

ANAIS

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E
III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA:

SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014

Universidade Federal de Santa Maria

ISBN 978-85-61128-36-4



Organizadores:
Indiara Rech
Tania Micheline Miorando
Valeska Fortes de Oliveira

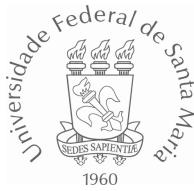
**ANAIS DO IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III
ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA
(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA,
AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS**

1^a Edição



NARRAMUS
Auto-narrativas
de práticas musicais

Santa Maria, 2014



Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Paulo Afonso Burmann
Vice Reitor Paulo Bayard Dias Gonçalves

E56a Encontro Ouvindo Coisas (4. : 2014 : Santa Maria, RS)

Anais do IV Encontro Ouvindo Coisas e III Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica : sons da vida, autobiografando histórias / IV Encontro Ouvindo Coisas e III Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica, [Santa Maria, 10 a 11 de outubro de 2014 ; organizadores: Indiara Rech, Tânia Micheline Miorando, Valeska Fortes de Oliveira. – 1. ed. – Santa Maria : UFSM, GEPEIS, Narramus, 2014.

238 p. : il. ; 23 cm

1. Música 2. Ensino de música 3. Educação musical 4. Cinema 5. Formação continuada 6. Eventos I. Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica : sons da vida, autobiografando histórias (3. : 2014 : Santa Maria, RS) II. Rech, Indiara III. Miorando, Tânia Micheline IV. Oliveira, Valeska Fortes de V. Título

CDU 78:37(063)

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt - CRB-10/737
Biblioteca Central da UFSM

Capa: Lisiane Dutra Lopes

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

REALIZAÇÃO:



NARRAMUS
Auto-narrativas
de práticas musicais



PRE
Pró-Reitoria de Extensão

CE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFSM

CAL
CENTRO DE
ARTES E LETRAS
UFSM

PPGE



GEPREM
0 PGAE FAE UFSM

**PREFEITURA DE
SANTA MARIA**
PREFEITURA MUNICIPAL CIDADE MELHORADA

GEPEIS
CINEMA

Cinest

APOIO:

Comissão Organizadora do Evento

Alessandra Jungs de Almeida
Ana Iara Silva de Deus
Ana Lúcia Louro
André Krusser Dalmazzo
Andre Reck
Diogo Baggio Lima
Douglas Weiss
Juliane Riboli
Jéssica de Almeida
Lucius Mota
Miguel Mestre
Laura Cordeiro
João Santana
Andrisa Kemel Zanella
Camila Borges Santos
Cândice Lorenzoni
Carmem Silvia Rodrigues Pereira
Caroline Ferreira Brezolin
Cláudia Eliza de Campos Nunes
Fabiane Raquel Canton
Indiara Rech
Ionice da Silva Debus
Joel Cambraia Machado
Josicler Orbem Alberton
Lisiane Dutra Lopes
Marcelo Flores Melo
Marilene Leal Farenzena
Maristela Silveira Pujol
Marli da Silva
Monique da Silva
Rozangela Martins da Silva
Tania Micheline Miorando
Tatiana Oliveira de Bem
Valeska Fortes de Oliveira
Vanessa Alves da Silveira de
Vasconcellos
Ziliane Teixeira

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E

III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA:

SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

Apresentação

Sons da Vida, Autobiografando Histórias

O trajeto do Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica inclui troca de ideias entre professores de música recém-formados e relatos de pesquisa em diversos níveis, que propicia aos egressos do curso de música uma oportunidade de ouvirem e serem ouvidos e, ao mesmo tempo, para que os jovens pesquisadores mostrem que suas pesquisas, antes de estarem longínquas da prática pedagógica, se aproximam do ensinar e aprender música por diversos ângulos. Em 2009, a ideia de promover um encontro entre egressos dos cursos de música, em especial da Licenciatura Plena em Música da UFSM, surgiu a partir de uma circunstância adversa. Um grupo de ex-alunos procurou o grupo de pesquisa NarraMus devido à necessidade de estarem juntos após a morte prematura de um colega. Como esta primeira experiência mostrou-se positiva para a vontade dos egressos se fortalecerem buscamos fazer nova experiência. O II Encontro dos Egressos em 2010, embora mantivesse muitas das características do primeiro, passou a direcionar a uma aproximação entre os relatos de experiência dos egressos e às práticas de pesquisa que alguns deles principiaram.

Depois de um hiato de dois anos, em 2012, resolvemos caracterizar o evento desde o seu título, como momento voltado para a reflexão sobre a pesquisa de cunho (auto)biográfico e a Educação Musical. Ao fazê-lo, não tínhamos o intuito de modificar o caráter de encontro que fortalecia e dava voz aos Egressos, agora como jovens professores de música, mas de buscar pontuar que, ao relatarem sobre as suas vivências como professores, eles poderiam ter as abordagens (auto)biográficas como ferramentas de reflexão. Tal postura auxiliava os jovens professores a buscarem transformar em pesquisas formais as suas reflexões. Em 2013 repetimos este formato através do II Encontro, contando com a presença de importantes pesquisadores da área como palestrantes.

Em 2014 através da parceria com Gepeis colocamos as nossas reflexões sobre práticas de ensino e pesquisa em Educação Musical dentro de uma perspectiva transdisciplinar com outras linguagens artísticas nas quais a “narrativa de si” dialoga com muitas possibilidades conjuntas de expressão. Não nos distanciamos da necessidade de expressão e fortalecimentos dos professores de música, mas os convidamos para encontrar a suas “forças” nas parcerias com os colegas de outras áreas, em especiais as artísticas, como buscamos fazer neste evento conjunto.

Um evento, estimulado pela profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres, vice-líder do GEPEIS, tecido a várias mãos e por muitas mentes criativas que, já nos encontros de discussão da possibilidade da união dos dois grupos, NarraMus e GEPEIS, exercitamos a transdisciplinaridade e o respeito as diferenças. Experimentamos, aos poucos, a noção de grupo, onde todos os papéis vão sendo movimentados e, a diversidade vai sendo aproveitada nas ideias trazidas para o evento.

O GEPEIS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, em 2014, completando sua maioridade, vinte e um anos de existência, adensa mais uma aprendizagem: somar energias com outros grupos. O evento não tem somente a nossa concepção, mas digamos que, nos orgulhamos de contagiar outras pessoas e, como já viemos congregando há quatro edições do Ouvindo Coisas, outras áreas, outras linguagens, provadores culturais e experimentos formativos.

Sons da vida, autobiografando histórias traz na ação coletiva de dois grupos ligados à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria trajetos de pesquisa/formação com (auto)biografias de professores. Quando imaginamos o primeiro Ouvindo Coisas nosso desejo era acionar com uma imaginação que pudesse criar outras formas de estar juntos, outras formas de pensar e criar coletivamente no espaço da universidade. Andamos atualmente pensando com o cinema e, nessa edição, nosso evento toma a experiência formadora a partir desse dispositivo, somando ainda, com outro grupo que movimenta nas escolas a produção e exercícios filmicos entre os estudantes – a ONG Piazito. Com eles estamos no II CINEST, com muitas produções dos estudantes das escolas de todo o país. O Festival de Cinema estará acontecendo na CESMA, nossa parceira há muitos anos, transmitido através da multiweb da universidade.

Agradecemos a todos os apoios institucionais, nossa universidade e à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS que tem apostado no nosso Projeto, desde o início. Deixamos como memória desse evento os ANAIS que reunirão uma produção significativa recebida para discussão nos dois dias do encontro. Ainda ficarão nas nossas lembranças as imagens da preparação e de tudo que os bons encontros podem produzir e reverberar.

Ana Lúcia Louro
Valeska Fortes de Oliveira
Santa Maria, primavera de 2014.

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E MÚSICA(S)

Resumos

| | |
|---|----|
| Corporeidade na aula de instrumento: a relação mestre-aprendiz..... | 10 |
| Educação Musical, Adolescência e Voz: relato de uma docência orientada..... | 11 |
| Processo Identitário e a Docência em Música: o lugar da experiência..... | 12 |

Trabalhos Completos

| | |
|---|----|
| A escola construindo sua história: relatos de experiências de formação continuada..... | 13 |
| Flauta doce e docência: relato de uma vivência marcante na trajetória formativa de uma licencianda em música..... | 22 |
| Memórias religiosas de licenciandos em música..... | 33 |
| O ensino de acordeom na maturidade..... | 43 |
| Recursos interdisciplinares para o ensino de educação musical em rede..... | 51 |

NARRATIVAS E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumos

| | |
|--|----|
| Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial..... | 63 |
| Dialogando a vida ao pé da literatura de cordel..... | 64 |

Resumo Expandido

| | |
|---|----|
| Educação Musical e Tecnologia Educacional: trocando conhecimentos, re-significando conteúdos..... | 65 |
|---|----|

Trabalhos Completos

| | |
|---|----|
| “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato”: A força do sentido no mínimo dizer..... | 67 |
| A música e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem infantil..... | 79 |
| Conexões entre vida e criação musical em uma escola técnica do rio de janeiro..... | 84 |

IMAGINÁRIO, CUIDADO DE SI E ARTE

Resumos

| | |
|---|----|
| Cti neonatal..... | 92 |
| Educação estética ontem e hoje: um percurso, uma trajetória..... | 94 |
| Eu... Elas... Eu... Em busca de uma (auto)biografia ou (auto)biografia e memórias no teatro documentário..... | 95 |
| Os “nós” e seus enlaces e desenlaces..... | 96 |

Trabalhos Completos

| | |
|--|-----|
| Arquitetura e arte: vivência e espacialização da palavra- conceito envolvimento..... | 97 |
| Diário de memórias: uma série de vestígios invernados no corpo..... | 102 |
| Inaugurando o tempo dentro de si – olhares para o imaginário e a arte..... | 111 |

IMAGINÁRIO, CINEMA E FORMAÇÃO

Resumos

| | |
|--|-----|
| A escola construindo sua história: relatos de experiências de formação continuada..... | 121 |
| A vida secreta de Walter Mitty e a vida secreta de cada um de nós..... | 123 |
| Cinema na escola: para além da técnica, um sentido..... | 124 |
| Cinema, imaginário e formação: Contribuições para a educação..... | 125 |
| “O Enigma de Kaspar Hauser” pela perspectiva do Imaginário Social..... | 126 |

Trabalhos Completos

| | |
|--|-----|
| Aproximações entre os “Doutores da Alegria” e os acadêmicos de psicologia: o recurso do documentário como ferramenta para a formação de facilitadores de grupos..... | 127 |
| Cinema e formação simbólica: o caso dos Narradores de Bagé..... | 135 |
| Construção do Ser Docente: um olhar para si..... | 142 |
| Dando voz a escola Xavier da Rocha: cinema, rádio escola e jornalismo comunitário..... | 150 |
| Encontros com a cultura juvenil: afetos, saberes na/com a universidade e o ensino médio através do cinema e imagem..... | 163 |
| Imaginário, cinema e formação: a linguagem cinematográfica na formação docente..... | 173 |
| O cinema como um elemento potencializador do ensino de História..... | 182 |
| O espaço do cinema: vivências enquanto expectadores e produtores, seus olhares na produção do Minuto Lumière..... | 193 |
| O imaginário ufológico na ilha de Colares-PA: ouvindo narrativas de outros espaços..... | 200 |
| Outras formas de educação em debate: vivências a partir de la educación prohibida..... | 210 |
| Ouvindo o silêncio das cidades: o imaginário social da metrópole no filme <i>medianeras - buenos aires da era do amor virtual</i> | 218 |
| Ouvir/ver/ sentir o cinema nas narrativas autobiográficas docentes..... | 229 |

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA
(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS
10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS
ISBN 978-85-61128-36-4

**EXPERIÊNCIAS
DE
PROFESSORES
E
MÚSICA(S)**

**CORPOREIDADE NA AULA DE INSTRUMENTO:
A RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ**

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira
Universidade Federal de Santa Maria

A presente comunicação propõe discutir o modo como se dá a relação mestre-aprendiz entre professor e aluno de instrumento no ensino superior em música, onde há uma grande ênfase na prática deste instrumento na busca por um virtuosismo do aluno. Neste sentido, o sucesso do aluno está associado ao prestígio do professor e vice-versa. Para que este prestígio do aluno se concretize o professor procura abstrair das estruturas musicais toda a técnica necessária para o entendimento e execução da obra. É preciso que o aluno comprehenda para poder executar. Parece haver uma preocupação muito maior com o entendimento mental do que com a questão corporal do aluno, já que para possuir um domínio técnico, expressivo e interpretativo de um instrumento, o instrumentista necessita de várias horas de prática diária com elevados níveis de concentração, movimentos repetitivos, muitas vezes requerendo posturas corporais assimétricas devido à pobre ergonomia do instrumento que se pratica, porém sem dedicar a devida atenção a estas questões corporais. Esta execução da técnica instrumental se concretiza no corpo, mas não passa por uma compreensão de como funcionam estas estruturas corporais e de todos os fenômenos biomecânicos específicos necessários ao desempenho de um instrumento musical. Para compreender melhor essa relação entre professor-aluno e em que medida o conceito de corporeidade está presente nas aulas de instrumento no ensino superior em música, a pesquisa em desenvolvimento, no âmbito de doutoramento em Educação, se dará através de entrevistas de História Oral Temática na busca da compreensão destes fenômenos, através das narrativas de docentes universitários. Trago, como referencial teórico, autores que falam da importância das narrativas como recurso de autoformação de professores (JOSSO, 2004) e autores que conferem ao corpo um lugar de destaque em sua reflexão (MERLEAU-PONTY, 2006). Embora a produção dos dados desta pesquisa esteja ainda no seu início, considero importante trazer este ensaio com reflexões metodológicas e revisão de literatura, as quais irão me auxiliar nas escolhas que terei de fazer. Este movimento faz parte do processo de construção da pesquisa em andamento, trazendo a problemática da corporeidade através de diálogos com professores do ensino superior em música.

Palavras-chave: corporeidade, narrativas, ensino superior em música.

**EDUCAÇÃO MUSICAL, ADOLESCÊNCIA E VOZ:
RELATO DE UMA DOCÊNCIA ORIENTADA**

Daniel Torri Souza

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Escrevo este relato sobre a vivência docente que estou desempenhando. Nessa vivência, percebo as marcas de quem me teve como aluno, como professor, de mim mesmo. Destes, procuro trazer para minhas práticas educativas aquilo que mais me cativou, e mais me trouxe conhecimentos. Tenho esta vivência docente realizando a atividade da disciplina de “Docência Orientada I”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no componente curricular “Educação Musical IV”, do Curso de Música – Licenciatura Plena aqui na UFSM. O subtítulo desse componente é “Ênfase na adolescência”. As aulas que a Orientadora de minha docência e professora da disciplina me oportunizou ministrar são sobre a muda vocal, e questões em evidência no universo adolescente como reconhecer o próprio corpo e suas modificações, a consciência de sua sexualidade e toda sua problemática intrínseca a esta fase, tudo isto num contexto de educação musical. Participando das aulas, vimos desde a definição (ou as definições) do que é adolescência e sua relação com outras fases da vida, o enfrentamento com a figura do(a) professor(a), culturas adolescentes, os diferentes tipos de escuta musical, os diversos tipos de aulas que podem ser planejados para os adolescentes, bem como a preparação e apresentação em grupos de planos de aula pelos alunos da disciplina. Tem sido um aprendizado muito enriquecedor, desde o fato de estar numa primeira vivência docente no ensino superior, quanto pela proximidade de muitos temas trabalhados com uma fase de minha vida e que é tratada em meu projeto de mestrado. Esta ênfase na adolescência toca num ponto de minha vida em que descobri inconscientemente a questão vocal, mas que identifico bem, em minhas memórias, e as questões de identidade que a voz carrega. Isto faz parte da problemática que está imbricada nas questões de minha pesquisa. Além disso, nessa disciplina, tem sido feitos ensaios e apresentações musicais, na forma de recitais didáticos, em escolas e outros espaços socioeducativos. Nestes recitais, percebo em meio às vozes e instrumentos dos outros participantes - os alunos e a professora da disciplina de Educação Musical IV –, minha voz cantada e falada, o que me leva a reflexões em torno do meu projeto. A Voz, aliás, tem suscitado dúvidas e debates em sala de aula, e por ter formação em canto, os alunos põem em evidência estas questões e relatam vivências em que aparece o ensino e a Voz, o corpo.

Palavras-chave: Docência em Música. Adolescência. Voz.

**PROCESSO IDENTITÁRIO E A DOCÊNCIA EM MÚSICA:
O LUGAR DA EXPERIÊNCIA**

Diogo Baggio Lima

Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Professor do Departamento de Música – CAL

Em duas publicações diferentes, António Nóvoa (1992; 1995) aborda o que chamou de *processo identitário* do professor a partir da relação/interação entre três elementos distintos. São estes elementos a *adesão*, a *ação* e a *autoconsciência*. A adesão consiste naquilo em que o professor (que nunca deixa de ser pessoa para ser profissional, ou vice-versa) acredita, pois “ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de preceitos” (NÓVOA, 1992, p. 16); à ação, por sua vez, compete a prática pedagógica, não apenas relacionada ao simples “fazer”, mas às tomadas de decisão, à conduta – nesse sentido a ação se dá na interação entre o que se acredita e o que se mostra, sem desvalorizar nem um, nem outro; por fim, a autoconsciência vem a ser o resultado do “processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria prática” (ibid.). A partir dessa perspectiva, é possível compreender a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional na atuação do professor, uma vez que seu processo de construção/evolução identitária é seu processo autoformativo. Daí a frase: *Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és, e vice-versa* (NÓVOA, 1995). Nesse raciocínio, o conceito de *experiência* pode ser relacionado ao que nos diz Josso. Em seus estudos, a autora comprehende a experiência como um patamar mais elevado alcançado por nossas vivências diárias, fruto do mesmo processo de reflexão enunciado por Nóvoa: “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou [...]” (JOSSO, 2010, p. 48). Tomadas como pontos de partida, ambas perspectivas convergem no sentido de que o *ser professor* traz consigo um viés autobiográfico, enquanto constante reflexão sobre si e sobre sua trajetória/atuação. Tal ideia perpassa minha pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, no qual, através de narrativas de ex-aluno e familiares busco compreender a consolidação do legado de um professor de contrabaixo. A *experiência* de professores e música(s) não é solitária: nessa perspectiva, meu foco deposita-se sobre as experiências de pessoas ao lado de seu professor e familiar. Neste artigo proponho um desdobramento conceitual destas visões sobre as experiências entre o professor e a(s) música(s).

Palavras-chave: Processo Identitário do Professor. Narrativas. (Auto)Biografia.

A ESCOLA CONSTRUINDO SUA HISTÓRIA:

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Carmem Silvia Rodrigues Pereira

Etiene da Silva de Vargas

Adriane Maria Limana Guerra

Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio

RESUMO: Este artigo tem como objetivo divulgar os projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio desde 2010 até o presente momento. Projetos estes que visam à integração entre a comunidade escolar, na formação continuada de professores e funcionários e teve como tema principal a leitura e a escrita. Todos os projetos foram elaborados com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de temas que eram necessários serem abordados no cotidiano escolar. No ano 2009 organizamos juntamente com o Grupo GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria o planejamento, efetivação e elaboração do Projeto Político Pedagógico, o grupo contribuiu na formação de professores, funcionários e equipe diretiva, assim como nos seminários desenvolvidos para pais e alunos. Em 2011, a partir do Dia do Desafio iniciou-se o projeto Marieta em Movimento onde realizamos atividades aeróbicas com todos os alunos e professores dos anos iniciais quinzenalmente. Neste mesmo ano, realizarmos uma formação com a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, as atividades foram relacionadas à nossa vivência como professor: (Re) inventando outras formas de estar juntos: (res) significando a docência pelo cuidado de si, foram quatro dias com muitas atividades no grande grupo e em pequenos grupos para trocar experiências, já que era uma escola de ensino fundamental e outra de ensino médio com realidades totalmente diferentes. As palestras foram organizadas pelo grupo GEPEIS com profissionais ligados ao grupo deles e com atividades voltadas ao nosso dia a dia como seres humanos e profissionais da educação. Também em 2011, iniciamos o I Seminário de Educação: os Desafios da Alfabetização na Prática Docente, nesse seminário foi proporcionado aos professores dos Anos Iniciais discussões sobre a questão da alfabetização, a implantação da progressão continuada e as leis referentes aos 9 anos de ensino. Em 2012, realizamos o II Seminário de Educação: os Desafios do Letramento na Prática Docente com a participação da Casa do Poeta de Santa Maria e de São Pedro do Sul, e professores especializados. Foram palestras e oficinas relacionando a teoria com a prática para que posteriormente os docentes mediassem com os alunos. Foram vários encontros realizados onde havia a seguinte dinâmica: teoria, técnicas e produções, essas técnicas eram atividades para serem realizadas pelos professores em sala de aula com seus alunos. Posteriormente, organizamos todo o trabalho de formação desse ano em uma obra Desafios na Prática, nela há os artigos e as técnicas desenvolvidas pelos palestrantes e a produção literária de cada participante da formação continuada. Em 2013, essa obra foi lançada na Feira do Livro da Escola, na Feira do Livro de Santa Maria, nosso trabalho também foi divulgado na Feira do Livro de Santa Rosa e na Feira do Livro de Porto Alegre. Nesse mesmo ano foi realizado a Formação Continuada com profissionais especializados na educação, com temas sobre as doenças do professor: Síndrome de Burnout, Indisciplina e Disciplina – Ato Infracional, Leis específicas, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico. Lançamos a I Feira do Livro e o I Concurso Literário Marieta em Prosa e Verso, nesse momento esteve presente como palestrante o escritor e advogado João Adede Y Castro que falou sobre Pichação: Educação ou Punição, também foram realizadas oficinas literárias e palestras sobre Educação e Paz, dando continuidade as formações que estamos desenvolvendo na escola. Todas as pessoas envolvidas nas atividades vêm ao nosso encontro realizar palestras, oficinas e intervenções gratuitamente. Ainda foi organizada para esse ano a formação continuada com palestras sobre motivação, Leis 10.639 e 11.645/08, Educação Inclusiva e Avaliação dos Professores da Rede Estadual de Ensino. Em 2014, realizamos o lançamento da obra I Concurso Literário Marieta em Prosa e Verso e o projeto Marieta e suas Diversidades, onde foram desenvolvidos temas sobre a mulher no trabalho, destaque na sociedade, negra, índia, cigana, escrava entre outros assuntos referente a mulher na sociedade santa-mariense. Após realizou-se oficinas de telas tendo como objetivo desenvolver atividades de pintura em telas na sala de aula com os alunos. Posteriormente expôs-se o trabalho de telas desenvolvido pelos alunos e professores na Câmara de Vereadores.

Palavras-chaves: Formação, literatura, educação, produção artística.

INTRODUÇÃO

O docente é uma pessoa que vive em integração numa cotidianidade formada com os elementos humanos; participando dela com os aspectos de sua personalidade e nas esferas da vida, como por exemplo, trabalho, lazer, descanso, atividade social, intelectual e etc, constituindo-se como pessoa e profissional.

Trabalhar com a formação de professores implica conhecer os dispositivos que atuam neste processo formativo. De acordo com Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, sendo necessário “ponerse em forma”, onde cada pessoa é responsável pela sua formação, através da mediação. Esta mediação ocorre através de leituras, cursos, grupos de pesquisas, grupos de estudos, entre outras atividades, que são consideradas como dispositivos de formação, pois mobilizam os saberes das pessoas, sendo estes, os meios para que ocorra a formação.

O professor é um indivíduo que constrói na sua vida e na sua formação a sua própria visão de mundo. Ele não pode ser visto como um robô que executa e que processa informações. Ele é uma pessoa que vai construindo, a seu modo, o seu mundo representacional no cotidiano de sua vida e em sua história (BOLZAN, 2002).

Entretanto, numa perspectiva histórica, a formação para a docência é um processo em construção há muito tempo na vida de cada professor - ou seja, desde os seus primeiros anos de vida - e não só durante o período de estudos empreendidos em faculdades ou universidades, que alguns denominam de formação inicial (MORIN, 2000).

E para finalizar, a percepção e concepção do tempo de formação que depende de fatores, ideologias culturais, políticas econômicas, físico-matemáticas, acadêmicas, entre outros.

1. CONTEXTO DO RELATO SOBRE OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIETA D' AMBRÓSIO

O presente relato tem como objetivo divulgar como se dá o processo de formação continuada e que aspectos caracterizam esse processo no planejamento e na efetivação da formação continuada na escola referida.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D' Ambrósio é uma escola da Rede Estadual de Ensino coordenada pela 8ª Coordenadoria Regional de

Educação, está localizada na Rua Apple, nº. 645, telefone: 3222-6977, Bairro Centro, próximo ao CDM (Centro Desportivo Municipal), em Santa Maria – RS, CEP 97015-030.

Percebe-se que os educadores buscam sempre formação continuada em cursos e seminários que são oferecidos pelas instituições públicas e particulares, mas voltam para o seu cotidiano escolar ainda com muitas dúvidas e insatisfações, não conseguindo aliar teoria com a prática. Assim, demonstram que não encontram novas alternativas para mudar a sua prática e oferecer novas oportunidades para a aprendizagem dos educandos. Por isso, verifica-se que no cotidiano da escola em que o professor está inserido, a necessidade de formação continuada para qualificar a sua prática pedagógica e para sanar suas angústias e dúvidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, percebemos que é preciso organizar formações continuadas dentro da escola com temáticas voltadas às necessidades cotidianas do nosso educador e do educando e para tanto essas formações serem aplicadas na prática, ou seja, uma formação onde o educador tenha prazer em estar participando para posteriormente efetivá-la na sua prática cotidiana. As mudanças não ocorrem imediatamente, precisam de transformações decorrentes de ações pedagógicas que tenham como objetivo a qualidade de ensino. Para acontecer isso é necessário um trabalho qualificado e em equipe.

Assim, propomos fortalecer uma nova discussão através do presente relato dos Desafios na Prática Docente na Escola Estadual de Ensino Fundamental, que envolve o corpo docente da escola e equipe diretiva, assim como a coordenação pedagógica. Também pensamos e realizamos formações continuadas com o apoio do grupo GEPEIS, professores especializados, Casa do Poeta, entre outros. Também houve a participação de outras escolas.

Dessa forma, concordando com Portelli ao dizer que: "A memória é um processo individual que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados" (1997, p.16), percebo assim a memória como organizadora, desveladora e ressignificadora de vivências passadas, capaz de transmutá-las em novas subjetividades, capazes de contribuir para uma nova perspectiva na formação continuada de professores.

Tendo em vista que a formação continuada de professores é um trabalho que envolve investimento na pessoa e nos saberes experienciais, através da reflexividade crítica sobre atos e práticas num movimento permanente de reconstrução e ressignificação, em hipótese alguma se restringe à formação inicial ou se constrói por acumulação. Desse modo, torna-se premente encontrar alternativas que viabilizem proporcionar espaços de interação das dimensões pessoal e profissional do sujeito com vistas à apropriação de seus processos de formação/autoformação (FERREIRA, 2003).

Por isso, o processo educativo pode vir a ser significativo para o ser humano quando ele está buscando aquilo que acrescente na sua formação podendo torná-lo bem sucedido, o que está explicitado em Périssé (2004, p. 7-8) quando afirma que:

[...] o sucesso e a eficácia só são alcançáveis a partir da compreensão de que a qualificação profissional é um empreendimento contínuo e sem fim e de que somente uma prática genuinamente reflexiva cria condições de avanço [...] não adianta profissionalizar-se na prática, compreender a necessidade de qualificação contínua, adotar uma prática reflexiva, sem desenvolver uma das competências mais necessárias neste século: a capacidade de mudar, que implica muitas vezes em desaprender para reaprender.

Sendo assim, precisamos dotar nossas instituições, nossas vidas e nossos comportamentos de sentidos construídos a partir da sensibilidade do olhar às questões da atualidade, que nos impulsionam e nos exigem pensamentos, ações e proposições imediatas. Enfim, não podemos viver estagnados no passado, sem que as experiências de outrora à luz de um novo olhar, atento e reflexivo, nos impulsionem às contribuições sociais e educativas no presente. Necessitamos revisitar os espaços de formação, sejam eles iniciais ou continuados, no intuito de ressignificar os processos identitários profissionais.

Por isso, buscamos destacar que o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos e sua formação. Temos que admitir que, os saberes dos professores encontram-se intimamente ligados a esse ser e ir constituindo-se pessoa e profissional. E a formação contínua dos professores acaba-se entrando nas questões sociais e a reflexão se torna essencial, como afirma Freire (2006, p. 43):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O

próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ele possui um conceito em relação à formação contínua dos educadores como processo consistente, constituinte tanto do ser educador fazedor e produtor de saberes quanto do local em que ele trabalha. A formação está intrínseca na vida do educador.

2 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Os projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio foram elaborados com objetivo de proporcionar desenvolvimento de temas que eram necessários de serem abordados o cotidiano escolar. No ano de 2009 organizamos juntamente com o Grupo GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria o planejamento, efetivação e elaboração do Projeto Político Pedagógico, o grupo contribuiu na formação de professores, funcionários e equipe diretiva, assim como nos seminários desenvolvidos para pais e alunos. Em 2011 iniciamos com o I Seminário de Educação: os Desafios da Alfabetização na Prática Docente, nesse seminário foram proporcionados aos professores dos Anos Iniciais discussões sobre a questão da alfabetização, a implantação da progressão continuada e as leis referentes aos 9 anos de ensino.

Também em 2011 a partir do dia do desafio iniciou-se o Projeto Marieta em Movimento, onde realizamos atividades aeróbicas com todos os alunos e professores dos anos iniciais, esta iniciativa surgiu da necessidade de suprir a falta de atividade física onde contemplam o desenvolvimento físico, motor e cognitivo, proporcionando momento de interação e a ludicidade.

Nesse mesmo ano o grupo realizou uma formação com a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, as atividades foram relacionadas à nossa vivencia como professor: (Re)inventando outras formas de estar juntos: (res)significando a docência pelo cuidado de si, foram quatro dias com muitas atividades no grande grupo e em pequenos grupos para trocar experiências, já que era uma escola de ensino fundamental e outra de ensino médio com realidades totalmente diferentes. As palestras foram organizadas pelo grupo GEPEIS com profissionais ligados ao grupo deles e com atividades voltadas ao nosso dia a dia como seres humanos e profissionais da educação.

Em 2012, realizamos o “II Seminário de Educação: os Desafios do Letramento na Prática Docente” com a participação da Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM) e de São Pedro do Sul (CAPOSP), e professores especializados. Foram palestras e oficinas relacionando a teoria com a prática para que posteriormente os docentes mediassem com os alunos. Foram vários encontros realizados onde havia a seguinte dinâmica: teoria, técnicas e produções, essas técnicas eram atividades para serem realizadas pelos professores em sala de aula com seus alunos. Posteriormente, organizamos todo o trabalho de formação desse ano em uma obra “Desafios na Prática”, nele há os artigos e as técnicas desenvolvidos pelos palestrantes e a produção literária de cada participante da formação continuada. Essa obra foi lançada na Feira do Livro da Escola, na Feira do Livro de Santa Maria, nosso trabalho também foi divulgado na Feira do Livro de Santa Rosa e na Feira do Livro de Porto Alegre. Nesse mesmo ano foi realizado a Formação Continuada com profissionais especializados na educação com temas sobre as doenças do professor: Síndrome de Burnout, Indisciplina e Disciplina – Ato Infracional, Leis específicas, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico.

No ano de 2013, lançamos a I Feira do Livro e o I Concurso Literário Marieta em Prosa e Verso, nesse momento estiveram presente como palestrante o escritor e advogado João Adede Y Castro que falou sobre Pichação: Educação ou Punição, também foram realizadas oficinas literárias, atividades teatrais e hora do conto na Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide, e palestras sobre Educação e Paz, dando continuidade das formações que estamos desenvolvendo na escola.

Nesse ano estamos lançando o livro I Concurso Literário Marieta em Prosa e Verso, que consta o resultado do trabalho desenvolvido nas formações continuadas realizadas na escola. Na obra há desenhos, poesias e prosas de alunos, professores e funcionários que foram selecionados por uma comissão julgadora. Também o Projeto Marieta e suas Diversidades justifica-se devido a intenção de conhecer e reconhecer origens e diversidades da mulher que participam ativamente da realidade escolar. Para isso os alunos do 1º ao 5º ano, juntamente com os professores desenvolveram e investigaram sobre a mulher no contexto escolar nos meses de maio e junho. É um trabalho interdisciplinar, é o elo que possibilita estabelecer inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens.

Para Azevedo e Andrade (2007, p. 56):

A interdisciplinariedade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

Para complementar o trabalho foi realizado uma formação com os professores que envolveu a questão das artes plásticas com oficina de pintura em tela com tinta acrílica para que posteriormente os professores realizassem o trabalho com os alunos. Os trabalhos foram realizados em sala de aula, sendo realizada uma vernissage na Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Após a elaboração e efetivação da formação continuada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio percebemos que é uma atividade formativa essencial a prática do professor, nesses momentos temos a capacidade de refletir sobre as escolhas, desejos e expectativas que nos fazem ser o profissional que somos. A formação continuada é um espaço que propicia essa reflexão sobre nossos saberes e conhecimento necessários a nossa docência.

Cada momento realizado é um sonho conquistado com muito esforço, dedicação e comprometimento, sempre nos questionamos: "Será que é isso que nossos colegas realmente querem ouvir, participar e discutir sobre sua prática docente? Será que atingiremos nossos objetivos propostos?". Mas depois verificamos e avaliamos que os colegas se aproximaram mais da nossa escola, começaram a realizar a formação continuada conosco, optando pelo nosso trabalho de formação porque avaliam como válido e fundamentado e também porque incentivamos nossos colegas a compartilhar as práticas pedagógicas inovadoras e com isso valorizamos nossos profissionais como formadores.

Neste contexto, Freire (2006, p. 39) marca na formação permanente dos professores, o momento fundamental, que é o da reflexão crítica sobre a prática que [...] tem "de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática". Ao analisar reflexivamente sua atuação, o docente poderá evidenciar como estão

articuladas as suas aulas com os demais processos educativos presentes na vida dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições Públicas de Educação e Ensino são percebidas por nós como locais onde é possível, ao professor, participar, envolver-se, aprender e mediar novos conhecimentos. Assim, propomos fortalecer uma nova discussão através do presente relato que envolve o corpo docente da escola e equipe diretiva, assim como a coordenação pedagógica. Esta pesquisa parte da perspectiva de valorizar as práticas e os saberes docentes, apostando no exercício de ouvir os professores e funcionários da referida escola, inter-relacionando suas vivências pedagógicas, referentes à escola em questão, com o intuito de ressaltar a importância da formação continuada na trajetória deles tanto individual como em grupo.

Nesse sentido, buscamos contribuir com a formação continuada dos professores, assim como enriquecer a nossa caminhada, acreditamos poder estar contribuindo com um olhar singular a formação continuada de professores, à medida que propomos desenvolver um espaço onde as práticas possam ser ressignificadas a partir dos saberes por eles construídos.

Por isso, buscamos destacar que o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos e sua formação. Temos que admitir que, os saberes encontram-se intimamente ligados a esse ser e ir constituindo-se pessoa e profissional. Sabe-se, no entanto que o maior desafio na apropriação dos processos de formação por parte do professor pode ser viabilizada, também, pelo trabalho com oficinas, palestras, etc. por isso, realizar uma pesquisa que busque rever como acontece a formação continuada, valorizando o corpo docente e seu trabalho é de grande importância para a escola e para nós profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. **O conhecimento em sala de aula:** a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. São Paulo, 2007.

BOLZAN, D. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2011.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf> Acessado em 05/03/2013 e 07/04/2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PÉRISSÉ, Paulo Marcelo Perlingeiro. **O educador apreendedor**. São Paulo: Cortez, 2004.

FLAUTA DOCE E DOCÊNCIA: RELATO DE UMA VIVÊNCIA MARCANTE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA LICENCIANDA EM MÚSICA

Zelmielen Adornes de Souza

Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Educação

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de compartilhar uma vivência que marcou minha trajetória com o ensino de flauta doce, na qual fui professora de instrumento de meu próprio afilhado. Essa vivência compreendeu três diferentes períodos (nos anos de 2009, 2010 e 2012) e conta, ao mesmo tempo, a história da construção de uma relação com o instrumento, atravessada pela música e pelo afeto, e o processo inicial de minha constituição como professora de música ainda na condição de aluna do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria. Quando iniciei as aulas de flauta doce com o meu afilhado, no ano de 2009, ele tinha apenas quatro anos de idade. Para ele, estudar o instrumento ligava-se, principalmente, ao fato de ficar mais tempo com sua madrinha. Para mim, as aulas também representavam um momento para ficarmos mais tempo juntos, contudo, o principal motivo era o de compartilhar uma de minhas paixões com ele – a flauta doce. Desse modo, tudo foi muito desafiador para mim. Além de minhas expectativas com o aprendizado e o despertar de seu interesse pela flauta doce, havia todo o processo de musicalização que deveria permear as aulas de instrumento. No início, ele mal conseguia segurar e tapar os furos da flauta doce. Foi de uma forma muito lúdica que conduzi todo o processo, valendo-me também de meus conhecimentos como pedagoga. Para tanto, inventei brincadeiras musicais com a flauta doce e confeccionei materiais para trabalhar com ele. Assim, ao longo do processo, ele foi se alfabetizando musicalmente antes mesmo de se alfabetizar na língua portuguesa, na medida em que trabalhava teoria e percepção musical junto ao aprendizado do instrumento. Isso ocorreu de uma forma natural para mim, talvez também por que tenha sido desse modo que aprendi formalmente música. Inevitavelmente, minhas recordações-referências (JOSSO, 2010) para ensinar flauta doce remetiam-se aos professores de música que marcaram de forma significativa a minha trajetória enquanto aluna de instrumento e às experiências fundadoras (JOSSO, 2010) vividas com a flauta doce. Atualmente, por diferentes contingências da vida, não estou mais ensinando flauta doce para meu afilhado, contudo, a relação afetiva e os conhecimentos construídos com o instrumento permaneceram. Ao final das aulas, não era mais apenas por minha causa que ele se dedicava à flauta doce, mas sim pelas vivências significativas e as realizações pessoais que foi tendo com o instrumento.

Palavras-chave: Ensino de flauta doce, docência em música, afetividade.

Notas introdutórias

O presente artigo tem o objetivo de compartilhar uma vivência, em especial, que marcou minha trajetória com o ensino de flauta doce, na qual fui professora de instrumento de meu próprio afilhado. Essa vivência¹ aconteceu em três diferentes períodos - compreendendo os anos de 2009, 2010 e 2012 - e conta, ao mesmo tempo, a história da construção de uma relação com o instrumento, atravessada pela música e pelo afeto, e o processo inicial de minha constituição como professora de

¹ Refiro-me à vivência no singular como representante do conjunto de situações, vivências e aprendizagens tecidas ao longo dos três períodos em que se desenrolaram as aulas de flauta doce. Mesmo que separados por tempos e espaços distintos, o que foi vivido nesses três períodos não pode ser visto de forma dissociada, mas como um conjunto que dá forma à vivência que narro neste trabalho.

música ainda na condição de aluna do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Desse modo, entendo que ao narrar essa vivência com o ensino de flauta doce desencadearei um processo no qual “a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (SOUZA, 2006, p. 104).

Nesse sentido, narrarei as lembranças que guardei em minha memória dos momentos vividos com o ensino de flauta doce para o meu afilhado assim como outros momentos que me constituem enquanto aluna e professora de música em formação. Para tanto, inicio por esses outros momentos, que antecederam a vivência foco desse artigo, pois sublinham experiências fundadoras (JOSSO, 2010) e questões que me movem e que me afetam no processo de pensar a música e seu ensino. Após, narro alguns fragmentos do que vivi nos três períodos em que fui professora de meu afilhado. Finalizo esse artigo com notas finais, refletindo brevemente sobre algumas questões e buscando encerrar uma história que não acaba aqui e que ainda tem muito a contar e, quem sabe, também ensinar.

Notas sobre a música, a flauta doce e a docência em minha vida

Meu primeiro contato com o estudo da flauta doce aconteceu no momento em que eu cursava Pedagogia na UFSM. Esse contato inicial acabou por criar uma visão distorcida do instrumento, como um instrumento musical limitado. Vejo que essa mesma visão distorcida também aparece no contexto da presença da flauta doce no Brasil como um todo.

Essa visão não me foi dada a partir dos discursos das professoras de flauta doce, no entanto, suas práticas pedagógico-musicais levaram-me a questionar o instrumento em seu potencial artístico-musical. Embora não tenha o intuito de discutir a forma como as aulas de instrumento eram ministradas, percebo que as professoras estavam reproduzindo uma forma de ensinar que vem sendo empregada há muitos anos, a qual comumente denominam de “tradicional” ou “conservadora”.

Em minha compreensão sobre essa questão, uma educação tradicional ou conservadora não pode ser entendida de forma pejorativa como se fosse uma forma

de educação ultrapassada ou inapropriada. No entanto, dependendo da forma como é conduzida pode se mostrar entediante e sem sentido para o aluno, que foi o que aconteceu comigo nas aulas de flauta doce. Independente da forma de ensinar, como expressa Beineke (2003, p. 92), “[...] o fator maior se refere à própria postura educacional do professor, aos princípios que guiam o seu trabalho, a sua coerência pedagógica e o respeito pelo educando”.

Venho de uma formação musical com viés bem tradicional. Aos 10 anos de idade, comecei a estudar piano em um Conservatório de Música de Santa Maria – RS e as aulas seguiam o também uma forma tradicional de ensino de instrumento, partindo do modelo conservatorial². Contudo, nunca senti que as aulas fossem entediantes, pelo contrário, eram desafiadoras e me despertaram um grande interesse por estudar música, além do fato de que fizeram aumentar o meu desejo de tocar e a minha paixão pelo piano.

No conservatório, a maior parte das professoras com as quais tive aula eram freiras. Uma, em especial, guardo com carinho na memória, a irmã Nelizinha. Ela já estava com quase oitenta anos de idade quando começou a me ensinar a tocar piano. Foi a minha primeira professora de piano e me marcou significativamente enquanto aluna. O afeto, o carinho e a atenção que tinha na forma como ensinava, assim como o amor pela música e pelo piano, cativavam-me.

Hoje, as vivências com o aprendizado de piano fazem parte de minhas recordações-referências (JOSO, 2010) para ensinar flauta doce. Essas recordações-referências significam

[...] ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí para a frente, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. (JOSO, 2010, p. 37)

² Segundo Vieira (2004, p. 143), o modelo conservatorial “dá ênfase sobretudo à *performance*, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim a velha divisão entre prática e teoria na formação do músico”.

Refletindo sobre minhas recordações-referências, penso que, muitas vezes, para o aluno não importa se a aula é tradicional ou progressista, importa que ela produza sentidos e o desejo de continuar estudando, aprendendo... É a partir disso que me move a ensinar. E para uma aula fazer sentido para o aluno, ela também tem que fazer sentido para o professor. Da mesma forma que no processo de ensinar, os dois – professor e aluno – aprendam e se produzam diferentes.

Por isso, quando penso no ensino de um instrumento musical, vejo que o professor que ensina o instrumento deve ter claro os objetivos, os significados e os sentidos que o movem a ensinar. Lembrando que somos movidos por uma racioafetividade. Como sublinham Baggio e Oliveira (2008, p. 137), “a razão e a emoção estão entrelaçadas em nossas ações”.

Contudo, uma “realidade” que tem se mostrado quanto ao ensino de flauta doce, sinaliza para o uso aligeirado do instrumento, por pessoas que possuem um conhecimento muito reduzido acerca de sua história e técnica (CUERVO, 2009; PAOLIELLO, 2007; WEILAND, 2006; PEREIRA, 2009; entre outras). Nesse contexto, muitos que sabem um pouco já se consideram aptos a ensinar o instrumento musical, levando a aulas sem sentido e significado para os alunos; e criando visões distorcidas sobre o instrumento musical.

A minha imagem acerca da flauta doce foi se transformando quando comecei a estuda-la no curso de Licenciatura em Música, o qual ingressei no ano de 2008. Assim, foram nas disciplinas de “Práticas Instrumentais – Flauta Doce” e de “História da Música” que realmente comecei a conhecer a flauta doce, bem como a refletir sobre a sua dupla função enquanto instrumento pedagógico e artístico-musical (PAOLIELLO, 2007).

Nas disciplinas de “Práticas Instrumentais – Flauta Doce”, o ensino do instrumento também acontecia com base em um modelo, por assim dizer, conservatorial. No entanto, o desafio estava presente em todas as aulas. Esse desafio aliado ao esclarecimento histórico e musical acerca do instrumento, fez com que eu fosse me apaixonando pela flauta doce, por sua sonoridade e potencialidades educativas e interpretativo-musicais. Essas vivências também foram fazendo parte de minhas recordações-referências e me movendo na direção de pensar na flauta doce e em seu ensino.

Foi também em função das vivências proporcionadas por essas disciplinas que eu tive a minha primeira inserção na docência com a flauta doce. Na disciplina de Práticas Instrumentais II, havia uma atividade obrigatória na qual os acadêmicos tinham que planejar aulas de flauta doce, ministra-las para uma pessoa ou grupos e escrever um relatório sobre as mesmas.

Meu primeiro aluno foi um colega do curso de Licenciatura em Música. Como ele já possuía conhecimentos musicais formais, as aulas transcorreram tranquilamente e eu reproduzi o mesmo modelo de ensino com o qual já estava acostumada.

Esse primeiro contato com a docência, despertou em mim a vontade de trabalhar com o ensino de flauta doce e também a de compartilhar a minha paixão pelo instrumento com outras pessoas. Foi assim que acabei atuando como professora de flauta doce de meu próprio afilhado.

Notas sobre a vivência com as aulas de flauta doce

As aulas de flauta doce ocorreram em três distintos períodos, sendo o primeiro no ano de 2009, o segundo em 2010 e o terceiro em 2012. No primeiro período, meu afilhado possuía apenas com quatro anos de idade. Para ele, o interesse que o motivou a estudar o instrumento ligava-se, principalmente, ao fato de ficar mais tempo em minha companhia. Para mim, as aulas também representavam um momento para ficarmos mais tempo juntos, contudo, o principal motivo era o de compartilhar uma de minhas paixões com ele – a flauta doce.

Essas aulas também coincidiram com o momento em que estava cursando a disciplina de “Prática Instrumentais III – Flauta Doce”, e acabei aproveitando as aulas de flauta doce que estava iniciando com o meu afilhado para realizar a atividade de docência com o instrumento que era exigida pela disciplina.

Diferentemente do que havia acontecido na realização dessa mesma atividade em semestre anterior, no qual ministrei aulas de flauta doce para um colega do curso de Música, com meu afilhado tudo foi desafiador. Além de minhas expectativas com o aprendizado dele e o despertar de seu interesse pela flauta doce, havia todo o processo de musicalização que deveria englobar as aulas de instrumento.

No início, ele mal conseguia segurar e tapar os furos da flauta doce. Foi de uma forma muito lúdica que conduzi todo o processo, valendo-me também de meus conhecimentos como pedagoga (minha primeira formação). Para tanto, inventei brincadeiras musicais com a flauta doce e confeccionei materiais para trabalhar com ele, entendendo que a “criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, ‘transforma-se em sons’ [...]” (BRITO, 2003, p. 35).

Desse modo, nas aulas, procurava estimular meu afilhado a explorar a sonoridade da flauta doce, a brincar com o instrumento musical, ao mesmo tempo em que trabalhava questões técnicas ligadas à respiração, ao sopro e à digitação. Para o desenvolvimento de leitura e repertório, iniciei com o método³ para flauta doce de Mahle (1959) – “Primeiro Caderno de Flauta-Block” - com o qual também havia iniciado meus estudos com a flauta doce no curso de Licenciatura em Música.

O resultado foi que ao longo do processo, ele foi se alfabetizando musicalmente antes mesmo de começar a sua alfabetização na língua portuguesa, pois fui desenvolvendo teoria e percepção musical com ele junto ao aprendizado do instrumento. Isso ocorreu de uma forma um tanto quanto natural para mim, talvez também por que tenha sido desse modo que aprendi formalmente música⁴. Inevitavelmente, minhas recordações-referências (JOSSO, 2010) para ensinar flauta doce remetiam-se aos professores de música que marcaram de forma significativa a minha trajetória enquanto aluna de instrumento e às experiências fundadoras (JOSSO, 2010) vividas com a flauta doce. Acredito que para meu afilhado o processo também tenha acontecido naturalmente, pois ele demonstrava grande interesse em conhecer a notação musical.

Depois de uma pausa de alguns meses sem aulas, retomamos os estudos em 2010 (segundo período), e para a minha surpresa, ele havia dado um grande salto, já conseguia cobrir os furos da flauta doce com facilidade e tocar pequenas

³ Conforme expressa Reys (2010, p. 110), o método é “um livro didático que pode representar um guia de trabalho, um material de apoio pedagógico, uma sistematização útil e prática do processo de ensino instrumental”.

⁴ Contudo, diferentemente da forma que aprendi no conservatório, no qual as aulas de instrumento aconteciam em horários distintos das aulas de teoria e percepção, não segmentei teoria e prática, trabalhei teoria e percepção ao mesmo tempo em que ensinava flauta doce.

melodias. Contudo, nesse período, o que ainda se destacava era a referência da professora para tocar. Ele tocava, principalmente, de forma imitativa. Embora já estivesse lendo algumas notas musicais, a dependência de visualizar como eu estava tocando era muito forte.

Para auxiliar na construção de sua independência no tocar, incluí outros métodos, tais como o “Sonoridades Brasileiras” (WEILAND; SASSE; WEICHSELBAUM, 2008), que propõe diferentes atividades de improvisação e criação musical, e “Pedrinho toca flauta” (FRANK, 1991), com pequenas e simples melodias que de forma gradativa vão explorando diferentes níveis técnico-musicais.

As aulas, em 2010, duraram poucos meses, pois no segundo semestre do mesmo ano acabei ficando sobrecarregada. Além das aulas no curso de Licenciatura em Música e do Mestrado em Educação que estava cursando no Programa de Pós-Graduação Educação da UFSM, comecei a trabalhar como pedagoga no Colégio Politécnico da UFSM, em uma jornada de 40 horas semanais. Em função da sobrecarga de trabalho, precisei até trancar o curso de Licenciatura em Música.

Após minha defesa no Mestrado em Educação, em março de 2012, e entrega da versão final da dissertação em abril, conversei com meu afilhado e retomamos as aulas de flauta doce em maio do mesmo ano (terceiro período). Dessa vez, para poder refletir com maior profundidade sobre as aulas, comecei a escrever diários. De meu primeiro diário, destaco um trecho:

Agora, em 2012, pela terceira vez, reiniciando as aulas, novas surpresas. A memória de meu afilhado parece ter retido todo o aprendizado dos anos passados. Ele se lembra das notas e aprende com facilidade a ler a partitura. Seu foco não está mais em mim [...] e sim na partitura. Trabalhamos sopro, compasso, notas... Tudo junto. A empolgação estava presente. Em alguns momentos tive receio de frustrá-lo. Tentei não entendê-lo apenas com as primeiras notas aprendidas (si, lá, sol e dó), tocando apenas as primeiras músicas do livro "Vamos tocar flauta doce?". Fiz atividades variadas. A aula acabou com gostinho de quero mais, mas sei que preciso dar tempo para ele amadurecer o que aprendeu hoje. Na próxima aula, será mais fácil para ele. (Diário de aula, 26/05/2012)

Ao longo desse ano, o crescimento de meu afilhado foi notável, tanto que, em certos momentos, ele dizia que até não precisaria mais de aulas, tendo em vista de que já sabia ler partitura. Trabalhamos diferentes repertórios e formações musicais. Comecei a acompanhá-lo com o piano enquanto ele solava na flauta doce. Algumas vezes, meu noivo tocava junto conosco com a viola ou o violino. Também filmamo-

nos tocando várias músicas para que ele pudesse ver e ouvir-se tocando. Além disso, compus melodias para tocarmos e o incentivei a compor suas primeiras melodias.

Nesse processo, acompanhei o desenvolvimento da musicalidade⁵ de meu afilhado com a flauta doce e a transformação de sua relação com o instrumento musical, a qual de uma motivação afetiva através de um envolvimento maior com sua madrinha passou para a centralidade do fazer expressivo-musical com a flauta doce. Por vezes, questionei-me sobre o que estava vendo e percebendo, tendo em vista o meu desejo de que compartilhar a minha paixão pelo instrumento com ele, e também o questionei se não gostaria de aprender outro instrumento musical, como o piano ou o violão, sendo que para as aulas de piano eu mesma poderia continuar sendo a sua professora. Contudo, em todas as vezes que o questionei, ele me respondeu que só queria aprender flauta doce.

Por volta de outubro de 2012, a prima de meu afilhado, que também estudava flauta doce⁶, começou a assistir às aulas. No início, meu afilhado sentiu-se desafiado pela presença de sua prima e mostrou-lhe tudo o que já havia aprendido, assim com também foi lhe ensinando algumas coisas, tais como o sopro na flauta doce, pois ela soprava de qualquer jeito o instrumento, causando distorções sonoras.

Vendo o interesse dela, convidei-a a estudar conosco, contudo, meu afilhado começou a sentir-se desconfortável nas aulas, pois sua prima não sabia ler partitura, o que atrasava nossas aulas. Acabou que ele começou a vir antes do horário que havíamos combinado, de modo a ter aula individual. A partir desse momento, foi se criando uma situação problemática, pois quando a prima de meu afilhado chegava, já estávamos no final da aula. Eu me ofereci para ministrar-lhe aulas individuais de flauta doce, mas ela respondeu que não queria ter aulas sozinha, pois gostava de tocar com meu afilhado.

Conversei com meu afilhado e tentei encontrar uma solução para as aulas de flauta doce, sugerindo que tivéssemos uma aula individual e outra em grupo, com a prima dele, mas ele, embora tenha aceitado no início, começou a não querer tocar nas aulas em grupo. Essa situação problemática acabou por não ser resolvida e

⁵ Segundo Cuervo e Pedrini (2010, p. 52): “Musicalidade é a capacidade de geração de sentido através do fazer musical expressivo”.

⁶ Nas aulas de música da escola de educação básica em que ela estudava também estavam ensinando flauta doce.

talvez tenha contribuído para o fim das aulas de flauta doce naquele ano, tendo em vista que a prima de meu afilhado passou a vir mais cedo para participar também das aulas individuais que eu estava ministrando para ele. Meu afilhado, de modo a evita-la, desistiu das aulas nos horários que tínhamos combinado inicialmente, o que fez com que tivéssemos que ficar alterando os horários e dias, ocasionando a redução de nossos encontros, tendo em vista que nem todas as semanas conseguíamos nos reunir.

Chegamos ao final do ano de 2012, ainda tendo algumas aulas nas quais estudamos músicas natalinas e as filmamos para registrar e guardar o resultado do que havíamos estudado juntos. No ano de 2013, chegamos a combinar o retorno às aulas de flauta doce, mas, por diferentes motivos, acabamos não conseguindo nos reunir efetivamente para estudar o instrumento, embora tenhamos tocado, juntos, flauta doce algumas vezes.

Assim, um dos aprendizados que levo dessa vivência, é que sempre serei a primeira professora de flauta doce de meu afilhado e que sempre poderemos tocar juntos novamente. Além disso, de um modo geral, percebo que o envolvimento com a música e o aprendizado de um instrumento musical traz inúmeras possibilidades, tanto para o professor quanto para o aluno, que extrapolam a “sala de aula” e ficam conosco para além do estudo... Passam a fazer parte de nossa história, de nossa vida.

Notas finais

Embora tenha vivenciado a docência anteriormente à vivência narrada nesse trabalho, considero essa última, a minha primeira vivência “real” com a docência de um instrumento musical, tendo em vista que no semestre em que ministrei aulas de flauta doce para meu colega, apenas reproduzi um modelo. Com meu afilhado, refleti e reconstruí muitas formas de ensinar que trazia comigo. Também precisei buscar e criar outras formas.

Nessa vivência com o ensino de flauta doce para meu afilhado, destaco também a afetividade que permeou as aulas, entendendo, como expressa Rossini (2001, p. 9), que “a afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela ‘está’ em nós como fonte geradora de potência, de energia”. Assim, foi a

ligação afetiva que moveu professora e aluno para o estudo do instrumento e que também permitiu sua continuidade.

Atualmente, por diferentes contingências da vida, não estou mais ensinando flauta doce para meu afilhado, contudo, a relação afetiva e os conhecimentos construídos com o instrumento permaneceram. Observei que, ao final das aulas, não era mais apenas por minha causa que ele se dedicava à flauta doce, mas sim pelas vivências significativas e as realizações pessoais que estava tendo com o instrumento.

Nesse sentido, acredito que o que foi vivenciado nas aulas de flauta doce permanecerá guardado nas lembranças de meu afilhado e que tudo o que aprendi com essa vivência ficará armazenado em minha memória e em minhas recordações-referências para práticas docentes futuras.

Referências

- BAGGIO, A.; OLIVEIRA, V. F. A complexidade do imaginário tolerante e procedimentos educativos. **Cadernos de Educação**: FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.31, p. 133 - 147, jul/dez. 2008.
- BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.
- BRITO, T. A. de. **Música na Educação Básica**: propostas para a formação integral da criança. 2a. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CUERVO, L.; PEDRINI, J. Flautear e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 48-61, set. 2010.
- CUERVO, L. C. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- FRANK, I. M. **Pedrinho toca flauta**: Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças. 1. v. 5. ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1991.
- JOSSO, M.-Ch. **Experiências de Vida e Formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MAHLE, M. A. **Primeiro Caderno de Flauta-Block**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale S/A. Ind. e Com., 1959.
- PAOLIELLO, N. O. **A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. 2007. 48 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música)–Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- PEREIRA, F. A. **A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano**. 2009. 49 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística –

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

Habilitação em Música)–Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

REYS, M. C. D.; GARBOSA, L. W. F. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelos de Michel Corrette (1741). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 107-116, set. 2010.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

VIEIRA, L. B. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, mai./ago. 2004.

WEILAND, R. L. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. 2006.

156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.

WEILAND, R. L.; SASSE, Â.; WEICHSELBAUM, A. **Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano**. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

MEMÓRIAS RELIGIOSAS DE LICENCIANDOS EM MÚSICA

André Müller Reck

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo: Partindo de uma perspectiva em educação musical que toma como fundamental a experiência cotidiana, e focada particularmente na formação de professores de música no ensino superior, a seguinte proposta de pesquisa, desenvolvida a nível de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, se posiciona no diálogo entre memórias musicais e a problematização de possíveis docências na contemporaneidade. As narrativas de si, tomadas nessa perspectiva, são compreendidas como reconstituição do vivido e produtoras de sentidos e ressignificações do licenciando, possibilitando novos olhares sobre sua biografia. Como recorte dessas memórias, propõe-se um enfoque nas vivências e lembranças religiosas, entendidas aqui como dimensões constitutivas da experiência humana. A partir de encontros, seminários e entrevistas com alunos do curso de licenciatura em música da UFSM, e tendo como matriz metodológica as teorias (auto)biográficas, a presente pesquisa se insere num panorama interdisciplinar, refletindo sobre questões que envolvem a formação e atuação do educador musical no séc. 21.

Palavras-chave: formação de professores, religiosidade, narrativas de si

Introdução

Partindo de uma perspectiva em educação musical que toma como fundamental a experiência cotidiana, e focada particularmente na formação de professores de música no ensino superior, a seguinte proposta de pesquisa, desenvolvida a nível de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, se posiciona no diálogo entre memórias musicais e a problematização de possíveis docências na contemporaneidade. Tais memórias se tornam potencializadoras quando articuladas com uma literatura que comprehende a (auto)biografia como possibilidade de (re)pensar os caminhos, tempos e espaços em que nos constituímos enquanto sujeitos-docentes imbricados em sociedade(s), história(s) e cultura(s) em constante movimentação (desestabilizando assim fronteiras e identidades fixas).

