fim do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio são momentos em que eles devem decidir o que farão de suas vidas. Ainda que isso não se apresente como uma obrigação para alguns deles – ao que se refere ao projeto de vida familiar – para muitos, é o sentimento que os invade. Incertezas e inseguranças em relação ao mundo e à vida sem a escola regulando a sua rotina, seu horário de dormir e acordar, etc. Nesse jogo de sentir-se jovem, o término de uma etapa escolar representa a liberdade e as dúvidas sobre o que fazer com tudo o que ela representou até então em suas vidas.

Dayrell e Carrano (2014) nos convidam a pensar a partir do estereótipo produzido acerca deste jovem como um “vir a ser” adulto, colocando-o em uma condição de transição, de passagem de uma fase que parece não lhes permitir acomodar-se por muito tempo. Ao se enxergarem nesta condição de jovens e no potencial de transição que ela lhes apresenta, acabam passando por mudanças de maneira “randômica” em busca de uma possível identidade, e de seu lugar no mundo. Essa pressa em ser alguma coisa que esperam que você seja, faz com que deixem de lado o modo de ser jovem, e tentem operar de uma maneira a qual eles ainda não possuem habilidades. Por outro lado, sedentizam suas habilidades características do modo jovem de ser, e que escapam das limitações cotidianas da vida dita adulta.

Embora o Estatuto da Juventude, instituído em 2013 pela Lei 12.852, e que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude, defina que seus direitos como jovens estão assegurados até os 29 anos, para os estudantes concluintes do Ensino Médio, por exemplo, formar-se na escola, “acabar a escola” como costumam dizer, significa que foram promovidos para a vida adulta. Para alguns, ela inicia com o ingresso a universidade, ou a cursos nas áreas específicas elegidas por eles. Para outros, significa começar a trabalhar, sair da zona de conforto em que se encontravam durante a vida escolar e ir à busca de encontrar seu lugar no mundo. Ainda que esta transição pareça o início de uma jornada em busca de si mesmo, o fato de a juventude ser tratada como uma mera transição é decorrente de uma ideia de estabilidade que viria com a vida adulta. Este discurso é reforçado tanto dentro da escola quanto fora dela, no convívio com suas famílias e amigos, mas vem de encontro com o

que Melucci nos traz acerca deste ideal de vida adulta estável, esta trajetória linear vislumbrada que já não se sustenta na sociedade contemporânea, pois ela se apresenta cheia de incertezas, com potencial de mutabilidade e uma disposição de abertura para mudanças. São as excessivas possibilidades de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade, de modo a se colocarem como atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades dependendo do contexto e das relações sociais em que estão inseridos (MELUCCI, 2004). Este excesso de possibilidades tenciona estes jovens a definirem escolhas que irão permear sua constituição como sujeitos no mundo.

Cada um de nós pertence a uma pluralidade de grupos, gerados por múltiplos papéis sociais, nosso eu torna-se múltiplo, entramos e saímos constantemente dos grupos de pertencimento com mais rapidez do que no passado, nos movemos “como animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente”. (MELUCCI, 2004, p. 60)

Temos relatos de expectativas bem distintas, desses jovens. A dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental se localiza ainda dentro do espaço escolar, uma vez que a grande maioria pretende continuar os estudos; e a outra, da turma do terceiro ano do Ensino Médio, sugere um deslocamento que não se sabe muito bem aonde vai levar. As possibilidades, para ambos os grupos, são diversas, e irão ao encontro da disposição que eles possam vir a ter para as experiências que poderão se apresentar pelo caminho, das reflexões que eles poderão fazer acerca de como se enxergam no mundo, e da habilidade em manter uma brecha para as incertezas, um espaço que os permita escapar das limitações que a vida cotidiana venha a lhes apresentar. Uma maneira de agir que lhes permita perceber o quanto mutável este lugar no mundo pode ser, e como são possíveis sempre novas combinações – como no cinema (quantas montagens são possíveis com um mesmo conjunto de imagens?). Entendem, ao fim e ao cabo, que não precisa haver uma rigidez em suas ideias e no seu plano inicial, pois à medida que se modificam como sujeitos, seus sonhos também mudam. Longe de ter que dar conta de todas estas expectativas, trouxemos dessa experiência exercícios de reflexão e possibilidades, geradas ao longo do processo.