As narrativas de si, tomadas nessa perspectiva, são compreendidas como reconstituição do vivido e produtoras de sentidos e ressignificações do licenciando, possibilitando novos olhares sobre sua biografia. Como recorte dessas memórias, propõe-se um enfoque nas vivências e lembranças religiosas, entendidas aqui como dimensões constitutivas da experiência humana e que parece (re)assumir importante papel frente ao deslocamento da racionalidade/lógica moderna como principal instrumento das organizações e relações sociais.

A partir de encontros, seminários e entrevistas com alunos do curso de licenciatura em música da UFSM, e tendo como matriz metodológica as teorias (auto)biográficas, a presente pesquisa se insere num panorama interdisciplinar, refletindo sobre questões que envolvem a formação e atuação do educador musical no século 21.

Espaço da pesquisa: o ensino superior

Ao propor uma pesquisa que toma como *locus* o ensino superior, urge pontuar algumas considerações sobre esse espaço na realidade brasileira, seus redirecionamentos epistemológicos e as novas perspectivas quanto instituição social. Pensar a universidade hoje nos faz perceber que ela não pode ser concebida isolada dos problemas vividos pela sociedade (Enricone, 2008), de modo que é preciso compreendê-la a partir de seus aspectos históricos, culturais e políticos.

Um breve retrospecto histórico nos informa que as universidades medievais eram marcadas pela homogeneidade e unidade das instituições, fortemente marcadas pelo poder religioso. Com o intenso processo de transformações ocorridas entre os séculos 16 e 19 (Reforma Protestante, Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial), as universidades vão adentrar o século 20 configurando-se com novos papéis e sentidos.

Tais reorientações, tendo em vista a qualidade e a expansão do ensino superior, foram debatidos na pauta da Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES) organizada UNESCO⁷, em 1998, quando mais de quatro mil pessoas de 182 países se reuniram em Paris para discutir sobre esse nível de ensino. Desse encontro foi produzido um conjunto de documentos que abordam as grandes tendências da educação superior na contemporaneidade, definindo que a Universidade no século 21 deve considerar “o novo papel do conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade e, como decorrência, a educação como um direito vital”⁸

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

⁸ Documento referência para o Fórum Nacional de Educação superior, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf

No plano internacional ocorre um reagendamento dos sistemas de educação superior no sentido de estimular novas estratégias de pesquisa, aprendizagens, e de produção e aplicação de conhecimento:

Nesse contexto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de educação superior (IES) na transmissão, produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social, e com atenção aos desafios globais e à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa discussão tem revelado a necessidade de mudanças, no sentido de construir sistemas e instituições de ES que promovam a equidade e o desenvolvimento dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação ⁹.

Rossato (2012) aponta que as grandes mudanças ocorridas no final do século 20 e início do século 21 refletem no processo de transformação das universidades brasileiras. Para o autor, as novas tendências econômicas e culturais, a reforma de 1996 e as recentes medidas administrativas “abriram a possibilidade de uma maior diversificação de modelos e de instituições de Ensino Superior” (p.19).

A segunda metade do século XX foi profundamente fértil em mudanças no campo social, especialmente nas últimas décadas. As transformações políticas e econômicas tiveram profunda influência no campo da educação, e as recentes tendências da globalização e do capitalismo trouxeram no seu bojo o neoliberalismo e a própria pós-modernidade com todas as suas contestações (ROSSATO, p.23-24, 2012).

Tomando o panorama social e as políticas públicas para o ensino superior brasileiro, Souza (2013) destaca algumas questões que merecem atenção: a extraordinária expansão da universidade em relação ao número de vagas e sistemas de entradas; a ampliação das estruturas institucionais e programas educacionais; assim como os desafios exigidos pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas do século 21.

A ampliação das vagas públicas e a expansão das universidades (Reuni), os sistemas e políticas de cotas, a diversificação do acesso (Enem, SISu), os programas de financiamento (Fies, Prouni), o ensino à distância (Uab), o compromisso com a formação de professores (Parfor, Pibid), os modelos de avaliação (Sinaes), além de outras medidas e políticas reconfiguram o mapa do ensino superior no Brasil. Conforme Souza (2013) “vivemos um ensino superior que está diferenciado pelas

⁹ *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década* /organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel.– Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. p.15

formas de acesso, por programas de fomento, por projetos de extensão e que, por consequência, tem interagido de diferentes formas com a sociedade" (p.13).

Nesse contexto, os debates sobre o ensino superior se multiplicam e abarcam novas questões. Conforme a oficina de trabalho *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década*, promovida em Brasília pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela UNESCO, alguns desafios podem ser identificados: i) a democratização do acesso e da permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica¹⁰.

É, portanto, a partir de um panorama complexo e multifacetário da educação superior que passamos a nos provocar sobre outras possibilidades de formação do professor de música, insistindo em suas dimensões culturais, sociais e políticas. Além de uma formação pedagógico-musical, abre-se espaço para suas significações enquanto sujeito imerso numa rede constante de (re)significações e (des)territorializações.

A perspectiva do cotidiano no ensino superior de música

No sentido de pensar a formação do professor de música, de forma a incorporar análises do mundo vivido e ouvindo os sujeitos envolvidos (Souza; Louro, 2014), me aproximo das teorias do cotidiano, numa perspectiva sociológica no ensino superior que busque, entre outras coisas, compreender a gênese dos significados das músicas na vida das pessoas. Assim a educação musical

pode ser pensada a partir de um olhar sobre os alunos e professores enquanto pessoas que passaram por experiências que moldam a maneira como se relacionam com música. O entendimento do cotidiano abra caminhos para uma prática de ensino universitário que seja capaz de incorporar à sua didática a dimensão do 'praticado', do 'vivido' (...) (Souza, Louro, 2013, p.7)

¹⁰ idem. p. 12

Souza (2013) destaca pelo menos dois objetivos que devem permear a educação de profissionais da música, ao pensar a educação musical na perspectiva do/com o cotidiano: *observar o fazer musical como necessidade humana, dentro do saber vivido; e considerar a música como uma produção inserida em um contexto maior de produções culturais* (p.15).

Assim, numa perspectiva que comprehende o horizonte de significados dos sujeitos a partir do seu cotidiano (Souza, 2000; 2008) e as narrativas musicais como experiências (auto)biográficas (Torres, 2008; Louro et al, 2014), que a presente proposta de pesquisa se insere, tendo como locus o ensino superior de música, e tomando a religião como um desses horizontes de significados e também como espaço de narrativas musicais.

Religião como horizonte de significados

Ao optar pelos significados religiosos, procuro me situar numa linha de pesquisa em educação musical que tem tomado como foco de análise as complexas relações entre sujeito-música-religião-cultura (TORRES, 2004; LOURO et al, 2011; RECK, 2011; LORENZETTI, 2013; CATTELAN, 2013). Essas pesquisas, realizadas a partir de diferentes perspectivas metodológicas, tem em comum a consideração dos significados musicais religiosos como experiências do vivido, que se incorporam e se reconstróem nas práticas cotidianas musicais.

Qualquer tentativa de definir religião esbarra na impossibilidade de comprehendê-la como algo em si, como objeto e conceito finalizado. Somente na experiência da descrição é podemos localizar os lugares de onde podemos pensar (e falar) a religião. E é nesse teia que emergem noções sociológicas, teológicas, filosóficas, científicas, etc. A partir dessa abertura de horizontes de interpretação, ou seja, de que óculos devemos vê-la (PADEN, 2001), surgem diferentes imagens da religião.

Cada uma dessas visões é como uma linguagem diferente e, na superfície, todas elas reunidas se tornam um mar caótico de vozes dissonantes. Enquanto os pontos de vista proliferam, a questão da religião permanece aberta. Explanações múltiplas se justapõem em um teatro de condição mútua, de incúria e desdém (PADEN, p.14)

A contemporaneidade pode reforçar a multiplicação desses discursos, se tomarmos a proliferação de textos produzidos pelas novas tecnologias. Aos discursos disciplinares, somam-se olhares das mídias, do cinema, das redes sociais, das redes de televisão, que tematizam a religião. Ao focar a explosão gospel no Brasil, termo que designa a conversão de quase 8 milhões de evangélicos desde 1940, a reportagem da Revista *Veja* dá o tom dessas muitas vozes que passam a falar sobre o assunto:

Desde a década de 80 cientistas políticos, antropólogos e sociólogos, sem contar padres e freiras, tentam entender um mistério digno das melhores elucubrações de teólogos católicos, de Santo Agostinho a Hans Kung: a conversão pacífica de 8 milhões de brasileiros às mais de 100 denominações evangélicas que existem no país.¹¹

Sem sair de cena a religião agora reaparece às luzes de várias interpretações. Crespi (1999) indica que a renovação do interesse pela religião pode ser entendida como uma reação a “situações de desorientação generalizada provocadas, na sociedade contemporânea, pelo aumento de complexidade decorrente da acentuação da diferenciação dos âmbitos de significado e pelo pluralismo das fontes de produção dos valores e dos modelos culturais” (p.9).

Geertz (1989), em *A interpretação das culturas*, destaca a dimensão cultural da análise religiosa, tomando como fundamental os sistemas simbólicos das religiões. Esses símbolos religiosos, ao sintetizar o *ethos* de um grupo e sua visão de mundo, funcionam tanto para representar um tipo de vida ideal, concebido a partir de valores e disposições morais e estéticas, como para compreender a realidade empírica de forma que essas disposições possam ser interpretadas e correspondidas dentro de um quadro de inteligibilidade.

Essa confrontação e essa confirmação mútuas têm dois efeitos fundamentais. De um lado, objetivam preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, como simples senso comum dada a forma inalterável da realidade. De outro lado, apóiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade. Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro. (GEERTZ, 1989:67)

¹¹ *A ascensão social dos evangélicos: soldados da fé e da prosperidade.* Revista *Veja*, 02/07/1997. Disponível em http://veja.abril.com.br/020797/p_086.html. Acessado em 15/12/2009.

No entendimento da religião como um conjunto de valores e crenças constituídos historicamente fica a possibilidade de compreendê-la como uma construção simbólica, que se manifesta através de diferentes formas de religiosidade. A religião não teria, assim, uma ‘essência’ própria, e estaria sujeita às condições e relações de poder que se estabelecem nas relações sociais.

A perspectiva (auto)biográfica

De modo que a pesquisa será realizada a partir de entrevistas, diários, memoriais e documentos produzidos por licenciandos em música, proponho algumas reflexões sobre a perspectiva (auto)biográfica, assim como algumas orientações gerais sobre essa linha de investigação. Tal abordagem é tomada como essencial na intenção de compreender as lembranças e memórias musicais religiosas dos licenciandos como possibilidades de (re)pensar sua formação.

Connelly e Clandinin (1990) consideram os humanos como organismos contadores de histórias que, individualmente e socialmente, vivem as histórias relatadas. Assim, para os autores, o estudo da narrativa é o estudo das diferentes maneiras humanas de vivenciar o mundo (p.2). Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), através da narrativa “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida pessoal e social” (*apud* Abraão, 2012, p.203)

Assim, (re)contar o vivido pode ser uma maneira de organizar as ações no tempo e no espaço, de forma a evocar e produzir significações dessas experiências, além dos aspectos lógicos e racionais. Conforme Bruner (1991) organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Dessa forma, “criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer” (p.4).

Delory-Momberger (2012) sublinha mesmo a *condição biográfica* como dimensão constitutiva da experiência humana. Tal condição, tomada no seu sentido antropológico, expressa “a capacidade que tem o ser humano de configurar narrativamente sua existência e de *biografar* sua experiência singular no mundo histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.17, grifo no original).

Tomar essas narrativas como possibilidades de pesquisa é, de certa forma, uma tentativa de dar conta da maneira pela qual os homens, ao narrarem suas histórias para si mesmo e para os outros, “dão forma às suas experiências, sentido às situações e aos eventos da sua existência, representam e inscrevem o curso de suas vidas nas temporalidades e espaços de seu ambiente histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.17)

Abrahão (2004) percebe a pesquisa (auto)biográfica como uma forma de história autoreferente, plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais, utilizando-se de maneira especial do exercício da memória. Segundo a autora, tais pesquisas, embora a partir de diferentes fontes (narrativas, história oral, epístola, fotos, vídeos, filmes), utiliza-se da rememoração. O processo de construção que envolve as narrativas possibilitam, assim, a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p.203).

Como sujeitos de (auto)interpretação, manifesta-se a importância das maneiras pelas quais construímos as interpretações sobre nós mesmos, e quais são os textos de que nos constituímos enquanto sujeitos interpretáveis. As histórias que contamos para nós mesmos e para os outros dão sentido ao que somos e quem somos, e é nas construções narrativas, principalmente nas formas biográficas (autobiografia, autonarrativas e histórias pessoais), que elas emergem como produtos de múltiplas vivências particulares e sociais

Esas historias están construídas em relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos concierne. Por otra parte, esas historias que nos constituyen están produzidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas: un confesonario, un tribunal, una escuela, un grupo de terapia, una relación amorosa, una reunión familiar, una investigación, una entrevista, un programa de televisión, etc (LAROSSA, 2004, p.13)

Assim, é a partir de uma linha de investigação em educação que passa a compreender e problematizar as histórias de vida, que as narrativas de si operam como aspecto provocador na formação dos professores.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na

profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p.189).

No contexto do ensino de música, por exemplo, o professor quando se narra nas entrevistas ou diários, “se dá conta da força da sua herança da tradição, bem como dos questionamentos que suas vivências presentes trazem para (re)pensar essa mesma tradição” (LOURO et al, 2014, p.20).

Encaminhando possíveis reflexões

Antes de apresentar dados ou resultados, o projeto de pesquisa aqui descrito pretende possibilitar a formulação de novas questões sobre a formação de professores de música, tendo como pano de fundo as diferentes lógicas que fundamentam os modelos de ensino superior no contexto global. Uma dessas questões incide na compreensão das memórias musicais religiosas como experiências do vivido e também como elementos de formação docente, na medida que se inserem no horizonte de significações culturais do sujeito.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004.
- BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. *Critical inquiry*, Vol. 18, Nº1, 1991, p.1-21.
- CATTELAN, Lucas. *Diários de um músico e professor: experiências na Catedral Metropolitana de Santa Maria – RS*. Monografia (graduação em música plena) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- CONNELLY, F. M. CLANDININ, J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*. Vol 19, n.5 p.2-14, 1990.
- CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997, p.185-195.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN:EDUFRN, 2012.
- ENRICONE, Délcia (org.) *A docência na Educação Superior: sete olhares*. 2. ed. – Porto Alegre:EDIPUCRS, 2008.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de apresentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p.11-22.
- LORENZETTI, Michelle Girardi. *Educação Musical na Igreja Católica*: reflexões sobre as experiências em contextos da grande Porto Alegre. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane; RAPÔSO, Mariane (org). *Aulas de música: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba:CRV, 2014.
- LOURO, Ana Lúcia; RECK, André. M. ; OLIVEIRA, Fernanda A. ; ZACARIAS, Luis. F. Olhando para aprendizagens informais em música: algumas experiências junto a movimentos da Igreja Católica. In: XIV Encontro Regional ABEM Sul: *Anais*. Maringá: UEM, 2011. p. 215-224.
- PADEN, William E. *Interpretar o Sagrado*: modos de conceber a religião. Trad. Ricardo Gouveia. São Paulo: Paulinas, 2001 (coleção Religião e cultura)
- RECK, André. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel*: Um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja. Dissertação de Mestrado. CE/UFSM. Santa Maria, 2011.
- ROSSATO, Ricardo. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia M. BOLZAN, Doris P. MACIEL, Adriana M. (org.) *Qualidade da Educação Superior*. A Universidade como lugar de formação. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2012. (Série Qualidade da Educação Superior, vol.2)
- SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG de música da UFRGS, 2000.
- SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.
- SOUZA, Jusamara; LOURO, Ana Lúcia (org.). *Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior*. Porto Alegre:Tomo Editorial, 2013.
- SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: SOUZA, Jusamara. LOURO, Ana Lúcia (org.). *Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior*. Porto Alegre:Tomo Editorial, 2013, pg 11-29
- TORRES, Maria Cecília de Araújo. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.237-258.
- TORRES, Maria Cecília de Araújo. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 63-68, set. 2004.

O ENSINO DE ACORDEOM NA MATURIDADE

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss¹²

Ana Lúcia Louro¹³

Introdução

No contexto de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul a procura por aulas de acordeom por alunos da terceira idade é freqüente, sendo este um instrumento de forte representatividade cultural neste estado (Reis, 2010; Borba, 2012). E muitas pessoas aproveitam a idade adulta para realizar atividades que, por razões específicas, no passado não foi possível (Luz e Silveira, 2006), (Torres, 2006). Isso fez com que ocorresse uma ampliação da educação musical na fase adulta, incluindo a chamada terceira idade ou velhice. (Luz e Silveira, 2006; Reis, 2009; Souza, 2013).

Buscando, como objetivo geral, identificar fatores que contribuíram ou impediram alunos na idade adulta de ter uma iniciação musical através do acordeom, e com intuito de pesquisar e teorizar sobre o ensino de acordeom neste contexto, a ferramenta utilizada para refletir por escrito sobre as práticas pedagógicas executadas foram diários de aula (Zabalza, 2004). Através da análise dos diários buscou-se evidenciar como as escolhas de repertório e a improvisação auxiliaram na motivação e no desenvolvimento musical dos alunos. Além de interpretar como a relação professor aluno e o conforto da sala de aula auxiliaram na motivação dos alunos idosos.

Na minha experiência de 10 anos de professor particular de acordeom, percebo que muitos alunos leigos, quando iniciam um curso acreditam que o aprendizado será rápido e quase que instantâneo. Alguns destes alunos decidiram tocar porque em outras ocasiões apreciaram instrumentistas tocando e ao fazer observações, tocar, lhes pareceu fácil. Em aulas iniciais de instrumento musical, alguns dos alunos principiantes, ao se depararem com as habilidades motoras necessárias para execução do instrumento, demonstram um grau de

¹² Graduado em Música-Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrando em Educação e Artes pela Universidade Federal de Santa Maria, atua como professor de acordeom.

¹³ É nome como autor. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer é Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

desapontamento e decepção sobre esta prática. Alguns alunos em fase inicial falam em desistir, falam em “dom musical”. Muitos utilizam a seguinte frase: professor seja sincero, será que tem jeito mesmo de eu aprender?

Se o professor de música não tiver um leque amplo de recursos para tornar o aprendizado do instrumento mais fácil e agradável, certamente o aluno acabará desistindo. “Nos nossos dias, o aprendiz necessita ter uma paleta alargada de experiências e uma diversidade de contextos de aprendizagem”. (Davidson e Jordan, 2007, p. 743, traduzido). O desenvolvimento de maneiras apropriadas de interação, tendo em vista a otimização de experiências com música, precisa ser mais atenta quando o aluno é idoso (Davidson e Jordan, 2007), ou quando tratam-se de adultos que têm pesadas jornadas de trabalho. Também quando o aluno é criança e que está freqüentando a aula de música não por vontade própria, mas por ser obrigada pelos pais ou outros familiares.

Assim sendo, busca-se através da análise dos diários de aula ressaltar alguns recursos utilizados com estes alunos em contraponto com a pedagogia presente nos livros de educação musical, considerando o diário de aula como meio para a reflexão tanto do professor que o escreve como daqueles que possam ler a análise que é feita nele.

Reflexões sobre aulas particulares de acordeom na idade adulta.

Indo de encontro com a etapa 5 da análise de dados, em busca de “Identificar os dilemas profissionais ou pessoais que aparecem no diário” (ZABALZA, P. 150), foi possível destacar alguns fatores determinantes para a iniciação musical para a terceira idade, a qualidade da sala de aula, a improvisação musical, e a flexibilidade no andamento dos conteúdos e exercícios musicais.

Dos diários escolhidos para a pesquisa, foram retirados trechos relevantes e passíveis de reflexão e para manter o anonimato dos alunos foram escolhidos pseudônimos. Refletir sobre a subjetividade de alunos da Terceira Idade se torna interessante para auxiliar um possível debate sobre o ensino particular de música fora de instituições formais, indo de encontro com as práticas do cotidiano (SOUZA, 2009).

Alunos idosos, em geral, necessitam uma motivação extra para o aprendizado de novos conhecimentos, sendo assim, um dos desafios em aulas particulares de instrumento é conduzir a aula de modo que o aluno iniciante não desista de aprender. Algumas metodologias precisam ser desenvolvidas para auxiliar na motivação, transcendendo modos tradicionais de se ensinar a Linguagem Musical.

pode-se afirmar que essa metodologia tradicional de ensino musical acaba por desestimular, em especial os idosos interessados em se alfabetizar na linguagem musical, certamente porque estes não conseguiram, sozinhos, relacionar as duas dimensões que devem constituir o processo de cognição da Linguagem Sonora. Ao adotar esse modelo os resultados seriam insatisfatórios, pelo desestímulo dos participantes levando-os a desistir da aprendizagem, em razão das dificuldades técnicas, cognitivas e de exaustão que enfrentariam já no início do processo. (LUZ e SILVEIRA, 2006, p. 3)

A relevância destas reflexões se dá na medida em que auxiliam os professores particulares de instrumento a trabalhar com situações onde o aluno adulto é iniciante no instrumento. Mesmo que o professor insista pelo estudo diário, na maioria dos casos, o aluno adulto encara a aprendizagem como momento de lazer e o estudo do instrumento acaba sendo feito somente em aula. Os objetivos da maioria dos iniciantes adultos é diferente daqueles que iniciam o estudo na infância, tendo em vista que, alguns deles, quando chegam na adolescência já almejam profissionalização. O cotidiano do aluno adulto, em geral, já está comprometido com trabalho e família (Almeida, 2012), e o aprendizado de um instrumento musical, na maioria dos casos, é tomado como momento de lazer.

Dilemas do ensino musical para adultos

Dentro da minha experiência de 10 anos de ensino de acordeom, e dois anos em uma escola particular, onde tive 14 colegas de trabalho que lecionavam diferentes instrumentos, notei, durante debates, reclamações que alguns professores de música fazem sobre suas dificuldades de ensinar. Em reuniões do colegiado, percebi que em muitos casos, nós professores quando temos dificuldade de ensinar, focamos as causas dessa dificuldade nos alunos. Em geral atribuímos os problemas do processo de ensino e aprendizagem a dificuldades cognitivas e motoras do aluno. Porém, os alunos precisam ser absolvidos como culpados de problemas como este, e é necessário que ocorram novas reflexões sobre o cotidiano, a cultura, a faixa etária

e os objetivos do aluno, verificando se está condizente com a nossa maneira de ser professor, ou seja, com as nossas metodologias utilizadas.

Certamente a motivação dos nossos alunos iniciantes não é a mesma que tínhamos quando iniciamos. Assim sendo, a progressão de dificuldade das músicas e exercícios precisa ser muito sutil, sem ter a memorização como foco da aula, utilizando-se de recursos como a improvisação e o mapeamento estético, até que o iniciante possa adquirir mais sensibilidade auditiva e desenvolvimento motor, para a partir daí aprender algumas peças fáceis.

Antes disso, precisa-se entender que “velhice não é sinônimo de incapacidade para a descoberta de novos interesses e aptidões, assim como é inaceitável que se associe, sem as devidas interpretações, velhice à doença, fragilidade e perda da autonomia” (Luz e Silveira, 2006, p.15). O formato das aulas individuais de instrumento não necessariamente precisa seguir as maneiras tradicionais de se ensinar escalas, nome de notas e leitura musical.

Análise de dados - O mapeamento estético

Conforme os diários, a escolha dos conteúdos e o formato da aula foram decisivos para o desenvolvimento de muitos alunos, como descrito no seguinte trecho de diário:

Segundo ele nunca conseguia pegar o acordeom fora das aulas que eram duas semanais devido a problemas que tinha que resolver em relação ao trabalho. Mesmo obtendo sucesso em algumas músicas e saindo de algumas aulas com elas decoradas, em aulas posteriores as músicas tinham sido esquecidas. (Diário do 1º semestre 2013 – sobre Lucian – mais de 50 anos).

Com o aluno Lucian, as primeiras aulas foram com exercícios de iniciação básica junto ao acordeom. Após ter certo domínio motor em ambas as mãos passamos para peças fáceis, que neste caso estavam sendo esquecidas mesmo que o aluno levasse a partitura para casa. O mesmo ocorreu com Jack, como descrito no trecho a seguir:

Conversando com o aluno, questionei: “O que está havendo? Você teve facilidade para tocar e aprender esta música na aula anterior”, o aluno responde: “professor, sinceramente, não tenho paciência para tocar essas músicas” (Diário do 2º semestre de 2013, Jack mais de 60 anos).

O mapeamento estético é fundamental para manter os alunos de qualquer faixa etária interessados e motivados durante as aulas, e esse mapeamento precisa ser feito nas aulas iniciais do aluno, o que vai gerar boas expectativas. É importante reconhecer a cultura dos alunos, seu gosto musical e sua principal motivação social para procurar aulas de acordeom, desta forma expõe Subtil (2006) ao citar Bourdieu:

Bourdieu (1997) considera que o que chamamos *gosto* é na verdade um “senso prático(...)”, esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas”. Enquanto propensão à apropriação – material e/ou simbólica – de objetos e práticas é o que está na base do “estilo de vida”, corresponde às diferentes posições (distinção) ocupadas no espaço social, e é uma retradução simbólica das diferenças objetivas das condições de existência.[...] o gosto que informa as práticas culturais é uma questão de classe e de posição que o sujeito ocupa na sociedade capitalista (SUBTIL, 2006, p. 23).

Como existe uma diversidade grande no gosto musical dos alunos, sugere-se uma listagem de músicas favoritas dos alunos, que poderão ser futuramente estudadas. Muitas músicas sugeridas acabam sendo de um grau de dificuldade bem superior à habilidade do aluno. Então, sugere-se criar arranjos facilitados dessas músicas, que em casos de dificuldade extrema, podem ser tocados somente na mão direita pelo aluno enquanto o professor executa a mão esquerda.

Dentro das possibilidades do aluno, sugere-se ensinar somente na mão direita do acordeom. Estas músicas além de deixarem o aluno satisfeito com o estudo, ao mesmo tempo servirão para exercitar a coordenação motora do mesmo. Porém não se abandona o ensino progressivo com peças fáceis, a mãos juntas. As músicas sugeridas pelo aluno servem para exercitar a coordenação, e para tornar o estudo mais agradável, no caso de alunos idosos, que já tem muitos anos de estudo e trabalho em outras áreas, por vezes a aula acaba seguindo somente as músicas sugeridas pelo aluno, e a aula se torna uma terapia musical, sendo que o objetivo de alguns alunos não é realmente “aprender a tocar” mas sim “brincar com músicas”.

O que funcionou com este aluno foram melodias em Do e Sol maior apenas na mão direita. E a aula foi sempre tida como uma terapia musical. Seguindo nesta mesma linha de raciocínio com iniciantes tive mais uns 4 alunos. Ou seja, se recusam a aprender como realmente deve ser a progressão com músicas simples e preferiram “brincar” com o instrumento apenas na mão direita com algumas melodias conhecidas. (Diário do 1º semestre de 2013, Jack mais de 60 anos.)

Este exercício menos formal pode se tornar mais interessante, do que manter-se na mesma postura em relação a progressão correta do ensino de um instrumento. Além do mapeamento é importante conhecer o cotidiano do aluno (SOUZA, 2009) e suas possibilidades de tocar o acordeom em casa, especialmente quando o aluno é idoso e trabalha.

É um dos meus alunos com mais dificuldade. Trabalha como construtor e segundo ele, chega em casa tarde e muito cansado, além de ter vizinhos muito próximos. Estes fatos o impedem de pegar o acordeom em casa. Gosta de sugerir músicas para aula e muitas delas são aprendidas somente no teclado do acordeom. (Diário - 1^a semestre de 2014 – Derek 60 anos).

No caso do aluno Oliver, que já tocava algumas músicas por intuição, ou “de ouvido” as aulas de acordeom foram escolhidas pelo aluno após recomendação médica de buscar formas de descontração.

Na primeira aula o aluno levantou a mão e disse: “- não me dê teoria! Eu quero só aprender umas músicas!” E foi desta forma que trabalhei, simplificando muitas músicas que ele mesmo sugeriu ele ficou muito satisfeito com as aulas, e chegava nas aulas sempre de bom humor. Ele contou que estas ajudaram muito no sistema nervoso dele, segundo médicos e familiares. Com este aluno resolvi não trabalhar com nomes de notas e escalas, tendo em vista que várias escalas ele havia aprendido intuitivamente e não queria teorizar. (Diário de aula – Oliver- mais de 70 anos).

Conforme os Diários analisados, a abordagem terapêutica da música nas aulas têm auxiliado na motivação de alunos de diferentes faixas etárias. Este aspecto também é descrito em Cirino (2010), que complementa esta idéia expondo que:

os aspectos musicais não precisariam estar ligados particularmente ao tratamento de enfermidades para servirem como recurso terapêutico. Provavelmente, benefícios como relaxamento, entretenimento, bem-estar e aumento da autoestima podem influenciar na capacidade intelectual do aprendiz no estudo formal de música. A música, portanto, tem um papel valioso no processo de musicalização dos adultos com mais idade, abrangendo propriedades relacionadas à cognição, emoção e ao contexto social. (CIRINO, 2010, P.120).

Foi perceptível dentro dos diários analisados, como o mapeamento estético e a flexibilidade em relação à progressão de conteúdos auxiliam na motivação para o estudo musical. Deixar os alunos mais livres com relação ao fazer musical, dando a eles uma hora descontraída junto ao instrumento pode se tornar mais valioso para o aluno do que realmente ensinar o instrumento “como deve ser ensinado”.

Considerações Finais

Pode-se dizer que para ensinar um idoso requer um grau de atenção mais elevado e uma dedicação diferenciada, mas por outro lado, quando refletimos, percebemos que para ensinar qualquer pessoa existe esta exigência. Em aulas individuais é possível conhecer mais com cuidado cada aluno nosso, conhecendo e entendendo o nível de atenção do nosso aluno em cada aula em que ele está presente. A aprendizagem depende muito do grau de atenção e concentração que a pessoa consegue depositar no professor. Cabe ao professor prestar atenção no aluno e ter a sensibilidade de perceber se ele realmente está concentrado na aula. Se o aluno é adulto, se o aluno é criança, não importa em qual etapa da vida ele esteja, se ele está estressado com qualquer motivo, ele certamente não apresentará um grau satisfatório de concentração em aula. As pessoas possuem momentos de pensamentos e de reflexão introspectiva e nesses momentos elas ficam surdas para estímulos exteriores. Existem muitos fatores envolvidos no grau de atenção de cada pessoa, e essa atenção influenciará na sua aprendizagem. É importante reafirmar as possibilidades de encaminhamentos de dilemas típicos da aula de música através da escrita de cartas e análise das mesmas. A “narrativa de si” por escrito se mostra uma ferramenta tanto de coleta de dados de pesquisa, como de estratégia para a formação continuada de professores de música. “O profissional não é aquele que apenas executa sua profissão, mas, sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (DEMO, 1997, p. 68).

Referencias

- ALMEIDA, Marta Sofia Moreira de. **As Universidades Da Terceira Idade: Novas Aprendizagens Ou Centros De Convívio.** Dissertação de mestrado em ciências da educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, Março, 2012.
- CIRINO, Andréa Cristina. **Musicalização na maturidade:** vivência e aprendizagem musical. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Minas Gerais Escola de Música, Belo Horizonte, 2010.
- DAVIDSON, Jane W; JORDAN, Nicole. **“Private Teaching, Private Learning”** An Exploration of Music Instrument Learning in the Private Studio Junior and Senior Conservatories. In: BRESLER, Liora (org). International Handbook of Research in Arts Education. Volume 16. Part. 1. U.S.A: Springer, 2007 , P.729-754.

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 2^a edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FINCK, R. **O fazer criativo em música:** um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Cartas de licenciados em música:** (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 63-68, set. 2008.

LUZ, Marcelo Caíres. SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. **Educação Musical na Maturidade.** in: CÔRTE, Beltrina; MERCADANTE, Elisabeth Frohlich; ARURI, Irene Gaeta (Org.). Masculin(idade) e velhices: entre um bom e mau envelhecer. São Paulo: Votor, 2006 (Coleção Gerontologia, 3).

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio:** visão dos professores de música. Dissertação (mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MATEIRO, Teresa; CARDOSO, Ana Paula. **Escola pública, prática de ensino e aula de música:** "A saga em busca da sala perdida". Pesquisa realizada para o VIII Encontro Regional da ABEM. Pelotas: UFPEL, 2005.

MENDES, Maria H; MORATA, Thais C; MARQUES, Jair M. **Aceitação de protetores auditivos pelos componentes de banda instrumental e vocal.** In: REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA 73 (6) NOVEMBRO/DEZEMBRO 2007 P. 785-792. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rboto/v73n6/a10v73n6.pdf> acessado em 01-10-13

REIS, J. T. **Aulas de acordeom na terceira idade:** uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., e SPEM, 15., 2009, Londrina. Anais..., Londrina: Abem, 2009. p. 320-328.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Música midiática e gosto musical das crianças.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Trad. de Ana Cristina Tourinho e Alda Oliveira/ Keith Swanwick. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. **Narrativas de Valsa:** um relato de caso acerca do processo de musicalização na vida adulta. *Expressão – Revista Do Centro De Artes e Letras da Ufsm*, V.1, ANO 10, JAN/JUN/2006, P. 102 – 107.

YAFFE, K. FIOCCO, A.J., LINDQUIST, K., VITTINGHOFF, E., SIMONSICK E.M., NEWMAN, A. SATTERFIELD, S., ROSANO, C., RUBIN, S.M., AYONAYON, H., HARRIS, T.B., **Predictors of maintaining cognitive function in older adults:** The Health ABC study. *Neurology.* 7: 2029-2035, 2009

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2692177/pdf/6662.pdf> - 2013.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento Profissional. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZIMERMAN, Guite I. **Velhice – aspectos biopsicossociais.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**RECURSOS INTERDISCIPLINARES PARA
O ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM REDE**

Jair dos Santos Gonçalves¹⁴

Universidade Federal de Santa Maria RS - UFSM¹

Andreia Machado de Oliveira¹⁵

Universidade Federal de Santa Maria RS - UFSM²

Resumo: Este estudo visa refletir sobre objetos técnicos, estéticos e interativos e as possibilidades de interdisciplinaridade para a área de Educação Musical, dentro de perspectivas da arte contemporânea e das Tecnologias Educacionais em Rede. Com caráter empírico/qualitativo, almeja somar esforços interdisciplinares com pesquisas do campo da Educação em Rede, bem como pensar na formação educativo-musical através da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), da Performance Musical, da Composição e de outras áreas do campo da Arte. Como atividade prática, a pesquisa buscará compreender as poéticas e narrativas sonoras por meio de atividades de interpretação sonoro-musical de performances visuais e corporais, utilizando-se do recurso da Música Visual. O produto final será a produção de uma composição, de estilo improvisatório livre, por uma orquestra estudantil, de uma escola de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul.

Palavras chave: Música Visual; Educação Musical Interativa; Tecnologias Educacionais em Rede

1. Introdução

O presente artigo busca contribuir com uma reflexão e produção prática sobre objetos técnicos, estéticos e interativos e as possibilidades de interdisciplinaridade para a área de Educação Musical, dentro de perspectivas da Arte contemporânea. Neste artigo, o foco sobre o Ensino Musical, dar-se-á sobre o âmbito das Tecnologias Educacionais em Rede.

Sabe-se, em educação musical, que os recursos tecnológicos são pouco explorados, apesar da crescente expansão dos mesmos, em todos os ambientes e meios sociais. Por este motivo, pensou-se em realizar atividades utilizando recursos tecno-estéticos com um grupo de Orquestra Estudantil.

O ensino de música através de redes computacionais, ainda é uma questão que precisa ser desenvolvida. Atualmente, não existem muitos projetos em funcionamento para a área de educação musical em rede, que envolvam, materiais didáticos impressos e multimídia, softwares, plataformas de interação e

¹⁴ Mestrando em Tecnologias Educacionais em Rede, 2014. Especialista em TIC – Tecnologias Educacionais da Informação e Comunicação aplicadas à Educação, 2014 – UFSM, Graduado em Música, 2012. Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS. E-mail:audio1produtora@yahoo.com.br

¹⁵ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS - Brasil e pela Université de Montreal/UdM - Canadá, Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS e Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela UFRGS. Professora do PPGART e PPGTER da UFSM.

interatividade, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, bem como, propostas reflexivas de recursos e atividades diversificadas para a integração em rede, dessa modalidade educacional.

A nova era tecnológica, desafia educadores e pesquisadores na busca por soluções acerca de objetos de aprendizagem que contribuam com o desenvolvimento do ensino em rede, nas diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, este estudo abrange a grande área das Artes, sendo a Música, a sub-área dentro dela na qual se pensa o desenvolvimento destes recursos interativos, visando ainda, a possibilidade de seu ensino por meio das redes computacionais.

Foi aprovada recentemente no Brasil, a lei 11.769, que prevê o ensino de Música nas escolas de educação básica de todo o país. Assim, abre-se uma vasta possibilidade para este campo, dentro da perspectiva das TIC e ferramentas computacionais abertas e livres. É necessário que profissionais ligados à área de Artes, pensem maneiras interdisciplinares de abordarem processos de ensino através de redes computacionais.

Portanto, na contemporaneidade, os profissionais ligados às Artes e Música, em específico, da Educação Musical, devem criar propostas de pesquisa que se inscrevam no campo da arte, ciência e tecnologia, visando edificar diálogos interdisciplinares de conhecimento, investigando processos de interatividade que podem ocorrer com o auxílio das TIC.

O campo epistemológico das Artes, em que se insere a Educação Musical, necessita de estudos relacionados com a Educação Musical Interativa. Percebe-se também, que é necessário pensar como a educação em música, pode se tornar Ensino de Música Interativa, e que, comece a fazer parte de cursos de Educação à Distância. Além disto, a área necessita de pesquisas e desenvolvimento de objetos de ensino e aprendizagem de música através destes meios.

É necessário somar esforços interdisciplinares com pesquisas do campo do Educação à Distância, bem como, pensar na formação musical através da utilização de TIC, pensar no uso tecno-estético-cultural de conteúdos da Literatura, História, Técnica, Performance, Composição e Teoria musicais, relacionados e aplicados às novas tecnologias em rede.

Neste sentido, necessitam-se de estudos acerca de uma “Educação Musical Interativa”¹⁶. É necessário pensar então na seguinte questão: *Como as TIC podem proporcionar um ensino de Educação Musical Interativo via experiências interdisciplinares entre artes visuais, educação e música?*

O objetivo geral, neste estudo, é o de investigar objetos tecno-estéticos, interativos e as possibilidades de interdisciplinaridade com a área de Educação Musical, tendo o escopo de criar metodologias interdisciplinares dentro do campo da arte contemporânea.

De modo mais específico, os objetivos do estudo visam compreender como a utilização de tecnologias digitais podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de música em espaços escolares, além de, realizar uma atividade interdisciplinar onde se possa produzir música estilo livre improvisatória, e música visual utilizando recursos como o Processing 2.0, em computadores e dispositivos móveis.

Tudo isto, diz respeito a outro objetivo específico, que é compreender relações entre apreciação musical, favorecida por recursos tecnológicos e as implicações para aprendizados musicais interativos, bem como, o de investigar as motivações dos jovens em aulas em que se utilizam recursos como computadores, mídias e vídeos encontrados a disposição na internet, o que busca também, ser uma alternativa de superação do modelo tradicional de ensino de música.

2. Revisão de Literatura

Para dar conta da fundamentação teórica, foram elencados conceitos operacionais importantes. Por isto, buscaram-se autores como Gohn (2007), pois afirma que o “pesquisador deve imaginar um futuro em que o homem domine a máquina, e não o contrário” sendo que para isto todos “criamos um universo ideal, para o qual desejamos ir, e colocamos nele equipamentos e sistemas para nos auxiliar nas nossas tarefas diárias” (p.2). Afirma ainda que

dentro do atual estágio de desenvolvimento tecnológico em que vivemos, é possível observar uma atividade crescente de troca de informações via rede

¹⁶ Educação Musical Interativa: Conceito que pretendo defender e que expressa a ideia de um processo de educação musical significativo, baseado na utilização de recursos das TIC, e que proporcionem a interdisciplinaridade e interatividade através dessa utilização.

de computadores. Avanços nas tecnologias de compressão reduziram o tamanho dos arquivos a transmitir, enquanto a largura de banda das conexões entre as máquinas aumentou a velocidade de transmissão de dados. A partir do final do século vinte, o ato de transmitir registros sonoros tornou-se rápido e descomplicado. A comodidade e o baixo custo destas operações abrem possibilidades para contatos com novas músicas, com estilos antes desconhecidos, com diferentes ritmos e instrumentações, com músicos atuando fora do nosso circuito de acesso usual, ampliando o universo artístico com que convivemos. (GOHN, 2007, p.3).

As experiências no campo da música visual e experimental, como a música de improvisação livre e música aleatória, que são capazes de estimular a criatividade momentâneas, são empregadas como objetos de estudo dentro desta pesquisa. Almeida (2009), reflete quanto a música improvisatória que

essa é uma visão da qual cominho e na qual se insere o uso da indeterminação e sua prática radicalizada através da livre improvisação é frequentemente interpretada como uma brincadeira e vista com desconfiança e até mesmo com desdém, quando é proposta como alternativa estético-criativa. A livre improvisação ainda representa uma espécie de afronta a todo estudo formal e escolástica estabelecida, que determina uma série de hierarquias e um modo considerado certo no fazer musical. Uma das metas dos compositores tem sido a busca por novas soluções, incluindo expressivas. O momento atual, marcado pela multiplicidade de informações, permite a convivência de várias possibilidades estéticas. Neste contexto, a retomada do uso da indeterminação, e um aproveitamento consciente da improvisação, poderão servir como meio para a busca de resultados expressivos mais espontâneos, o que, ao lado, por exemplo, dos recursos eletrônicos, oferece imenso campo de possibilidades. O termo improvisação abrange um espectro muito amplo de práticas da consecução musical instantânea, que tem por base a interferência direta do executante nos resultados sonoros que chegam ao ouvinte. (ALMEIDA 2009, p. 10-11)

Além destas premissas, buscar-se-á compreender ainda, o tema da Música Visual, sendo que, denota um gênero de música que envolve articulação com imagens, quer seja no processo de criação ou de performances, caracterizando um formato interdisciplinar com artes visuais.

O arcabouço teórico, que serve de referência para estudar a Música Visual, são os estudos de Edward Zajec, Cornelia e Holger Lund, John Whitney, Oskar Fischinger, Willian Moritz, Norman McLaren, e autores brasileiros como Luis E. Castelões, e Sérgio Basbaum, tendo também referências dos trabalhos de artistas como Marco Donnarumma, Daito Manabe, e trabalhos expostos no CVM – (Center for Visual Music – Centro de Música Visual)¹⁷.

¹⁷ Site do CVM : <http://www.centerforvisualmusic.org/>

Basbaum (1999), refere-se aos trabalhos de música visual, desenvolvendo o conceito de Cromossonia – Cromo Som, onde há a mistura da ideia de COR e SOM. Segundo o autor, a cromossonia é um “processo de criação original, uma linguagem possível para trabalhar no universo da sinestesia som-cor, e, dentre os elementos que integram o conjunto da proposta cromossônica, estão a definição de uma partícula mínima, o que chama de cromo-som” (p.97). Quanto ao conceito, de modo conciso o autor pondera que

a cromossonia se propõe, portanto, como uma *linguagem possível*, de caráter *sinestésico* não *metafórico*, articulada através da *sucessão de eventos* no tempo e no espaço, segundo a seguinte definição: “um evento pode ser considerado cromossônico se, e somente, reúne em sincronia, um som e uma cor, sendo que a frequência da última deve ser igual à do primeiro, multiplicada por 2”. (BASBAUM, 2000, p.97).

Isto demonstra a complexidade e os novos experimentos realizados, visando converter imagens para sons, visando fins compostionais, onde haverão ritmos, harmonias, e cores tímbricas. É a perfeita união entre o imagético, o cromo, a música e a tecnologia.

2.1 Da Interdisciplinaridade em Artes

Uma das justificativas, das ações a serem realizadas neste estudo, se dá pelo âmbito da interdisciplinaridade em Arte. Japiassú apud Fazenda (2011), pondera que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Este sentido de troca, é, ao mesmo tempo, conotação de um sentimento de humildade, também pensado por Hass (2011):

A interdisciplinaridade é considerada uma atitude cujo pré-requisito é a humildade, traduzida em reconhecimento da fragilidade da dimensão individual na busca de soluções e na produção de conhecimento quando, consequentemente, o diálogo fica facilitado, pois existe a pré-disposição para ele. A interdisciplinaridade provoca dúvida, busca e a disponibilidade para a crença no homem. (Hass, 2011, p. 60)

Por este enfoque, percebe-se a necessidade que a educação tem, de diálogo entre subjetividades humanas.

2.2 Improvisação Livre e Paisagem Sonora como Experiência Artístico Sonora

Esta maneira diferenciada de audição do sonoro e do imagético, é considerado por Oliveira (2011), como uma negação das “limitações sonoras do mundo”, onde o ouvinte pode ter outras experiências estéticas e, talvez, conhecer uma verdadeira experiência sonora deste mesmo mundo:

Na medida em que se leva a paisagem sonora para uma apresentação no próprio mundo (para fora do teatro, do palco italiano e da sala de concerto), permitindo o movimento do ouvinte no espaço da audição, parece que se pode sair da redução sonora do mundo, apresentando o próprio mundo como uma das camadas¹⁸ da paisagem sonora. Com isso, se evidencia o aspecto híbrido de uma paisagem sonora, uma vez que o hibridismo mostra-se também em outros níveis, além do nível da produção (enquanto dados computacionais). Assim, teríamos a possibilidade de envolver o hibridismo no nível da apresentação ao público, da experimentação da obra, da estética. (OLIVEIRA, 2011, p.10)

Ao explorar estas possibilidades de espaço tímbrico, acústico, todos os músicos participantes do projeto, estarão experimentando e fazendo a interação com o universo imagético, e assim, dois modos de pensar se unificam: a música e a arte visual.

2.3 Desenvolvimento do Conceito de Educação Musical Interativa (EMI)

É possível pensar que educação musical mediada pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) une conceitos de Educação Musical com outros conceitos Tecno-Estéticos Interativos, de tal modo que, favoreça a compreensão do conceito de Educação Musical Interativa. A Educação Musical Interativa deve então ser pensada, de modo que os aprendentes possam, por mediação tecnológica, se apropriar de conhecimentos educativo-musicais.

Assim, entendemos que, com a perspectiva da mediação das TIC e seus recursos pedagógicos, unida a conceitos da pedagogia e da música, pode-se pensar no conceito da Educação Musical Interativa, onde o interativo, é o meio pelo qual acontecem processos de ensino e aprendizagem educativo-musicais.

¹⁸ Nota do autor: “uma paisagem sonora é composta por diversas camadas de eventos sonoros, que podem ser agrupados, nessas camadas, por diversas similaridades entre diversas variáveis (tipo-morfologia temporal, por exemplo)

3. Metodologia

3.1 - Arte como experiência

Cometti (2008), ao pesquisar sobre Dewey e sua Arte como Experiência, traz a informação de que

Dewey insiste, conforme uma linha tipicamente pragmatista que se recusa a separar, de maneira geral, em tudo isto que entra na experiência de um indivíduo e nas trocas, quer dizer nas transações (Dewey) que a integram.[...]Como sugere sua obra *Art as Experience* , esta noção recobre o conjunto das trocas – das transações – que operam no contexto integral das relações com os objetos, ou mais fundamentalmente, entre o vivente e seu meio ambiente: “A experiência é resultado, signo e recompensa dessa interação entre organismo e meio ambiente que, quando é levada ao extremo, transforma interação em participação e comunicação. Desde que os sentidos, com os seus aparatos motores, sejam os meios dessa participação, qualquer degeneração que os afete, prática ou teoricamente, é, de uma só vez, causa e efeito de uma experiência de vida minimizada. As dualidades mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne, tem sua origem fundamental no temor que a vida pode trazer. São marcas de restrição e renúncia.” (COMETTI, 2008).

Assim, percebe-se que, através da experiência empírica, se alcançam resultados, conhecimentos e recompensas. Portanto, a base da formação do ser humano deve partir também de sua experiência, e a partir dela, pensar a construção de conhecimentos.

Outra abordagem adotada metodologicamente é o trabalho por projeto. Sendo este, bastante flexível, este tipo de experiência em arte e educação musical, se torna muito mais significativa. Hernández e Ventura (1998), ponderam que a

proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...] Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica em considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 61)

Como intenção dessa organização não rígida, também é almejado a flexibilização e facilitação da aprendizagem dos envolvidos no processo educativo. Segundo McNiff (2007. p.31), “não há melhor maneira de entender um determinado aspecto da prática criativa do que pesquisá-la de maneira direta”¹⁹. Para o autor,

¹⁹ Tradução minha.

usar a metodologia de pesquisa baseada em arte, é tão benéfico quanto a própria arte, pois para o autor as artes nos ajudam a:

melhorar a nossa forma de interagir com os outros, aprendendo a deixar de lado atitudes negativas e necessidades extremas de autoritarismo, aprender a promover formas mais abertas e originais de perceber situações e problemas - ganhando novas percepções e sensibilidades para com os outros. Aprender a seguir e se expressar em grupo pode nos levar a lugares onde não podemos ir sozinhos, aprendendo criar ambientes de apoio que inspiram o pensamento criativo, e, percebendo que nada acontece na expressão criativa, a menos que se mostre, e se comece a trabalhar em um projeto, mesmo com pouco senso de onde se pode, finalmente, ir com ele. (MCNIF 2007, p.32).

Esta perspectiva científica também é adotada neste estudo, pois, como o autor, se pensa que a adoção da expressividade artística pode ser um meio de alcançar os objetivos, aos quais, se propõem este estudo. Outro viés metodológico adotado, são as idéias de Sullivan (2009), sendo ponderado que

a abordagem da investigação, caracterizada por Cézanne e outros que perseguem fins artísticos como um meio para descobrir novas idéias e conhecimentos, é que um impulso criativo revela uma visão imaginativa que desafia o que sabemos. Este processo descreve uma característica fundamental da "investigação conduzida pela prática"... O surgimento de investigação conduzida pela prática e outras descrições com base na prática de como os artistas exploram, expressam e comunicam seus pontos de vista, é evidente nos novos papéis e responsabilidades que estão assumindo em contextos institucionais. (SULLIVAN, 2009, p.43)

A importância deste viés metodológico se justifica pelo fato de que, dialoga diretamente com a realidade do grupo social a ser investigado nesta pesquisa, e este é um pensamento que, dentro das perspectivas desta pesquisa, se torna imprescindível.

3.2 - Descrição das atividades Práticas

Pretende-se então, realizar atividades de interpretação e criação musical a partir de apreciação imagens estáticas ou em movimento, vídeos, pinturas e demais obras de arte que favorecem estímulos relacionados a cromossonia. Num segundo momento, tentar-se á, a produção de imagens a partir do som criado, através de captação deste áudio em dispositivos móveis, como o tablet, celulares e notebooks, utilizando programas como o Processing 2.0.

Diversos discursos sonoros serão explorados, através da criação de uma composição no estilo da *improvisação livre*. Este desafio caberá aos músicos da Orquestra Estudantil, sendo que, terão o desafio de criar livremente, sonoridades compostionais improvisatórias, que possam expressar musical, artística e estéticamente, o que será captado por seus olhares e percepções, ao apreciarem as diversas formas e imagens visuais.

O público alvo, são cerca de 30 estudantes de orquestra estudantil, de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Quanto ao contexto sócio-econômico dos participantes, pode-se dizer que são crianças, adolescentes, jovens e adultos, de renda média e baixa. A maioria dos participantes teve no projeto da orquestra, seu primeiro contato com a música. Todos os participantes demonstram grande afinidade com a música e estão sempre em busca de novidades.

Será imprescindível a utilização de dispositivos móveis, já que haverá a criação musical a partir de imagens geradas no Processing 2.0, e consequentemente, a produção de imagens, a partir da mesma sonoridade criada. Essa sonoridade, captada e transmitida à um dispositivo irá gerar imagens computacionais a serem projetadas em tempo real aos alunos. Consequentemente, este trabalho será filmado e exposto na rede de internet para futuras apreciações.

Além destes recursos, serão necessários equipamentos como câmeras de filmagem, microfones, computadores, instrumentos musicais, sinal de internet de qualidade, equipamentos de som e vídeo, como projetor de imagens, iluminação e softwares dedicados a recepção e transmissão de dados via rede.

Pretende-se fazer uso das tecnologias em rede, para tornar possível mais uma pesquisa em educação musical, sendo esta, mediada pelas TIC. A dimensão e contribuição deste estudo estará indo, para além, de simples reprodução de conteúdo e performance musical.

Outrossim, promoverá a interdisciplinaridade, através da realização de uma atividade criativa-compositinal - de estilo *Improvisatório Livre*. Criar-se-á, deste modo, uma composição musical abordando o tema da Música Visual, possibilitada através da fruição e percepção visual dos músicos da orquestra estudantil, que produzirão uma interpretação - discurso sonoro, baseado nas narrativas visuais mediadas pela tecnologias.

4. Considerações finais

Este artigo, surgiu de uma dissertação de mestrado, que está em andamento no presente período. Buscará trazer contribuições para que se pense na perspectiva de um modelo de Educação Musical Interativa. Está alicerçado no viés da interdisciplinaridade, entre áreas importantes em educação. Através do estudo da Música Visual, possibilitada por uso de TIC, com consequente produção de música improvisada pelos discentes participantes, se intenta proporcionar diferentes formas de ensino, e criação de interfaces entre a área de Educação Musical com as de Educação, Artes, (Dança, Teatro, Pintura, Design, Cinema) e tecnologia.

No âmbito da educação, esta investigação contribui, de modo a utilizar metodologias e arcabouços teóricos que tem na interdisciplinaridade, na interação e na interatividade, um modelo de ação pedagógica desafiador, que está em busca de novos caminhos para o labor docente na atualidade. Tem-se em mente que, através da mediação das TIC, da Educação Musical e das demais artes, poder-se-ão surgir reflexões e conhecimentos sobre objetos tecno-estéticos, interativos, os quais, são característicos de ambas as áreas.

Espera-se ainda, contribuições para o desenvolvimento de novos saberes e conhecimentos, sugerindo meios criativos e alternativos para amenizar os constantes desafios trazidos no cotidiano das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Jr., Adolfo Silva de, - Conversando a gente se entende: improvisação e procedimentos composicionais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino De. & DEL BEM, Luciana Marta - Educação Musical Não-Formal: Um Estudo Sobre A Atuação Profissional Em Projetos Sociais De Porto Alegre – Rs - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - Anppom – Décimo Quinto Congresso/2005
- ANTUNES, Ana. ALMEIDA, Isabel. Educação Musical Da Teoria À Prática . ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA - Educação de Infância - 2001/2002 - Orientador: Professor Miguel Oliveira Maio de 2002. Disponível no link http://anae.com.sapo.pt/rae/Microsoft%20Word%20-%20artigo_musica.pdf, acessado dia 22/03/2014.
- BASBAUM, Sérgio Roclaw. Fundamentos da Cromossomia – Sinestesia, Arte e Tecnologia. Dissertação . PUC – São Paulo. 1999.
- CASTELÕES, Luis Eduardo. Conversão de imagens para sons através de três classes do OpenMusic. “COMUS – Grupo de Pesquisa em Composição Musical da UFJF” Instituto de Artes e Design. Univ. Fed. de Juiz de Fora. MG. 2010.
- COMETTI, Jean-Pierre. Arte e experiência estética na tradição pragmatista. Jean-Pierre Cometti - Revista Poiésis, n. 12, p.163-178, nov. 2008

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979. 6ª Ed. 2011.

GOHN, Daniel. *Educação à Distância: Como Desenvolver a Apreciação Musical?* In: Décimo Quinto Congresso ANPPON, 2005, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disp. em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao12/daniel_gohn.pdf. Acess. em: 15 abr. 2012.

HASS, Celia Maria . *A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica* - International Studies on Law and Education 8 mai-ago 2011 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto

HERNÁNDEZ, Fernando. & VENTURA, Monserrat. Organizaçao Do Curriculo Por Projetos De Trabalho - O Conhecimento E Um Caleidoscopio. **Editora ARTMED. Trad. J.H Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.**

MCNIEFF, Shan. *ART-BASED RESEARCH - Knowles (Handbook) – (McNiff, S. (1998a). Art-based research. London: Jessica Kingsley Publisher.)* 10/3/2007.

OLIVEIRA, Andreia Machado. FONSECA, Tania Mara Galli. Relações entre elemento e meio associado na arte digital. *VISUALIDADES*, Goiânia v.8 n.2, p.183-211, Julho – Dezembro de 2010.

OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves. **Paisagem Sonora como obra híbrida: espaço e tempo na produção imagética e sonora** - Curso superior de Música da UFMS. SEMEIOSIS - Semiótica E Transdisciplinaridade em Revista - Transdisciplinary Journal Of Semiotics – Maio de 2011.

SULLIVAN, Graeme. *Methodologies of Practice-led research and Research-led practice.* Ano 2009.

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA
(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS
10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS
ISBN 978-85-61128-36-4

**NARRATIVAS
E
MÚSICA
NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CONSTRUINDO CONHECIMENTOS MUSICAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS
EM GRUPO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Juliane Riboli Corrêa
Universidade Federal de Santa Maria

O presente trabalho foi apresentado como dissertação de mestrado concluído em 2013 e está vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Como objetivo geral, a pesquisa buscou investigar de que forma um grupo de alunas da Educação Especial (EE) em formação, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e EE. Como objetivos específicos, procurou-se entender como o grupo de formação, mediado por experiências envolvendo Educação Musical e EE, constitui-se em um dispositivo de aprendizagem e compreender a função do grupo no desenvolvimento da aprendizagem docente. A investigação teve, como aporte metodológico, a pesquisa participante articulada à pesquisa-formação e foi desenvolvida através de um Grupo de Formação Musical e Pedagógico-musical (GFMP) constituído por mim e dez alunas de EE da UFSM. Como instrumentos metodológicos para a produção dos dados, foram utilizadas narrativas orais (realizadas durante os encontros) e escritas (realizadas através do diário de campo) das participantes. A pesquisa trouxe por referencial teórico autores como Josso (2010), Brandão (1992), Oliveira (2009, 2011), Ferry (2004), Imberón (2010), Larrosa (2002), Dewey (1976), Bellochio (2000), Vygotsky (1982), dentre outros.

Os dados produzidos na pesquisa foram analisados e organizados em categorias que transversalizam toda a escrita dissertativa. Como resultado desta investigação destaca-se a potência do grupo mediando experiências formativas musicais e pedagógico-musicais na Educação Especial e a música como um conhecimento que potencializa desenvolvimento. A pesquisa foi uma possibilidade de um caminhar para si, com os outros, na construção de novos conhecimentos e experiências formativas em relação à música e EE.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Especial. Experiências Formativas.

DIALOGANDO A VIDA AO PÉ DA LITERATURA DE CORDEL

Adriele Machado Rodrigues

Escola Estadual de Ensino Médio Politécnico junto a EMEF Waldemar Borges

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a experiência realizada em sala de aula com alunos do ensino médio de uma escola estadual do município de Alegrete, através da literatura de cordel como estratégia para transformar a leitura do texto literário prazerosa, partindo da compreensão de que toda a prática pedagógica deve promover reflexão, sensibilização e significados. Nesse sentido, através dessa pesquisa qualitativa busca-se refletir sobre a atividade que foi proposta de repensar os sentidos que recebemos de nossas próprias tradições, da sociedade e de nossas histórias pessoais e coletivas a partir dos valores, crenças e hábitos expressos na literatura popular. Para isso, apropriou-se das teorias de Cândido, Bradella Laplantine, Jauss e outros que convergem com a ideia de que o processo imaginário provocado pela literatura instiga a busca de sentidos sob a própria trajetória de vida dos leitores. A partir dessa experiência foi possível perceber que o caráter lúdico, simples e humorístico advindo da leitura e dramatização da narrativa em versos dos cordéis instigou aos alunos o apreço há esse tipo de literatura popular, bem como produziu reflexões sobre como eles veem o mundo a sua volta.