A partir dos registros dos encontros, enfim, foi possível constituir um conjunto de vozes que foram agrupadas em torno de três marcadores que se entrelaçam a todo instante, indissociavelmente: o *estoque de imagens* (mapeamento do repertório cinematográfico que trazem consigo, bem como as referências de representação que permeiam esse

repertório; o que e como pensam sobre a imagem; abertura e possibilidade de ampliação desse estoque), *a saída do lugar comum* (pistas da desnaturalização do olhar e da sua maneira de ver os filmes; estranhamentos e resistências), e *aquilo que fica além da aula* (pistas sobre algo que está na ordem do sensível e das afecções que emergem com e a partir do filme).

A experiência

Por mais que um filme possa reiterar certas representações de um ou outro momento do passado, é com o olhar do presente que seus realizadores irão produzi-lo. Nesse sentido, observamos a abertura para a imaginação histórica do realizador ao pensar “como pode ter sido” ou “como imagino que foi”. Ao trazer um filme para o contexto da aula de história abre-se a chance de ampliar o repertório que os alunos têm em relação ao que imaginam sobre aquele episódio. Não significa que a versão que o aluno aprendeu em livros didáticos ou nas aulas tenha mais ou menos verdade do que a versão do filme, mas pensamos na possibilidade do estudante olhar de maneira diferente para um acontecimento que, no tempo de um filme, está sendo mostrado sob alguma dada perspectiva. Tampouco significa pensar que a escolha de um título acerca de certo tema é a mais fiel ou autêntica em termos de representação, já que não há como julgar o potencial de representação já construída sobre cada tema. É dizer que, mesmo no caso de um filme que relata acontecimentos históricos ou realiza um roteiro baseado em fatos realmente acontecidos, não podemos emitir um juízo de valor acerca do quão verdadeira ou fiel é a representação, pois, como pondera Rancière,

trata-se de constatar que a ficção, na era estética, definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre fato e ficção, e que estes modos de conexão foram retomados pelos historiadores e analistas da realidade social. (RANCIÈRE, 2005)

Segundo Foucault (2000), a história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi. Em nosso caso, a experiência com o cinema na sala de aula tem um potencial de abertura, de movimento para que os estudantes possam adentrar em certos conceitos da história de maneira a os conseguir problematizar e pensar em seu potencial de contingência e provisoriedade. Dessa maneira, não se pretende confrontar as ideias dos estudantes em suas falas, buscando verificar o que “aconteceu de verdade” em relação ao que está representado de determinado acontecimento histórico no filme que assistiram tampouco questionar o entendimento de cada um a partir da experiência com o filme. O

que a película oferece são chaves de interpretação, com conclusões singulares (por isso, muito imprecisas) sobre determinado episódio, de modo que cada espectador agrega significado a essa experiência ela mesma subjetiva. Foi possível vislumbrar como a experiência afetou cada um dos sujeitos, o que ele trazia consigo antes daquele momento presente e como ele se modificou a partir dele.

Não pretendemos adentrar no estudo da chamada estética da recepção, mas não podemos deixar de ponderar que se, para o espectador, a película já é um mundo de possíveis significados, sensações e sentidos, produzi-la vai além das possibilidades que ela traz em si. O processo de produção cinematográfica é permeado pela mobilidade que se tem com o uso da imagem e do som. Ao editar um filme, o realizador fabrica um universo de experiências possíveis. E através do que cada uma destas possibilidades desperta em termos de experiência estética, vai sendo moldada uma obra que será percebida de formas diferentes por sujeitos diferentes – muitas vezes, afetando quem a recebe de maneira bastante diferente, em relação ao pretendido pelo artista que a realizou.

Os diretores gostariam de ser considerados criaturas fora do tempo e do espaço, criadores puros, neutros, apolíticos, irresponsáveis, e, em certa medida o são, pois não conseguem exercer domínio sobre os processos de modelação dos quais são agentes. (GUATTARI, 1984).

O que Guattari nos convida a pensar é um pouco daquilo que nos propusemos a analisar, esse ganho que o cinema pode ter, do ponto de vista da construção de sentidos, da desnaturalização que sua experiência pode trazer para o olhar dos espectadores, na capacidade de não reduzir-se a uma coisa ou a outra, mas a muitas intensidades que estão em permanente mudança na percepção dos sujeitos, aqui representados por jovens estudantes.