Palavras chave: cordel; trajetórias; imaginação

EDUCAÇÃO MUSICAL E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: TROCANDO CONHECIMENTOS, RE-SIGNIFICANDO CONTEÚDOS

Jéssica de Almeida (Colégio Marista Santa Maria)

Morgana Tissot Boiaski (Colégio Marista Santa Maria)

No Colégio Marista Santa Maria, a música está presente todos os dias de diferentes maneiras, seja nas relações entre as crianças, nas aulas de música ou nos eventos da comunidade escolar. A disciplina de Educação Musical, buscando despertar a apreciação consciente, percepção e o critismo nas crianças para as músicas que consomem das mídias, desenvolveu projetos envolvendo tecnologias acessíveis a todos os educandos, em parceria com o setor de Tecnologia Educacional do colégio.

Com isso, as crianças envolvidas foram desafiadas a repensar tanto os meios tecnológicos com os quais convivem, quanto as músicas em questão. Swanwick fala da importância em considerar o discurso musical dos alunos, já que cada um é dotado de sua própria compreensão musical. Sabendo que atividades diferentes resultam em possibilidades musicais distintas, propõe que a atividade de composição esteja ligada com a *performance* e a apreciação já que, se trabalhadas isoladamente acabarão limitando as experiências musicais dos alunos. Somada a estas atividades, a literatura deve ser parte da educação musical, já que contextos diferentes propiciam pensamentos musicais heterogêneos.

Da maneira semelhante, Dewey considera que experiência é interação em qualquer natureza. O meio, o contexto, os materiais e os conhecimentos que constituem quem o aluno é estão interligados à educação e, por isso, o educador deve assegurar a qualidade das experiências que proporciona. Assim, além de atividades que proporcionem experiências diferentes, o professor deve discutir e refletir sobre as ações e os resultados destas com os alunos.

No intuito de potencializar as vivências musicais dos alunos através das tecnologias que os acompanham na escola e em outros ambientes, foram desenvolvidas atividades musicais com repertório conhecido pelas turmas fazendo uso de recursos tecnológicos audiovisuais. Através de encontros semanais, as crianças puderam apropriar-se do processo de todas as etapas dos projetos, construindo conhecimentos ao longo das aulas.

As músicas selecionadas para fazer parte do projeto são conhecidas pela maioria das crianças, mas estão perdendo importância e espaço no universo infantil para o repertório midiático. Dentre estas estão as músicas do poeta Vinícius de Moraes, que em 2013 teve seu centenário de nascimento comemorado.

VISUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

Os trabalhos podem ser visualizados no *Youtube*:
http://www.youtube.com/watch?v=PAYX_PzK2vE,
<http://www.youtube.com/watch?v=Wr8KxvsrPbk>,

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

<http://www.youtube.com/watch?v=u09AKY-5-78&feature=youtu.be>,
<http://www.youtube.com/watch?v=OYiQvitcUgA&feature=youtu.be>,
<http://www.youtube.com/watch?v=YWbCpTxJmRI&feature=youtu.be>,
<http://www.youtube.com/watch?v=GfHQyjWzHQI&feature=youtu.be>,
<http://www.youtube.com/watch?v=FuDpKaBHxYY&feature=youtu.be>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Swanwick, K. *Ensino Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

Dewey, John. *Experiência e Educação*. Editora Vozes, 2010.

Moraes, Vinícius de. *A Arca de Noé*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Rocha, Ruth. *A Arca de Noé*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2009.

Moraes, Vinícius de. CD A Arca de Noé, volumes 1 e 2. Gravadora: Universal Music.

Audacity 1.3 Beta. Disponível em: audacity.sourceforge.net

TuxPaint. Disponível em: tuxpaint.org.

Windows Live Movie Maker. Disponível em: windows.microsoft.com

Adobe Photoshop. Disponível em: adobe.com/Photoshop

**"SOU UM ADOLESCENTE DE 16 ANOS QUE ACHA O MUNDO CHATO":
A FORÇA DO SENTIDO NO MÍNIMO DIZER**

Joana Elisa Röwer

Universidade Federal de Santa Maria

Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Carine Martins Godoy Torres Frasson

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Refletimos sobre sucintos relatos de estudantes do Ensino Médio, ao falarem de si e suas experiências. Problematizamos, de modo preliminar, a intensidade de sentidos em micronarrativas recolhidas na experiência docente. Para Ferrarotti (2012) a narrativa autobiográfica sintetiza História, estrutura social e trajetórias individuais, o que incita pensar em como se entrelaçam essas três dimensões também em relatos sucintos. "Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato" ou "Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada", micro-relatos pelos quais nos questionamos sobre a potência em relação à reflexão sobre si mesmo. A potência do sentido não se encontra na extensão do texto, mas na intensidade do que revela, do que está contido naquilo que encerram. Auto-descrições como essas poderiam ser *palavras ditas ao vento*, mas o estranhamento nos pôs em questão. Será que esses modos de falar de si revelam o *corpo socializado*, que não é oposto à sociedade, mas uma das suas formas de existência (BOURDIEU, 2003)? Tais relatos são atividades biográficas que revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização (DELORY-MOMBERGER, 2009)? Essas auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros (BRUNER, 2014)? Passeggi et al. (2014), ao analisarem narrativas de crianças com base na concepção minimalista da narrativa, confirmam a intensidade do sentido em suas curtas narrações. Refletimos aqui sobre a potência do sentido no mínimo dizer com base na teoria social de Bourdieu (2003); as concepções interacionistas da linguagem de Bruner (2014) e Vygotsky (1989). Para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social. A palavra mediadora entre pensamento e mundo social. Na linguagem oral, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala. Relatos mínimos podem estar carregados de sentidos, emoções, no que esconde, no que nega ao revelar, e no que desvela ao ocultar histórias e esconder-se do outro e de si. Respostas a essas indagações permitem a expansão da síntese contida em micro-relatos. Caminhamos na compreensão de que sucintas autodescrições juvenis revelam a amplidão das histórias de vida, os desafios de ser adolescente e de se tornar adulto. Por isso, pôr-se à escuta dos jovens no espaço escolar é aumentar a possibilidade de intercompreensão e as chances de acompanhá-los em sua formação.

Palavras-chave: Narrativas autorreferenciais; Relatos juvenis; Ensino Médio.

Introdução

Esta é uma reflexão sobre o estranhamento provocado pela escuta de jovens adolescentes, estudantes da Educação Básica, ao falarem de si e de suas experiências. Problematizamos, de modo preliminar, a intensidade de sentidos em micronarrativas que eles fazem de si, recolhidas na experiência docente. Estranhar "significa admiração, espanto, a primeira condição a se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma?" (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72). É nessa condição de estranhar as micronarrativas de jovens ditas no cotidiano escolar, de estranhar porque se escutou de outra condição que não apenas

indagamos por que são ditas desta forma, mas refletimos sobre a sua potencialidade (auto)reflexiva.

Para Ferrarotti (2010) a narrativa autobiográfica é síntese entre História, estrutura social e trajetórias individuais, o que permite pensar em como se entrelaçam essas três dimensões tanto em narrativas extensas quanto em relatos sucintos. Debruçamo-nos sobre duas narrativas: “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato” ou “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”, auto-descrições pelas quais nos questionamos sobre a potência desses micro-relatos com relação à reflexão sobre si mesmo.

Admitimos que a potência do sentido não se encontra na extensão do texto, no número de palavras, mas na intensidade do que revela, do que está contido naquilo que encerram. Autodescrições como essas poderiam ser *palavras ditas ao vento*, mas, como exposto, o estranhamento nos pôs em questão. Se dialogarmos com Bourdieu (2003) será que esses modos de falar de si revelam o *corpo socializado*, que não é oposto à sociedade, mas uma das suas formas de existência? Poderemos dizer com Delory-Momberger (2009) que tais relatos são atividades biográficas que revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização? Admitiremos com Bruner (2014) que tais auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros?

Passeggi et al. (2014), ao analisarem narrativas de crianças com base na concepção minimalista da narrativa de Bertaux (2010) e nos estudos de Delory-Momberger (2013), confirmam a intensidade do sentido em suas curtas narrações. Propomo-nos aqui a refletir sobre a potência do sentido no mínimo dizer com base na teoria social de Bourdieu (2003); as concepções interacionistas da linguagem de Bruner (2014) e Vygotsky (1989). Para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social, sendo pensamento e mundo social mediado pelas palavras. Na linguagem oral, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Nesse sentido, relatos mínimos podem estar carregados de sentido, de emoção, no que se esconde, no que se nega ao revelar-se, e no que se desvela ao se ocultar histórias e esconder-se do outro e de si. As respostas a essas indagações permitiriam a expansão da síntese contida em relatos mínimos. Assim, caminhamos

na compreensão de que sucintas auto-descrições juvenis revelam a amplidão de suas histórias de vida, os desafios de ser adolescente e de se tornar adulto. Por essa razão, se por à escuta dos jovens no espaço escolar é multiplicar as possibilidade de intercompreensão e aumentar as chances de acompanhá-los em sua formação.

Desenvolvimento

Ferraroti (2010) apresenta dois indicativos dos motivos do crescente interesse e uso da biografia como método de pesquisa na sociologia: (1) a necessidade de uma renovação metodológica nas ciências sociais; e (2) a exigência de uma nova antropologia voltada ao concreto. A necessidade de uma renovação metodológica nas ciências sociais deve-se, conforme o autor, ao esgotamento da sua metodologia clássica constituída por dois axiomas fundamentais: a objetividade e a intencionalidade nomotética, ou seja, o intento de encontrar pela pesquisa objetiva e neutra, leis invariáveis e regularidades, isto é, leis gerais dos fenômenos sociais.

E aqui Ferraroti (2010) faz duas denúncias importantes: (1^a) o desenvolvimento das técnicas de pesquisa social imbuídas pelos princípios acima descritos não produzem avanços no próprio conhecimento do social, na medida em que, são exercidas por uma exterioridade e na exterioridade social. “(...) não dissolviam o social em fragmentos heterogêneos”, como descreve Ferraroti (2010, p. 34). Segunda denúncia: o caráter ideológico da sociologia e do sociólogo como técnico do social. A problemática da ilusão da verdade absoluta e da utilidade no geral, de um conhecimento do geral, advindo de uma aparente neutralidade. Nesse sentido, a reflexividade sociológica proposta por Bourdieu, ao compreender a pesquisa como uma relação social serve para assinalar a impossibilidade da neutralidade na pesquisa.

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente. (BOURDIEU, 1997, p. 694).

Caberiam aqui também as reflexões de Boaventura de Souza Santos sobre a teoria crítica e o conhecimento emancipação, citamos apenas a sua célebre frase que retrata a concepção do real como campo de possibilidades. “A análise crítica do que

existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe" (SANTOS, 2002, p. 23). É do conhecimento, da existência, de um conhecimento que é uma existência a possibilidade da negação, da refutação, da comprovação (para utilizar os critérios da ciência!) e, também, de invenção da própria existência.

O que Ferraroti (2010) indica e que nos leva a esta discussão, apesar do autor não se alongar neste tema no texto aqui utilizado, é a de que apesar de haver no próprio campo da ciência e da epistemologia do conhecimento transformações na compreensão do humano, na sua integralidade, e do social as ciências sociais ao não reverem também seus métodos e suas técnicas de pesquisa reproduzem concepções e posturas que até negam em suas teorias. Configuraram-se, então, as pesquisas com narrativas (auto)biográficas uma violação metodológica que proporcionou avanços no conhecimento humano e do humano, para pensar com Feyerabend (1977)?

Se concordarmos com o próprio Ferraroti (2010) para tentar responder a essa questão, podemos dizer que não é que sim. Não simboliza nenhuma violação e nenhum avanço aos métodos tradicionais da pesquisa em ciências sociais, na medida em que as autobiografias foram e são utilizadas como ilustrações, como recortes do que se quer ver, com uma ênfase no que é comum aos outros, no que é geral. Escreve o autor: "Reduzida a um instrumento de controle, a biografia não nos ensina nada que não esteja já no modelo formal. Confirma e verifica conhecimentos adquiridos e não é fonte de novos conhecimentos" (FERRAROTI, 2010, p. 40).

O autor acusa que este foi o empobrecimento epistemológico do uso do método biográfico, o que se volta a uma discussão paradigmática em que somente o geral tem o caráter de científicidade. Sobre esta questão Lakatos e Marconi (1991) pontuam como uma das características do conhecimento científico a generalidade. Os fatos singulares são estudados à medida que possam ser postos em enunciados gerais, amplos; em que se procura na variedade e na unicidade a uniformidade, a generalidade, os traços comuns e as relações entre estes. Os autores são enfáticos ao dizer que "não existe ciência do particular, o objeto individual ou evento particular é estudado à medida que pertence à tipos, espécies ou classes" (LAKATOS;

MARCONI, 1991, p. 34). A questão da generalidade liga-se a utilidade do conhecimento, na perspectiva que só há possibilidade de atuação na concretude da realidade pela generalização.

Ferraroti pontua justamente a especificidade das autobiografias pela sua subjetividade, historicidade e unicidade, o que contraria as concepções tradicionais de ciência. E questiona assim a relação entre subjetividade e unicidade e a possibilidade destas tornarem-se conhecimento científico e estas serem passíveis de verificação. Diz o autor: “como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico? Se o método biográfico optar por não iludir nem renegar mais a subjetividade e a historicidade absoluta dos seus materiais, de que modo fundamentará o seu valor heurístico?” (FERRAROTI, 2010, p. 43).

A solução que Ferraroti (2010) desenvolve se refere especificamente a compreensão da concepção das autobiografias e da sua produção na/para a pesquisa. Qual seja, a de compreendê-la no seu caráter sintético das biografias individuais e das características globais da situação histórica e, assim, como a possibilidade do exercício de uma ciência das mediações; e, também pela interpretação da interação social em que se realiza e da intencionalidade comunicativa. E são com estas categorias de análise que passamos a compreender as narrativas aqui expostas.

“Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato” e “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”, são duas auto-descrições recolhidas no tempo/espacó das aulas de Sociologia em uma escola pública de periferia, a primeira de forma escrita por um adolescente do 1º ano do ensino médio, em um exercício de reflexão sobre si; e, a segunda em uma conversa entre a professora e os alunos do 2º ano do ensino médio sobre a relação entre condicionantes sociais e trajetórias individuais. Assim, a interação social em que ocorrem as narrativas foi no âmbito de uma instituição educativa, na relação educador-educando.

Como pontua Tardif (2005) a profissão docente é uma profissão que trabalha com e sobre outros, é um trabalho com coletividades que condicionam o exercício docente, ou seja, é um trabalho interativo. Mas, como uma dinâmica interativa, tais condicionamentos são recíprocos na relação educador-educando. A relação educador-educando passa necessariamente pela compreensão do olhar do outro,

pelos significados e sentidos que professores e alunos atribuem ao contexto e as dinâmicas educacionais e a si mesmos, inseridos neste processo. Sentidos decorrentes também das experiências passadas ou da história de vida que se revela na relação educativa, na relação entre professores e alunos. A construção desses significados e sentidos resulta da confluência dos desejos individuais e do modo como se encontra organizada a instituição educativa, ou seja, como ela também produz espaços de possibilidade de atribuição de sentidos, assim como, dos valores, das normas, da ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nos e pelos imbricamentos.

A intencionalidade da comunicação se refere a algo da pessoa que narra, mas não só. Esta afirmação mostra a necessidade da problematização ou ainda, da compreensão desse outro que narra, ou seja, a compreensão sobre o outro não se resume aquilo que narra, mas ao propósito da narração que ocorre em relação. Narrar a própria vida permite se fazer conhecer, autoriza o outro a entrar em nós e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. Contar as vivências é prática cotidiana que incorpora as relações face a face. Mas conceder a história pessoal à outra pessoa que a leva consigo e que a reinterpreta, exacerba aspectos da narração que nas relações cotidianas, muitas vezes, não são percebidos, como o motivo de contar, o que contar (seleção das vivências e das sensações/emoções), como contar.

Delory-Momberger (2009, p. 33) comprehende que “la individualización y la socialización son dos facetas indisociables de la actividad biográfica”. Ou ainda, a biografização como interface entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, a contribuição de Bourdieu torna-se essencial, pois para este sociólogo

a evidência da individuação biológica impede de ver que a sociedade existe sob duas formas inseparáveis: de um lado as instituições que podem revestir a forma de coisas físicas, monumentos, livros, instrumentos, etc.; de outro as disposições adquiridas, as maneiras duradouras de ser ou de fazer que encarnam em corpos (*habitus*). O corpo socializado (aquele a que se chama o indivíduo ou a pessoa) não se opõe a sociedade: é uma das suas formas de existência. (BOURDIEU, 2003, p. 33).

Delory-Mombergers aponta ainda que a sociedade hodierna nos incita a “tener una vida”, uma vida “para nosotros”, uma “vida que sea nuestra”, “tener una historia” (2009, p. 83), no sentido da autonomia das escolhas de vida e das

responsabilidades de si, ou seja, a modernidade avançada nos imputa a individualização e a singularização. Contudo, se essa biografização tem na realização individual características de autonomia e criatividade, Delory-Momberger também realiza algumas denúncias, como: (1) “o novo individualismo recrutado pelas instituições contribui, antes de tudo, para o sucesso do sistema econômico. A realização de si tornar-se um dos instrumentos da força produtiva” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 57); e, (2) “as desigualdades das condições de vida, materiais e sociais, são assim, tecidas de desigualdades dos recursos de linguagem e das representações do eu e, com elas, da repartição desigual das maneiras de se construir a si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 62).

Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais, políticos, históricos, culturais. Como escreve a autora:

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 51).

A compreensão da especificidade da pesquisa (auto)biográfica, nos leva a entender conceitos centrais para a abordagem da autobiografia como dispositivo de (auto)formação, assim Passeggi escreve:

explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social. Para isso está atenta as especificidades dos instrumentos semióticos (fenômenos culturais como sistemas de significação) que materializam o fato biográfico no processo de biografização. Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo. Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais atribuem sentido ao curso da vida no percurso de sua formação humana ao longo da vida, no decurso da história. (PASSEGGI, 2011, p.15-16).

Neste trecho é necessário especificar dois conceitos importantes que foram trabalhados anteriormente por Passeggi (2011), o conceito de fato biográfico e de biografização, que decorre, conforme explicitado pela própria autora, das leituras de Delory-Momberger (2009). O fato biográfico se inscreve em nós, em nosso interior, em nossas percepções do vivido, ainda não, talvez, compreendido e significado, ainda não narrado e explicitado em uma sequência que proporciona encadeamento e sentido. O fato biográfico se refere aos silêncios do vivido que constituem as memórias. O fato biográfico se refere aquela imagem do eu experenciado, mas ainda não compreendido entre a singularidade e a socialização, entre o eu e aquilo que me aconteceu. A biografização, que necessita e se realiza com o fato biográfico, “consiste na ação de escrever (grafar) a narrativa de sua própria história de vida (autobiografia) e ou a história de vida de outrem (biografia)” (PASSEGGI, 2011, p.15).

Em texto de 2012, intitulado *Abordagem metodológica na pesquisa biográfica*, Delory-Momberger faz a seguinte reflexão:

Assim, a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e construções segundo as quais os seres humanos percebem a sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão da narrativa da experiência se apresenta como uma *escrita*, isso é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. Os neologismos *biografar(se)* e *biografização* salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

A narração de trajetórias de vida, os relatos autobiográficos podem ser além de um meio de expressão da identidade a qual cada um se percebe, de forma única e indivisível, ou um modo de notar como estas mesmas identidades são, como escreve Mafessoli (2005, p. 35) “efeito de composição”, em que o eu aparece como uma frágil construção que se dá pelo outro e por meio das variadas experiências e situações, ou ainda podem ser também um lugar de questionamentos de quem eu sou, por que sou, como sou e um ensejo de transformação.

Para Souza e Uzêda (2009, p. 257) “narrar é poder expressar a forma como vemos e sentimos o mundo”. Mas Bruner (2014, p.80) questiona: “Por que nós nos descrevemos naturalmente através de histórias, de maneira tão natural que a própria individualidade parece ser produto de nossa própria fabricação de histórias?”. Bruner responde ao refletir que:

A individualidade pode certamente ser pensada como um desses “eventos verbalizados”, uma espécie de “metaevento” que oferece coerência e continuidade à confusão da experiência. Entretanto, não é somente a linguagem *per se*, mas a narrativa, que molda o seu uso – em particular, o seu uso na construção de si. (BRUNER, 2014, p. 84).

Refletir sobre a identidade como um *metaevento* relacionado à narrativa, tem como preposição a concepção de que a própria construção do eu é uma arte narrativa, na medida em que não há um eu essencial a ser descoberto.

Em vez disso, nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos futuros. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e porque fazemos o que estamos fazendo. (BRUNER, 2014, p.74).

A construção do eu como uma narrativa faz pensar na relação entre palavra e pensamento, entre palavra e consciência. As palavras exercem função central no desenvolvimento do pensamento e da consciência, na medida em que, toda palavra representa uma consciência e que a própria estrutura da língua influencia o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos. Essa afirmação embasa-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989) da relação entre pensamento e linguagem em que a relação entre o pensamento e a palavra constitui-se como um processo, uma dinâmica contínua, em que o pensamento nasce através das palavras. Compreendendo também Vygotsky compreendemos a perspectiva de Bruner em que a identidade é construída pela narrativa, assim como, o sentido de si.

Ainda para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social. A palavra exerce uma função de mediação entre pensamento e mundo social. Mas essa mediação feita pela palavra conscientizada não tem relação com a quantidade de palavras, mas sim com a entonação com a qual a palavra é expressa. Os pensamentos e sensações podem ser expressos através de poucas palavras ou até

com uma palavra, ou seja, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Dessa forma, após estas reflexões teóricas é possível responder positivamente as questões que nos colocamos, ou seja, as micronarrativas “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato” ou “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada” revelam o *corpo socializado*, como esta última narrativa que demonstra toda relação e o conflito entre ter e ser da sociedade hodierna; assim como, revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização, quando, por exemplo, há a afirmação do eu “sou um adolescente de 16 anos”, atravessado pela apatia de um mundo sem perspectivas de um jovem de periferia em que destinos são percebidos como traçados, “que acha o mundo chato”. Assim, na mesma perspectiva, tais auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros, em que criamos nossos *eus* ao nos narrar, para nós e para outros.

Considerações

Estranhar os sucintos relatos dos jovens estudantes e pensá-los como uma possibilidade de (auto)reflexão é compreender a dinâmica juvenil e suas formas de expressão, pois se ignora a vida dos estudantes. Como educadores podemos compreender os contextos sociais e culturais em que os jovens se encontram, mas a dimensão de como cada um vivencia e significa suas trajetórias é algo inalcançável. Brandão (2002, p. 181) utiliza a expressão “deixados a si mesmo” ao refletir sobre a possibilidade criadora, imaginativa e simbólica de crianças e adolescentes que ocorre fora do âmbito do controle de incentivo e avaliação da escola, mas que esta captura ao enquadrar pedagogicamente a criação. *Ensinar o que se ignora, deixar a si mesmo, fazer por conta* pode parecer expressões transgressoras do ensinar-aprender, mas que podem constituir-se como atos pedagógicos pois viabilizam criações, (re)significações, conscientizações e formação.

Se o relato de si for sentido como uma experiência, ou seja, se for atribuído sentido ao que é narrado e ao ato de narrar-se, pode-se pensar que a construção de espaços de possibilidade da narratividade de si rumo a um devir, na própria elaboração da experiência ou biografização da experiência, no dizer de Delory-Momberger (2012) trespassada pela postura de ignorar o que será narrado. Desse

modo, que mostramos teoricamente e, de forma preliminar, como relatos sucintos podem ser percebidos como potencialidades de (auto)reflexão, (auto)conscientização e de (auto)formação por se constituírem como narrativas de si, como também expressam a síntese entre contextos sociais e individualidades. Sendo que os próximos passos rumam para modos de construção de espaços de possibilidade de narrativas e conscientização de si na dinâmica escolar.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pg. 693 – 732.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- BRUNER, J. **Fabricando histórias**: Direito, literatura, vida. SP: Letra e Voz, 2014.
- CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**. v. 39, n. 1. jan.mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr. 2014. p. 59-80.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- _____. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set-dez 2012. Disponível em:<[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20-%20Delory-Momberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20-%20Delory-Momberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- _____. **Biografía y educación**: figuras del individuo-proyecto. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PASSEGGI, Maria da Conceição, et al. Narrativas de crianças sobre as escolas de infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**. v. 39, n. 1, jan-abr. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/11345>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- _____. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **ALTERidade**: o outro como problema. 1ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, v. , p. 13-39.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

SOUZA, Elizeu Clementino de. UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma B. NIEWIADOMSKI, Cristophe. **Reinvenções do Sujeito Social:** teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-270.

TARDIF, MAURICE. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM INFANTIL

Maria Aparecida de Souza França²⁰

RESUMO: Este trabalho apresenta a música e sua importância no processo de ensino aprendizagem, a forma como ela deve ser explorada e os seus benefícios para o desenvolvimento do sujeito. Desta maneira, este ensaio, enfatiza que a música está na vida de cada pessoa, seja ela criança ou não, e que de alguma maneira a música sempre desperta emoções em quem a ouve conduzindo os sentimentos conforme sua capacidade de percepção para assimila - lá. Assim, procura-se neste trabalho refletir sobre a mediação do professor como instrumento importantíssimo para o desenvolvimento do trabalho com a musicalidade no cotidiano das crianças. Portanto, o objetivo deste ensaio visa refletir sobre a importância da música, pois ela não é somente a associação de sons e de palavras, mas pode ser um importante meio para as aprendizagens infantis, porque através da música é possível compreender o mundo a sua volta. Haja vista, que música faz bem para a mente, o corpo e o espírito, por isso é um grande facilitador do ensino e da aprendizagem, bem como das interações pessoais.

PALAVRAS CHAVES: Música; Criança; Professor; Ensino e Aprendizagem.

O objetivo deste ensaio é nos levar a refletir sobre a importância da música, pois ela não é somente a associação de sons e de palavras, mas sim um importante meio para as aprendizagens infantis. Por isso, pode fazer a diferença dentro das escolas, pois faz o sujeito compreender o mundo que está a sua volta, porque a música faz bem para a mente, o corpo e o espírito. Deste modo, é uma grande potência para o processo de ensino e aprendizagem, bem como das interações pessoais.

O ambiente pedagógico musical deve possibilitar sempre ações a partir da diversidade cultural em suas várias formas: através de discussões coletivas entre indivíduos, da interação entre os sujeitos e músicas de várias etnias ou instrumentos diferentes, enfim, a riqueza do processo esta justamente nessa interação diversificada. (KEBACH, 2005, p. 107)

Sendo assim, a educação precisa ser olhada como um processo global, progressivo e permanente, pois necessita de diferentes formas de estudos, compreensões e aceitações, pois, em qualquer meio escolar sempre haverá especificidades individuais, coletivas e ambientais que são próprias dos alunos, necessitando de um olhar diferenciado para essas especificidades. Para tanto, precisa-se elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e crítico do educando, um bom exemplo é o elo entre a música e a dança, o que torna

²⁰ Acadêmica do curso de pedagogia do instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo CNEC/IESA

o ato de aprender uma atitude prazerosa no dia a dia do professor e do aluno, através da música.

Nesta visão, o educando precisa ser tocado pela sensibilidade e com a música é possível possibilitar o aflorar dos sentimentos, por meio dos sons musicais, pois é pela audição que a criança adquire o primeiro contato com os sons.

A música evoca, no indivíduo, sentimentos diversos, muitas vezes contidos e até desconhecidos. [...]” a música é um meio muitas vezes não-verbal, muitas vezes inconsciente, de comunicação/expressão de sentimentos e afetos [...]”. (PIRES, 2005, p.55).

Como vimos, a música tem grande influência no sentimento das crianças, pois, normalmente quando uma criança está inquieta ou chorosa, ao colocar uma música aos poucos se acalma, e em poucos minutos está até dançando. Por esse motivo a música é um instrumento muito importante nas escolas no processo de ensino aprendizagem. Assim, a música é um instrumento relevante nas aprendizagens, pois desde pequena no:

[...] universo que envolve o bebê desde sua concepção, vemos uma trama bastante rica de sons, incluindo a voz da mãe, dos pais e familiares, sonoridades típicas de cada língua, sons domésticos, de animais [...] (BEYER, 2005, P. 96).

A criança já ouve música, mesmo que seja a cantada pela mãe ao dormir, conhecida como “canção de ninar” mesmo antes de seu nascimento. E são esses sons que permeia o universo do bebê e deve segui-lo conforme vai crescendo, tanto a escola como a própria família deve manter a criança sempre em contato com esse universo de sons, pois, se trabalhada em contexto com a situação ou ambiente, a música desenvolve a cognição, a criatividade e outras aptidões, e esse é um ótimo motivo para aproveitá-la como atividade educacional dentro da sala de aula. A música em conjunto com a dança, além de atuar no corpo, desperta emoções e estimula a convivência social, pois:

A música, como linguagem, é uma forma articulada. Suas partes não apenas se fundem para fornecer uma entidade maior, mas, ao fazê-lo, mantêm algum grau de existência separada, e o caráter sensual da cada elemento é afetado por sua função no todo complexo (LANGER Apud LAZZARIN, 1980, p. 33).

Trabalhar com um grupo é muito complexo, e é por isso que a atividade musical na coletividade favorece o desenvolvimento e a socialização, sendo a música

uma forma de linguagem onde se estimula a compreensão do que está sendo mediada, a participação nas atividades e a cooperação com o grupo. Dessa forma, o desenvolvimento do conceito de grupo vai sendo internalizado pela criança.

As autoras dizem que:

[...] a necessidade que as crianças [...] possuem de se movimentar e, por isso, uma atividade corporal fundamentada em jogos, nessa fase de desenvolvimento, proporciona o prazer da descoberta das possibilidades corporais. (BÜNDCHEN, KEBACH, 2005, p. 137).

A música tem grande expressividade para a vida recreativa da criança, ou seja, nos momentos em que as crianças brincam, seja na escola ou em casa, deve-se usar a música como forma de desenvolver sua criatividade, e noções importantes para seu desenvolvimento como o espacial e temporal, estimula a autodisciplina e a consciência rítmica e estética. A educação através da música proporciona ao educando um conhecimento sobre o qual ele não teria acesso no ensino tradicional onde a música dificilmente entra como forma conhecimento, pois:

Toda atividade musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. (GAINZA Apud PIRES, 2005, p. 63).

Dessa forma, através das atividades com a música, a criança mostra-se ou não, e é nesse momento que o professor, deve ser um observador nato, prestando atenção em cada criança, o seja, como se relaciona com o universo da música, seus anseios, medos, bloqueios, conflitos e suas dificuldades.

A escola por ser espaço de mediação de aprendizagens, potencializadoras de inúmeras descobertas, de conhecimentos construídos socialmente, pode e deve promover a interação das crianças com outras formas de música e não somente aquelas conhecidas por elas na relação espontânea que acontece com a mesma. Como salienta a autora:

[...] quando nos deparamos em diversos segmentos do contexto cultural e educacional brasileiro, com preocupações quanto aos efeitos das canções infantis e seus conteúdos, considerados inadequados ao universo infantil. (STAHL SCHMIDT, 2012, P. 25)

Nesta visão, deve ficar claro para os educadores, que não existe música inadequada, o que existe são formas equivocadas de trabalhá-las com as crianças. Assim, cabe ao educador proporcionar às crianças situações de aprendizagens onde as mesmas tenham uma interação com variadas produções onde envolvem a música e não apenas que sejam vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas, devem fazer parte no conhecimento musical as músicas de diversas culturas, as diversas origens, como por exemplo, o folclore, a música popular, dentre outros.

A música como atividade nas escolas deve partir do conhecimento das crianças, assim, desenvolve-se dentro das condições e possibilidades que muitas vezes a escola proporciona para que cada professor desenvolva seu trabalho.

A música é importante, real e de concretude na vida escolar das crianças, pois é vista e tida como um elemento onde os professores muitas vezes buscam tranquilidade e bem estar para suas crianças. Por isso, muitas vezes no contexto escolar a qualidade e o teor da música trazem uma preocupação, pois, ela tem como objetivo ampliar o conhecimento e ser um objeto facilitador no ensino e na aprendizagem, o objetivo do trabalho com a música, é possibilitar, ao sujeito o ouvir e escutar de maneira reflexiva. A criança quando adquire a compreensão musical, passa a desenvolver a apreciação sensorial, automaticamente passa a gostar ou não de alguns sons ou ritmos e passa a partir dessa atitude, criar e improvisar musicalmente. Assim, desenvolve sua imaginação, criatividade e expressividade pelo víeis da música.

A música quando é boa traz harmonia ao ser humano, contribuindo com pensamentos mais saudáveis, remetendo aos sentimentos e ações. Com certeza a música não pode e não deve substituir o resto da educação, ela tem a função de complementá-la, atingindo o ser humano em sua totalidade. Entretanto, sem ela seria impossível atingir esta meta, pois a música atinge a parte sensorial e motora pelo ritmo e som, e a parte afetiva é atingida pela melodia.

Por fim, pode-se dizer que o ser humano está ligado à música desde pequeno e que sem ela sua constituição não seria completa. A música como arte na escola foi esquecida, mas, agora com a obrigatoriedade da inserção da música de modo geral na educação, espera-se que ela seja retomada no ambientes das escolas, pois ela é um tipo de arte que propicia ao aluno uma aprendizagem global.

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. (BRASIL, 2008).

A lei representa de forma consistente um avanço para a educação do país, por ser nosso Brasil de muita musicalidade, é extremamente importante essa lei. Já que era estabelecida a presença da música no currículo escolar de forma clara.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Contata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói. (BRASIL, 1998, p. 45)

Assim, para que o professor consiga colocar em prática essa lei, ele necessita ver a ele mesmo como mediador da cultura no que diz respeito ao processo educativo, ele precisa levar em conta que o aprendizado através da música é de grande importância na formação e desenvolvimento das crianças, pois são elas quem produz e reproduz a cultura.

Portanto, a música é um grande facilitador quando usado como um instrumento no processo de ensino aprendizagem, assim deve ser incentivado o seu uso na sala de aula. E a escola, é de certa forma responsável por possibilitar ao professor formas de inserção da mesma em suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- STAHL SCHMDT, Esther Beyer, Melchiors, Ana Paula (ORG). **O som e a criatividade:** reflexões sobre experiências musicais. Ed. UFSM, 2005.
- BEYER, Esther; Kebach, Patrícia. **Pedagogia da Música** - Experiência de Apreciação Musical - Col. Educação e Arte Vol. 11-ed. Mediação.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB **Lei n.9.394/96**. Brasília: DF, MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3.

CONEXÕES ENTRE VIDA E CRIAÇÃO MUSICAL

EM UMA ESCOLA TÉCNICA DO RIO DE JANEIRO

Rosana de Oliveira

Faetec – Fundação de Apoio à Escola Técnica- RJ

Resumo: Este trabalho é o resultado de experiência realizada com turmas de 1º e 2º anos do ensino médio – técnico com o objetivo de atender a questionamentos sobre a presença da música em uma escola técnica no momento em os olhares se voltam para a obrigatoriedade do ensino da música, enquanto componente curricular em Artes, nos diferentes níveis da educação básica através da lei nº 11.769/2008. A ETEVM - Escola Técnica Visconde de Mauá, espaço desta experiência, está situada na cidade do Rio de Janeiro, bairro de Marechal Hermes, faz parte da rede pública estadual FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica e não contava até o ano de 2010 com a Música na grade curricular.

Palavras-chave: música – criação – educação básica

A Espera

Por oito anos esperei pelo concurso da Faetec – Fundação de Apoio à Escola Técnica, na verdade visando a oportunidade de trabalhar em uma das escolas de música administradas pelo Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante – CETEP, que funciona como um órgão autônomo dentro da Faetec. Esse vislumbre é comum entre professores de música que veem uma oportunidade de diminuir os desgastes em salas de aula muitas vezes lotadas das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Isto, até descobrirmos o prazer que o magistério nos proporciona.

O concurso chegou em 2010 e os aprovados foram destinados a trabalhar no ensino médio das escolas técnicas para atender as exigências da Lei nº 11.769, recém-sancionada em 2008, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que determina a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Atuar no ensino médio já fazia parte do meu cotidiano, no entanto, em uma escola técnica parecia um desafio.

Na escolha da Unidade de Ensino optei pela ETEVM – Escola Técnica Visconde de Mauá que tem ofertas de cursos voltados para a área de mecânica, eletrônica e eletricidade. A escola contava com o ensino das artes na grade, mas apenas com uma linguagem, as artes visuais, inserida em História da Arte. A mim competia o dever de cumprir a referida lei que alterou o artigo nº 26 da LDB 9.394/96 nos seguintes termos:

Art. 1º O art. 26 da lei .394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: "Art. 26.

Considero que este foi o momento oportuno para enfatizar cada vez mais que a música possui conteúdos próprios. Ela não pode ser encarada somente como um caminho para facilitar aprendizagens, tampouco com a finalidade de entretenimento na escola. Aprender música não deve ser um privilégio recolhido aos frequentadores das escolas especialistas. Segundo Daniel Barenboim, "o talento musical, a compreensão da música e a inteligência auditiva são, muitas vezes, colocados à parte da vida cotidiana e ficam relegados ou ao entretenimento ou ao mundo esotérico da elite da arte." (Barenboim, 2009, p.48).

A Chegada

Na ocasião em que participei do Curso de Extensão "Práticas Criativas em Educação Musical", no Conservatório Brasileiro de Música – Rio de Janeiro, em Julho de 2013, ministrado pela educadora musical Dª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada²¹, me dei conta das tantas vezes que busquei driblar a ausência de material e espaço-físico adequados para ministrar minhas aulas de música nas escolas. Quando cheguei à FAETEC, especificamente na ETEVM – Escola Técnica Visconde de Mauá²², não foi muito diferente. Ainda contava com o fato de ser uma escola técnica onde para muitos a música parecia algo desnecessário.

Conquanto, não foi difícil detectar que os adolescentes são apaixonados por música e o quanto ela faz parte da vida deles. A resistência vinha da parte de turmas e de alguns alunos, especificamente, que traziam aquela pergunta tradicional logo na primeira aula: "Pra que música no curso de mecânica, eletromecânica, eletricidade?" Entendi que na verdade, para eles se tratava de mais uma disciplina onde teriam que dar conta de estudar, fazer avaliações, preocupar-se com notas para não ficar reprovado ou em dependência na matéria. Entre bate-papos, ansiedades e expectativas, busquei ouvi-los e conversar sobre o porquê da presença da música na grade horária da escola. Achei que não era o suficiente. Depois de alguns encontros

²¹ Marisa T. O. Fonterrada é docente do Instituto de Artes da UNESP, é mestre em Psicologia da Educação, doutora em Antropologia pela PUC-SP e livre-docente em Educação Musical pelo Instituto de Artes da UNESP. Tem uma vasta publicação na área de educação musical e é tradutora dos livros de Murray Schafer.

²² A ETEVM fica situada à Rua João Vicente no bairro de Marechal Hermes - Rio de Janeiro.

onde, juntos, buscamos chegar à definição de Música em concordância com Murray Schafer de que “Música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida” (SCHAFFER, 1991, p.35) e de conhecermos mais sobre o som e sua “intimidade” com a física, me veio o desejo de realizar uma atividade onde os alunos seriam os protagonistas de uma composição musical. Inspirada pelas reflexões de Daniel Barenboim²³, no primeiro capítulo de seu livro *A música desperta o tempo* (2009), procurei estabelecer uma relação da música com a vida e a trajetória profissional que cada um já vinha desenhando ao escolher ingressar numa escola técnica.

Conversando... apreciando

"Hermeto foi na cozinha pra pegar o instrumental: do facão à colherinha tudo é coisa musical. Trouxe concha e escumadeira, ralador, colher de pau, barril, tirrina e peneira – tudo é coisa musical. (...)" (GUINGA; BLANC, Aldir. Chá de panela. Intérprete: Leila Pinheiro, EMI, 1996.)

Para que minha intenção se tornasse uma prática, a escola me disponibilizou uma sala no prédio da mecânica onde havia uma TV com aparelho DVD. Observei no espaço o que havia de material disponível. Cadeiras, ar-condicionado, algumas peças para aula de Materiais em mecânica, divisória, portas de armário de ferro. Tudo valia para fazer uma composição musical. Em aulas anteriores, já havíamos consultado no Youtube, em nossos celulares, vídeos mostrando a genialidade do multi-instrumentista Hermeto Pascoal em fazer música com objetos inusitados. A partir da ideia de que se a criação é sempre mais, tudo é coisa musical, parafraseamos os versos da música interpretada por Leila Pinheiro, citados acima: *"Fomos à sala na mecânica pra pegar o instrumental: das cadeiras aos armários tudo é coisa musical. Tem argolas, barras e outras peças de metal, divisórias, ar condicionado, meu corpo, etc. e tal - tudo é coisa musical."*

Como disse anteriormente, minha proposta de criação passava pela similitude estabelecida entre a música e a vida. Para esta finalidade e para despertar nos alunos os compositores que havia dentro deles, passei um vídeo do grupo “Os Stomps”, onde numa grande armação de ferro que sustenta diferentes objetos

²³ Daniel Barenboim é pianista e regente, tem dupla nacionalidade: argentino e israelense. É autor de outros livros que desenvolvem amplamente suas ideias sobre as relações entre música e vida, como *A life in Music* (Uma vida na música) ainda não publicado em português e *Parallels and paradoxes* (Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade), São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

sonoros, fazem uma exibição como que “pendurados no ar” tocassem uma composição musical. Após o vídeo fizemos uma reflexão sobre o que foi assistido.

“... somos feitos de silêncio e sons (...)”(Lulu Santos e Nelson Mota)

Nossa reflexão se baseou nos pensamentos de Daniel Barenboim, a quem citei no início desta narrativa:

“O silêncio, em outras palavras, pode ser mais alto que o máximo e mais suave que o mínimo. Também dentro de uma composição existe, naturalmente, a ausência absoluta de som. É a morte temporária, seguida pela capacidade de renascer, de recomeçar a vida. Dessa maneira, a música é mais que um espelho da vida; enriquecida pela dimensão metafísica do som, ela torna possível transcender as limitações físicas do ser humano. No mundo do som, nem mesmo a morte é necessariamente o fim.”
(BARENBOIM, 2009, p.17)

Na música que acabáramos de ouvir e assistir antes de ser emitido o primeiro som havia o silêncio. No decorrer, percebemos que nenhum integrante dos Stomps era mais importante que o outro e, que havia uma conexão e uma dependência em do outro. Observamos que todos os sons foram organizados de forma a obter o resultado final e, assim como nos integrantes do grupo, a conexão e a dependência também existe para chegar à realização final. A falta de atenção e de responsabilidade de alguém, ao emitir os sons, comprometeria a atuação de todos os demais. Durante a execução observamos a dinâmica no que tange a intensidade dos sons, a energia e a vibração em torno do fazer. Entretanto, ao final da execução da música, constatamos que ela, também, termina no silêncio, mas que o bom da música é que após o término, podemos retornar e recomeçá-la.

Estabelecendo uma relação com a vida sabemos que ela começa no silêncio, mas aos três meses de gestação o aparelho auditivo do bebê já está apto a perceber sons e aos quatro meses de gestação reage aos sons vindos do mundo exterior tendo aos cinco meses as vias auditivas maturadas. Entretanto, a partir do momento em que as paredes que o separam desse mundo externo se rompem com o nascimento, inicia-se a execução da composição da nossa vida. Muitos planos, muitas expectativas já existiam enquanto estávamos no ventre materno. Agora, efetivamente tornam-se mais claros e com o passar do tempo esses planos passam a ser feitos por nós mesmos quando começamos a estabelecer objetivos para a nossa caminhada. Concluímos que a vida, assim como ao final de uma execução musical,

termina no silêncio, mas que diferentemente da execução de uma música, não há possibilidades de retornar. Por isto, caberia a cada um a atenção e a responsabilidade da composição da sua vida. Cada nota escolhida, cada pausa²⁴, deveria ser pensada. E que o bom de tudo é que se uma nota não se encaixou muito bem, souu mal, não deveríamos temer em apagá-la e colocar outra em seu lugar. Afinal, o processo de composição é uma experiência. O importante é que ao final desta composição tudo valesse a pena.

Na trajetória da vida estudantil e profissional também seria assim. Na escola os alunos são protagonistas de projetos e todo projeto precisa de uma ideia. Antes que ela surja, temos o silêncio. Ao decidir, o silêncio se rompe e o trabalho em equipe começa. Quantas vezes teriam que abrir mão de suas ideias para aceitar que a do colega é melhor que a sua para o bem do projeto? Após concluí-lo, e quando exposto, os aplausos viriam, os benefícios que ele traria para a indústria seriam reconhecidos. A euforia tomaria conta de todos e a cada vez que se lembrassem do feito se sentiriam felizes mais uma vez. No entanto, com o passar do tempo, o silêncio tomaria conta e precisariam de novos projetos, novas ideias, porque é assim que a vida se move. Através do recomeçar, através de novos sonhos e objetivos, porque se assim não fosse, seria o fim.

Compondo

Após estas reflexões, os alunos foram convocados a trabalhar em grupo. Deveriam realizar uma composição musical utilizando os materiais disponíveis em sala e/ou mesmo nos seus pertences. Tudo que pudesse soar poderia ser música. O tempo era curto. No máximo 50 minutos. Ao longo do processo pude observar as turmas que preferiram se dividir em grupos, aquelas que preferiram ser um único grupo, as dificuldades e as decisões para enfrentá-las, os líderes que surgiram, os entendimentos e desentendimentos, a aceitação e não aceitação das propostas dos colegas o que implicou no processo de realização da atividade. E, ainda, aquelas turmas onde o fazer artístico fluiu de maneira alegre, mas com a seriedade de quem estava realizando uma grande façanha. O que na verdade o foi pelo pouco tempo

²⁴ Nota e pausa aqui se referem às escolhas que fazemos ao longo da nossa vida.

disponível. Todas estas questões foram colocadas em pauta ao final para um feedback.

Os resultados da proposta foram surpreendentes. O envolvimento dos alunos com as discussões e, principalmente, com a composição musical fez quebrar as resistências a “mais uma” disciplina para dar conta. A espontaneidade, a preocupação em fazer o melhor foi evidenciada a cada realização. O prazer em fazer música, superar os anseios e viver o resultado da criação ficou explícito no brilho dos olhos de todos.

A partir da iniciativa de uma das turmas começamos a filmar as apresentações. A possibilidade de fazer e depois apreciar sua própria composição preenche uma lacuna aberta pela quase ausência do ensino da música na escola, por falta de políticas do governo e iniciativa das escolas ficando à mercê da massificação imposta pela mídia. Fonterrada (2008) aponta para o problema:

“O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meio de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso os *hits* do momento e ao consumo da música da moda (...)” FONTERRADA, 2008. p. 13.

Hoje, a Escola Técnica Visconde de Mauá conta com uma sala específica para o ensino das Artes, espaço que já vinha sendo reivindicado pela equipe de História da Arte há algum tempo. Segundo eles, parece que a entrada das aulas de música acelerou o processo, pois não foram poucas as vezes que ouvimos falar: “agora vocês podem fazer o ‘barulho’ que quiserem que não vai atrapalhar nenhum professor!”

A apreciação musical e o fazer artístico devem estar presentes no ensino da música nas escolas regulares de ensino básico. Através destes processos podemos aprender sobre nós mesmos, sobre o ser humano, além de proporcionar o encorajamento e a sensação de que em cada momento de uma criação se transcende os limites da experiência, do conhecimento e da razão.

Nossa sala atualmente é um espaço de conhecimento, de vivências, de criação, de construção de instrumentos musicais.

Decisão final

No final do ano de 2013 fui convidada para compor o quadro de professores de uma das escolas de música administradas por um dos Ceteps, espaço que mencionei já no início deste relato. Seria a oportunidade desejada por muitos professores de música.

Pois bem, fui visitar a Unidade, aceitei o convite e disponibilizei horários. Ao retornar comuniquei à direção a minha saída para o ano de 2014. Os dias se seguiram até o final do ano letivo. Pensava diariamente no assunto e passei a compreender que meu lugar era ali, na sala de aula da Escola Técnica Visconde de Mauá. Afinal, o que eu faria na escola de música – aulas de piano, teclado, musicalização infantil -, já realizava no Núcleo de Música do Sesc (Serviço Social do Comércio), na ETEVM eu teria muito mais a fazer. Construir minha docência no cotidiano de uma escola técnica, alcançar a realização profissional e hoje reconhecer que eu tenho muito prazer no que faço. Quanto mais eu me envolvo, quanto mais eu busco, percebo que minhas aulas não se acomodam na repetição. A cada turma uma novidade, uma maneira diferente de atuar, uma nova conquista, o que me permite autonomia e consequentemente traz o reconhecimento.

Decidi ficar. Comuniquei à escola de música sobre minha desistência e à direção da ETEVM a mudança de planos com a decisão de permanecer. Hoje, totalmente inserida no contexto da Visconde de Mauá, vejo que muito mais que optar entre uma escola regular e uma especialista e, apesar de toda a importância em participar deste momento em que a música recupera seu espaço na educação básica, minha decisão foi aquela de conquistar o espaço na escola técnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARENBOIM, Daniel. **A música desperta o tempo.** São Paulo: Martins, 2009.
- BRASIL. Lei Federal 11.796/2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.* Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 de ago. 2008. Seção 1.
- FONTERRADA, Mariza Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* 2^a ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- LINDNER, Lorene Butkees. *O feto como ser ouvinte.* CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica – Audiologia Clínica. Porto Alegre, 1999.
- SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA
(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS
10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS
ISBN 978-85-61128-36-4

**IMAGINÁRIO,
CUIDADO DE SI
E
ARTE**

Pedro Jofre Fichtner Marodin - UFRGS
pedromarodin@via-rs.net tel.: 51-3331 8956 / 9181 4623

Resumo: Este ano o tema da Semana Acadêmica do nosso curso (Letras - UFRGS) foi "Literatura Independente - O Lado B da Literatura". Assim, apresentei este trabalho acadêmico - uma instalação chamada "**CTI NEONATAL**".

Gostaria de levá-la também para o Ouvindo Coisas 2014.



Será montada uma Ala (CTI Neonatal) com 2x2 metros (tipo Gazebo) com duas incubadoras (berços para bebês nascidos **prematuros**).

Cada incubadora, ao invés de bebês, terá poemas e textos de vários poetas brasileiros independentes mortos - falecidos de forma natural, outros de acidente, suicídio, além de pequena biografia sobre os autores...

Será uma homenagem singela aos escritores alternativos e poetas marginais que nos deixaram **prematamente**.

Nos berços constarão poemas e textos de Torquato Neto, Paulo Leminski, Paco Cac, Kazé, Ana Cristina Cesar, Touchê, Cacaso, Henrique do Valle, Rafael Vecchio, Ubi, Samaral...

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

Na saída da instalação, os visitantes receberão "lembrancinhas" - estas mesmas que recebemos quando visitamos bebês em maternidades - com pequenos trechos dos textos ou poemas dos autores homenageados.

A instalação estará aberta para visitação durante todo o evento do Ouvindo Coisas 2014. A montagem e desmontagem estará a cargo do autor deste projeto.

Curriculum: www.pedromarodin.com.br

Palavras-chave: literatura alternativa, poesia marginal, Pedro Marodin, escritores independentes brasileiros mortos.

Materiais Necessários: Para a instalação precisarei de 2 x 2 metros de área com boa circulação de pessoas, iluminação (luz), e 3 mesas pequenas comuns (de sala de aula). Esta área (de 2 x 2 m.) deverá ser necessariamente em local coberto e seguro.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA ONTEM E HOJE: UM PERCURSO, UMA TRAJETÓRIA...

Tamara Martielle B.P. de Arruda²⁵

Ana Iara Silva de Deus²⁶

RESUMO: Este ensaio aborda aspectos da Educação Estética no âmbito educacional, trazendo conceitos de ontem e hoje, procurando apresentar um percurso do conceito de estética no decorrer de sua trajetória. Em seguida, evidencia aspectos do conceito de beleza com base nos filósofos da Antiguidade, bem como realiza uma inter-relação entre Arte-Educação e Educação Estética. Deste modo, este trabalho procura compreender o verdadeiro conceito de Estética e Arte-Educação desde os primórdios da Antiguidade até a Contemporaneidade. Para tanto, o trabalho estabelece uma relação entre Arte, Sensível e Humano e sua relevância para o campo educacional. Assim, este estudo apresenta alguns estudiosos que sustentam esta discussão, como: Jimenez, Kant, Duarte Jr., Villela, Ormezzano, dentre outros. Portanto, procurou-se ao longo deste ensaio apresentar a Educação Estética como um compartilhamento de experiências vividas, evidenciando sensações, sentimentos, conflitos e toda a subjetividade que aflora com a Educação Estética para os envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Arte, Educação, Estética.

²⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo-IESA. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Contato: tamaramartielle@hotmail.com

²⁶ Pedagoga, Mestre em Educação, Especialista em Educação Infantil, Arteterapeuta e Aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social. É professora do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângel -IESA no Curso de Pedagogia. Contato: anaraiaradeus@hotmail.com

**EU... ELAS... EU... EM BUSCA DE UMA (AUTO)BIOGRAFIA OU
(AUTO)BIOGRAFIA E MEMÓRIAS NO TEATRO DOCUMENTÁRIO**

Fernanda Saldanha²⁷ (autora)
Josiane Medianeira Soares²⁸ (coautora)

Resumo: Esta pesquisa constitui meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro e apresenta meu interesse pelo tema do teatro documentário e pela (auto)biografia, assim como, os caminhos acadêmicos e artísticos que me conduziram para este TCC. Busco contextualizar a relação do teatro documentário, da (auto)biografia e dos registros de fotografia e vídeo como elementos de criação para a pesquisa artística. Neste trabalho propõe-se uma experiência ética e estética que transita entre o terreno da ficção e do real, da representação e da não representação, pelo compartilhamento de histórias que *a priori* são convencionadas como reais, com personagens vivos ou que existiram. O teatro documentário possibilita uma liberdade de criação e apresentação diferenciada do que costumamos ver no teatro dito convencional. Objetivo desenvolver uma pesquisa artística no âmbito do teatro documentário, através do resgate de memórias e narrativas (auto)biográficas, que culminem em um acontecimento cênico, levado a público, criando uma linha tênue e que transitará por uma zona fronteiriça entre o que é real e o que é ficção, utilizando as mídias de imagem no contexto da produção deste acontecimento e explorando uma hibridação de diversas linguagens artísticas, unidas para uma finalidade em comum. O que se coloca em jogo é como esta história será contada artisticamente e como ela se constrói pelas afetações e pelos atravessamentos desta biografia e das minhas lembranças enquanto autora/personagem em processo de criação. Para aproximar-me das questões da (auto)biografia investigo Leonor Arfuch e pesquisadores da área teatral, como Erika Fischer-Lichte, Sílvia Fernandes, Marcia Abujamra, entre outros, que tratam do real no teatro, assim como Ecléa Bosi, no que diz respeito à memórias e sobre o teatro documentário aprofundo os estudos em Marcelo Soler e Janaina Leite, principalmente. Trago também diversos filmes que descontinam questões da pesquisa, como o contar histórias, o documentário e a relação mãe e filha. As pesquisas bibliográfica e artística estão em andamento e com a conclusão espera-se oferecer uma contribuição científica, através da produção de material sobre a (auto)biografia no teatro documentário, com o TCC e uma produção artística cujo resultado esperado é o acontecimento cênico que será compartilhado, possibilitando o grande momento do teatro, o encontro de artista e público, estimulando uma experiência coletiva, mas ao mesmo tempo, individual para cada um dos participantes daquela ação.

Palavras-chave: Teatro Documentário; (Auto)Biografia; Memória.

²⁷ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Atriz. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Acadêmica responsável pelo TCC citado. E-mail: fesaldanha@msn.com (<http://lattes.cnpq.br/8366759887053065>)

²⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. E-mail: josymsoares@hotmail.com (<http://lattes.cnpq.br/7842771261744121>)

OS “NÓS” E SEUS ENLACES E DESENLACES

Ionice da Silva Debus
Universidade Federal de Santa Maria

Uma porta enorme se abre diante dos olhos da “menina ninfa”. Ela foi bisbilhotar uma pedra diferente a acabou saindo do seu mundo para outro muito distante. Durante o caminho suas asas quebraram, alguns arranhões, mas nada muito sério, afinal, onde chegou não vai precisar suas asas mesmo. Ela hesita para entrar, pois percebe que depois da porta tem muita coisa diferente das que está acostumada. Mas, sua curiosidade é maior que o medo do desconhecido. A dúvida paira sobre seus pensamentos, mas uma certeza ela tem, é um mundo novo, cheinho de coisas novas para fazer, de novos desafios e isso a encanta. Respira bem fundo e entra. É uma sala muito grande, todos falam ao mesmo tempo. É muito bem recebida e gosta dali. Senta e observa atentamente.

Apesar de se sentir bem, não entende quase nada do que falam, mas quer ficar para tentar entender. Ali tem todos os tipos, uma diversidade só, tem coelhos, gatos, leões, borboletas, girafas, corujas, tartarugas, tigres, onças, águias, abelhas e outros que não consegue distinguir o que são. Talvez um pouco de cada. E isso é o mais fascinante daquele lugar, toda esta diversidade convivendo. Eles são um grupo e têm um nome. Faz muito tempo que esse grupo existe, mas a cada época mudam alguns integrantes.

A abelha fala de um amigo seu, uma coruja muito velha e sábia, que é muito importante, suas ideias são a base de tudo que fazem. Bom, alguma coisa já da pra ir entendendo, eles percebem seu mundo como social-histórico e acreditam que tudo que há nele foi criação, ou seja, alguém criou, em algum momento e foi instituído. E para entenderem o que se apresenta a eles, criam símbolos, dotados de significações, que dão sentido a tudo. Quando precisam, criam algo novo, instituem novas maneiras de ser e pensar.

Ali, ao mesmo tempo em que estudam, trabalham, também são alegres e festivos, observando atentamente, parece que gostam de estar juntos, não querem ir embora. Brincam, dão risadas, se abraçam, confidenciam algumas coisas, comem, bebem, fazem festa, criam laços, criam vínculos. É um grupo-diversidade, grupo além da tarefa. Mas Ninfa se pergunta se todos os outros grupos são iguais aquele? Só tem uma maneira de saber, vai à procura de outros grupos para achar a resposta, abre a porta, deixa aberta e sai andando atentamente...

**ARQUITETURA E ARTE:
VIVÊNCIA E ESPACIALIZAÇÃO DA PALAVRA- CONCEITO ENVOLVIMENTO**

Autora: Josicler Orbem Alberton

Co-autoras: Letícia Durlo e Renata Zampieri

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Centro de Tecnologia, Curso de Arquitetura e Urbanismo- CAU

Palavras- chave: arquitetura, envolvimento e arte.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da arquitetura permeiam o universo da arte e da técnica, numa dialética entre emoção e razão. Porém, o paradigma racionalista por anos se sobressai e impõe um modo de operar o projeto cujo objetivo principal é buscar soluções funcionais. Assim, a arquitetura mostra-se cartesiana e objetiva, distanciando-se da área criativa que também se propõe. No contexto contemporâneo, outro desafio é o excesso de frivolidade das informações imagéticas. A valorização de modelos arquitetônicos cada vez mais padronizados, muitas vezes inspirados em edifícios publicados em revistas especializadas, incentivam as discussões acerca da abordagem de projeto como uma simples questão de imagens de referência.

Tais questões colocam em pauta a necessidade de métodos capazes de instrumentalizar o aluno para uma postura projetual mais crítica diante do fazer arquitetônico. Assim, o ensino do projeto de arquitetura deve ser revisto com o objetivo de facilitar o processo criativo do aluno, encorajando-o a se aventurar em exercícios exploratórios que visem o desenvolvimento cognitivo através de uma compreensão mais ampla do objeto arquitetônico. Neste contexto de desafios, o presente trabalho apresenta um exercício didático que foi desenvolvido junto à disciplina de Ateliê de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria, no segundo semestre de 2013.

O objetivo principal foi aproximar o acadêmico da esfera artística que a arquitetura se propõe através da materialização de palavras- conceito. Para tanto, os acadêmicos foram organizados em equipes que estudaram as seguintes palavras: luminosidade, fragmentação, fluidez, hierarquia e envolvimento. Quanto à materialização, o desafio era criar e construir, em escala 1:1, uma tenda temporária,

ou seja, um espaço que pudesse abrigar pelo menos uma pessoa e expressasse, de diferentes maneiras, a palavra escolhida.

Os acadêmicos construíram cinco tendas, localizadas próximas ao Restaurante Universitário principal da UFSM, que ficaram abertas à visitação durante um pequeno período (aproximadamente duas horas). As discussões decorrentes do exercício, além de contribuírem para a construção da disciplina, mostraram-se profícias para os acadêmicos que puderam vivenciar uma metodologia de geração formal baseada na definição de um conceito, com liberdade de criação e sem as limitações impostas por um programa de necessidades funcional.

METODOLOGIA

A atividade “Conceito, Forma e Espaço” é composta por duas etapas que tratam da definição de um conceito para o projeto e sua materialização. A primeira fase trata do estudo conceitual e sua materialização através da forma (natural e construída) e é dividida em duas partes: estudo semântico e estudo de referências arquitetônicas. O estudo semântico é desenvolvido a partir da seleção de imagens que não retratam a arquitetura, que traduzam, através de sensações, o significado da palavra estudada. É também neste momento que acontece o estudo sobre a palavra (significados, origem). A pergunta a ser respondida aqui é: quais as características da forma e da matéria presentes na materialização da palavra?

A segunda parte da primeira etapa trata da palavra e sua materialização na arquitetura. Um painel com imagens de obras arquitetônicas é desenvolvido, composto por pelo menos cinco referências arquitetônicas. A palavra aqui poderia estar presente nas obras expostas de diversas maneiras, como, por exemplo, no sistema estrutural, na fachada, no volume, na espacialidade, na iluminação, na organização espacial, entre outras.

A segunda etapa tem como foco o conceito e sua materialização no espaço e é dividida em três partes: projeto da tenda, materialização e visitação. A primeira parte diz respeito a projetação, a equipe deve conceber um espaço coberto, que caiba no mínimo uma pessoa e expresse o conceito estudado que será construído e depois vivenciado através de visitações. O conceito pode estar presente de diversas maneiras na construção realizada pelas equipes, desde os materiais escolhidos até os

elementos que compõe a forma. O percurso que o visitante irá fazer é muito importante, cabendo à equipe explorar as sensações e as vivências que pretende propiciar.

RESULTADOS

Cinco tendas foram construídas, porém, este relato apresentará o trabalho desenvolvido pela equipe que estudou a palavra envolvimento. Ao discutir a atividade proposta, a equipe chegou à conclusão de que há a necessidade urgente no espaço universitário de lugares de convivência, de arte, de cultura e de lazer ao ar livre. Tais espaços passaram a ser prioridade para o planejamento do projeto, que explorou o universo da arte e seus desdobramentos. O espaço deveria enfatizar o coletivo, desconstruir a visão individualista, e ter uma forma envolvente, que pudesse atrair pessoas de diversas áreas e que fosse também interativo. Um caracol de bambus definiu o espaço linear e o percurso proposto trouxe em sua extensão os diversos tipos de arte (música, teatro, literatura, pintura, escultura, etc.).

Para a elaboração do projeto, a equipe buscou parceria com o Colégio Politécnico e o Jardim Botânico, ambos na UFSM, para obtenção dos bambus para a construção. Após a obtenção do material, foi demarcado o espaço e fixados os bambus, que acabaram por delimitar o espaço arquitetônico. Ornamentos foram expostos para caracterizar o espaço de forma artística e enfatizar o conceito, desenvolvendo diversas atividades, como exposição de fotos, de pinturas, de esculturas, apresentações de dança e música, envolvendo não apenas os alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo, mas também estudantes de diversos cursos da UFSM.

Segue abaixo um trecho do relato da equipe:

"Segundo Carnielo (2002) as palavras casa e lar são termos distintos muitas vezes confundidos. O conceito de casa está atrelado ao edifício, ou é parte dele destinado à habitação humana. O objeto construído casa está a espera de um uso familiar em que as relações do plano físico e a troca emotiva de seus moradores, possam fazer desta um lar. Embasados nesta ideia, tomou-se como objetivo do trabalho projetar uma estrutura que usasse o envolvimento entre as artes, com o intuito de tornar o espaço mais convidativo à interação dos usuários no entorno com a estrutura, transformando assim o concreto em simbólico."

Ocorrida no dia 4 de Novembro de 2013, a inauguração do espaço do envolvimento foi recebida por curiosos que pelo local passavam e, em sua maioria,

acabavam por permanecer para desfrutar do ambiente que ali instalou-se. As pessoas eram convidadas a relacionar-se com a música que permeou o local, a apresentação de dança/teatro realizado pelo curso de Dança da UFSM e curso de Artes Cênicas, com a literatura que estava contemplada pela exposição e distribuição de livros e poesias ao longo do espaço livre, pela pintura, escultura e fotografias dispostas aos arredores da tenda.

Os estudantes visitaram a intervenção de modo curioso e receptivo. Uma observação sobre o espaço foi desse ser essencialmente público, não apenas por sua estrutura, que possuía certa permeabilidade, mas também porque o objetivo era que pessoas de diferentes cursos pudessem aproveitar o local e interferir nele, deixando um pouco de sua característica ali. Ao centro da tenda construída encontrava-se uma área em que foi possível os visitantes fazerem sua própria intervenção e deixarem seu registro da visita ao local. O individualismo que nos é comum, tornou-se uma exceção no espaço, como pretendia a equipe, e a convivência gerada envolveu alunos e professores ali presentes, demonstrando assim que a palavra extrapolou o próprio espaço, atrelando forma e conteúdo.

CONCLUSÕES

O objetivo principal do exercício de aproximar o estudante de arquitetura e urbanismo da esfera artística através da materialização de palavras-conceito foi contemplado. Os ambientes produzidos conseguiram traduzir os significados das palavras de diferentes maneiras, desde a forma até a exploração dos cinco sentidos. Esta experiência, além de contribuir para construção da disciplina, mostrou-se efetiva para aproximação dos alunos e professores através da vivência do espaço. O trabalho em grupo foi incentivado, assim como a aproximação do acadêmico com a comunidade universitária.

Embora algumas dificuldades na construção dos espaços pretendidos, os acadêmicos relataram que a atividade contribuiu significativamente no desenvolvimento de seus conhecimentos, tanto para compreensão de aspectos teóricos e de composição formal, quanto como experiência prática na construção arquitetônica.

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

BIBLIOGRAFIA

CARNIELO, J. Casa e lar: a essência da arquitetura – Arquitextos, São Paulo, 029,11, Vitruvius, out. 2003. Disponível em

<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/03.029/746>, acesso em out. 2013

DE CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOLETO, V. Apontamentos sobre a história da arquitetura de Santa Maria. Santa Maria: Palotti, 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os "usos culturais" da cultura. Contribuição para

uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. IN: YAZIGI, Eduardo;

CARLOS, Ana Fani Alessandrini; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. Turismo: espaço,

paisagem e cultura. São Paulo: Hucitec, 1996.

Resumo: O Diário de inverno de Paul Auster registra as memórias de um sujeito inquieto, que busca se descobrir através do que lhe parece estranho. Os cenários de seus dias se alteram rapidamente - um corpo vive os encontros e desencontros entre corpos e lugares, são muitos os endereços e as relações que aparecem ao longo de suas memórias. A partir disso, o presente trabalho aborda questões relativas ao diário enquanto série de vestígio corporais, através de estudos sobre a escrita memorialística.

Palavras-chave: Memória, diário, corpo.

O “Diário de Inverno - memórias” de Paul Auster propõe uma dúvida ao leitor: seria um diário? Se, de acordo com Philippe Lejeune (2008), diário é uma série de vestígio datados, a dúvida se dá pelo fato de o diário de Paul Auster não ter em seus fragmentos a identificação dos dias. É possível perceber que o autor não se debruçou sobre seu caderno para registrar seus momentos dia após dia. Temos em seu diário uma sequência de fragmentos de memória, onde a continuidade que se espera de uma série não é da ordem cronológica dos vestígios do passado, mas por um corpo de lembranças. Assim, se denominarmos de diário o conjunto de memórias de Paul Auster, não devemos pensar que o suporte de seus escritos seja o tradicional caderno de anotações, mas sim um corpo que, anotado por cicatrizes, flutua pelo tempo.

O movimento e as sensações corporais aparecem constantemente ao longo das páginas do “Diário de inverno” de Paul Auster. Desta forma, traçamos um percurso que propõe o corpo enquanto evocador de lembranças e espaço de conexões entre fragmentos.

Diário de Memórias

O diário é um filtro, regido pela seletividade e por descontinuidades. Ele retém uma ou duas ocorrências do dia que correspondem ao que é problemático, deixando implícito o que transcorreu bem e o supérfluo. Os registros do diarista são vestígios do que é digerido do dia real, minutos entre as vinte e quatro horas. O diarista propõe um sentido a partir do que selecionou, como se fizesse uso de uma lupa, aproxima-se do que lhe convoca e

²⁹ Graduado em Psicologia e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atualmente é aluno do curso de Pós- Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

afasta-se do entorno. Apesar da escrita do diário ser livre, cada diarista logo constrói e se acomoda em uma forma, um método para estruturar suas entradas.

Para Lejeune, existem dois principais suportes de escrita de diários, o caderno e as folhas soltas. Os que optam pelo caderno como suporte, buscam a garantia de continuidade. Embora a prática diarística seja irregular e seus temas variem, a escolha pelo caderno, segundo Lejeune, vai cicatrizar, encadear e fundir tudo. Assim, no caso do “Diário de Inverno” de Paul Auster, o corpo é o suporte da escrita de suas memórias desde a infância até seus últimos dias:

Fala agora, antes que seja tarde, e depois espera continuar a falar até que não haja mais nada para dizer. Afinal de contas, o tempo está-se a esgotar. Talvez não seja pior piores de lado por agora as suas histórias e tentares passar em revista o que foi para ti viver dentro deste corpo desde o primeiro dia de que tens memória de estar vivo até o dia de hoje. Um catálogo de dados sensoriais (AUSTER, 2012, p.5).

Paul Auster escreve em forma de fragmentos, dando ênfase ao desenvolvimento e as sensações do corpo. No livro de memórias “A ausência que queremos”, o escritor Héctor Abad expõe que “a memória é um espelho opaco e estilhaçado, ou melhor, é feita de conchas intemporais de lembranças espalhadas numa praia de esquecimento” (p. 153). Neste sentido, pensamos que “o espelho opaco e estilhaçado” de Paul Auster se configura enquanto um ato, que busca reunir os cacos do tempo tornando-se unidade na forma de um diário do corpo.

Para Lejeune, o diário é uma renda ou teia de aranha, porque, aparentemente, é feito de mais espaços claros do que cheios. A descontinuidade explícita remete a um *continuum* implícito e a chave só o autor possui. Nesse sentido, o livro de Paul Auster trata de uma série de vestígios que ao invés de seguirem a cronologia do calendário, seguem o fluxo das lembranças do autor em relação aos atos e sensações do seu corpo. Isso permite ao leitor a sensação da continuidade implícita geralmente vista nos diários.

Memórias Invernadas

De acordo com Santo Agostinho (1980), a memória reside em um palácio, onde estão os tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie. É neste palácio que também está escondido tudo o que pensamos, quer aumentando ou diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram. Nele se conservam distintas e classificadas todas as sensações que entram isoladamente pela

sua porta. A luz, as cores e as formas dos corpos penetram pelos olhos; todas as espécies de sons, pelos ouvidos; todos os cheiros, pelo nariz; todos os sabores, pela boca. Enfim, pelo tato entra tudo que é duro, mole, quente, frio, áspero, pesado ou leve, tanto extrínseco como intrínseco ao corpo. No diário de Paul Auster a memória emerge a partir das sensações que invadiram seu corpo ao longo de sua vida:

O que exerce pressão sobre ti, o que sempre exerceu pressão sobre ti: o exterior, isto é, o ar – ou, mais exatamente, o teu corpo no ar que te rodeia. As plantas dos pés ancoradas no chão, mas todo o resto do teu ser exposto ao ar, e é aí que tudo começa, no teu corpo, e tudo acabará também no teu corpo. Mais tarde, se tiveres tempo, pensarás no calor e no frio, nas infinitas variedades de chuva, nos nevoeiros que atravessaste às apalpadelas como um homem sem olhos, no metralhar demencial das pedras de granizo contra as telhas na casa de Var (AUSTER, 2012, p.13).

A realidade não penetra na memória, só as suas imagens é que são recolhidas com espantosa rapidez e dispostas em células, de onde admiravelmente são tiradas pela lembrança. Colocamos também na memória os afetos da alma, não da maneira como os sente a própria alma, quando os experimenta, mas de outra muito diferente, de acordo com a exigência da memória. Mesmo quando não estamos tristes, podemos recordar uma amargura passada, revivendo sem temor o medo que sentimos em outro momento.

Segundo Aleida Assman (2011) desde o início da escrita, no Egito antigo até hoje, diversos testemunhos atestam que a escrita é a mídia preferencial para memória em relação a todas as demais mídias. A lembrança sempre exige um gatilho e a escrita se desenvolve sempre na direção de estabelecer ligações. Assim, pensamos os movimentos e as sensações corporais como gatilho das memórias de Paul Auster.

De acordo com Clara Rocha (1992) a compreensão do gênero memorialístico deve atender mais ao estrato semântico do que ao técnico – compositivo. As memórias estão entre autobiografia e a crônica, variando de acordo com o caso, o peso relativo do eu no conjunto narrado. A memória é uma forma de escrita sobre si mesmo, e, sobretudo, o testemunho de um tempo e um meio social.

A narrativa memorialística tem um fundo histórico e cultural, sujeito à filtragem subjetiva de quem produz. Os acontecimentos são passados pelo crivo da lembrança, e por vezes esse processo necessita de ajuda. Os memorialistas apoiam-se frequentemente em diversos documentos, diários íntimos, cartas, jornais, etc. No caso de Paul Auster, são suas cicatrizes, sensações, lugares e livros que auxiliam na seleção de suas memórias.

Assman (2001) afirma que as mídias externalizadas da memória incluem localizações que são convertidas em lugares de memória, devido a algum acontecimento de relevância religiosa, histórica ou biográfica. Lugares podem atestar e preservar uma memória, mesmo para além de fases de esquecimento coletivo. Após intervalos de suspensão da tradição, peregrinos e turistas do passado retornam a locais significativos para eles, e ali encontram uma paisagem, monumentos ou ruínas. Com isso ocorrem “reanimações”, nas quais tanto o lugar reativa a recordação quanto a recordação reativa o lugar.

O corpo também pode funcionar como um meio em si, na medida em que os processos psíquicos e mentais de recordação são ancorados de maneira tanto somática quanto neuronal. O corpo estabiliza lembranças por meio da habituação, e as fortalece pelo poder da afecção. A afecção como componente corporal das lembranças possui uma qualidade ambivalente que pode ser vista tanto como indício de autenticidade quanto como motor de falsificação(ASSMAN,2011). Nas memórias de Paul Auster, é explícita a função do corpo no processo de construção de suas memórias:

Turbulência. É a palavra que vem à cabeça quando pensas nos prazeres da meninice (por oposição aos desgostos). Andar à luta com o teu pai, coisa que raramente acontecia porque ele raramente estava em casa durante horas em que tu estavas acordado (saía para o trabalho quando tu ainda dormias e voltava quando já te tinha metido na cama), mas talvez por isso mais memorável, e o tamanho descomunal do seu corpo e dos seus músculos, e o seu volume incrível quando lhe agarrava os braços e tentavas derrotar o Rei da Nova Jérsia em combate corpo a corpo, e também com o teu primo quatro anos mais velho do que tu, naquelas tardes de domingo em que ias com a tua família visitar os teus tios, a mesma pujança física com que rolavas com ele pelo chão, a alegria dessa pujança, o abandono. Correr. Correr, saltar e trepar. Correr até sentires os pulmões a rebentar, até te doerem os rins (...). Tu e os teus amigos eram tão ágeis, tão flexíveis, tão desejosos de travar estas guerras de faz de conta que se atiravam uns aos outros com uma ferocidade desmedida, corpos pequenos que chocavam contra outros corpos pequenos, se atiravam ao chão, torciam braços, apertavam pescoços, passavam rasteiras e davam empurões, tudo o que fosse preciso para ganhar o jogo, todos uns animais, animais selvagens até o tutano (AUSTER, 2012, p.30-31).

As reações corporais estão presentes ao longo das memórias de Paul Auster, indicando que as marcas e sensações despertam a maioria de suas lembranças revividas no texto. A memória corporal parece promover uma sequência entre os parágrafos, dando uma sensação nítida e visceral para as imagens apresentadas ao longo de sua escrita.

Corpo de memórias

Para Rubens Marcelo Volich (2010), vivemos entre o familiar e o estranho, temos medo e ansiedade do que parece longe ou estranho e buscamos acolhimento do que está próximo ou familiar. O corpo humano é talvez o que temos de mais próximo. Desde o início ele se oferece como o suporte de nossas primeiras experiências. Nele somos concebidos, abrigados. A partir dele existimos. No corpo criamos enigmas e buscamos respostas. O homem dedica-se a decifrar tais mistérios, inspirados por imagens advindas de seu corpo. Como podemos ver neste trecho do diário de Paul Auster:

Nunca tinhas conhecido nenhuma mulher que se sentisse tão bem no seu corpo, tão tranquila na nudez do seu ser, e o que acabou por acontecer foi que, embora a tua vontade fosse que as demonstrações continuassem até de manhã, ficaste tão excitado que não conseguiste conter-te mais tempo. Pensaste que aquilo era o fim de tudo, no passado *ajouissance* sempre tinha sido o fim de tudo, mas, mesmo depois de acabarem, a Sandra não te apressou para que te fosses embora, quis continuar na cama a teu lado a conversar, por isso ficaste com ela quase mais uma hora, placidamente envolto nos seus braços e com a cabeça pousada no seu ombro, a falar de coisas que havia muito se tinha apagado da tua memória(...)(AUSTER, 2012, p.47).

Estranhar e reconhecer o outro são ações análogas à experiência de se sentir estrangeiro e familiar a seu próprio corpo. O desenvolvimento, o amadurecimento e a integração pressupõe a capacidade de se entregar à ameaçadora experiência do encontro com um estranho, abrindo portas de nossa morada, de nosso corpo.

Desde os antigos gregos, os ruídos, a cor, o calor, a umidade, a tensão do corpo, sugeriram respostas para sensações e experiências dos sujeitos diante de si mesmo e da realidade. Nossas percepções do mundo e daqueles que nos cercam, as representações que construímos dos mesmos e as relações que com eles estabelecemos são intermediadas por nossas sensações corporais. O corpo é, antes de mais nada, um amplo cenário em que se desenrola a experiência do existir (VOLICH, 2010). Assim, compreendemos o corpo na obra de Paul Auster enquanto gerador e espaço de lembranças, nascidas desde seus mais primitivos conflitos com a realidade.

A coleção de cicatrizes, em particular as da cara, que vês todas as manhãs quando te olhas ao espelho para fazer a barba ou pentear o cabelo. Raramente pensas nelas, mas, quando pensas, comprehendes que são marcos da vida, que as várias linhas dentadas que te recortam a pele da cara são letras do alfabeto secreto que conta a história de quem és, porque cada cicatriz é o vestígio de uma ferida sarada, e cada ferida foi causada por uma colisão inesperada com o mundo – ou seja, um acidente, ou uma coisa que não tinha de ter acontecido, já que um acidente é por definição uma coisa que não tem de acontecer (AUSTER, 2012, p.8).

Nas memórias de Paul Auster, o corpo é apresentado como um espaço de experiências e conflitos, o que remete a Paul Ricoeur (2007) no que diz respeito à espacialidade corporal e ambiental ser inerente à evocação da lembrança. Para este autor, as lembranças de ter morado em tal casa de tal cidade ou de ter viajado a tal parte do mundo tecem ao mesmo tempo a memória íntima e uma memória compartilhada entre pessoas próximas, nessas lembranças tipos, o espaço corporal é vinculado ao espaço do ambiente, fragmento da terra habitável, com suas trilhas e obstáculos mais ou menos praticáveis. No diário de Paul Austersão inúmeros os trechos em que as lembranças são evocadas através da espacialidade corporal e ambiental:

Abrigos, habitações, os pequenos e grandes espaços que protegeram o teu corpo do céu aberto. Começando pelo nascimento no Hospital Beth Israel, em Newark, Nova Jérsei (3 de fevereiro de 1947) e continuando até o presente (esta fria manhã de janeiro de 2011), são estes os lugares onde estacionaste o teu corpo dos anos – os lugares a que, para o bem ou para o mal, chamaste casa (AUSTER, 2012, p.50).

Os deslocamentos são atos primordiais que fazem do “lugar” algo a ser buscado. A investigação sobre o que significa “lugar” encontra apoio na linguagem comum que conhece expressões como localização e deslocamento, que falam de experiências vivas do corpo próprio. O corpo é o ponto de referência do acolá, próximo ou distante, do incluído e do excluído, do alto e do baixo, da direita e da esquerda, do à frente e do atrás e de outras tantas dimensões assimétricas que articulam uma tipologia corporal não desprovida de algumas valorações éticas (RICOEUR, 2007).

A essas dimensões corporais se somam posturas privilegiadas, orientações para diante, para trás, de lado, todas elas determinações suscetíveis de valores opostos: o homem atuante, como o homem em pé, o doente e também o amante na posição deitada, a alegria que soergue e eleva, a tristeza e a melancolia que abatem, etc. É sobre essas alternâncias de repouso e de movimento que se inclui o ato de habitar, o qual tem suas próprias polaridades: residir e deslocar-se, abrigar-se sob um teto e sair para o exterior.

Os deslocamentos do corpo e mesmo a sua manutenção no lugar não se deixam nem dizer, nem pensar, nem sequer, no limite, experimentar, sem alguma referência, ao menos alusiva, aos pontos, linhas, superfícies, volumes, distâncias, inscritos em um espaço destacado da referência ao aqui e ao acolá inerentes ao corpo próprio. Entre o espaço vivido do corpo próprio e do ambiente e o espaço público intercala-se o espaço

geométrico. Com relação a este, não há mais lugares privilegiados, mas locais quaisquer. É nos confins do espaço vivido e do espaço geométrico que se situa o ato de habitar. Ora, o ato de habitar não se estabelece senão pelo ato de construir. Portanto, é a arquitetura que traz à luz a notável composição que formam em conjunto o espaço geométrico e o espaço desdobrado pela condição corpórea. A escrita memorialística de Paul Auster acompanha os deslocamentos do corpo no espaço:

O teu corpo em espaços pequenos e espaços grandes, o teu corpo subindo e descendo escadas, o teu corpo nadando em lagos, rios e oceanos, o teu corpo atravessando campos enlameados, o teu corpo deitado na erva de prados desertos, o teu corpo percorrendo ruas de cidades, o teu corpo trepando encostas e montanhas, o teu corpo sentado em cadeiras, deitado em camas, estendido em praias, percorrendo estradas rurais de bicicleta, caminhando pelo meio de florestas, pastagens e desertos, correndo em pistas cinza, saltando em pisos duros, em pé debaixo do chuveiro, entrando em banheiras de água quente, sentado em sanitas, esperando em aeroportos e estações ferroviárias, subindo e descendo em elevadores, espremendo-se nos bancos de carros e autocarros, abrindo caminho debaixo de chuva sem guarda-chuva, sentado em salas de aula, deambulando por livrarias e lojas de disco (R.I.P), sentado em auditórios, cinemas e salas de concerto, dançando com raparigas em ginásio de liceu, descendo rios de canoa, remando em barcos que atravessam lagos, comendo a mesas de cozinha, comendo a mesas de sala de jantar, comendo em restaurantes, fazendo compras em grandes armazéns, lojas de eletrodomésticos, lojas de móveis, sapatarias, lojas de ferragens, mercearias de lojas de roupas, em filas para passaportes e para cartas de condução, recostado em cadeiras com os pés em cima de secretárias e mesas enquanto escreves em blocos, curvado sobre máquinas de escrever, caminhando debaixo de nevões sem chapéu, entrando em sinagogas e igrejas, vestindo-se e despindo-se em quartos de dormir, quartos de hotel e vestiários, de pé em elevadores, deitado em camas de hospital, sentado em marquesas de médicos, sentado em cadeiras de barbeiros e cadeiras de dentista, dando cambalhotas na relva, fazendo o pino na relva, saltando para piscinas, percorrendo museus, batendo bolas de basquetebol em recintos de jogos, lançando bolas de basebol e de futebol em parques públicos, experimentando as diferentes sensações de caminhar sobre pisos de madeira, pisos de cimento, pisos de tijoleira e pisos de pedra, as diferentes sensações de pisar areia, terra e relva, mas principalmente a sensação dos passeios das ruas, pois é assim que te vês quando paras para pensar em quem és: um homem que caminha, um homem que tem passado a vida a caminhar pelas ruas da cidade (AUSTER,2012, p. 49-50).

Os espaços habitados pelo corpo do autor desencadeiam suas lembranças, construindo um mapa de vestígios que são revividos pela escrita. As memórias de Paul Auster se dão pelos movimentos do seu corpo entre passado, presente e futuro. Um corpo que volta, para e segue em frente.

Considerações

O Diário de inverno de Paul Auster, registra as memórias de um sujeito inquieto, que busca se descobrir através do que lhe parece estranho. Os cenários de seus dias se alteram rapidamente, um corpo vive os encontros e desencontros entre corpos e lugares, são muitos os endereços e as relações que aparecem ao longo de suas memórias.

Para a psicanalista Ana Maria Medeiros da Costa (1998), em qualquer produção literária encontra-se a necessidade de transposição do singular ao coletivo. É nessa perspectiva que aparece uma necessidade de registro da experiência, algo para além do controle e da intenção do escritor. O ato de contar-se remete a uma referência de filiação, ou seja, o que se constitui numa ordem geracional. Implica também uma construção ficcional, aquilo que proponho como versão de minha própria história. Porém, o que é apontado como fundamental nesse ato é o paradoxo complexo que carrega em si, pois precisamos ser, ao mesmo tempo, o contador e contado. Com isso, nota-se o deslocamento entre o corpo vivido e o corpo que vive. Paul Auster parece endereçar-se a um espelho, talvez o “espelho estilhaçado”, onde as fendas são preenchidas pelas distâncias do tempo.

Dessa forma, toda experiência traz consigo certo fracasso na representação do si mesmo. O registro na escrita aparece como um complemento necessário à experiência, uma necessidade de apropriação de algo irrepresentável, que, de outra forma, se esfumaça. Nesse caso a escrita pode ser vista como uma tentativa de reconstituição desse ato que se perdeu junto com o corpo. Assim, percebemos a relação mutua entre escrita e corpo nas memórias de Paul Auster:

Para fazer o que fazes, precisas de caminhar. É a caminhar que te vêm as palavras, que ouves os ritmos das palavras que vais escrevendo mentalmente. Um pé à frente, depois o outro, a batida dupla do teu coração. Dois olhos, dois ouvidos, dois braços, duas pernas, dois pés. Isto e depois aquilo. Aquilo, e depois isto. A escrita começa no corpo, é a música do corpo, e ainda que as palavras tenham significado, possam às vezes ter significado, é na música que os significados começam. Sentas-te à mesa para escrever fisicamente as palavras, mas na tua cabeça continuas a caminhar, sempre a caminhar, e o que ouves é o ritmo do teu coração, o batimento do teu coração (AUSTER, 2012, p. 175).

Pode-se perceber que a necessidade que todos têm de contar-se não abarca somente o campo da representação. Pela série de elementos implicados, temos algo que vem no lugar de dar suporte ao corpo, aos atos e às relações (COSTA, 1998).

Neste sentido, o movimento de Paul Auster através de suas memórias, parece um arremessar de folhas soltas ao vento, feito pelo braço do escritor. Porém, o vento que sopra é o mesmo ar que ele respira, e as folhas que pareciam alçar um longo voo, acabam pousando sobre seus pés, propondo um ciclo constante de saída e retorno ao próprio corpo, impulsionado pela escrita memorialística.

Referências

- ABAD, Héctor. *A ausência que seremos*. Trad. Rubia P. Goldoni & Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- AGOSTINHO, Santo
- ASSMAN, Aleida. *Espaços da recordação*. Formas e transformações de memória cultural. Trad. Paulo Soethe. Campinas: Editora Unicamp, 2011.
- AUSTER, Paul. *Diário de inverno – memórias*. Trad. Francisco Agarez. Alfragide: ASA II, 2012.
- COSTA, Ana. A ficção do si mesmo. In: APPOA, *Psicanálise e literatura*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, nº15, 1998.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à internet. Trad. Jovita M. G. Noronha (Org.) e Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François: Unicamp, 2007.
- ROCHA, Clara. *Máscaras de Narciso*. Estudo sobre a literatura autobiográfica em Portugal. Coimbra: Almedina, 1992.
- VOLICH, Rubens. Hipocondria, estranha familiar. In Drügg, Angela Maria; FREIRE Kenia; CAMPOS, Iris (Orgs.). *Escritos da clínica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

**INAUGURANDO O TEMPO DENTRO DE SI – OLHARES PARA O
IMAGINÁRIO E A ARTE**

Maria Edinara Leão Moreira³⁰

Resumo: Em **A paixão segundo G. H.**, romance de Clarice Lispector, publicado em 1964, acontece um processo de desrealização da personagem, que passa de uma situação cotidiana e banal para um estado de imersão no neutro, fato que provoca a desintegração mimética na narrativa. A trama é aparentemente simples – uma mulher, identificada apenas como G. H, mata uma barata –, mas esse fato adquire muitas dimensões na narração e origina uma busca existencial da personagem. Essa busca desencadeia transformações na psicologia de G. H., que vai percebendo suas sensações, as quais são revistas, no estudo, à luz da teoria freudiana, do elemento “estranho”. Na análise, procede-se a uma inserção na leitura, perfazendo a narrativa, o desfazer-se da ilusão referencial e o fracasso da narrativa, que encontra seus limites no silêncio.

Palavras-chave: Clarice Lispector; narrativa, desintegração.

Introdução

A personagem sente-se observada pela barata. G. H. pergunta-se pelo gosto que teriam os olhos desse inseto e faz suposições. Neste segmento, podemos evidenciar um evento sinestésico. Os vocábulos utilizados instalam outra ordem semântica na narrativa, pois abrangem visão e paladar. Embora recorra a tais formas de expressão, a protagonista não consegue descrever sua percepção sobre as coisas. O leitor percebe que a sensação não é a própria coisa, e sim é uma ilusão de presença. Em **A paixão segundo G. H.**, observamos a construção antitética som-ausência de som [surdez/mudez] numa sinestesia relacionando a percepção tátil com a auditiva, recurso usado pela autora, que assinala para o “som surdo do calor” se refratando em paredes e tetos. A própria instituição da palavra é percebida pela personagem como algo ambíguo, diferente da realidade da coisa, aquém daquilo que é e que a palavra não consegue tocar, escapando ao que pode ser dito, pois os sons secos se transmutam em mudez vibrante.

De acordo com G. H., as coisas, impregnadas pela natureza, têm seu gosto original, o qual é comprometido pelo “tempero” que a elas adicionamos. Uma vez que a protagonista anseia (re)descobrir o “gosto” original das coisas, enfatizamos que essa é uma percepção relevante em sua trajetória.

Escuta, diante da barata viva, a pior descoberta foi a de que o mundo não é humano, e de que não somos humanos. (p. 65)

³⁰ Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo.

Desenvolvimento

A proposta de Freud, no artigo “O estranho” (*“Das Unheimlich”*), de 1919, é investigar as condições que causam o aparecimento do elemento estranho, percebendo-as como formas possíveis de retorno de um conteúdo reprimido, independentemente do afeto original. O estranho ficaria por conta do retorno em si e da familiaridade do fenômeno, indicando que este não é novo nem alheio, apenas separado da mente pela repressão. A ideia de combinar o estranho como algo inicialmente conhecido que poderia ter ficado oculto (reprimido), mas retornou, concorda com a imprecisão etimológica das palavras *unheimlich/heimlich*. Outros fenômenos poderiam ser agrupados em categorias que abrangessem um tipo de pensamento primitivo e o retorno de processos infantis reprimidos.

O estranho evoca outro nível de sensibilidade e de percepção, tendo em vista que nem tudo o que é belo provoca estranheza. Para rondar o estranho, é preciso chocar, espantar. De acordo com Freud, “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho e há muito familiar” (1996, p. 237). No artigo “O ‘estranho’” lemos:

A palavra alemã “*unheimlich*” é obviamente o oposto de “*heimlich*” [“doméstica”], “*heimsch*” [nativo] – o oposto do que é familiar; e somos tentados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque *não* é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho. (1996a, p. 239)

A cotidianidade da parte inicial da obra vai se opor à emergência de estranheza a partir da entrada no quarto de empregada. Essa estranheza aproxima-se, em grande medida, da noção freudiana de *unheilich*, introduzida no mesmo artigo de 1919. Em busca de respostas, G. H. sente que nunca mais repousará, pois entende que todos os dias de sua vida serão iguais e que, ao entardecer, estará melancólica. Para saber de si, a personagem – “de corpo espirituoso”, com seu robe branco, seu “rosto limpo e bem esculpido”, que “enxugava a boca com o guardanapo” (p. 28) – tenta lembrar-se do que fazia antes do acontecimento que mudaria sua vida, quem ela era, o que fazia: “Esse ela, G. H. no couro das valises, era eu” (p. 28), afirma, mas duvida: “sou eu – ainda?” (p. 28) e conclui: “Não.” (p.

28). Ainda nessas indagações, ela percebe o espaço onde se encontra: o apartamento. E sentindo o vazio, lembra o motivo do silêncio: a empregada havia ido embora.

O elemento estranho, assim trabalhado por Freud, é encontrado, em **A paixão segundo G. H.**, quando, ao entrar no quarto de empregada, G. H. tem a sensação de ter entrado no nada: "Mesmo dentro dele, eu continuava de algum modo do lado de fora. Como se ele não tivesse bastante profundidade para me caber e deixasse pedaços meus no corredor, na maior repulsão de que eu fora vítima: eu não cabia" (p. 41). Embora as paredes continuem no mesmo lugar, em termos de representação mimética, a percepção da personagem é de haver dentro do quarto um campo magnético de repulsão. Para ser considerado estranho, o objeto tem de ser algo que volta, como no caso de G. H.: "A vida se vingava de mim, e a vingança consistia apenas em voltar, nada mais. Todo caso de loucura é que alguma coisa voltou. Os possessos, eles não são possuídos pelo que vem, mas pelo que volta. Às vezes, a vida volta". (p. 66)

Considerando que o quarto é, na narrativa, o lugar da revisão identitária, a sensação desencadeada pode se relacionar ao medo do enfrentamento, ao medo de si:

(...) eu me sentia sufocada de confinamento e restrição. E já sentia falta de minha casa. [...] A menos que tivesse havido um modo de cair num poço mesmo em sentido horizontal, como se houvessem entortado ligeiramente o edifício e eu, deslizando, tivesse sido despejada de portas a portas para aquela mais alta. (p. 41)

Partindo dessa noção de "estranho", podemos assegurar que as paredes do quarto formam um "como se": "como se" outra casa se fundasse dentro da casa, tirando o elemento reconhecível. É estranha também a sensação de cair num poço sem profundidade, do edifício curvando-se, contrariando as leis da física, para que ela, contrariando a lei da gravidade, "caísse" para o andar superior, situação já referida no capítulo 2 deste trabalho, onde tratamos especificamente do quarto.

Como elemento constituinte dos processos de identificação ou de *identização*³¹, G. H. percebe, numa abrangente escala de transposição, que cada

³¹ Termo cunhado por Melucci, em **O jogo do eu**. Dada a dinâmica na produção da identidade, o autor argumenta que essa palavra já não comporta o caráter processual da construção de nós mesmos.

olho da barata parece reproduzir a barata inteira, tomar a feição do todo, “como se” houvesse “duas baratas incrustadas na barata” (p. 52). Esse processo somente se realiza após o estádio de espelho³², que permite à criança aperceber-se de si e do espaço situacional, momentos importantes na revelação da inteligência e na apropriação de seu processo de identificação.

O exercício de G. H. desvenda um movimento cílico na busca incansável de sua identificação e totalidade individual. Para entender esse princípio, por meio da peregrinação, a narradora não se liga à extensão do espaço, mas à extensão de si mesma, de sua individuação. Como Brasil, podemos afirmar que: “Uma das atrações estéticas da obra de Clarice Lispector é que se relaciona com um sem número de imagens poéticas, que marcam seu estilo, dão-lhe característica inconfundível, e servem, no plano da criação, para salientar o significado e a existência de suas criaturas e de seu mundo artístico” (1994, p. 150). Podemos acompanhar o processo de identificação e mergulho no silêncio, vividos pela personagem, já que o discurso se repete nos intervalos do que é narrado por G. H. E o silêncio entre o final e o recomeço, o silêncio que envolve toda a organização textual, é que conduz e possibilita a reflexão íntima e pungente que faz que emirja desse complexo uma atitude investigativa, exasperada, contundente e verdadeiramente viva para a vida. (ROSSONI, 2002, p. 178)

O “estranho” da revelação a assusta, porque G. H. não comprehende o teor do que lhe está sendo entregue, sabe apenas que se trata de algo muito profundo para a espécie humana. Ao “morrer”, não comprehende a morte como um fim – “De morrer, sim, eu sabia, pois morrer era o futuro e é imaginável” (p. 74) –, porque, apesar de ter sucumbido – “Finalmente, meu amor, eu sucumbi” (p. 75), – “as portas como sempre continuavam a se abrir” (p. 75). A isso associamos as ideias de Olga de Sá: “A finitude da vida, sem dúvida presente em toda a ficção clariciana, marcada por uma metafísica do mal, insere-se na visão da totalidade e unidade do ser. [...]. A morte é um instante. Sem história discursiva. Clarice dá-lhe a mão, declarando antes, em toda sua ficção, que não chegou a entender nada da vida”. (2004, p. 289)

Neste capítulo sobre o estranho da obra, não podemos esquecer o mais estranho, que é o momento flagrante do ato de ver a barata. Diante da barata, G. H

³² Cf. LACAN, 1998, p. 96-103.

não grita, mas assusta-se. Lembra-se da desinfecção da casa “contra seu nojo de baratas” (p. 43) e indigna-se pelo fato de uma ter sobrevivido. Neste momento, manifesta-se o nojo antropocêntrico pelo animal: “Pela lentidão e grossura, era uma barata muito velha. No meu arcaico horror por baratas eu aprendera a adivinhar, mesmo à distância, suas idades e perigos; mesmo sem nunca ter encarado uma barata eu conhecia os seus processos de existência” (p. 43). O estranhamento sentido deriva do fato de enxergar a barata,vê-la mais de perto, muito de perto, a ponto de enunciar caracteres de sua face de modo muitas vezes amplificado. São perpassados pelo conceito de estranho o quarto de feições cubistas e a barata. Retomamos, nesse ponto, a noção freudiana de que o estranho é o “oposto do que é familiar; e somos forçados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar” (1996, p. 239), embora nem tudo que é novo e não familiar seja, necessariamente, assustador. Essa observação da personagem-narradora guarda o seu distanciamento em relação ao mundo do qual, fisicamente, faz parte, mas um mundo que admite temer.

A presença da matéria viva no quarto onde tudo se presumia seco e sem vida assusta a protagonista. O problema é que tudo o que chegou a pertencer à esfera do doméstico um dia, quando retorna, gera “angústia e terror”, representando o *unheimlich*, conteúdo psíquico familiar que, recalcado, é banido da consciência, voltando de forma sinistra e estranha, “o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz”. (SCHELLING apud FREUD, 1996, p. 242)

Desumanizada, uma estranha para si mesma, privada do seu eu, expulsa de um paraíso em que parece procurar a raiz de si mesma, G. H. diz perfazer o caminho dos profetas no deserto. Não tendo mais nada para articular, nada para pedir e apoiada apenas nas derradeiras ruínas de um mundo no qual não é mais possível qualquer tipo de apelação, pode levar adiante a experiência vivida, para que a metamorfose se torne um processo normal, ou pode esquecê-la, como se nunca tivesse sido vivenciada. Há nisso uma percepção temporal tardia, já não havia tempo para vencer o medo existencial, e perfazer o lado interior, de forma a ver a humanização por dentro.

Ao superar o sentimento de estranheza, “G. H. rompe seu primeiro invólucro e comunga de seu duplo, de sua mais íntima estrangeira. G. H. espreita, assim, as

margens do mundo pulsional, das águas que banham todas as nações e que necessitam diques para não naufragarmos nelas" (ROSENBAUM, 2004, p. 267). A partir do encontro com o elemento estranho, a vida da protagonista se modifica, na medida em que o infamiliar começa a fazer parte de seu mundo, e ela se torna capaz de estabelecer relações analógicas, até então completamente incertas, entre dados aparentemente divergentes, dissolvendo todas as fronteiras possíveis e convencionadas como intransponíveis. É "como se" a vida, em determinados momentos vista pelos olhos de outro, volte-se para si mesma, como um acontecimento derradeiro, definitivo, mas que pode reiniciar do ponto em que parou, para provocar uma metamorfose. Ao mesmo tempo, é "como se" a vontade de ver, quando quase satisfeita, se transformasse em medo de enxergar.

E assim acontece com a personagem, que constantemente "estranha-se", sobretudo, porque entende que, no dia seguinte às visões vertiginosas que a assaltam, terá de retomá-las, sob novas perspectivas, reintegrando-se sob novas dimensões, para decifrá-las:

Eu não podia sentir o gosto da barata, pois a barata é quase a matéria da terra; a barata é tão delicada que – por minha capacidade de viver no plano de delicadeza do gosto apenas terroso da barata – eu punha minha pata humana em cima dela e quebrava a sua delicadeza de coisa viva. Porque o material vivo é muito inocente. (p. 149-150)

No decorrer desse enredo, fluxos de consciência estão continuamente presentes: "ali estava eu boquiaberta e ofendida e recuada – diante do ser empoeirado que me olhava. Toma o que eu vi: pois o que eu via com um constrangimento tão penoso e tão espantado e tão inocente, o que eu via era a vida me olhando" (p. 53). Nesse monólogo, a vida surge como uma espécie de enigma que, aos poucos, G. H. tenta desvendar, destinando a si mesma o lugar de sujeito que construiu ao redor de si um labirinto, cuja saída está na essência do ser, justamente o que procura compreender e encontrar por meio de um retorno ao familiar.

Paradoxalmente, em um plano metafórico, no qual as percepções sobre si coexistem, a personagem reafirma a necessidade de buscar esse caminho de retorno ao cotidiano, ao já conhecido, para compreender sua nova configuração, porque não entende o mundo em que entrara. Nessas passagens, inaugura uma nova concepção de si mesma, tendo em vista que, antes, sua identidade se construía passivamente

por outro olhar, superficial, que lhe é irreconhecível no momento. Seu próprio olhar, por vezes, parece adquirir outra dimensão, mais ativa, por meio da qual ela passa a se reconhecer, mediante indagações. Aqui, ocorre o processo de desintegração, e a personagem avança para o nada: “Meus primeiros passos hesitantes em direção à Vida, e abandonando a minha vida” (p. 77). Ou seja, por meio da negação à vida pessoal, G. H. entra na teia da vida imortal, assinalada linguisticamente na citação anterior pelo uso de inicial maiúscula: “O pé pisou no ar, e entrei no paraíso ou no inferno: no núcleo” (p. 77). Esse é o ápice da experiência, o abandono da condição inferior e banal da existência humana para entrar no plasma, vibração plena de vida, que abarca todas as temporalidades. Destacamos que, nessa experiência, a personagem sofre um processo que equivale à manifestação física da penetração em outro espaço vital, ou outra dimensão do espaço, não física, pois sente sair de si “a secura quente” e “começa a umedecer”. (p. 77)

Como já mencionamos, na tentativa de buscar conforto, a personagem inventa uma mão na qual se firma, expressando a necessidade de criar um personagem imaginário para amenizar a carência e a solidão. Ressaltamos que a mão, nesse contexto, representa algo que é infamiliar (do alemão *unheimlich*), porque efetivamente não faz parte de seu mundo, mas ao mesmo tempo, familiar (*heimlich*), por ser parte do corpo humano, da mesma natureza conhecida. A personagem imagina apenas a mão pela incapacidade de imaginar um corpo inteiro e um rosto, pela própria condição de incompletude em que se encontra e por não saber que expressão deveria dar a esse rosto que não existe. O sentimento de horror domina a personagem, provocando o espanto e colocando-a diante da responsabilidade de completar a metamorfose, e a pulsão de morte surge como um horizonte de ausência de si, de aprender os liames da condição de não existir, a qual a levaria à libertação. Assim, a possibilidade da existência somente lhe parece possível mediante o ingresso em outra vida, com um mínimo de organização.

Conclusão

A “casca” cotidiana e protegida representa o domesticado, o dia a dia, o casamento, as compras na feira, as visitas e os aniversários, e sempre há um fio que pode se romper. Nesse espaço, incorrem as frequentes dúvidas e subjetividades do

ser. Na narrativa, embora a personagem não tenha percebido ou internalizado esta verdade, tão divergente da que experimentara até o encontro com a barata, essa casca precisa ser rompida, para simbolicamente romper com os limites e, então, recriá-los, reinventá-los.

O exercício de G. H. desvenda um movimento cílico na busca incansável de sua identificação e totalidade individual. Para entender esse princípio, por meio da peregrinação, a narradora não se liga à extensão do espaço, mas à extensão de si mesma, de sua individuação. Como Brasil, podemos afirmar que: “Uma das atrações estéticas da obra de Clarice Lispector é que se relaciona com um sem número de imagens poéticas, que marcam seu estilo, dão-lhe característica inconfundível, e servem, no plano da criação, para salientar o significado e a existência de suas criaturas e de seu mundo artístico” (1994, p. 150). Podemos acompanhar o processo de identificação e mergulho no silêncio, vividos pela personagem, já que o discurso se repete nos intervalos do que é narrado por G. H. E o silêncio entre o final e o recomeço, o silêncio que envolve toda a organização textual, é que conduz e possibilita a reflexão íntima e pungente que faz que emirja desse complexo uma atitude investigativa, exasperada, contundente e verdadeiramente viva para a vida. (ROSSONI, 2002, p. 178)

Neste capítulo sobre o estranho da obra, não podemos esquecer o mais estranho, que é o momento flagrante do ato de ver a barata. Diante da barata, G. H não grita, mas assusta-se. Lembra-se da desinfecção da casa “contra seu nojo de baratas” (p. 43) e indigna-se pelo fato de uma ter sobrevivido. Neste momento, manifesta-se o nojo antropocêntrico pelo animal: “Pela lentidão e grossura, era uma barata muito velha. No meu arcaico horror por baratas eu aprendera a adivinhar, mesmo à distância, suas idades e perigos; mesmo sem nunca ter encarado uma barata eu conhecia os seus processos de existência” (p. 43). O estranhamento sentido deriva do fato de enxergar a barata,vê-la mais de perto, muito de perto, a ponto de enunciar caracteres de sua face de modo muitas vezes amplificado. São perpassados pelo conceito de estranho o quarto de feições cubistas e a barata. Retomamos, nesse ponto, a noção freudiana de que o estranho é o “oposto do que é familiar; e somos forçados a concluir que aquilo que é ‘estranho’ é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar” (1996, p. 239), embora nem tudo

que é novo e não familiar seja, necessariamente, assustador. Essa observação da personagem-narradora guarda o seu distanciamento em relação ao mundo do qual, fisicamente, faz parte, mas um mundo que admite temer.

Referências

- BRASIL, Emanuel. Julgamento crítico: notas de A. Cândido; S. Milliet; B. Nunes; A. R. Sant'Anna; H. Cixous; L. Costa Lima; A. Brasil; P. Lyra; L. helena; E. Portela. **Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do *eu*. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- FREUD, Sigmund. O estranho (1919). In: _____. **Obras completas**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. XVII. (Edição Standard Brasileira).
- ROSENBAUM, Yudith. No território das pulsões. In: **Cadernos de literatura Brasileira** – Clarice Lispector. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.
- ROSSONI, Igor. **Zen e a poética reflexiva de Clarice Lispector**: uma literatura de vida e com a vida. São Paulo: UNESP, 2002.
- SÁ, Olga de. Uma metafísica da matéria ou uma poética do corpo. In: **Cadernos de literatura Brasileira** – Clarice Lispector. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.

**IMAGINÁRIO,
CINEMA
E
FORMAÇÃO**

**A ESCOLA CONSTRUINDO SUA HISTÓRIA:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Adriane Maria Limana Guerra
Carmem Silvia Rodrigues Pereirai
Etiene da Silva de Vargas

Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio

Resumo: Este artigo tem como objetivo divulgar os projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio desde 2010 até presente momento. Projeto estes que visam à integração entre a comunidade escolar, na formação continuada de professores e funcionários e teve como tema principal a leitura e a escrita. Todos os projetos foram elaborados com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de temas que eram necessários serem abordados no cotidiano escolar. No ano 2009 organizamos juntamente com o Grupo GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria a organização, planejamento, efetivação e elaboração do Projeto Político Pedagógico, o grupo contribuiu na formação de professores, funcionários e equipe diretiva, assim como nos seminários desenvolvidos para pais e alunos. Em 2011, a partir do Dia do Desafio iniciou-se o projeto Marieta em Movimento onde realizamos atividades aeróbicas com todos os alunos e professores dos anos iniciais quinzenalmente. Neste mesmo ano, realizarmos uma formação com a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, as atividades foram relacionadas à nossa vivencia como professor: (Re) inventando outras formas de estar juntos: (res) significando a docência pelo cuidado de si, foram quatro dias com muitas atividades no grande grupo e em pequenos grupos para trocar experiências, já que era uma escola de ensino fundamental e outra de ensino médio com realidades totalmente diferentes. As palestras forma organizadas pelo grupo GEPEIS com profissionais ligados ao grupo deles e com atividades voltadas ao nosso dia a dia como seres humanos e profissionais da educação. Também em 2011, iniciamos o I Seminário de Educação: os Desafios da Alfabetização na Prática Docente, nesse seminário foi proporcionado aos professores dos Anos Iniciais discussões sobre a questão da alfabetização, a implantação da progressão continuada e as leis referentes aos 9 anos de ensino. Em 2012, realizamos o II Seminário de Educação: os Desafios do Letramento na Prática Docente com a participação da Casa do Poeta de Santa Maria e de São Pedro do Sul, e professores especializados. Forma palestras e oficinas relacionando a teoria com a prática para que posteriormente os docentes mediasssem com os alunos. Foram vários encontros realizados onde havia a seguinte dinâmica: teoria, técnicas e produções, essas técnicas eram atividades para serem realizadas pelos professores em sala de aula com seus alunos. Posteriormente, organizamos todo o trabalho de formação desse ano em uma obra Desafios na Prática, nela há os artigos e as técnicas desenvolvidas pelos palestrantes e a produção literária de cada participante da formação continuada. Em 2013, essa obra foi lançada na Feira do Livro da Escola, na Feira do Livro de Santa Maria, nosso trabalho também foi divulgado na Feira do Livro de Santa Rosa e na Feira do Livro de Porto Alegre. Nesse mesmo ano foi realizado a Formação Continuada com profissionais especializados na educação, com

temas sobre as doenças do professor: Síndrome de Burnout, Indisciplina e Disciplina, Leis específicas, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico. Lançamos a I Feira do Livro e o I Concurso Literário Marieta em Prosa e Verso, nesse momento esteve presente como palestrante o escritor e advogado João Adede Y Castro que falou sobre Pichação: Educação ou Punição, também foram realizadas oficinas literárias e palestras sobre Educação e Paz, dando continuidade as formações que estamos desenvolvendo na escola. Todas as pessoas envolvidas nas palestras vêm ao nosso encontro realizar palestras, oficinas e intervenções gratuitamente. Ainda foi organizada para esse ano a formação continuada com palestras sobre motivação, Leis 10.639 e 11.645/08, Educação Inclusiva e Avaliação dos Professores da Rede Estadual de Ensino. Em 2014, realizamos o lançamento da obra I Concurso Literário Marieta em Prosa e Verso e o projeto Marieta e suas Diversidades, onde foram desenvolvidos temas sobre a mulher no trabalho, destaque na sociedade, negra, índia, cigana, escrava entre outros assuntos referente a mulher na sociedade santa-mariense. Após realizou-se oficinas de telas tendo como objetivo desenvolver atividades de pintura em telas na sala de aula com os alunos. Posteriormente expôs-se o trabalho de telas desenvolvido pelos alunos e professores na Câmara de Vereadores.

Palavras-chaves: Formação, literatura, educação, produção artística.

A VIDA SECRETA DE WALTER MITTY E A VIDA SECRETA DE CADA UM DE NÓS

Ms. Fernanda Gabriela Soares dos Santos

Faculdade Integrada de Santa Maria-Fisma

Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Manoel Ribas

Resumo: Há muito não era agraciada com um bom filme, ou melhor, um ótimo filme. Quem de nós nunca teve vontade de tirar sarro da cara do chefe ou rir de sua barba? Walter Mitty delicia-nos com isso e muito mais, pois seus devaneios são colocados para nós como realidade e é preciso que o espectador fique atento ao que é realidade para Walter ou pura imaginação. Nesse limiar situa-se um dos melhores filmes da última safra com os devaneios que todos nós temos e gostaríamos de desabafar, como a paixão nunca confessada por uma colega de trabalho, apesar da insistente tentativa de manifestá-la através de um site de relacionamentos o qual Walter participa a tão pouco tempo que tem dificuldades de manuseá-lo. Essas e outras questões tornam o protagonista “demasiado humano” e aproximam-nos de suas loucuras e seus sonhos. Não se trata, portanto, de um herói constituído por extravagâncias diferentes das nossas ou detentor de poderes que nunca possuiremos. Trata-se, sobretudo, de um herói dotado de imaginação, que a utiliza todo o tempo. Possivelmente há um Walter dentro de cada um de nós, quando nos imaginamos dizendo aquilo que de fato queríamos dizer às pessoas e não tivemos coragem, ou ainda fazendo o que gostaríamos de fazer e, por algum motivo, não tivemos coragem. Todos somos Walter.

Palavras-chave: Vida secreta, Imaginação, Walter Mitty.

CINEMA NA ESCOLA: PARA ALÉM DA TÉCNICA, UM SENTIDO.

Claudia Eliza de Campos Nunes

Recentemente foi firmada a parceria institucional entre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Weinmann e o Grupo de Estudos e Pesquisas, em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como encontro desenvolver o projeto “Cinema na Escola: processo e produto”. Este convênio ocorreu a fim de ingresso em assuntos aprofundados para enriquecer o círculo de criação, imaginário e aprendizagem a partir de investigações, pesquisas, discussões, práticas e proporcionar o aporte necessário no que diz respeito a discutir e potencializar o criar, produzir e viver o cinema como um processo de aprendizagem na escola e para a vida. Fresquet, (2012) observa a importância do cinema, não como uma ferramenta pedagógica, mas como possibilidade do conhecimento de nós mesmos e do mundo, ou seja, permitindo o conhecimento de si para constituir um cinema que não se dedica a ser temático e sim criador de vida. Metodologia: O Projeto abrange alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. É desenvolvido uma vez por semana. Oportuniza a inclusão no universo digital, provocando ao uso de programas de edição de texto, trilha sonora, criação de roteiros. O filme assistido ou produzido por uma pessoa só ou na coletividade tem a individualidade como força, é a própria autoconstrução, o viver/aprender autônomo de uma pessoa, “não transmite uma experiência, é a própria experiência”, como escreve Migliorin (2014). A proposta de trabalhar o cinema na escola é de também constituir o contato com a arte, a educação, a cultura e o imaginário, com a possibilidade de produzir filmes a fim de organizar um conhecimento referente à linguagem cinematográfica e o exercício do imaginário. Principais Resultados: promove o encontro dos alunos no espaço escolar, com o cinema enquanto arte, o criar, o imaginar, o aprender, o reaprender, promover a união do grupo, permitindo a socialização entre os pares, sujeitos envolvidos no processo. Conclusões: o cinema para Deleuze era visto como campo de experimentação do pensar, uma forma singular de pensamento. O cinema é visto por intermédio de quem faz o filme através das imagens, dos símbolos e do imaginário individual. Pela perspectiva complexa do distanciamento da linearidade, Bergala (2007) propõe que o encontro da escola com a arte do cinema é o encontro com a alteridade, do inusitado, rompe com o didatizado e técnico restrito, se deslocando ao novo, ao ruído, viver a perspectiva da ordem e da desordem. Buscar o cinema na escola é partir em busca de descobrir a potência do que pode ser criado e aprendido é como diz Todorov (2011, p. 151), falando de Rilke “dar um sim ao mundo, superar a incompletude constitutiva do ser humano”.

Palavras-chave: Cinema, educação, imaginário.

CINEMA, IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Beatriz Izabel Kapelinski³³

RESUMO:

O cinema engloba imagem, som, movimento, forma, imaginário, sentimento, ação e reflexão. Deste modo, interligando-o com a educação este elemento contribui na formação dos sujeitos do conhecimento. Assim, a partir deste ensaio procura-se primeiramente abordar os elementos histórico-culturais sobre o cinema em seus aspectos ao longo do tempo; logo após faz-se uma análise do cinema e suas relações com à educação. Posteriormente, reflete-se sobre a relação entre cinema e educação na constituição e formação do sujeito epistêmico. Sendo assim, este trabalho respalda-se nos seguintes autores que sustentarão a discussão do tema, tais como Adriana Fresquet, Vygotsky, Piaget, os quais possibilitarão fazer-nos compreender que o processo de ensino e aprendizagem é um eterno desaprender e repreender pelo viés de quem ensina e quem aprende através da mediação e emancipação do sujeito. Sujeito este construtor e reconstrutor do conhecimento que interage e transforma o meio em que vive. Portanto, este ensaio procura discutir a questão cinema/educação para formação do sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Educação. Formação.

33 Acadêmica do curso de Pedagogia – 6º Período – 2014 do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA, Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC.

“O ENIGMA DE KASPAR HAUSER” PELA PERSPECTIVA

DO IMAGINÁRIO SOCIAL

Caroline Ferreira Brezolin³⁴

Indiara Rech³⁵

Este texto não pretende discutir somente os conceitos presentes no filme, ou fazer uma análise histórico-cultural, pois outros pesquisadores já o fizeram. Nossa proposta está expressa em trazer os sentimentos que o filme causou, as sensações em nós produzidas e como esse nos afetou, direta ou indiretamente. Através dessas reflexões que ora apresentamos, tecemos um convite para o leitor ver ou rever o filme “O enigma de Kaspar Hauser”, oportunidade em que o desafiamos a (re)criar seus próprios entendimentos, pois as considerações que trazemos são a partir da perspectiva do Imaginário Social de Castoriadis (1982). Essa interpretação do filme é realizada a partir das nossas vivências e não está fechada, pois acreditamos na produção continuada de outros olhares e significações.

O filme “O Enigma de Kaspar Hauser” é uma produção do diretor alemão Werner Herzog. Foi lançado em 1974, mas a narrativa se passa no século XIX. É um filme com uma rica fotografia e belíssima trilha sonora, que envolvem do início ao fim, que levam a sentimentos extremos de angústia, emoção, alegria, entusiasmo. Os tempos das cenas são longos, o que possibilita ao expectador criar hipóteses, imaginar o que acontecerá na cena seguinte, perceber os detalhes imperceptíveis com um simples olhar. Diferente da maioria dos filmes da atualidade, que nos dão muitas informações, explicam tudo, este deixa várias lacunas para nossa interpretação, para que nossa sensibilidade aflore na produção de outros sentidos possíveis.