Decidir pelo cinema, eleger um filme, pensar a função que esse filme pode cumprir quando aliado ao conteúdo, pensar a função que ele pode cumprir como produto de uma produção cinematográfica, bem como a relação que os estudantes espectadores podem estabelecer entre temas de aula e o filme, são algumas das inquietações que nos acompanharam ao longo da pesquisa. Experimentamos a sensação dos estudantes ao não conseguirem verter em palavras aquilo que sentiram quando assistiram ao filme. Ao criar um ponto de escuta, através de uma sistemática de discussão em que eles poderiam falar sobre os filmes que foram exibidos em aula, registramos suas falas para que deste material lançasse mão de encontrar pequenas impressões que revelassem o seu repertório cinematográfico, as ideias e emoções despertadas pelo filme e as mudanças em como olhavam para certas questões que estavam representadas lá. Cada filme é uma

combinação e uma ordenação única de imagens, e sua recepção depende do repertório de cada um dos sujeitos; a chave para a compreensão e para a abertura a essa experiência está relacionada ao estoque de imagens que trazem consigo. Esse estoque, esse repertório se constitui de tudo que compõe o contexto em que vivem. A maneira como os sujeitos interpretam os signos presentes em uma produção ficcional tem a ver com o espaço, o tempo, o grupo, e os discursos que norteiam o universo de cada um.

Cada filme aciona elementos que fazem com que os espectadores construam algum sentido naquele instante e se esvaziem no instante seguinte, para se alimentar de outros sentidos. Essa construção de sentido passa por interferências inúmeras, especialmente resultantes do debate e do diálogo. Elas estão sujeitas a modificações na medida em que novas experiências vão se passando e fornecendo elementos que poderão ser ou não ativados para incessantes combinações em cada presente. Um certo filme que ficou segue sendo citado e opera como intercessor sobre outro filme, sem que tenhamos muito controle dessas interferências. O filme pode ser um intercessor de ativação de traços de um tempo ou de um conteúdo, e poderemos criar novos intercessores a partir de um filme ou de outro. E cada um dos espectadores irá carregar um apanhado de conceitos, representações e formalizações que poderão dar ou não sentido àquele filme.

Quanto mais nos pedem para lembrar, no rastro da explosão da informação e da comercialização da memória, mais nos sentimos no perigo do esquecimento e mais forte é a necessidade de esquecer. (HUYSSSEN, 2000; p. 15)

O autor nos provoca a pensar a memória como algo que engloba todo um aparato social do sujeito, definindo-a como futuros presentes deslocados de passados presentes. Essa memória seria constituída de fragmentos, fraturas do tempo vivido que são impossíveis de unir, juntar, colar, ou qualquer outra ação que nos traga a ideia de reconstrução, não conseguimos recuperá-la. A mobilidade, as rupturas e transformações ocorridas no espaço e tempo onde eu vivo, muda a maneira como eu percebo o mundo, e cada vez que eu ativar elementos da minha memória, ela irá se reeditar de maneiras diferentes, portanto ela não será restaurada, será como em um filme, criações ficcionais com traços do real. A técnica é o que está a serviço de fazer belas imagens cinematográficas que representem o mal, o pessimismo o sombrio. Mas mesmo que o filme desperte uma nostalgia com o tempo passado, um desejo de reconstruir, ainda que mentalmente, aquilo que havia antes e que em dado momento parece tão melhor do que o meu presente, é uma nova configuração de memória que está operando em um sujeito que já modificou desde aquele tempo passado idealizado pelos seus pensamentos.

O diálogo e a negociação de sentidos

Na relação de comunicação existe uma distância entre o que não conhecemos e o que iremos conhecer, entre uma ignorância e um saber, e traçamos caminhos para percorrer esta distância. Na relação de aprendizagem entre professor e aluno, frequentemente, costuma-se naturalizar esta distância, criando uma hierarquia nas posições ocupadas pelos sujeitos que estabelecem essa comunicação. Sabemos que existem fronteiras a serem atravessadas quando a ideia é colocar professores e alunos na posição de espectadores, pois, ainda que a experiência com o cinema traga uma gama de possibilidades para que naqueles instantes em que assistem e/ou discutem o filme o abismo dessa relação seja atenuado, ainda assim o professor pode esbarrar em limites institucionais e pessoais, de sua prática e dos valores que o constituem. Remetemos à ideia de Foucault, de que sempre somos governados por algo, alguém ou alguma coisa (FOUCAULT, 2010) e, neste ponto, reconhecemos que o professor também é, e os alunos também são, mas embora cada um esteja submetido a relações de regulação, controle e dependência, algumas práticas do espaço educativo podem dar vazão para que eles tenham experiências que permitam olhar para si mesmos, para o outro e o mundo de forma heterogênea.

Na questão acerca do que pode o cinema no seu potencial mobilizador e nas formas de pensar e modelar o entendimento de mundo e do outro para o espectador, ampliando as possibilidades de transformação e de diálogo. Portanto, reconhecemos o outro como um interlocutor legítimo ao experimentar o cinema como elemento capaz de afetar as noções de realidade do espectador, a partir da ideia de que o filme também é a criação de uma realidade produzida por alguém.

Na tarefa de analisar relatos que emergiram da discussão sobre filmes exibidos em aula, foram muitas as variáveis a serem consideradas. Como renunciam a certas certezas, pela via do filme do debate com os demais espectadores; como o recorte do filme traz uma saída de lugar comum; como a abertura para o debate, a discussão, a conversa sobre o que assistiram resulta em uma mudança. No entanto, vale considerar que muitas vezes o filme não irá afetar o espectador, por vários motivos; por lhe faltar referências para pensar além do que o filme mostra, por simplesmente não o afetar, ou por não ativar lembranças ou referências. Daí a importância do espaço de debate, para que sejam dispostas as possibilidades e se ampliem algumas possíveis relações do espectador com aquilo que assistiu ou, pensando em jovens alunos, para que algumas chaves de

interpretação possam emergir deles - e não daquilo que o professor pretendeu trazer como possível esclarecimento, interpretação ou resposta para aquele filme. No debate e no diálogo apresentam-se perspectivas plurais em relação a determinadas impressões, ideias e interpretações e, talvez, desse momento, emergjam antagonismos e dificuldades por não se buscar “uma” verdade ou convencer o outro de que tal forma é mais verdadeira que outras, exigindo um arriscado exercício de tomadas de posição e negociação de sentido, de acordo com o lugar de fala de cada um, e das experiências que os constituem como sujeitos.

O que importou nesta investigação foi a experiência de amenizar alguns condicionantes de hierarquia presentes nessa relação entre professor e aluno, tentando escapar de possíveis antecipações de sua compreensão e colocando todos em uma condição de espectadores (RANCIÈRE, 2005). Ao dar espaço nas aulas de história para que os estudantes, jovens espectadores, tivessem a experiência de assistir e falar sobre os filmes, a ideia foi interferir o mínimo possível na condução da discussão que poderia ou não emergir daquele momento. Evidentemente, não se trata de falar em neutralidade, pois toda atividade didática parte de escolhas que, nesse caso, são feitas pelo professor. Além disso, em relação à escolha dos filmes, cada produção cinematográfica conta com especificidades dos sujeitos que as realizaram, e cada um desses sujeitos tinha visões de mundo que interferiram nessas escolhas – portanto, conceber o filme como mera representação do que foi ou como deveria ter sido a realidade em dado momento, seria simplificar demais a análise da criação e preencher as lacunas da interpretação com opções limitadas. Permitir que os estudantes colocassem em pauta certos tópicos e excluíssem outros não sugere imparcialidade do professor: o que aqui pode ser considerado tem mais a ver com um exercício de negociação. Compreendemos que, por trás da produção de sentidos que cada filme pode provocar, existe um jogo de forças políticas e sociais que permeiam as escolhas do sujeito ou grupo que o produziu, e que essas leituras possibilitam uma representação feita a partir de escolhas feitas no presente, pelos espectadores e, por sua vez, durante o debate, também serão afetadas por ideias e impressões que emergem na fala dos interlocutores. O caráter ficcional do cinema, por exemplo, passa por uma questão de distribuição de lugares, de quem toma parte em que, em função do lugar que ocupa, da atividade que exerce, definindo aquilo que se quer ou não, que se pode ou não, que se consegue ou não mostrar (RANCIÈRE, 2005).