Neste sentido, a animalização do garoto Kaspar Hauser é subsídio para refletir o conhecimento como elemento importante para o viver em sociedade. O imaginário social se impõe a naturalidade; ao que é instituído como ideia de criação social que acontece a medida que somos afetados pelas implicações do outro e do meio.

Palavras-chave: Imaginário Social; Cinema; Educação.

³⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social- GEPEIS.

³⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social- GEPEIS.

APROXIMAÇÕES ENTRE OS “DOUTORES DA ALEGRIA” E OS ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA: O RECURSO DO DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE FACILITADORES DE GRUPOS.

Juliana Cielo Baldissera

Camila dos Santos Gonçalves

Resumo: Este trabalho visa apresentar um relato de experiência de sala de aula no curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. A atividade realizada consistiu em assistir conjuntamente o documentário “Doutores da Alegria” de Mourão (2006) e compor uma articulação entre o trabalho dos atores apresentado no documentário e os aspectos sensíveis da prática do psicólogo no momento do encontro com os grupos. Dentre as características que foram possíveis de serem aproximadas salientamos a flexibilidade, o agir com verdade, a espontaneidade e a criatividade como elementos constitutivos para uma melhor concepção do exercício profissional. Deste modo, entende-se que o recurso do documentário gera outras formas de afetação, e, portanto, auxilia a reflexão na formação sobre a postura do futuro profissional da psicologia.

Palavras-chave: formação, ensino superior, psicologia.

Introdução

A Psicologia como ciência e profissão tem um compromisso social através de posições e práticas políticas, neste sentido, cabe as Instituições de Ensino Superior (IES) a manutenção do diálogo para uma valoração da dimensão ético-político na Psicologia. Além disso, considerar as relações psicossociais como constitutivas do psiquismo revela uma postura ativa quanto às necessidades coletivas, e manifesta uma ruptura crítica com o modelo hegemônico da psicologia (CFP, 2013). Neste sentido, a formação em Psicologia necessita constantemente tencionar os saberes e práticas buscando novos modos de experienciar a atuação profissional.

Dentre os aspectos relevantes da formação do psicólogo, a função de facilitador de grupos se constitui como um desafio devido à dinamicidade e complexidade que tendem a surgir em uma intervenção grupal. É nos movimentos de olhar e ser olhado que constituímos a construção da noção de eu-outro, outro-eu, dentro-fora, centramento-descentramento e que por consequência, vamos configurando nossa imagem. Pensar a prática de grupos a partir da posição do facilitador não é uma tarefa fácil, pois a intervenção grupal necessita de uma análise acurada, que parte de uma observação de qualidade, quanto aos temas que emergem e como estes são trazidos, por exemplo. Neste sentido, a leitura da articulação carece de uma observação ativa e criativa para uma visualização e

posterior sistematização dos conteúdos que tomam relevo no campo grupal (DOMINGUES, 2003).

O grupo é então um dispositivo que aciona processos que já estão presentes no próprio grupo, permeando as construções e transformações conjuntas através de uma relação de cooperação e trocas. Essa noção de dispositivo aponta para um processo de descristalizações de papéis e lugares, transformando e deslocando o indivíduo de seu lugar intimista e privatista para a ordem do coletivo, caracterizado pela multiplicidade e provisoriade (BARROS, 1993).

A mesma autora contextualiza que o grupo surge com objeto histórico, marcado por uma racionalidade caracterizada pela lógica dicotômica indivíduo-sociedade que precisa ser transposta. Em muitos momentos, o grupo serve-se de um espaço-arena em que as dimensões de verticalidade (conflitos e histórias pessoais) e a horizontalidade (história e mitos grupais) se encontram e disputam o espaço, ao mesmo tempo em que reforçam a separação entre o estrato subjetivo e o estrato social.

Perante os elementos que contribuem para a construção social, o cinema é um instrumento precioso que auxilia na compreensão de valores, crenças e visões de mundo. A linguagem cinematográfica favorece a identificação e produz resultados muito interessantes nos processos de aprendizagem (DUARTE, 2002). Neste sentido, dentro da prática de formação de psicólogos no campo grupal, o uso do recurso audiovisual pode servir para refletir e orientar práticas nos diferentes grupos sociais, assim como ilustrar maneiras possíveis de interações interpessoais. O cinema, de modo ilustrativo ou reflexivo, já ocupa importante espaço no universo educacional. Segundo Duarte (2002) o uso do recurso de filmes na sala de aula ampliou-se porque vê-los é uma prática usual em quase todas as camadas sociais e pelo reconhecimento de seu papel importante na formação cultural das pessoas.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão a partir do relato de experiência em sala de aula do uso do documentário “Doutores da Alegria” de Mourão (2006) para a articulação entre as formas de trabalho dos atores apresentadas no documentário e os aspectos sensíveis da prática do psicólogo no encontro com os grupos.

Retalhos da Experiência

O documentário “Doutores da Alegria” de Mara Mourão apresenta a experiência de inserção de artistas de teatro e de rua para dentro de hospitais, ambiente percebido muitas vezes como amedrontador. Utilizando a figura do palhaço que assume o papel de médico, realizando exames e consultas, esses artistas começam a fazer parte das rotinas das enfermarias ao visitar unidades com crianças internadas, interagindo com as mesmas, seus acompanhantes e profissionais de saúde. De forma graciosa, trazem para o cenário hospitalar uma proposta de juntar o mundo médico com o do circo, buscando resgatar o riso e a alegria como parte integrante da vida desses pequenos pacientes. Conscientes da importância de seu trabalho, o grupo hoje composto por aproximadamente 36 artistas, presentes em dez hospitais de São Paulo e Rio de Janeiro, recebem treinamento médico específico para desempenhar com cuidado seu trabalho, além de serem especializados em teatro clown e técnicas circenses (MASETTI, 2003).

O grupo intitulado “Doutores da Alegria” é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que, desde 1991, atua junto a crianças hospitalizadas, seus pais e profissionais de saúde” (DOUTORES DA ALEGRIA, 2014). O grupo surgiu em São Paulo na década de 80, a partir do trabalho do ator Wellington Nogueira. O exercício em sala de aula com o documentário foi proposto com o intuito de sensibilizar os estudantes para aspectos não racionalizados da escuta e intervenção psicológica, em especial na abordagem com grupos. Para tanto se recorreu à experiência sensível de atores, que através de intervenções como clowns (palhaços), produziam encontros com crianças hospitalizadas e seus familiares.

Durante o documentário são descritas maneiras e posturas utilizadas pelos atores para a criação do vínculo com as pessoas envolvidas no trabalho. A via pela qual os atores se expressam está muito ligada à percepção, intuição e delicadeza devido as suas formações e influências artísticas sensíveis, que também são elementos constitutivos no processo de vinculação entre facilitador e grupo. Segundo Pichon-Rivière (2007) o vínculo é sempre um vínculo social e, além disso, é uma estrutura dinâmica e em continuo movimento. Neste sentido, a proposta do trabalho foi assistir e debater juntos, em sala de aula, o documentário, além de refletir sobre as formas de trabalho apresentadas, baseadas nos elementos que contribuem para a

qualidade do vínculo. Diante disso, foi solicitado para que os estudantes relacionassem alguns aspectos com as formas de interação possíveis na psicologia, em especial, a prática com grupos. Alguns aspectos assinalados e que serão tratados no presente trabalho são: a flexibilidade, o ser verdadeiro, espontaneidade e criatividade e concepção positiva da pessoa humana.

Um dos aspectos do trabalho dos “Doutores da Alegria” que pode ser relacionado à prática do facilitador de grupos está na capacidade de ser flexível na proposta de intervenção. Capacidade esta que convoca o facilitador a ser capaz de não se apegar a roteiros para o encontro, isto é, permitir-se não fazer um planejamento prévio de ações, pois tendo hipóteses definidas corre-se o risco de executá-las rigorosamente. Ao invés disso, buscar abrir-se para as possibilidades, permitindo-se, assim, entrar em contato com o improviso. Nesse sentido, Faleiros (2004) aponta que uma das qualidades específicas e reconhecidas de um psicoterapeuta é a espontânea flexibilidade, ou seja, ser capaz de escutar, perceber, sentir e transformar de acordo com a necessidade do outro.

Ter essa maleabilidade é fundamental, pois permite poder modificar a proposta inicial de intervenção a partir dos desejos e demandas do grupo, que são convocados pelas emoções no aqui-e-agora. O palhaço vive no aqui e agora, tem a flexibilidade de passar de um assunto a outro com respostas rápidas, o que faz com que ele viva e morra a cada momento. São almas voláteis, conforme o fluxo dos acontecimentos, e valorizam o presente eternizando assim, os acontecimentos (MASETTI, 2003).

Os profissionais do documentário relatam trabalhar muito com o improviso, aproveitando os acasos e interrupções no momento da intervenção. Aceitam os fatos como se sucedem sem buscar um controle e sem temê-los. Essa é segundo Masetti (2003) a fonte de alimento do palhaço. É o fio condutor das suas ações, porque com o inesperado, chegam situações inusitadas e a possibilidade de surpreender-se frente o imprevisível. Através da curiosidade, o palhaço demonstra que tudo pode ter um interesse particular, cada situação é interpretada como nova, e o resultado final é desconhecido, configurando uma surpresa para todos os envolvidos.

A autora ressalta que uma das características do palhaço é sua coragem de permanecer no vazio. Ao entrar no quarto da criança ele não sabe o que vai

acontecer. Leva vários brinquedos, mas dependerá da criança para escolher quais serão usados. Nesse momento de incerteza tenta enxergar a necessidade do outro, para que possa de fato realizar uma interação de qualidade (MASETTI, 2003). Compreende-se o benefício diante da prática com grupos tanto da postura de curiosidade e interesse, como a bravura de 'estar no vazio', isto é, estar atento ao movimento do outro e então poder reagir a ele.

Essa habilidade de 'estar no vazio' evoca do facilitador sua expressão mais genuína, neste sentido, ser verdadeiro revela-se imprescindível, visto que as reações e colocações precisam estar coerentes com o sentir e o fazer da formação profissional. No documentário o ser verdadeiro foi ressaltado pelos 'Doutores da Alegria' quando mencionam que o "palhaço deve funcionar no 100%". O facilitador, assim como o palhaço, deve estar ali, inteiro e presente no encontro. Além disso, sendo verdadeiro diante da intervenção grupal não há a necessidade de burlar a realidade. No vídeo, os atores apontam que sua presença no hospital não está a serviço da distração diante de procedimentos invasivos, pelo contrário, há um enfrentamento das situações favoráveis e desfavoráveis. Diante deste aspecto, a ação do facilitador ao ser verdadeiro também não pode servir como 'anestésico da realidade', isto é, deve ser verdadeiro a ponto de enfrentar os fatos e reconhecer o que o grupo está vivenciando, mesmo quando se tratar de dificuldades.

A habilidade em ser verdadeiro na relação com o outro também foi tratada por Zimmerman (1998), que considera como qualidade de um grupoterapeuta 'gostar e acreditar em grupos', sendo contingente com as necessidades do outro, com a capacidade de empatizar e assim estabelecer uma sintonia e um vínculo com o grupo. Podemos fazer uma relação entre ser verdadeiro e a habilidade de empatia do facilitador. Faleiros (2004) afirma que o terapeuta (nesse caso também o facilitador) precisa se colocar no lugar do outro, pensar seu pensamento, sentir seu sentimento, ver e sentir como esse outro vê e sente.

Outras características no trabalho dos "Doutores da Alegria" que podemos atrelar com a intervenção em grupos são a espontaneidade e a criatividade. Para Moreno (1974) apud Faleiros (2004) a espontaneidade é definida como uma resposta do indivíduo a uma nova situação, ou uma nova resposta frente a uma situação antiga. Através da espontaneidade, o indivíduo é capaz de integrar suas vivencias,

percebendo a si mesmo e a situação no aqui e agora, dada a qualidade de flexibilidade e momentaneidade dos fenômenos. Desse modo, a espontaneidade no grupo está relacionada à liberdade para a vivência e expressão, onde todos podem se expressar livremente, sem entraves, sem censura.

O improviso nas palavras dos palhaços ao dizerem que não pensam no ‘como se’, mas simplesmente são (“sem pensar como seria - eu sou”) possibilita a espontaneidade, estando aberto para receber e responder de forma criativa, sem uma preocupação demasiada em como deve ser, ou como deveria responder a algo. Estar acessível para o que se apresenta e saber improvisar, sendo transparente e sincero são algumas das características almejadas para um facilitador de grupos. Faleiros (2004) corrobora o acima exposto afirmando que o ato espontâneo requer uma mente aberta, originalidade de abordagem, iniciativa e capacidade de integração das realidades exteriores e intuições interiores.

Assim, a espontaneidade e a criatividade são expressões que denotam a capacidade tanto do palhaço quanto do facilitador de grupos em ser original em suas ações, interagindo para que o grupo possa mostrar-se em profundidade. Essa habilidade do palhaço de transformar, de afetar e ser afetado, de transformar um carrinho de hospital em um carrinho de cachorro quente, demonstra essa plasticidade de reinventar a realidade a qual podemos nos apropriar no trabalho com grupos. Masetti (2003) ao se referir ao trabalho dos “Doutores da Alegria” assinala aspectos que podemos resgatar para nossa prática grupal, onde diz que cada encontro pode se transformar em um espetáculo, um lugar de ação, que pode aumentar a potência dos sujeitos.

Sobre a concepção positiva da pessoa humana, os palhaços, no documentário, afirmam que frente o adoecer o que se busca é potencializar o que está saudável na criança. O riso do palhaço (re)integra a criança à vida. Semelhante papel tem o facilitador quando busca potencializar as relações sociais e o ser humano na intervenção grupal. Uma das características da atuação dos “Doutores da Alegria” apontada por Masetti (2003) é a habilidade dos mesmos em transformar um acontecimento aparentemente negativo em um recurso que leva a criança ao riso. A autora ainda completa que um tropeço, um tombo é transformado em potência. No contexto hospitalar, o sorriso resultante do encontro com o palhaço revela que de

alguma forma a criança percorreu o sofrimento e suas dificuldades e pode transformá-las. Nesse sentido, Faleiros (2004) menciona que o terapeuta deve ter uma concepção positiva da pessoa humana, mas sem desmerecer seu sofrimento.

Nesse sentido, Masetti (2003) contribui para nossa discussão afirmando que o palhaço tem essa capacidade de incorporar qualquer fato ao momento, lidando com os elementos que geram tensão, lembrando-se da vulnerabilidade da condição humana ao mesmo tempo em que leva o paciente a senti-los. Este aspecto aumenta a capacidade do paciente em sentir ao mesmo tempo em que ensina que nada persiste para sempre. Além disso, a expressividade vívida pelo corpo do palhaço permite a valorização do corpo e das emoções do paciente e das pessoas que o cercam, como algo muito além do aspecto fisiológico. Transpondo essas condições para as práticas grupais, comprehende-se que apenas poderemos articular nossas técnicas se partirmos de uma concepção positiva dos sujeitos, acreditando nas suas potencialidades e corroborando para que o grupo seja um dispositivo para acessá-las.

Considerações finais

A experiência apresentada busca estabelecer um sentido para as vivências em sala de aula empregando o recurso do documentário. A formação em psicologia é um processo trabalhoso de (des)construção de formas de aproximar-se do outro, para isso, há a necessidade de recorrermos a diferentes formas de expressão. A utilização de recursos audiovisuais (filmes e documentários) revelou-se um artifício potente e visceral para despertar reflexões e sensações de pertencimento diante da profissão. A busca por tornar a formação em psicologia um processo de constituição do sensível evoca a necessidade de interações que accessem outros aspectos para além da racionalidade.

Enquanto proposta metodológica, o recurso do documentário, em especial o “Doutores da Alegria”, tem-se mostrado em forte recurso para o espelhamento e inspiração de uma prática calcada na delicadeza do encontro com o outro. A partir das falas dos atores é possível vislumbrar outra forma de olhar e escutar os sujeitos que participam da interação, assim como, uma nova possibilidade de olhar pra si dentro da formação, a partir dos atributos descritos e almejados. Para além das

particularidades de cada área (atores e psicólogos), a intenção do uso do documentário está no resgate de elementos, valores e táticas que valorizem o fazer psicológico.

Acreditamos ser fundamental para a formação como facilitador de grupos possibilitar espaços para vivências que estimulem e resgatem aspectos como a flexibilidade, o ser verdadeiro, a espontaneidade e criatividade e a concepção positiva do outro. E esta experiência em sala de aula mostrou-se um dispositivo interessante tanto do aspecto didático como do vivencial.

Referências:

- BARROS. Regina Duarte Benevides. Grupo e produção. In: LANCETTI, Antonio et al. SaudeLoucura: grupos e coletivos. São Paulo: Hucitec, 1993. p.145-154.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) Psicóloga(o), Brasília, 2013. Encontrado em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Discussao-sobre-a-formacao-do-psicologo.pdf>. Acessado em 28/09/2014.
- DOMINGUES, Ideli. Papel e função do coordenador. In: GAYOTTO, M.L.C (Org.). Liderança II: aprendendo a coordenar grupos. Petrópolis: Vozes, 2003. (p.41-62).
- DUARTE, Rosália. Cinema & educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FALEIROS, Elizabeth Amélia. "Aprendendo a ser Psicoterapeuta". Psicologia: Ciência e Profissão. V. 24 n. 1, 14-27, 2004.
- MASETTI, Morgana. Boas Misturas. A ética da alegria no contexto hospitalar. São Paulo: Palas Athena, 2003.
- MOURÃO, M. Doutores da Alegria: o filme. [filme/vídeo]. Produzido por Mamo Filmes e Grifa Mixer, co-produzido Discovery Networks Latin America/Ibéria e TeleImage. Produção executiva Fernando Dias, Produção e execução Mara Mourão. Brasil.2006.DVD.97 min.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do vínculo. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZIMERMAN, David. Psicoterapias de grupo. IN: CORDIOLI, Arisitides Volpato. "Psicoterapias: abordagens atuais". 2ª ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CINEMA E FORMAÇÃO SIMBÓLICA: O CASO DOS NARRADORES DE BAGÉ

Lisandro Lucas de Lima Moura

Professor de Sociologia do IFSulCâmpus Bagé

Mestre em Educação pela UFPel

Pesquisador do GEPIEM/UFPel

Resumo: O presente ensaio traz uma reflexão sobre o vídeo-documentário *Narradores de Bagé*, produzido por estudantes do IFSulCâmpus Bagé, no âmbito de um projeto de ensino e pesquisa que visa a construção de narrativas visuais da cultura tradicional. O projeto faz parte das disciplinas de Sociologia e História do câmpus e nos remete à formação simbólica e às fabulações sobre o ato pesquisar a vida comunitária da cidade, em que a invenção da imagem não é somente meio para obter informações, mas é também o grande tema do processo de ensino e pesquisa. Os cinco episódios que compõem o curta nos falam do encontro da instituição escolar com os saberes e crenças populares de comunidades tradicionais do município: apostadores de carreiras de cavalo, quilombolas, ciganas, benzedeiras e comunidades de terreiro. O cinema como narrativa visual nos auxiliou a exercitar uma sociologia da imaginação poética, perpassada por uma formação simbólica enraizada ao espaço da tradição popular.

Palavras-chave: Cinema. Formação. Imaginário

Narramos quando vemos.

Porque ver é complexo como tudo.

- Fernando Pessoa -

O que aprendi do cinema foi desfocar o universo

- Manoel de Barros -

O vídeo-documentário *Narradores de Bagé* (uma referência ao filme *Narradores de Javé*) é um breve resumo de dois anos de trabalho realizado no âmbito das disciplinas de Sociologia e História do IFSulCâmpus Bagé, a partir de uma metodologia compartilhada com jovens estudantes do ensino médio e técnico³⁶. Os cinco episódios que compõem o curta nos falam do encontro da instituição escolar com os saberes e crenças populares de comunidades tradicionais do município: apostadores de carreiras de cavalo, quilombolas, ciganas, benzedeiras e comunidades de terreiro. A pergunta que se coloca é a seguinte: o que as imagens do filme têm a dizer sobre a formação humana dos(as) jovens estudantes e sobre o conhecimento do espaço e do mundo social das comunidades tradicionais de Bagé? As imagens evocam paisagens culturais que são redundantes da nossa experiência de (auto)formação. São fabulações sobre o ato de ensinar e pesquisar a vida comunitária da cidade, em que a invenção da imagem não é somente meio para obter informações, mas é também o grande tema do processo de ensino.

³⁶Ver em www.youtube.com/watch?v=bJTG9mfDPAw

O vídeo *Narradores de Bagé* é uma alusão ao filme de Eliane Caffé, *Narradores de Javé* (2003). Neste filme, a rotina dos habitantes do vilarejo chamado Javé é ameaçada pelo anúncio de que a cidade pudesse desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé pudesse escapar da destruição. Como a maioria dos moradores é analfabeta, a primeira tarefa foi encontrar alguém que conseguisse escrever as histórias.

Assim como a fictícia Javé, partimos do pressuposto de que Bagé também carece de narrativas que contemplam o universo cultural do seu patrimônio imaterial. A maioria da produção literária sobre a cidade não vai além dos estereótipos do tradicionalismo gaúcho ou das produções que ressaltam os valores políticos das grandes personalidades da elite local, numa espécie de ode ao poder do compadrio. A nossa intenção aqui é burlar esse caminho e apresentar uma cidade (re)construída por pequenos gestos provenientes de homens e mulheres simples, imersos no mundo fantástico da fé, do jogo, da magia e da cultura afro-gaúcha. Uma tarefa que não se esgota em poucos anos de trabalho. A única certeza que temos é de que a cidade de Bagé está prenhe de histórias invisíveis à espera de contadores.

A experiência dos narradores situa-se no contexto de reformulação dos fundamentos pedagógicos e das formas de produção do conhecimento em Sociologia. Essas formas de fazer e ensinar sociologia nos convidam a adentrar nas imagens poéticas dos espaços comunitários para praticar, assim, uma sociologia da imaginação poética, profundamente enraizada ao solo da tradição. Um ensino que implica numa religação dos sujeitos com o espaço referente, o que faz do professor de Sociologia um verdadeiro iniciador de cultura.

A palavra cultura, nesta prática, denota as raízes do solo, da terra: o húmus. As forças telúricas e o cultivo da tradição mediante o ensino da Sociologia. Não a tradição marcada pelas ideologias regionalistas, mas a tradição de uma ordem interna que subsiste, apesar dos tempos, nas nossas representações imaginárias e que é anterior à formação do “espírito científico”. Isso não significa um retorno ao passado, mas uma tentativa modesta de romper com os anacronismos e revelar o que tem de tradicional na própria contemporaneidade.

Em outras palavras, trata-se de revelar os componentes atuais do arcaísmo, de voltar as atenções ao ser humano, na sua dimensão sacralizada. É justamente isso que observamos na nossa convivência fraternal com o Alcíbio, Onélia e Nidinho, moradores do Rincão do Inferno, ou nas lições dionisíacas da cigana Anita, ou nas palavras mágicas das benzedeiras da cidade, bem como nos rituais festivos da Umbanda e Quimbanda. Em Bagé, todo ato, por mais cotidiano que seja, torna-se uma comunhão com o sagrado. Cada gesto revela uma cidade mítica e reencantada.

Ao mesmo tempo em que há, por parte dos alunos, um percurso em direção ao redescobrimento de Bagé, por meio da interlocução com novos atores da cultura popular, há também, no vídeo, uma dinâmica ficcional que narra os narradores no momento espontâneo da narração. É a narração do ato de narrar. A câmera trêmula, a imagem por vezes desfocada (não intencional, mas por erro mesmo), e os enquadramentos amadores revelam uma estética dos *Narradores* bastante característica desta experiência de ensino com pesquisa. Nela, os estudantes não filmam de maneira planejada e recomendada pelos manuais do cinema. Eles vivem enquanto filmam. Há, portanto, uma correspondência entre viver e filmar. A câmera é uma extensão do espanto do olhar, da tremedeira das mãos. A máquina filmadora é um apêndice do nosso corpo e está a serviço da nossa imaginação. Na dinâmica da vivência, o tripé ficou pra trás, pois a estabilidade que ele propõe não condiz com a aventura narrativa.

O cinema, assim como toda narrativa visual, nos auxiliou a exercitar uma sociologia do instante, que marca a presença do sujeito no momento da imagem. O olhar participa do instante, ou melhor, ele intensifica o instante. Assim, não estamos apenas *no* cotidiano, contemplando-o. Estamos *com* o cotidiano, vivendo-o e recriando-o através da imagem.

Cinema, contemplação e imaginação

Uma das principais características da formação em sociologia é a capacidade de observação. O professor ou a professora que pretende levar a sério a formação do olhar na Educação não pode abrir mão do cinema e de todas as outras produções simbólicas do campo da imagem, como as fotografias, por exemplo. A capacidade de observação aliada a de experimentação filmica transforma-se, assim, em *atenção*

imaginante, um exercício de adesão ao mundo, situado entre a visão objetiva e o devaneio visual.

No livro *A terra e os devaneios do repouso*, Bachelard (2003, p.14) chama a atenção para o fato de que “a imaginação é a louca esperança de ver sem limite”. Como consequência, ele diz também que “a imaginação nada mais é senão o sujeito transportado às coisas.” (BACHELARD, 2003, p.2). Ver desde dentro, ver o interior das coisas é o maior desejo do sujeito imaginante: “ver no broto a folha, a flor e o fruto é ver com olhos de imaginação.” (op.cit., p.14). Não se pode ver o oculto apenas com olhos passivos de contemplação externa ao objeto. Para ver de dentro, para ver o broto, é preciso viver o objeto, entrar nele. A experiência fotográfica e a vivência no Rincão do Inferno serviram-nos de exemplo disso.

Como se pode ver, o cinema como instrumento de ensino e de pesquisa pode recuperar o olhar (*atenção imaginante*) mediante a união entre duas atitudes aparentemente opostas: a *contemplação* e a *imaginação* (ou criação). Há o olhar contemplativo que observa; e há também o olhar incisivo, aquele que cria e transforma a realidade. A experiência formativa que originou o filme *Narradores de Bagé* parte do olhar contemplativo e da distração lúdica para o olhar ativo e transformador – o onirismo criativo. Um leva ao outro; a contemplação do mundo leva à adesão do ser ao mundo. Dessa forma, a *atenção imaginante* é devedora da *imaginação criadora*, essa imaginação capaz de “formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD, 1989, p18), embora o aspecto contemplativo do ser enquanto espectador do mundo, que age de forma *poética*, ou seja, não-ativa, é também de fundamental importância para se pensar o ritual do ensino. Eis uma experiência diferente de toda a tradição sociológica racionalmente incentivadora da intervenção sobre a natureza e sobre o mundo social.

Para justificar essa fórmula que une contemplação e criação, inspiro-me novamente em Bachelard, que retoma a fenomenologia (diferentemente da fenomenologia de Husserl) para repensar a imagem poética. No Bachelard noturno³⁷ d'*A poética do devaneio*, o olhar deixa de ser cisão entre ser e mundo (víncio de

³⁷ A expressão “Bachelard noturno” está referida aqui em oposição à “Bachelard diurno”, termos utilizados por Pessanha (1985) para caracterizar as vertentes epistemológicas que acompanham a obra de Bachelard. Por **diurno**, entendemos a fase conceitual, científica e apolínica de Bachelard (fase solar, o homem da cidade); já a vertente **noturna** refere-se à fase da imaginação poética, do onirismo e do devaneio (fase lunar, o homem do campo).

ocularidade) para converte-se em atividade, em vontade: “o olho já não é então o mero centro de uma perspectiva geométrica. Para o contemplador que ‘constrói o seu olhar’, o olho é o projetor de uma força humana. (...) O olhar é um princípio cósmico” (BACHELARD, 2009, p.175-176). Penso o papel do cinema na escola nessa linha da união entre duas perspectivas aparentemente opostas. Isto é, quando a contemplação ajuda a construir o olhar, representando o próprio mergulho no objeto. Nas palavras sábias do autor citado (op.cit., p.177), “o sonhador de mundo não olha o mundo como objeto, precisa apenas do olhar *penetrante*. É o sujeito que contempla”.

Com efeito, se pensarmos o cinema como formação simbólica e como narrativa visual, as imagens deixam de ser meras reproduções do real. Deixam de ser também oriundas da mera percepção visual. Elas são, ao contrário, imagens criadas pela vontade do olhar. Essa vontade de olhar, como disse, nasce da contemplação e da entrega do sujeito àquilo que observa. O que interessa, portanto, é buscar não a imagem da realidade, mas a realidade da imagem e do imaginário.

A vontade de olhar

É nesse sentido que o vídeo, editado pelos alunos Marcelo Fróes, Luciana Gonçalves e Maurício Baraño, tem a função de interrogar-nos sobre o “fazer-se” do ensino da Sociologia na escola para além da escola. Em alguns episódios, ficam evidentes os nossos procedimentos de aproximação às pessoas e ao universo da cidade, com o auxílio das câmeras filmadoras. As câmeras mostram a intimidade do ato de observar e de conviver com o outro. Elas alargam nossas fronteiras em direção ao tema da cultura popular de Bagé. O que se denota é a tendência cada vez mais acentuada do caráter concreto e virtual do trabalho de campo.

De alguns anos pra cá, a presença das câmeras na minha atividade docente vem cumprindo um papel fundamental na construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Além de nos forçarem a ver com atenção, também nos dão autoridade para narrar. Sobre esse ponto, estou amparado nos trabalhos desenvolvidos por Luciana Hartmann (2012; 2009), que sugerem múltiplas reflexões sobre as implicações do uso da filmadora e da fotografia nas pesquisas acadêmicas, especialmente na área da Antropologia. Segundo a autora, a utilização do audiovisual

em trabalhos de campo facilita a comunicação com os sujeitos, mediante o fortalecimento dos laços com a comunidade.

Da mesma forma, acredito que a simples presença dos aparelhos audiovisuais não só estimulou os meus alunos a saírem a campo como também permitiu o contato mais seguro com os seus interlocutores. Eles conversaram com pessoas, observaram comportamentos, ouviram histórias, enfim, protagonizaram situações diversas com o pretexto de filmar e fotografar. Pois, quando se está com a câmera em mãos, tem-se o dever de estar atento, de não perder sequer o movimento das mãos, a expressão do olhar, o suspiro do silêncio.

A importância das câmeras digitais (fotográficas e filmadoras) na pesquisa sociológica de rua está na possibilidade de deslocarmos o olhar e transformarmos as minúcias do cotidiano e dos gestos aparentemente banais em experiências formadoras significativas. Pois as relações sociais de um determinado espaço são compostas por situações imperceptíveis, aparentemente triviais, mas sem as quais não se pode compreendê-las adequadamente. A linguagem visual nos permite compor quadros figurativos do espaço, revelando sua dimensão estética e poética, que nem sempre se pode observar com acuidade.

A forma com que interagimos com o espaço e como traduzimos a vivência em um documentário de 18 minutos, deixa a entender que algum tipo de aprendizagem emergiu. Uma aprendizagem mais formativa do que propriamente informativa, e impossível de ser quantificada e classificada. No episódio do Rincão, por exemplo, as imagens sugerem que bastou as alunas sentirem o sabor do churrasco feito pelo Seu Alcíbio e o arroz com feijão feito com carinho pela Dona Onélia, disputado até pelos cachorros da volta, para apreender os acontecimentos na forma de sentimentos. Isso tem muito mais a ver com educação do que a simples transmissão de conteúdos em sala de aula.

Contudo, há que se levar em conta que, no vídeo, os episódios não foram muito bem explorados em suas nuances e contradições. Nossa opção foi fazer um apanhado geral da nossa imersão junto às comunidades, não ultrapassando os 18 minutos. Temos a intenção de explorar os detalhes das entrevistas mais adiante, na publicação de um livreto de textos e fotografias, que reunirá os diários de campo escrito pelos estudantes.

Considerações finais

Penso que a aprendizagem oriunda da construção do filme *Narradores de Bagé* tem a ver com uma postura de admiração e adesão ao território da tradição. Uma aventura narrativa de entrega afetiva, em contraposição à postura de desconfiança, de separação entre sujeito e objeto, que comumente caracteriza os estudos do campo da Sociologia. A espontaneidade do ato de pesquisar e filmar traduz a alegria do ato educativo na sua perspectiva simbólica. E o símbolo, como nos lembra Jung (2008, p.64), é tudo aquilo que implica algo a mais do que o seu significado manifesto.

Assim, para além da aparência visível das imagens, e sob a perspectiva de uma pedagogia simbólica (PERES, 1999), vemos que o vídeo contém um dado oculto que expressa o desejo de ligação com o espaço, uma vontade de viver o instante, criando-o, de misturar-se com ele de forma alegre e espontânea. Viver o espaço com felicidade é reconhecer a alma do lugar. Viver a experiência é também uma forma de conhecer e aprender.

A lição que aprendi na companhia dos narradores de Bagé é de que a prática de ensino em sociologia adquire mais valor se nos entregarmos ao espaço com a cordialidade das experiências oníricas, estimuladas pela linguagem audiovisual. Para que o(a) estudante possa experimentar a atmosfera íntima de um determinado lugar, para que possa compreender o mundo das crenças, é necessário uma dose de distração e divertimento, uma entrega ingênua e apaixonada ao espaço.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. 2^aed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. SP: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3^a ed. SP: Martins Fontes, 2009.
- HARTMANN, Luciana. Revelando Histórias: os usos do audiovisual na pesquisa com narradores da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Campos - Revista de Antropologia Social**, América do Norte, 5, jul. 2004.
- HARTMANN, Luciana. Do vídeo etnográfico, ou de como contar histórias com imagens. In: **Sociais e Humanas**, v. 22, p. 55-63, 2009.
- JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2008.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. Porto Alegre: FACED/UFRGS, (tese de doutorado), 1999.
- PESSANHA, José A. Motta. Bachelard: as asas da imaginação. In: BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.

CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE: UM OLHAR PARA SI

Josiane Medianeira Soares³⁸ (autora)

Fernanda Saldanha³⁹ (coautora)

Universidade Federal de Santa Maria – RS

RESUMO: Esse artigo compõe a pesquisa em desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Professora, Mestra Cândice Lorenzoni. Nele busco pesquisar as narrativas de vida e formação junto a três colegas, formandos do ano de dois mil e quatorze, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Bem como, me coloco como sujeito da própria pesquisa e revisito minhas memórias. Por meio de narrativas de formação orais e escritas, criação de memoriais e de entrevistas, investigo o perfil de professor que se faz presente na memória dos meus colegas durante a formação, desde o período escolar no ensino fundamental e médio até o ensino superior. Também procuro perceber se esses professores que nos marcaram (de forma positiva ou negativa) permeiam ou constituem, de alguma forma, nossa construção docente durante as experiências oportunizadas pelos estágios obrigatórios, oficinas e pelo próprio PIBID. Como objetivos, busco identificar o ideal de professor para os formandos e porquê desses referenciais. Se esses contribuíram ou não na escolha por fazer licenciatura em teatro, se esse ideal se mantém ou se modificou no percurso da formação; Perceber se dentre as convicções existentes na relação com a educação que o acadêmico possuía antes e ao longo de entrar na universidade se mantém ou modificou; Conhecer as formas (positivas ou negativas) como os professores interferiram na nossa formação; Refletir sobre o papel dos professores na minha escolha pela educação e o que isso se faz presente em minha prática docente. Para esse trabalho, a investigação teórica vem sendo desenvolvida por meio das narrativas (auto) biográficas e de formação docente. Para isso, trago alguns autores que dialogam com essa linha de pesquisa, como por exemplo, Marie-Christine Josso, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, António Nôvoa, entre outros. Trago também diversos filmes que enfocam na vida e ofício de ser professor e no que essas narrativas filmicas contribuíram para minha construção docente. Essa pesquisa está em andamento, tem a previsão de ser encerrada, para fins avaliativos, no final do semestre. Espera-se apresentar o trabalho escrito, oral, o material audiovisual em forma de documentário para ser apresentado à banca de avaliação e aos demais colegas. E por fim, concluir o curso.

Palavras-chave: Memória; (Auto) Biografia; Formação de Professores.

Muitos são os motivos pelos quais nos tornamos professores, *a priori* talvez não sejam conscientes ou ainda não há a reflexão sobre isso e, ainda, talvez não haja tomada de consciência. Alguns desses casos são influências positivas do contato com professores que tivemos durante nossa vida e essa significância reverbera no desejo de se aproximar desse professor, outros são pela influência da família, pelo desejo de mudar o mundo, pela vontade de ajudar alguém, em fim, diversas são as razões pelas quais optamos a docência.

³⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Atriz. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Acadêmica responsável pelo TCC citado E-mail: josymsoares@hotmail.com (<http://lattes.cnpq.br/7842771261744121>)

³⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Atriz. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. E-mail: fesaldanha@msn.com (<http://lattes.cnpq.br/8366759887053065>)

Esse artigo propõe a investigação sobre a escolha por ser professor ligado ao fato das influências de professores que tivemos durante a formação discente. Também é parte da pesquisa decorrida durante o ano de dois mil e quatorze, para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC) do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Professora, Mestra Cândice Lorenzoni. O trabalho final deverá ser entregue no final do ano, para fins avaliativos e de conclusão.

Nessa pesquisa proponho, junto a três colegas meus, formandos desse ano e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) fazer a reflexão sobre o perfil de professores que estão presentes na minha e na memória de meus colegas. Perceber se há a influência de professores pela escolha do curso ou o que desses professores se fazem “presente” quando estamos em sala de aula.

Segundo Josso:

“o sujeito ao reconstruir o seu itinerário de vida realiza uma reflexão quando rememora o seu passado e a partir disso toma consciência de si, portanto, o caráter formativo do método, reside nessa tomada de consciência de suas experiências sejam elas negativas ou positivas (...)” (JOSO 1999, Apud POLON 2009, p. 1223)

Com isso, busco não somente compreender o outro, mas também olhar para mim e revisitar minha história de formação e meu percurso dentro da Licenciatura em Teatro. Da minha opção por querer ser professora e como isso se construiu pelo o contato com colegas e professores ao longo vida escolar e acadêmica.

Trago o que Josso fala em seu livro Experiências de Vida e Formação, onde aponta a importância de refletir sobre a formação, sobre as vivencias que tivemos no percurso educacional. Destaco que “essas vivencias atingem o status de experiência a partir do trabalho de reflexão sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSO, 2010, p 48) Por isso, o principal foco foi na rememoração e reflexão das memórias individuais e coletivas, a fim de se tornarem experiências.

O ato de rememorar as vivencias, principalmente por minha parte, fazem relembrar histórias dos professores que me inspiraram a querer ser docente e isso nos recoloca em contato com o passado para planejar um futuro. Faz-me rever essas histórias e compreender melhor a forma como esses professores me constituem.

Por isso, no trabalho estão presentes minhas histórias, memórias e experiências que me constituem enquanto futura docente de teatro. E assim perceber a influência dos meus professores na forma como venho atuando em sala de aula, no grupo de danças no qual sou coordenadora e nas oficinas ministradas.

Essa pesquisa se inclui nas pesquisas cada vez mais em debate, no campo denominado (auto) biográfico e que vem atraindo cada vez mais pesquisadores. Segundo Finger e Nóvoa, o método (auto) biográfico proporciona refletir “sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele [o pesquisador] formadores ao longo de sua vida” (Nóvoa e Finger. 1988, p11, in imagens de professor p 95).

Como disse o autor, me proponho não apenas estudar a formação e as histórias de vida dos meus colegas, mas me colocar como sujeito aprendente no meu processo de vida e formação, por meio da revisitação minhas memórias e na troca com meus colegas.

Utilizei da pesquisa-formação proposta por Josso. Nela, o investigador ao ouvir as narrativas de formação dos sujeitos o oferece “uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividades e registros” (JOSSO 2010, p 36). Dessa forma, ouvir e ler as narrativas dos colegas serviu também para me acionar outras memórias a partir dos questionamentos que foram aparecendo em meio a pesquisa

O interesse por pesquisar a formação de professores surgiu nos primeiros anos de curso, onde o desejo era por compreender as razões pelas quais nos tornamos professores. Despertava-me o interesse em pesquisar o que motivava meus colegas a cursarem licenciatura em teatro e perceber, se de alguma forma se assemelhavam as minhas motivações.

Com o passar do tempo, essa curiosidade se transformou em tentar compreender as razões que mantinham os professores dando aula nas escolas públicas. Visto que o número de profissionais que reclama dos maus salários, da carga horária exagerada, da falta de reconhecimento da classe e dos alunos que “não querem nada com nada” é enorme. Então sempre me ocorreu a pergunta: por que então elas continuam na escola? Talvez isso ainda seja uma pesquisa futura, pois ainda não temos respostas.

Esse ano, o foco da pesquisa voltou a ser em meus colegas e nas minhas experiências. Isso por ter tido contato com temas, até a pouco tempo desconhecidas. Como por exemplo, as pesquisas (auto) biográficas e as experiências de vida como processo formativo. Compreender que é possível ter experiências formadoras a partir de narrativas orais ou escritas de nossa trajetória educacional é algo fascinante. Com esse novo contato, reascendeu o desejo de compreender e estimular a reflexão sobre as razões pelas quais desejamos ser professores.

Nessa pesquisa, porém, o olhar foi direcionado para as contribuições (ou não) de outros professores em nossa construção docente. Buscando identificar quais foram os “modelos” de professores que marcaram o período escolar. E se, nos dias atuais esse perfil sofreu algum tipo de alteração e quais são esses “modelos” depois de experiências como os estágios, PIBID, oficinas, professores acadêmicos.

Os colegas foram escolhidos não só pela amizade que temos, mas para, além disso. Escolhi os três por acreditar que suas práticas e pesquisas constantes sobre a educação se aproximam das minhas. Acredito que a dedicação e responsabilidade deles para com os alunos, são dignas de admiração e suas formações são parecidas com a minha.

Dois desses colegas estão ao meu lado nesse (per) curso de licenciatura em teatro desde que iniciamos, em 2011. E nesses anos cresceu a amizade, mudaram as convicções, duvidas e certezas foram se transformando e surgindo novos questionamentos para com a prática e a teoria educacional. No meio do caminho encontramos a terceira colaboradora da pesquisa, e logo se agregou aos pensamentos similares aos nossos, de tal forma que parece que estamos juntos desde o começo do curso.

Muito do pensamento e postura que tenho com relação a educação se formou em diálogos, pesquisas e debates com esses colegas. Nossas crenças da relação professor-aluno-escola se construíram em coletivo, foram criados e compartilhados nos grandes grupos de conversas oportunizadas por professores do nosso curso. Fizemos quase todas as disciplinas juntos e muitas dessas eram a oportunidade para troca de ideias onde podíamos perceber que essas foram se aproximando cada vez mais nesses quatro anos.

Após a seleção dos colaboradores para a pesquisa, o trabalho foi dividido em duas partes. A Primeira parte do trabalho foi fazer um levantamento de estudiosos que dialogam com a pesquisa biográfica como um potencial de formação humana e docente. Nesse percurso encontrei professora e pesquisadora Josso com a proposta de “caminhar para si⁴⁰”. Onde, o professor revisita suas próprias experiências de vida e formação, a fim de refletir sobre elas e como isso reflete em sua prática em sala de aula.

Também foi inserida no trabalho, a pesquisa de Abrahão que fala sobre a metodologia (auto) biográfica:

“as narrativas (auto) biográficas constituem- se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re) construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação”(ABRAHÃO, 2004b; 2008).

Assim, o contato com o entrevistado também se torna uma experiência autoformadora uma vez que revisito minhas memórias e extraio novos dados deixados de lado, por vezes esquecidos na memória. Na escrita, ou na conversa, os colaboradores trazem suas histórias de vida e de formação, por vezes parecidas com as minhas e ao compartilhá-las, (re)significo essas memórias, bem como me trago novas memórias de formação minhas a partir das deles.

A segunda parte veio com o memorial⁴¹ de formação feito por mim e por meus colegas. Pedi a eles para escreverem livremente sobre histórias de professores ou pelo menos o que eles lembravam de seus professores. Pedi ainda para justificarem as razões pelas quais escolheram falar desses professores.

Também lhes foi solicitada a escrita sobre o que era “ser professor” na opinião deles. Nenhum dos colaboradores soube responder tal pergunta, pois para eles é muito difícil limitar o Ser Professor em algumas palavras. Para eles, essa figura é um conjunto de seres que ao ser colocado uma única definição perderia a poética e não contemplaria todo o Ser.

⁴⁰ Aproprio-me do termo utilizado por Marie- Christine Josso no que se refere à pesquisa-formação a partir das nossas próprias experiências de vida.

⁴¹ Refiro-me a escrita da rememoração com reflexão sobre as histórias de vida e formação propostas por Abrahão.

Com essa pesquisa objetivo identificar o “modelo” de professor para os formandos, bem como perceber se, e de que forma essas memórias reverberam na prática em sala de aula; perceber se dentre as convicções existentes na relação com a educação que o acadêmico possuía antes e ao longo de entrar na universidade se mantém ou modificou; conhecer as formas (positivas ou negativas) como os professores, durante toda a vida discente do acadêmico, interferiram na sua formação; refletir sobre o papel dos professores na minha escolha pela educação e o que isso se faz presente em minha prática docente.

O trabalho analítico dos memoriais desses colegas está sendo feito por mim, de forma a lidar com as subjetividades de cada um deles e com a minha. Nesse sentido, as histórias de vida como elemento de formação acabam sendo uma pesquisa que, segundo Josso, reposiciona o pesquisador, mobiliza a subjetividade dos participantes, bem como a intersubjetividade por meio do trabalho interpretativo e da construção de sentido para os narradores. (JOSSO, 2010 p 31). Acredito que por sermos tão próximos, nossas subjetividades são mais fáceis de serem percebidas e compreendidas e assim fica melhor visualizar os professores que se fazem presentes nas memórias, nos corpos e nas relações de meus colegas com seus alunos e com a educação.

Lidar com a memória é tocar em um lugar delicado e cheio de dúvidas, o que torna a pesquisa mais complicada e incerta. Pois ao estimular a rememoração de momentos passados, lidamos com a seletividade da memória e com as reconstruções da mesma que pode ser bem diferente dos fatos, pois a memória é ativa, em constante ressignificação e seletiva. Para Abrahão,

“A seletividade e a reconstrutividade que compõem a natureza da memória podem ser pensadas em relação ao esquecimento, pois o ressignificar dos fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, estamos conscientes de que tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito que se objetiva” (ABRAHÃO⁴²).

Ainda que seja uma pesquisa com base na memória e nas incertezas de tal elemento, o memorial contribuiu muito para visualizar as forma como se deu a nossa

⁴² Em artigo, disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353> >

construção docente. É possível fazer relações do o material escrito sobre outros professores, com a prática que conheço de meus colegas.

O TCC está em processo de finalização, e até o presente momento, o que pude analisar, mostra a imagem dos professores marcados em nossas memórias com grandes contribuições para a formação do profissional. Isso foi possível perceber no contato com os memoriais, onde muitos dos professores citados tinham práticas e relações com os colaboradores, que se assemelham muito com relações dos mesmos com seus alunos.

Percebe-se no memorial de um dos colaboradores que teve um professor que não desistiu dele quando tentava parar de estudar marcou a memória de forma muito forte. Essa mesma prática acabou se repetindo na vida desse colega e como seu professor, ele não desistiu de trazer a sua aluna de volta para a escola. Ele ainda afirma ter se dado conta de que havia feito por sua aluna o que o seu professor fizera por ele durante a escrita do memorial.

Outra colaboradora nos apresenta a figura de uma professora extremamente exigente com datas para entregas de trabalho e com compromissos. Essa postura acaba se refletindo nas cobranças que a colaboradora se faz, com seus colegas também e alunos também. Outra colega, nos fala sobre a relação afetuosa que teve com a sua professora é a ela almeja ter com seus alunos.

Esses são alguns exemplos dos quais foram apresentados por meus colegas em seus memoriais de formação. Ainda posso falar dos professores que me constituem como ser docente em construção, aparecem constantemente quando paro para refletir sobre minha prática em sala de aula. Muito do que somos, são respingos de professores que nos marcaram de forma positiva ou negativa.

Positivamente, funciona como uma forma de espelho onde queremos dar o melhor de nós para ver em nós esses professores. De forma negativa, funciona para que saibamos o profissional que não queremos ser e acaba sendo formadora também, pois nos afasta dessas práticas com nossos alunos. Mas é inegável a presença e o referencial desses professores em nossa prática e escolha pela profissão docente.

Referências:

- JOSSO, Marrie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Ed.: Paulus. Natal, 2010
- POLON, S. A. M. As histórias de vida na formação de professores in.: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais eletrônicos...**Paraná, PUCPR 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2537_1119.pdf. Acesso em: 11 jun. 2014
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de Professores: Significações do trabalho Docente.** Artigo disponível em : http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Formacao_de_Professores/TRabalho/03_54_42_IMAGENS_DE_PROFESSOR_SIGNIFICACOES_DO_TRABALHO_DO_CENTE.pdf acessado em:11 jun, 2014
- OLIVEIRA Valeska Fortes: **Imagens de Professores: Significações do Trabalho Docente.** Ed.:UNIJUI, Ijuí, 2000
- ABRAHÃO Maria Helena Menna Barreto. **Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem.** In ABRAHÃO Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Auto) Biografia e Formação Humana Ed.: UDUFRN, EDIPUCRS, PAULUS p. 191-216
- ABRAHÃO Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças / recordações referências para a pedagogia em formação.** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353> acessado em 30 set. 2014.

DANDO VOZ A ESCOLA XAVIER DA ROCHA:

CINEMA, RÁDIO ESCOLA E JORNALISMO COMUNITÁRIO

Daiane Tonato Spiazzi⁴³

Celia F. Tonato Spiazzi⁴⁴

Palavras-chave: Cidadania, Comunicação e Cinema

O cinema brasileiro existe desde julho de 1896. Nos seus 118 anos de história, o cinema do Brasil, teve momentos de grande repercussão internacional, como na época do Cinema Novo, e de crescimento do mercado interno, como no período da Embrafilme. Após, viu sua decadência com a abertura política e o Governo de Fernando Collor. Contudo, a partir de 1995, com novas leis de incentivo, o cinema brasileiro consegue se reestabelecer e tem como marco da retomada o filme "Cidade de Deus". O sucesso desse filme foi muito importante, pois fez o cinema nacional adquirir uma auto-confiança necessária e os investimentos aumentaram.

Hoje há espaço para muita gente fazer cinema, de pequenos à grandes cineastas, até projetos experimentais, que compreende as produções independentes, universitárias e escolares. Pode-se dizer que o cinema brasileiro está em seu grande momento. Como uma arte que servem tanto para entretenimento passivo ou crítico, quanto para a difusão de ideias, emoções e expressões mais elaboradas, a produção áudio visual, conquistou um espaço significativo na educação.

Utilizado em sala de aula, como recurso didático, o cinema proporciona um diálogo com outras áreas e possibilita a reflexão e a formação de um posicionamento crítico. George Méliès, em 1909, declarava que o cinema é "a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo o tipo" (MÉLIÈS apud NORTON, 2013. p.75).

Entretanto, segundo Norton (2013) o uso de filmes na sala de aula, não significa necessariamente, a difusão da arte na escola. Ela refere-se ao fato de muitos professores utilizarem o filme apenas como uma forma de auxiliar a

⁴³(Autora) - Acadêmica de Jornalismo do Centro Universitário Franciscano

⁴⁴(Coautora) – Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antonio Xavier da Rocha

apresentação dos conteúdos disciplinares, ou ainda, serem utilizados como passa tempo, sem nenhuma exploração crítica. Diante disso, Ana Lúcia Ramos e Inês Teixeira propõe que “o cinema e a arte de um modo geral devem romper com os campos disciplinares e ocupar todo o ambiente da escola”, pois segundo as autoras “a expressão estética, a sensibilidade e a criação artística, embora tenham suas particularidades frente a outras formas de leitura, linguagem e expressão, atravessam todo o processo educativo escolar, rompendo fronteiras e campos disciplinares” (RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p.10 In. Norton, 2013, p.83).

Mas, para que a escola passe a utilizar as produções audiovisuais e cinematográficas como expressão artística, é necessário primeiro romper com o preconceito. É importante que se trave uma nova relação entre a escola e o cinema, onde o assistir filmes, não seja visto como entretenimento ou ainda perda de tempo. O filme tem que ser percebido como um instrumento de conhecimento assim como o livro. E segundo Adriana Fresquet, a escola tem que assumir essa responsabilidade, e ser valorizada como um espaço de encontro com o cinema, uma vez que, para muitos, este é o único locar onde podem ter acesso ao cinema e seus desdobramentos.

Segundo Beijamin é possível identificar no cinema duas funções pedagógicas: uma relacionada à posição de espectador, por meios dos cineclubes e cinematecas. Neste caso, o espectador tem a possibilidade de se colocar no lugar das personagens, ou ainda imaginar outras possibilidades, outros enfoques, outro ponto de vista ou ainda outra forma de narrativa que poderia ser dado ao filme. Esse processo, Bergala chama de análise criativa, que segundo ele “esta relacionada à ideia de ampliação da imaginação do aluno por meio da valorização do processo criativo” (In. NORTON, 2013, p.114). Já a segunda função apontada por Beijamin, está relacionada “à prática e é trabalhada na interação do aluno com o aparelho. Por meio do contato com a câmera, a captação de áudio, a invenção de cenários, a ilha de edição e etc., o aluno pode recriar o mundo da forma que sua imaginação desejar” (NORTON, 2013, p.91).

Em concordância com Benjamin, Leocádio “ressalta que o espaço escolar permite experimentar outras formas de uso do audiovisual, novas possibilidades de produção, exibição, criação coletiva, permite também discutir sobre autoria,

autonomia e ética da imagem" (NORTON, 2013, p.95). De acordo com Norton (2013) a introdução do audiovisual na escola "deve estar voltado para o desenvolvimento da expressividade do aluno, para o uso criativo e experimental da técnica e não apenas para o desenvolvimento de uma análise crítica", pois segundo ela, "ao experimentar outras possibilidades estéticas, o aluno amplia seu gosto, é uma consciência que vem da experiência e não apenas de algo externo, dito e racionalizado" (2013, p.110).

Foi pensando nas possibilidades que o cinema possibilita, que a direção da Escola E.E.F. Dr. Antônio Xavier da Rocha, através do Projeto Mais Educação, propôs no ano de 2013 a inserção de oficinas de vídeo. As aulas deveriam mesclar teoria e prática, onde os alunos pudessem desenvolver o conhecimento e o gosto pela sétima arte, aprendendo a analisar e produzir filmes. Antes que abordarmos a experiência da escola, julga-se importante definir os termos aqui utilizados, quanto audiovisual e cinema.

Seguindo a linha de pensamento de Norton (2013), o termo audiovisual será utilizado para definir as seguintes produções: registros feitos com celulares, câmeras fotográficas e webcams e produções que servem para entreter. No entanto, não está sendo julgado o meio de captação e sim seu processo produtivo. Portanto, esses registros citados acima, só são considerados audiovisuais, quando sua produção é realizada sem o cuidado estético, artístico, sem a preocupação de transmitir os pontos de vista do diretor, de revelar um cuidado, uma especificidade própria do cinema. Já "cinema" será usado para especificar as produções que possuem como finalidade uma expressividade artística.

A experiência da Escola Dr. Antônio Xavier da Rocha

"Formar cidadãos críticos, atuantes, solidários e fraternos, que valorizem seus direitos e cumpra seus deveres". Esta é a filosofia adotada pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha. Tendo como objetivo propiciar o crescimento de indivíduos que busquem e tracem caminhos, preparando-os para a realização pessoal e para o exercício da cidadania, a escola investe e proporciona a seus alunos experiências e atividades que façam diferença em seu desenvolvimento. E foi através da comunicação e do cinema que a escola Xavier da Rocha conseguiu dar voz à seus alunos e garantir uma prática envolvente e estimulante.

Nos anos de 2012, 2013 e 2014, foram desenvolvidas na escola três atividades que visavam colocar o aluno como protagonista das ações, onde sua voz, sua expressão e suas opiniões fossem ouvidas e valorizadas. Assim, em 2012 foi criado o Jornal Escolar Xaveco, produzido pelos educandos, tendo como tema de lançamento os 50 anos da escola. Após os alunos passaram a produzir um jornal mural, que permitia maior abrangência, condizendo com os recursos disponíveis na escola. No ano seguinte, por meio do Projeto Mais Educação, iniciaram as oficinas de vídeos, onde os alunos tiveram contato com a linguagem cinematográfica, expressadas através da exibição e discussão de filmes, criação de roteiros, produções audiovisuais, curtas metragens e vídeos de animação. Em 2014, a escola resolveu ampliar a participação da comunidade escolar, criando uma rádio escola, onde os alunos tiveram a oportunidade de se expressar e adquirir conhecimentos, por meio de oficinas com profissionais da área da comunicação.

Oficinas de Vídeo

Compreendendo que o cinema não é um corpo estranho dentro da escola, conforme coloca Norton (2013, p.79), e que ele pode ser percebido de variadas maneiras, seja através da “exibição de filmes em aula, na produção de trabalhos audiovisuais pelos alunos, na gravação de episódios do cotidiano escolar e na própria bagagem cultural dos alunos e professores”, a direção resolveu desenvolver esse potencial e oportunizar aos alunos um aprendizado no sentido de oportunizar um espaço onde todos podem se expressar de forma artística. A maneira encontrada pela escola para oferecer essa oportunidade se deu por meio da oficina de Vídeo, modalidade oferecida pelo Projeto Mais Educação do Governo Federal, que viabiliza recursos financeiros para a contratação de monitores, a compra de equipamentos e merenda escolar.

As atividades iniciaram no ano de 2013. Compreendendo que os alunos nunca haviam trabalhado com produção audiovisual, foi pensado formas de introduzir estas metodologias de maneira que fossem acessíveis a todos os alunos, independentemente da sua faixa etária. Desta forma, as atividades iniciaram com os fundamentos da animação, levando em consideração, todo o processo para a criação de tal modalidade.

Os alunos foram divididos em quatro turmas. Com o desenvolvimento das oficinas, os quintos anos optaram por continuar o trabalho com animação, enquanto que as demais turmas preferiram se arriscar na produção de curtas-metragens. Contudo, ambos decidiram optar por trabalhar o tema proposto pela escola: combate ao uso de drogas.

O trabalho permitiu aos alunos expressarem seus sentimentos e sua criatividade. Foram incentivados a criarem história, produzirem roteiros, cenários, definirem o perfil dos personagens e darem o seu ponto de vista. Segundo Norton (2013, p.118) “o ato de filmar – olhar pelo buraco da câmera e enxergar o mundo através de um novo enquadramento – é completamente transformador. Este momento deve ser respeitado em sua liberdade criativa”. Segundo a autora, é preciso ter em vista que na produção realizada pelos alunos, o objetivo não é o produto final, e sim a experiência criativa vivenciada pelos educandos. Entretanto, segundo Núria Aildelman é importante ter um cuidado com o resultado do trabalho para que os seus produtores não se sintam frustrados.

A ideia de desenvolver na escola oficinas de vídeo, partiu também, da constatação e da necessidade de dar uma utilização apropriada as novas tecnologias, aqui, configuradas como dispositivos audiovisuais, introduzidas no meio educativo pelos alunos, e que cada vez mais, invadem a escola de diferentes maneiras. Segundo Norton (2013) se fizesse um “censo dos objetos audiovisuais que coabitam a sala de aula nas mãos de alunos e professores, iríamos encontrar máquinas fotográficas, celulares, computadores, aparelhos de MP3 e MP4, filmadoras e datashow, além de aparelhos que acumulam mais de uma dessas funções” (p.85). Por vezes esses aparelhos são vistos pelos professores como objetos que desviam a atenção dos alunos durante as aulas.