Concluindo

Vamos concluindo este recorte ao pensar na ideia de democracia, pautada no exercício do diálogo e do debate. Chegamos à ideia de que a experiência nos conduz ao diálogo e à negociação, fazendo-nos confrontar nossas certezas (ainda que provisórias e precárias) com a pluralidade heterogênea de singularidades, cada uma delas plausível e razoável.

A experiência nos conduz ao difícil exercício da escuta, à abertura ao outro, ao reconhecimento tanto da finitude e do limite das nossas verdades quanto da riqueza e da variedade de verdades possíveis, todas elas provisórias e parciais, possibilitadas pela tomada de posição de cada sujeito ante o mundo, ante o outro e ante si mesmo. Muitas vezes, vimos que é o recorte do filme que proporciona uma saída do lugar comum, mas outras tantas vezes é a abertura para o debate, a discussão e a conversa que nos provocam a atentar e admitir a possibilidade de outras posições, elas mesmas tão valiosas e vigorosas, como as nossas. A experiência vivida de participar da aventura de analisar os filmes feita no grupo, com os alunos, levou-nos a considerar a potência e a legitimidade do frequente desencontro de opiniões e interpretações. O que vivemos foi como o impulso em direção a um deslocamento, a uma saída definitiva do lugar comum. E esse movimento independe do ponto de chegada. O que importa, nesse movimento, é muito mais deixar de ser o que se vem sendo para tornar-se algo que ainda não se sabe ser, contribuindo para a fabricação de modos de existência virtual para sujeitos possíveis (FOUCAULT, 2010). O ganho maior, neste caso, foi perceber nos discursos desses sujeitos, alunos estudantes, jovens espectadores, que, ao estarem colocados diante de outra maneira de fazer, produzir, pensar e agir a respeito do mundo, nos filmes e nos debates, avistaram possibilidades de ter uma atitude diferente da que tinham antes da experiência. Trata-se de uma atitude crítica que permitiu olhar para a possibilidade de pensar de outra maneira, para algum jeito ainda desconhecido, que lhes fez querer adentrar em um mundo, em algo, em uma ideia, uma tendência ou um estado de ser que eles ainda não sabiam muito bem qual era.

Referências

- A Invenção da Infância (*A invenção da infância*), direção Liliana Sulzbach, Brasil, 2000, 26 min.
- A Onda (*Die Welle*), direção Dennis Gansel, Alemanha, 2008, 107min.
- Adeus Lenin! (*Good Bye Lenin!*), direção Wolfgang Becker, Alemanha, 2003, 121 min.
- ARISTÓTELES. Metafísica, São Paulo, Loyola, 2002.
- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. *In: YOEL, Gerardo (org.). Pensar el cine I - Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.
- DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo (org.). Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 5 de janeiro de 1983 *In: O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 3-39.
- FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e pós-estruturalismo. *In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Coleção Ditos e Escritos, v.II). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000, p. 307-330.
- FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung*) *In: Fabiano Lemos de Britto. Crítica e modernidade em Foucault: uma tradução de “Qu’est-ce que la critique? [critique et Aufklärung]”*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2005.
- FRESQUET, Adriana. Cinema e educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. São Paulo: Autêntica, 2013.
- GUATTARI, Félix. O Divã do pobre. *In: Psicanálise e Cinema*. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Lisboa: Relógio d' Água, 1984.
- HERMANN, Nadja. Autocriação e Horizonte comum. Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí, Editora Unijuí, 2010.
- HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HUYSEN, Andreas. Seduzidos pela Memória. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- Infância Clandestina (*Infancia Clandestina*), direção Benjamín Ávila, Argentina; Brasil; Espanha, 2011, 112 min.
- MELUCCI, Alberto. O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. Além do bem e do mal. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. Oeuvres philosophiques completes. vol. XII. Ed. Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Paris, Gallimard, 1977.
- O Lado Negro do Chocolate (*The Dark Side of Chocolate*), direção Miki Mistrati e U. Roberto Romano, Dinamarca, 2010, 118 min.

PEREIRA, Marcos Villela. Escola e estetização: Possíveis aproximações. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 23, diciembre/2014, p. 150-162

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), jan/abr. 2012, p. 183-195.

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 69-90.