O acesso e o uso desses aparelhos na escola potencializaram a realização das oficinas, uma vez que faltam recursos audiovisuais apropriados ou profissionais na escola. Permitindo também, uma maior liberdade aos alunos, que com recursos próprios podem produzir produtos audiovisuais ou mesmo cinematográficos próprios. E segundo Norton, a viabilidade desses materiais “tornam factível o antigo lema de ‘uma câmera na mão e uma ideia na cabeça’” (2013, p.85). As novas tecnologias e estéticas permitiram também envolver outras formas de expressão além do cinema,

entre elas podem ser citadas: “os documentários, os vídeos realizados em câmeras de celulares, os curtas-metragens postados na internet e outros meios que se utilizam da linguagem cinematográfica, mas não estão englobadas na forma de cinema” (NORTON, 2013, p.111).

A experiência com a produção audiovisual obteve um retorno significativo, tanto para os alunos, que passaram a compreender e apreciar o cinema de uma maneira diferente, quanto para a escola, que conseguiu oportunizar um espaço expressivo para que os alunos pudessem desenvolver suas potencialidades. Assim, diante dos resultados, a escola resolveu dar continuidade as oficinas no ano de 2014, oportunizando um aprendizado continuado. Contudo, é importante salientar, que este projeto no tem a pretensão de formar cineastas, nem transformar os alunos em consumidores de cinema, nem tem a pretensão de mudar suas vidas, mas tem o objetivo de sensibilizá-los para que percebam as potencialidades que a sétima arte pode lhes oportunizar.

Jornalismo Comunitário

Em comunidades em que o acesso aos meios de comunicação é limitado, e suas expressões esbarram na falta de conhecimento e possibilidades comunicacionais, o jornalismo comunitário torna-se uma alternativa. A população que não encontra espaço nos grandes veículos de comunicação busca criar meios para expressar e discutir assuntos condizentes ao seu cotidiano. Segundo Marcondes Filho (1987) nos grandes veículos de comunicação, os interesses das comunidades não são abordados e, quando o são, o viés não é o mesmo ou não condizem com a realidade da comunidade. Essa forma de comunicação estabelecida pelas grandes mídias pode trazer benefícios ou acabar prejudicar a população. De acordo com o autor, esta relação depende de como o produto dessa comunicação é usada e como as pessoas se posicionam em relação a ele.

Considera ainda que, “como todas as relações, essa comunicação pode ajudar na construção dum ser humano autônomo, equilibrado, democrático, cooperador ou, de outra parte, de um ser humano dependente, submisso, massificado, robotizado” (Marcondes Filho, 1987, p.160). Sendo assim, pressupondo o desenvolvimento de um projeto de extensão em comunicação comunitária torna-se importante

estabelecer antecipadamente as metas e os objetivos e analisar as consequências das ações. Pois, o que se pretende, com um projeto de comunicação comunitária é que a comunidade se envolva de forma plena e que isso gere frutos produtivos.

Para Marcondes Filho (1987) o jornalismo comunitário ajuda na socialização do individuo como ser, diferente dos jornais da grande imprensa. Para o autor este tipo de jornalismo garante a humanização e a realização do sujeito como um indivíduo importante e não somente mais um. Pois, são os meios de comunicação que interligam, atualizam e organizam as comunidades, estimulando-as a realizem ações voltadas para o interesse comum.

Segundo Peruzzo (1998), as pautas do jornalismo comunitário diferem-se das pautas dos grandes veículos de comunicação, pois no jornalismo comunitário as questões são discutidas no micro e não no macro. Temas que muitas vezes só interessam àquela comunidade e não teriam espaço em outros tipos de veículos de comunicação. Isso se deve ao fato que o jornalismo comunitário geralmente está ligado a uma zona geográfica delimitada. Portanto, a cobertura dos fatos é gerada sobre as ocorrências da região e faz com que a população se veja refletida nos acontecimentos locais.

O jornalismo comunitário por apresentar características diferentes do jornalismo da grande imprensa, “pode contribuir para melhorar as condições de vida e ajudar a reivindicar junto ao poder público e dar mais força política e mais impacto junto à sociedade” (Marcondes Filho, 1987, p.162). É através da expressão que “o individuo poder afirmar-se e fazer valer sua posição sem ser deglutido pelas máquinas de informação oficiais, públicas ou privadas, que tudo fazem, menos solucionar os problemas e as necessidades da população” (Idem).

Como o jornalismo comunitário tem por princípio ser feito por membros da comunidade, é através dele que a população pode ver assuntos com outro enfoque, não mais com a preocupação dos grandes veículos, ou seja através da venda de informações. Com assuntos de seu interesse produzidos por pessoas de dentro, os cidadãos constroem e se apropriam das informações de forma mais crítica e politizada. Segundo Peruzzo (1998), torna-se impossível desvincular a prática do jornalismo comunitário com o engajamento social e político, já que essa é a base para a transformação e para alcançar os objetivos dos moradores das comunidades.

Peruzzo (1998) levanta o debate da importância da conscientização política que pode ser formada por meio da atuação do jornalismo comunitário e ainda afirma que para ser realmente um jornalismo comunitário precisa ser obrigatoriamente realizado por membros da comunidade, mesmo que esses ainda não atinja o nível de participação desejado. Henriques reforça essa idéia ao afirmar que “comunicação é um fator preponderante para a tarefa mobilizadora” (2005, p.33). O seu planejamento deve criar condições para a participação e

Peruzzo define a co-gestão como um manter os atores sociais engajados em suas causas. Mas, é necessário encontrar uma metodologia de trabalho suficientemente organizada, que ponha em movimento os diversos públicos aos quais o projeto de ação se refere. Envolvendo-os de tal forma que garantam o sucesso das causas para as quais se mobilizam.

Neste viés, Henriques (2005) sugere como estratégia metodológica a projeção de um “Mapeamento Tridimensional”, que define a geração de co-responsabilidade dos públicos envolvidos. No projeto desenvolvido na Escola Xavier da Rocha, objeto desse estudo, foi estabelecido o seguinte mapeamento tridimensional: os beneficiários compreendia toda a comunidade escolar da Escola Xavier da Rocha e ainda toda a comunidade do bairro onde a Escola está inserida (Bairro Itararé). Os legitimadores foram, a própria Escola Xavier da Rocha, a coordenação e os educadores da Escola, e o curso de Jornalismo da Unifra. Já os geradores, foram as acadêmicas do curso de Jornalismo da Unifra, Carolina de Oliveira e Daiane Spiazzi, a coordenação da Escola, educadores e educandos da Escola Xavier da Rocha.

Peruzzo (1998) diferencia os vários níveis de participação comunitária: passiva, controlada, co-gestão e a autogestão. A co-gestão, segundo a autora, pode ser um caminho para se chegar ao objetivo previsto, pois, é o meio termo entre a passividade e autogestão. falso acesso ao poder, já que este vem com limitações. O poder de decisão fica restrito à cúpula hierárquica, ou seja, aos coordenadores da ação, dos quais muitas vezes não pertencem a comunidade, mas que por possuir qualificação assumem a função. Este é o caso do projeto “Dando vós a Escola Antônio Xavier da Rocha”, em que as proponentes da ação são acadêmicas de jornalismo e possuem certo grau de proximidade da comunidade envolvida, não pertencendo a ela. Entretanto, segundo Peruzzo (1998. P.84), esta forma de atuação

não permite à participação direta da população no que se refere à tomada de decisões.

De acordo com Peruzzo (1998) a comunidade só alcança a total autonomia sobre a produção de suas informações quando passa a gerir seus meios de comunicação, isto é, quando passa a exercer em conjunto as tomadas de decisões. Mas para isso, é necessário que o jornal comunitário seja feito totalmente pelos moradores da região. Entretanto, como afirma Peruzzo (1998), esse nível de participação é muito difícil de ser alcançado. Mas, para a construção da verdadeira comunicação comunitária ele deve ser perseguido a todo custo, incentivando os membros da comunidade a interagir o máximo possível na produção do jornal, para que eles deixem de ser somente receptores da mensagem e cheguem a ser os produtores dela. Conforme Carvalho as pessoas devem continuar agindo mesmo após o encerramento dos projetos, os moradores deverão garantir a sustentabilidade das ações. “Por isso, é importante valorizar o diálogo, a linguagem comum, a capacitação, o pensamento coletivo” (CARVALHO, 2006, p.3).

Em relação ao conteúdo no jornalismo comunitário, segundo Festa (1991), o mais importante é a contextualização do fato, ou seja, ele não deve trazer só a notícia, mas dizer o porquê e como os fatos aconteceram. Além disso, o enfoque não busca mostrar as coisas ruins do lugar, mas sim valorizar a cultura local. É necessário que sejam abordados também os assuntos de interesse de todos, inclusive no que se refere aos problemas e anseios do local. Dessa forma, a comunidade e o jornalismo irão atuar em conjunto para fazer o que deveria ser a essência de todo o jornalismo comunitário: informar com responsabilidade a sociedade e discutir questões importantes para a comunidade. O jornal comunitário também pode cumprir a função de divulgar as realizações, podendo se constituir em fonte de promoções comunitárias, oferecer caminhos para soluções de problemas, organizar eventos e liderar campanhas.

Entretanto, segundo Freitas (2006), esse tipo de jornalismo é muito difícil de ser encontrado, pois normalmente trata-se de um trabalho voluntário, que demanda profissionais qualificados e pessoas da comunidade que se disponham a assumir um compromisso com a elaborações do veículo e assuma a responsabilidade pelo conteúdo das matérias. Além disso, há a necessidade de recursos financeiros para

manter o jornal. Essa talvez seja uma das maiores dificuldades desses veículos, sendo esse fato, uma das causas pela efêmera duração de alguns veículos. Contribuindo com isso, pode-se apontar a fragilidade das comunidades, que não sendo devidamente instrumentalizadas e qualificadas, ficam dependentes dos profissionais que muitas vezes utilizam as comunidades como objetos de pesquisa, sem, no entanto, comprometerem-se com a continuidade dos projetos.

O foco do jornalismo comunitário é sempre a população local e suas lutas. Segundo Freitas (2006) ele precisa ser politizado, mas nunca partidário. Pois, deve atender aos interesses da comunidade e não de políticos que aproveitando-se da fragilidade e carência de algumas populações acabam se apropriando dos veículos comunitários para promover suas campanhas políticas e seus interesses. Pelo contrário, nos veículos comunitários, a comunidade dever ter o espaço aberto para a divulgação de sua realidade, onde deve ser a produtora da mensagem e não somente a receptora.

Freitas enfatiza que ao contrário da grande imprensa que massifica, a comunicação comunitária lida com cada indivíduo de forma próxima e abre o espaço para os debates.

Talvez o sonho dos comunicadores dessa área seja ver esses veículos tornando-se uma ágora desses novos tempos e das classes populares para que estas tenham o espaço para debater a conjuntura social, assim como fazem as elites nos grandes veículos. Esse talvez seja o papel da comunicação comunitária e do Jornalismo comunitário que, quando atinge o seu papel pode ajudar a transformar a região onde atua. (FREITAS, 2006, p.49)

São muitas as peculiaridades que distinguem o jornal comunitário do jornal de médio ou de grande porte. Trata-se de um veículo cujo objetivo principal é dar voz aos membros da comunidade e estabelecer um fórum de diálogo, de exposição de idéias, de divergências e de reivindicações, conforme assinalam Callado e Estrada:

A função do jornal comunitário transcende o caráter da informação, tornando-se um instrumento de mobilização que estabelece a verdadeira comunicação entre os membros da comunidade, o debate de seus problemas e a participação de todos nas soluções a serem dadas. (1986, p.8 apud CARNICEL, s.d. p.3)

Bahia (1990) segue a mesma linha de raciocínio ao afirmar que "o jornal comunitário não na medida em que concentra notícias e opiniões, mas na proporção

em que evoca a cidadania, se diversifica e se multiplica para dar voz ao maior número de correntes numa comunidade" (p. 2458 apud CARNICEL, s.d. p.3).

É com a compreensão desse referencial teórico, que entende a comunicação comunitária como uma alternativa de humanização, socialização e mobilização das comunidades que este trabalho foi pensado e desenvolvido. Considerado de igual maneira as limitações e dificuldades de engajamento por parte da população em todos os processos para a criação e manutenção de um jornal comunitário.

Criação do Xaveco

Considerando que a criação de um jornal comunitário feito por crianças e adolescentes consiste em um enorme desafio, tanto para quem propõem a ação como para os atores que serão os responsáveis pela elaboração da publicação, foi necessário traçar uma metodologia de trabalho que desse conta dessa proposta.

Antecipando a elaboração do jornal em si as acadêmicas de jornalismo Carolina de Oliveira e Daiane Spiazzi, passaram nas turmas de 6^a a 8^a para falar sobre o projeto a ser realizado na escola. Os alunos interessados deveriam escrever um texto de quinze linhas explicando porque gostariam de participar do projeto, além de nome, idade e série. Essa foi a forma de seleção adotada para a formação da equipe.

Neste trabalho, as acadêmicas de Jornalismo da Unifra, desenvolveram oficinas em diferentes áreas. Durante as oficinas de jornalismo foram apresentados os objetivos e a dinâmica das atividades. Foi exposto que o projeto deveria culminar com a produção de um jornal comunitário. Houve discussão com os alunos sobre a importância do jornal enquanto agente transformador da sociedade e sua função enquanto órgão de prestação de serviço junto à comunidade a que se destina.

Foram apresentados alguns conceitos para o trabalho do jornalista como notícia, reportagem, entrevista, pingue-pongue, lead, título, legenda e reunião de pauta. As funções do repórter e do editor bem como o tratamento que deve ser dado às fontes. Foram transmitidos conceitos inerentes ao jornal comunitário e sua importância enquanto porta-voz da sociedade que o produz. Procurou-se analisar o veículo como instrumento de comunicação que vai muito além de um informativo que narra fatos ocorridos no bairro. A partir das sugestões (espontâneas e

orientadas) e discussão dos temas, foram constituídos grupos para a realização de tarefas específicas que compreendiam atividades de reportagem, redação, registro fotográfico e ilustração.

Durante as oficinas foi decidido o nome que o jornal receberia. Em comum acordo deu-se o nome de Xaveco. Era o início de uma integração social que extrapolava o relacionamento escolar. Os alunos, a partir de então, poderiam se engajar numa tarefa de grande responsabilidade que tinha além do caráter informativo, a missão de oferecer ao leitor informações a respeito da realidade e realizações da instituição.

1.1. Descrição do Produto:

Xaveco – Edição Especial

A edição especial do jornal Xaveco foi elaborada pela acadêmica de jornalismo Daiane Spiazzi. O informativo contém quatro páginas onde está distribuído textos sobre o aniversário de cinqüenta anos da escola Dr. Antônio Xavier da Rocha, fotos feitas no dia da comemoração e depoimentos de alunos, professores e funcionários. Ele foi entregue no dia 29 de outubro de 2011, durante o jantar baile em comemoração ao cinquentenário da escola. Foram feitas 50 cópias, com apoio financeiro da escola. As fotografias usadas no informativo foram feitas pela acadêmica de publicidade e propaganda Ana Carolina Grützmann, Daiane Spiazzi e arquivo da escola Xavier da Rocha.

Xaveco - 1ª Edição

O jornal comunitário da escola Dr. Antônio Xavier da Rocha contém oito páginas. Os textos apresentados contam a história de uma brizoleta, suas alegrias e dificuldades. Fala sobre as comemorações dos cinqüenta anos realizadas em outubro de 2011 e divulga os problemas enfrentados pela instituição. O jornal apresenta o seguinte projeto gráfico, conforme (Imagem 1):

Capa: Título + fotos + texto + 3 chamadas;

Página 2 – Palavra da Diretora + 2 fotos, Editorial, Lide Informativo, Expediente.

Página 3 – Bastidores do Xaveco – texto + imagens dos relatos + fotos dos alunos, projetos (Blog de Geografia e aceleração).

Página 4 – Festa dos 50 anos, Jantar Baile, Homenagens na Câmara de Vereadores.

Página 5 – Histórico da escola e o patrono.

Página 6 – Tempo integral, refeitório, mais educação.

Página 7 – Banda Marcial, Esportes (capoeira e dança).

Página 8 – Relato da comunidade e patrocínios.

Imagen 1 – Xaveco 1^a Edição

Considerações Finais

Este artigo “Dando voz a Escola Antonio Xavier da Rocha: Cinema, Rádio Escola e Jornalismo Comunitário” teve por objetivo descrever as experiências da Escola Dr. Antônio Xavier da Rocha. Estes projetos descritos buscam envolver a comunidade escolar e proporcionar um espaço de expressão, reflexão e mobilização dos educando, tendo em vista o seu desenvolvimento cidadão. Diante disso, optou-se por trabalhar com os educando através de oficinas que os capacitasse a pensar, executar e escrever as matérias jornalísticas, tanto para jornal impresso quanto para rádio e ainda produzir materiais audiovisuais na forma de documentário e curtas metragens.

Referências Bibliográficas

- CARNICEL, Amarildo. O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal. **Tese de Doutorado**. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, 2005.
- CARVALHO, Vanessa Ferreira Mendonça de. **Metodologia para a Elaboração de Projetos Sociais Participativos**. Fortaleza: XXVI ENEGEP, 2006.
- FESTA, Regina, SILVA Eduardo Lins da. **Comunicação popular e alternativa no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1991.
- FREITAS, Viviane Belizario de. **O papel social do jornalismo comunitário: Um estudo do Jornal Cantareira**. Centro Universitário Nove de Julho: São Paulo, 2006.
- HENRIQUES, Márcio Simeone. **Comunicação e estratégias de mobilização social**. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem?** 2^a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- PERUZZO, Cicília Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Norton, Maíra. **Cinema Oficina**: técnica e criatividade no ensino do audiovisual. Niterói: Editora da UFF, 2013.

ENCONTROS COM A CULTURA JUVENIL: AFETOS, SABERES NA/COM A UNIVERSIDADE E O ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO CINEMA E IMAGEM

Marli da Silva⁴⁵

Mestre em Educação/UFSM

Resumo: O presente texto tem o intuito de corrolaborar com a “Roda de Conversas” do IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS. Sendo assim, propomo-nos a apresentar um texto que discorre a partir de um projeto desenvolvido no ano de 2013 com quatro jovens bolsistas do PIBIC/EM, três jovens de Iniciação Científica com bolsa PIBIC/CNPq, FIPE. O projeto visou contemplar as Políticas Públicas de inclusão e desenvolvimento da cidadania do jovem de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria/RS nos processos educacionais entre o Ensino Médio e a Universidade Federal de Santa Maria. Durante o projeto, os jovens narram suas experiências com o grupo, a UFSM, as atividades realizadas semanalmente com eles, que viabilizaram conhecer suas narrativas e perspectivas de vidas através de imagem e do exercício filmico. Além das atividades desenvolvidas com os quatro jovens participantes, as graduandas envolvidas no projeto realizaram a cada encontro a escrita de seu diário sobre as atividades desenvolvidas. À medida que os encontros aconteciam, percebeu-se maior integração dos jovens no grupo, o progresso significativo na diminuição da timidez, do medo de se expressar, o aumento da socialização entre os jovens e os acadêmicos participantes do projeto através do exercício filmico e de fotografias praticados por/com eles. Nas atividades observou-se avanços nas suas escritas, como melhor estruturação dos argumentos, diminuição de erros gramaticais, e menor resistência em realizar atividades propostas, e principalmente foi notório que as atividades lúdicas como fotografias, cinema, dança, extreitaram laços de amizade e perda de timidez entre o grupo, assim como a vontade de dar continuidade nos estudos e superação de limitações na construção do saber e das relações intersubjetivas. Tem-se como principais referências para esse texto: Júlio Cabrera (2006), Gilles Deleuze (1992), Lévinas (1980), Fougeyrollas (1967), entre outros.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Formação. Imagem. Juventude(s).

Considerações Iniciais

Um dos desafios mais prementes ligados a educação nos dias atuais é sua contribuição na formação, elaboração e execução de Políticas Públicas para a inclusão da cultura juvenil, em especial, o cenário de transição da Escola Básica e a universidade. Pressupõe-se que o ideal seria que um conjunto de ações entre a universidade e a Escola Básica estivessem afinados e fossem postas em curso como integrando as ações de projetos de Iniciação Científica do jovem de Ensino Médio com as experiências intersubjetivas nos processos de transição para o acesso e convívio na/com a universidade durante sua formação.

Dessa forma, entende-se que o componente cultural e operacional da imagem, do cinema como dispositivo pedagógico nos processos de mediação do saber e das relações escolares na transição do jovem de Ensino Médio para o Ensino Superior são pertinentes para a qualidade desse movimento. Sendo assim, questiona-se como a imagem pode

⁴⁵ e-mail: 71.ms.marli@gmail.com

afetar e promover o encontro da cultura juvenil, universidade, Ensino Médio, diante da diversidade, das desigualdades sociais. Além disso, questiona-se como o dispositivo “cinema” contribui na formação e constituição do *ethos* juvenil. Essas são algumas indagações que atravessam este trabalho.

Pressupondo-se a necessidade de pensar filosoficamente a cultura juvenil, questiona-se o que entende-se por cultura juvenil, além disso, como abordá-la ou compreendê-la filosoficamente através do dispositivo da imagem e do cinema no intuito de interagir com a potência juvenil em formação e o saber.

Quando olha-se atentamente para o que cerca e fascina a juventude, vê-se imagens cuja típica pode perturbar pela variedade ou mesmo pelo exotismo. Tais imagens, vendidas ou distribuídas, são porta-vozes de tendências ou são elas mesmas murmúrios de um mundo *fluído*? O que caracteriza esta presença da imagem em meio ao jovem? Por que há superabundância de imagens? Qual a implicação delas na constituição do pensamento juvenil? Como lidar com esta realidade pluri/hiper-imagética?

O que fez-se até aqui foi tatear questões de nosso texto, a qual diz respeito à apropriação filosófica da imagem, do cinema e as perspectivas de formação do aluno para qualificar os processos de transição das relações intersubjetivas do jovem santamariense de Ensino Médio na/com a universidade. Significa indagar como utilizar a imagem, a *cultura de imagem* na formação do *ethos* juvenil.

Nosso percurso para tentarmos melhor compreender tais questionamentos, considera a relação, educação - cultura juvenil - cinema, e o problema filosófico da imagem para fazer “saltar” a curiosidade juvenil para a perspectiva do filosofar através da imagem. Tem-se como principais referências para esse texto: Júlio Cabrera (2006), Gilles Deleuze (1992), Lévinas (1980), Fougeyrollas (1967), entre outros.

Cultura Juvenil em Foco...

“Campo de cultivo”: tal seria uma boa definição de cultura. Contamos também com outras boas definições, tais como “formação” ou “emancipação”. Isso vale para a cultura hoje em dia? O que se “cultiva”, hoje?

Pressupõe-se que a cultura contemporânea é inherentemente estimulante e vertiginosa, somos sobrecarregados por informações vindas de todas as direções e sob variadas formas. Vive-se em um palco oscilante de imagens as quais competem e se mesclam, se subvertem. Não se trata mais das esculturas gregas ou do *Parthenon*, da iconografia dos santos, dos afrescos de pintura renascentista, nem das maquetes arquitetônicas pré-industriais: estamos mergulhados no oceano pluri-imagético da pós-modernidade, onde o sujeito é por vezes difícil de detectar/despertar em meio às ondas e modas.

Vendem-se imagens, trocam-se imagens, constroem-se redes de imagens. Qual o lugar da educação nessa selva, ou mar de imagens? Teria a imagem algum aspecto positivo na produção do pensamento crítico? Se houver, quais?

Ao dizermos “cultura estimulante” pesa-nos a suspeita de que os estímulos não possuem propósitos esclarecidos, que a informação não é digerida ou apropriada criticamente, que a inteligência cercada por todos os lados nem sempre é capaz de suspender a “onda estimulante” e refletir sobre seu lugar, estamos sendo idealistas? Nosso criticismo, ao desconstruir, não deveria também reconstruir? Ficaremos sempre nessa avaliação negativa?

Não. O objetivo desse trabalho é refletir, compreender as possibilidades da função e potencial viável da imagem na constituição dos afetos do jovem nos processos de intersubjetividades na transição entre o Ensino Médio e a universidade. Isso nos traz questionamentos: Como se qualifica a presença da imagem na “cultura juvenil” contemporânea? Qual a forma mais dinâmica e comprehensiva de imagem disponível hoje em dia? Pode a imagem expressar/veicular questões e conceitos? Ou seja, é possível construir conhecimento, afetos na/com a imagem? É possível falar de “imagens dialógicas” ou de conceitos-imagem?

Responde-se: “o cinema” e “sim”: para as duas últimas questões. Quanto a primeira, remete-se à nossa menção da cultura como “espaço de cultivo”. Entendendo que experimenta-se uma tensão interna do fervor cultural contemporânea, ou seja, de um lado se fala de informação e entretenimento, de outro se lamenta a falta de bases formativas para um cidadão crítico e consciente. Há certa in-definição da cultura.

O que é a Cultura? Uma questão filosófica difícil e complexa. Acredita-se que provisoriamente poderia-se responder que cultura é um espaço de nutrição, orientação e cultivo da existência humana depositário do passado e constantemente renovado e repensado com as novas perspectivas abertas pelo presente, futuro. O problema da cultura, mais do que ser pensado, em geral, é um assunto do “aqui e agora”: como ela nos definiu até aqui? Como ela nos define, agora? O que foi criado de novo que nos re-define e nos obriga a re-pensar o passado e o presente?

Hoje em dia, ao abrirmos uma janela e olharmos através dela veremos outdoors e neles portas entreabertas para significados que se insinuam e se multiplicam; se essa janela for a tela de um computador, têm-se janelas dentro de janelas, redes infinitas e conexões incalculáveis, hiper-texto e hyper-links, um oceano de informações em expansão e mutação. Cada imagem é porta e porta-voz. E, além disso, ela está acelerada, incorporou o ritmo da vida, o movimento, o tempo; a imagem é recriada, dura, se move, se contorce, reage: imagem-movimento e imagem-tempo. Nossa época é a do “wi-fi, redes sociais, selfs, cinema, fotografia...”, dando-nos a impressão de que a imagem parece ser algo cinematográfica e dotada de hiper-conexões.

Quando interpela-se, ou observa-se a cultura juvenil, nota-se que o que nutre suas expectativas e compõe suas perspectivas é muitas vezes suscitado por algum filme que lhes chamou a atenção sobre algum aspecto sobre a realidade vivida, e concomitantemente estimulou-lhes o ímpeto de pesquisa e a curiosidade associativa. É um potencial interessante e útil da imagem.

As mídias estão presentes na cultura juvenil, a imagem e os recursos audiovisuais quase onipresentes, por isto, talvez seja através deles que a educação possa encontrar lugar favorável e maior oportunidade/interesse entre o jovem. Entretanto, acredita-se que haja a necessidade de uma “atitude filosófica” no trato da imagem, para que seu potencial problemático e conceitual venha à tona. Estamos diante do desafio de suspender o aspecto de mero entretenimento e o uso meramente informativo, para fazer da obra cinematográfica *fato filmico* ou *filme-questão* que provoque uma “pausa” através de um impacto emocional com efeito esclarecedor. Afinal, é através da perplexidade e das “pausas” que o sujeito desperta e reflete sobre si. Acaso é possível pensar criticamente sem uma *epoché*, ou seja,

uma “parada” e uma conversão do olhar ao interrogar sobre si e sobre o mundo? Não se faz necessária uma abertura, a produção de uma fissura ou ferida, para que a estranheza do real atravesse e nos ponha em situação crítica? Volta-se a falar do dispositivo “cinema” mais adiante.

A sobrecarga de informações, os jogos de distração e entretenimento, a internet, a propaganda, as redes sociais, o consumismo compulsivo, podem embaraçar e sufocar o pensamento. É um risco inerente ao mundo contemporâneo. Não obstante, a educação no que tange a formação pode se adaptar e se transformar apropriando-se positivamente da imagem em sua capacidade de suscitar o pensamento, para além do perigo de encobrimento ou ilusão. Como pensar mais dinamicamente, sem que a velocidade implique perda de qualidade e profundidade? Como a educação pode usar como dispositivos pedagógicos o Cinema, a Imagem, o Hiper-Texto e a internet? De que maneira pode-se utilizar a imagem para provocar/construir o pensamento, reanimando problemas e portando, conceitos?

A Imagem na “roda de conversa do jovem”: encruzilhada filosófico-pedagógica

O que entende-se por imagem? Pode-se dizer que ela é o meio-termo entre o sensível e o ideal, entre o que nos afeta e o que o pensamento concebe. Ela sensibiliza ao mesmo tempo em que esclarece, toca e se afasta, desafia a inteligência a interpretá-la; quando brota da intuição, é sensibilidade que se faz idéia; quando portadora de questões é *imagem dialógica*, interpelante mais que visível; quando contém reflexão global é conceito-imagem. São tantos aspectos e nuances, que *teoria da imagem* seria, tal qual, uma taxonomia variando conforme a fecundidade da vida que ousa classificar.

A imagem é também paradoxo, ambigüidade, ela pode ser provocativa. Esconde com a mesma facilidade que revela, esgueira-se como sombra e, repentinamente, explode num caleidoscópio luminoso e colorido. Tal paradoxo, é em parte resolvido no discurso onde a imagem é orientada por um propósito, animada por questões, abordada numa atitude mais ou menos consciente.

Interessa-nos agora, no entanto, a imagem em meio ao jovem. Qual/ais imagem o jovem tem de si e do mundo num contexto pluri-imagético? Esta questão

apela para uma mínima compreensão das concepções oferecidas ao jovem, ou seja, fala da necessidade de entender minimamente o “mundo” do jovem dentro e fora de sua cabeça.

Em sentido prático, pensa-se que o professor pode interrogar acerca da auto-imagem e da imagem coletiva do jovem, saber suas opiniões, seus hábitos, e, certamente, algo de sua “dieta cultural”. Por exemplo: O que o jovem ouve? O que lê? Que filmes assiste? Quais as “baladas” que frequentam? Quais as redes sociais acessadas? Quais os programas de TV preferidos da turma? Quais os preconceitos e opiniões mais disseminados? Pensa-se que é de relevância averiguar de que modo as imagens atravessam e transformam a “sala de aula” onde o jovem, poder-se-á dizer, se (re-)constrói.

Afinal de contas, nossa indagação é sobre a possibilidade e o desafio de formar pedagogicamente através do dispositivo da imagem e do cinema, e com eles constituir o saber curricular com/para a cultura juvenil em sua transição do Ensino Médio para a universidade. Para isto, necessita-se mapear o que seria essa “cultura” nesta ou naquela sala de aula, para que a escolha metodológica e didática não seja descontextualizada. O professor pode e deveria entrar na “roda de conversa” com o jovem, pois a proximidade mesma, possibilita pontes por onde o “saber” se torna acessível a formação juvenil.

O professor na situação-ensino, se encontra numa encruzilhada. Ela é a sala de aula e nela intersectam-se os caminhos provenientes da Praça, da Biblioteca e do Cinema. Entende-se, aqui, por Praça todo o conjunto de relações externas à escola, nos quais se distinguem a Rua onde os amigos e os estranhos interferem nos pontos de vista, e a Casa, onde os vínculos familiares, valores e a intimidade doméstica dão certa estabilidade (ou não) às crenças e condutas. Chama-se Biblioteca todo o conjunto de saber concentrado e disponível nos livros ou internet, bem como todo espaço de pesquisa e teste, seja qual for. O Cinema designa, aqui, metaforicamente o imaginário em movimento e os conceitos-imagem latentes ou operantes nas produções audiovisuais. A “Roda de conversa dos Jovens” pode/deve ser trazida para a Sala de Aula, posta nessa Encruzilhada, e por aí fazer o saber “entrar” ou “pôr” em movimento com as relações intersubjetivas.

Perspectivas do exercício filosófico através da Imagem...

Por que a filosofia é importante à Cultura Juvenil? Nos documentos de Políticas Públicas (OCPEM, PCN...) insistiu-se no papel formador da filosofia ao contribuir para a produção de um sujeito crítico-reflexivo, intelectualmente emancipado, logicamente hábil e conceitualmente criativo, capaz de argumentar e interpretar, além de ser um cidadão moralmente responsável e politicamente engajado.

Pensa-se que tais atribuições não cabem somente à filosofia, mas a todas as áreas do saber. Todavia, dado o caráter fundamental e universal da filosofia, tais exigências passam a concernir-lhe mais gravemente que a outras disciplinas. Isto se deve, talvez, ao fato dela ser mais do que uma disciplina curricular ou recolha de saberes: pensa-se que ela é atitude, é atividade e modo de existir. Veremos as considerações de alguns autores sobre filosofia, ensino e imagem ao enunciarem algumas “pedagogias” que nos orientam.

Deleuze (1992) em *O Que é a Filosofia?*, vê a atividade filosófica como criação e recriação de conceitos, contrariamente à arte que trata de perceptos e afectos, e da ciência que trata de prospectos ou modelos previsivos da realidade. Mesmo assim, ele ressalta que a problematização e criação filosófica atravessa os domínios estéticos e científicos para ressuscitar as intuições originárias e para criar novos conceitos. Deleuze (1992) discorre que problematizamos não a realidade, mas os conceitos existentes e que estes possuem germens de novos conceitos. Igualmente, todo conceito é signo da realidade e remete a uma assinatura, ou seja, seu sentido só é acessado dentro de uma atividade e apropriação pessoais.

Pierre Fougéyrollas em *A Filosofia em Questão*, assevera que a filosofia não é nem um saber, nem um poder (FOUGEYROLLAS, 1967, p. 26-7). Ela seria, antes de tudo, uma atitude crítica que retorna os conceitos e definições para sua raiz problemática, reativando, através da instauração de experiência de inquietação ou perplexidade, o sentimento do enigma/desconhecido e provocando sempre um novo pensamento (FOUGEYROLLAS, 1967, p. 9-10). A crítica se anima da constatação da precariedade e transitoriedade das doutrinas e do sentimento de inquietação que se torna necessidade de filosofar (FOUGEYROLLAS, 1967, p. 10). Não são as respostas que são importantes, mas as questões. Ao formular seriamente questões fundamentais

(ou permanentes) retorna-se das temáticas doutrinais às problemáticas originárias, desconstrói-se os conceitos para interrogar e deixar-se interrogar num nível mais profundo (FOUGEYROLLAS, 1967, p. 10-11). Pensar é sempre re-pensar, é problematizar os fundamentos, é produzir uma experiência filosófica. Estamos diante de uma *Pedagogia da Questão*.

Lévinas (1980) em *Totalidade e Infinito*, insiste no caráter ético-provocativo do ensino, este sempre ligado à situação de face-a-face onde o outro significa a altura, como sentido ou orientação a partir da transcendência pessoal. A figura do Mestre opera, aqui, como modo do *Outro* significar no discurso, onde a linguagem é ensino (LÉVINAS, 1980, p. 153). O ensino sempre esta associado à ideia de altura, vestígio de uma alteridade, em que a impugnação do si próprio é co-extensiva da manifestação de *Outrem no Rosto*: é a situação de linguagem, ou o discurso.

O *Rosto* é a categoria levinasiana para descrever a maneira transcategorial e não-teorética da alteridade se revelar, signo de si própria, auto-significante, como vocativo que chama à responsabilidade e ao discurso com tensão de *Questão-Resposta*. Em certo sentido, o *Rosto* é *anti-imagem* porque transvaza as representações, ultrapassa e orienta os fenômenos, é presença que *põe em questão* o eu (LÉVINAS, 1980, p. 178). A proximidade do *Outro* é a situação crítica por excelência, em que a hospitalidade e a culpabilidade coincidem na gênese do discurso como ensino. Ensinar é fazer sinal e doar signos num gesto ético que é exposição de si, expressão e auto-doação. O traumatismo da alteridade tensiona com o simbolismo da imagem como a “voz que vem de outra margem e ensina a própria transcendência” (TI, p. 153-4). O discurso instaura a significação; o *eu penso* e o *eu posso* dependem de um *eu sofro* e *eu falo*; a sensibilidade em Lévinas (1980), antes de percepção ou imaginação, é expressividade e responsabilidade frente a alteridade (LÉVINAS, 1980, p. 183-4). O impulso crítico e o despertar como acréscimo de atenção nasce da *intriga ética* em que impera, antes de tudo, a *Pedagogia do Rosto*.

Chamando novamente Deleuze (1992), este propõe em *Conversações*, sob inspiração do cineasta Godard, uma *Pedagogia da Imagem*, em que a imagem se torna pensamento ao se articular com a narrativa fílmica em que a câmera assume funções proposicionais, em que a obra cinematográfica é *filme-questão* (p. 70). Enfim, adentramos no universo do cinema. Este é concebido por Deleuze (1992) como *imagem-ação*, *imagem-movimento* e *imagem-tempo* (p. 62-4). O cinema traria o dinamismo da

vida, o devir do tempo e a ação interpelante para dentro da imagem. A imagem não seria mais fechada e fixa ao texto, ela seria aberta e viva, germinante, *imagem-cristal* e *imagem-caleidoscópio*. No cinema a imagem teria um potencial impactante, provoca a perplexidade e exige em seguida uma resposta interrogante (p. 68-9). Toda imagem é sinal que remete a uma assinatura, é expressão ou criação de um “quem”: aqui parece que encontramos a ligação entre *Pedagogia da Imagem* e *Pedagogia do Rosto*. A *imagem dialógica* de um *filme-questão* sempre faz apelo através de um *sujeito-enigma*, toda interpretação de sentidos é inseparável da interpelação entre sujeitos.

Esse passeio por autores tão variados nos conduz para o autor-chave de nossa consideração sobre cinema e processos de formação na educação: Julio Cabrera (2006). Em sua obra *O Cinema Pensa*, o autor parece fundir a *Pedagogia da Imagem* e a *Pedagogia do Conceito* na noção fundamental de conceito-imagem. O conceito-imagem seria a reflexão global (CABRERA, 2006, p. 24) presente no filme em que a montagem e unidade de sentido do fluxo de imagens como *imagem-movimento* seria de ordem logopática. Como ele próprio diz: “[...] o conteúdo filosófico-crítico e problematizador de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor.” (CABRERA, 2006, p. 27). A logopatia seria o modo de instauração de uma experiência intelectual ou conceitual-compreensiva a partir de uma afecção e sensibilização através de imagens provocativas (CABRERA, 2006, p. 38-9). “Ela é da ordem do sentido, não da verdade” (CABRERA, 2006, p. 41). Através da reflexão logopática (CABRERA, 2006, p. 39) e do *conceito-imagem* o *filme-questão* torna-se um objeto *filosófico-pedagógico, crítico-reagente*, trazendo ao palco a já mencionada *Pedagogia da Questão*.

Cabrera (2006) chega a mencionar que a filosofia deve ser redefinida e modificada com o surgimento do cinema, pois os *conceitos-imagens* e o potencial *crítico-dialógico* do filme se associam positivamente ao caráter hiperabrangente, e ao questionamento radical essenciais à atitude filosófica (CABRERA, p. 15-17). Trabalhar filosoficamente o cinema é tomar uma decisão tanto metodológica quanto didática de tratá-lo como objeto conceitual, e como *filme-questão* (CABRERA, 2006, p. 45).

Por fim, retornando à idéia de *Pedagogia do Rosto*, recordamos que toda relação de ensino pressupõe a proximidade entre o professor e o jovem, na qual se estabelece uma interpelação em que ambos são assinalados e ensinados, cujos discursos possuem suas assinaturas e cuja aproximação é simultaneamente crítica e elucidativa. Assim sendo, a educação poderá adentrar o mundo do jovem ao provocá-lo tanto através da

imagem (cinematográfica, sobretudo) quanto através da palavra dirigida a ele face-a-face. Pressupõe-se que ensinar através da imagem só é possível no cruzamento das pedagogias da imagem, do conceito e da questão diante de um *Rosto* desafiador: o jovem. Acredita-se que criar cultura filosófica juvenil(s) torna-se possível a partir desse contexto.

Considerações que ficam em aberto para “pensar sobre”...

Acredita-se que ensinar através de imagens é possível, desde que tais imagens possuam um potencial filosófico, ou sejam abordadas filosoficamente. O cinema é uma forma de imagem privilegiada, a qual incorpora movimento e tempo em sua estrutura. Através do cinema pode-se pensar mediante *conceitos-imagem* apreendidos numa reflexão logopática que permite ler o objeto filmico como *filme-questão*. O uso filosófico do cinema é um recurso importante tanto na formação docente quanto na formação da cultura juvenil(s). Nesta perspectiva, considera-se que o jovem precisa ser sensibilizado desde os objetos culturais que mais lhe afetam, através de pontes com o *vivido*. O face-a-face pedagógico-filosófico deve proporcionar/ressaltar o potencial crítico-conceitual do mundo imaginado e *vivido*, pois o desafio da imagem traz embutido o convite para ver o mundo filosoficamente, e a possibilidade de se construir/constituir a cultura filosófica para/na/com a formação docente e discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRERA, Júlio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes.** (Trad.: Ryta Vinagre). RJ: Rocco, 2006.
- DEBRAY, Régis. **Acreditar, Ver, Fazer.** (Trad.: Eliana Maria de Melo Souza). Bauru, SP: EDUSC, 2003, 1214 p, PP. 35-49, PP.197-212.
- _____. **Curso de Midiologia Geral.** RJ: Vozes, 1991, PP. 7-40.
- DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?.** (Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz) RJ: Ed. 34, 1992.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** (Trad.: Pérola de Carvalho). SP: Perspectiva, 6 ed., 2006, PP. 9-31, PP. 365-85.- (Debates; 19).
- FOUGEYROLLAS, Pierre. **A filosofia em questão.** (Trad.: Roland Corbister). RJ: Paz e Terra, 1967.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** (Trad.: Jose Pinto Ribeiro). Portugal: Lisboa: Edições 70, 1980.

IMAGINÁRIO, CINEMA E FORMAÇÃO: A LINGUAGEM

CINEMATOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Ana Iara Silva de Deus⁴⁶

RESUMO: Este trabalho discorre sobre imaginário, cinema e formação docente com base em um projeto de iniciação científica realizado no Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo-CNEC/IESA, o qual foi desenvolvido com acadêmicas do 5º e 7º semestre do curso de Pedagogia. Assim, o projeto objetivou introduzir a linguagem cinematográfica na formação docente, dos futuros professores com vistas a analisar de que forma a linguagem cinematográfica poderia tornar-se uma potência de formação e auto-formação, bem como compreender as possíveis contribuições do cinema na formação docente, visando analisar as percepções, os sentidos e significados construídos sobre o cinema pelas acadêmicas participantes do projeto. Desta forma, o projeto proporcionou aos participantes momentos para assistirem filmes, refletirem e dialogarem sobre as produções visualizadas, bem como mobilizou as acadêmicas para as produções cinematográficas, por meio de oficinas de criação e edição de filmagens criadas no decorrer do projeto, o qual resultou em vinte curtas-metragens produzidos pelas alunas nos gêneros, ficção, comédia, contos infantis e minutos Lumière. Portanto, a experiência com a projeção, edição e produção de filmes na formação dos futuros professores, apontou o cinema como um riquíssimo dispositivo a ser utilizado em sala de aula, por isso, as novas tecnologias de informação instauraram uma nova forma de comunicação e contribuem para a formação do educador, bem como ressignificam suas práticas pedagógicas. Ou seja, a partir da relação do cinema com a educação na formação de professores tornou-se possível viabilizar e instaurar novas formas de estar em aula, proporcionando mudanças para o cenário educativo, bem como analisar as percepções, os sentidos e significados construídos sobre o cinema pelas acadêmicas participantes do projeto.

Palavras-chave: Imaginário, Cinema, Educação e Formação de Professores.

O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, é sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação. [...] O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social, histórica e psíquico) de figuras, formas, imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa

(Castoriadis, 1982, p.12)

INTRODUÇÃO:

Falar de Imaginário, primeiramente requer que retomemos as ideias de Castoriadis, o qual denomina o imaginário como fonte incessante de criações indeterminadas, as quais estão diretamente interligadas com o simbólico. Por isso, sua afirmação de que o imaginário não é imagem de algo, mas uma utilização do

⁴⁶ Possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Infantil. Mestrado em Educação. È Arteterapeuta e professora titular da disciplina de Fundamentos Metodológicos do Ensino das Artes, bem como de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (CNEC/IESA). Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Portinari. È integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS – da UFSM. Trabalha com formação continuada de professores nos seguintes temas: Cinema na Educação, Educação Infantil, Artes Visuais, Música, Teatro, Educação Estética e Arteterapia. Contato: anaiaradeus@hotmail.com.

simbólico para representar essa imagem, para ultrapassá-la da imaginação ao mundo real. No entanto, quando adentro no imaginário como construção de algo que ainda não existe, ou está por vir, não estou me referindo às fantasias e devaneios, mas pensando a partir da capacidade inventiva e criativa que é inerente a todos nós.

Como salienta Castoriadis é "faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram" (1982, p.154). Desse modo, o imaginário aqui retratado, é algo que propicia a reinvenção e a criação do mundo, porque somente através deste processo é que reinventamos o que costumamos chamar de real.

Neste momento o leitor pode estar pensando: "O que tem a ver o imaginário de Castoriadis, com o cinema na formação de professores e na educação? Caríssimos, digo-lhes que tem tudo a ver, pois, a inter-relação do imaginário social com o cinema na educação atual consolida-se como uma abertura para a área de formação de professores, pois auxilia o processo de compreensão do território simbólico que permeia o sistema educacional. Sobre essa questão, Teves (1992) diz que: "conhecer uma realidade significa reconhecê-la como historicamente determinada, constituída por um sujeito que representa e simboliza essa realidade, sob a forma de percepção, intuição e sensações".

Castoriadis, por sua vez, salienta que

Uma vez criada, tanto as significações imaginárias sócias quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la por outra(2004, p.130).

Na formação de professores, as significações sociais imaginárias também são instituídas por uma sociedade que reproduz as formas de aprender e ensinar. No entanto, pela linguagem da arte, do cinema, do mito e da literatura é possível adentrar no universo simbólico, porque são formas simbólicas que se interligam entre o indivíduo e seu contexto social, assegurando o desenvolvimento da imaginação, que permite a possibilidade de sonhar e movimentar o pensamento com aquilo que ainda não existe.

Desse modo, Castoriadis (1982), define o imaginário instituinte, como imaginação, sonhos, aspirações e caracteriza a capacidade humana de poder criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais. Por isso, correlacionaram-se as ideias do autor com o cinema, a partir do imaginário social instituinte, ou seja, para provocar o novo, a criação a ruptura com a realidade já instituída. Com a linguagem cinematográfica, é possível oportunizar o imaginário instituinte no espaço escolar e até questionar os valores dessa escola instituída.

Com base nesse ponto de vista, o cinema é instituinte, pois oportuniza movimentos para repensar a própria sociedade instituída, apontando caminhos inventivos, criativos, poéticos e estéticos, se for visto, encarado e trabalhado como arte na escola. Assim, o cinema como imaginário instituinte propicia processos criativos e significações sociais. Para Fresquet (2013, p. 25):

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder.

Diante do exposto, é possível propiciar à educação um espaço de criação, invenção e significações, pois o cinema visto como arte na escola e pela ótica do imaginário social pode potencializar a percepção, a relação de sentidos e significados construídos sobre o cinema pelos envolvidos no processo. Como assegura Castoriadis, a *"realidade natural" não é apenas aquilo que resiste e não se deixa manejar: ela é também aquilo que se presta à transformação, o que se deixa alterar "condicionalmente" mediante, ao mesmo tempo, seus interstícios livres e sua regularidade* (1982, p. 400).

Sendo assim, o cinema na formação docente contribui para a ressignificação do professor e suas práticas pedagógicas, porque possibilita pensar possíveis mudanças a partir da relação do imaginário com o cinema na formação docente. Como nos assegura Fresquet (2013, p. 19):

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas

relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Dessa maneira, a tela do cinema ou a câmera fotográfica, configuram-se como nova janela que permeia outro lugar de conhecimento e outra forma de intercomunicação com o outro e consigo mesmo. Assim, a relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema que emergem no processo de significações imaginárias na formação de professores.

Azevedo salienta:

Faz-se importante levar em consideração o sentido das práticas instituídas, o lugar imaginário atribuído a si e ao outro e ao objeto do discurso, o sentido dos conhecimentos veiculados para o professor, bem como em que redes de sentidos se enredam esses conhecimentos. Aprender esses sentidos significa levar em conta a fala do professor, seu silêncio, seus enunciados discursivos, nos quais estão presentes seus mitos, suas crenças, suas expectativas em relação ao que é ser professor, ao que é ensinar, suas posições de sujeito no discurso (2006, p. 61).

Sob essa perspectiva, pode-se refletir que o cinema na formação de professores proporciona sistemas simbólicos de produção de sentidos às próprias práticas educativas, bem como estabelece outras formas de estar em aula, e descentraliza o papel do professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem, pois todos se colocam no mesmo sentido de frente à tela.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO: A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Com base nas colocações anteriores, passo a descrever o projeto de iniciação científica realizado no Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo-CNEC/IESA, o qual foi desenvolvido com acadêmicas do 5º e 7º semestre do curso de Pedagogia e teve como intuito introduzir o cinema na formação docente, como um meio para representar, contar histórias através de imagens, movimentos e sons.

Desse modo, o projeto objetivou introduzir a linguagem cinematográfica na formação docente, dos futuros professores com vistas a analisar de que forma a linguagem cinematográfica poderia tornar-se uma potência de formação e auto-

formação, bem como compreender as possíveis contribuições do cinema na formação docente, visando analisar as percepções, os sentidos e significados construídos sobre o cinema pelas acadêmicas participantes do projeto.

Para tanto, foram introduzidos os conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica as acadêmicas, para que se apropriassem de novas ações educativas, através das projeções, discussões, enquadramentos, luzes, cores, movimentos de câmeras, criações de roteiros, produções e edições de filmes, por meio da arte como criação e transfiguração. Assim incluiu-se o cinema na prática educativa das alunas como uma potência para reinvenção da realidade existente.

Nesta perspectiva, o trabalho foi dividido em dois módulos, sendo que o módulo **I: O cinema na formação docente**, em um primeiro momento proporcionou aos participantes um espaço para assistirem filmes, refletirem e dialogarem sobre as produções visualizadas, na sala multimídia da instituição.

Para esse processo foram selecionados alguns filmes para as alunas realizarem a apreciação estética e diálogos, os quais foram: *Mr Holland*- adorável professor; *A cor do paraíso* do diretor Majid Majidi; *Uma vida iluminada* do diretor Liev Schreiber; Análise e discussão da entrevista com Adriana Fresquet: 3ª edição claro curtas-Seminário Mesa temática 1- olhar e pensar: Educação audiovisual/ audiovisual na educação; Apreciação Estética do filme: vermelho como o céu do diretor: Cristiano Bortone.

No módulo **II: Linguagem cinematográfica na ação educativa**, os participantes foram instigados a realizarem diversas filmagens e experienciarem os passos da criação cinematográfica, por meio das montagens dos filmes no programa Cinelera, e MovieMaker. Para esse modulo foi observado o Minuto Lumière-dos irmãos Lumière - A chegada de um trem na estação de 1895 e o documentário "Alteridade – Abecedário de Alain Bergala, bem como discussão do texto de Adriana Fresquet: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola e as oficinas práticas, onde foram evidenciados alguns elementos da linguagem cinematográfica: Luz, enquadramento, som, efeitos de vídeo e exercícios práticos com minuto Lumière, bem como elaboração de roteiros para as produções dos curtas-metragens e as gravações dos filmes pelas participantes do projeto.

As acadêmicas nesse momento de criação, que lhes foi propiciado elaboraram vinte (20) curtas-metragens, os quais se enquadram nos seguintes gêneros: Minutos Lumières, Contos Infantis, Comédia, Suspense e Ficção. Os encontros eram sempre semanais, e tinha a duração de duas horas de trabalho, no qual as acadêmicas aventuraram-se no processo criativo, imaginativo e estético. Dentre essa gama de filmes criados pelas acadêmicas foram escolhidos quatro curtas-metragens, os quais foram analisados as significações estéticas, sociais e imaginárias das alunas ao projetarem os planos e roteiros nas produções cinematográficas.

1.2 CRIAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS E OS IMAGINÁRIOS SOCIAIS INTERLIGADOS NESSE PROCESSO

A arte a linguagem, o cinema, o mito, a literatura e as histórias potencializam o aflorar do universo simbólico, pois são formas simbólicas que se interligam entre o indivíduo e seu contexto social. Essa capacidade imaginativa, criativa e simbólica foi vivenciada pelas acadêmicas durante o projeto de cinema desenvolvido na Instituição, porque as alunas foram totalmente livres para escolher seus planos e tomar a decisão das filmagens.

Assim, realizamos o exercício minuto Lumière, para o qual foi proposto um minuto de filmagem com a câmera parada. Esse exercício evidencia claramente o que é um plano, pois a cena acontece entre o ligar e o desligar a câmera fotográfica ou o celular. Iniciamos o módulo II com essa experiência, após assistirmos o curta dos irmãos Lumière: A chegada de um trem, datado de 1895.

Essa primeira filmagem é considerada o marco inicial da história do cinema, onde os Irmãos Lumière inventam o cinematógrafo, um aparelho que permite registrar uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, quando projetados, criam uma ilusão de movimento. O motivo do exercício ser chamado de “Minuto Lumière” é uma referência a essas imagens: realizadas em um plano de um minuto retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema.

Deste modo, surgiram os minutos Lumière das acadêmicas, onde três grupos de alunas intitularam os nomes para suas criações de: “*Meu pedacinho de chão*”, no qual retrataram cenas do dia a dia no campo, deixando presente os animais, a vida calma e tranquila que esse cenário propicia. Podemos pensar no significado que a as

raízes do seu contexto lhes remete, pois deixam claro essa preferência no nome: “*Meu pedacinho de chão*” e as cenas remetem a tranquilidade da sua terra, do lugar onde moram. Para Chevalier & Gheerbrandt: Simbolicamente, a terra opõe-se ao céu como o princípio passivo ao princípio ativo; o aspecto feminino ao aspecto masculino da manifestação; a obscuridade, a luz (2012, p.878).

Assim, suas cenas deixam as claras segundo a definição dos autores acima citados, a dualidade que existe em cada um de nós, os pontos convergentes, o bom e o ruim. Deste modo, poderíamos identificar os dois lados da vida das acadêmicas, a vida calma e tranquila do campo, contrapondo-se a agitação da cidade, a vida corrida para conciliar trabalho e estudos. O que as remete ao seu “*pedacinho de chão*” o qual embora distante continua presente em suas memórias e imaginações. Talvez por isso, o desejo de imortalizá-lo pela captura na tela da máquina fotográfica.

Digo isto porque a escolha de um plano não é aleatória, ou sem sentido e significado, pois ao apontar a câmera para um lado, para frente ou para trás. Essa escolha com certeza traz sempre fatores simbólicos, que os constituem.

Outro minuto foi atribuído o seguinte nome: “*Tudo junto misturado*”, no qual fica presente o contexto local, das alunas, pois começam as gravações na Praça da cidade, depois trazem outro plano retratando a infância e brincadeiras infantis, onde filmam crianças brincando em uma cama elástica. Contrapondo essa cena logo apresentam a vida adulta, também com brincadeiras, em uma mesa de ping pong, onde alternando os jogadores, homens e mulheres se divertem entre goles de bebidas. Finalizam os planos novamente com a cena da Praça da Matriz com a tomada da filmagem na ponte e nas águas do chafariz.

Chevalier & Gheerbrandt argumentam:

O domínio do imaginário não é o da anarquia e da desordem. As criações, mais espontâneas obedecem a certas leis interiores. E mesmo se essas leis nos levarem ao irracional, é razoável procurar compreendê-las (2012, XXXVI).

Deste modo, ao procurar compreender os símbolos projetados nas imagens trazidas pelas alunas em seus curtas-metragens, especificamente no “*Tudo Junto e misturado*”, no qual retratam as duas fases da vida, crianças e adultos, representados por homens e mulheres, bem como a praça em meio ao chafariz. Este

último abre e encerra os planos das alunas com a água que jorra sem parar.

Encontrei em Chevalier & Gheerbrandt a seguinte categorização:

O símbolo da criança pode indicar uma vitória sobre a complexidade e ansiedade, e a conquista da paz interior e da autoconfiança.[...] Infância é símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade.[...] o homem simboliza um nó de relações cósmicas. [...] As significações simbólicas da água podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência. Esses três temas se encontram nas mais antigas tradições e formam as mais variadas combinações imaginárias (2012,p.302)

Novamente nas cenas escolhidas pelas acadêmicas no curta-metragem intitulado: "*Tudo Junto e misturado*", retratam, segundo os autores, o desejo de sobrepor-se a complexidade, talvez da própria existência, a qual clama pela conquista da paz interior. A imagem do homem ou mulher neste caso centraliza, este desejo de ligação com o cosmos e talvez com o "self"⁴⁷ . A água que inicia a filmagem e a encerra, segundo os autores é fonte de vida, vida abundante. Ao realizar a interpretação podemos interligar a água como sendo o centro dessa ligação interior com o exterior, bem como com o cosmo, porque como salientam os autores é o centro de regenerescência. Portanto, elo de ligação e regeneração.

Castoriadis afirma:

A instituição e as significações imaginárias, inseridas nela e que ao mesmo tempo a animam, são criadoras de um mundo, o mundo desta sociedade dada, instaurada desde o início na articulação entre um mundo "natural" e "sobrenatural", ou mais geralmente, extra-social, e um "mundo humano" propriamente dito. Essa articulação pode ir desde a quase fusão imaginária até a vontade de separação mais afirmada; desde a colocação da sociedade a serviço da ordem cósmica ou de Deus até o delírio mais extremo de dominação e domínio da natureza (1992,p.122).

Portanto, ao analisar as interlocuções dos autores e as filmagens captadas pelas acadêmicas, saliento a relação da espacialidade, temporalidade e o inusitado retratado nas imagens escolhidas para os curtos-metragens, das quais emergiram objetos reais e imaginários, pois ao realizar a análise mais profunda, observei o imaginário vivo e imanente das alunas, as quais entraram em contato com a sétima arte e deixaram-se permear pelos dois mundos, "natural" e "sobrenatural", mesmo sem terem conhecimento deles.

1.2. REFLEXÕES FINAIS:

Devo salientar após as análises realizadas, que, ao propor o cinema na ação docente, o professor deve em consideração os fatores psicológicos e simbólicos que

⁴⁷ Para Jung "Self" é o centro interior da psique total. Fonte Jung (2008,p.262).

estão por detrás de quem pega uma filmadora, ou câmera fotográfica para capturar suas cenas, bem como quando assiste a um filme. No entanto, essas primeiras experiências serão os primeiros passos para a atividade do cinema na educação, além de muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação.

Esse espaço foi proporcionado com a realização do projeto: **A linguagem cinematográfica na formação docente: cinema e educação na ação pedagógica**, pois com a efetivação do mesmo foi possível vislumbrar novas aprendizagens para o campo da educação permeado pela imaginação. Dessa maneira, conclui-se que as ações do projeto proporcionaram momentos de reflexão, percepção, encontro com seu eu interior e aprendizagens, por meio dos filmes assistidos, das filmagens produzidas e reeditadas nas oficinas de cinema. Por isso, esse trabalho almeja ser uma provocação aos demais docentes, que trabalham com formação de professores e com o imaginário, para também se aventurarem neste mundo mágico e instigante do cinema na educação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e ampliações**. Campinas, SP: Ed Alínea, 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária na Sociedade**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. **Sujeito e Verdade no mundo social-histórico**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- CHEVALIER, Jean. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos. Costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- JUNG, G. Carl. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

O CINEMA COMO UM ELEMENTO POTENCIALIZADOR DO ENSINO DE HISTÓRIA

Adriana Aires Pereira

Resumo: Este artigo faz uma abordagem quanto à importância do uso do cinema no processo de construção do conhecimento metacognitivo, frente ao processo cognitivo/subjetivo que partirá da disciplina de História. A linguagem cinematográfica na perspectiva da complexidade propõe uma maior interação entre o ensino formal e as artes virtuais. O desenvolvimento de técnicas que unam efetivamente teoria e prática na formação crítica dos alunos em relação à imagem, som e movimento que é tão negligenciado na educação por conta de uma supervalorização das letras. Acredito, que todo processo de ensino/aprendizagem que se utiliza do cinema envolve um planejamento adequado enquanto instrumento e metodologia, para atender a eficácia e a qualidade do processo ao que nos propomos trabalhar. A perspectiva do cinema em sala de aula como um dinamizador das práticas pedagógicas. Apresentamos um processo de trabalho que parte da grade curricular da escola pensando na educação com, para e sobre o cinema. A metodologia de trabalho foi sendo construída à medida que o projeto se realizava, a partir do feedback dos alunos e tendo como base as necessidades manifestas por eles. A proposta que apresentamos nesse estudo, foi embasada no paradigma da complexidade, como base em Humberto Maturana e Francisco Varela, Edgar Moran. Logo se espera que a tecnologia desempenhe seu papel de melhorar a amplitude do processo educativo que envolve alunos e professores de forma dinâmica no sistema democrático, interativo de promoção do conhecimento significativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não forneçam nenhuma base sólida para o uso do cinema em sala de aula e que a educação que utiliza o cinema é um referencial fortíssimo para a formação crítica de nossos alunos/cidadãos. Portanto, há um desafio a ser vencido, o cinema abre para nos professores um leque de possibilidades desde que saibamos ressignificá-las, atribuindo-lhes funções educativas que ultrapassem a obviedade e contribuam para a compreensão do cinema como pertencente à instância educativa, cultural, estética e social. Não há como negar a integração dos diversos meios digitais na sociedade contemporânea, pautada pelo desenvolvimento tecnológico e pelo domínio dos meios de comunicação. Logo a escola não pode nem deve ficar desconectada desta nova configuração que une educação, cinema, conhecimento e tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação, cinema, História

Introdução

O artigo faz uma reflexão quanto às potencialidades do uso do cinema como uma ferramenta didática constituinte do processo de aprendizagem de conteúdos históricos com alunos da educação básica. Para uma melhor compreensão das contribuições da utilização do cinema em sala de aula em conjunto com livros, documentos oficiais para ser discutido e apreciado a partir dos conteúdos curriculares previstos no Projeto Político Pedagógico-PPP e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Descrevendo como tudo começou, partirei da descrição do processo. Em uma aula expositiva da disciplina de história onde utilizei exemplos de filmes de aventuras, portanto a partir da imagem som e movimento percebi que os alunos agiam com interesse e envolvimento. Refletir sobre as imagens foi o primeiro passo, percebendo que as imagens ali retratadas foram aceitas e assim surgindo

comentários dos mais simples aos mais inusitados, foi um momento de total interação alunos imagem tema, pude perceber que o cinema promoveu uma discussão na aula, pautada pela percepção sensível e pela questão do olhar dos alunos sempre a reinterpretar as imagens que lhes eram apresentadas e que poderia toca-los enquanto expectadores/observadores.

Refletindo sobre a relação cinema-história, busquei em Cristiane Nova (1996) que toma como verdadeira a seguinte premissa: “todo filme é um documento, desde que corresponda a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto”.

Bem a ideia que surgiu foi que se criasse uma sonora discussão a partir do processo educacional que utiliza o cinema em sala de aula, criando-se assim uma roda de conversa que partiu do audiovisual, imagem som movimento e que não havia como prever o resultado final do processo.

Percebi que Maturana e Varela (2001) me auxiliariam a sustentar meu estudo, pois, os cientistas observam que o sistema vivo e o meio em que ele vive se modificam de forma congruente. Na sua comparação, o pé está sempre se ajustando ao sapato e vice-versa. É uma boa maneira de dizer que o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez agem sobre ele, alterando-o, numa relação circular. A esse fenômeno, eles deram o nome de acoplamento estrutural. Quando um organismo influencia outro, este replica influindo sobre o primeiro. Ou seja, desenvolve uma conduta compensatória. O primeiro organismo, por sua vez, dá a tréplica, voltando a influenciar o segundo, que por seu turno retruca — e assim por diante, enquanto os dois continuarem em acoplamento.

Vou buscar justificativa para meu estudo no acoplamento estrutural fundamentado em Maturana e Varela (2001), pois eles observam que o sistema vivo e o meio em que ele vive se modificam de forma congruente. Onde na sua comparação, o pé está sempre se ajustando ao sapato e vice-versa. É uma boa maneira de dizer que o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez agem sobre ele, alterando-o, numa relação circular. A esse fenômeno, eles deram o nome de acoplamento estrutural. Quando um organismo influencia outro, este replica influindo sobre o primeiro. Ou seja, desenvolve uma conduta compensatória. O primeiro organismo, por sua vez, dá a tréplica, voltando a

influenciar o segundo, que por seu turno retruca — e assim por diante, enquanto os dois continuarem em acoplamento.

A Teoria da Biologia do Conhecer desenvolvida pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela constitui um arcabouço teórico que procura mostrar como os processos cognitivos humanos surgem da operação desses enquanto seres vivos. Maturana e Varela (1997).

O acoplamento tecnológico está relacionado às interações recorrentes entre os seres vivos e a tecnologia, está baseado na utilização intensiva de recursos tecnológicos, que estão cada vez mais avançados, para suportar a interação e comunicação.

Sintetizando os tipos de acoplamentos, têm-se as interações recorrentes entre ser vivo e meio externo é o acoplamento estrutural, o acoplamento entre seres vivos chama-se acoplamento social. Já as interações entre seres vivos e tecnologia são então denominadas de acoplamento tecnológico. Portanto ao observar o processo identifiquei que o acoplamento ocorria de forma tão natural entre os envolvidos na pesquisa.

A Tecnologia está cada vez mais fazendo parte da vida dos seres humanos em diversas tarefas diárias, e por consequência a existência dos acoplamentos tecnológicos. Neste estudo será dada ênfase ao uso intensivo da tecnologia nas aulas de história, ou seja, a disciplina que no princípio era essencialmente livresca agora sob a perspectiva digital frente a tela do cinema com utilização de DVD e TV ou via internet.

O audiovisual frente às concepções epistemológicas e seus desdobramentos na aprendizagem em ambientes virtuais é um elemento contido de desafios e possibilidades de constituição das redes de aprendizagem com base na teoria da complexidade sob uma visão sistêmica para uma aprendizagem colaborativa significativa diante dos conteúdos históricos.

Desenvolvimento

Apresento minha trajetória de trabalho onde minha prática pedagógica possibilita pensar na educação com, para e sobre o cinema. Esta técnica de trabalho foi sendo construída a partir de minha prática em sala de aula e o amor pelo cinema,

à medida que fui me aproximando de autores que defendiam o uso do cinema na sala de aula, o cinema como um elemento constituidor do conhecimento histórico, apropriei-me de ideias que foram dando forma ao projeto de aprendizagem que teria nos filmes de aventuras históricas elementos cognitivos/subjetivos que extrapolam o modelo tradicional.

No âmbito educacional contemporâneo, é possível destacar a grande influência das tecnologias. Com o passar dos anos, o processo de ensino/aprendizagem sofreu algumas transformações. Antes o ensino caracterizava-se pelo uso somente do quadro, giz e livro didático, e tinha como figura central o professor, único detentor e transmissor do conhecimento. Com o advento das novas tecnologias digitais, as possibilidades no campo da educação tornaram-se maiores. Neste sentido, o uso de tecnologias “cinema” em sala de aula diante da minha proposta de trabalho é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O filme representa-se como uma ferramenta didática que auxilia a constituição do conhecimento.

Dentre as tecnologias que podem ser inseridas no cotidiano escolar, destacam-se o computador, a internet, o cinema, a TV e o DVD. A tecnologia educacional é um instrumento de mediação entre o mundo, o homem e a educação, através do qual o educando pode descobrir ou reconstruir o conhecimento. Penso que a escola pode empregar esses meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o professor deve conhecer a forma de utilização, pois cada tecnologia tem uma linguagem própria. Embora os professores convivam cotidianamente com as tecnologias mais avançadas, muitos deles não sabem como introduzi-las em sala de aula. Assim, o professor que não se adaptar às novas exigências educacionais, possivelmente, perpetuará modelos de ensino tradicionais.

Vale ressaltar também que as tecnologias da informação e comunicação são estratégias pedagógicas adicionais, ou seja, não é necessário utilizá-las em todas as aulas. A tecnologia digital já faz parte do cotidiano do aluno, por isso, os recursos tecnológicos constituem ferramentas fundamentais para tornar as atividades escolares mais dinâmicas e atrativas.

A relação cinema e ensino de história a partir utilização de filmes como recurso pedagógico podem contribuir para que os professores de História ampliem e

modernizem suas práticas educacionais, incorporando-as aos processos de construção do conhecimento histórico a sétima arte.

Segundo José Manuel Moran (2002), os meios de comunicação audiovisuais, como a televisão, cinema e vídeo, desempenha um papel relevante na educação. Transmitem continuamente informações, mostram modelos de comportamento, ensinam linguagens coloquiais e multimídia, e privilegiam alguns valores em detrimento de outros.

Para o autor, o vídeo, por ser considerado como um descanso pelos alunos modifica as expectativas em relação ao seu uso. Nesta perspectiva, defende a utilização deste recurso como forma de atrair o educando para os assuntos do planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de se estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula. Jairo Nascimento (2008) afirma que a proposição de uso do filme como recurso didático não é recente. Alguns intelectuais pertencentes ao movimento da Escola Nova da década de 1930, como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Edgard Roquette-Pinto e Francisco Campos, por exemplo, acreditavam no potencial da utilização do cinema na educação das crianças e jovens da época.

O vídeo pode ser utilizado, de acordo com J. M. Moran (2002), para introduzir um novo assunto, despertar a curiosidade, motivar novos temas, e trazer realidades distantes dos alunos. Ao exibir o vídeo, o professor deve informar somente os aspectos gerais, como autor, duração, prêmios, entre outros. Assim, não cabe ao educador interpretá-lo antes da exibição, é aconselhável que cada aluno faça a sua própria leitura.

O filme, visto como discurso cinematográfico pode ser considerado como “ferramenta cultural”. Desta forma, mesmo sendo exibido no cinema ou apresentado numa sala de aula, cumpre uma função cognitiva decisiva, a de elemento auxiliar na construção de conhecimentos.

Porque ressaltar o aspecto de construção subjetiva da História na narrativa filmática, significa reconhecer a memória coletiva como terreno comum da ficção e da historiografia.

A respeito da relação entre cinema e a história, para Nascimento (2008), comenta que o acesso ao conhecimento histórico através dos filmes como um

elemento agregador de potencialidades ao processo de construção do conhecimento. Apesar de acreditar que os filmes tem um espaço fundamental no processo de aprendizagem em sala de aula, cabe destacar que eles não podem substituir o livro didático, nem todo o recurso ou material impresso. Ou seja, os filmes não podem ser encarados como melhores alternativas ou mais eficazes para dinamizar as aulas em específico a de História.

O material selecionado para o trabalho em sala de aula pelo professor, vai retratar o viés metodologia engendra um projeto onde o professor facilitador nesse processo de construção do conhecimento subjetivo/cognitivo. No entanto, com o avanço das novas tecnologias, como um facilitador entre professores e alunos em sala de aula.

A exibição de filmes, por exemplo, ainda não é uma prática relevante no ensino brasileiro, justificada pelo despreparo da maioria dos professores, predominando, assim, as aulas expositivas ou baseadas no livro didático.

Ainda segundo Nascimento (2008), ao aplicar uma atividade com filmes na sala de aula, o professor deve tomar alguns cuidados preliminares, imprescindíveis para o bom desempenho de sua prática pedagógica. Ele elucida duas precauções necessárias: o cuidado técnico-operacional e o metodológico. O primeiro constitui a precaução do professor em verificar, com certa antecedência, o estado dos equipamentos eletrônicos. Já a parte metodológica é o suporte que orienta o bom andamento da atividade pedagógica.

Segundo Nova (1996), existe um tipo de filme relevante para o historiador e mais ainda para o professor de História: aquele que possui como temática um fato histórico, chamado "filme histórico". Para esta autora, eles podem ser estudados pelo historiador de duas formas: primeiro como testemunhos da época na qual foram produzidos e segundo como representações do passado.

A partir dessa separação, pode-se classificar o caráter documental dos filmes em primário e secundário. O primeiro diz respeito aos filmes utilizados para análise de aspectos referentes à época em que foi produzido e o segundo, àqueles cujo enfoque é a representação do passado.

Os discursos construídos pelos filmes são narrativas ficcionais, ou seja, não se preocupam em serem fiéis a acontecimentos, personagens, contextos e/ou

conhecimentos, para Roberto Abdala Junior (2009), os seus significados residem, principalmente, em contar histórias e sua finalidade é o entretenimento.

[...] a imagem filmica não é uma representação do real, mas o real apresentado na tela, o que faz com que a imagem filmica possa ser reconhecida pelos códigos culturais de leitura do mundo da experiência. [...] o cinema apresenta, entretanto, uma diferença: as imagens, ao serem escolhidas para comporem uma cena e construirão a narrativa, adquirem um significado específico. (JUNIOR 2009, p. 9)

A escolha feita pelos realizadores confere à imagem outro significado que pode ser reconhecido como o resultado das suas relações com outras imagens ou elementos que figuram no filme. Portanto, como afirma Burke (2004), o poder do filme consiste em proporcionar ao observador o testemunho dos acontecimentos. Uma história filmada é um ato de interpretação possível do passado. Neste sentido, o filme histórico constitui uma interpretação da história.

No entanto, o filme deve ser observado com um olhar crítico, seu conteúdo deve ser desmistificado, resistindo-se ao efeito de realidade.

Por mais que tenhamos conhecimento de que a cultura imagética está presente em nossa sociedade numa escala bem maior que a cultura escrita, não vemos nenhum aspecto relacionado ao audiovisual citado nos objetivos dos PCN, principalmente naquele que fala das diferentes linguagens e modos de expressão.

Considerando o texto como um todo, percebo que a palavra cinema é citada somente duas vezes (nas páginas 38 e 95), e no sentido estrito de espaço físico destinado à exibição de filmes. Já as palavras “vídeo” e “audiovisual” aparecem pouquíssimas vezes, sempre citadas no meio de outros recursos complementares ou secundários à aprendizagem.

Numa seção intitulada “A contribuição das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998a, p. 57), o texto cita o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regula, entre outras coisas, o currículo geral das escolas no Brasil. O artigo cita as disciplinas consideradas obrigatórias na educação básica, como língua portuguesa, matemática e outras, e afirma que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Depois, ao explicitar cada uma das disciplinas tidas como obrigatórias, o texto coloca como objetivo geral dos PCN

de artes “levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola”, sublinhando que essa área do conhecimento “requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar” (BRASIL, 1998b, p. 63). O cinema, nesse caso, estaria inserido no campo das artes visuais, embora não seja citado especificamente. O curioso é perceber que o vídeo é citado como um recurso didático (BRASIL, 1998a, p. 96) fortíssimo para reforçar o ensino-aprendizagem por ser um meio que “envolve os jovens”, mas não é feito nenhum comentário mais aprofundado de como utilizar esse recurso em sala de aula. O texto dedica um tópico específico ao uso do videocassete (BRASIL, 1998a, p. 143) como objeto de armazenamento e reprodução de imagens, e salienta a importância do uso do vídeo para ilustrar temas específicos dentro de determinadas disciplinas, como a compreensão de períodos históricos, ou ainda para:

“criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam observar analisar, comparar, questionar, inferir uma série de questões sobre assuntos diversos. As imagens audiovisuais permitem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa” (BRASIL, 1998a, p. 143-144).

A linguagem do audiovisual é citada superficialmente no texto, inserida em um parágrafo que especifica o uso de uma filmadora como recurso didático. A câmera fotográfica e o computador são citados dentro do mesmo contexto como um recurso auxiliar, incluídos no mesmo grupo de “meios eletrônicos” como a calculadora, o gravador, o rádio, a televisão. Nesse sentido, além de perceber um abismo entre a colocação do audiovisual como um meio importantíssimo no ensino aprendizado e a carência de objetivos centralizados no uso daquele, bem como a falta de subsídios ou diretrizes para o auxílio do profissional de educação, notamos um anacronismo do texto, redigido no final da década de 1990, em relação às novas tecnologias e ao uso da internet, que são recursos predominantemente audiovisuais.

Na esperança de que o cinema e o vídeo tivessem a devida importância nos PCN, recorro ao volume específico de artes (BRASIL, 1998b). Nos objetivos gerais, fala-se de quatro procedimentos artísticos que permeiam todas as diretrizes do programa: artes visuais, a dança, a música e o teatro. Cada um desses procedimentos é trabalhado em uma seção própria, e a destes ao seu grupo, como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, entre outras, e engloba o que chama de modalidades resultantes da tecnologia e das transformações estéticas do

século XX, como fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador (BRASIL, 1998b, p. 63).

Por ser considerada a “arte do tempo e do espaço” e por englobar todas as outras modalidades artísticas, característica ligada basicamente ao fato de ser feito com imagens em movimento que reproduzem o real, nada melhor que o cinema para ser usado como exemplo das manifestações visuais que geram “a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes” (BRASIL, 1998b, p. 63). Os PCN falam nitidamente da incorporação das artes visuais na escola como fundamento de “compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos”. O texto traz uma lista de coisas que os jovens devem aprender com o estudo de artes na escola, uma lista de itens gerais e nenhum relacionado especificamente às artes do vídeo. Logo depois, há os objetivos gerais de cada procedimento artístico.

Embora os objetivos do ensino de artes visuais possam todos ser realizados por meio, principalmente, do cinema e do vídeo, o recurso audiovisual é citado em apenas um objetivo: “interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte” (BRASIL, 1998b, p. 65). Há ainda dois tópicos específicos dos “conteúdos de artes visuais” e da “apreciação significativa em artes visuais”, que repetem a mesma estrutura já observada: o cinema e o vídeo são colocados junto com uma miscelânea de outros recursos. A palavra cinema, por exemplo, é citada quatro vezes em todo o texto: duas como modalidade artística, uma como produto e uma como produção artística.

Como superar essa contradição nitidamente visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam a importância do audiovisual na contemporaneidade como um elemento fundamental na formação do indivíduo, porém lhe atribui um papel secundário tanto por considerá-lo apenas um recurso entre tantos outros quanto por não fornecer diretrizes ou orientações de peso para a utilização do cinema em sala de aula.

Morin (1970, p. 65) afirma que a busca pela aparição do fantasmático faz com que se revele a magia que se esconde por detrás do “encantamento da imagem” não é possível apresentar ainda os caracteres essenciais desta visão mágica do mundo, pois só o cinema os irá revelar, tal como serão eles que irão revelar o cinema. Precisemos, entretanto, que nos referimos à magia, não como a uma essência, mas como a determinado estádio e a determinados estados do espírito humano.

O cinema reflecte a realidade, mas, mais do que isso, comunica com o sonho. É que todos os testemunhos nos asseveram: e são precisamente esses testemunhos que formam o cinema, que nada é sem os espectadores. O cinema não é a realidade, pois que todos no-lo dizem [...]. (MORIN, 1970 p. 14)

Assim como despertar o senso crítico dos alunos para que interpretem as imagens que são bombardeadas diariamente. Logo a escola lugar de interatividade pode e deve contribuir para que as crianças atribuam significado às imagens que veem, e que tipo de representação audiovisual utilizar para que os alunos construam conhecimento a partir do que veem e produzem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema assim como as tecnologias da informação e comunicação são elementos facilitadores do ensino e torna o professor um mediador do processo de ensino/aprendizagem, portanto, orientando os alunos a se aproximarem dos processos de pesquisa e investigação diante de temas selecionados para o estudo. Os filmes e as tecnologias digitais além de renovar este processo, permitem o desenvolvimento integral do educando, valorizando o seu lado social, emocional, crítico e imaginário, proporcionando a exploração de novas possibilidades de criação e interatividade.

Em relação à utilização de filmes no ensino de História, é indispensável que o indivíduo faça uma leitura crítica dos fatos a partir das imagens (cinema, televisão, publicidade etc.), pois elas escondem posturas ideológicas, direcionamentos políticos, valores a serem percebidos pelo observador.

Para que o acesso ao conhecimento histórico a partir da linguagem cinematográfica, na escola em específico na sala de aula, só foi possível porque a escola estava equipada, com aparelhos de TV, DVD, Datashow e videoteca. Neste

processo o professor deve assumir o papel de mediador, tornando-se em conjunto com os alunos sujeitos da aprendizagem.

Através da pesquisa pude perceber que trabalhar com cinema em um espaço específico que é o da sala de aula, dificuldades vão surgir devido a descrença em ver no filme um elemento capaz de integrar eficientemente o processo de construção do conhecimento significativo, recaindo em recorrer a elementos didáticos que remetem ao método tradicional.

Foi constatado ainda que o meio audiovisual seja considerado uma fonte que permite a recursividade na constituição do conhecimento histórico. Portanto, vale ressaltar a contribuição do uso de filmes no ensino de história no ensino fundamental abrangendo do 6º ao 9º anos, promovendo que ocorra entre os alunos um diálogo crítico envolvendo as imagens as representações, as músicas, o cenário, compondo envolvendo o grupo a juntos construírem conhecimentos e estimulando seus sentidos percepções por se permitirem serem tocados pela arte do cinema.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, Roberto. Cinema e história: elementos para um diálogo . Revista O olho da História, n. 10, abril de 2008. Disponível em:
<http://oolhodahistoria.org/artigos/IMAGENS-cinema-historia-dialogo-robertoabdala.pdf>
- BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem.** São Paulo: EDUSC, 2004.
- FRANÇA, L. C. M. Os difíceis caminhos da tecnologia educacional. In: FRANÇA, Lílian C. M.; FERRETE, Anne Alilma S. S.; GOUY, Guilherme Borba. **Tecnologias da informação e da Comunicação aplicadas a Educação.** Aracaju/SE: Cesad/UFS, 2007.
- JUNIOR, R. A. **Cinema e história: elementos para um diálogo.** O olho da história. Bahia, n. 10, abr. 2008.
- _____. **O cinema: outra forma de “ver” a história.** Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <<http://www.rieoi.org/deloslectores/1244abdala.pdf>>.
- MORAN, J. M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola.** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>.
- MORIN, Morin. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia.** Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- MATURANA, Francisco R. e VARELA, J. Francisco. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- NASCIMENTO, J. C. **Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula.** Fênix. Revista de História e Estudos Culturais. Uberlândia, v. 5, n. 2, abr./mai./jun. 2008.
- NOVA, C. **O cinema e o conhecimento da História.** O olho da história. n. 03. dez. 1996. Disponível em: <<http://www.oolhodahistoria.ufba.br/o3cris.html>>.

O ESPAÇO DO CINEMA: ENQUANTO EXPECTADORES E PRODUTORES, SEUS OLHARES NA PRODUÇÃO DO MINUTO LUMIÈRE VIVÊNCIAS

Fabiane Raquel Canton⁴⁸

Resumo: O presente trabalho trata de experiências de cinema em sala de aula com alunos do nono ano da Escola Municipal Francisco Giuliani, situada na cidade de Restinga Sêca, centro do estado do Rio Grande do Sul. Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos compartilharam das sensações de estar em contato com o cinema, do processo ao produto, suas vivências enquanto expectadores e produtores. O aprendizado de experimentar o fazer cinema mudou a forma de olhar de cada um que participou do projeto, suas vivências enquanto expectadores e produtores os fizeram perceber o mundo a partir do enquadramento de uma câmera, onde sempre há o espaço para a emergência do novo, do inesperado, do que não está previsto.

Palavras-chave: Experiência com cinema: Minuto Lumière; Educação

Introdução

O presente trabalho trata de experiências de cinema com alunos do nono ano da Escola de ensino fundamental Francisco Giuliani, situada na cidade de Restinga seca, centro do estado do Rio Grande do Sul. Nas aulas de Língua Portuguesa os alunos dividiram o seu tempo entre o aprender a estrutura e normas gramaticais da língua materna e experimentar as muitas facetas da sétima arte. Do processo ao produto, os alunos puderam vivenciar momentos de expectadores e de produtores. O trabalho foi construído em espaços denominados momentos da sensibilização, os espaços do cinema, as experimentações sobre cinema e as discussões posteriores ao trabalho. Neste artigo, buscaremos apresentar um pouco das experimentações, dos atravessamentos que a vivência proporcionou a todos que fizeram parte do trabalho.

A sensibilização para o cinema

O cinema sempre causa um encantamento em quem lhe é apresentado pela primeira vez. Estar em uma sala de cinema é experimentar todas as possibilidades que ele pode nos proporcionar, o permitir-se atravessar-se por uma história, que muitas vezes pode ter muitas coisas em comum com nossa vida ou que nada lembra qualquer sintoma de realidade. Essa aventura proporcionada pela sétima arte muitas vezes não compartilhada por aqueles que não têm acesso aos grandes centros, às salas de cinema, aos cineclubes e, na maioria das vezes, apenas conseguem estar

⁴⁸ Licenciada em Letras/UFSM. Professora da Rede Pública Municipal de Restinga Sêca. Mestranda em Educação/PPGE/UFSM. Participante de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social GEPEIS/CE/UFSM. E-mail: fabirachel@hotmail.com

em contato ao que a rede aberta de tevê lhe oferece. Entendendo que muitos dos alunos que frequentam a escola, onde este trabalho foi desenvolvido, não tem acesso à sétima arte, sentimos a necessidade, enquanto professora e apreciadora do cinema, que eles poderiam ter este contato com o cinema o mais próximo possível do que se seria uma sala de projeção. Para isso uma sala de aula foi transformada em uma sala de cinema: Uma grande tela, cadeiras confortáveis, um ambiente escurecido para tornar o espaço um lugar para assistir cinema, pipocas e o “lanterninha”, espécie de orientador, que acompanha os retardatários aos seus lugares.

A proposta de levar o cinema aos alunos parte da teoria de Bergala (2006) que acredita que não assistir filmes de qualidade durante a infância significa perder uma possibilidade que não terá como acontecer com a mesma intensidade mais tarde. Como se as impressões sobre cinema, produzidas nesses primeiros anos, se tornassem uma marca inesquecível na memória afetiva atual. Para o autor, a escola tem um papel importante neste processo, já que ela pode tornar a relação de cinema com o aluno algo mais íntimo, menos formal, proporcionando um encontro com diversos filmes, ampliando o repertório dos alunos e também dos professores, tornando assim possível transformar a criança, no adulto espectador, professor, artista.

Levar aos alunos outras possibilidades de filmes, aqueles que não serão encontrados nas salas comerciais facilmente, assistir muitos títulos, com várias temáticas e estruturas diferentes, enfim, produzir no aluno o gosto, o senso crítico de um espectador de cinema, o prazer da criação, a oportunidade de escolher entre as muitas possibilidades, o qual irá em busca do que lhe for mais semelhante ou daquilo que lhe repugna e instiga e que o faz querer conhecer. Criar no sujeito uma intimidade com o cinema. Estes são foram os objetivos que orientaram o trabalho que aqui apresentamos.

Para iniciar essa viagem ao mundo cinematográfico foi pensado e entendido que é importante ao aluno de escola pública ter uma relação mais íntima com o cinema nacional, até porque, quando for produzir, terá que ter conhecimento sobre o que já foi produzido no contexto nacional. O primeiro filme escolhido para este trabalho foi o curta-metragem gaúcho “Traz outro amigo também”, dirigido por

Frederico Cabral, de 2010, adaptado do conto de mesmo nome, do escritor português Yves Robert. A história narra as peripécias de um detetive que é contratado por um homem para encontrar seu amigo imaginário de infância, desaparecido há mais de cinquenta anos. A princípio, o detetive aceita o caso somente pelo dinheiro, mas quando descobre que o amigo procurado é imaginário sente-se perdido, sem saber o que fazer. Mas, quando descobre que seu sobrinho tem um amigo imaginário, começa a utilizar a imaginação das crianças para encontrar a solução para o caso. Nesse processo, acaba encontrando a sua criança, escondida por entre os afazeres da vida adulta.

A temática escolhida não foi aleatória, nas palavras de Rosália Duarte (2006.p.20), “a linguagem cinematográfica tem como princípio favorecer a identificação, o resultado é sempre muito interessante”. Por tratar-se de um tema bastante presente na vida da maioria dos alunos, a questão do abandono ou não das crenças vividas na infância, para tornar-se adultos. As discussões e os atravessamentos provocados pelo filme fizeram muitos pensar sobre sua relação com a infância. Essa aproximação com a sétima arte também foi um retorno aos tempos de criança, muitos se viram representados naquela narrativa, porém outros não tiveram a mesma aproximação com o tema. Entretanto, todos vivenciaram a experiência do cinema.

As duas primeiras sessões foram com filmes escolhidos pela professora, as outras foram de filmes escolhidos pelos alunos, que dentro do que eles entendiam ser diferente, importante, desafiador, foram discutidos e com a orientação da professora compartilhado pelos colegas. Dentro das temáticas, todas eram aceitas, havia apenas uma condição para a escolha dos filmes, que estes fossem nacionais e respeitassem as discussões feitas previamente. Para entender o que eram essas discussões, sempre depois da assistência dos filmes, eram feitas pequenas reuniões de pauta, sendo a turma dividida em grupos que escolhiam um filme para ser compartilhado, dentro do que o grupo havia entendido ser uma experiência de cinema.

Outro filme escolhido para ser compartilhado dentro deste espaço de cinema e que penso ser relevante para a construção deste relato foi outro curta-metragem gaúcho, de temática também no mundo da infância. O documentário “Sabiá”,

escolhido também pela professora, pois estava dentro das temáticas discutidas pelos alunos. Este curta foi dirigido pelo diretor Zeca Brito, conta a história de um menino que decide que não quer falar e seus avós tentam transmitir a ele a herança cultural dos quilombolas. As belezas naturais e as relações humanas se encontram no Rincão do Inferno na cidade de Bagé. Na obra, o tema da herança cultural é bastante presente, assunto que foi intensamente discutido por todos nas rodas de conversas. A grande parte dos que assistiram ao curta-metragem sentiram-se sensibilizados pela história do menino, não só pela questão de sua origem, mas por outros fatores presentes na narrativa.

Todas essas histórias com suas temáticas diferenciadas contribuíram para a construção de um novo olhar, o olhar para outros tempos, o que para Fresquet (2013, p.102) pode ser entendido como:

Apostamos nas pontes que o cinema nos permite atravessar para olhar para outros tempos, outras culturas, ou para outros modos de estar aqui e agora, que escapa [...]. Um certo cinema que, mais que dizer, nos faz pensar e nos sacode, ativando nosso próprio acervo de memórias e invenções.

O cinema nos traz novas experiências, novos olhares sobre os mesmos espaços, ver e fazer cinema é produzir experimentações, portanto o produzir está no aprender a olhar, a compreender a ausência, os silêncios. Com esses aprendizados e entre tantas experiências trocadas a partir das histórias compartilhadas na grande tela, enquanto expectadores, seus olhos agora se voltam para a outra posição, a de observador para o lugar de produtor, aquele que cria, que constrói uma nova história, sob um novo olhar, com outros sentidos.

As experimentações com o cinema

Nada melhor que aprender cinema com cinema. Parafraseio Fresquet (2007) para contar a segunda parte do trabalho, o espaço da experimentação, a aproximação do cinema com a educação pelo fazer arte. Bergala (2006) e Borurgois (2006) idealizaram os Minutos Lumière como atividades pedagógicas da Cinémathèque française. Em nosso trabalho, usamos a experiência deles, entretanto adaptada à nossa realidade. Para iniciarmos as nossas aulas de cinema, pedimos que cada aluno trouxesse para a aula equipamentos que tinham em casa para filmagem, entre eles estiveram presentes as câmeras digitais, filmadoras, telefones

celulares e outros aparelhos que pudessem ser usados com a função de captar imagens. No dia da oficina, aqui denominada, “oficina de experimentação de cinema” foram projetados alguns trechos de algumas obras cinematográficas dos Irmãos Lumière: “A chegada no trem na estação” (1895), considerado o primeiro filme da humanidade, “A saída dos operários da fábrica Lumière”(1895), e outros também feitos com o cinematógrafo.

Esse exercício foi importante para que todos entendessem as limitações do aparelho e a importância do enquadramento e do tempo, já que o cinematógrafo gravava imagens de até um minuto. Terminada esta primeira parte da oficina, fomos para a prática, todos munidos de seus equipamentos, para construir os seus Minutos Lumière. É importante, aqui, lembrar as limitações que um cinematógrafo possui e transportá-lo aos equipamentos de hoje. Para isso, foram levados em consideração os gestos cinematográficos de escolha, disposição e ataque (BERGALA, 2002, p. 133) e algumas ideias gerais do que queriam produzir como produto final. O espaço escolhido foi o da escola, dentro e fora dos muros escolares, cada um com o seu olhar a respeito daquele espaço.

A experiência de pensar o lugar, colocar o equipamento para que a imagem que haviam traçado fosse capturada, o estudo a acontecesse no espaço de tempo de até um minuto foi colocado em prática, sentido. A experiência inesquecível do ato de criação no cinema, recuperando a emoção de filmar um plano fixo de um minuto, sem a possibilidade de correções ou arrependimentos (FRESQUET, 2012) é compartilhada por meio das palavras de Bergala (2008, p.209-210).

Na prática, constata-se uma experiência inesquecível do ato de criação no cinema, recuperando a emoção de filmar um plano fixo de um minuto, sem a possibilidade de correções ou arrependimentos. O momento de decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para seu plano durante este minuto fatídico, mais intenso que qualquer outro, em que a câmera rodava, era vivido pelos alunos com grande seriedade e gravidade. [...] Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais

se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou.

Estar frente à câmera e decidir sobre o melhor momento de disparar e captar a imagem faz com que o aluno tenha o olhar direcionado para a decisão, sem a possibilidade de corrigir ou se arrepender daquele ato, ficando com a angústia e as esperanças de que pode ter dado certo ou totalmente errado durante o minuto fatídico.

As conversas: As discussões que o cinema nos reserva

A experiência do Minuto Lumière produziu nos alunos vivências em relação à criação: o de poder construir um espaço para nele produzir imagens. Todos tinham suas expectativas frente à experiência de produção, todos após assistir aos filmes, comentá-los, sentiram a vontade de estar no outro lado, o do produtor. Depois de todos construírem os seus minutos, fizemos uma mostra, para que nesse momento pudéssemos conversar sobre as expectativas, dificuldades e percepções a respeito da experiência. As conversas elucidaram algumas expectativas prévias sobre o trabalho, uma delas, senão a mais importante foi a questão de conhecer mais sobre o fazer cinema, o cinema como arte, outros ao invés, não tinham expectativas, segundo seus relatos, apenas entendiam o Minuto como um trabalho escolar e o fizeram da melhor forma.

Entretanto, mostraram um grande interesse e curiosidade nas apresentações dos Minutos Lumière, falando, a sua maneira, sobre as diversas sensações que lhe foram provocadas na execução do trabalho. Muitos se mostraram encantados com a forma que o espaço escolar, a quadra, a sala de aula, o muro, a biblioteca ficou “eternizada” nas imagens. O seu olhar sobre o trabalho no aspecto, na ótica do fazer, para Favaretto (2004) pressupõe o desafio de “tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências”.

Os encantamentos provocados pelo desenvolvimento do Minuto Lumière fez com todos que participaram desta experiência mais atentos quanto ao seu olhar sobre cinema. O seu lugar de espectador foi remodelado, transformado pela lente da sétima arte. Quando se está no outro lado da câmera se entende o porquê de se escolher aquele espaço, aquela luz, aquele enquadramento e se exercita o olhar pelos olhos do

cinema, se ver sob outra ótica e construir cinema como arte, usando o seu espaço escolar como um espaço da arte, do poder fazer, do “cinema para aprender e desaprender” (Fresquet,2007).

Considerações finais

Sabemos que todas as experiências com cinema na escola são válidas e que ainda estamos iniciando um exercício que nos parece desafiador, o qual muitas vezes propõe exercícios difíceis de criação e que a escola ainda não se sente preparada para tais funções. Entretanto, percebemos que todas as iniciativas que são colocadas de forma a construir um pensamento sobre cinema levam o espaço escolar a uma nova leitura do que é assistir e fazer cinema na educação.

Nas palavras de Fresquet (2007), levando em consideração os elementos da linguagem cinematográfica, entendemos que o imaginário construído a partir dos recursos audiovisuais extrapola o universo comunicativo, estético e ético. Esse imaginário envolve as estruturas cognitivas e amplia o sentido e a percepção de mundo com uma potencialidade pedagógica. O cinema não deve ser visto apenas como um recurso didático, pois desta forma, deixa de fora todo o seu poder de transformação, a partir da sua criação e produção. A escola deve ser o lugar da invenção, do arriscar-se dentro do (im)possível e do desejável.

Referências bibliográficas:

- BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs*, Paris: Cahiers du Cinema, 2006.
- _____. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.
- DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FAVARETTO, C. Prefácio. In: SETTON, M. G. J. (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume, 2004.
- FRESQUET, Adriana (org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007. (Coleção Cinema e Educação)
- _____. Cinema, infância e educação. Anais Anped. GT: Educação e Arte/n.01. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunoes/30ra/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf>. Acesso em 08 de outubro de 2014.
- TEIXEIRA, Inês. A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=filmes+do+irmaos+lumiere. Acesso em 06 de outubro de 2014

**O IMAGINÁRIO UFOLÓGICO NA ILHA DE COLARES-PA:
OUVINDO NARRATIVAS DE OUTROS ESPAÇOS**

Danieli dos Santos Pimentel⁴⁹

Resumo: Entre os anos de 2010 e 2011, ao realizar pesquisa de campo para a dissertação de mestrado – Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo – desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), ouvi depoimentos sobre o *Chupa-chupa*, expressão amplamente difundida na região paraense que retrata os avistamentos ufológicos na ilha de Colares durante os idos de 1970 do século XX. As narrativas ouvidas, gravadas e, posteriormente transcritas, confirmam as inúmeras aparições de objetos luminosos aos arredores da ilha. Ademais, retratados de diferentes maneiras pelos narradores locais as chamadas “luzes vampirescas” atingiam homens e mulheres provocando, entre os sintomas: profundas queimaduras na pele, cefaleias, torpores, tonturas, paralisações, dores musculares, além de outros problemas de saúde. Em alguns casos, de acordo com os depoimentos, muitas vítimas das luzes sugadoras nem chegaram a sobreviver. Na época das sucessivas aparições dos discos voadores e dos supostos ataques, grande parte da população abandonou o local. Nesse contexto, instalou-se na comunidade a chamada *Operação Prato*, investigação secreta ufológica liderada pelo coronel da aeronáutica Uyrangê Hollanda. Nesse âmbito, com o intuito de apresentar o imaginário extraterrestre de Colares, acercar-me-ei do cruzamento de vozes e imagens que narram sobre o acontecido: ouvindo os intérpretes da pesquisa e as vozes do documentário – *Chupa-chupa história que veio do céu* (2007), produzido por Roger Elarrat e Adriano Barroso.

Palavras-chave: Imaginário. Ufologia. Narrativas.

Ouvindo narrativas de outros espaços

*Irei contar um fato
Que realmente aconteceu
Do famoso chupa-chupa
Que em Colares apareceu
Chamaram de chupa-chupa
Porque vinha em velocidade
Sugando o sangue das pessoas
Que moravam na cidade[...]*

Normalina Saraiva

A ufologia tornou-se uma prática comum na região do Salgado paraense, em especial na ilha de Colares, a partir da década de 1970 do século XX. Nesse período, a comunidade – localizada no litoral da baía do Marajó/microrregião do Salgado paraense – protagonizou a história das aparições de objetos luminosos que, segundo os moradores, objetos luminosos sobrevoaram os céus da ilha. O acontecimento despertou o interesse de pesquisadores ufólogos como: Ademar José Gevaerd⁵⁰ e

⁴⁹ Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – bolsista Capes. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) com parceria interinstitucional UEPA/PUCRS – mestrado sanduíche com bolsa Capes, Integrante do grupo de pesquisa Cultura e Memórias da Amazônia (CUMA-UEPA). E-mail para contato: danielipimentel@yahoo.com.br.

⁵⁰ Formação inicial em química, licenciatura. Seguiu a trajetória de educador até o ano de 1986. Ano em que abandonou a carreira de professor para dedicar-se exclusivamente ao tema da ufologia. Atualmente, é tido entre os pesquisadores do assunto, como um dos mais renomados e importantes ufólogos. Conhecido também por fundar e presidir o [Centro Brasileiro de Pesquisas de Discos](#)

Daniel Rebisso Giese⁵¹, autor da obra *Vampiros extraterrestres na Amazônia* (1991) que narra a presença alienígena na região do Salgado paraense.

A primeira questão que o trabalho discute liga-se ao evento: *Chupa-chupa* – expressão cunhada na época para designar as sucessivas aparições de objetos luminosos em forma de naves espaciais. Os objetos, no dizer dos depoentes, costumavam liberar um feixe de luz semelhante a um *laser* que atravessava os telhados e paredes das casas e sugava o sangue das vítimas.

A segunda questão centra-se na chamada: *Operação Prato* – a intervenção militar da aeronáutica acampada em Colares com vistas a mapear o evento.

Com supostas aparições de objetos luminosos, a notícia correu imediatamente nos meios de comunicação: rádio, televisão, jornais e entre outras fontes. Adiante, a força área brasileira, sob o comando de Uyrangê Holland, ao tomar ciência do fato, instala uma base de comando na ilha, no entanto, em meio às sucessivas aparições dos objetos luminosos, desespero coletivo dos moradores, que relatam terem sido atingidos por queimaduras provenientes dos raios luminosos, o abandono se instaura na ilha. Tomados pelo desespero coletivo daquele período, muitas famílias iniciam a jornada de abandono: residências e pertences são deixados. A maior parte dos moradores segue em direção à capital do estado do Pará em busca de outros espaços para residir. Concomitante, instaura-se na ilha a chamada *Operação Prato* responsável por mapear o evento. Entretanto, como é sabido, tais assuntos não deixam de despertar a curiosidade de pessoas e a banalidade de outros que tratam determinados assuntos, sobretudo, aqueles do campo do imaginário social como criação fantasiosa e mental.

Todavia, o interesse pelo imaginário ufológico da região corresponde a uma questão, primeiramente, subjetiva e particular, e em seguida, acadêmica com o objetivo de estudar o fenômeno do ponto de vista das narrativas orais e das imagens que versam sobre o assunto. O interesse particular diz respeito ao exercício de

[Voadores](#) (CBPDV). É também o presidente da associação de ufologia, editor da revista UFO, diretor brasileiro Mutual UFO Network (MUFON) e representante do Brasil no [Center for UFO Studies](#).

⁵¹ Biomédico formado pela Universidade Federal do Pará (UFPa). É o autor da obra: *Vampiros extraterrestres na Amazônia* (1991), importante trabalho de pesquisa que perfaz a história cultural do *Chupa-chupa* da ilha de Colares-PA. Interessado pela ufologia, o biomédico colaborou com os referidos jornais, O Estado do Paraná e Diário do Pará. Possui artigos sobre o tema da Ufologia em revistas como: *UFO, Planeta e Quarta Dimension*, esta última editada na Argentina.

escuta das primeiras vozes sobre a ufologia na Amazônia, década de 1970 quando os relatos percorrem a região. Já o olhar acadêmico, torna-se, por meio da pesquisa, a tentativa de enxergar o imaginário ufológico de outra maneira com vistas a explorar: os saberes locais em matéria de experiências de vida através das lentes daqueles que vivenciam os tempos das primeiras aparições.

O relato de experiência aqui descrito corresponde, em parte, a imersão aos fragmentos do que a memória alcança. A entrada da ufologia para o contexto da educação se deu no ano de 2010, ano da aprovação no mestrado em Educação da Universidade do Estado Pará (UEPA). Ligado ao programa, o projeto de DIÁLOGOS DE SABERES: Processos Educativos e Práticas Docentes, com o objetivo de mapear e cartografar os saberes e práticas cotidianas em três comunidades da região do Salgado paraense: Colares, São Caetano de Odivelas e Vigia, possibilitou a entrada no campo de pesquisa, nesse caso, na primeira localidade onde se ouviu as primeiras vozes sobre as aparições dos extraterrestres.

Estudar o imaginário ufológico da ilha de Colares por meio de depoimentos ouvidos no local do evento é o objetivo principal do referido trabalho. Nesse sentido, metodologicamente falando, duas fontes de pesquisa se fazem presentes no intercurso desta abordagem: fonte oral e imagem. Nesse mosaico, as vozes colhidas durante os depoimentos e o documentário – *Chupa-chupa história que veio do céu* – servirão de eixo para o estudo aqui empreendido.

O imaginário ufológico em Colares

O ano é de 1977 e Colares vivencia o momento mais importante do evento extraterrestre da região amazônica. As sucessivas aparições dos objetos luminosos nos céus da ilha instauram o pavor na população local. Sem entender o que se passa, muitos moradores abandonam o local e seguem rumo à capital. As primeiras aparições, segundo o relato dos moradores, iniciam em princípios da década de 1970 e daí seguem até os dias atuais. Hoje com menos evidencia do que fora cerca de três décadas antes.

Nesse mesmo período outras regiões também registram a presenças das luzes sugadoras, Viseu-PA é uma das localidades que Giese (1991) destaca no roteiro das aparições. Pode-se dizer que Viseu foi um dos primeiros municípios a dar ciência aos

voos noturnos de objetos luminosos: “não eram luzes comuns, muito menos de aviões; voavam com extrema agilidade, como sem rumo, mudando constantemente de cor” (GIESE, 1991, p. 14).

Normalina Saraiva que vivenciou os anos das primeiras aparições dos discos voadores em Colares confirma o interesse de pesquisadores sobre o assunto. Na época, Daniel Giese iniciava os primeiros registros sobre as luzes vampirescas, o resultado desse trabalho culminaria na publicação da obra: *Vampiros extraterrestres na Amazônia* (1991)

Com o tempo chegou chamado Daniel, pesquisador, ele era ufólogo, chegou de Paraná parece, e veio atrás do Newton, ele soube que ele foi atingido, aí veio fazer uma entrevista com ele, aí tá, ele pegou, ele falou né o que tinha acontecido com ele. Ele disse: - olhe, vou fazer um livro, depois eu vou mandar pro senhor, ele pegou fez o livro é até capa vermelha assim, dura e mandou pra ele, aqui ele começou a emprestar pra um pra outro [...] Não lembro o nome do livro, sei que contava toda a história do chupa-chupa, inclusive tinha foto dele do Newton. Aí tá, passou todo esse tempo, com o decorrer do tempo o pessoal começaram a rever esse caso, esse fato né? E começou a vir à tona essas coisas toda aí, vai pra livro, vai pra revista, vai pra jornal, vai pra isso...e começaram a vir aqui a entrevistar o Newton, já veio o Globo Repórter, já veio Fantástico, já veio TV Liberal, já veio TV Cultura, já veio tudo quanto é tipo de rede de televisão, não teve um que ainda não vieram entrevistar ele aqui! Às vezes ele até se escondia porque ele já se aborrecia de tanta entrevista, tanta entrevista! (NORMALINA, 2011).

Intensificam-se as aparições de objetos voadores em formatos cilíndricos, refletores de raios luminosos que atingiam e provocavam queimaduras na pele dos habitantes da ilha. As sucessivas luzes vistas durante o dia e a noite – sobrevoando – os céus de deu início ao imaginário ufológico do local.

Os novos relatos fundem-se ao imaginário da ilha. Antes, habitada pela tríade mítica: Cobra Maria Vivó, Boto malhado/pintado e Arraia pintada, dentre outros textos da cultura oral que dali em diante, cedem espaços para as novas narrativas.



Dessa vez, o mito moderno surge do espaço, com suas luzes brilhantes e coloridas fazem o bailado noturno para os moradores que assistem atônitos as aparições.

Durante entrevista concedida pelo senhor Hilberto – um dos primeiros locutores da Rádio Rosário ainda instalada na ilha – este aproxima a lenda da cobra Maria Vivó das aparições dos discos voadores.

temos em Colares a Cobra Maria Vivó, gozado que essa cobra [...] tem uma lenda em cima disso, aí ela sai só a cabeça da cobra Maria Vivó ali perto do farol toda cheia de luzes, luzes? Pô, cobra tá usando bateria, geradores de energia elétrica o diabo a quatro e lâmpadas? Não sei quem é que fornece essas lâmpadas, mas tá usando, aí para aquilo, ali sai dessa cabeça da cobra, depois eles esquecem do corpo, sai e saem os filhinhos da cobra voando pra cá, voando pra lá, se entrelaçando aí, sei lá, então isso não é uma estória, o caboclo viu isso (HILBERTO, 2011).

Normalina volta a lembrar das primeiras aparições das luzes luminosas que ela reconhece como “discos voadores”. O trecho de sua fala torna evidente a reconstrução dos fatos de época, recobra com precisão a data da ocorrência.

Aqui no ano setenta passou um disco voador chamado chupa-chupa que deram o apelido de chupa-chupa então esse chupa-chupa alarmou aqui, que muita gente entrou em pânico não só em Colares como no município todo e as pessoas que foram atingidas pelo chupa-chupa, uns já até faleceram e muita gente não acreditava, não sabiam o que eram, ficaram desesperados.

Das pessoas que foram vítimas das luzes sugadoras, até o ano de 2013 o senhor Newton Cardoso é sempre lembrado durante as entrevistas. Lembrado não só por Normalina Saraiva com quem é casado, mas por outras pessoas da comunidade.

Terezinha, outra moradora da ilha também se refere ao nome de Newton quando lembra das pessoas atingidas.

O seu Newton ele foi chupado, a outra morreu, tem outra no Juçarateua também. Eu acho assim que foi em setenta e sete, setenta e oito, setenta e nove...porque atacou as pessoas. Houve mesmo, as pessoas foram atacadas, por sinal baixaram o hospital em Belém, outra morreu, outra morreu de depressão na Santa Casa. Aquilo parecia uma agulha quando você vai receber uma injeção. Vivenciei este período, mas num era esta casa, era outra casa, num era essa. A gente num dormia, a gente fazia fogueira assim, pra espantar aqueles...era só um (se referindo à aparição de disco voador) mas da outra vez passaram quinze de uma vez só e foi fotografado (TEREZINHA 2011).

Produzido no ano de 2007 por Roger Elarrat e Adriano Barroso o documentário, *Chupa-Chupa – a história que veio do céu* marca os trinta anos das

aparições ufológicas da de Colares. O documentário inicia com uma imagem em plano geral da ilha mostrando as suas encostas com e algumas árvores características da região. A película, nesse momento, é predominantemente, azul e os efeitos sonoros e radiofônicos evocam uma sensação de mistério. Anoitece em Colares.

A câmera exibe, em seguida, outras imagens. Primeiro da água do mar e mais uma vez as árvores. O plano cinematográfico exibe em plano geral a praia banhada pelas ondas do mar agitado. Mais adiante, avista-se uma pequena embarcação, por ela passa um homem correndo assustado pela praia e segue em direção a mata densa e escura. O homem olha para o céu estrelado e o que vê?

O *chupa-chupa – uma história que veio do céu*. O documentário está no ar e o que acabamos de ler não passam das primeiras cenas de abertura do documentário. O planeta terra é mostrado. O mapa da ilha de Colares surge assim que o globo terrestre desaparece. A câmera faz um movimento de descida e do alto avista-se a praia inteira com muitas casas e a igreja de Nossa Senhora do Rosário em evidência. A voz (radiofônica) do radialista abre a narrativa: “são vinte e uma horas e esta é a voz de Colares”. Transmitida diretamente da ilha, o documentário marca o lugar de fala do narrador. Outras imagens aparecem simultaneamente: as casas, o farol, as ruas, pessoas caminhando, poucos transportes, pessoas andando de bicicleta.

O tempo é marcado pela voz do radialista – 23 de julho de 2007 – e o radialista aparece diante da câmera para apresentar, em formato de programa de rádio: “está entrando no ar a história que veio do céu, os trinta anos da luz chupa-chupa”, são as palavras iniciais do radialista.

Desaparece a imagem do radialista e é exibida uma montagem da rádio Colares com uma antena, alusão à mais antiga e primeira rádio da ilha, a rádio Rosário ainda ativa sob o comando de Hilberto Freitas (o seu Beto, como é conhecido pelos moradores). A seguir, um personagem liga um aparelho de rádio. A câmera se distancia e mostra que o aparelho de rádio foi ligado dentro de um comércio local (pequenas mercearias muito comuns na ilha).

A voz que sai do rádio: “acredito em Deus piamente, agora acredito nas forças do bem e do mal”. Aparece outra voz que pergunta: “mas o senhor acha que ele é do bem ou do mal?” É o entrevistador perguntando ao Manoel, morador da ilha,

sobre o caso “*chupa-chupa*”. A próxima pessoa que surge falando a despeito é Normalina (Norma): “acho que do bem ele não era”, suas impressões sobre as aparições dos anos 70. O depoimento de Alda adverte: “eu achei que era do mal né porque atingia só os seio já das mulher!”. Adalgisa: “acho que ele é do mal”, já seu Manoel: “se fosse do mal eu não tinha oitenta e seis anos, eu tinha morrido!”; Wenceslau: “porque do bem não é!”, os primeiros depoimentos são colhidos nas primeiras cenas do documentário.

As imagens se transpõem umas às outras e a velocidade do tempo da narrativa cinematográfica é visível. A voz do radialista se impõe mais uma vez. Surgem imagens de aparelhos de rádio em algumas residências dando a evidência que muitos moradores ouvem ao programa da rádio Colares FM. Nessa noite, dedicada ao aniversário das três décadas das luzes sugadoras: “vamos trazer tudo à tona, caros ouvintes. Opiniões, teorias, testemunhos. As famosas histórias das luzes misteriosas no céu da Amazônia não será esquecida!”.

Outro depoimento, o de Farid: “era assim, era algo misterioso mesmo. Ele vinha as vez baixo jogando aqueles foco né. Quando o povo gritava [...] e a gente não dormia à noite, a gente passava a noite andando”. Neosolita relembra: “eu vi uma vez só [...] Áí era uma hora quando eu vinha lá do hospital aí eu vi aquilo vir assim rolando né, lá por cima. Eu fiquei olhando assim. De vez em quando aquilo acendia”. A voz de Tereza reitera: “ele aparecia todo dia, todo dia. Saía aqui detrás do farol, aparecia no canto”. “Essa luz misteriosa, a gente levantava quatro horas da manhã, olhava, a luz vinha” confirma outra moradora. Novamente, Wenceslau comenta: “eu vi a luz várias vezes aqui, mas não sei diferenciar se aquilo era um aparelho, só via aquela luz”.

Os depoimentos dos moradores são interrompidos por um momento. O radialista dá algumas informações geográficas da localização da ilha: “a ilha de Colares fica distante apenas noventa quilômetros de Belém, capital do Pará. tem uma área total de cento e quinze km quadrados e cerca de onze mil habitantes. Esta ilha encravada no litoral paraense viveu o incrível, o extraordinário, o fantástico há exatos trinta anos, Colares foi marcada para sempre. Entre julho e dezembro de mil novecentos e setenta e sete (1977) objetos brilhantes voavam livremente nos céus e atacavam as pessoas através de feixes de luz. Os relatos dos moradores chegam a

descrever que a luz sugava o sangue das vítimas, e, daí então surgiu o famoso *chupa-chupa'*, imagens que surgem na tela como vinhetas, seguido de recortes de jornais da época.

Voltam os depoimentos: “o ruim é que ninguém podia dormir”; “ele só atacava à noite”; “faziam fogueira. A noite toda ficavam na rua, todo mundo tinha medo”; “ninguém podia se separar. Deus me livre eu ficar aí sozinha, nem a pau”; “e acendiam foguete, pistola. Tudo pra afugentar aquilo”; “eles faziam batucada pela rua, a noite toda”; “não era só eu que via era quase todo mundo, to dizendo que o povo ia pra rua”; “pois assim que eu via, aquilo parece uma bola de fogo mesmo”; “ai dentro daquele túnel de luz, aquilo veio descendo assim uma agulha, tipo agulha de soro. Objeto metálico, veio descendo lentamente, veio, veio e quando tava próximo de mim eu consegui me despertar e gritar”, comenta Palheta, uma das vítimas das luzes sugadoras. “Eles viam, uma claridade assim, um foco parece assim de lanterna quando [...] e aquele foco desceu assim pelo telhado, aí quando chegou nele apagou”; “quando ele olhou vinha aquela luz jogando aqueles focos em cima da canoa dele. Ele falou pro rapaz. Disse: – olha, cuidado. Tem um navio aqui que vem nos bater! Aí depois o rapaz olhou, disse: – não, não é navio não. É o aparelho, rapaz!”; “Eu era auxiliar de enfermagem, quando o bicho atacava eles corriam lá pro hospital né, e, já vinham assim quase morto. A pessoa ficava adormecida, quando se espantava já estava ferido, já era umas picada assim como quem dá umas picada de alfinete”.

Hilberto, o Beto é o próximo a dar o seu depoimento: “não foi só daqui de Colares. Santo Antônio do Tauá, Vigia, até pelo Maranhão, na época o pessoal foi atacado”. O documentário silencia por alguns instantes e exibe apenas imagens dos moradores, todos gesticulando. Aparece o caso do senhor Newton Cardoso – “única vítima ainda viva do chupa-chupa”, diz a legenda do documento –. Logo a seguir, o próprio Newton dá o seu depoimento: “égua, que quando eu vi aquele negócio, sabe? Aquele negócio veio assim, sabe? Esse meu pescoço do lado daqui do meu pescoço. Aí me deu aquele negócio, aquela fincada assim, sabe? Parece quando a gente esbarra numa eletricidade. Aquilo fazia aquela coisa [...] deu aquelas três sugada aqui no meu pescoço. Aí ela viu eu tá fazendo aquele movimento [...] aí ela começo a gritar. Aí eu não pode me mexer na rede. Corram aqui que, o chupa-chupa

chupou o Newton. Aí eu me arrecorei. Fiquei assim, espantado. Que foi? Que foi? A casa cheia de gente. O que é que tá acontecendo? Aí ela disse assim: – olha, o chupa-chupa te chupou! Aí o pessoal começaram a botar a lamparina pra ver né, aí ficou uma roda aqui, uma roda bem aqui no meu pescoço, sabe? Aí eu fiquei assim, que eu queria me levantar assim, para andar e não conseguia, sabe? Nessa noite, eu não dormi mesmo. Aí o povo de lá não dormiu mesmo". O depoimento de Newton é um dos mais precisos da época. De forma assustada e, ao mesmo tempo, humorada rememora da época do *chupa-chupa* de Colares.

O radialista retoma a gravação: "mas quem pensa que o assunto aqui é só extraterrestre, está corretíssimo. Rádio tem que ter música. Alô Juçarateua, Mocajatuba, Ariri, Jenipaúba da Laura. Alô seu mangueirinha, prepara a gelada. Segura aí que o mestre Pacau vem pedindo passagem". Ouve-se, ao fundo, a batida de carimbó e a cena mostra os moradores atravessando a ponte do igarapé Sonrisal, lá onde estão reunidos dançarinos de carimbó acompanhado do batuque. Uma mulher, roda a sua saia ao redor do igarapé.

O documentário teve a preocupação de trazer a cultura local para a filmagem. A letra de carimbó que a legenda exibe é de mestre Pacal, conhecido letrista de carimbó da região. Assim diz a letra: "Colares e Ariri/É terra e tem muito mangue/Foi lá que apareceu/O aparelho chupa-sangue". Os tocadores de carimbó aparecem todos com a roupa característica dos grupos (calça branca e camisa com estampa floral). Ao redor, os dançarinos dançam ao som da música de Pacal e grupo Canarinho. Alguns moradores ficam apenas olhando. E continua o carimbó: "O povo chamou o vigário pra rezar com muita fé/Chupa-chupa chupava os homens/Chupava também mulher [...] Eu vou mamãe, eu vou em Ariri/Quero ver o chupa-chupa e o Lobisomem que ataca ali".

O documentário também menciona a instalação da A Operação Prato na ilha: "A Operação Prato movimentou duas equipes de quatro em seis homens em pontos estratégicos de Colares. Foram usadas câmeras fotográficas, filmadoras super oito teleobjetivas e mais um helicóptero. As ordens do capitão Hollanda respeitavam três diretrizes: Analisar profundamente o fenômeno de forma objetiva; selecionar as informações conforme o grau de importância e evitar comentários públicos sobre o assunto.

Foi a primeira vez que as forças armadas se interessaram por um vento ufológico da região amazônica. Carlos Mendes, o repórter que cobriu o evento na época também foi um dos entrevistados durante o documentário. Vejamos o seu depoimento: “Olha, Colares me atraiu bastante quando eu soube que, a população inteira estava denunciando a existência de supostos discos voadores, de seres do espaço que estavam atacando. Eu encontrei uma cidade em pânico. E cada vez que eu questionava as pessoas eu me impressiona com um detalhe: elas sempre contavam as mesmas histórias, e, pessoas diferentes que nunca se conheceram contavam a mesma história”.

O documentário perfaz um panorama geral do assunto ufologia ou ovniologia. Comenta o início da preocupação dos primeiros eventos ufológicos em 1947 com o famoso “Caso Roswell” no Novo México. Além disso, o documentário simula a época dos possíveis ataques, a população alarmada, família deixando suas casas e partindo em direção a outras cidades. As noites intranquilas de muita vigília, os moradores fazendo fogueiras e disparando fogos de artifício para espantar os discos voadores, tudo isso o documentário exibe e contextualiza a época.

REFERÊNCIAS

Chupa Chupa - a história que veio do Céu. Dir: Roger Elarrat e Adriano Barroso. Multizonal: DOC TV, Brasil, 2006.

GIESE, Daniel Rebisso. *Vampiros extraterrestres na Amazônia*. Belém do Pará. 1991.

**OUTRAS FORMAS DE EDUCAÇÃO EM DEBATE:
VIVÊNCIAS A PARTIR DE LA EDUCACIÓN PROHIBIDA**

Gabriella Eldereti Machado⁵²,

Janisse Vessozi Londero⁵³,

Calinca Jordânia Pergher⁵⁴,

Monique da Silva⁵⁵,

Joze Medianeira S. A. Toniolo⁵⁶.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Alegrete

Resumo: O trabalho é originado das vivências da profissão docente discutidas durante a realização do projeto de extensão intitulado: *II Ciclo itinerante de estudos: ressignificando saberes e fazeres docentes*, que através de diversos meios como o cinema, leituras, viagens de estudo, possibilitam conhecer e intervir na realidade e nas práticas educativas de professores da rede pública da cidade de Manoel Viana. O cinema torna-se um mediador de discussões, possibilitando discutir as vivências docentes, seus desafios, e o mais importante dando voz aos atores principais deste processo, que são os professores. O documentário “La Educación Prohibida”, possibilita questionamentos sobre os desafios da educação em diversos âmbitos, no qual podemos pensar mudanças sobre a atual situação e ao mesmo tempo conhecer e discutir sobre a *educação alternativa*, não utilizando de dinâmicas de direcionamento para os debates, propondo o exercício da livre expressão através de uma discussão aberta.

Palavras-chave: Formação de Professores, Cinema, Educação Alternativa.

Introdução

O presente trabalho é originado das vivências no Projeto de Extensão: *II Ciclo itinerante de estudos: ressignificando saberes e fazeres docentes*, que é realizado através de uma parceria entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Alegrete (IFFarroupilha-CA), Secretaria Municipal de Educação de Manoel Viana, 10ª Coordenadoria Regional de Educação CRE, prosseguindo com o trabalho realizado no ano de 2013, durante o I Ciclo itinerante de estudos, dando continuidade formação continuada dos docentes das redes públicas do município de Manoel Viana. O IF Farroupilha - CA possui três cursos de Licenciatura: Química, Matemática e Ciências Biológicas além de uma Especialização em Gestão Educacional, faz parte de sua essência institucional promover discussões sobre

⁵² Autora, acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Bolsista PIIEX 2014.

⁵³ Co-autora, acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Bolsista PIIEX 2014.

⁵⁴ Orientadora, Pedagoga, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete. Coordenadora do projeto.

⁵⁵ Co-orientadora, Pedagoga, Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Colaboradora do projeto.

⁵⁶ Co-orientadora, Pedagoga, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete.

Educação e os meios e processos que a compõem, sendo parte essencial do ambiente acadêmico as reflexões sobre a docência.

Pensando nisto, tem-se como propósito do Projeto, proporcionar momentos de formação continuada aos professores da educação básica e acadêmicos das licenciaturas, oportunizando que as discussões realizadas no meio acadêmico cheguem às discussões presentes na realidade da profissão docente, como forma de entrelaçamento entre os saberes e fazeres dos docentes em serviço e em processo de formação, a fim de refletir e ressignificar suas práticas educativas.

Metodologia

As atividades do II ciclo de estudos/formação organizam-se de forma presencial e na modalidade de estudos/prática à distância. Os estudos/prática à distância totalizam 20h, no qual destina-se a leituras sobre obras de relevância pedagógica, que são levadas a partir das reflexões dos participantes para o grande grupo nos encontros presenciais que são realizados nas escolas dos professores que participam do projeto, bem como nas dependências do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete, sendo os encontros organizados da seguinte forma: encontros presenciais que totalizam 40 horas, um encontro mensal de um turno (4h), contendo também as sessões de exibição dos filmes/documentários que possuem relação com a educação, originando as discussões e diálogos de reflexões entre os docentes.

Durante os encontros do II Ciclo itinerante de estudos procuramos dinamizar as discussões sobre educação e os assuntos que a permeiam, através de dinâmicas em grupo para reflexões de obras da literatura pedagógica, e apreciação de cinema, este último visto como um (re)significador dos saberes, através de filmes e documentários que abordam as discussões da realidade escolar. Pois como menciona Barreto (p.89, 2006), “é na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que é possível, ao docente, ser agente de mudanças, na escola e na sociedade”.

Pensamos a escola, pela perspectiva de um espaço em constante mudança, no qual o processo de ensino e aprendizagem possa tomar formas variadas e perpassar por distintos espaços os quais possibilitem a aprendizagem. Pensando neste contexto, utilizamos o cinema, que é um veículo de comunicação presente na

vida de todos, que consolida-se como um elemento politizador durante os debates, (KLAMMER, et. al, 2006).

Ao compor as atividades de formação continuada, o cinema torna-se um reflexo das vivências dos professores, ao trazer as temáticas e problemáticas enfrentadas na prática escolar, possibilitando o diálogo entre colegas de profissão. Nesta segunda realização do Projeto, assistimos e discutimos sobre o filme “Uma professora muito maluquinha”, no qual as professoras compartilharam suas “maluquices” já realizadas na docência, fazendo com que houvesse um espaço de lembranças de suas carreiras.

Durante a discussão do livro “Quando eu voltar a ser criança”, de Janusz Korczak (1981), procurou-se questionar o que mudaríamos na prática docente, se pudéssemos voltar ao inicio da carreira, levando às respostas a discussão em grupos pequenos e após para o grande grupo. A leitura do livro nos faz viajar em uma ficção de sentimentos, pois muitos momentos descritos no qual o professor age de forma equivocada e não percebe, fazendo com que os sentimentos de infância, dos anos de alunos, voltem com força, refletindo em nossas ações como professores, como é citado no livro, “as crianças são os homens do futuro” (1981, p.152). Os apontamentos sobre a leitura foram apresentados através de cartazes, contendo palavras chaves, que foram explicados pelos participantes dos grupos.

A itinerância do Projeto tomou espaços novos, saindo do ambiente escolar, através de uma visita de estudos ao Museu Osvaldo Aranha⁵⁷ em Alegrete. Em um momento inicial, o historiador do Museu, inicia sua fala as participantes através de um questionamento a partir de fotos, sobre os conflitos existentes na Faixa de Gaza, e pede que as participantes ao final da visita ao Museu contem o que significou esta visita e qual a relação presente nas fotos. No encerramento da visitação, as participantes retornam ao ponto inicial e relatam, organizando-se em grupos, suas observações e aspectos relevantes sobre a visitação ao Museu e sobre o ponto inicial, utilizando as mesmas fotos entregues durante o inicio da visita.

⁵⁷ Osvaldo Euclides de Sousa Aranha, nascido em Alegrete, 15 de fevereiro de 1894, foi um advogado, político e diplomata brasileiro. Foi chanceler do Brasil ao lado dos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial, conseguindo importantes vantagens políticas e econômicas que estimularam nossa industrialização. Chefe da delegação brasileira na ONU defendeu a criação do Estado de Israel.

Ao planejarmos o encontro que iríamos assistir ao Documentário "*La Educación Prohibida*", pensou-se na realização de uma discussão aberta sobre o mesmo, no qual não usaríamos dinâmicas de direcionamento, na busca pelo exercício da livre expressão. Os questionamentos que o documentário traz, referentes às propostas da escolarização moderna e de que forma podemos entender a educação através de experiências educativas diferentes que são mostradas, fazendo com que o debate possua as reflexões sobre a educação e também as reflexões sociais que fazem parte da constituição da escola, fortificando o que é mencionado no documentário, "que a educação não termina nunca, sendo uma questão de pessoas que a fazem".

Resultados

Ao trabalhar com formação continuada de professores, têm-se diversas experiências e práticas docentes diferentes, o documentário, que será foco de análise deste texto *La Educación Prohibida* apresenta situações que geralmente estão presentes nas docências dos professores que participam do projeto.

O documentário nos faz refletir sobre a aprendizagem de uma forma libertadora e questionadora, será que todos nós devemos aprender as mesmas coisas? O que devemos aprender então? Mostra práticas educativas que estimulam a competição, a concorrência levando a disputas, a *competição* não tem participação na evolução humana, ela se dá no âmbito cultural humano e não no âmbito biológico. A Competição é a negação do outro. No âmbito humano a competição se constitui culturalmente quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. (MATURANA, 1998).

Trazendo ao debate, a "desescolarização", um tema novo para nós participantes do projeto e para o público da formação continuada, fazendo fluir o compartilhamento das dificuldades enfrentadas pela classe e as possibilidades que novas propostas de educação podem trazer na superação dos problemas. Segundo o documentário (2012), entende-se "desescolarização" como o movimento que defende a ideia de que se pode obter conhecimento fora do âmbito escolar, valorizando as oportunidades educacionais que ocorrem do cotidiano.

O documentário é organizado a partir de mais de 90 entrevistas, realizadas em oito países da América do Sul, sendo um projeto colaborativo, composto de diversas contribuições de experiências educativas não convencionais, o que eles denominam de *educación alternativa*.

Entendemos por educación alternativa a todas aquellas prácticas, teorías, filosofías, propuestas diferentes al entendimiento de la educación tradicional hegemónica establecida. Nos referimos principalmente a aquellas experiencias, proyectos e instituciones educativas que abordan, de una u otra forma, el aprendizaje y pleno desarrollo de los seres humanos en comunidad respetando su vida, su cultura y su entorno.

Entendemos dentro de la educación alternativa las experiencias y tendencias educativas tales como la educación progresista, activa, libre, libertaria, democrática, holística, popular, abierta, en casa, entre pares, ecológica, personalizada, cooperativa, autoaprendizaje colaborativo, etnoeducación, aprendizaje autodirigido, educación sin escuela; prácticas tales como la crianza natural, crianza con apego y otras; todas estas entendidas como posibles de desarrollarse en contextos de educación formales e informales. (REEVO, 2014)

A *educação alternativa* é um outro jeito de fazer educação que está se espalhando pelo mundo, é possível encontrar informação sobre isso em sites da internet e perceber que existe, sim, possibilidades de educação para além dos muros da escola tradicional. Tal conhecimento mostrou-se bastante provocativo a todos os participantes Ciclo de formação.

Havendo nas falas das professoras discordâncias e desconfianças em relação ao “novo”, mas também pensamentos de que precisamos de mudanças, principalmente quando pensamos no sistema educacional que possuímos, como menciona um dos professores do documentário, Pablo Lipnizky, “todo mundo fala de paz, mas ninguém educa para a paz, as pessoas educam apenas para a competição e a competição leva à guerra”. O documentário não se fez somente das experiências dos educadores, realizava as ligações com o que pensadores da educação, trazendo as propostas e ensinamentos pedagógicos, como por exemplo: Método Montessori, a pedagogia de Paulo Freire, a escola livre, entre outros.

Através das discussões mostradas no documentário sobre a participação da família na escola, os professores compartilharam suas vivências e opiniões em relação à questão, defendendo que a participação da família na escola é compreendida por eles como uma forma de valorização do trabalho docente. Sendo mencionado que a atuação em conjunto da família e escola pode tornar-se uma

alternativa de melhoraria na educação. No momento em que ocorre a aproximação e a cooperação das instituições principais que auxiliam na formação do indivíduo, no âmbito social, cultural, e na composição pessoal de cada um, facilitando o processo de aprendizagem.

As mudanças na sociedade contribuem para que as relações entre escola e família também modifiquem suas constituições e estrutura, mas ainda é evidente o distanciamento da família com relação à educação dos filhos. Sendo relatadas pelos professores que é uma grande dificuldade as problemáticas de vida que os alunos trazem, tornando-se fundamental a aproximação da escola e da família, a fim de possibilitar aos professores o desenvolvimento de suas atividades docentes tendo o apoio dos pais. Outro empecilho nesta ação conjunta, no que se relaciona às delimitações de atuação de cada uma, criando-se uma discordância sobre quais tarefas cabem à família e quais cabem à escola.

Durante as discussões sobre as metodologias de ensino mostradas no documentário, de uma educação alternativa, os professores ficaram divididos em suas opiniões, alguns concordaram que se deve propor e colocar em prática novas propostas de ensino, outros desconfiam do processo de execução das “novas” propostas de educação.

O modelo de ensino vigente, voltado para repetição de conceitos científicos desassociados da realidade do aluno, foi colocado em debate, onde não se possibilita a descoberta, distanciando-se da sociedade em que se vive. Percebeu-se nas discussões a vontade de mudança, de necessidade de aproximação do ensino ao cotidiano do aluno. Em relação à prática de educação mostrada no documentário, têm-se posições de dúvidas sobre o funcionamento, se teria sucesso ou não.

Discutiu-se sobre a maneira com que é conduzido o conhecimento, pois segundo falas dos participantes, muitas vezes o conhecimento espontâneo trazido pelas crianças não é valorizado ou visto. A criatividade deve ocupar um espaço de liberdade no processo educativo, através do respeito com as individualidades e tempos de aprendizagem de cada criança, para que os alunos trilhem caminhos divergentes de pensamentos, incentivando a criatividade, pois não se pode obrigar-se a ter espaços de liberdade e sim deve-se dar possibilidades de se ter estes espaços.

Conclusão

Os questionamentos que surgiram durante a atividade demonstram o movimento de reflexões desencadeando, a partir da utilização do cinema como um meio para a troca de saberes. Nestes momentos de trocas de experiências e vivências demonstram que a continuação do Projeto, atualmente trabalhando com 50 professores da rede pública de ensino de Manoel Viana, se faz importante, possibilitando a formação continuada de professores.

Pensando nas práticas educacionais que o documentário mostra, percebe-se que de certa forma já estávamos buscando as mudanças mesmo antes de assistirmos ao documentário, nas discussões e nas mudanças das práticas docentes através da *Prática de Inventividade*, significando o que Nóvoa (2009, p.30) menciona, que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, fazendo com que o espaço em que o Projeto se constitui se faz na integração na profissão e no aprendizado das vivências compartilhadas.

A atividade proposta utilizando o cinema, possibilitou debates, reflexões, autoanálises das práticas do cotidiano dos professores, discutindo-se sobre o papel do educador em relação às mudanças propostas pelo documentário, e o cinema neste processo torna-se um mediador de diálogos. O cinema, segundo Almeida (p. 32, 2004), “não é só matéria para fruição e a inteligência das emoções, ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para educação”.

Referências

- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. – São Paulo: Avercamp, 2006. Disponível em: <<http://www.educacionprohibida.com/>>, acesso em: 14 de setembro de 2014.
- DOIN, Germán; GUZZO, Verónica. **La Educación Prohibida**. [Filme-vídeo]. Produção de Eulam Producciones, Direção: Germán Doin. Argentina, 2012. Duração de 145:19 minutos. Som e imagem.
- KLAMMER, Celso Rogério; GNOATTO, Dejanira Malacarne; OZÓRIO, Érika Vanessa Kampa; SOLIERI, Mariluz. **Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições**. III Simpósio Nacional de História Cultural, 2006, Florianópolis: UFSC, 2006. p. 872-882
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Yan Michalski (Trad.). 12 ed. SP: Summus, 1981. 155 p.

IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA

(AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS

10 e 11 de Outubro de 2014 – Universidade Federal de Santa Maria/RS

ISBN 978-85-61128-36-4

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PINTO, Ziraldo Alves. **Uma professora muito maluquinha.** [Filme-vídeo]. Produção de Diler Trindade, Direção: André Alves Pinto e César Rodrigues. Brasil, 2011. Duração de 88 minutos. Som e imagem.

REEVO. **¿Qué es educación alternativa?** Disponível em <<http://map.reevo.org/>>. Acesso em 19 de setembro de 2014.

**OUVINDO O SILÊNCIO DAS CIDADES: O IMAGINÁRIO SOCIAL DA
METRÓPOLE NO FILME *MEDIANERAS - BUENOS AIRES DA ERA DO AMOR
VIRTUAL***

Luiz Guilherme dos Santos Júnior⁵⁸

Resumo: a presente comunicação é resultado do trabalho final (artigo) da disciplina *Teorias da Comunicação* ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Hohlfeldt (PUCRS). O artigo objetiva analisar o filme *Medianeras: Buenos Aires na Era do Amor Virtual* (2005), dirigido por Gustavo Taretto, com base em pesquisas teóricas no âmbito da Comunicação, que colocam em debate questões ligadas à interação humana no mundo contemporâneo. Nesse sentido, numa análise mais subjetiva da proposta do filme, é possível demarcar duas questões centrais que serão desenvolvidas no decorrer do processo analítico: 1) a cidade contemporânea como referência à *Alegoria da Caverna* de Platão, tomando como base Hohlfeldt (2003) e Lemos (2013); 2) os “Amores Líquidos” da vida pós-moderna como uma negativa do princípio da comunicação humana, a partir de Bauman (2004). Desse modo, o filme problematiza pontos sobre a conformação do imaginário social a partir do advento da sociedade midiatizada, em que os processos de interação ganham novas singularidades, como, por exemplo, o “silenciamento” dos sujeitos frente às relações humanas. Tais questões se engendram, de certa maneira, como sintomas paralelos e complementares das novas condições da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Silêncio. Cidade. Imaginário Social.

Introdução

O cinema sempre buscou conexões com a realidade, praticamente nunca esteve ausente dela, já que o mundo é sua própria matéria. No entanto, como arte e *poiésis*, o cinema tem como um de seus objetivos centrais desvelar determinadas facetas do real, nem sempre percebidas pelo olho humano. Ou seja, cabe de certa forma ao cinema, assim como outras artes, ressignificar a existência do mundo e dos homens imprimindo novas dimensões do olhar. Esse aporte na realidade deu ao cinema, em diversos momentos da história, um caráter quase profético.

Sobre essa forma de reinventar o mundo, a visão de uma sociedade dominada pelo império da tecnologia sempre foi um tema recorrente, passando por filmes como *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang, *Alphaville* (1965), de Jean-Luc Godard e *Fahrenheit 451* (1966), de François Truffaut, entre outros filmes. Em todos esses filmes, além de outros que discutem o tema, os avanços tecnológicos representam grandes ameaças à existência humana. De uma forma ou de outra, é patente no cinema certo pessimismo e medo de um possível mundo dominado pelas máquinas e pela alta tecnologia. Não apenas isso, mas projeta-se em várias películas um mundo de convivência (pacífica ou não) entre homens e máquinas, feito de relacionamentos

⁵⁸ Doutorando em Comunicação Social (PUCRS). lguilherme@ufpa.br

artificiais e dependências afetivas, como, por exemplo, *O Homem Bicentenário* (1999) e *AI – Inteligência Artificial* (2001).

Outros filmes mostram seres humanos que se retiraram do convívio social e passaram a viver em espaços isolados do mundo, como é o caso de *O Ensaio sobre a Cegueira* (2008), filme dirigido por Fernando Meirelles, adaptado do livro de José Saramago. Na literatura, por exemplo, o livro *A Caverna* (2000), do mesmo Saramago, mostra um mundo à parte da sociedade, onde os seres humanos vivem naturalmente enclausurados em edifícios, numa célebre releitura do *Mito da Caverna* de Platão.

Com o advento e o desenvolvimento de novas tecnologias no contexto atual, outros filmes problematizam as relações entre os seres humanos e o mundo das máquinas. Nesse circuito, o filme *ELA* (2014) do diretor Spike Jonze se destaca, ao apresentar um roteiro criativo em que o personagem estrelado por Joaquin Phoenix inicia uma relação afetiva com um “Sistema Operacional de computador” (OS) com voz feminina (atriz Scarlett Johansson).

Em 2011, o filme *Medianeras - Buenos Aires da Era do Amor Virtual*, de Gustavo Taretto, trouxe inovações para o tema referente ao mundo das tecnologias e de como os seres humanos interagem a partir desses novos modelos de comunicação. Com um roteiro consistente que une crítica à vida moderna, toques de humor e encontros casuais, o filme foi bem recebido pela crítica internacional, pois tece uma narrativa repleta de alegorias sobre a sociedade contemporânea, sobretudo, apresenta o cotidiano das grandes metrópoles feito de recortes que nos remete ao clássico *O Homem com uma Câmera* (1929), de Vertov, primeiro cineasta que colocou o movimento grandioso da cidade numa película cinematográfica. O diálogo deste filme com *Medianeras* está justamente nessa forma de captar a cidade em diversos ângulos, cores e planos. Contudo, diferente do cineasta russo, Gustavo Taretto flagra pequenas histórias de dois personagens que vivem em Buenos Aires, mas que poderia ser uma história presente em qualquer metrópole do mundo.

Medianeras traz em seu título uma referência a pequenas janelas que são abertas em paredes laterais dos edifícios, para, justamente, propiciar a entrada de raios solares. Mesmo sendo uma prática proibida, quando chega o verão em Buenos Aires, as pessoas optam pela abertura dessas janelas para sentirem, mesmo que seja

por alguns momentos, o contato com a luz; e como forma de iluminar o interior dos apartamentos. Esses espaços geralmente inúteis dos edifícios (lateral) são usados pela publicidade para afixar propagandas de produtos diversos, prática bastante comum em qualquer metrópole do mundo moderno, como informa uma primeira voz narrativa que percorre o roteiro fílmico:

todos os prédios, todos mesmo, têm um lado inútil. Não serve para nada, não dá nem para frente, nem para o fundo, a 'medianera', superfícies que nos dividem e que lembram a passagem do tempo, a poluição e a sujeira da cidade.

Qual seria então o sentido das *medianeras* para os moradores da cidade? "As 'medianeras' mostram nosso lado mais miserável, refletem a inconstância, as rachaduras, as soluções provisórias... É a sujeira que escondemos debaixo do tapete..." (voz off do primeiro narrador - Martín).

Desenvolvimento

Martín e Mariana, personagens centrais de *Medianeras*, vivem em prédios separados, não se conhecem, e seguem uma rotina diária que não os aproxima do convívio social. Martin é *Web designer* e Mariana arruma vitrines de uma loja de roupas no centro de Buenos Aires. Os encontros são fortuitos pelas ruas da capital. Eles transitam pela metrópole como qualquer outro cidadão ou cidadã que, no fluxo comum da vida, atravessa ruas, avenidas e trafega entre outros passantes. Apesar da proximidade, muitos obstáculos separam os personagens, o principal é a própria engenharia da cidade.

A partir de uma análise mais subjetiva da proposta do filme, é possível demarcar duas questões centrais que serão desenvolvidas no decorrer do presente artigo: 1) a cidade contemporânea como alegoria do *Mito da Caverna* de Platão; 2) os *Amores líquidos* da vida pós-moderna, na acepção de Bauman (2004), como uma negativa do princípio da comunicação humana, em diálogo com a visão de Lemos (2013) sobre o advento do *homem protético*. Tais questões não aparecem dissociadas, mas se agenciam como sintomas paralelos e complementares das novas condições comunicativas da sociedade pós-moderna.

Inicialmente, o filme realiza um longo recorte da arquitetura da cidade de Buenos Aires, a partir de imagens sucessivas de espaços urbanos, em cortes

sequenciais como se fosse um álbum de fotografia. A câmera capta a grandeza dos edifícios que provoca uma sensação de magnitude, já que os ângulos são, em grande parte, posicionados em *contre-plongée* (câmera baixa). Concomitante a isso, a voz de Martín, num monólogo interior (voz *off*), inicia uma descrição dos modos de vida da cidade, perpassando pela geografia e espaços de moradia: “Buenos Aires cresce de maneira descontrolada e imperfeita. É uma cidade superpovoada num país deserto. Uma cidade onde se erguem milhares e milhares de prédios... sem nenhum critério”. Em seguida, a voz narrativa enumera diversas contradições que percorrem a arquitetura dos espaços, apontando, diante do contexto social de Buenos Aires, para um desnível entre o moderno e o arcaico: “Ao lado de um muito alto, tem um muito baixo. Ao lado de um racionalista, tem um irracional. Ao lado de um estilo francês, tem um sem estilo”.

Sobre essa questão contraditória da geografia urbana, Bauman (2004, p. 60) explica que os espaços de convívio no âmbito da pós-modernidade estão cada vez mais próximos de locais isolados e cercados por grandes muros, com o objetivo de se diferenciar do modo de vida das metrópoles: “os moradores dos condomínios cercam-se para ficar ‘fora’ da excludente, desconfortável, vagamente ameaçadora e dura vida da cidade — e ‘dentro’ do oásis de calma e segurança”. Desse modo, mais do que moradias, os apartamentos e condomínios se configuraram como espaços de confinamento e proteção diante dos perigos das cidades.

Sobre a cartografia dessa cidade, um ponto fundamental é como o locutor compara a arquitetura de Buenos Aires ao modo de vida dos habitantes: “Provavelmente essas irregularidades nos refletem perfeitamente. Irregularidades estéticas e éticas”. Critica-se, nesse sentido, a falta de planejamento dos espaços urbanos em comparação à desorganização das próprias pessoas: “Esses prédios, que se sucedem sem lógica demonstram total falta de planejamento. Exatamente assim é nossa vida que construímos sem saber como queremos que fique”. No decorrer da apresentação de frames que captam a cidade, metonimicamente, as pessoas não aparecem, pois, entende-se, subjetivamente, que elas estão no interior dos edifícios. Além disso, não se vê, durante os recortes, a presença de parques ou jardins. A câmera flagra apenas fios elétricos, monumentos, arames e concreto.

Dessa forma, pode-se inferir, alegoricamente, que essa vida à margem das relações sociais se apresenta como uma proposta similar ao *Mito da Caverna* de Platão, já que ambos os espaços isolam as pessoas do contato com o mundo. Isto é, no contexto da vida moderna, os homens se auto-aprisionam nos espaços fechados dos apartamentos e se tornam “escravos” das imagens televisivas e do mundo virtual da internet, assim como os homens descritos no mito platônico pensam que as imagens projetadas no fundo da caverna são reais.

Sobre essa atualização e reconfiguração do mito platônico nos espaços de relações comunicativas, Hohlfeldt (2003) e Machado (2007) interpretam fenômeno partindo de contextos diferenciados, porém complementares.

No artigo “As origens antigas: a comunicação e as civilizações”, Hohlfeldt (2003, p. 72) pressupõe duas problemáticas iniciais sobre o fenômeno da comunicação que podem ser aplicados à conjuntura de isolamento dos sujeitos nos espaços urbanos: “se estamos todos presos e imóveis no interior da caverna, como poderemos nos relacionar com nosso vizinho e, consequentemente, com ele nos comunicar?” O segundo ponto diz: “se o conhecimento se dá de modo individual e isolado, como sociabilizá-lo?” No texto de Platão, apesar de os prisioneiros estarem na mesma caverna e contemplando as imagens projetadas na parede, a comunicação não acontece. Ou seja, no interior da caverna paira o silêncio.

No caso do filme *Medianeras*, em contrapartida, cada sujeito social vive isolado em seu mundo e não demonstram interesse em se comunicar com as pessoas transitam pelas ruas de Buenos Aires. Noutro sentido, Machado (200, p. 188) associa o *Mito da Caverna* à ideia de “escravidão” dos sujeitos diante das imagens projetadas pelo mundo virtual: “entregue às imagens virtuais e fantasmáticas, aos simulacros, os prisioneiros da caverna não são capazes jamais de encarar a realidade, simbolizada na alegoria do mundo exterior”. Aplicando essa ideia ao filme, notamos que os moradores optam pelo silêncio dos prédios, ou se abstêm da companhia das pessoas. Os prédios, com seus elevadores, portas fechadas e corredores, são espaços que alegorizam imagens de labirintos e/ou cavernas, onde somente através de pequenas janelas e dobradiças é possível visualizar um pouco de luz. Quem vive nesses espaços pouco sabe do que se passa no mundo exterior, somente quando

abrem as janelas por um breve tempo e observam a rotina das ruas. De acordo com Bauman (2004, p. 61),

Esses e outros tipos de ‘espaços interditados’ têm apenas um, embora múltiplo, propósito: separar os enclaves extraterritoriais da área urbana contígua, erigir pequenas fortalezas dentro das quais os membros da élite supraterritorial global possam tratar, cultivar e apreciar sua independência física e seu isolamento espiritual em relação à localidade. Na paisagem urbana, os ‘espaços interditados’ se tornam marcos de desintegração da vida comunal compartilhada e localmente ancorada.

Além disso, o locutor explica a cartografia social da cidade e como a localização e andares dos edifícios nivelam as classes: “existe a frente e existe os fundos. Andares altos e baixos. Os privilegiados são identificados pela letra A, às vezes B. Quanto mais à frente do alfabeto, pior o apartamento”. A diferenciação entre as pessoas sugere não apenas questões de cunho social, mas como cada uma delas procura viver isolada e quase sem comunicação e possíveis trocas humanas. Segundo Hohlfeldt (2001, p. 61), a comunicação é um “fenômeno social” que engendra, sobretudo, relações entre pessoas e, ao mesmo tempo, trocas comunicativas em suas diversas concepções: “interpessoal”, “grupal” e de “massa”.

No decorrer do filme, a falta quase diária dessas relações comunicativas concretas mostra, de maneira específica, uma negação desses princípios, sobretudo num século que representa o auge do processo de comunicação massiva regido por tecnologias substituem e criam novas formas de interação. É como se o homem contemporâneo voltasse ao “espaço da caverna” e preferisse as projeções visuais e o reflexo em detrimento do mundo. Flusser (2009, p. 9) afirma que “o homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais de decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas”. Essa constatação mostra o estatuto quase absoluto das imagens no mundo contemporâneo atuando como realidade, e de que maneira elas foram transformadas pelo homem como uma dimensão perene de convivência.

Quanto à estrutura fílmica, *Medianeras* segue um roteiro linear, porém sempre fazendo paralelos, aproximações e contrapontos no que tange a vida dos protagonistas. O filme permite antever um encontro futuro entre eles, sugerido pelo fato de ambos os personagens, no decorrer da narrativa fílmica, tomarem a decisão

de abrir novas janelas em seus apartamentos. O encontro realmente não ocorre, mesmo quando eles surgem em janelas frontais para tomar um pouco de sol. Mariana aparece numa janela (medianera) em direção a uma seta e um quadrado vermelho. Acima da janela em direção à Mariana se lê: *tudo que estás buscando*. Martin olha a cena e ensaia um pequeno sorriso, mas não consegue divisar o rosto de Mariana. Esta também sorri ao perceber que a “medianera” de Martin se abriu em direção a uma propaganda de cueca masculina.

Martín vive imerso no universo virtual da internet, buscando amores passageiros nos *sites* de relacionamento. Pouco sai de seu domicílio, apenas quando consegue fazer algum contato pela internet e marcar encontros. Os pontos de referência para essas conexões são os *sites* de encontros, em que consegue estabelecer algum diálogo com mulheres que não postam fotos, mas se autodescrevem como pessoas descoladas e com um bom nível intelectual. É através da internet que ele obtém tudo o que deseja, sem precisar, na maioria das vezes, ausentar-se do apartamento: “faço coisas de banco e leio revistas pela internet; baixo músicas, ouço rádio pela internet; compro comida pela internet; alugo e vejo filmes pela internet, converso pela internet, estudo pela internet, jogo pela internet, faço sexo pela internet...”. O comportamento do personagem pode ser entendido como a representação da fluidez dos relacionamentos e da vida em sociedade. Segundo Bauman (2004, p. 38-39),

O advento da proximidade virtual torna as conexões humanas simultaneamente mais frequentes e mais banais, mais intensas e mais breves. As conexões tendem a ser demasiadamente breves e banais para poderem condensar-se em laços. Centradas no negócio à mão, estão protegidas da possibilidade de extrapolar e engajar os parceiros além do tempo e do tópico da mensagem digitada e lida — ao contrário daquilo que os relacionamentos humanos, notoriamente difusos e vorazes, são conhecidos por perpetrar.

O escritório de Martín se configura como esse espaço seguro a que Bauman se refere. Pela lente do filme, percebemos que é um espaço pequeno, claustrofóbico: “após repetidos e violentos ataques de pânico, eu me fechei em casa. Por uns dois anos, não saí”, diz ele. As janelas estão sempre fechadas. Ele não sabe, praticamente, o que se passa no mundo externo, já que as únicas projeções que conhece são as imagens projetadas pelo computador: “não sei se a internet é o futuro, mas foi o meu. Vivo de criar sites. Este é meu ciberespaço”.

Numa rotina quase doentia, Martín busca na realidade virtual uma maneira de fugir dos problemas do mundo externo. No entanto, quando nota que vive num estado patológico de medo constante do exterior, sai em busca de um especialista que possa diagnosticar o porquê desse medo diante das pessoas: “com a estratégia do psiquiatra, fui perdendo o medo da cidade, do mundo lá fora, dos outros. Tirar fotos. Um jeito de redescobrir a cidade e as pessoas. Procurar a beleza, mesmo onde ela não existe. Observar é estar e não estar”.

A fotografia como possibilidade “terapêutica” (“jeito de descobrir a cidade”), ou como um possível escape para a angústia vivida por Martín, representa um novo olhar sobre a realidade. Nesse sentido, o ato fotográfico poderia restabelecer o primeiro olhar sobre as coisas do mundo. Segundo Flusser (2009, p. 9), “o homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens”. No caso de Martín, as imagens fornecidas pelo mundo virtual o condicionaram a partir de uma dimensão em que ele transita e interpreta como a plena realidade.

Mariana, por outro lado, prefere a companhia de manequins. A personagem tem como profissão decorar vitrines de lojas de roupas no centro da cidade, apesar de ter se formado em Arquitetura. Sua rotina, além disso, é conservar os manequins limpos e conservados. Mesmo com um apartamento espaçoso, seu ateliê se confunde naturalmente com a mobília, como se a todo o momento Mariana estivesse presa ao cotidiano rotineiro do trabalho. Os manequins lhe fazem companhia e, por isso, é com eles que a personagem mantém certo diálogo.

Em algumas passagens do filme, a textura da pele de Mariana se confunde com a estética corporal dos manequins. Ela está sempre andando pela cidade transportando peças desmontadas como se fossem suas melhores e únicas companhias, como se a todo momento estivesse centrada em seu mundo interior. Quando decora as vitrines, seu corpo torna-se parte constitutiva desse espaço. Talvez sinta vontade de ser notada pelas pessoas e perceba que a vitrine seria o melhor local para estar. Metaforicamente, a fusão entre o ser e o objeto, sugere uma dimensão estática de encarar a vida e os próprios sentimentos.

Depois do fim de um relacionamento, a personagem acaba se refugiando em lembranças do passado, afastando-se da companhia dos homens. Por conta de estar

muito tempo longe do convívio social, Mariana tem fobia de elevadores e de outros lugares fechados. Desse modo, faz natação como terapia e relaxamento, na busca de se readjustar à vida urbana de Buenos Aires. Através do monólogo interior, compara o caos de sua vida afetiva com a desarrumação do espaço onde vive. Apesar de ser arquiteta, não segue realmente exercer a profissão, com afirma que voz *off*. “Há dois anos sou arquiteta, mas ainda não construí nada. Nem um prédio, nem uma casa, nem um banheiro. Só umas maquetes inabitáveis, e não só por causa da escala. Com outras construções, também não dei certo”.

Entendemos que o filme *Medianeras* trata da vida de personagens que buscam, nesse anonimato, uma maneira de evitar conexões humanas mais profundas. No caso de Martín, o uso da internet e de amores virtuais se apresenta como uma estratégia para não correr riscos, evitar aproximações intensas. No dizer de Bauman (2004, p. 40), essa atitude do sujeito contemporâneo representa “terminar quando se deseje — instantaneamente, sem confusão, sem avaliação de perdas e sem remorsos — é a principal vantagem do namoro pela internet”.

Diante das novas reconfigurações da vida moderna, Lemos (2013) aponta para fenômenos que dizem respeito a uma “segunda ordem” emocional que aproxima os homens de uma afetividade cada vez mais cibernetica e artificial. Seria um “devir” do “homem cyborg” e de um fetiche em relação à máquina e aos objetos sintéticos. No âmbito da psicanálise, diríamos que está acontecendo uma “transferência” afetiva que transpassa pelo sentido carnal, em busca de outro objeto de prazer menos perigoso. Frente ao medo, da rejeição e convivência diária, o homem moderno prefere companhias neutras, a forjar laços duradouros.

Nesse sentido, Lemos (2013, p. 173) fala do advento de “cyborgs protéticos” que seriam uma mescla do elemento humano com o maquinico, ou o que se denominou de “inteligência artificial”. Isso explica, de certa forma, porque Mariana prefere a companhia dos manequins (cyborgs protéticos), e evita o contato humano. Na companhia deles, ela não corre riscos sentimentais nem riscos de prazer, pois, imaginariamente, pode estabelecer uma relação erótica, pacífica e seguir um cotidiano livre de cobranças da vida diária de um casal.

As personagens do filme, mesmo vivendo quase no anonimato, tanto Martín quanto Mariana se procuram de maneira inconsciente. Esse é outro tema que o filme

desenvolve a partir de um livro de imagens de Martin Handford que traz Wally, personagem que aparece em vários momentos da história da humanidade em meio a um aglomerado de pessoas. O livro de Handford intitulado *Onde está Wally?* pede ao leitor que encontre esse personagem no turbilhão de pessoas. Em certo momento, Mariana transita pelas páginas do livro procurando um amor imaginário que poderia estar em meio à multidão, por isso há um diálogo explícito entre o livro de Handford e a imagem de apresentação do filme.

Entretanto, a comparação não é fortuita, pois Martín, assim como Wally, anda pela cidade e se confunde com os transeuntes. Assim, após quase desistir de encontrar algum tipo de relacionamento mais concreto, Mariana, procurar algum amor imaginário nas páginas ilustradas do livro de Handford. Em seguida, busca de sua janela comum alguém que se assemelhe com Wally. Martín, por outro lado, ao final da trama, passa a sentir menos fobia em relação à cidade. Parece que nesse momento, metaforicamente, ambos saem da clausura dos apartamentos, olham para o mundo com novos olhos, dessa vez, mais brilhantes e vívidos. Na cena final, Mariana vê do alto de sua janela, um personagem parado na esquina com um pequeno cão: é Martín vestido com as mesmas cores do personagem Wally. Ela desce para encontrá-lo e ambos se olham, como nunca tivessem se encontrado, o que, na verdade, sempre aconteceu, apenas nunca tinham notado um ao outro.

Conclusão

O subtítulo de *Medianeras - Buenos Aires da era do amor virtual* sugere que o roteiro está pautado nessa temática, no entanto, como foi discutido no decorrer da presente análise, o alcance do filme é bem mais amplo, pois desvela um sintoma presente no contexto das grandes cidades: o isolamento evidente do homem moderno. Apresenta, em complemento, o cotidiano de sujeitos que convivem com o medo das cidades e das pessoas; sujeitos que experimentam, diariamente, uma rotina fria e em constante silêncio. Por isso, o filme opta pelo uso constante de monólogos e de momentos com raros diálogos. De maneira universal, as vidas de Martín e Mariana refletem a frieza das pessoas que transitam nas grandes cidades, onde é mais plausível e seguro manter contatos a partir do ciberespaço ou ter a companhia de pequenos animais ou personagens imaginários. Longe de mostrar um “final feliz” com o encontro de Martín e Mariana, podemos pensar muito mais numa

consciência do diretor em acreditar que é possível o encontro de pessoas, mesmo diante de uma sociedade tão desagregadora. O final da trama mostra que é necessário sair da clausura dos edifícios e apartamentos e manter uma comunicação mais concreta com as pessoas. Outra possível ideia final é a possibilidade do ser humano “curar-se” dos traumas cotidianos, a partir do momento que conseguir notar a presença das outras pessoas. A referência intertextual do livro de Hardford (*Onde está Wally?*) soma de maneira criativa com a proposta do diretor do filme. Wally está sozinho e quase imperceptível para as pessoas, mas pode conectar-se com estas. Martín e Mariana passaram a entender essa necessidade de transcender as formas virtuais, de estarem mais lúcidos frente à concretude do mundo real.

Referências

- BAUMAN, Z. **Amor líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.
- HOHLFELDT, Antonio. As origens antigas: a comunicação e as civilizações. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

FILME

- Medianeras** – Buenos Aires da era do amor virtual. Gustavo Taretto, 2011.

**OUVIR/VER/SENTIR O CINEMA
NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOCENTES**

Marilene Leal Farenzena

Resumo: Este artigo traz reflexões da pesquisa de mestrado intitulada: "A (re)invenção de si na tela da docência: imaginário social e formação ético-estética", que foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e se insere na linha de pesquisa I: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. As reflexões apresentadas contemplam uma investigação pautada nas significações imaginárias de professores (as) sobre o lugar do cinema nas narrativas de formação. A pesquisa acerca do imaginário social presente nas narrativas vividas busca um olhar sobre a arte cinematográfica, percebendo os significados dessa experiência estética a partir das significações imaginárias presentes nas narrativas autobiográficas sobre o cinema na formação de quatro professoras da rede pública de ensino básico.

Palavras-chave: formação estética; imaginário social; cinema.

A contextualização da pesquisa busca evidenciar as análises teóricas e empíricas apresentadas e desenvolvidas a partir de experiências vivenciadas em espaços proporcionados pelo curso de formação continuada: "A vida e o cinema na formação de professores" desenvolvido por um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria para os docentes da rede pública de ensino básico. Neste âmbito tivemos a oportunidade entrar em contato com discussões em relação ao *cinema-formação*, não apenas vivê-lo como fruição, mas também com um olhar mais atento, procurando compreender como ele perpassa nossas relações intersubjetivas enquanto pessoa e profissional da educação.

Nesse contexto de atividades diversificadas, tentamos possibilitar aos professores (as), através das vivências proporcionadas, serem os protagonistas da sua formação, pois, acreditamos que o processo formativo não é algo que se recebe pronto, mas que se constitui a partir das percepções e experiências de cada pessoa. Cada um vive a experiência à sua maneira, permeada por significações e atravessamentos sofridos ao longo de história de vidas singulares.

Dessa forma, inúmeras questões são postas à formação nesse contexto. Dentre elas posso eleger algumas que se destacam nos estudos já realizados. Nesse sentido, foi questionado o que pode a linguagem audiovisual dentro de uma concepção que não privilegia apenas a cognição, mas que parte da sensibilidade estética, na produção do conhecimento de si, dos outros e do mundo? Em que dimensões o cinema aparece na formação do professor (a)?

A pesquisa se utiliza do método biográfico que tem grande representação no avanço do conhecimento relacionado à formação de professores (as), ao refletir uma

superação da prática positivista das ciências sociais, demonstrando “a importância do método biográfico, que veio a se revelar não apenas como instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação”. (NÓVOA; FINGER, 2010, p.23)

O caminho metodológico das pesquisas qualitativas que desenvolvem as histórias de vida como método investigativo, vem se fortalecendo no campo educacional brasileiro. Podemos comprovar sua ressonância pelos estudos de Cunha (1997, p.188) que apontam as narrativas como alternativa pedagógica para o ensino e pesquisa, e vai além, afirmando que produzem “mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”. Entendemos assim, que o uso das narrativas é uma possibilidade de prática investigativa e de formação de professores (as), através de uma abordagem que se concretiza nos relatos autobiográficos sobre o tema de pesquisa.

Para abranger a análise proposta elegemos a abordagem qualitativa, pois “introduz um novo sentido dos problemas; ela substitui a pesquisa dos fatores e determinantes pela compreensão dos significados”. É justamente assim que se faz o delinamento da pesquisa, tendo em vista as significações de cada colaboradora, dando visibilidade para suas trajetórias pessoais e profissionais dentro de cada contexto particular. (GROULX, 2010, p.98)

Como nos diz o filósofo Deleuze (2005.p. 190) “tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês”. A partir dessa reflexão filosófica, trago algumas proposições sobre o cinema como propulsor de imaginários tantos, como impulsionador de outras perspectivas sobre a experiência estética na educação, propondo pensar os movimentos do cinema como dispositivo de formação docente.

Através da pesquisa buscamos percorrer os caminhos dos processos de subjetivação docente, vislumbrando outro olhar, destacando a importância da formação ético-estética, que encontra sintonia com o campo teórico do imaginário social. Nessa dimensão, o cinema é entendido como propulsor da experiência estética, pois, mobiliza outros saberes que fogem da lógica formal, são as afecções, os sentimentos, a liberdade dos sentidos.

As pesquisas pautadas no imaginário social podem nos possibilitar outro olhar sobre questões instituídas ao longo do tempo. Para investigar todo esse processo é necessário dar visibilidade para diversos aspectos como a importância da auto-formação e da ressignificação dos trajetos formativos. Isso reafirma as contribuições das pesquisas pautadas no imaginário, que desafiam a lógica formal,

[...] trabalham com a lógica da inclusão, fazendo parte dessas novas (mas antigas) possibilidades de compreensão em que a verdade sobre o que dizemos não é falsa nem verdadeira, mas circunscrita no modo como cada pessoa pode abstrair e produzir sentido sobre sua própria vida (PERES e ASSUNÇÃO, 2010, p.142).

A abordagem do Imaginário Social possibilita aproximação dos sentidos para a compreensão do instituído e do instituinte da construção história na sociedade. O indivíduo tem a capacidade imaginária de criar outras formas na dimensão social e na simbólica, a partir da sua pluridimensionalidade do ser, evocando seu potencial de criação e (re) invenção de si e do olhar do outro.

Para Castoriadis, o homem cria – inventa – a sociedade; ele a institui, instituindo as ideias/valores/formas que a compõem e que dotam a práxis humana de todo seu significado. Por isso, e sua obra, o conceito de imaginário traduz a crítica feita pelo autor as teorias sociais e históricas que postulam um projeto já predeterminando do homem e de uma sociedade ideal, a partir de um sentido acabado para a História. (OLIVEIRA, 1997, p.65)

Nessa perspectiva ao pesquisar o cinema na formação de professores, situamos a arte como experiência singular do humano, onde as autobiografias carregam em si o imaginário de cada indivíduo, os sentidos e significados atribuídos aos seus processos formativos relacionados com o cinema se configuram num modo particular de expressar as percepções sobre o vivido.

Sendo assim, investigar o imaginário docente e suas representações acerca dos trajetos formativos se configura na tentativa de acessar os repertórios, os saberes, com ênfase na dimensão simbólica, definindo assim que “[...] o imaginário deve utilizar o símbolo, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais”. (CASTORIADIS, 1982, p.142).

A partir disso, é possível antevermos outros modos de pensar a formação, com o intuito movimentar o imaginário docente, ampliar a dimensão do que se pode na formação, ir além do instituído, é dessa forma que percebo a concepção de

formar-se na complexidade do ser. Para ilustrar essa argumentação seguimos com a definição que:

O imaginário é concebido a partir da dimensão sócio-histórica (coletiva) e da dimensão da psique-soma (indivíduo), produtor de imaginação, sujeito de criação (...) a atividade criadora da imaginação está relacionada com a riqueza e variedade de experiências acumuladas e possibilidades ao homem. Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior o material de que dispõe a imaginação. (OLIVEIRA, 1998, p.67 e 68)

Assim se constitui a busca pela compreensão de como o professor dá sentido a sua formação. Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido a formação, pois, se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação.

É compreender a formação pelo olhar de um paradigma ético-estético, o qual não fragmenta a singularização do sujeito, valorizando a complexidade do ser, evidenciando que “a tarefa de criação de si é ética e estética, envolve o sensível e o racional, o singular e o universal, e a relação entre os domínios tão separados não é de oposição ou exclusão, mas de complementaridade” (HERMANN 2010, p. 22).

Diante disso, inúmeras questões são postas à formação nesse contexto. Dentre elas podemos eleger algumas que por ora emergem dos estudos já realizados até este momento. Nesse sentido, nos questionamos o que pode a linguagem audiovisual dentro de uma concepção que não privilegia apenas a cognição, mas que parte da sensibilidade estética, na produção do conhecimento de si, dos outros e do mundo?

É nessa perspectiva que encontramos o desafio de pensar o cinema além da ideia de linguagem cultural, mas também como uma forma de educação, de formação, pensá-lo como um dispositivo, que mobiliza de forma singular cada indivíduo em sua subjetividade. Agrada-nos particularmente quando se fala ou relaciona cinema e afeto, afetar-se, afecção, “o cinema afeta cada um de nós de forma diferente e altera nossa sensibilidade tanto quanto nossa racionalidade”. (DUARTE, 2012, s/p)

Percebemos que longe ou perto das práticas escolares o cinema pode aparecer, seja na sala de aula, na vida pessoal, ou em ambas, então não podemos reduzir suas significações aos métodos que o utilizam como mero instrumento

pedagógico, por mais reducionista que seja esta expressão, nem como apenas um momento de lazer, para, além disso, há uma gama enorme de sentidos produzidos, será que até chegar às práticas em sala de aula ou em algum projeto desenvolvido pelo professor (a), o cinema já estava presente na sua vida?

É nesse sentido que compreendemos as possibilidades de relacionar o cinema, a educação e formação de professores, através do desafio de pensar a potência de aliar o cinema na construção de uma proposição crítica do olhar, na tentativa de compreender a experiência estética do cinema como um encontro com a alteridade e uma forma de quebra com o instituído.

Este trabalho de investigação de subjetividades só foi possível através de um olhar sensível que os estudos pelo viés do imaginário nos possibilitam, nos impulsionam a considerar o sujeito em sua complexidade. Tal complexidade se constitui ao tratar de subjetividades docentes, o que envolve olhar os movimentos de sentidos expressos nas vivências pessoais/profissionais, nos atravessamentos de um ser multidimensional e complexo, alheio a fragmentação.

No limiar do instituinte para o cinema e educação pensamos que o trabalho pedagógico com o cinema transfigurou a concepção que as próprias professoras tinham de educação, num movimento de repensar suas próprias convicções e o seu fazer. O que encontramos em suas falas são possibilidades, ideias, aspirações de como o cinema pode se constituir de outras formas na escola, não como conteúdo, se não vamos voltaremos à forma tradicional.

As colaboradoras o compreendem como um sentido, como uma proposta libertadora, como um processo de criação, de construção de ideias, de diferentes ideias. Acreditam em um processo onde as pessoas entendessem que cinema também é aprendizagem, onde o cinema se construísse de uma forma natural, não instituído, mas um processo de acompanhamento social, cultural político.

Para tal, alertam que as pessoas utilizassem não como um complemento, porque iria minimizá-lo, mas sim como um processo de construção, onde as pessoas que propusessem o cinema pelo fazer cinema, pelo criar, pelo encantamento da beleza do cinema, pela função estética, utilizando os sentidos e não como uma questão imposta ou conteudista. O cinema não se fecha em si, é muito complexo, é uma perspectiva potencial de criação.

O que podemos observar é que o cinema na formação das professoras colaboradoras da pesquisa pode transformar subjetividades, pode transformar ideias, construir novos rumos de aprendizagem, modificar sujeitos, buscar novos horizontes de visão de mundo. O cinema traz equilíbrio, desequilíbrio, ordem, desordem, perturbações, e é nesse processo complexo que nós nos transformamos.

A educação e o cinema envolvem o criar, o construir, o pensar, o sentir, subjetivamente um elemento é muito ligado ao outro, porque quando se cria cinema se aprende, porque quando se aprende pode se criar mais cinema, pode se desenvolver mais a arte do cinema.

Acreditamos que essas duas esferas estão diretamente relacionadas, a partir da minha perspectiva de formação, a educação é o que me move e o cinema é aquele sentido a mais que podemos promover e/ou possibilitar o processo de aprender e de ensinar. É um provocador, um perturbador, é um desafiador, é sentir a educação através de uma arte, a educação precisa ser perturbada, tocada, para que outros sentidos sejam construídos e ou revelados nesse processo.

Um caminho possível de se trilhar numa via paralela e que vai trazer essa novas colorações, novos espectros, que podem alegrar nosso cotidiano escolar, possibilitar outros olhares, ampliar possibilidades de inserir o áudio e o visual dentro da escola, vemos como um enriquecimento, que vem a colaborar para que o aluno signifique, para que o aluno construa, e para que ele seja uma pessoa com repertórios culturais mais amplos.

Portanto, através da pesquisa evidenciaram-se os caminhos dos processos de subjetivação docente, vislumbramos outro olhar, destacando a importância da educação ético-estética que encontra sintonia com o campo teórico do imaginário e suas contribuições para a área educacional, encontrando também potência nas narrativas. Nesta linha foi possível situar a educação numa outra perspectiva que traz o simbólico e o vivido para o foco da formação docente.

Procurando ressaltar o olhar sobre as imagens, adotamos neste trabalho o cinema e o imaginário como campo de pesquisa, passível de observação e interpretação. Dessa maneira, analisamos a especificidade da relação entre o cinema e o indivíduo social, “subjetivado no interior de suas práticas sociais, institucionais e

coletivas", no magna das significações imaginárias, de Castoriadis. (PEREIRA, 2010, p. 124)

Olhar o cinema e sociedade sob a abordagem do simbólico, do imaginário social, através de um encontro metodológico com as narrativas de formação de quatro professoras, pensando os filmes como produtos culturais, movimentos que não param de cessar. Primeiro vemos o individuo que atua nesse movimento, não percebemos o cinema como um produto acabado, mas como uma criação, que pode sim ser produto da cultura, porém a interação que, cria e recria a cultura é parte integrante de movimento produtor e não apenas produto desta cultura.

Então podemos afirmar que o cinema é fruto de movimentos, interações, não é apenas um resultado, mas magma da constituição humana, um continuum. Sabendo que o homem interage nos mais diversos espaços de criação, que criam, constroem e fazem circular representações, traços culturais e valores individuais e coletivos.

Compreendemos que as imagens projetadas na sala escura acompanham o espectador mesmo depois que o filme acaba, permanece no espectador depois que a luz acende e os créditos finais sobem num emaranhado de nomes. O cinema permanece incorporado como vivência, nos lugares onde nos levam as imagens cinematográficas, lugares imateriais, simbólicos, mas repletos de significação, é o real e o imaginal juntos, o concreto que se move pelas forças da imaginação, na visão de Silva (2006).

O cinema nos leva a lugares que nunca conhecemos, mas acabamos de vê-los, percebe-los, senti-los, pois alcançamos as nossas significações, momentos de encontro com nossas lembranças, memórias, sentimentos. Até porque o individuo não é mero receptor, mas produtor de cultura, e não produto apenas, o que pode ser questionado é se a experiência estética pode influenciar comportamentos, gestos ou ideias, seria o cinema um propulsor de construção de imaginários?

No cinema acontece uma possível renovação da narrativa, das experiências vividas e reinventadas, alio a estória ficcional de si e dos outros, ao olhar a nós mesmos através de um personagem, é possível não ter a preocupação com a

identidade na narrativa, não é algo estático, que te representa sempre, é algo que fala algo naquele momento, podendo ser aspectos rotineiros, algo que fala da pessoa sem comprometimento com o dito real, verdade de fatos estéreis, mas que seja constituição do ser mutante, em constante devir.

Diante as percepções analisadas pelos relatos das professoras e por todo o caminho percorrido no curso de formação continuada, entrecruzando dois grandes vértices – o cinema na vida – e o cinema na sala de aula – algumas proposições se tornam mais evidentes a partir das análises de todo o processo de investigação do “cinema de cada um”, nas palavras de Duarte:

O cinema de cada um não interfere apenas no modo como vemos filmes, afeta também o modo como vemos e interpretamos a realidade e como compreendemos as experiências e idiossincrasias humanas. (DUARTE, 2012, s/p)

As reflexões e análises da dissertação procuraram a compreensão de como podemos nos aproximar do “cinema de cada um”. As singularidades expressadas pelas trajetórias docentes implicam compreender o quanto relevante se tornam as pesquisas pautadas nos relatos (auto)biográficos e suas ressonâncias no campo educacional, especificamente no que se refere a formação de professores (as).

A partir das análises realizadas, gostaríamos de eleger alguns questionamentos sobre o que o cinema e suas contribuições para pensarmos a educação. São questões que podemos considerar como instituintes nas falas das professoras, movimentos do imaginário docente, relações possíveis com a educação que me permito elaborar e registrar nestas últimas considerações da pesquisa: compreender o ensino e aprendizagem como um processo todo aberto, em construção, mudanças na relação professor-aluno no sentido de repensar o lugar estático do aprendente e do ensinante, a importância do professor (a) ampliar seus repertórios culturais, o conhecimento construído em conjunto e a relação entre o educar e a experimentação na sala de aula, além do cinema na formação inicial como mola propulsora da formação ético-estética direcionada para prática docente.

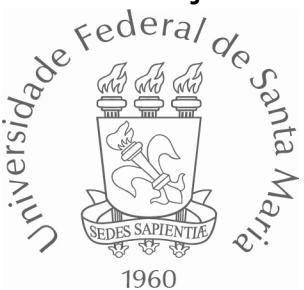
Para finalizar gostaríamos de destacar a contribuição que pesquisar este curso de formação através dos relatos autobiográficos de quatro professoras teve para esta pesquisa, principalmente no que se refere a ampliação dos nossos modos de ver o

cinema na formação, instigando cada vez mais a investigação de sua potência, nos fazendo abraçar o desafio de pesquisar, conhecer e dar visibilidade as práticas pedagógicas com o cinema.

REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. RJ: Paz e Terra, 1982.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: 11 de Outubro de 2011.
- DELEUZE, G. **A imagem - tempo.** Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro; revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- DUARTE, R. **Aula inaugural do Projeto Cineclube nas escolas** - SME/RJ, 2012.
- FRESQUET, Adriana (Org.). **Imagens do desaprender.** Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.
- GROULX, Lionel-H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/** tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010
- KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário... In: Peres, L. M. V.; Eggert, E.; Kurek, D. (Orgs). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. O Método (auto)biográfico e a Formação. SP: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, V.F. de. **Imaginário Social e escola de segundo grau.** Tese de doutorado. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- OLIVEIRA, V. F. de. **De que imaginário estamos falando?** In: SIGNOS. Ano 19, n.1, Lajeado: FATES, 1998.
- PACHECO, J. Gerir a complexidade. In: PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R.B. (Orgs). Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- PEREIRA, M. V. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- PERES, L. M. V.; ASSUNÇÃO, A. V. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- RAMOS, A. L. A.; TEIXEIRA, I. A. de C. **Os professores e o cinema na companhia de Bergala.** Rev. Contemporânea de Educ, vol 5, n10, jul/dez 2010.
- SILVA, J. M. da. **As Tecnologias do Imaginário.** Porto Alegre, RS: 2ª Ed. Sulina, 2006.

REALIZAÇÃO:



NARRAMUS

Auto-narrativas
de práticas musicais

APOIO:

