



UM FESTIVAL DIONISÍACO
NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO
OLHAR NA SALA DE AULA

DTDA. HÊLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO - UNIOESTE - FOZ DO IGUAÇU
DRA. DENISE ROSANA DA SILVA MORAES (ORIENTADORA) UNIOESTE - FOZ DO IGUAÇU



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

HÊLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO

**CINE LITTERA: UM FESTIVAL DIONISIACO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PEDAGOGIA DO OLHAR NA SALA DE AULA**

FOZ DO IGUAÇU – PR

2021

HÉLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO

**CINE LITTERA: UM FESTIVAL DIONISÍACO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PEDAGOGIA DO OLHAR NA SALA DE AULA**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes.

FOZ DO IGUAÇU-PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Cc Carvalho, Hêlena Paula Domingos de
Cine Littera: um festival dionisíaco na construção de uma pedagogia do olhar na sala de aula / Hêlena Paula Domingos de Carvalho; orientador Denise Rosana da Silva Moraes. -- Foz do Iguaçu, 2021. 195 p.

Tese (Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2021.

1. Cinema. 2. Pedagogia do Olhar. 3. Educação. 4. Estudos Culturais. I. Moraes, Denise Rosana da Silva, orient. II. Título.

HÉLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO

**CINE LITTERA: UM FESTIVAL DIONISIACO NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PEDAGOGIA DO OLHAR NA SALA DE AULA**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Doutorado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya
Universidade Estadual de Maringá- UEM

Prof. Dra. Carla Juliana Galvão Alves
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 25 de junho de 2021.

Dedico este trabalho aos primeiros professores e mestres de minha vida, Antonio e Ety. Ao meu filho Lucas, que é o presente que a vida me deu. Ao meu marido, Carlos, que soube compreender esses anos de ausência, por seu amor, e apoio incondicional. À minha querida irmã, Karen, por ser a grande incentivadora nos momentos que eu fraquejava.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é força, luz e sabedoria. Por me carregar no colo, quando eu sentia que não podia mais caminhar.

À minha orientadora, profa. Denise, por sua orientação amiga, sábia e firme. Por me conduzir nos caminhos da pesquisa científica desde o Mestrado e encorajar-me a escrever com autonomia e autoria; por me permitir estudar e pesquisar o que faz sentido em minha prática docente. Por ser essa mulher generosa, acolhedora e profissional admirável. A você, todo meu carinho, consideração e respeito.

Aos meus amorosos pais, Antonio e Etty, que nunca mediram esforços para que eu e minha irmã estudássemos e trilhássemos nossos caminhos. Por serem os meus primeiros professores no incentivo à leitura. Por me ensinarem que a vida exige coragem, atitude, mas também doçura e leveza.

À minha querida irmã, Karen, pelo seu apoio de sempre. Por ficar horas falando comigo e me incentivando a seguir em frente, mesmo quando tudo parecia muito difícil e longe ao mesmo tempo. Suas palavras me confortavam, eu respirava e continuava a jornada.

Ao meu filho, Lucas, por ser o sol da minha vida e pelo imenso amor que nos une.

Ao meu marido, Carlos, que faz parte da conquista deste título, por seu companheirismo, cumplicidade e amor.

À banca examinadora, pela leitura atenta, generosa, por aceitarem ao convite, e, principalmente, pelas valiosas contribuições.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela atenção e consideração com minhas dúvidas e pedidos.

Aos(às) meus(minhas) queridos(as) alunos e alunas do Colégio Agrícola, participantes do *Cine Littera*, pelo entusiasmo com o projeto, pelo afeto e consideração com a pesquisa e a professora/pesquisadora. A vocês, o meu muito obrigada! Sem vocês, esta tese não teria o mesmo valor.

Aos diretores do Colégio Agrícola, professor Rogério e professor Reginaldo, pelo acolhimento do projeto, por organizarem o espaço do auditório para o *Cine Littera*, pelo incentivo junto aos(às) alunos e alunas. Por comunicarem aos pais e responsáveis para que os(as) estudantes pudessem permanecer no turno da noite para realização do projeto. Ao professor Reginaldo, por providenciar a pipoca para os(as) estudantes, abrilhantando ainda mais nossas noites de cinema.

À minha amiga, Laura, companheira de jornada desde o Mestrado. Pelos artigos que escrevemos juntas, pelos eventos que participamos, pelas suas “aulas” sobre Paulo Freire e o campo da Pedagogia, pela amizade valiosa e sincera. Sem você ao meu lado, a caminhada teria sido mais árdua.

“Um professor que o ensine a transformar-se em uma pessoa livre e plena de amor é, e sempre foi, por definição, um alquimista”.

Deepak Chopra

CARVALHO, Hêlena Paula Domingos de. ***Cine Littera: Um Festival Dionisiaco na Construção de uma Pedagogia do Olhar na Sala de Aula***. 2021. 195 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

RESUMO

A pesquisa investiga a inserção do cinema no processo formativo de estudantes do ensino médio de uma escola pública profissionalizante em Agropecuária, na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, situada em uma fronteira trinacional, entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai. A intenção é apresentar o cinema como fonte epistemológica e contributo ao ensino, pela mediação pedagógica docente em uma leitura interdisciplinar. Considera, assim, que o conteúdo filosófico-crítico de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor. Dessa forma, problematiza o olhar com mais acuidade, para a percepção de como as imagens afetam, sensibilizam e perpassam a ação cognoscente. Assim, indaga: Como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar? Para a investigação, apresenta um projeto empírico por meio de pesquisa-ação. O objetivo geral desta tese centra-se em investigar como o cinema possibilita ressignificar a aprendizagem por meio da pedagogia do olhar. A pesquisa está alicerçada aos fundamentos axiológicos dos Estudos Culturais, que compreende a cultura como um campo de luta em torno da significação social. Fundamenta-se, ainda, nos teóricos que inserem a imagem e o cinema nos quadros de referenciais das teorias pós-críticas, mediada pela filosofia da diferença. As impressões, reflexões e vozes, resultantes da pesquisa empírica com estudantes da educação básica, permite argumentar que é possível ler a imagem de forma crítica, na construção teórico-metodológica que envolve a pedagogia do olhar com o cinema na sala de aula. A pesquisa, constata que o exercício filosófico é melhor compreendido à luz da razão e da afecção, uma vez, que nem tudo é dizível – mas, exprimível pela imagem e a pedagogia é articuladora dessa possibilidade no processo do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Cinema; Pedagogia do Olhar; Educação; Estudos Culturais

CARVALHO, Hêlena Paula Domingos de. ***Cine Littera: A Dionisical Festival in the Construction of a Pedagogy of the Sight in the Classroom*** 2021. 195 f. Thesis (Doctorate on Society, Culture and Frontiers) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

The research investigates the insertion of the Cinema in the formative process of High School students of a public vocational school specialized in Agriculture, in the city of Foz do Iguaçu, Paraná, situated in a trinational border between Brasil, Argentina and Paraguay. The intention is to present Cinema as an epistemologic source and contribution to teaching, through means of teaching pedagogic mediation in an interdisciplinary reading. Considering that, the critical-philosophical content of a movie is processed through the images that have an emotional enlightening effect. Therefore, problematizes the viewing with more acuity, to the perception of how the images affect, sensibilibize and pervade the cognizant action. Consequently, inquires: How the Cinema in the classroom enables the development of the pedagogy of the sight? It features for the investigation, an empirical project through means of action-research. The general objective of this thesis centers in investigating how the Cinema enables to resignify the learningship through means of the pedagogy of the sight. The research is grounded to the axiological fundamentals of the Cultural Studies, which comprehend the culture as a field of fight around the social signification. It is based, yet, on the theorists that insert the image and the cinema in the frames of referentials of the post-critical theories mediated by the philosophy of the difference. The impressions, reflexions and voices resultant of the empirical research with students of basic education, allows to argument that is possible to read the image in a critical form, in a theoretical-methodological construction which involves the pedagogy of the sight with the Cinema in the classroom. The research, observes that the philosophical exercise is better understood under the light of reason and affection, since, not everything is utterable – but, expressible by the image and the pedagogy is the articulator of this possibility in the process of teaching and learningship.

Keywords: Cinema; Pedagogy of the Sight; Education; Cultural Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Apresentação dos filmes exibidos no Cine Littera.....	40
Figura 2 Capa do filme Estrelas Além do Tempo.....	42
Figura 3 Representação de Admirável Mundo Novo.....	45
Figura 4 Cena do filme Fahrenheit 451	47
Figura 5 Capa do filme Coringa 2019	50
Figura 6 Capa da apresentação do Cine Littera.....	51
Figura 7 Foto da entrada do colégio Agrícola.....	52
Figura 8 Noite de Cine Littera.....	56
<i>Figura 9</i> Questionário de sondagem.....	58
Figura 10 Representação de Dionísio.....	67
Figura 11 Aldous Huxley em Admirável Mundo Novo	82
Figura 12 Roda de conversa	89
Figura 13 Roda de conversa sobre o filme Estrelas Além do Tempo.....	95
Figura 14 Imagem comparativa entre atriz e Katharine Johnson na vida real.....	96
Figura 15 Imagem comparativa entre atriz e Dorothy Vaughan na vida real.....	96
Figura 16 Imagem comparativa entre atriz e Mary Jackson na vida real.....	97
Figura 17 Cenas do filme Estrelas Além do Tempo	97
Figura 18 Cenas do filme Estrelas Além do Tempo	98
Figura 19 Impressões sobre o filme Estrelas Além do Tempo	98
Figura 20 Depoimento de aluno sobre o filme Admirável Mundo Novo	105
Figura 21 Relações intertextuais entre Admirável Mundo Novo, 1984 e Fahrenheit 451	108
Figura 22 Trilogia distópica.....	108
Figura 23 Roda de conversa sobre os filmes distópicos.....	109
Figura 24 Utopia e distopia?.....	109
Figura 25 O sonho da razão produz monstros ou distopias.....	110
Figura 26 A utopia como imagem invertida do real.....	110
Figura 27 Distopia e a ideologia do medo	111
Figura 28 Fotografia do autor Aldous Huxley.....	111
Figura 29 O que (re)trata a obra/filme.....	112
Figura 30 Admirável Mundo Novo (1932/1998).....	112
Figura 31 Roda de conversa sobre temáticas do filme Admirável Mundo Novo.....	113
Figura 32 Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley (1932) sequência didática	113
Figura 33 A pedagogia do olhar e o olhar pedagógico.....	147
Figura 34 Estreia do filme Coringa no cinema com os alunos.....	148
Figura 35 Análise sociológica sobre o filme Coringa.....	157
Figura 36 A janela de Johari.....	169
Figura 37 Dinâmica interpessoal.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Registro dos filmes exibidos no projeto de extensão <i>Cine Littera</i> , no ano de 2019.	39
Tabela 2 Enredo do filme Estrelas Além do Tempo	40
Tabela 3 Enredo do filme Admirável Mundo Novo	43
Tabela 4 Enredo do filme Fahrenheit 451	45
Tabela 5 Enredo do filme Coringa	48
Tabela 6 Registro de dados dos(as) participantes da pesquisa	54
Tabela 7 Pergunta 1 do questionário de sondagem	59
Tabela 8 Pergunta 2 do questionário de sondagem	61
Tabela 9 Pergunta 3 do questionário de sondagem	62
Tabela 10 Pergunta 4 do questionário de sondagem	64
Tabela 11 Pergunta 5 do questionário de sondagem	65
Tabela 12 Pergunta 6 do questionário de sondagem	66
Tabela 13 Plano de Trabalho Docente 1	93
Tabela 14 Plano de Trabalho Docente 2	106
Tabela 15 Plano de Trabalho Docente 3	149
Tabela 16 A tabela da janela de Johari	170
Tabela 17 Níveis de personalidade da estrutura freudiana	171

ROTEIRO

INTRODUÇÃO	12
1. TAKE I. UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS...	29
1.1. A PEDAGOGIA DO OLHAR COMO PROPOSTA PARA O CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR	29
1.2. MAKING OF METODOLÓGICO: TRILHANDO OS PASSOS DA PESQUISA-AÇÃO NO DIÁLOGO COM OS(AS) ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	36
1.3. TECENDO ENREDOS E COSTURANDO REALIDADES NOS FILMES	40
1.4. EM CARTAZ: CINE LITTERA, A ESTREIA	51
1.4.1. A escola pública como espaço social da pesquisa-ação: um cenário e múltiplos olhares....	52
1.4.2. <i>Cine Littera</i> e os bastidores de como tudo começou.....	56
1.4.3. Costurando sentidos na relação com o cinema na vida dos(as) estudantes: ajustando o foco 58	
1.4.4. O que revelou o questionário?	60
1.5. <i>CINE LITTERA</i> E DIONÍSIO: O DEUS DO ENTUSIASMO	67
1.6. A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO METODOLÓGICO NO DIÁLOGO COM OS(AS) ESTUDANTES	69
1.6.1. Modos de endereçamento? Os filmes sob o olhar de quem?.....	74
1.6.2. A recepção fílmica. Quem codifica e decodifica a mensagem?.....	77
2. TAKE II. LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A FORÇA PERCEPTIVA DO OLHAR.....	82
2.1. ENCONTRO 1. SIM! ELES DEIXAM MULHERES FAZEREM ALGUMAS COISAS NA NASA. NÃO PORQUE USAMOS SAIAS, MAS PORQUE USAMOS ÓCULOS! (KATHERINE JOHNSON).....	89
2.2. ENCONTRO 2. “AS FLORES DO CAMPO E AS PAISAGENS TÊM UM GRAVE DEFEITO: SÃO GRATUITAS. O AMOR À NATUREZA NÃO ESTIMULA A ATIVIDADE DE NENHUMA FÁBRICA” (NOSSO FORD). 106	
2.3. O OLHO COMO JANELA DA ALMA: OUTROS MODOS DE VER E PENSAR EDUCAÇÃO	126
3. TAKE III. TRAMA TEÓRICA: POR UMA PEDAGOGIA QUE ENSINE A ENXERGAR COM “OUTROS OLHOS”	136
3.1. A ARTE IMITA A VIDA OU A VIDA IMITA A ARTE? EIS A QUESTÃO?.....	147
3.1.1. “Eu nem sabia que eu existia de verdade..., mas eu existo, e as pessoas estão começando a perceber” (Arthur Fleck).	148
3.2. A PEDAGOGIA DO OLHAR EM PROL DE UM ROTEIRO INTERDISCIPLINAR PARA A ESCOLA ..	150
3.3. A SIMBOLOGIA DO OLHAR PELA JANELA E O LUGAR DO EU: A PEDAGOGIA DO OLHAR-SE .	168
3.4. <i>CINE LITTERA</i> E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR: DIÁLOGO FINAL.....	175
CENA FINAL: UM ATRAVESSAMENTO DE RUPTURAS E RELAÇÕES (IN)ACABADAS	179
REFERÊNCIAS.....	187

INTRODUÇÃO

*“Enxergar o que temos diante de nossos narizes...
Exige uma luta constante”.*

George Orwell

Ao iniciar minha incursão pelas páginas desta tese, recordo-me como um filme em minha tela mental, o mito grego de Penélope¹ que durante o dia tecia o manto para Laerte, seu sogro e pai de Ulisses. E, à noite, desmanchava a trama de fios, para então, tecê-lo novamente, no outro dia.

A analogia que estabeleço com a tessitura da pesquisa e o mito de Penélope, é a urdidura na trama dos fios, entre o movimento de tecer e entretecer, moldar e desmanchar, e, novamente voltar a tecer, até que os fios que estavam desatados, atem-se, e, na firmeza dos pontos, unam-se para formar a peça idealizada.

Da mesma forma, essa pesquisa convoca a tecer, entretecer e amarrar pontas soltas, firmar pontos, desatar nós e costurar a investigação por meio de imagens e palavras atravessadas por tramas de vidas e dizeres que nos conclamam a olhar para a escola pública com olhos de ver.

Olhos que perpassam qualquer visão condescendente para com os seus educandos e educandas. Isto é, alunos e alunas que ao longo de seu processo formativo vão se transformando, não em sujeitos aprendizes, mas em sujeitos da aprendizagem.

¹ Personagem da obra *A Odisseia*, poema épico atribuído a Homero, que viveu no século VIII a. C. de acordo com a maioria dos pesquisadores e historiadores. Penélope entrou para a história da mitologia grega como arquétipo de mulher mais fiel de toda Grécia, por esperar seu marido Ulisses, Odisseu, em grego. Ulisses havia partido para a conhecida guerra de Troia, cujo estopim foi a fuga de Helena, esposa de Menelau, rei de Esparta, com Páris, príncipe de Troia, para lutar ao lado dos gregos. Essa guerra foi descrita por Homero no livro intitulado, *A Ilíada* e entrou para história, como um longo combate entre gregos e troianos, que foi vencido pelos gregos, devido ao engenhoso e astuto plano de Ulisses na construção de um cavalo de madeira, grande o suficiente para levar para dentro das fortificadas muralhas da cidade de Troia, guerreiros espartanos. O presente dos gregos aos troianos ficou conhecido como *O cavalo de Troia*. A guerra teve a duração de uma década. A obra posterior, que completa o retrato da civilização grega, *A Odisseia*, narra a volta Ulisses para sua cidade natal, Ítaca. A volta tornou-se uma verdadeira odisseia, na qual Ulisses, por capricho dos deuses leva outros dez anos para retornar ao lar. Sem notícias do marido, o pai de Penélope, Icário, exige que ela escolha um pretendente para desposar. A musa aceita, para não desagradar ao pai, ao mesmo tempo que cria um pretexto para a demora da escolha. Resolve trançar um manto para seu sogro Laerte, prometendo, que assim que finalizasse a trama, se casaria. Contudo, para ganhar tempo, Penélope tecia durante o dia e à noite, desmanchava, enquanto aguardava com esperanças a volta do marido, Ulisses (HOMERO, 2008).

Sujeitos que se reconheçam históricos e tenham consciência desse processo que compreende o movimento de aprender e ensinar, de leitura de mundo como ininterrupto ao longo da vida. Estas páginas, que ora inicio, surgiram de atitudes, ações, estudos, conversas, palavras, pesquisas, empenho e muitas trocas de olhares.

Olhar diz respeito à experiência. E experiência está diretamente ligada ao exercício de ver para transformar. Assim, essa tese nasce da perspectiva educacional como professora e pesquisadora que olha “de dentro” para a sala de aula e sua cotidianidade.

Alguém que reconhece, no processo que constitui o movimento que envolve o ensino e a aprendizagem escolar, o papel da subjetividade no processo de conhecer. Nesta jornada, tenho percorrido o caminho da docência há mais de vinte anos, como professora de Língua Portuguesa, por opção, e de Literatura, por paixão.

Nesse caminhar, a mídia cinema sempre atravessou o meu caminho como docente da escola básica e da universidade. Encontrava-me, em minhas aulas, buscando conjugar saberes literários atrelados às questões estéticas e sociais, capazes de entrelaçar em um único filme, os campos do saber, e ainda propiciar reflexões que perpassavam os muros da escola.

O cinema, que sempre atravessou minha trajetória docente, torna-se novamente o protagonista de minhas inquietações/investigações junto ao processo formativo de estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual que oferta ensino técnico integral em Foz do Iguaçu.

Destaco, no entanto, que a pesquisa não é sobre o cinema, mas com o cinema (grifos meus), entendido aqui, em conformidade a Metz (2014), como discurso significativo, como fato fílmico.

Conjugo minhas palavras com as de Silva (2012) quando assinala que o cinema não exclui as múltiplas características de ser ao mesmo tempo técnica, prática social, arte e magia. Adentrando no campo da sétima arte², (re)pensar a educação por meio das mídias e suas tecnologias no século XXI, constitui-se em tarefa de urgência na

² Os estudos de Ricciotto Canudo (1879-1923), assinala que o termo *Sétima Arte* foi cunhado por Canudo no ano de 1912. No ideário deste autor, a especificidade do cinema reside na sua capacidade de síntese entre as artes do espaço ou plásticas (Arquitetura e os seus complementos, a Pintura e a Escultura) e as artes do tempo ou rítmicas (Música, por sua vez complementada pela Dança e pela Poesia), entre o apolíneo e o dionisiaco, entre o real e o ideal, entre a Ciência e a Arte. Além de definir as propriedades do cinema, Canudo inscreve-o no domínio das outras disciplinas artísticas, conferindo-lhe um caráter estético, e reconhece-o enquanto linguagem, capaz de renovar, transformar e difundir as outras Artes, num projeto de Arte Total (BRANDÃO, 2008).

contemporaneidade e demanda um novo olhar para o papel da imagem, mais especificamente, do cinema na sala de aula como artefato cultural que possibilita leitura dialética e dialógica, no sentido freiriano da palavra e deleuziano, este último destaca-se por sua reflexão teórica que nomeou de filosofia da diferença, e que coaduna com a intencionalidade desta investigação.

A filosofia da diferença proposta por Deleuze é abordada ao longo da feitura desta tese. Neste viés, tanto a filosofia da diferença de Deleuze (1976) quanto a pedagogia libertadora de Freire, estão entrelaçadas ao campo teórico dos Estudos Culturais, que compreende a cultura tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa.

Neste viés cultural, que coaduna o olhar freiriano da diferença, ressalto a compreensão de cultura para os Estudos Culturais, na visão de Stuart Hall, que muito contribuiu para difundir, ampliar e (re)definir a área da pesquisa acadêmica por meio dos Estudos Culturais na década de 1970/1980, em que cultura significa “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 2001, p. 68).

É sob este olhar, pensado por meio de uma pedagogia que une o ser cognitivo ao sensível, a intenção ao usar o termo cognitivo (grifos meus) é relacioná-lo ao crivo da razão, como aspecto primordial para uma leitura crítica da realidade.

Dessa forma, ao ocupar o espaço social da escola pública, compreender à luz da pedagogia libertadora de Freire e dos Estudos Culturais, que somos muito mais que seres plantados na racionalidade, somos também sujeitos sensoriais, cujas percepções são exploradas por meio do olhar para a imagem.

Olhar que tem a intenção de ressignificar a aprendizagem por meio dos filmes, de maneira que valorize o olhar para a educação, assim como a educação do olhar. Neste contexto, mesmo com toda a demanda e estudos envolvendo o cinema, há um vasto campo a ser explorado, campo fértil, que não só possibilita uma aprendizagem por meio da imagem, mas também oportuniza uma educação problematizadora.

Ressalto que, no caminhar desta investigação, e, em consonância com os objetivos desta tese (discorridos ao longo da introdução), uma educação problematizadora embasada em Freire, envolve intercomunicação, intersubjetividade

no processo de conhecer. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos.

Na compreensão freiriana, é por meio da intercomunicação que os homens mutuamente se educam, tendo como intermediário, o mundo cognoscível.

Assim, essa intersubjetividade do conhecimento é o que permite ao professor Paulo Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. A dialogicidade em Freire tem no diálogo, uma das suas categorias centrais para a concepção de um projeto pedagógico crítico, compreende que é o diálogo que impele o pensar crítico e problematizador.

Da mesma forma, o conceito de dialética, para Freire, está na superação de uma visão totalizadora da vida, uma vez que lança um olhar epistemológico a partir da produção do conhecimento de forma intersubjetiva, dialógica, histórica e dialeticamente aberta ao diálogo crítico e transformador de culturas (ZITKOSKI, 2008).

Importante explicitar, ainda que, brevemente, o que Freire compreende por educação problematizadora, alinhada aos pressupostos teóricos e metodológicos desta tese, em contraposição ao que o professor e filósofo denominou de educação “bancária”. Antes, ainda, é relevante explicitar que Paulo Freire compreendia, não uma educação, mas educações.

De acordo com Romão (2008), duas educações, como maneiras diversas de os indivíduos partirem do que são para o que querem ser. As duas educações mencionadas, são: a “bancária” e a libertadora. A primeira, torna os indivíduos menos humanos, uma vez que, aliena, oprime e domina. A educação “bancária” expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo construído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do(a) professor(a) para o(a) aluno(a).

O conhecimento se confunde como um ato de depósito bancário. Silva (2007) esclarece que nesta concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Em outras palavras, Freire estabelece a crítica ao modelo de currículo tradicional que está completamente desvinculado da situação existencial dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer.

O(a) educador(a), em uma concepção bancária de educação, exerce sempre um papel ativo, enquanto o(a) educando(a) está limitado a uma recepção passiva. Na esteira de uma educação problematizadora/libertadora, alternativa proposta pelo filósofo e professor Paulo Freire, para superação de uma educação “bancária”, as

pessoas tornam-se mais conscientes, à medida que deixam de ser o que são para tornarem-se mais humanas e conseqüentemente, mais livres.

Embasada nos pressupostos freirianos, é que proponho uma nova forma de olhar para o objeto de ensino (conteúdos disciplinares), que, no caso desta investigação, pauta-se no cinema por meio de seus filmes como possibilidade de superação do conhecimento no nível da doxa, propiciando leitura crítica no nível do logos.

Assim, o conhecimento não consiste em algo acabado, estático e formatado. Daí o ato de problematizar ser um ato dialético, como também dialógico, uma vez que nesta perspectiva, ou seja, de uma educação que problematiza, propõe intervenções, a intenção é oportunizar a construção de uma consciência crítica, reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social.

Neste contexto pedagógico, entra em cena, uma pedagogia do olhar. A intencionalidade é problematizar o olhar para a percepção de como as imagens nos afetam, sensibilizam e perpassam nosso nível intelectual. Em consonância ao pensamento de Metz (2014), busco, na tese, apresentar outros possíveis modos de ver e pensar que escapam à normatividade discursiva do universo da cultura letrada.

Esse é o desafio, a inserção do cinema no espaço escolar como componente junto ao processo formativo dos(as) estudantes.

Ao me apropriar do vocábulo formativo (grifos meus), intenciono explicitar, não o processo de escolarização formal previsto no currículo do ensino médio, que tem a duração de três anos. Refiro-me à formação filosófica humana que compreende o campo imagético como epistemológico – eivado de significações que interrelacionam aspectos culturais, históricos, sociais e ideológicos. Possibilitando, assim, uma leitura crítica da realidade por parte dos(as) alunos e alunas da escola pública.

Neste escopo, o cinema é a combinação entre imagens e o tempo; o acoplamento do olho humano a essas imagens pode possibilitar-nos uma nova metodologia que, aprimorada pela observação, conduz a pensar, não em uma pedagogia da imagem, mas em uma pedagogia do olhar.

Expressão que inauguro por meio de uma construção teórica e metodológica que fui aos poucos tecendo, partindo de minhas vidências e vivências, no processo que me constituiu leitora, professora e pesquisadora.

Dessa forma, proponho por meio de uma perspectiva pedagógica que se insere nos quadros de referenciais teóricos das teorias críticas e pós-críticas³, que pensam o currículo coadunado à leitura contemporânea, em contraposição às teorias tradicionais que reproduzem o *status quo*, e, ainda, pensam o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, ou seja, é aquele, de acordo com Silva (2007), que precisa ter: objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser mensurados com precisão.

Saliento que, embora, a expressão pedagogia do olhar, seja enunciada nesta introdução, ela será, devidamente, abordada e explicitada no *take 1*⁴, seção, desta pesquisa, em que adentro ao campo da imagem e suas potencialidades pedagógicas no processo formativo dos(as) estudantes.

Essa “nova” perspectiva pedagógica, foi construída nesta tese por meio de pesquisa-ação, em um projeto de extensão, que contou com 40h de exibição de filmes e debates, rodas de conversa e análise fílmica junto aos alunos e alunas do ensino médio de uma escola pública profissionalizante em Foz do Iguaçu. O projeto foi intitulado de *Cine Littera*, e teve a intenção de investigar: Como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar?

Essa será a questão norteadora dessa investigação, que tem na pedagogia do olhar seu movimento de condução, e isso justifica a imprescindibilidade do(a) professor(a), assim como na pesquisa-ação, sua base e caminho metodológico no diálogo com os(as) estudantes da Educação Básica, nível de Ensino Médio, alunos e alunas dos segundos (A e C) e terceiros anos (A, B, C) de uma escola pública na cidade de Foz do Iguaçu/Paraná.

A realização do projeto de extensão para visualização de filmes com a intenção de ressignificar a aprendizagem junto aos(às) estudantes será devidamente explicitada no *take 1*, espaço reservado à apresentação do *Cine Littera* e todo contexto que o envolveu.

Ao longo da incursão pela pesquisa, fui, aos poucos tecendo essa nova perspectiva pedagógica, alicerçada em minha prática docente, pelo olhar interdisciplinar da pesquisadora e com o contributo de teóricos dos Estudos Culturais

³ Silva (2007) **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às teorias do Currículo.

⁴ *Take* na linguagem cinematográfica é, de acordo com Aumont et al (2007, p.38) trecho de um filme rodado ininterruptamente. É cada captura feita de um determinado plano do filme, com a finalidade de se chegar à tomada mais perfeita, a versão que irá para as telas

e filósofos que pensam a imagem e o cinema. Dessa forma, me debrucei e “mergulhei” nas leituras, especialmente, no campo da filosofia, que em consonância com Deleuze (2013; 1992; 1983; 1976), Badiou (2015) e Cabrera (2006), considera os filmes como forma de pensamento.

Este último, defende o campo da filosofia como *logopático*, (grifos do autor), isto é, o exercício filosófico é melhor compreendido à luz da razão e da afecção.

Ao mesmo tempo, sentindo o desafio de *provocar* (grifos meus) outras leituras possíveis pela pedagogia do olhar, de maneira a relacionar o filme com a arena da realidade vivida, estabelecendo conexões com outros campos do saber, tanto da escola básica como da universidade.

Argumento, assim, que os filmes não só contam histórias, mas mostram histórias, que são experimentadas pelos(as) espectadores(as) de qualquer faixa etária. Cada obra fílmica conta, de certa forma, a estrutura social de uma época ou mesmo da atualidade.

Mesmo quando as manifestações populares foram proibidas, o cinema, assim como, outras mídias, puderam contar a realidade e a política à época, justificando que é preciso olhos para ver. É relevante destacar, que o termo pedagogia do olhar não é novo, Rubem Alves (2005) aborda o tema sobre a educação do olhar em grande parte de seus textos sobre educação. O autor direciona seu olhar para uma educação da sensibilidade e postula que Nietzsche (1844-1900) já antecipava que a tarefa da educação é ensinar a ver.

Tarefa essa, que já era uma questão, na qual, Paulo Freire (1997), se debruçava. Para o filósofo, era necessário desvencilhar-se do medo das emoções no processo de ensino e aprendizagem. Medo, que o cientificismo nos inoculou. O medo de que a expressão de nossos sentimentos, nos fragilize a ponto de perder nossa cientificidade. Para o autor: “O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (FREIRE, 1997, p. 29).

Neste viés, que une razão à afetividade no complexo, histórico e dinâmico movimento de apreensão dos campos do saber, corporificados e fragmentados no currículo como disciplinas escolares, é que argumento em favor do cinema no espaço da escola, uma vez que um filme é sempre interdisciplinar, possibilitando uma formação pedagógica integral a partir de uma leitura crítica da imagem.

Em consonância com esse pensamento, defendido por Freire (1997) e por esta pesquisa, de que a aprendizagem acontece, não só no nível do logos (razão), mas também no nível do *pathos* (afecção) ressalto que, embora, não seja nova, a expressão pedagogia do olhar, é redimensionada nesta investigação que tem como proposição a mudança de olhar para o cinema, não apenas como entretenimento, o que também, é possível.

A intenção não é pensar o cinema como forma de fuga da realidade, escapismo romântico, ao contrário, é inseri-lo nos quadros da reflexão que permite aos alunos e às alunas da escola pública, compreender a arte, por meio das imagens que veicula, bem como as mídias e suas linguagens multissemióticas.

Essa multiplicidade de linguagens possibilita leitura de resistência perante as relações de poder assimétricas que marcam e sempre marcaram a sociedade. O termo multissemiótico refere-se à multiplicidade de linguagens que extrapolam o texto escrito, o papel e o lápis, objetos que, historicamente fizeram parte, e ainda fazem, do contexto escolar.

Dessa forma, pensar o movimento de ensino e aprendizagem pela dança, música, cinema, teatro, e audiovisual, é estar aberto à diversidade de linguagens para (trans)formar e (re)ver o paradigma letrado.

Neste contexto, ajustar as lentes e o foco, problematizar que não é mais possível uma pedagogia centrada apenas na racionalidade, que não considera o sujeito e sua subjetividade. Ao aludir a uma pedagogia centrada na racionalidade, faz-se necessário, ainda, que de forma breve, explicitar as origens do termo racionalidade (grifos meus).

Oriundo do paradigma letrado, o termo fundamenta-se na concepção hegeliana⁵, quando o filósofo publica em 1807 o livro *Fenomenologia do Espírito*, no qual, define a consciência em termos de autoconsciência – consciência de si.

Hegel (1770-1831), e seu pensamento racionalista, constituiu um marco filosófico nos estudos modernos sobre um novo modelo de consciência do Eu, e, por consequência, da identidade, o que inaugura uma nova forma de pensar. Ressalto, que Hegel foi um filósofo de sua época, e, que muito contribuiu para influenciar muitos pensadores do século XIX e XX. A partir de sua dialética, que, como assinala Peters

⁵ De acordo com a obra **Pós-Estruturalismo e a Filosofia da Diferença**, de Michael Peters (2000).

(2000) é o processo em três momentos (tese, antítese, síntese) no qual, o sujeito se objetiviza.

Essa objetividade calcada na razão, é questionada por Deleuze (1976), que, debruçado sobre os estudos de Nietzsche (1844-1900), filósofo, para quem “ver é conhecer”; já problematizava o sujeito humanista, ao defender, o poder puramente positivo da diferença (grifos do autor), elegendo-a como base de um pensamento não-hegeliano, e fundando, assim, a chamada filosofia da diferença.

A filosofia da diferença não aceita a ideia da dialética hegeliana, na qual, o Eu é definido como negação do Outro. Assim, Deleuze (1976) embasado nos estudos de Nietzsche, põe em xeque os pressupostos da autonomia da autoconsciência hegeliana. Com isso, e na mesma direção que defende esta tese, concebe o sujeito como uma complexa intersecção de forças discursivas, libidinais e de práticas sociais. Depreendo, assim, que a crítica da razão à qual Peters (2000) alude, é uma crítica do conhecimento e da educação, cujas bases são fundadas nos ideais iluministas.

Em consonância com a contemporaneidade, e, reconhecendo que, em nossas salas de aula, temos alunos e alunas mobilizados por forças discursivas e subjetivas, é que argumento em favor de uma cultura imagética dentro do espaço escolar. No contexto, dessa “nova” pedagogia, destaco autores que sustentarão teórica e metodologicamente a tessitura da tese.

Como marco teórico, a pesquisa está alicerçada nos fundamentos epistemológicos dos Estudos Culturais: Williams (2011; 2011; 1983); Hall (2001) Silva (2000; 2001); Tomaz Tadeu da Silva (2007); Martín-Barbero (2002); Johnson (2006). Análise Fílmica, Vanoye e Goliot-Lété (2012); Modos de Endereçamento (Ellsworth, 2001); e Análises culturais sob o escopo do Materialismo Cultural de Raymond Williams para pensar as relações de poder e ideologia que todo texto, fílmico ou não, literário ou não, aborda.

No campo da Pedagogia, convido para o diálogo, Paulo Freire (2019; 2006; 2001; 1997; 1996; 1987;) como principal teórico que abarca uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do(a) educando(a); bem como outros autores(as) de expressiva relevância, a saber: Henry Giroux (1997) e Ira Shor (1987).

Sobre a pedagogia do olhar e investigação sobre o cinema, filosofia e as imagens, destaco o contributo teórico nesta pesquisa, que me auxilia a ver e pensar a diferença com Gilles Deleuze (2013; 1992; 1983; 1976); olhar e ser visto com Didi-

Huberman (2010); filosofar com Alain Badiou (2015), pensar o cinema com Julio Cabrera (2006) e ser atravessado pela imagem com Hans Belting (2017).

Este último se apropria do termo latino *per-spicere* (perspectiva) traduzido por Albrecht Durer como “visão que atravessa” ou “o olhar que acontece”. É partindo desse “olhar que acontece”, que propus uma investigação sobre o cinema no espaço escolar através (portanto, que atravessa) da pedagogia do olhar.

Quanto à orientação metodológica, busco estofo em Thiollent (2002), como principal teórico no diálogo com os(as) estudantes da educação básica, com os quais mantive conversas em círculos e seminários por meio de pesquisa-ação.

A pesquisa empírica, de base qualitativa, constituiu-se em um projeto de extensão para visualização de filmes por meio de pesquisa-ação, intitulado por mim de *Cine Littera*, uma junção de *Cinema e Literatura*, duas faces da Arte que se complementam: a arte da palavra escrita traduzida pela arte da imagem-movimento.

Para a investigação sobre a contribuição do cinema no processo formativo dos(as) estudantes, realizei um curso de extensão aliado ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, ao qual estou vinculada.

Esses encontros, que totalizaram 40h, foram divididos em 10 encontros que contemplaram a exibição de filmes endereçados por mim, bem como atividades que orientaram a discussão das temáticas dos filmes em rodas de conversa com diferentes estratégias metodológicas interdisciplinares, a fim de contribuir na leitura crítica dos(as) estudantes com relação aos temas propostos pelos filmes.

Esses encontros, foram nominados por mim de rodas de conversa, e, fazem parte do chamado *círculo de cultura*⁶, como propõe Freire, por exemplo. Dessa forma,

⁶ Para Brandão (2008) o círculo é o elemento que melhor simboliza a lembrança das experiências de cultura e educação popular realizadas no Brasil e América Latina na década de 1960. Advindas da psicoterapia, pelos trabalhos com grupos em comunidades. Entre o final dos anos 1950/60 difundem-se por todo mundo, diferentes modalidades de trabalhos com grupos, e uma educação centrada no aluno, com projetos de pesquisa, ação social e um forte apelo de conscientização. Surgem, assim, variadas formas de aprender e ensinar fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. Assim, o trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura, são criações de Paulo Freire. O círculo de cultura traz para o campo da educação popular, de vocação transformadora de pessoas e de sociedades, alguma coisa das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda”, na qual não há ninguém proeminente. Dessa forma, o(a) professor(a) que sabe e ensina se coloca como um monitor, coordenador de um diálogo entre pessoas, a quem se propõem construir juntas o saber solidário, a partir do qual, cada um ensina e aprende. No círculo de cultura de Paulo Freire, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia, ou uma técnica de ação grupal, para se

a cada filme exibido, o próximo encontro era para discussão e análise do filme visualizado na semana anterior.

Os encontros seguiram o calendário de uma vez por semana, e tiveram início em 06 (seis) de agosto de 2019 até 08 (oito) de outubro de 2019. Passo agora a elencar os filmes que contemplaram o projeto de extensão. Ressalto que, todos os filmes são oriundos de obras literárias, cujo enredo de cada um, é apresentado no *take 1*, seção, na qual, contextualizo e justifico a escolha dos referidos filmes.

Os filmes selecionados e endereçados aos(às) estudantes como *corpus* metodológico da pesquisa foram, em ordem de exibição: Estrelas além do Tempo (Hidden Figures), lançado em 2017 no Brasil, e baseado em uma história real contada no livro homônimo pela escritora Margot Lee Shetterly (1969) e dirigido por Theodore Melfi (1970); na sequência, foi exibido *Admirável Mundo Novo* (1998) de Aldous Huxley (1894-1963), dirigido por Leslie Libman e Larry Williams. O filme também foi embasado no livro publicado por Huxley em 1932, conservando o mesmo título, cujo original é *Brave New World*.

Na continuidade, assistimos a *Fahrenheit 451*, na versão lançada em 2018. O primeiro filme foi lançado em 1966, e mais uma vez, foi baseado no livro homônimo escrito e publicado em 1953, por Ray Bradbury (1920-2012). A versão atualizada do filme que estreou em 2018, teve a direção de Ramin Bahrani (1975) e a produção da HBO Films.

E o último filme exibido no espaço de dez encontros foi *Coringa* (2019), *Joker*, no título original. Dirigido por Todd Phillips (1970) e produzido pela *Detective Comics - DC Comics*. Destaco, que o filme *Coringa* estava em cartaz nos cinemas do mundo todo, e tivemos a oportunidade de assisti-lo em um cinema local de nossa cidade, na ocasião de sua estreia, que aconteceu em outubro de 2019, enquanto ainda ocorriam os encontros do *Cine Littera*.

No contexto apresentado dos filmes, evidencio que o *lócus* da pesquisa empírica foi o Centro Estadual de Educação Profissional Manuel Moreira Pena – (CEEP), conhecido como Colégio Agrícola. Assim, para tecer as considerações, reflexões e análises, o campo da pesquisa empírica, foi a escola pública, entendida como espaço de partilha, reflexão, conflito, diálogo e acesso democrático.

transformar em diretriz de uma experiência didática centrada no pressuposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”.

O *lócus* é uma escola técnica profissionalizante em Agropecuária, pertencente à rede estadual de ensino, na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, Brasil. Definido o campo de investigação, elenco como objetivo geral da pesquisa: Investigar como o cinema possibilita ressignificar a aprendizagem através da pedagogia do olhar no processo formativo dos(as) estudantes da escola pública, por meio de pesquisa-ação.

Os objetivos específicos foram delineando-se, à medida que a tessitura da tese foi se constituindo a cada capítulo, nominados de *take* 1,2,3... como na linguagem cinematográfica. Assim, inicio o primeiro *take*, intitulado *Uma Imagem Vale Mais Que Mil Palavras...*; com o objetivo de evidenciar a construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar, primeiramente, e, na sequência, apresentar o contexto e os bastidores que envolveram a pesquisa empírica, intitulada de *Cine Littera*. O projeto de extensão é apresentado de uma forma, que se assemelha a um diário de campo, e pelos postulados da pesquisa-ação.

Este *take* é dedicado à apresentação do projeto de extensão que marcou toda a pesquisa empírica, ocorrida em 2019, mais especificamente, de agosto a outubro de 2019. A intenção, aliada ao objetivo geral desta tese, foi a construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar, como proposta que possibilita pensar acerca da aprendizagem no sentido de ressignificação. Apresento ainda, imagens dos filmes e um breve enredo dos filmes exibidos no projeto.

O segundo *take*, intitulado, *Luz, Câmera, Ação: O Olhar Como Força Perceptiva* objetiva apresentar as vozes e impressões dos(as) estudantes que participaram do projeto de extensão para visualização de filmes. Além do diálogo com os(as) estudantes, pautado na pedagogia libertadora de Freire e na filosofia da diferença de Deleuze, ancorados nos pressupostos teóricos e epistemológicos do Estudos Culturais; introduzo contributo teórico a partir de referenciais e campos conceituais no diálogo com autores(as) do campo da imagem, da filosofia e da educação.

Intercessores que me auxiliam a olhar para as respostas dos(as) estudantes, sem a pretensão de uma relação verticalizada entre educador(a) e educandos(as). Com efeito, para essa investigação, inseridos no círculo de cultura como propõe Freire, a dialogicidade, que impele ao pensar crítico e problematizador, foi o caminho que conduziu a pesquisa teórica e metodológica por meio de pesquisa-ação.

Na sequência, o *take* 3, cujo título é, *Trama Teórica: Por uma Pedagogia que Ensine a Enxergar com "Outros Olhos"*, insere um diálogo sobre a Pedagogia,

compreendida como Ciência da Educação e que contempla distintas perspectivas educacionais, isto é, diferentes olhares para o processo de escolarização formal por meio do currículo. Neste *take*, dou continuidade à apresentação do último encontro que marcou o encerramento do projeto *Cine Littera*.

Embasada nos estudos de Silva (2007), este *take*, conduz a uma reflexão sobre o posicionamento teórico-metodológico assumido nesta investigação por meio do currículo escolar, que se insere nos quadros das teorias críticas e pós-críticas. Teorias que são abordadas e explicitadas ao longo da tese.

Neste *take*, juntamente com o contributo dos teóricos da educação, já apresentados, teço a trama teórica sob a qual foi construída a base epistemológica desta investigação por meio dos Estudos Culturais, e que se entrelaça aos dizeres e vozes dos(as) estudantes do ensino médio por meio das análises culturais em nossas rodas de conversa.

Especifico que, amparada nos estudos de Silva (2007) os Estudos Culturais inserem-se nos quadros das teorias pós-críticas que pensam o currículo como um campo de luta e um artefato cultural, isto é, como resultado de um processo de construção social. No *take* 3, o objetivo é evidenciar a escola, instituição que reúne os saberes locais e globais como espaço social da pesquisa, bem como dialogar com os(as) alunos e alunas por meio de suas vozes transcritas nesta investigação.

Neste contexto, a pesquisa que intersecciona cinema, filosofia, ação docente e pedagogia do olhar junto ao processo formativo dos(as) estudantes de uma escola pública de Foz do Iguaçu, encontra ressonância no terreno fértil dos Estudos Culturais, uma vez que este campo teórico privilegia o estudo das mídias e propõe o descentramento disciplinar como ruptura.

Assentado nas bases da interdisciplinaridade, propõe o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas, trazendo visibilidade para a chamada cultura popular.

Com a intenção de enxergar além do que se vê no campo da imagem e da educação, aproprio-me dos estudos, dos discursos, das vozes de autores(as) que contribuem com o meu olhar de pesquisadora e professora impregnado de vivências e vidências na carreira docente. Percorro, assim, as sendas da pesquisa qualitativa, interpretativista, empírica, alicerçada ao terreno das ciências humanas.

Ressalto, que esta tese, não é sobre o cinema, mas com o cinema, aborda a educação do olhar por meio da mediação do(a) professor(a) e da pedagogia

compreendida em seu âmbito, como ciência da educação, a partir de uma perspectiva freiriana de transformação da realidade. Por meio da percepção estética, apresento o cinema como tela que deslumbra, explora a sensibilidade humana e como campo perturbador que põe em xeque nossas certezas, percepções, impressões e contribui para o pensamento crítico.

Ao pensar o processo formativo dos(as) estudantes pela mediação pedagógica do professor(a), busco amparo em Freire (2001) quando expressa que o ato de educar é específico da ação humana, que torna real a possibilidade de intervenção no mundo por meio dos conteúdos ensinados e aprendidos.

Isso implica na reprodução humana e no desmascaramento da ideologia dominante, ou seja, torna possível para o educando(a), a noção de que a leitura deve ser crítica e reflexiva.

Ao desenvolver o projeto de extensão *Cine Littera* junto aos(às) alunos e alunas da educação básica, espero contribuir para essa possibilidade que Freire defende, que toda a prática educativa seja emancipatória. O sentido que abordo a emancipação dos(das) estudantes, é por meio da pedagogia libertadora de Freire (1987), que considera a educação como um ato político, e não só o simples ato de transmitir conhecimento.

Assim, a educação libertadora, preconizada por Paulo Freire, no conjunto de sua obra, é compreendida como um fazer docente que problematiza as relações humanas para a constante transformação dos espaços sociais como processo de práticas que ousam dialogar, política e educação.

Para Shor (1987) juntamente com Freire (1987), o(a) aluno(a) pode aprender a ser livre ao estudar por meio do texto ou da imagem, a falta de liberdade em instituições do passado, do presente, sistemas de governo que são confrontados com a realidade vivida, para então, refletir acerca do que é ou não é, ser livre.

Essa é a leitura à contrapelo, no sentido freiriano, como também o sentido assumido por esta tese, que se configura como um espaço para pensar criticamente por meio da imagem sobre as forças que, de certa forma, interferem em nosso pensamento crítico.

Minha defesa é por práticas pedagógicas que incitem à problematização do currículo escolar para um currículo cultural e plural que privilegie a integração, e não a fragmentação das áreas do conhecimento, por meio da leitura da imagem e da pedagogia do olhar.

Não se trata de um embate entre a mídia impressa em favor da mídia audiovisual; mas, de demonstrar que a obra literária pode alcançar as telas do cinema. Em defesa da obra literária, Todorov (2012) expressa que assim como a filosofia e as ciências humanas, a literatura, e por extensão, o cinema, é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos.

O autor acrescenta ainda, a realidade que a literatura aspira compreender, é, simplesmente, (mas, não só), a existência humana. Ressaltando que Dante, Shakespeare ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos.

Conhecer novos personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato e, assim, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo, nosso olhar para enxergar o outro.

Para pensar questões tão caras à educação e à escola, frente à diversidade cultural e tecnológica que se desenha na contemporaneidade, como trabalhar o currículo escolar de forma tradicional, tendo em sala de aula, alunos e alunas considerados nativos digitais? O que é ser professor(a) hoje? Qual o papel da escola na vida dos(das) estudantes frente aos desafios da contemporaneidade?

Há que se mencionar, ainda, a necessidade de formação continuada para que os professores e professoras possam ter contato com as (novas) ferramentas tecnológicas, desde o manuseio do aparato, à apropriação crítica para inserção de metodologias diversificadas condizentes com a leitura contemporânea.

Ressalto, que nem todos os(as) estudantes têm acesso às tecnologias, e, às vezes, nem os próprios educadores(as). Mais ainda, quando têm o acesso, não significa que o aparato é utilizado de maneira crítica pelos(as) estudantes, denotando cada vez mais a necessidade do(a) professor(a) em sala de aula.

Neste cenário do espaço escolar, a intenção é que o(a) educando(a) olhe para si mesmo e para o seu entorno, possibilitando a leitura de que cada sujeito é mais do que um ser racional e, pode ser capaz de desenvolver sensibilidade no olhar para o outro por meio da pedagogia do olhar e da leitura crítica da imagem.

Reforço que a imagem desperta emoção e promove reações que impactam o observador, enquanto o texto escrito, pelo esforço que exige o processo de decifração, estabelece certo distanciamento entre o texto e seu leitor. Nesta direção, pontuo, quão importante é considerar a linguagem audiovisual atualmente, cada dia mais povoada

por imagens, quer na televisão, computador ou nas telas do cinema, tornando urgente, o que considero, como sendo a pedagogia do olhar pela e para a imagem.

Imersos neste cenário de investigação do cinema, e o quanto pode atuar como um desestabilizador de certezas enunciáveis, uma vez que possibilita a visão em perspectiva, nos é apresentado um caleidoscópio de possibilidades. Em sua acepção etimológica grega, a palavra caleidoscópio é composta por: *kallós* (belo, bonito); *eidos* (imagem, figura) e *skopeo* (olhar para, observar). Assim, temos: “ver belas imagens”.

Esse artefato foi inventado em 1817 pelo físico escocês David Brewster (1781-1868) e era usado no século XIX para definir padrão na indústria têxtil ou para fazer vitrais nas igrejas. O objeto reproduz um jogo de imagens simétricas e de reflexão por ser montado com peças coloridas e espelhos (BELTING, 2017).

O instrumento óptico de formato cilíndrico, tinha, quando foi criado, intenções de aparato científico. Contudo, logo tornou-se um brinquedo, feito de cartão ou de metal, com o fundo de vidro opaco e, no seu interior, são inseridos pequenos fragmentos coloridos e três ou quatro espelhinhos, formando um prisma.

Ao mirarmos para o caleidoscópio diante da luz e observarmos o interior do tubo, através de um furo feito na tampa, rolando o objeto lentamente, assistimos a belos e agradáveis efeitos visuais: a cada movimento, formam-se combinações variadas de desenhos simétricos e sempre diferentes. Isso ocorre devido ao reflexo da luz exterior nos pequenos espelhos inclinados que se multiplicam e mudam de lugar.

Ao propor a comparação entre os dois artefatos, refiro-me à imagem em movimento que tanto o cinema quanto o objeto têm em comum. A analogia que estabeleço é, ao girarmos lentamente o instrumento, vemos imagens sob distintas perspectivas que se complementam no movimento do olhar, assim como na tela do cinema, o movimento do olhar percorre de forma tão fluida as sendas da história, os espaços geográficos, entra em contato com aspectos filosóficos por meio da trama literária; isto é, o giro do objeto estabelece uma multiplicidade de olhares, a mesma multiplicidade que um filme é capaz de ensejar no(a) espectador(a). Daí a sua simbolização alegórica.

De alguma forma, que ainda está se constituindo, à medida que esta tese vai sendo tecida, as mudanças vão ocorrendo. Muda meu olhar como pesquisadora, pois os diálogos nos círculos de culturas, como ensinou Paulo Freire, oportunizam o desafio de lançar-me nesse mar aberto de ondas bravias que levam a (des)saber o

sabido. Enfim, investigar o que perpassa o simples ato de assistir a um filme, e ir além das tradicionais perguntas feitas aos estudantes: “o que o artista quis dizer/mostrar”?

Aproprio-me do mesmo sentido que define Benjamin (1987) na relação entre as experiências do filme com o espectador. Experiência que pode ser compreendida como, não aquilo que aconteceu no filme; mas, aquilo que nos acontece no filme; não o que se vê nas imagens fílmicas, mas, aquilo que, nas imagens fílmicas, dá-nos a ver.

Neste contexto pedagógico e imagético, pensar em novas possibilidades no terreno educacional é um convite a romper com um mundo já interpretado, e abrir-se a uma viagem pelo universo das imagens e da (des)aprendizagem; pelas experiências e investigações que inserem a interface cinema-educação no espaço intermediário entre comunicação e formação.

Talvez, nesse espaço indefinido, esteja situado o estatuto educacional das imagens que podem oferecer respostas aos condicionamentos da sociedade moderna, com estilos de intervenção coerentes com as novas dinâmicas sociais, culturais e relacionais, envolvendo os territórios concretos e produtivos da realidade, como as linguagens, os conteúdos e as tecnologias.

1. TAKE I. UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS...

É necessário certo grau de cegueira para poder enxergar determinadas coisas.

Clarice Lispector

Neste *take* apresento os filmes exibidos no projeto de extensão e, breve enredo para melhor compreensão didática, bem como explico a construção da pedagogia do olhar pautada em minha prática docente. Na sequência, trilho o percurso metodológico por meio da pesquisa-ação no contexto social da escola pública que leciono, e na qual, foi realizada a pesquisa empírica. O objetivo, neste *take*, é apresentar o projeto de extensão *Cine Littera* através da pedagogia do olhar. O olhar dos(as) estudantes para a tela, que é, ao mesmo tempo, arte, magia, técnica e prática social.

1.1. A PEDAGOGIA DO OLHAR COMO PROPOSTA PARA O CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR

Definir a expressão pedagogia do olhar, não é tarefa fácil. Constitui-se em grande desafio, mais que definição para a expressão “pedagogia do olhar”, é compreender que é uma construção teórica e metodológica que foi se constituindo em minha *práxis* como docente que pensa o campo da escola como campo que transcende a lógica formal dos conteúdos, mas que se serve do olhar como forma de intervenção no mundo, como uma experiência, na qual o estudante deixa-se afetar por outros modos de pensar e perceber o conhecimento.

Nesta perspectiva, minha proposição para uma pedagogia do olhar advém das múltiplas leituras da pesquisadora com relação aos estudos do cinema e da imagem. Sobretudo, da experiência docente e de autores(as), já mencionados na introdução, que se debruçaram a pesquisar o cinema por meio de filmes, que, na sua maioria, foram obras literárias consagradas.

Do livro para a tela, o filme “conceitualiza imagetivamente” temas que são objetos de reflexão universal. Isto é, muitas vezes, explicar não basta para compreender – a imagem é capaz de demonstrar que muitas temáticas, como amor, guerra, ciúme, preconceito, são atravessados por diferentes visões de mundo que são percebidas subjetivamente por cada espectador (CABRERA, 2006).

Frente à tela do cinema, vejo, ouço e sinto. Esse sentir é totalmente fisiológico. Para Deleuze (2013, p. 192), “É o conjunto dos harmônicos agindo sobre o córtex que faz nascer o pensamento, o penso cinematográfico: a união entre pensamento intelectual e pensamento sensorial”. Esse potencial pedagógico da sétima arte no campo da escola, é, o que para mim, se constitui em uma pedagogia do olhar, objeto e intenção desta pesquisa.

Neste sentido, o olhar, ao qual me refiro, quando proponho uma pedagogia do olhar, é o de enxergar pelas lentes dos alunos e alunas da escola pública, uma maneira de, através da imagem cinematográfica, construir olhares para o mundo, de forma que esses múltiplos olhares possibilitem ler a realidade criticamente.

Contrariamente à educação “bancária”, ou seja, aquela que vê o(a) estudante como um repositório no qual precisa ser “depositado” o conhecimento, minha opção é pela educação capaz de problematizar, inquietar, partindo de temas significativos da sociedade que dizem respeito a todos nós, amplificados pelas lentes da sétima arte, é possível discutir, comparar, duvidar, analisar, confrontar, re(interpretar) os temas geradores apresentados pelos filmes.

Reforço ainda, que para aprender não é necessário estar na escola, no entanto, como docente da educação básica, defendo a figura do(a) professor(a) como a do intelectual transformador (Giroux, 1997), isto é, aquele(a) que pensa e reflete sobre sua *práxis*. A partir da construção de seu Plano de Trabalho Docente- PTD⁷, pensa os conteúdos programáticos de maneira a interrelacioná-los com os distintos campos do saber, desenvolvendo estratégias metodológicas que oportunizem uma educação problematizadora, na qual, nada é pronto e acabado.

E ainda, permita ao(à) estudante reconhecer-se como sujeito histórico, compreendendo que a leitura é um processo inacabado, seja ela, no papel, ou na mídia digital, do texto escrito, ou da imagem. Processo pelo qual, possibilita-nos uma tomada de consciência das relações de poder engendradas em sutis fios ideológicos que marcam uma sociedade cindida em classes.

⁷ Plano de Trabalho Docente – PTD é uma ferramenta teórica e metodológica que ampara a ação docente. É parte de um processo de organização, reflexão e coordenação das atividades pedagógicas. Para a construção do PTD, é necessário que o(a) docente tenha conhecimento dos documentos norteadores que irão pautar sua ação docente, embasada no Projeto Político Pedagógico – PPP de cada instituição escolar (elaborado pela autora).

É neste contexto crítico-pedagógico, que fui aos poucos construindo a travessia do olhar. Travessia que nunca dá conta de cruzar o mar da vidência. Atravessada por esse pensamento, dialogo com Chauí (1988, p.1) quando expressa,

Dos cinco sentidos, somente a audição rivaliza com a visão no léxico do conhecimento. “Ver, lança-nos para fora. Ouvir, volta-nos para dentro”. Mais importante do que a diferença entre ver e ouvir é a afirmação platônica de que a verdadeira causa pela qual recebemos a vista e a audição é estarmos destinados ao conhecimento. A filosofia da visão ensina à filosofia, dentre outras coisas, que ver não é pensar e pensar não é ver, mas que sem a visão não podemos pensar, que o pensamento nasce da sublimação do sensível no corpo da palavra que configura campos de sentido a que damos o nome de ideias. O olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue.

Alinhada ao pensamento da autora, e, aludindo também a Nietzsche (1992) quando postula que ver é conhecer, enfatizo o penso cinematográfico, do qual nos recorda Júlio Cabrera (2006), evidenciando o parentesco que entrelaça visão, imaginação e palavra como resultados do ato da luz, ou em outras palavras, como forma de conhecimento. Ressalto, entretanto, que pensar independe de nossos olhos materiais; isto é, é possível enxergar muito além das fronteiras com os olhos da mente.

Chauí (1988), neste excerto, remete-se ao olhar, não mencionou o cinema, amplificando a relevância deste sentido, o olhar como janela da alma e espelho do mundo. Mas, o que é ver? Ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento.

Em consonância com a asserção trazida por Chauí (1988), é que também a construção da pedagogia do olhar pretende, que os(as) alunos(as) da escola pública, possam, através do olhar para a tela do cinema, tomar conhecimento para ter conhecimento, abandonando, assim, a visão espontaneísta e acrítica.

Com efeito, o olhar não depende apenas de habilidades dos órgãos de percepção, mas, sobretudo dos processos mentais; e ambos precisam de ajustes, treinamento e experimentação. Um aprimoramento dos sentidos da visão para enxergar muito além do que se vê.

Esta asserção traz o sentido e a finalidade de educar para a sensibilidade, ainda mais, em um ambiente como a escola pública, que contempla diferentes fronteiras, físicas e simbólicas, como também distintos olhares, capazes de aproximar

alunos e alunas das lentes multifocais do cinema que ao integrar ficção à realidade não pode mostrar, sem problematizar.

Como professora e pesquisadora, cujo laboratório é a sala de aula, proponho uma pedagogia que se aproxime da cultura cotidiana dos(as) educandos e educandas por meio dos filmes; que se aprofunde no debate entre as ciências e a realidade, promovendo, as relações intrínsecas entre consciência e pensamento com a cultura, bem como as relações entre razão, afetividade e pulsão, entendidas nas suas instabilidades, nos seus antagonismos, fragilidades e diversidade.

A experiência docente tem demonstrado, especialmente nas aulas de literatura, que, ao abordar um conteúdo programático, inserido no currículo do ensino médio, como o Movimento literário conhecido como Realismo⁸ (1881-1902), por exemplo, que a aula expositiva dialogada; isto é, metodologia, tão utilizada por nós, professores(as), que se origina na Teoria Tradicional do Currículo (SILVA, 2007), cuja herança é a fábrica; não surte o mesmo efeito que expor esse mesmo conteúdo por meio de um filme.

Entendendo que a imagem oferece uma dimensão mais compreensiva e interdisciplinar dos conteúdos escolares, que são, em sua essência, campos do saber, que, ao invés de fragmentados, relacionam-se e interpenetram-se no filme, promovendo uma leitura que seduz o espectador, uma vez que o *logopático* (CABRERA, 2006) problematiza a exclusividade lógica, o controle, a harmonia, o estético, o dominável.

A fim de explicitar o exposto, argumento que o filme é um artefato cultural, uma vez que está impregnado de contextos históricos, políticos, sociais, intencionalidades e alegorias. Temas esses, que reverberam em todos nós, e que permeiam distintas áreas do conhecimento, da matemática à filosofia, isto é, das ciências exatas às ciências humanas, mesclando-se às nossas vidas para além das imagens da tela que deslumbra, e que, de certa forma, também nos atravessa.

Neste contexto pedagógico, a proposta de uma pedagogia do olhar por meio da sensibilidade com as imagens do cinema; significa possibilitar que os estudantes

⁸ Genericamente, o vocábulo designa toda tendência estética focada no “real”, entendido como a soma dos objetos e seres que compõem o mundo concreto. Como Movimento literário, suas origens situam-se na França e nas artes plásticas. O Realismo deve ser entendido como reação ao Movimento Romântico, à pintura idealista e imaginativa. Os realistas preconizavam um enfoque objetivo do mundo, em oposição ao subjetivismo romântico. Rechaçavam a metafísica, e a Teologia em favor de uma visão científica da realidade (MOISÉS, 1997).

sejam impregnados por outros modos de ver e de sentir diante da tela que projeta a imagem em movimento e (re)cria o tempo.

À medida que o cinema expressa pensamentos, obriga-nos a pensar. É nesse movimento dialético entre cinema e filosofia, a imagem fazendo pensar, propondo reflexões filosóficas; ao passo que a filosofia compreende que nem todo saber é dizível, e que a imagem oferece uma dimensão mais compreensiva do mundo; que os filmes, a partir de seus grandes temas geradores como: amor, ódio, inveja, orgulho, ciúme, felicidade, revolta, poder...; na verdade, estão transmitindo ideologias, visões de mundo.

Há um conceito a ser interpretado que diga algo a respeito do mundo, do passado, do futuro, do ser humano. É neste sentido que minha pesquisa se aproxima da pedagogia libertadora de Paulo Freire (2006, p. 47), quando o filósofo e professor argumenta que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção/construção”.

Essa possibilidade, que Freire (2006) defende, é o que motiva essa investigação, que pensa o cinema como *logopático*, no dizer de Cabrera (2006). Isto é, o lógico/racional e o afetivo não se dissociam; favorecendo assim, a uma aprendizagem que rompe (grifos meus) com a racionalidade, ou seja, aquela, da qual somos herdeiros, e que tem como centralidade, o sujeito humanista.

Sob esta ótica, e embasada em Deleuze (1976), argumento em favor da filosofia da diferença, cuja gênese encontra-se no pensamento de Nietzsche, quando este, recusa-se a adotar o jogo histórico das dicotomias que implicam sempre em exclusão. Isto é, colonizador/colonizado; opressor/oprimido; senhor/escravo...etc.

Deleuze ao não aceitar um mundo já interpretado, defende a filosofia como a arte que cria. Para o filósofo, enquanto a arte cria afectos e perceptos (grifos do autor), isto é, afecções e percepções – a filosofia cria conceitos. Criar afectos e perceptos é a maneira que Deleuze acredita que a arte “filosofa”. Criar conceitos é a maneira de “fazer arte” da filosofia.

Por afectos e perceptos, depreende-se uma gama de sensações, união sensível de cores e formas, de sons, de imagens – que são, para o filósofo da diferença, os equivalentes dos conceitos da filosofia (SILVA, 2008).

Ao mencionar afecções e percepções, destaco, que a curiosidade, deve ser a mola propulsora do pensamento crítico para os estudantes, de se perguntarem por que o(a) professor(a) selecionou este filme? E o que ele (o filme) tem de relação com

a minha vida? Ao propor que assistam a um filme como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1932), por exemplo. Os alunos(as) perguntam o que significava a droga *soma*⁹ consumida pelos habitantes do Mundo Novo? Como se “fabricavam” as pessoas e as castas alfa, beta, gama, delta a que pertenciam?

O que significava ser um alfa ou um delta? Enfim, ao encaminhar esse filme, há em minha proposta, a intenção de desvelar um discurso totalitário emblemático, que por meio de engendradas ideologias incita ao consumismo exacerbado como meio de conquista da felicidade. Nesta medida, reproduz, neste filme, em específico, como em tantos outros, a lógica do capital que desconhece valores humanos e fronteiras que o detenham.

Ressalto que um filme como *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1932), não é um filme muito conhecido, nem por alunos(as) e, muitas vezes, nem pelos educadores(as). Oriundo da literatura inglesa, o filme conserva o mesmo nome do livro. O que chamo a atenção neste contexto do filme endereçado por mim aos alunos(as), é a importância do professor(a) sempre manter-se como estudante, como preconiza Freire (2006, p. 47), “Não há docência sem discência”.

É aquele(a) que é capaz de exibir esse universo distópico¹⁰ criado por Huxley e junto com seus estudantes pensar a atualidade do pensamento do escritor, e, ao mesmo tempo, relacionar o conteúdo visual do filme com a realidade atual, especialmente, no tocante à inversão de valores que o filme propaga.

Em defesa do que Cabrera (2006) denominou de conceito-imagem, isto é, para o autor, não se trata de um conhecimento externo, de referência exterior a algo; mas o de uma experiência que é preciso ter, para que se possa compreender este conceito.

Explicito: “Dir-se-á que a angústia de um rosto diz mais que mil palavras” (Cabrera, 2006, p.30). Essa sentença carrega em seu bojo o impacto emocional e a força perceptiva do olhar que atravessa a imagem para penetrar no âmbito filosófico dos porquês.

É neste momento, em que o racional e o sensível do espectador se encontram; ou seja, é o encontro entre imagem e reflexão, em outras palavras, é a ruptura entre

⁹ Droga sintética de efeitos díspares como, alucinógeno, euforia e anestésico que tinha a intenção de acalmar os ânimos e alienar os habitantes do Mundo Novo, universo distópico criado por Aldous Huxley em sua obra *Admirável Mundo Novo* (1932).

¹⁰ As distopias são “a descrição de um lugar fora da história, em que tensões sociais e de classe estão aplacadas por meio da violência ou do controle social” (ORWELL, 2009, p. 47).

cinema e filosofia. Ruptura, entendida nos limites desta tese, como um despertar, um acontecimento, um encontro.

Ao propor a imagem-movimento na sala de aula e no campo da escola, referindo-me ainda ao filme citado, é possível estabelecer analogias, como por exemplo, com a droga *soma* apresentada no universo ficcional de Huxley (nem tão ficcional assim!); questionando aos(às) alunos(as), o que seria a *soma* em nosso mundo hoje? Isto é, o que na realidade estou perguntando, é o que aliena nosso mundo hoje?

Nesta mesma linha, a intenção é provocar reflexões e significações para que os(as) educandos(as) consigam exercitar o olhar a fim de enxergar através dos elementos simbólicos presentes no filme. Desta forma, a linguagem do cinema não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, recolocar, distorcer e torcer.

Pensar o cinema pela pedagogia do olhar, é deixar-se impregnar pelo universo das imagens que reúnem em um único filme, um mundo de simbologia e alegorias que explicitam relações assimétricas de poder.

É por meio dos filmes e pela mediação do(a) professor(a), intelectual que pensa a educação como forma de emancipação do indivíduo, que é possível mostrar, através da imagem, que, portanto, atravessa as pessoas, no sentido já explicitado na pesquisa, de ver além, que nas classes populares não há só sujeição, mas, resistência.

Neste posicionamento político e pedagógico, acrescento o contributo dos Estudos Culturais, campo epistemológico no qual está fundamentada esta tese, e que compreende a cultura como categoria-chave que rompe com o elitismo e conecta preocupações estéticas, filosóficas e literárias com questões sociais que afetam a sociedade como um todo. Assim, Johnson (2006) expressa que a cultura envolve poder e não é um campo autônomo.

Construído sob as bases da interdisciplinaridade, os Estudos Culturais apresentam-se como uma área voltada para os estudos da mídia, que considera a extensão do significado de cultura como representação de práticas vividas e que dá atenção a toda produção de sentido.

Silva (2007) assinala que a cultura é concebida pela área dos Estudos Culturais, como um campo de luta em torno da significação social. Isto significa dizer que a cultura é um jogo de poder, e os Estudos Culturais investigam as relações de poder que definem o campo cultural.

Neste contexto, em um mundo social e cultural cada dia mais complexo, moldado pela incerteza e pela efemeridade, tanto do tempo quanto do espaço. Pensar as relações que interseccionam as questões de identidade e diferença à luz do Estudos Culturais, e no campo da escola, é compreender que não há como permanecer de forma neutra em uma arena de luta, representada pelo cinema na escola. Dessa forma, por meio do olhar, ou melhor, da pedagogia do olhar, uma vez que, o ato de ver através, pressupõe a mediação do(a) professor(a).

Assistir a um filme, então, torna-se um convite ao diálogo crítico para penetrar a imagem, desvendá-la, compreender seu momento histórico, político e refletir sobre de que maneira, esse filme me atinge? Dialoga comigo? Por que meu/minha professor(a) o escolheu? O que ele/ela quer que eu veja neste filme? E, o que vejo neste filme, tem algum sentido em minha vida?

De acordo com o exposto acima, e, na acepção que propõe a pesquisa, pensar a imagem por meio da pedagogia do olhar para o cinema na escola, está muito distante de transferência de conteúdos e submissão ao texto escrito. A pedagogia do olhar apresenta-se como alternativa que integra o racional ao emocional.

Ou seja, propõe a leitura interdisciplinar, pois compreende que um único campo do saber não responde à complexidade de uma sociedade contemporânea que há muito viu estilhaçar-se o espelho que refletia a verdade iluminista, ou seja, o espelho da modernidade.

Assim, escutar as vozes dos(das) estudantes por meio de uma pedagogia crítica e cultural, que pensa a educação formal como questão essencial para desvelar, compreender, desconstruir e analisar as relações entre o ensino escolar, as relações sociais e as necessidades e competências historicamente construídas que nossos(as) estudantes trazem para a escola, e, com ela, são capazes de interagir e apropriarem-se de discursos e outras formas mais solidárias de enxergar o mundo.

1.2. MAKING OF METODOLÓGICO: TRILHANDO OS PASSOS DA PESQUISA-AÇÃO NO DIÁLOGO COM OS(AS) ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de explicitar o passo a passo do projeto de extensão *Cine Littera*, recorro aos postulados que inserem a pesquisa empírica realizada por meio de pesquisa-ação no ano de 2019, no Colégio Agrícola, em Foz do Iguaçu, nos quadros de referenciais teóricos da pesquisa qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008). Para a autora, o

chamado paradigma interpretativista, nasce como forma de contestação ao paradigma dominante positivista.

Assim, considero pertinente, ainda que, de forma breve, contextualizar o(a) possível leitor(a) desta tese sobre os dois paradigmas que marcaram e ainda marcam o terreno da pesquisa científica. E, principalmente, inserir esta investigação nas sendas da pesquisa qualitativa, interpretativista, direcionando como percurso metodológico a pesquisa-ação no diálogo com os(as) estudantes da educação básica.

Neste contexto, o Positivismo foi uma doutrina filosófica, sociológica e política que emergiu em meados do século XIX, como desenvolvimento sociológico do Iluminismo (1715-1789), das crises sociais e morais do fim da Idade Média e do surgimento da sociedade da indústria, que foi marcado pela Revolução Francesa (1789).

O paradigma positivista estruturou-se a partir da Doutrina Positiva de Augusto Comte (1798-1857), e propõe a percepção objetiva do mundo, dissociada da mente do(a) pesquisador(a). Valoriza, assim, a investigação científica de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos, embasados no rigor e precisão matemática.

Dessa forma, o Positivismo de Comte defendia a existência da razão e da ciência como sendo fundamentais para a vida humana. Pregava uma atitude voltada para o conhecimento positivo, concreto e objetivo da realidade.

No início do século XX, ocorrem as primeiras reações a este modelo de ciência, que não considera o contexto sócio histórico das práticas sociais e dos significados partilhados. Principalmente, não considera o(a) pesquisador(a) um agente ativo no campo da pesquisa científica, mas, o(a) vê como simples relator passivo.

Isto equivale a dizer que, para o Positivismo, enquanto paradigma científico, o sujeito não tem relação com o objeto pesquisado. Diante das profundas transformações históricas e sociais do início do século XX, uma emergência surge no terreno da pesquisa científica, era necessário interpretar os dados e não apenas quantificá-los. Surge, assim, a vertente epistemológica interpretativista.

Nesta corrente científica de pesquisa, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas com o mundo. O estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos que precisam ser interpretados.

Nesta medida, à pesquisa qualitativa subjaz um conjunto de métodos para originar e registrar dados, tais como: pesquisa etnográfica, estudo de caso,

observação participante, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa-ação, entre outros. Não é intenção desta tese descrever os métodos citados, apenas, evidenciá-los a fim de compreender o porquê, essa investigação, insere-se no referencial da pesquisa qualitativa. Assim, retomo e explicito novamente o objetivo geral e a problematização que se apresenta como questão norteadora desta investigação.

O objetivo geral que direciona meu olhar de pesquisadora é o de investigar como o cinema possibilita ressignificar a aprendizagem através da pedagogia do olhar no processo formativo dos(as) estudantes da escola pública, por meio de uma pesquisa-ação. Neste viés pedagógico, a questão problema centra-se em investigar: Como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar?

Neste contexto, Bortoni-Ricardo (2008) lembra-nos que as escolas são locais privilegiados para realização de pesquisa qualitativa, e que, o(a) professor(a) pode atrelar seu fazer docente à pesquisa em sala de aula, tornando-se, o que a autora chamou de professor(a) pesquisador(a). Isto é, àquele(a) que ao refletir sobre sua prática, é capaz de produzir conhecimento a partir de problemas identificados no próprio fazer docente e em sua sala de aula; entendida como espaço de diálogo, de conflito, de partilha e reflexão democrática.

É neste ambiente pedagógico da sala de aula, que minha investigação ganhou corpo e rosto (grifos meus), materializada na construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar e conduzida por meio de pesquisa-ação.

A intenção é costurar e alinhar todo percurso metodológico e as técnicas de pesquisa utilizadas para o registro de dados, a serem evidenciados, analisados e interpretados à luz dos Estudos Culturais, dos teóricos que pensam a imagem e dos postulados que embasam a pedagogia libertadora de Freire.

Para tanto, a metodologia envolveu rodas de conversa gravadas em áudio, estratégias metodológicas interdisciplinares em consonância com os temas evidenciados pelos filmes, estratégias que são apresentadas no Plano de Trabalho Docente – PTD da professora/pesquisadora. E, ainda, um questionário de sondagem (aplicado antes do início do projeto) para conhecer a relação dos(as) alunos(as) com o cinema.

Na sequência, e, para melhor visualização do(a) leitor(a) desta tese, passo a apresentar os filmes exibidos no projeto *Cine Littera* por meio do enredo¹¹ de cada um deles, juntamente com uma imagem que alude ao filme selecionado.

Ressalto que foram 5 (cinco) filmes exibidos, dos quais, apresento 4 (quatro) nesta pesquisa. Recordo que, depois da visualização do filme, o outro encontro, que acontecia 1 (uma) vez por semana, sempre às terças-feiras, era para discussão e análise em conjunto com os(as) estudantes, totalizando 10 (dez) encontros.

Para melhor compreensão didática, explicito os cinco filmes no quadro abaixo, por ordem de exibição. Destaco, entretanto, que alguns filmes contam com outras versões da obra fílmica, não necessariamente, coincidindo com a data do ano de lançamento. Contudo, o ano expresso no quadro abaixo, é a versão que selecionei para o projeto.

Tabela 1: Registro dos filmes exibidos no projeto de extensão *Cine Littera*, no ano de 2019.

Filme	Diretor (a)	Ano de lançamento	Data de exibição no <i>Cine Littera</i>
<i>Estrelas Além do Tempo – Hidden Figures</i>	Theodore Melfi	2017	06/08/2019
<i>Admirável Mundo Novo – Brave New World</i>	Leslie Libman e Larry Williams	1998	20/08/2019
<i>Fahrenheit 451</i>	Ramin Bahrani	2018	17/09/2019
<i>Coringa- Joker</i>	Tod Phillips	2019	03/10/2019

Fonte: elaborado pela autora.

¹¹ Enredar, prender, colher na rede. De primordial importância no estudo da prosa de ficção (conto, novela, romance, filme). Na literatura, enredo corresponde ao inglês plot e implica a ideia de causa e efeito; diz respeito à disposição dos acontecimentos conforme a vontade do escritor: neste caso, o enredo confunde-se com a própria narrativa. O enredo pressupõe um nexos de causalidade entre os acontecimentos; depende de uma série de elementos narrativos como o suspense, o mistério, o flashback. MOISES, Massaud. Dicionário de termos literários, 1997.

1.3. TECENDO ENREDOS E COSTURANDO REALIDADES NOS FILMES

Figura 1 Apresentação dos filmes exibidos no *Cine Littera*



Tabela 2 Enredo do filme *Estrelas Além do Tempo*

Estrelas além do tempo

O filme baseia-se na história real de três mulheres negras que foram consideradas computadores humanos pelos complexos cálculos matemáticos que estimavam a lápis, régua e calculadoras para lançar ao espaço foguetes e astronautas. Em meio à corrida espacial entre Estados Unidos e União Soviética na década de 1960/70, e, em plena Guerra Fria (1947-1991), um grupo de mulheres negras trabalhava para a *National Aeronautics and Space Administration* – NASA. Órgão criado pelo governo federal dos Estados Unidos da América em 1958 para desenvolvimento de tecnologias e estudos científicos para exploração espacial. Ressalto que, o filme, lançado no mesmo ano do livro, em 2017, foi escrito por Margot Lee Shetterley, uma acadêmica independente, que trabalha atualmente no *The Human Computer Project* – um arquivo digital das histórias de todas as mulheres que trabalharam na NASA como computadores humanos. A trama gira em torno da história de três mulheres negras, cujas mentes e habilidades matemáticas, foram consideradas as maiores de sua geração. Era época da segregação racial instituída nos Estados Unidos, e essas mulheres, cujos nomes

são: Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson, quebraram barreiras demonstrando eficiência e muito trabalho árduo. Não posso deixar de mencionar que, embora fossem consideradas gênias em suas respectivas áreas, eram também mães, esposas e donas de casa, ou seja, não contavam com salários astronômicos por trabalharem na NASA, instituição, cuja maioria era de pessoas brancas e homens. A narrativa explicita a história e trajetória pessoal de cada uma das personagens nomeadas, como também expressa o laço de amizade entre as três mulheres. Com cenas fortes, comoventes, o filme relata a difícil ascensão dessas mulheres em um território masculino e branco. A vida delas é atravessada por preconceito, injúria e muita luta para conquistar um espaço que não estava disponível para nenhuma delas. Um exemplo, entre tantos que posso citar, é quando Katherine Johnson, matemática, cujos cálculos levaram o astronauta John Glen ao espaço em uma cápsula espacial, que não derreteu e nem explodiu graças à mente brilhante de Katherine, que depois de muito calcular, utilizou a “velha” geometria euclidiana para executar os cálculos a lápis que trouxeram de volta, e em segurança, o astronauta. Apesar de toda sua importância para o departamento da corrida espacial, Katherine sofre com desconfiança e desvalorização, já que precisava caminhar quase um quilômetro para ir ao banheiro, pois, não era permitido a ela utilizar o mesmo banheiro próximo à sua sala, já que era para mulheres brancas. Seus colegas de departamento, não aceitam dividir a mesma cafeteira com ela, que se sente menosprezada. O cenário para Dorothy Vaughan, também não é muito diferente. Dorothy trabalha como supervisora das mulheres negras que são consideradas computadores humanos (equipe que realizava cálculos), mas sem receber formalmente esse título, uma vez que, é mulher e negra. Ao saber que a NASA comprou um novo e potente computador, o IBM, ela descobre que ele é capaz de realizar 24 mil cálculos por segundo, o que colocaria em risco seu emprego e de suas colegas. Para evitar que todas sejam dispensadas depois de a máquina começar a funcionar, Dorothy decide aprender e ensinar as mulheres como programar. “Todas às vezes que temos a chance de avançar, eles mudam a linha de chegada. Todas às vezes”. Essa frase é proferida pela terceira protagonista, Mary Jackson, que assim, como suas colegas, também enfrentou grandes desafios para conquistar seu lugar em um tempo marcado pela segregação racial. Mary Jackson sonha em atuar como engenheira, mas tem seu pedido para entrar no

programa de treinamento de engenheiros da NASA negado (os requisitos foram alterados, justamente para que ela não pudesse concorrer). Determinada, ela resolve apelar para a justiça com o objetivo de se tornar a primeira mulher negra a estudar na Universidade da Virgínia. Missão difícil, mas conquistada por ela, que se torna a primeira engenheira da NASA a trabalhar na construção da cápsula que lançaria o homem ao espaço. Enfim, as três protagonistas enfrentam o preconceito de todos os lados, de homens brancos, mulheres brancas e até homens negros que se sentem superiores por serem homens. O enredo do filme é permeado por temáticas que dizem respeito a toda sociedade: preconceito racial, falta de reconhecimento das mulheres no mercado de trabalho, Guerra Fria, Corrida Espacial, potências hegemônicas (Estados Unidos e União Soviética), entre outros temas que merecem ser discutidos nas aulas, uma vez que atravessam o currículo de todas as disciplinas, da matemática à filosofia.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 2 Capa do filme *Estrelas Além do Tempo*



Fonte: <http://blog.dondomenico.com.br/2017/09/19/filmeestrelasalemdotempo/>

Tabela 3 Enredo do filme *Admirável Mundo Novo**Admirável Mundo Novo*

O filme *Admirável Mundo Novo* (1998), dirigido por Leslie Libman e Larry Williams, origina-se na mente brilhante e engenhosa de Aldous Leonard Huxley (1894-1963), autor do livro homônimo, publicado em 1932. A narrativa, que é uma distopia, figura ao lado de 1984, de George Orwell (1903-1950) e Fahrenheit 451, de Ray Bradbury como um dos romances mais sombrios, emblemáticos e antiutópicos do século XX. A trama inicia-se no ano 632 depois de Ford, alusão a Henry Ford, empresário que ficou mundialmente conhecido pela produção em série de automóveis. A Terra, agora, passou por vários flagelos e divide-se, em dez grandes regiões administrativas. A população de dois bilhões de seres humanos é formada por castas com traços distintivos manipulados pela engenharia genética. Nos laboratórios passam a ser definidos os menos dotados, destinados ao rigor do trabalho braçal, e também aqueles que são destinados para comandar. Vale ressaltar, que não há espaço para a surpresa e para o imprevisto, tudo é milimetricamente pensado e calculado. Nosso Ford é o líder desta comunidade que habita o Mundo Novo, e que tem por lema o slogan: “Comunidade, Identidade e Estabilidade”. Esse lema marca a vida dos habitantes do Mundo Novo. Assim, a partir da manipulação genética surgem as castas que organizam hierarquicamente o Mundo Novo: Alfas, Gamas, Betas, Deltas, Ipsílon. As lições hipnopédicas moldam as convicções de cada uma destas castas, fazendo-as aceitarem a condição em que vivem. Por meio dessa formação psicogenética, extinguiu-se a família (pai e mãe), a religião, a história, a monogamia e, sobretudo, as emoções. O indivíduo sem estes vínculos emocionais torna-se estável e a sua estabilidade conduz à estabilidade social, objetivo supremo da civilização do Mundo Novo. Quando algum fator ameaça o equilíbrio individual, é consumida uma droga chamada Soma que restabelece o controle psíquico sobre a situação, representando a fuga protetora contra a súbita manifestação de pensamentos que são abominados pelo sistema. Esta droga sintética, que produzia efeitos díspares (eufórico, alucinógeno e sedativo), era simultaneamente um dos grandes instrumentos de poder nas mãos da administração central e, ao mesmo tempo, era um dos grandes privilégios das massas... porque as tornava muito felizes” (HUXLEY, 2014 p.209). Esta felicidade, criada a partir de um comprimido sintético

e sem efeitos nocivos ao organismo, além de superar os efeitos dos outros paliativos, dissuade os indivíduos de pensamentos subversivos. A sexualidade – outro fator que sempre se mostrou complexo - é estimulada desde a infância através de brincadeiras eróticas e a promiscuidade é moralmente obrigatória. Isso se verifica na frase “Cada um pertence a todos”. Neste cenário, é que o personagem Bernard Marx, um Alfa mais, sente-se insatisfeito com o mundo, no qual vive, em parte, porque é fisicamente diferente dos integrantes de sua casta, é um pouco mais baixo que os outros Alfas, e também demonstra sentimentos, o que era totalmente condenável no Mundo Novo. Bernard encontra uma mulher oriunda da civilização, mas que acabou se perdendo na aldeia “selvagem”, no Novo México. Linda, e seu filho, John. Bernard vê uma possibilidade de conquista de respeito social pela apresentação de John como um exemplar dos selvagens à sociedade civilizada do Mundo Novo. Para essa sociedade “civilizada”, ter um filho era um ato obscuro e impensável, ter uma crença religiosa era um ato de ignorância e de desrespeito à sociedade. Linda, quando chegou ao Mundo Novo foi rejeitada, devido aos hábitos incorporados na aldeia selvagem. O filme/livro desenvolve-se a partir do contraponto entre esta hipotética civilização ultra estruturada (com o fim de obter a felicidade de todos os seus membros, qualquer que seja a sua posição social) e as impressões humanas e sensíveis do "selvagem" John que, visto como algo aberrante, cria um fascínio estranho entre os habitantes do "*Admirável Mundo Novo*". Trata-se, de acordo com Veratti (2007) de uma profecia psicológica, ou seja, de como um governo pode dominar as pessoas através do controle social, da educação e dos procedimentos farmacológicos. Este é um filme que descreve as formas mais sutis e engenhosas que o pesadelo do totalitarismo pode assumir. Temas que podem ser explorados nas aulas de todas as disciplinas: controle genético, clonagem, adestramento comportamental, utopia, distopia, manipulação ideológica pela linguagem e condicionamento, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 3 Representação de *Admirável Mundo Novo*

Fonte: <https://canaltech.com.br/entretenimento/admiravel-mundo-novo-previsoes-para-um-mundo-contemporaneo-67205/>

Tabela 4 Enredo do filme *Fahrenheit 451*

Fahrenheit 451

O filme *Fahrenheit 451*, assim como os demais, também é oriundo da literatura. Mais especificamente, da literatura norte-americana. O livro, homônimo do filme, foi escrito e publicado em 1953, por Ray Bradbury (1920-2012). Ao lado de *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1932) e 1984, de Orwell (1948), *Fahrenheit 451* completa a trilogia distópica que impactou o século XX, nomeado por Eric Hobsbawm (1917-2012) de Era dos Extremos. A primeira versão para o cinema foi a de 1966 e a segunda, em 2018, dirigida por Ramin Bahrani. A narrativa é ambientada em uma cidade dos Estados Unidos um pouco mais sombria e opressiva que a maioria das metrópoles contemporâneas, com seu misto de progresso industrial e deterioração do tecido urbano, no qual, moderníssimos meios de transporte atravessam bairros decadentes. Importante destacar que, embora se passe em um futuro distópico, Manuel da Costa Pinto (2012) assevera que a trama se passa em um futuro não tão distante de nossa época. Isso se verifica no excerto do livro e do filme: “Desde 1990, já fizemos e vencemos duas guerras atômicas!” (BRADBURY, 2012, p. 62). Essa passagem conduz o(a) leitor(a) a deduzir que o

futuro de Bradbury, corresponde aproximadamente ao nosso presente. Especialmente, na versão de 2018, a qual mostra claramente a influência das redes sociais como ferramentas de manipulação e propagação de ideologias que são mostradas em telas translúcidas com tecnologia futurista, instrumentos de realidade virtual, horizontes de arranha-céus refletindo transmissões sensacionalistas da mídia. No futuro, aparentemente, a imagem será consumida em excesso, mas os livros são considerados um perigo. O foco da obra original se mantém: os bombeiros são encarregados de queimar todos os livros do país. Eles desenvolvem uma cultura de aversão à literatura, embora permitam poucos livros oficiais, como a Bíblia e Moby Dick. Os bombeiros de Bradbury são agentes da higiene pública que queimam livros para evitar que suas quimeras perturbem o sono dos cidadãos honestos, cujas inquietações são cotidianamente aplacadas por doses maciças de comprimidos narcotizantes e pela onipresença da televisão. A trama de Fahrenheit 451 apresenta várias aproximações com as obras de Huxley e Orwell. O romance conta a história de Guy Montag, um bombeiro que, após várias incinerações de livros, começa a se perguntar sobre o fascínio que essas páginas impressas exercem sobre algumas pessoas obstinadas, que desafiam a ordem estabelecida pelo simples prazer de ler. Dois acontecimentos são decisivos na urdidura do enredo, que desencadeará uma mudança de postura em Montag, que passa a refletir e a questionar a ordem vigente. O primeiro acontecimento que mudará sua visão entorpecida, é quando o protagonista testemunha a autoimolação de uma senhora, cujo sobrenome é Blake, uma clara alusão do autor ao poeta inglês William Blake. Essa senhora recusa-se a abandonar sua casa, preferindo morrer no incêndio de sua biblioteca pessoal. Paralelamente, Montag conhece Clarisse McClellan, uma jovem adolescente que instiga nele o prazer das coisas simples e espontâneas – como a conversa entre amigos, atividade coibida em uma sociedade que administrava o ócio por meio de atividades programadas. Clarisse, conseguia ainda, fazer com que Montag se indagasse sobre o porquê das coisas. Esses dois acontecimentos têm como pano de fundo o cotidiano asfixiante das demais personagens. Neste contexto, Costa Pinto (2012) nos lembra que também em *Admirável Mundo Novo*, em que existe um narcótico, o *soma*, que provoca um bem estar politicamente anestésico, em Fahrenheit 451, a mulher de Montag, Mildred, vive à base de pílulas que embalam sua irrealdade cotidiana. A partir desse ponto, toda ação de Fahrenheit 451 vai se

desenrolar no desafio de Montag às proibições vigentes e na sua tentativa de fuga da cidade, proporcionada pela amizade com Faber – um professor que ele outrora investigara e que agora torna-se seu cúmplice. O chefe dos bombeiros é Beatty, que desempenha o papel de inquisidor-mor; ao mesmo tempo conhece profundamente o que quer destruir, sendo capaz de citar Shakespeare de cabeça. Beatty procura mostrar ao hesitante Montag que os livros são o caminho da melancolia, da incerteza. Os livros são um convite à transcendência, ao desvario, à errância, ao desvio em relação ao destino bovino da humanidade conformada. E conclui: “Um livro é uma arma carregada na casa vizinha” (BRADBURY, 2012, p. 57). No final do filme/livro, Montag se refugia em uma comunidade de homens que vivem às margens da sociedade, e que, para escapar à ameaça dos juízes e dos censores, decoram livros, preservando assim, a memória da escrita.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 4 Cena do filme *Fahrenheit 451*



Fonte: [https://www.theburgergazette.com/2028/reviews/book-review/book-review-fahrenheit-](https://www.theburgergazette.com/2028/reviews/book-review/book-review-fahrenheit-451/)

451/

Tabela 5 Enredo do filme *Coringa**Coringa/Joker*

O filme *Coringa*, não constava no planejamento do *Cine Littera*, foi incluído a pedido dos(as) alunos e alunas por ocasião de sua estreia no cinema. Diferentemente, dos filmes selecionados por mim, para exibição no projeto, *Coringa*, não se origina de uma obra literária, mas sim, de um outro gênero textual, que é a história em quadrinhos. Assim, para construção do enredo do filme, recorro às minhas impressões na visualização do filme, como também a algumas leituras recolhidas em sites de crítica cinematográfica. O protagonista se chama Arthur Fleck e mora com a mãe, Penny, de quem cuida, na cidade de Gotham. Arthur é acometido de um transtorno mental, que o obriga a ingerir sete comprimidos ao dia, e ainda sofre com um riso incontrolável, por causa da doença. Para sobreviver e cuidar de sua mãe, já em idade avançada e também enferma, Arthur Fleck trabalha como palhaço, mas sofre com a violência perpetrada contra ele nas ruas de Gotham. A mãe do protagonista, vive obcecada por seu antigo patrão, Thomas Wayne. Ela escreve cartas para o magnata, que agora, candidatou-se a prefeito de Gotham, pedindo auxílio financeiro, mas, sem nunca obter uma resposta. Os dois, mãe e filho passam às noites assistindo à televisão, como único passatempo para Arthur que não tem outro convívio social. Sua mãe diz a ele que será um grande comediante. Um dia, aparentemente normal em sua patética rotina, um grupo de garotos o agride violentamente, e, ao relatar o episódio a um outro colega, este o oferece uma arma, justificando que é para sua proteção. Ao visitar um hospital para crianças, ele, vestido de palhaço, deixa cair a arma e é demitido, logo após o incidente. Desiludido e revoltado, Arthur dirige-se ao encontro com a assistente social para sua consulta de rotina e também para obter a prescrição médica dos sete medicamentos controlados que ele faz uso diário para manter-se em certo equilíbrio. Na consulta, fica sabendo que o governo irá “cortar” suas consultas e sem elas, não há como receber a medicação necessária. Fato este, que o deixa bastante indignado. E agora, o(a) espectador(a) começa a conhecer uma outra face do protagonista. Sem os medicamentos que mantinham o seu equilíbrio emocional, Arthur, agora, está fora de controle. Acontecimento que é mostrado na cena em que, mascarado de palhaço no metrô, a caminho de casa, ele presencia a cena, na qual, três homens, aparentemente abastados, começam a assediar uma mulher, que é defendida por

Arthur. Os três homens, então, voltam-se contra o protagonista e começam a espancá-lo. Neste momento, conhecemos, não mais Arthur Fleck, mas, *Coringa*. Travestido de palhaço, o que, de certa forma “esconde” sua verdadeira identidade, Arthur dispara sua arma e persegue os homens, que, até o momento, estavam se divertindo ao espancá-lo. Na perseguição, efetua os disparos e acaba matando os homens que antes, o importunavam sem piedade. Depois do ocorrido, entre assustado e destemido, dirige-se para casa e dança, pela primeira vez. No outro dia, ele, que já era o *Coringa*, “vira” notícia de jornal. A cidade sombria de Gotham, vive uma reviravolta, e a população decide apoiar o assassino do metrô e a desejar a morte das elites, diante de tantas injustiças sociais presenciadas, com relação aos menos afortunados. Entre realidade e alucinação, Arthur inicia um romance com sua vizinha e mãe solteira, Sophie. Enquanto isso, ele intercepta uma outra carta de sua mãe para Thomas Wayne e descobre, perplexo, que é filho do magnata. Nosso protagonista, então, entre surpreso, maravilhado e confuso, decide ir até à mansão da família Wayne, e no portão depara-se com Bruce Wayne, que ele acredita ser seu irmão, mas, seguindo a lenda dos quadrinhos, se tornará seu aqui-inimigo. Um funcionário da mansão aparece no portão e declara que conhecia sua mãe, Penny, e que a história contada por ela, era uma mentira. Ao voltar para casa, Arthur vê que sua mãe passou mal e foi hospitalizada, e ele, resolve investigar a verdade a respeito da história contada por Penny. Ao ler sua ficha psiquiátrica, Arthur descobre que foi adotado e era constantemente espancado pelos namorados da mãe. Diante de tal revelação, chocado e decepcionado, ele acaba por matar sua mãe no leito do hospital, sufocando-a com o travesseiro. Desolado, sem sua genitora que ele protegia e cuidava, e, acreditava que ela, também sempre o protegera, sua condição depressiva se agrava e fica totalmente fora de controle, quando ao ligar a televisão assiste estarecido um vídeo seu sendo ridicularizado pelo apresentador, que ele, antes admirava. Murray, o apresentador, convida, entre risos e sarcasmo, Arthur Fleck para participar de seu programa, uma espécie de *talk show*, ao vivo. Quando aceita o convite, Arthur não é mais a figura ingênua que conhecemos no início do filme. O protagonista, decide pintar o cabelo de verde e compõe seu novo “e”, com uma maquiagem de palhaço, não um palhaço qualquer, mas, o *Coringa*. Nome que passa a adotar, doravante. No dia marcado para sua apresentação no programa de Murray, está também, agendado um grande protesto nas ruas da sombria Gotham

City, e para sua surpresa, as pessoas usam máscaras de palhaço. Durante a programação do talk show de Murray, Arthur confessa os assassinatos e discursa de maneira inflamada, acerca da sociedade que o marginalizou, culpando, inclusive, programas de televisão como aquele. Diante da perplexidade do apresentador, Arthur sem hesitar, dispara a arma contra Murray que morre na hora. Detido e conduzido por policiais em uma viatura, tem o carro interceptado por manifestantes também vestidos de palhaço, e, como em uma alucinação, fantasia, *Coringa* é resgatado. Ao final da narrativa, vamos encontrá-lo em um hospital psiquiátrico, deixando um rastro de sangue atrás de si. Ao espectador(a), fica a reflexão de quantos *Coringas* encontram-se nas esquinas do mundo, frutos de uma sociedade que os exclui e os marginaliza.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 5 Capa do filme *Coringa* 2019



Fonte: https://http2.mlstatic.com/coringa-D_NQ_NP_921649MLB40695549260_022020-F.jpg

1.4. EM CARTAZ: CINE LITTERA, A ESTREIA

Figura 6 Capa da apresentação do *Cine Littera*



Fonte: elaborado pela autora

Inicialmente, em conversa com minha orientadora no ano de 2019, sobre a condução dos caminhos da pesquisa, explicitiei-lhe meu desejo de realizar um projeto de extensão de 40h sobre visualização de filmes com os(as) meus(minhas) alunos e alunas do ensino médio de um dos colégios, nos quais, leciono.

Minha orientadora acolheu a ideia, uma vez que, no Mestrado já havia realizado um projeto de formação continuada interdisciplinar para professores e professoras por meio de pesquisa-ação; com a proposta de inserção do cinema na sala de aula como fonte epistemológica de conhecimento que possibilita uma leitura crítica da realidade.

Neste contexto, o doutorado me possibilitou um aprofundamento teórico, e um “fôlego” maior para aprofundar conhecimentos epistemológicos com relação aos estudos da imagem por meio dos filmes, que sempre estiveram presentes em minhas aulas.

No entanto, apesar de sempre observar como os(as) estudantes recebiam determinado filme, o que os(as) impactava ou não impactava; foi a partir do mergulho mais profundo nas águas do doutorado que iniciei uma construção teórica e metodológica que envolve o olhar, e, que para mim, tornou-se uma pedagogia do olhar.

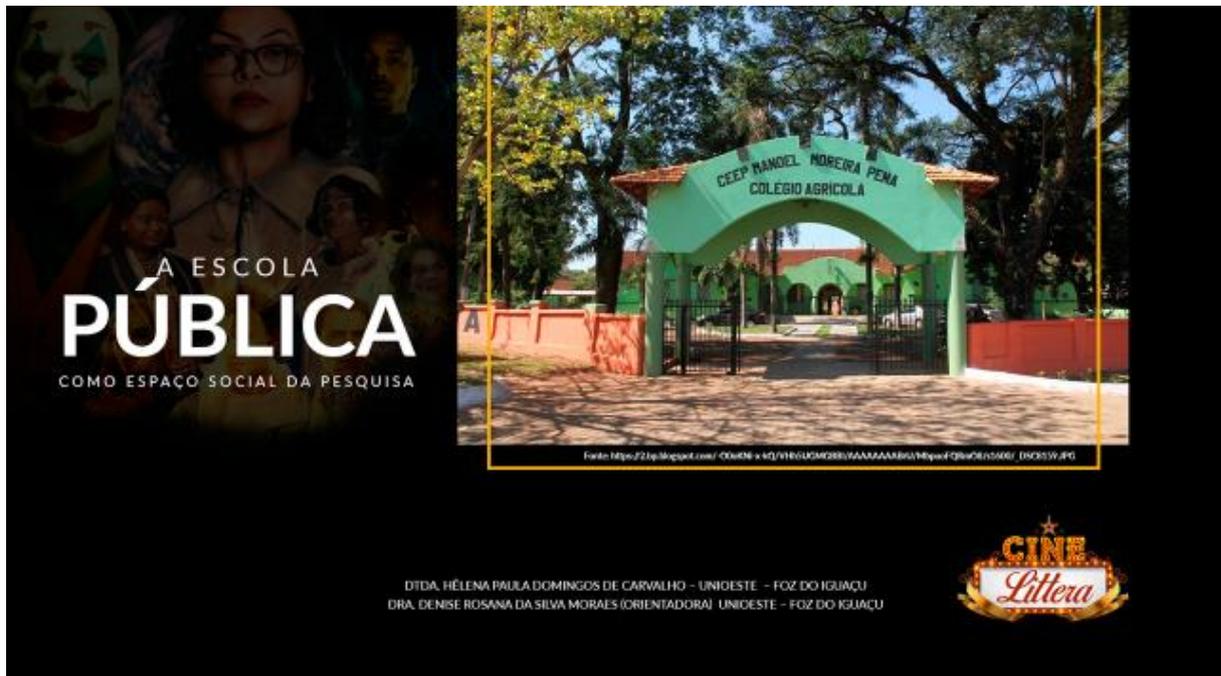
O olhar impregnado de sensibilidade, ao mesmo tempo em que o filme permite leitura interdisciplinar e insere-se nos quadros da reflexão crítica. Sinto-me ainda, impelida a confessar que, a partir do contributo teórico dos filósofos que se debruçaram a estudar a potencialidade do cinema, emergindo teorias que em muito contribuem para pensar a imagem como fonte epistemológica, compreendendo que nem tudo é dizível, mas exprimível pela imagem.

Encontrei ressonância no arcabouço teórico destes(as) autores(as) para externalizar minha leitura e minhas impressões sobre minhas vidências a respeito do impacto do filme na formação geral de todos nós. No dizer de Julio Cabrera (2006), “o cinema pensa”. Ao mesmo tempo que nos obriga a pensar.

Assim, o cinema é, novamente, o protagonista de minhas inquietações e investigações; e desta vez, busco investigar sua contribuição junto ao processo formativo dos(as) estudantes do ensino médio, especificamente, dos(as) alunos e alunas do Colégio Agrícola.

1.4.1. A escola pública como espaço social da pesquisa-ação: um cenário e múltiplos olhares

Figura 7 Foto da entrada do colégio Agrícola



Fonte: elaborado pela autora

A escola referida na imagem e já mencionada na introdução, é o Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena – CEEP, conhecido na cidade de Foz do Iguaçu, como Colégio Agrícola. A escolha por realizar a pesquisa nessa escola, deve-se a dois critérios: o primeiro, é porque tenho maior número de aulas e, portanto, passo mais tempo em convivência com esses(as) estudantes.

O segundo critério, e, de fato, o mais significativo, trata-se de uma escola profissionalizante que oferta curso técnico integral em Agropecuária; e em regime de internato e semi-internato. O colégio recebe uma diversidade de estudantes, oriundos das cidades vizinhas a Foz do Iguaçu, como também do país vizinho, o Paraguai.

A cidade de Foz do Iguaçu, conta com aproximadamente 260.000 habitantes e localiza-se em uma região de tríplice fronteira, estabelecendo divisa pelas águas do Rio Iguaçu com a Argentina, e pelas águas do Rio Paraná com o Paraguai.

As cidades que compõem a região trinacional são: Ciudad del Este, Cidade do Leste - integrada à cidade de Foz do Iguaçu, Brasil, pela Puente de la Amistad - Ponte da Amizade; e, Puerto Iguazu – Porto Iguaçu, na Argentina. No contexto explicitado, ressalto que o Colégio Agrícola era um ambiente ainda novo para mim, uma vez que iniciei minhas atividades como docente nessa escola no ano de 2018.

A escola, localiza-se em uma área urbana da cidade de Foz do Iguaçu, e conta com uma área total de 69,7 hectares. Parte desta extensão, como campo. Em sua organização pedagógica, o colégio oferta vagas para nove turmas, sendo três primeiros anos, três segundos e três terceiros anos.

Além do curso integral no período diurno, o colégio oferece ainda, cursos técnicos profissionalizantes noturnos que compreendem a duração de dois anos, nas áreas de Química, Meio Ambiente e Turismo. Dentre as nove turmas existentes na escola, leciono para cinco delas.

Minhas turmas que participaram da pesquisa-ação foram: segundos anos A e C e terceiros A, B e C. Assim, participaram do projeto de extensão, 42 alunos(as), inicialmente. Ao longo dos dez encontros, no período compreendido de dois meses (agosto a outubro de 2019) de *Cine Littera*, alguns alunos(as) foram deixando de frequentar todos os encontros, motivados, de acordo com suas próprias palavras, pelo excesso de trabalhos escolares a serem desenvolvidos e entregues.

Muitas dessas atividades precisavam do período noturno para que os estudantes cumprissem o volume de trabalhos teóricos e práticos, uma vez que estudam durante todo o dia em regime integral e com dezoito (18) disciplinas. Dessa

forma, encerramos o projeto com 30 alunos frequentando, mas, nem sempre com cem por cento de frequência.

A faixa etária desses(as) estudantes participantes do projeto de extensão, situa-se entre quinze (15) a dezenove (19) anos de idade, aproximadamente. Essa diferença, justifica-se, especialmente, com os(as) alunos e alunas oriundos do Paraguai.

Aqueles que frequentavam a terceira série do ensino médio, eram na sua maioria, maiores de idade. Como pesquisadora e professora desses(as) alunos(as), pude perceber um nível de maturidade nos diálogos que mantínhamos em nossas rodas de conversa sobre as temáticas exploradas pelos filmes.

Com relação ainda, aos(às) participantes do projeto, muitos(as) eram de cidades vizinhas a Foz do Iguaçu, e já permaneciam no colégio no regime de internato. Dos quarenta e dois (42) estudantes que iniciaram o *Cine Littera*, dezoito (18) são do sexo feminino e vinte e quatro (24) do sexo masculino.

A proporção maior de estudantes do sexo masculino frequentando o projeto, explica-se porque, em sua maioria, como escola técnica e profissionalizante em Agropecuária, o número de matrículas para estudantes do sexo masculino sempre imperou no colégio. Embora, seja importante destacar, que nos últimos anos, muitas meninas adentraram para essa área.

Para melhor visualização e didaticidade, evidencio os dados dos sujeitos participantes da pesquisa empírica por meio de uma tabela.

Tabela 6 Registro de dados dos(as) participantes da pesquisa

Cidade/país onde residem	Foz do Iguaçu	Santa Terezinha de Itaipu	Medianeira	São Miguel do Iguaçu	Missal	Paraguai
Participantes	14	6	2	4	2	14
Faixa etária dos estudantes	15 ~ 19					
Alunos do sexo masculino	24					
Alunas do sexo feminino	18					
Total de participantes	42					

Fonte: elaborado pela autora

O quadro acima demonstra a diversidade cultural, na qual, o colégio Agrícola está inserido. Resultando no mesmo número de participante de Foz do Iguaçu e também do Paraguai. Com relação ao país vizinho, esses(as) alunos e alunas já permaneciam no internato da escola durante a semana.

No contexto da pesquisa, sempre aproveitei o potencial pedagógico dos filmes, atrelando-os, sempre que possível, à realidade vivida dos(as) educandos e educandas, de forma que os conteúdos façam sentido no processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Assim, fui aos poucos constituindo a pedagogia do olhar, uma construção teórica e metodológica que foi se formando ao longo desses 20 anos de experiência docente, tanto da educação básica quanto da universidade. E que, se intensificou nesta etapa de minha vida, que compreende a pesquisa do doutorado.

Neste momento de relato da pesquisa empírica, torna-se relevante retomar o objetivo geral desta tese, que é: Investigar como o cinema possibilita ressignificar a aprendizagem através da pedagogia do olhar no processo formativo dos(as) estudantes da escola pública por meio de pesquisa-ação.

Recordando Gilles Deleuze, ao expressar que as imagens nos afetam tanto intelectualmente como afetivamente. Nesta mesma direção, Paulo Freire também assinala que, o que aprendo, aprendo com o corpo inteiro, isto é, com minha intelectualidade sem desprezar meus sentimentos, minhas emoções e minhas intuições.

O que não quer dizer, menos cientificidade. Neste sentido, e, ancorada nos pressupostos da pedagogia libertadora de Freire, que pensa a escola e a educação não apenas pelos processos formais de instrução, mas, sobretudo, em uma formação humana e integral.

Coadunado a esse pensamento, esta tese, argumenta em favor de uma educação da sensibilidade através da pedagogia do olhar e da filosofia da diferença, como propõe Deleuze, amparado pelas proposições filosóficas de Nietzsche, filósofo que já antecipava que a tarefa da educação é ensinar a ver.

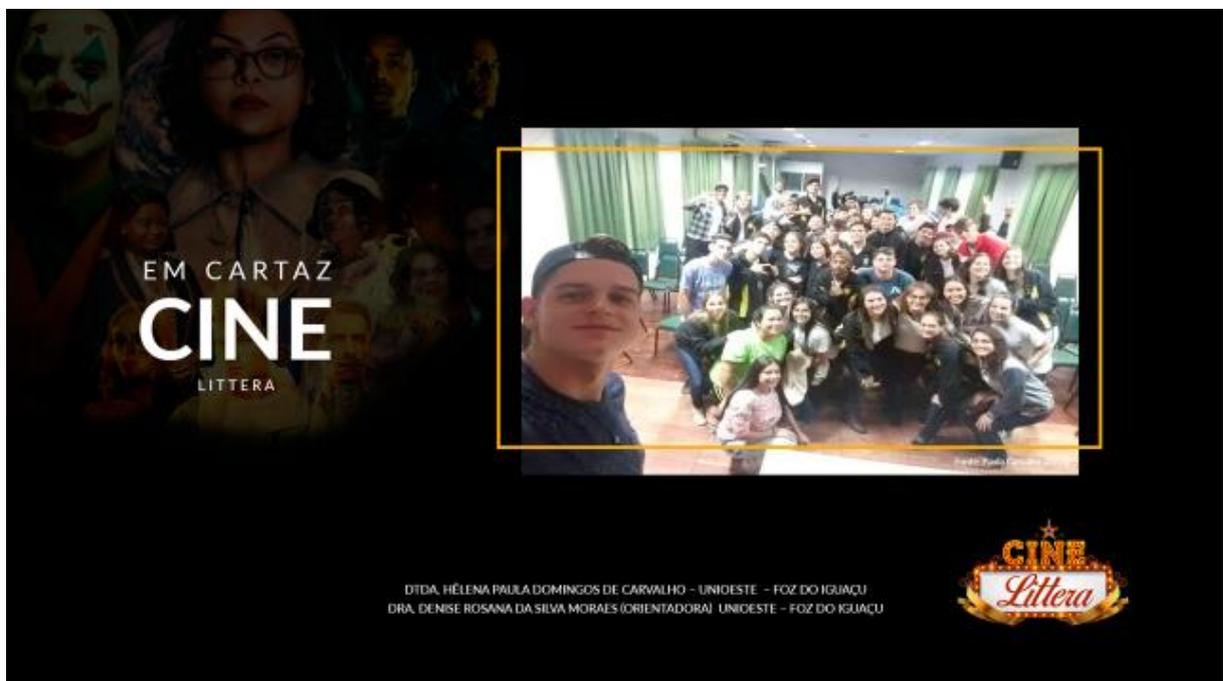
De volta à escola, por ter uma educação profissionalizante, os estudantes passam o dia todo no colégio. Iniciam os estudos às 7h30min e terminam o dia letivo às 17h50 min. No horário escolar, contam com dezessete (17) disciplinas no segundo ano e dezoito (18) no terceiro ano do ensino médio; incluindo as disciplinas da base comum e da área técnica.

Por ofertar regime de internato e semi-internato, a organização escolar na sua cotidianidade, revela-se um pouco diferente, dada a sua especificidade como escola técnica. As aulas, às segundas-feiras, iniciam às 9h20min, porque os alunos estão regressando para a escola e muitos vêm de outras cidades, como também do Paraguai.

Na sexta-feira, as aulas encerram-se às 11h50min, e os estudantes regressam para as suas cidades para passarem o fim de semana junto às suas famílias.

1.4.2. *Cine Littera* e os bastidores de como tudo começou...

Figura 8 Noite de *Cine Littera*



Fonte: elaborado pela autora

Após essa breve contextualização do *lócus* da pesquisa, dou início aos relatos. Primeiramente, para que o projeto se realizasse no espaço do Colégio Agrícola, contei com o apoio dos dois diretores em exercício, o diretor geral e o diretor auxiliar. A ideia do projeto foi muito bem recebida por parte da direção da escola, e, mais ainda, por parte dos(as) alunos e alunas do ensino médio.

Levando em consideração a permanência desses alunos o dia todo na escola, foi necessária uma autorização dos pais e/ou responsáveis para que os(as)

estudantes interessados em participar do projeto de extensão, pudessem permanecer uma vez por semana na escola no período noturno.

O dia e horário definido para a realização do projeto ficou estipulado às terças-feiras, das 19h às 22h, com intervalo de 15 minutos para o jantar dos(as) alunos e alunas, servido no refeitório do colégio às 19h30min. Terça-feira, era o dia em que eu lecionava manhã e tarde na escola.

E, em consenso com a opinião dos(as) estudantes que queriam participar, encontramos na terça-feira, o dia ideal, já que na segunda, eles(as) levantavam muito cedo para viajarem para a escola, e, portanto, alegavam muito cansaço, depois de um dia longo de estudos.

Na quarta-feira, muitos dos que queriam assistir aos filmes e discuti-los em conjunto, realizavam práticas esportivas, como o projeto de volleyball que era ofertado para as meninas e futsal para os meninos. Sendo assim, chegamos a um consenso de que na quinta-feira, estaríamos todos e todas muito cansados para assistirmos a um bom filme.

E, na sexta, como já mencionado, os alunos(as) deixam a escola ao meio dia. Dessa forma, por unanimidade, ficamos na terça-feira. Ressalto que a participação dos(as) alunos e alunas no projeto de extensão aconteceu por meio de convite nas turmas que lecionava no ano de 2019, ou seja, segundos A e C e terceiros A, B, C. Estendi o convite também ao segundo ano B, turma que era de outra colega.

Assim, os primeiros anos não foram convidados, uma vez que não lecionava para eles. Inicialmente pensei em utilizar uma sala de aula para a projeção dos filmes, contudo, para o meu contentamento, a primeira lista por adesão ao projeto *Cine Littera*, contou com setenta e quatro (74) inscritos, e, alunos e alunas dos terceiros anos, diziam que eu tinha que priorizá-los, porque eles(as) já estavam comigo desde o segundo ano, e ainda porque sentiam uma necessidade maior de discutir e analisar temas suscitados nos filmes, uma vez que havia a preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e a “temida” redação.

Outros(as) ainda argumentavam que iriam prestar o concurso de vestibular, e, que nossa análise em conjunto sobre as temáticas exploradas pelos filmes, em muito poderia contribuir. Os(as) estudantes dos segundos anos, por sua vez, argumentavam que o mais democrático seria um sorteio para as vagas do *Cine Littera*.

Eu havia pensado em 30 alunos no projeto *Cine Littera*, depois me ocorreu que poderia haver desistências, e, iniciei o primeiro encontro com 42 alunos, no dia 06 de agosto de 2019, no espaço do auditório do Colégio Agrícola.

Antes, porém, de passar a relatar a estreia do projeto, destaco ainda, uma outra particularidade do Colégio Agrícola. Mesmo sendo uma escola que pertence à rede estadual de ensino; para que os(as) alunos e alunas possam estudar neste espaço, os estudantes passam por uma seleção, que compreende um questionário socioeconômico, uma entrevista que intenciona conhecer o perfil do(a) aluno(a), uma pequena redação e análise do histórico escolar.

Assim, são ofertadas para o curso técnico integral em Agropecuária, aproximadamente, 300 vagas, considerando as nove turmas existentes no colégio e o número de alunos(as) por sala ser um pouco mais de 30.

Esse número de vagas divide-se tanto para o semi-internato, quanto para o internato, reservado aos(às) alunos e alunas que moram no Paraguai e cidades vizinhas, com exceção de Santa Terezinha, cidade de porte pequeno e considerada relativamente próxima à cidade de Foz do Iguaçu.

1.4.3. Costurando sentidos na relação com o cinema na vida dos(as) estudantes: ajustando o foco

Figura 9 Questionário de sondagem



Fonte: elaborado pela autora

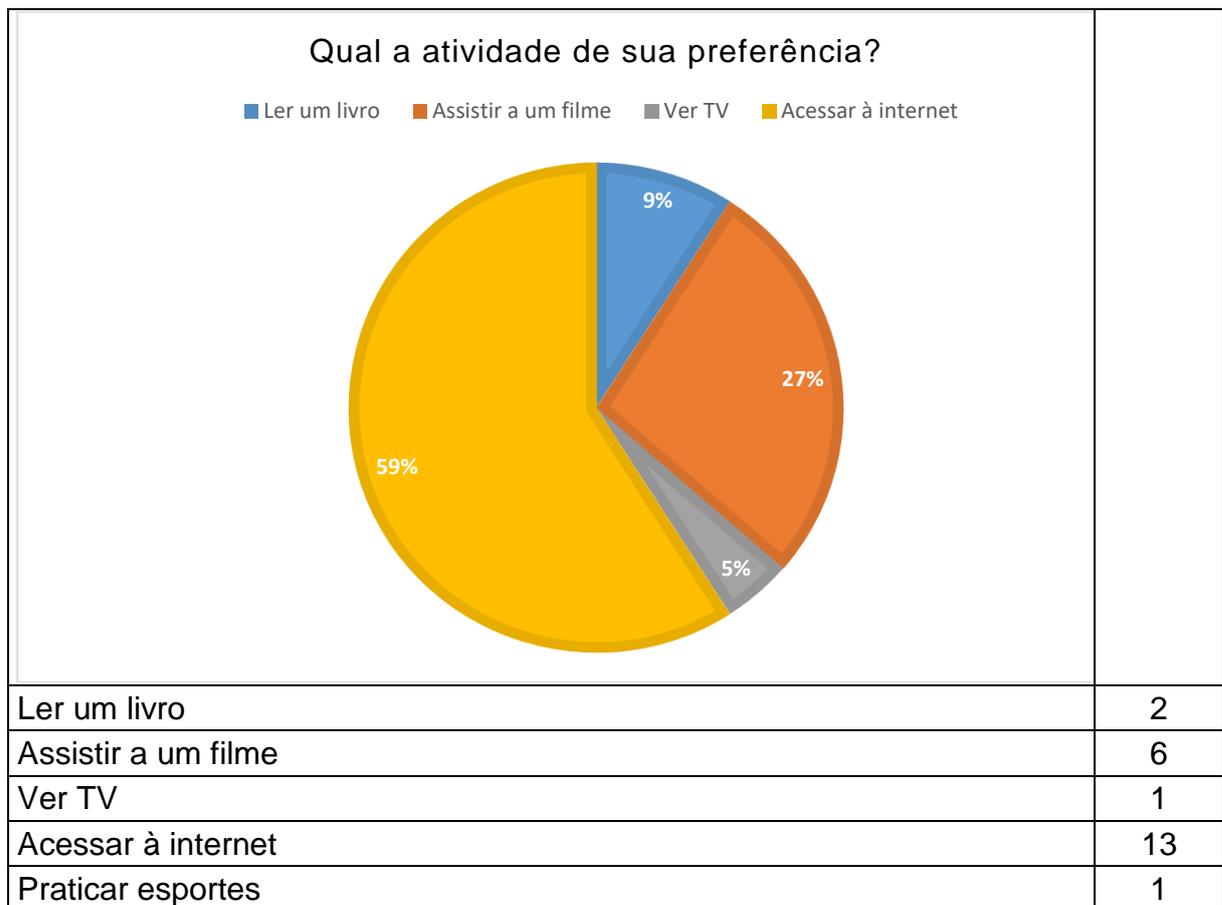
Na sequência, apresento um questionário de sondagem elaborado por mim, a partir de leituras recolhidas em obras que versam sobre o cinema como prática social, a exemplo da obra de Turner (1997), e de Napolitano (2010), cujo título é: Como usar o cinema na sala de aula. Destaco, que ambas estão referenciadas nesta tese.

A intenção era a de conhecer, previamente, a relação dos(as) alunos(as) participantes do projeto, com o cinema fora do ambiente escolar, como também diagnosticar respostas, no intuito de melhor preparação das estratégias metodológicas interdisciplinares, por meio do plano de trabalho docente – PTD da professora/pesquisadora.

*Cine Littera: O Cinema como um Caleidoscópio de Possibilidades*¹².

Professora Dtda. Hêlena Paula Domingos de Carvalho

Tabela 7 Pergunta 1 do questionário de sondagem



Fonte: elaborado pela autora

¹² O título que se encontra no início do questionário era provisório no começo da pesquisa.

1.4.4. O que revelou o questionário?

No dia da aplicação do questionário, alguns alunos e alunas não compareceram porque, neste mesmo dia, ocorria no colégio uma palestra sobre homeopatia. Sendo assim, dos 42 estudantes que se inscreveram para realização do projeto de extensão, 23 responderam ao questionário no dia combinado. Passo agora a explicitar algumas das respostas que considero relevantes para o encaminhamento da investigação.

O gráfico, diante da primeira questão, como forma de conhecimento preliminar, e na intenção de conhecer com mais profundidade os interesses dos(as) alunos e alunas que se propuseram a participar do *Cine Littera*, demonstra, claramente, que a preferência dos(as) estudantes é por acessar à internet, como primeira opção.

Esta constatação revela, que estamos diante da geração conhecida como *nativos digitais*. Geração esta, que vive a fluidez das linguagens, a efemeridade e a desconjuntura do tempo. Esses(as) nativos digitais, encontram no ciberespaço um lugar de convergência das novas técnicas, em uma tentativa de aproximar a cultura local e global – eivada de significados.

Para Martín-Barbero (2004), as mídias passaram a constituir um espaço-chave que integra a intersecção da produção e do consumo cultural. Enquanto professores(as) desses(as) estudantes, precisamos reconhecer que a escola não detém mais (há muito tempo), o monopólio do saber. No entanto, há também dificuldade em superar práticas puramente instrumentais, tanto por parte da Instituição Escola quanto de muitos de nós, trabalhadores(as) da educação.

Esse novo espaço virtual, ao qual, os(as) alunos(as) chamam genericamente de internet, modifica radicalmente as relações entre ensino e aprendizagem, propondo novos modos de simbolização cultural, debilitando, eliminando as fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, ciência e arte.

É neste universo que une o tradicional ao inovador, que Moraes (2016) expressa, que nossa função como educadores(as) do século XXI, é contribuir para que as tecnologias e mídias no espaço escolar sejam problematizadas e significadas no contexto pedagógico.

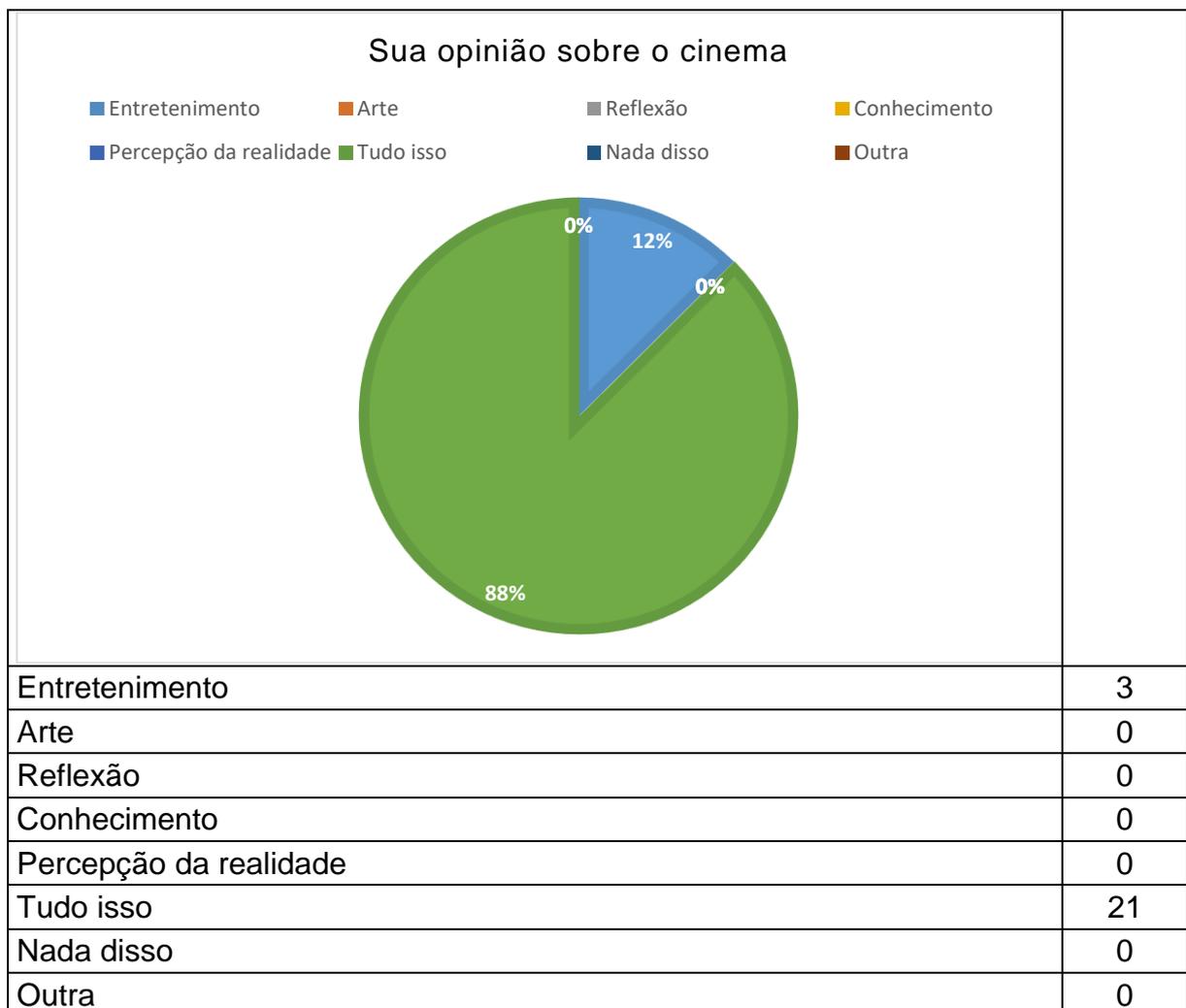
Em consonância com o dizer da autora, esta pesquisa busca problematizar a mídia cinema no espaço da escola em um contexto pedagógico interdisciplinar, de uma forma que os temas explorados pelos filmes se inter-relacionem com a leitura da realidade.

Neste viés, assistir a um filme, aparece como segunda opção, de alguma forma, demonstrando o quanto a imagem é impactante e reveladora de contextos que nos auxiliam a captar certos sentidos da realidade, de uma forma muito mais fluida e sensível.

Como denota Cabrera (2006), o conceito-imagem é capaz de conscientizar mais do que a própria filosofia, porque nos atravessa emocionalmente. Essa asserção é evidenciada, já que a segunda opção de atividade preferida é, para os(as) estudantes, assistir a um filme.

No gráfico seguinte, tem-se o indicativo de que o cinema é bastante significativo para os(as) alunos e alunas, uma vez que, a opção que integra o cinema à percepção da realidade, ao conhecimento, à arte e ao entretenimento foi a selecionada na chave de resposta que agrega “tudo isso”.

Tabela 8 Pergunta 2 do questionário de sondagem

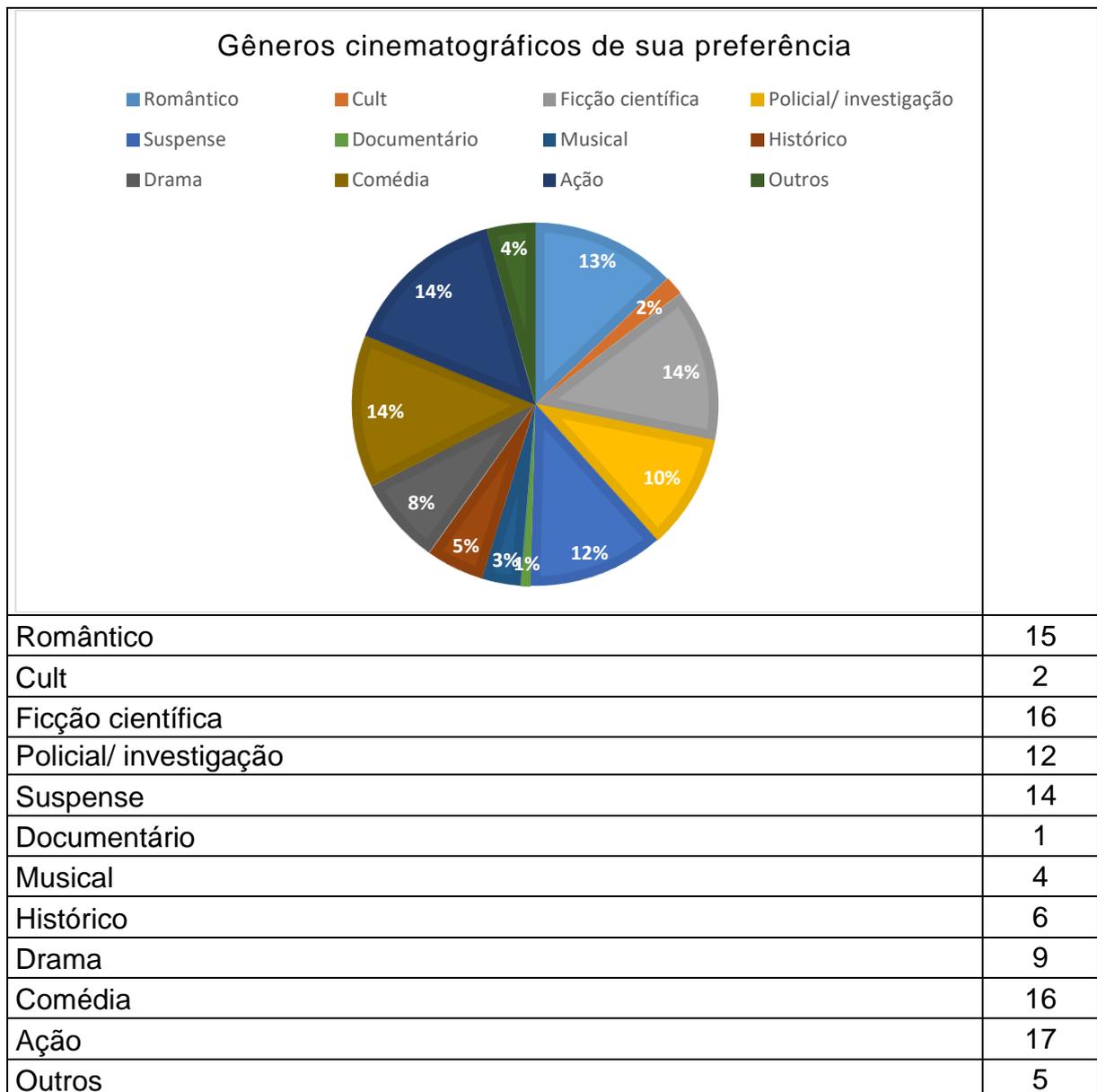


Fonte: elaborado pela autora

Nesta segunda questão, ainda de forma espontânea, percebe-se que há uma relação intrínseca e afetiva com a sétima arte. O gráfico aponta que apenas 12% dos(as) estudantes considera o cinema entretenimento. Enquanto 88% identifica o cinema como conhecimento e percepção da realidade.

Esse conhecimento dialoga com a percepção da realidade, à medida que se considera os filmes como formas de pensamento, como postula Cabrera (2006). Isto não significa dizer que seja um pensamento como forma de resposta fechada, definitiva. Assim, o cinema como forma de pensamento remete aos processos semânticos, pelos quais o(a) espectador(a) atribui sentido ao que vê.

Tabela 9 Pergunta 3 do questionário de sondagem



Fonte: elaborado pela autora

A questão seguinte, remete aos gêneros cinematográficos de maior preferência entre os(as) entrevistados(as). Ressalto que, aproprio-me dos estudos de Turner (1997) para abordagem dos gêneros cinematográficos. Sabe-se que uma das maneiras de distinção entre diferentes tipos de filmes é pelo gênero.

Tomado de empréstimo dos estudos literários, o termo gênero tornou-se um instrumento muito utilizado na análise do cinema. Turner (1997), identifica o gênero como um sistema de códigos, convenções e estilos visuais, que possibilita ao público compreender de forma mais rápida, não sem alguma complexidade, o estilo de narrativa a que está assistindo.

Um filme de suspense, por exemplo, deve conter muitas soluções possíveis para a trama que construiu, e, ao mesmo tempo “despistar” o(a) espectador(a) até o momento apropriado de revelar a identidade do assassino. Ao observarmos o gráfico, percebe-se que estão no mesmo percentual, os gêneros de filmes: romântico, comédia e ficção científica, seguidos por gêneros de suspense e ação.

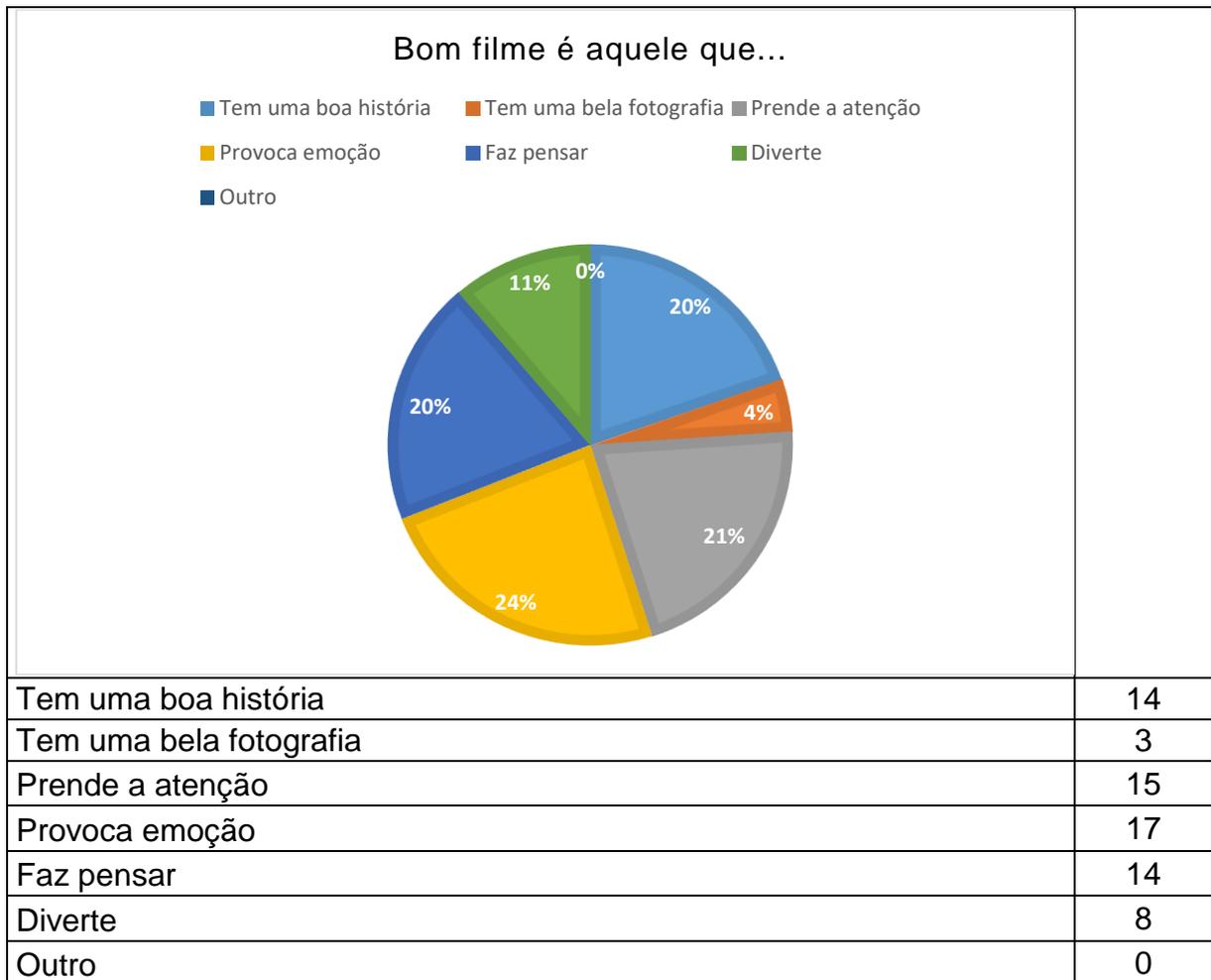
Saliento que, as preferências pelos gêneros, muito dizem sobre nós, nossos conteúdos internos, nossa subjetividade. Não há, e nem poderia haver, nenhuma intenção de análise de gosto ou julgamento de valor com relação às escolhas pelos gêneros de filmes dos(as) estudantes.

Dessa forma, Turner (1997) expressa que os produtores de filmes, apresentam ao público dois aspectos, aparentemente contraditórios: confirmar a expectativa que existe sobre o gênero e, ao mesmo tempo, alterá-la um pouco, com a finalidade de oferecer ao público o prazer de reconhecimento do gênero, como também a emoção do novo.

Para Aumont et al (2007), os gêneros são dinâmicos, eles mudam e evoluem durante a sua existência. Muito há ainda o que relatar sobre o gênero dos filmes, contudo, ressalto não ser essa a intenção da pesquisa.

Independente do gênero de filme que mais nos arrebate, Metz (2014) evoca no filme um dos seus aspectos mais avassaladores: a impressão de realidade vivida pelo(a) espectador(a) diante do filme. Mais do que o romance, mais que a peça teatral, mais do que uma pintura; o filme nos dá a sensação de estarmos assistindo a um espetáculo quase real.

Tabela 10 Pergunta 4 do questionário de sondagem



Fonte: elaborado pela autora

Esse gráfico aponta que quando se trata de avaliar, julgar o que é considerado um bom filme para nossos(as) estudantes, a emoção “fala mais alto”. Seguido de prender à atenção, ter uma boa história e fazer pensar. Esses dados, ainda que preliminares, evidenciam que, para os(as) entrevistados, um filme não é só visto como entretenimento, mas, o que é capaz de provocar emoção e ao mesmo tempo fazer pensar.

A questão seguinte, “Que impressões um bom filme deixa em você”? Dialoga diretamente com as respostas a essa pergunta quatro, “Bom filme é aquele que...”; além de provocar emoção, fazer pensar, ainda, deixa suas marcas.

Tabela 11 Pergunta 5 do questionário de sondagem



Fonte: elaborado pela autora

Essa relação afetiva com a sétima arte é explicitada por Carrière (2006), ao postular:

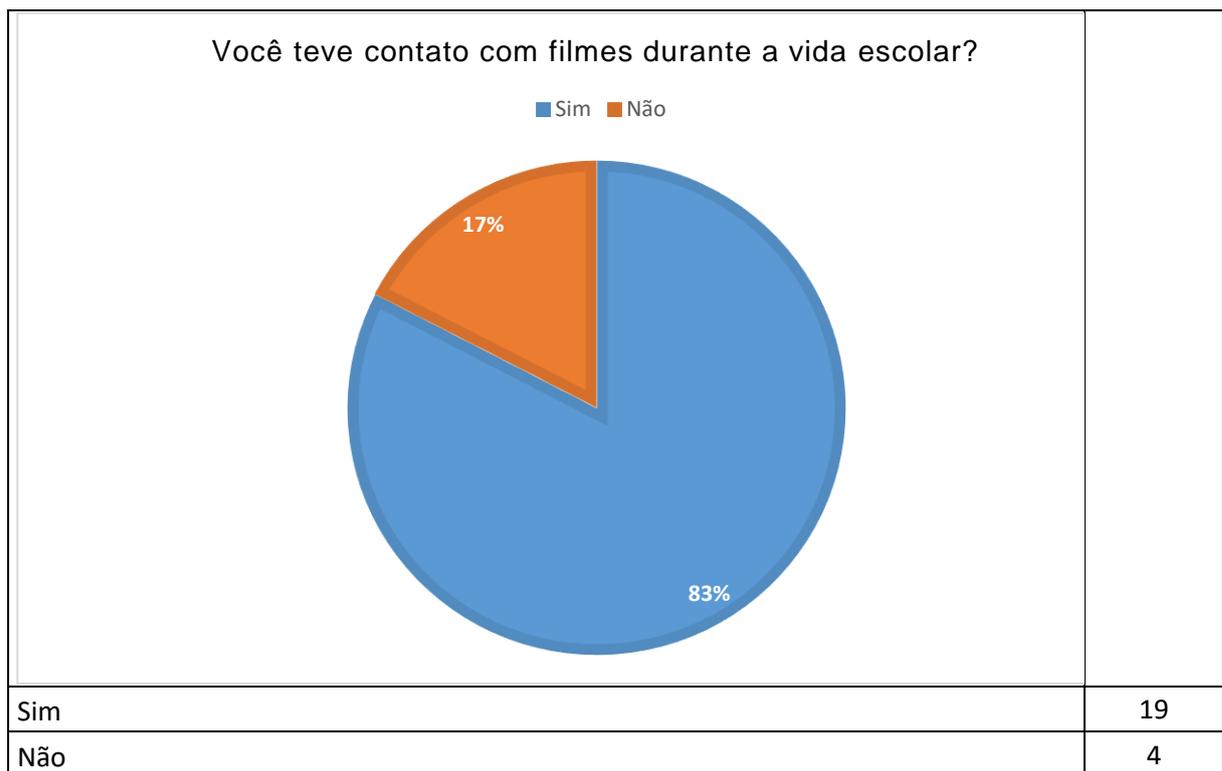
“O cinema age, em primeiro lugar, na pele das coisas, na epiderme da realidade. Nossos olhos enxergam o que não está lá; nossos ouvidos deixam de escutar o que está lá; o sol passa a girar em torno da Terra; acabamos tendo prazer na ilusão. Contato entre duas peles, alívio através do toque. Todo frequentador de cinema, é, a seu modo, um pouco São Tomé: acreditando apenas no que vê e vendo o que acredita ver. Se o truque for praticado de forma convincente, não há como escapar. Consentimos, em geral, alegremente, em ser enganados. Qual é a fonte desse poder, que, frequentemente, pode chegar a ser hipnótico, até alucinatório”? (CARRIÈRE, 2006, p. 54).

Diante das considerações de Carrière (2006), e das respostas dos(as) estudantes sobre como somos hipnotizados diante da tela do cinema, a fonte desse poder, segundo o próprio autor, é a fotografia, o processo fotográfico. Todo filme é

uma sucessão de reproduções fotográficas, e uma foto, é sempre algo que já existiu, que, em certo momento, foi real.

Nesse sentido, todo filme trabalha com o passado. O passado é a única realidade inquestionável, a única capaz de deixar marcas que podem ser relatadas e até ensinadas.

Tabela 12 Pergunta 6 do questionário de sondagem



Fonte: elaborado pela autora

A questão de número seis, demonstrou uma grata surpresa, ao evidenciar que a maioria desses estudantes já tiveram contato com filmes durante a vida escolar. Embora, não apareça neste questionário de sondagem, perguntei a alguns(as) estudantes em nossas rodas de conversa, como tinha sido esse contato.

As respostas a essa questão, revelaram que os filmes não eram exibidos na íntegra, eram “recortes” para ilustrar um conteúdo; pelos dizeres dos(as) alunos e alunas, os filmes sempre estavam atrelados aos conteúdos disciplinares.

Nesse contexto, é possível entrever, ainda que, *a priori*, o quanto a linguagem imagética por meio do cinema na sala de aula, precisa ocupar seu espaço como fonte epistemológica, e não apenas como ilustração de conteúdos. E, essa é uma das premissas que envolve esta investigação.

Na sequência, explico e justifico o título da tese por meio da expressão festival dionisíaco.

1.5. CINE LITTERA E DIONÍSIO: O DEUS DO ENTUSIASMO

Figura 10 Representação de Dionísio



Fonte: elaborado pela autora

O primeiro encontro, ocorreu no dia 06 de agosto de 2019. E havia uma atmosfera de efervescência, animação e curiosidade que impregnou todo o auditório do colégio. Estar no auditório de frente para a tela que parecia “gigante” para os(as) estudantes, se comparada à da sala de aula, era uma festa; ou melhor, um festival dionisíaco.

A expressão festival *dionisíaco* (grifos meus) que se encontra no título desta tese, tem sua origem na filosofia de Nietzsche (1992), filósofo que dedicou parte de sua vida literária a estudar a cultura grega, e desses estudos, resultou sua primeira obra: *O Nascimento da Tragédia*, publicada em 1872.

Assim, precisei “mergulhar” em suas leituras, muitas vezes, pela voz e pelo discurso de outros filósofos que traduziam o pensamento nietzschiano de maneira um pouco mais compreensível. Cabe destacar, que suas ideias e teorias abrangem um conjunto de conceitos que em muito contribuíram para que outros filósofos, mais modernos, como Gilles Deleuze, por exemplo, que pensa a imagem e o cinema, se

apropriasse da filosofia nietzschiana para, a partir de seus pressupostos, propor uma filosofia da diferença.

Conceito que não se encontra pronto, mas que é extremamente relevante para esta investigação. Nesta perspectiva, de quem olha para a sala de aula como um espaço social de formação humana, capaz de integrar cognição à afecção; é que argumento em favor da expressão *festival dionisíaco* para o cinema, por compreendê-lo, antes de tudo, como um encantamento dos sentidos.

Embasada pela leitura nietzschiana a respeito da terminologia mítica, destaco a polaridade entre Apolo e Dionísio, deuses da mitologia grega, que representam a compreensão lógica, a razão (Apolo) e o pático e a afecção (Dionísio). No conjunto de tradições e fabulações que circundam a mitologia grega, Apolo, que etimologicamente, é o *resplandecente, a divindade da luz*, exprime-se por meio da perfeição formal e da harmonia.

Nietzsche o insere nas artes plásticas. Dionísio, em grego, Baco em romano, é o negador de qualquer limite, conduz à exaltação, nas palavras de Nietzsche, é - à *saída de si mesmo* (grifos do autor), que somente a grande arte é capaz de ensejar. Essa grande arte, que para o filósofo alemão, era a música, para mim, é o cinema.

Assistir a um filme, em quase todas as ocasiões, é sempre uma *festa* (grifos meus). Colocamo-nos de frente para a tela, já com nossas emoções afloradas; mesmo quando assistir a um filme, seja uma obrigação imposta por parte do(a) professor(a); o ser afetivo está aí, ainda que, à contragosto, inicialmente.

O(a) espectador(a) pode encontrar no filme que foi obrigado a assistir, uma fruição estética, até então, desconhecida. Independente do filme, somos Apolo e somos também, Dionísio. Às vezes, Apolo prevalece, outras vezes, é Dionísio que domina nossa tela mental que se encontra inebriada pelas imagens-movimento.

Para Nietzsche (1992), teremos dado um grande passo em direção à ciência estética, quando tivermos alcançado não só a compreensão lógica, mas a certeza intuitiva de que o desenvolvimento da arte está ligado à dualidade do espírito apolíneo (harmonia das formas, beleza, razão, equilíbrio) e ao espírito dionisíaco (festa, paixão, criatividade, embriaguez).

Aproprio-me da linguagem mítica-alegórica do filósofo, para expressar o que vi e senti durante os encontros do projeto de extensão *Cine Littera*. Neste contexto, em que a arte da imagem-movimento é a protagonista, e diante da questão o que é o espírito dionisíaco? Nietzsche, expressa:

Dionísio é a imagem da vida, da saúde e da juventude. É instinto, paixão e embriaguez criativa: descreve a condição do homem ainda perfeitamente integrado à natureza. Quem experimenta o êxtase dionisíaco ultrapassa o princípio da individuação (*principium individuationes*) – ou seja, aquele pressuposto da vida ordinária pelo qual somos, e nos sentimos, indivíduos colocados em um ponto preciso do espaço e do tempo. [...] O homem dionisíaco – seja ele, o louco ou o super-homem, participa da vida diretamente e sem mediações – ultrapassa os limites de si mesmo e o mundo (NIETZSCHE, 1992, p. 17).

O princípio da individuação, ao qual, alude Nietzsche no excerto acima, talvez, auxilie-nos a compreender como nos sentimos diante de um bom filme – com aquela sensação, a qual, o filósofo traduziu como ultrapassar o domínio ordinário da vida. O cinema é ainda, um festival dionisíaco porque nos deixa entusiasmados. A palavra entusiasmo, em sua etimologia grega, significa ter um deus dentro de você – “*en*” (dentro), “*theo*” (deus).

Qual deus? Dionísio! O deus que, nesta tese, integra a filosofia da diferença. Depreendo, assim, que a partir das duas figuras míticas e alegóricas, representadas por Apolo e Dionísio - Nietzsche insere Apolo na sua crítica da razão, à racionalidade do sujeito iluminista; enquanto Dionísio, é o diferente, é o homem vital, que assume a vida como protagonista e não como coadjuvante.

1.6. A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO METODOLÓGICO NO DIÁLOGO COM OS(AS) ESTUDANTES

Após breve contextualização dos bastidores, elenco, tendo como atores e atrizes principais, no palco do *Cine Littera*, os alunos e alunas participantes do projeto, bem como passo ao relato dos inícios do projeto. Para tanto, retomo à questão norteadora que problematiza por meio do cinema no espaço escolar, uma educação do olhar que tem a intenção de investigar: Como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar? Para responder a essa pergunta, a pesquisa-ação foi o caminho metodológico utilizado.

Ressalto que, para fundamentar o percurso metodológico, aproprio-me do contributo teórico de Michel Thiollent (2002). Para quem, a pesquisa participante, enquanto estratégia de conhecimento voltada para resolução de problemas do mundo real, possibilita diretriz de ação transformadora. Do ponto de vista sociológico, a proposta da pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação.

Os temas e problemas metodológicos são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas.

Em conformidade ao pensamento de Thiollent (2002), embora a pesquisa-ação privilegie o lado empírico, essa abordagem leva em consideração os quadros de referência teórica, sem os quais, a pesquisa empírica – de pesquisa-ação ou não – não faria sentido. O grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação em uma perspectiva de investigação científica, e, na qual, ciência não seja sinônimo de “positivismo”.

Dessa forma, pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os(as) participantes durante o processo de transformação da situação.

No sentido expresso por Thiollent (2002), a escola pode configurar-se no espaço para pensar o cinema, ampliando o exercício da recepção fílmica com a criação de um ambiente propício, no qual, os(as) estudantes, como espectadores(as), possam partilhar suas experiências no movimento do olhar, de maneira que as imagens fílmicas possam ser lidas de forma crítica.

As imagens do cinema, por meio dos efeitos que provoca, promovem interação entre o racional-inteligível e o afetivo sensível do espectador. Assim, não é apenas o sujeito intelectual que se senta no banco da escola ou na poltrona para assistir a um filme, mas, é também, o sensível, que necessita estar em um constante despertar.

Enquanto linha de pesquisa associada a várias formas de ação coletiva, a pesquisa-ação enfoca três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. Tem como pressuposto elementar a participação do(a) pesquisador(a) na situação pesquisada, embora, não se resuma unicamente a isto.

Para Franco (2005, p.490), essa metodologia se constitui na busca simultânea entre conhecer e intervir na realidade. “Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o(a) pesquisador(a), inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”.

No sentido, explicitado por Franco (2005), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante, na qual, há estreita relação entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes da pesquisa. Thiollent (2002) assevera, que uma pesquisa pode ser

qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema em observação.

E que essa ação não seja uma ação ordinária, mas, uma ação problematizadora que mereça ser investigada, a fim de desenvolver uma ação planejada que conduza, à resolução do problema enfrentado, ou ainda a uma tomada de consciência por parte dos(as) participantes do grupo.

Sendo assim, Tripp (2005) defende que se encare a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação, na qual é, sucintamente, definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

O autor ainda assinala que, muitos pesquisadores(as) reclamam para si as origens desta modalidade de pesquisa, e ainda acrescenta que é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente, porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.

Os antigos empiristas gregos usavam um ciclo de pesquisa-ação. Assim, torna-se extremamente complicado definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeira, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações.

A pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (TRIPP, 2005). É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo, no qual, se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, durante o processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

Essa modalidade de pesquisa foi o caminho metodológico adotado para balizar esta investigação junto, e, em conjunto, ao processo formativo dos(as) alunos e alunas do ensino médio do Colégio Agrícola.

Expresso, assim, que em conformidade aos postulados da pesquisa qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008), como também a uma educação que problematiza e reflete o cinema como um artefato cultural, isto é, resultado de um processo social e histórico que problematiza um olhar para a imagem por meio dos filmes veiculados pelo cinema, a fim de ressignificar a aprendizagem na construção de uma pedagogia do olhar.

O olhar que nos ensina a ver, enxergar, o que, na cotidianidade, muitas vezes, não enxergamos. Diante da tela, para ver, para apreender, apreender para reflexionar e reflexionar para intervir, e ainda, intervir a fim de transformar a realidade.

Ressalta-se, que a possibilidade de criar e imaginar são intrínsecas ao ser humano, com isso, ao possibilitar que a sétima arte seja vivida e experienciada no meio escolar em articulação aos conteúdos curriculares, e demais áreas de conhecimentos, potencializa os processos de criação e de imaginação dos(as) alunos(as).

Pensar e agir mais consciente do tempo que temos, e suas consequências e influências na vida cotidiana é uma grande contribuição da obra cinematográfica, que imprime ao contexto escolar o exercício da interdisciplinaridade (NICODEM, 2013).

Assim, sob a orientação e em consonância com Thiollent (2002), no tocante à organização da pesquisa, descrevo a organicidade metodológica inicial, compreendendo que dentre uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias, a pesquisa-ação contempla a dinâmica interna do grupo e seu relacionamento com a situação investigada.

Nesta perspectiva, corroboro Nicodem (2013) quando expressa que o uso do cinema nos processos de ensino e aprendizagem pressupõe um(a) professor(a) que pense e possa refletir sobre sua prática.

O(a) professor(a), em sua prática, deverá estabelecer relações entre arte, conhecimento e cultura; cultivar o diálogo, a curiosidade, a cooperação, a pesquisa, a experimentação, a inventividade e a elaboração. Instaurar processos de concepção e de realização significativos para os(as) alunos(as) (NICODEM, 2013, p.14).

Essas relações interdisciplinares evidenciam que o ensino em qualquer área do conhecimento necessita delimitar-se no processo de sistematização para que proporcione resultados efetivos e, no caso do uso da obra fílmica, providenciar a

contextualização no conteúdo das disciplinas, bem como a sensibilização para que sejam estabelecidas as relações necessárias para a consecução da aprendizagem.

Assim, proponho através da pedagogia do olhar, que o uso do cinema na escola seja, em primeiro lugar, um encantamento dos sentidos, mas, sobretudo, uma forma de ler a imagem criticamente por meio dos filmes.

A intenção, como já explicitada na introdução, é, pensar a imagem de forma crítica que possibilita construir outros olhares para o mundo, menos ingênuos e espontaneístas, a partir do olhar dos(as) estudantes para a tela.

Nesta travessia filosófica e cinematográfica, e, a partir da articulação com o currículo escolar, interrogar o filme, não seria uma contra-análise da sociedade? Como propõe Marc Ferro (1995).

Muito além do entretenimento, o filme, é epistemologia, e, a intenção é interoga-lo, olhá-lo como quem mira um caleidoscópio para compor e decompor o objeto sob diversos prismas e perspectivas, assim como a leitura de mundo que vamos construindo e (re)construindo em cada olhar.

Para além do entretenimento, o que também é possível, a mídia cinematográfica pode ser compreendida como material didático, como fonte de informação, como registro histórico de uma época e servindo também como instrumento ideológico que auxilia na construção das identidades individuais e coletivas.

Destaco, que o conceito de perspectivismo origina-se em Nietzsche, e, de acordo com o filósofo, toda interpretação é necessariamente mediada pela perspectiva de quem a faz, trazendo em seu bojo, inevitavelmente, valores, pressupostos, preconceitos e limitações.

Sob esta ótica, Kellner (2001) destaca que, para evitarmos a unilateralidade e a parcialidade, devemos aprender como empregar várias perspectivas e interpretações a serviço do conhecimento.

Dessa forma, quanto mais perspectivas de interpretação utilizarmos, mais abrangente poderá ser nossa leitura. Perspectiva para Kellner (2001), é uma ótica, um modo de ver, e os métodos críticos podem ser interpretados como abordagens que nos possibilitam ver traços característicos dos produtos culturais.

Cada método crítico focaliza traços específicos de um objeto a partir de uma perspectiva distintiva, assim, a perspectiva evidencia alguns elementos de um texto enquanto ignora outros. Isto é, quanto mais perspectivas usarmos em um texto para

fazermos análise e a crítica ideológica, semiológica, estrutural, formal, feminista, psicanalítica, sexual, de raça e de classe – melhor compreenderemos todo o espectro de dimensões e ramificações ideológicas de um texto.

Portanto, uma leitura interdisciplinar, integra um arcabouço crítico que une as distintas áreas do conhecimento, dispondo de toda uma gama de estratégias para interpretar e analisar os produtos culturais, neste caso, os filmes, e as temáticas que contemplam o conjunto de saberes disciplinares que compõem a matriz curricular.

Passo agora a explicitar os caminhos da recepção fílmica sob o escopo dos Estudos Culturais, primeiramente, a partir dos Modos de endereçamento, propostos por Ellsworth (2001), e nos quais, busco compreender, como recebemos, lemos, e nos “rendemos” ou não, ao que nos foi “endereçado”. Em seguida, dialogo com a teoria da recepção fílmica de Stuart Hall, denominada de codificação e decodificação de mensagens.

1.6.1. Modos de endereçamento? Os filmes sob o olhar de quem?

Para analisar os filmes selecionados, as contribuições de Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento, foram fundamentais. A autora dialoga com cinema e educação em uma perspectiva dos Estudos Culturais.

Modos de endereçamento pode ser compreendido como um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores(as) imaginados ou reais, ou sobre ambos. Aqui, o evento do endereçamento ocorre, num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o(a) espectador(a) faz dele.

Para Ellsworth (2001), essa mudança, que deixa de localizar o modo de endereçamento no interior do texto de um filme e passa a compreendê-lo como um evento, fará com que a leitura seletiva da noção de modo de endereçamento, deixe a teoria do cinema e vá para a educação, para os Estudos Culturais e para a Psicanálise. Isto equivale a dizer que, os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém.

Eles visam e imaginam determinados públicos. A autora discorre a respeito dessa forma de endereçamento, traduzido pelo seguinte questionamento: “quem esse filme pensa que você é”?

Para refletir sobre essa importante questão, precisamos compreender que o modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para alguém, ou para que ele faça rir, para que faça torcer por um personagem, para que um filme faça suspender sua descrença (na “realidade” do filme), chorar, gritar, sentir-se feliz ao final, o(a) espectador(a) deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.

Assim, por essa travessia cinematográfica, para compreender os filmes ou os programas de televisão, em seus próprios termos, o(a) espectador(a) deve ser capaz de adotar, nem que seja apenas imaginária e temporariamente, os interesses sociais, políticos e econômicos que são as condições para o conhecimento que eles (os filmes), constroem.

O endereço de um filme educacional dirigido aos/às estudantes, por exemplo, convida-os(as), não apenas à atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular. Isso faz com que a experiência de ver os filmes, e os sentidos que damos a eles, sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais, isto é, uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder.

Nesta perspectiva, o modo de endereçamento de um filme está relacionado, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filmes, há nisso, o desejo de entreter, tanto quanto possível, como, e a partir de onde, o espectador ou a espectadora lê o filme (ELLSWORTH, 2001).

A intenção é atrair o(a) espectador(a) para uma posição particular de conhecimento para com o texto fílmico, uma posição de coerência, a partir da qual, o filme “funciona”, adquire sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme.

Ressalto, entretanto, que embora haja o direcionamento por parte de toda indústria cultural e cinematográfica, do outro lado, de frente para a tela, nem sempre o(a) espectador(a) vai ler o filme conforme prescrito pelas produtoras. Afinal, e, corroborando Cabrera (2006), o cinema pensa, ao mesmo tempo, que nos faz pensar.

Na ótica da pedagogia do olhar, é possível, uma outra leitura, que não está prescrita em nenhum manual de endereçamento, pois, o(a) espectador(a)/leitor(a) que

ali se encontra, pode fazer a leitura crítica da imagem à contrapelo, dialeticamente, na perspectiva freiriana, que no caso desta tese, engloba os(as) educandos(as), educador(a) e a leitura de mundo. Isto significa que, de frente para a tela tem alguém pensante, que pode não ler o filme, a imagem, da maneira como propõe o endereçamento.

Ademais, é neste sentido que a construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar pretende que os(as) estudantes cheguem, por eles(as) mesmos(as), pelas leituras, pressupostos, crenças, valores de que já são portadores(as), mas, principalmente, pelas possibilidades de leitura crítica na construção de outros olhares a partir da mediação pedagógica e outras possíveis leituras que abarquem as diferentes áreas do conhecimento.

Neste percurso que direciona a educação da sensibilidade para a construção de um olhar mais crítico, me aproprio das contribuições de Kellner (2001), quando assinala que um estudo cultural crítico, não está apenas interessado em fazer leituras inteligentes de textos culturais, mas também em tecer uma crítica das estruturas e das práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e de luta por uma sociedade mais democrática e igualitária.

Assim, o modo de endereçamento proposto por Ellsworth (2001), não é um conceito neutro na análise cinematográfica. Trata-se de um conceito que tem origem em uma abordagem de estudos do cinema que está interessada em analisar como o processo de fazer um filme e o processo de ver um filme se tornam envolvidos na dinâmica social mais ampla e em relações de poder.

Em nosso percurso metodológico, a busca se dá ainda por fundamentos trazidos por Johnson (2006, p. 13), coadunado às intenções da pesquisa, de que “a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais”. Neste sentido, o que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é o seu envolvimento explicitamente político.

As análises feitas à luz dos Estudos Culturais não têm a pretensão de serem neutras ou imparciais, e isso, é extremamente relevante para essa investigação, que, em consonância com seus pressupostos teóricos, que compreendem a pedagogia libertadora de Freire, tendo como postulado o método dialógico e dialético de transformação da realidade; a filosofia da diferença de Deleuze, com base nos pressupostos nietzschianos sobre o valor positivo da diferença, bem como a pesquisa-ação como método de pesquisa que privilegia a estreita relação entre o(a)

pesquisador(a) e o grupo pesquisado de modo cooperativo ou participativo, em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Dessa forma, os Estudos Culturais, de acordo com Silva (2007) pretendem que suas análises funcionem como uma forma de intervenção na vida política e social, e na crítica que fazem às relações de poder, tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem.

Alinhado ao propósito desta tese, e em conformidade a Thiollent (2002), a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os(as) pesquisadores(as) não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais.

Buscam por pesquisas que as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os(as) pesquisadores(as) pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Por fim, a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos(as) participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico, isto é, o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos.

De acordo com o contexto explicitado, na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos(as) educandos(as) que se torna a fonte de busca dos “temas significativos”, ou como denomina o professor Paulo Freire, “temas geradores” que vão constituir o conteúdo programático do currículo.

Como pesquisadora e professora que defende a leitura crítica da imagem pela mediação do(a) educador(a), em defesa da escola e do ensino que privilegie um currículo cultural, organizar os temas, a aula, conteúdos interdisciplinarmente, é sempre resultado de uma pesquisa experiencial, e que conta, efetivamente, com o envolvimento dos(as) estudantes.

1.6.2. A recepção fílmica. Quem codifica e decodifica a mensagem?

Ao abordar os modos de endereçamento, propostos por Ellsworth (2001), sobre como o(a) espectador(a) lê ou não lê o filme direcionado; é pertinente trazer para o

diálogo as contribuições de Hall (2003) quanto à sua teoria da recepção, que o autor nomeou de codificação e decodificação de mensagens.

Essas contribuições teóricas e metodológicas, segundo o próprio Hall (2003), que considera seu modelo, um modelo metodológico, como também teórico, propõe a articulação de momentos distintos, mas, interligados que designam a produção, circulação, distribuição/consumo e reprodução de mensagens.

Esse “novo” modelo para pensar a recepção midiática, nasce nos anos de 1980, enquanto ainda vigorava uma teoria linear e estruturalista¹³, embasada nos pressupostos estabelecidos por Ferdinand Saussure¹⁴ (1857-1913) sobre os estudos da linguagem, que se define por: emissor/mensagem/receptor, desconsiderando, o que Hall (2003), chamou de complexa estrutura de relações.

Essa complexa estrutura de relações não pode ser desprezada na contemporaneidade, uma vez que é sob a forma discursiva que a circulação do “produto” cultural se realiza, bem como sua distribuição para diferentes audiências.

Isto equivale a dizer que, concluído o discurso, este, deve, então, ser traduzido – transformado de novo em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos. Stuart Hall (2003) acrescenta que, se nenhum “sentido” é apreendido, não pode haver “consumo”. Se o sentido não é articulado, em prática, ele não tem efeito.

O que o teórico dos Estudos Culturais considera como valor desta abordagem, é a articulação, palavra-chave para entender o mecanismo do circuito como um todo. Cada momento na cadeia da audiência, tem sua própria modalidade e condições de

¹³ O desenvolvimento da linguística estrutural simboliza um dos adventos mais representativos do pensamento científico do século XX. Ferdinand de Saussure (1857-1913), precursor do estruturalismo enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo, assim, um todo coerente. A partir desta observação, era necessário compreender como o sistema se estrutura. Daí o termo “estruturalismo” para designar uma nova tendência de se analisar as línguas. O estruturalismo, portanto, compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados e que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Cabe ressaltar, que o termo estruturalismo não está apenas nos domínios da linguagem. Outros campos do saber como antropologia, a sociologia, a psicologia, entre outras áreas das ciências humanas, pode se apresentar sob a orientação de uma teoria estruturalista (COSTA, 2012).

¹⁴ Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um importante linguista suíço, filósofo e semiótico. Estudioso das línguas indo-europeias, foi considerado o fundador da linguística como ciência moderna. Suas ideias tornaram-se públicas a partir da publicação em 1916 do *Curso de Linguística Geral*, livro, que é uma compilação a partir de notas redigidas por alunos de três cursos lecionados por Saussure entre 1907 e 1911 na Universidade de Genebra, cidade onde o linguista nasceu. Esse livro foi organizado por dois discípulos do filósofo, Charles Bally e Albert Sechehaye (COSTA, 2012).

existência, com isso, cada um pode constituir sua própria ruptura ou interrupção da passagem das formas, de cuja continuidade, a reprodução depende.

Diante deste complexo contexto que envolve a teoria da recepção e a codificação e decodificação das mensagens midiáticas à luz dos Estudos Culturais, há que se compreender os filmes como produtos culturais que, em sua forma discursiva da mensagem, contam com uma posição privilegiada na troca comunicativa, da perspectiva da circulação.

É neste sentido, que busco cartografar a teoria da recepção de Hall (2003), bem como os modos de endereçamento de Ellsworth (2001), como categorias relevantes para pensar, discutir e analisar as impressões/respostas dos(as) estudantes nos diálogos produzidos em nossas rodas de conversa, nos encontros que se seguiram, após a visualização dos filmes. Atribuindo o caráter interpretativista sob o escopo da pesquisa qualitativa em educação.

As estruturas da radiodifusão produzem mensagens codificadas na forma de um discurso significativo, cujas relações de produção institucionais e sociais passam pelas regras discursivas da linguagem. Para Hall (2003), isso significa que as regras formais do discurso e da linguagem estão em dominância.

Assim, antes que essa mensagem possa ter um “efeito”, satisfaça uma “necessidade”, ou tenha um “uso”, deve, primeiro, ser apropriada como um discurso significativo e ser significativamente decodificada. É neste sentido, que o teórico dos estudos da recepção, expressa que o conjunto de significados decodificados que tem um “efeito”, influencia, entretém, instrui ou persuade, possibilitando reflexões emocionais, ideológicas, cognitivas, perceptivas e comportamentais muito complexas.

É preciso situar historicamente a teoria da recepção de Hall (2003) na década de 1980, década, na qual, prevalecia o paradigma estruturalista da linguagem.

Seu ensaio sobre a codificação e decodificação das mensagens midiáticas, tinha como corpus metodológico, a televisão, no entanto, e, guardadas as devidas proporções, o pensamento de Hall (2003) surpreende pela atualidade nos estudos discursivos com relação à denotação e conotação da linguagem, bem como das articulações possíveis a partir da combinação de dois tipos de discurso: o visual e o auditivo.

Stuart Hall (2003) abordou a televisão, veículo midiático que se formava como propagador de entretenimento e ideologias à época. Discursos significantes que, na contemporaneidade, e, no caso desta investigação, evidenciam o cinema e suas

codificações e decodificações por meio dos filmes que veicula a partir de categorias hipotéticas construídas por Hall (2003), nominadas de: posição hegemônica-dominante, código negociado e código de oposição.

A primeira categoria, acontece quando o(a) telespectador(a) se apropria do sentido conotado, isto é, por meio de um programa de atualidades, um telejornal, de forma direta e integral, por exemplo, e decodifica a mensagem nos termos do código referencial, no qual, a mensagem foi codificada.

Nesse caso, o(a) telespectador(a) está operando, ou seja, decodificando a mensagem midiática dentro do código dominante. As definições hegemônicas, assim o são, porque estão em dominância. Conectam eventos diretamente ou indiretamente a grandes visões de mundo, assumindo, o que Stuart Hall (2003) chamou de “perspectivas globais” e acredita carregar consigo o selo (grifos do autor) da legitimidade.

A segunda categoria é o código negociado, isto equivale a uma mescla de elementos de adaptação e de oposição, que mesmo reconhecendo a legitimidade da posição hegemônica, produz outras significações, e cria suas próprias regras. Essa versão negociada da ideologia dominante está atravessada por contradições que compreendem a lógica do poder, ao mesmo tempo que negocia os códigos de maneira abstrata e relacional.

Hall (2003) apresenta um exemplo que considero pertinente para melhor compreensão dos códigos negociados. O(a) telespectador(a) ao ouvir uma notícia sobre o congelamento dos salários por causa do alto índice da inflação, em um “debate” econômico de interesse nacional, pode adotar a leitura da visão hegemônica, concordando que todos temos que fazer “sacrifícios” para combater a inflação.

Em uma leitura negociada do código, é possível que o(a) telespectador(a) possa ler que é preciso lutar contra o congelamento dos salários, apesar do discurso governamental. Hall (2003) identifica essa contradição como “falha na comunicação”.

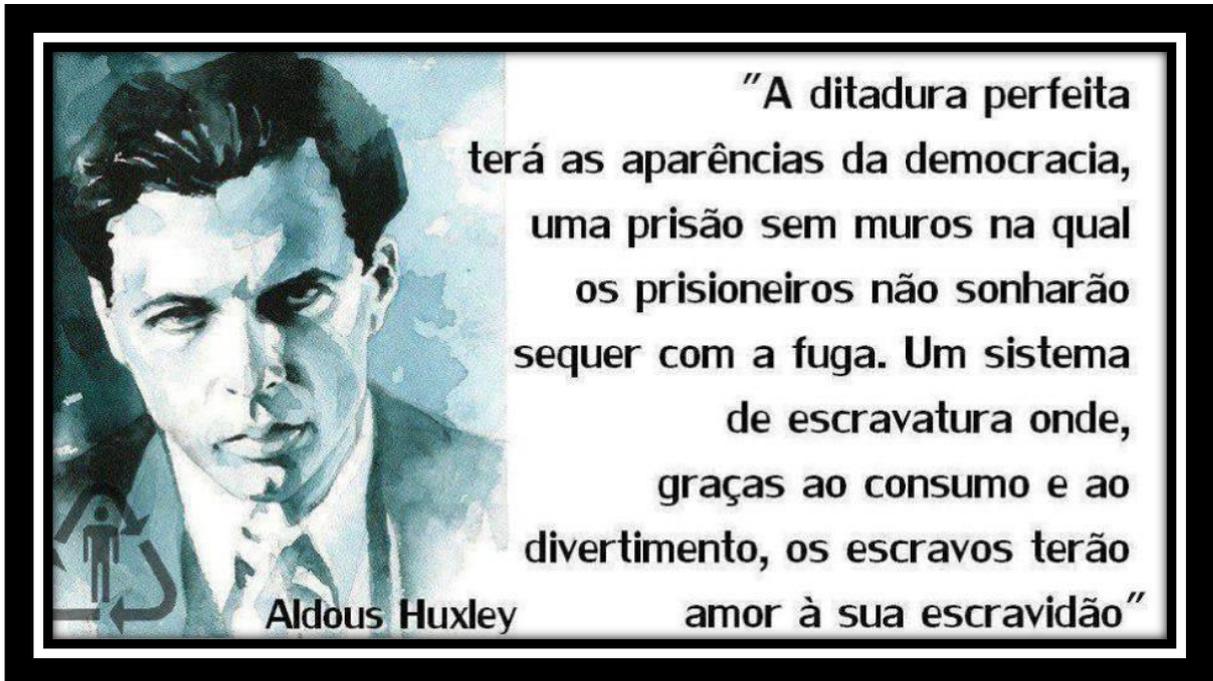
A terceira categoria hipotética proposta pelo teórico, é chamada de código de oposição. É o momento em que os acontecimentos são lidos de maneira contestatória, momento, no qual, trava-se a política de significação – a luta no interior do discurso.

Esses pressupostos teóricos têm a intenção de descortinar a recepção midiática à luz dos Estudos Culturais e auxiliar a dialogar com as impressões/respostas dos(das) estudantes na leitura dos filmes endereçados.

No próximo *take*, apresento a pesquisa empírica por meio de um diário de campo, ao mesmo tempo, que vou tecendo reflexões e diálogos por meio das impressões/respostas dos(as) estudantes em nossas rodas de conversa, e com autores(as) que amplificam suas vozes e seus discursos na interlocução entre educação, filosofia e cinema, mediados pela construção da pedagogia do olhar.

2. TAKE II. LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A FORÇA PERCEPTIVA DO OLHAR

Figura 11 Aldous Huxley em *Admirável Mundo Novo*



Fonte: <https://www.clicksociologico.com/2018/02/por-que-sociologia.html>

Início este *take* pelo olhar (e pelo discurso). O olhar é um ato forte, que nos posiciona diante do mundo, como também posiciona o mundo diante de nós. Ressalto, que a centralidade, na qual se constitui a pedagogia do olhar nesta tese, é o olhar para a tela do cinema, o olhar para o outro e também o próprio olhar, na intenção de ressignificar a aprendizagem por meio da construção de outros olhares para o mundo a partir das temáticas exploradas nos filmes.

Assim, dentre tantas imagens e seus dizeres, que tive a opção de escolher, frente aos cinco filmes exibidos no projeto *Cine Littera*, essa parece-me adequada ao contexto do *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1932) como também ao nosso, Mundo Novo?

Uma interrogação que ainda se perpetua na distante linha do tempo que separa o emblemático século XX, em todas as suas nuances, de descobertas e catástrofes; do século XXI, marcado pela era digital e pelos avanços tecnológicos.

Apesar da distância temporal que separa a década de 1930 no século XX, do século XXI (ano de 2020), muito do universo distópico criado por Huxley, se faz presente em nossos dias. A frase proferida por Huxley, nunca nos pareceu tão atual,

escrita em 1932; como uma profecia, nos deixa perplexos ao conseguir traduzir, de forma tão lúcida, muito de nossos momentos atuais.

Foi com essa imagem e com essa fala, do autor de *Brave New World* (*Admirável Mundo Novo*), Aldous Huxley (1894-1963), que iniciei o segundo encontro, no dia 20 de agosto de 2019, no *Cine Littera*. O primeiro, será ainda descrito. Esclareço, que começo pelo segundo, uma vez que a imagem escolhida alude ao segundo filme exibido no projeto de extensão.

Seguindo as pistas de Gilles Deleuze (1983) e Walter Benjamin (1987), não tentei “dar aula”, lição que aprendi com Deleuze e Benjamin, mas, que se configurou em uma tarefa difícil, pois, como professora, estou acostumada a explicar, questionar e, de alguma forma, sanar possíveis dúvidas, a respeito dos conteúdos, temáticas que surgem nos filmes e nas aulas em meu fazer pedagógico, e, que normalmente, ocasionam certa celeuma.

Contudo, foi preciso silenciar para escutar a voz dos(as) estudantes. Entender a força perceptiva do olhar que imperava e causava distintas reações nos(as) alunos e alunas que se encontravam no auditório do Colégio Agrícola, no turno da noite, no dia 20 de agosto de 2019.

Confesso que a teoria deleuziana e benjaminiana com relação à imagem e ao olhar, em muito contribuíram e contribuem para ressignificar minha *práxis*. Assim, deixei, como preconizam os autores supracitados, que os alunos e alunas fossem impregnados pelo olhar, o olhar para a imagem e pela mensagem.

Ressalto, que esse momento descrito, aconteceu antes da exibição do filme *Admirável Mundo Novo*. Estávamos no auditório do colégio Agrícola, espaço destinado ao projeto *Cine Littera*, em 42 alunos e alunas dos segundos anos e terceiros anos do curso técnico em Agropecuária.

Assim, meu olhar de pesquisadora, e também de professora, queria ver as possíveis reações que essa imagem e esse discurso pudessem suscitar nos(as) estudantes. Como seriam atingidos por essa mensagem, tanto no aspecto racional quanto no pático, afetivo.

Não precisei esperar muito. Alguns(as) estudantes, logo começaram a estabelecer analogias e relações da frase com o nosso momento atual. Eis, alguns comentários dos(as) alunos(as), de forma espontânea, ao se depararem com a imagem acima e o discurso inscrito nela.

Ressalto, que os encontros no *Cine Littera*, foram gravados em áudio. Assim, transponho e reproduzo para a pesquisa, a maneira coloquial, e, por vezes, permeada por gírias, da fala adolescente. Transcrevo, assim, com a intenção de manter a autenticidade da linguagem dos(as) alunos e alunas matriculados nos segundos e terceiros anos do ensino médio, do Colégio Agrícola.

Apresento o comentário de um aluno do terceiro ano: “*Nossa, professora! Que é isso? O cara era vidente ou algo do tipo? Ele fez uma profecia? Uma outra aluna do terceiro, diz: “Profe, somos nós esses escravos que amam a escravidão...passa profe, vamos para o filme...faz muito tempo que você comentou esse filme na sala, e nunca passou para gente. Vamos, profe, vamos! Começa aí”*”.

Na sequência, uma aluna do segundo ano, depois de ler e escutar comentários dos colegas, sugere: “*Profe, você bem que podia passar uma redação sobre essa frase para gente né, mas explica melhor, o que ele está dizendo*”.

Um ou outro aluno(a) expressavam: “*Hum...não entendi ainda...que que você falou? Ele está dizendo que a gente é esse escravo?” Por quê?* E foi neste clima de efervescência e descoberta, que iniciamos a exibição do filme *Admirável Mundo Novo* (1998), dirigido por Leslie Libman e Larry Williams.

Acrescento que há uma versão mais antiga de *Admirável Mundo Novo*, filmada em 1980, cuja imagem não se vê com nitidez, e nessa versão, o filme todo estende-se por 3h (181 minutos) de duração. O diretor da primeira versão foi Burt Brinckerhoff.

Quanto à escolha dos filmes, evidencio um critério social. Social porque foram, e ainda são, filmes que marcaram épocas e desnudaram a realidade social, expondo as mazelas do século XIX, XX e alcançando na viagem sociológica, o nosso século XXI, como o filme *Coringa* (2019); que promove um verdadeiro escrutínio crítico, ao fazer uma análise profunda e contundente da *esquizofrenia* (grifos meus) social que assola muitos de nós.

Esse filme, assim como os demais, será ainda analisado sob o enfoque da pedagogia do olhar dos(as) estudantes.

Ressalto, que a literatura contribui na construção de subjetividades e o cinema possibilita o encantamento dos sentidos e a reflexão, levando-nos a perceber na tela, o que, muitas vezes, não percebemos na vida comum.

Um outro critério que destaco, e que se entrecruza com a leitura e o posicionamento expresso por Marc Ferro (1995), historiador que viu no filme, como a câmera revela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar.

Assim, ela descobre o segredo, ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade. Promove, o que o autor denominou de contra-análise. Nas palavras do historiador: “um filme sempre excede seu conteúdo, ela (a câmera) conta uma outra História, que a História não conta” (FERRO, 1995, p. 201).

Seguindo as pistas de Ferro (1995) é que justifico a escolha dos filmes para este projeto, muito porque, esses filmes vão contar a História que a História não conta. Oriundos da literatura, foram, em suas referidas épocas, histórias de coragem que desafiaram as convenções sociais, e que, ao “saltarem” para tela, permitem uma interação com a imagem e o discurso, propiciando reflexões que extrapolam os conteúdos disciplinares.

Como já explicitado na introdução, os filmes selecionados no projeto, originaram-se de grandes obras literárias, na sua maioria, da força (grifos meus) da literatura nessas obras, que, na transposição para a imagem-movimento apresentam uma força ainda maior: a força do olhar.

A força, a qual me refiro, está na impossibilidade de ficar indiferente frente a qualquer um dos filmes selecionados para esta investigação. Longe de obter respostas, pretende, acima de tudo, provocar curiosidade epistemológica pelo olhar e pelo pensar por meio da mediação pedagógica.

Assim, selecionei para exibição no *Cine Littera*, dois filmes da literatura distópica: *Admirável Mundo Novo*, cuja obra foi publicada em 1932, por Aldous Huxley, e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, publicado em 1953. Cada um deles representando a força de um século marcado por duas grandes guerras, o século XX, o qual, Eric Hobsbawm (1995), renomado historiador britânico, denominou de Era dos Extremos.

O autor passa o século XX (1914-1991) em revista e assinala que, o breve século XX passou por uma curta Era de Ouro¹⁵, entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas, não necessariamente apocalíptico.

¹⁵ A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de vinte e cinco ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de *Era de Ouro* (HOBSBAWM, 1995).

Contudo, o autor posiciona-se contra os especuladores metafísicos, que acreditam no “Fim da História” (grifos do autor), apesar dos extremos que assolaram profundamente o século XX, para o autor, haverá um futuro.

Para o historiador: “A única generalização cem por cento segura sobre a história, é aquela que diz, que enquanto houver raça humana, haverá história” (HOBSBAWM, 1995, p. 14).

Esse curto parágrafo sobre os extremos do século anterior, é o cenário das duas obras que representam o romance de literatura distópica, e que, enquanto mídia impressa, talvez, não chegassem aos nossos alunos e alunas da escola pública. Afinal, não são nem obras e nem filmes muito conhecidos.

No entanto, selecionei-os porque guardam profundas relações com nosso momento atual, mais que isso, apropriando-me da metáfora poética de Machado de Assis, são obras que sobrevivem aos vermes do tempo. Ressalto, que o tempo (período) no qual a pesquisa empírica aconteceu, foi no ano de 2019.

Retomando o cenário dos filmes, evidenciam-se dois universos distópicos que, muito diz sobre nós, sobre a sociedade e, principalmente, sobre o papel da educação na vida dos sujeitos. A intenção é desvelar relações de poder assimétricas, discutir junto aos(às) estudantes à luz dos Estudos Culturais e por meio da pesquisa-ação, as temáticas que envolvem o Mundo Novo, de Huxley.

Dentre elas, destaco: a necessidade de consumo, diversão, de alienação da vida real, que no dizer do autor, significa tirar férias da realidade por meio de um fármaco (droga) conhecido como *soma*, entre outros temas que, muito contribuem para refletir a nossa sociedade, como incutir na cabeça dos habitantes do Mundo Novo, o amor à servidão por meio de condicionamento e auxílio de drogas.

Ao confrontar o Mundo Novo com o nosso, por meio do olhar para o filme, estamos refletindo temáticas profundas que, de uma maneira, ou de outra, nos atinge direta ou indiretamente. Na defesa de um currículo cultural e de uma educação libertadora (Freire) por meio da pedagogia do olhar e da filosofia da diferença (Deleuze, 1976), é que nossos alunos e alunas podem alcançar níveis de consciência tal, que permitem ampliar o foco de visão para leitura crítica da realidade.

Neste viés pedagógico, trago as palavras de Freire (2006), que ao tecer suas considerações em torno do ato de estudar, pontua que estudar é sempre um trabalho árduo, que exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática, bem como disciplina intelectual, que não se conquista, a não ser pela prática.

No dizer do filósofo: “A atitude crítica no estudo, é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude que permite chegar à razão de ser dos fatos mais lucidamente” (FREIRE, 2006, p. 11).

Paulo Freire não abordou o cinema, mas foi como se o tivesse abordado. Ao abordar o texto e a possibilidade que este, partindo de sua leitura, tem de propiciar reflexões sobre a sociedade; é, no meu olhar, moldado pela experiência docente, a proposta desta investigação, com a diferença que o texto é imagético, o que denota uma força ainda maior: a força perceptiva do olhar para a imagem, que aciona todos os mecanismos físicos e psicológicos, afetando, inevitavelmente, o(a) espectador(a).

Assim, Freire (2006; 2019) direciona sua crítica à educação bancária, isto é, aquela que não estimula a curiosidade epistemológica, pelo contrário, sufoca-a. Retira do estudante a vontade de investigar, de criar. A educação bancária, na sua maioria, trabalha os conteúdos pela disciplina, tanto de corpos e mentes, no dizer de Michael Foucault (2006) quanto pela disciplinaridade.

Dessa forma, apresenta o texto pela disciplina da ingenuidade, longe de uma compreensão crítica, que possibilitaria o despertar para uma série de reflexões, e a partir dessas reflexões, pensar em ações como propostas, se não de intervenção, ao menos de resistência contra a difusão do pensamento, no qual, perpetua a ideologia dominante.

Em consonância ao pensamento de Freire (2006) no parágrafo supracitado, estudar tem relação com olhar, olhar para enxergar além do que se vê. E, assim, como nos recorda o professor Paulo Freire, compreender que a existência humana não se dá no domínio da determinação. Saber que, como sujeito histórico, vive-se a História, como tempo de possibilidade e não de determinação.

Nas palavras do filósofo (2006, p.10), “Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto”. Nesse sentido, e, corroborando Freire (2006), assinalo que toda prática educativa envolve uma postura teórica e metodológica por parte do(a) professor(a), que nunca é neutra, como assevera o professor pernambucano, no conjunto de sua obra, que não há como estar no mundo de forma neutra.

Portanto, ao assumir uma postura teórico-metodológica por meio dos Estudos Culturais e da filosofia da diferença, como professora que leva o cinema para sala de aula, a intenção é através da pedagogia do olhar e da mediação pedagógica, ler a imagem de forma crítica e também politizada.

Para que assim, percebendo nos filmes os papéis sociais que os sujeitos assumem, os(as) estudantes possam refletir criticamente, não só o papel da ideologia e as relações de poder que dela advém, mas também da hegemonia cultural (Gramsci, 1982), que, como sustenta o filósofo, a hegemonia cultural tem relação com a dominação ideológica de uma classe social sobre outra.

Neste escopo, não é o poder econômico que mantém a exploração capitalista, mas sim, a ideologia disseminada pela classe social dominante. Uma das evidências apontadas por Gramsci (1982, p. 144) para que a ideologia se propague, é a língua. Para ele: “A língua é um conjunto de noções e de conceitos determinados, e não, simplesmente, de palavras vazias sem conteúdo”.

Isto significa dizer que, somos nós que fazemos nossas escolhas lexicais de acordo com o efeito de sentido que queremos veicular por meio da linguagem. Em especial, no tocante à gramática normativa, que pressupõe sempre uma escolha, um ato político e cultural.

Argumento assim que, a própria linguagem verbal, pode se constituir em empecilho ao entendimento da leitura crítica por meio da mídia impressa, o que me leva a considerar a linguagem audiovisual mais democrática e inclusiva – por isso, ver é conhecer.

A hegemonia cultural e as relações ideológicas tornam-se evidentes nos filmes selecionados para o projeto, mas, não somente nestes, em tantos outros, incluindo àqueles direcionados ao público infantil. Afinal, sempre há o par de binários mocinho/bandido; bem/mal; identidade/diferença, apenas para citar os mais conhecidos e enfáticos que encarnam a visão maniqueísta do mundo.

A partir da imagem, que é originariamente dialética, no dizer de Didi-Huberman (2010) é que há uma possibilidade maior de compreensão do sentido que entrelaça política e educação. Eis aí porque livros/filmes são tão perigosos (grifos meus). Esse perigo é o contexto do universo distópico construído por Bradbury (1920-2012), intitulado *Fahrenheit 451*.

Na sequência, inicio o relato e as reflexões do primeiro encontro.

Figura 12 Roda de conversa



Fonte: elaborado pela autora

2.1. ENCONTRO 1. SIM! ELES DEIXAM MULHERES FAZEREM ALGUMAS COISAS NA NASA. NÃO PORQUE USAMOS SAIAS, MAS PORQUE USAMOS ÓCULOS! (KATHERINE JOHNSON)

Começo o diário de bordo e o relato do primeiro dia de *Cine Littera*, recordando que os(as) estudantes estavam todos(as) eufóricos(as) para esse primeiro dia de cinema na escola, e, em um espaço diferenciado do da sala de aula, que se configurava parte da rotina diária.

Em uma terminologia nietzschiana, estávamos todos *possuídos* (grifos meus) por Dionísio; tamanho era o nosso entusiasmo. Antes da estreia do primeiro encontro, nos corredores e nas salas de aula, os(as) estudantes questionavam e queriam saber de antemão, qual seria o primeiro filme exibido. Eu disse a eles(as) que era surpresa – intenção de guardar um pouco de mistério, que, em breve se revelaria.

Como era dia de estreia, solicitei ao diretor auxiliar, que sempre foi muito prestativo, para providenciarmos pipoca para os(as) alunos(as), no que fui prontamente atendida. Quando chegou o horário, e os estudantes estavam todos(as) muitos curiosos e agitados também, iniciei agradecendo e explicitando quão relevante era a participação deles(as) nesta fase de minha pesquisa. Pude perceber que muitos sentiram-se orgulhosos por poder contribuir.

E pediram para que fizéssemos uma *selfie* com todos(as) que lá se encontravam. E assim, neste clima de contentamento, iniciei o filme *Estrelas Além do Tempo* (2017), cujo enredo apresentei no *take* 1. Enquanto assistiam ao filme, os(as) alunos e alunas demonstraram certo contentamento em algumas cenas, como também indignação em outras. No final do filme, os alunos aplaudiram, gesto que me surpreendeu.

Se uma imagem vale mais que mil palavras, entre tantas cenas fortes vivenciadas pelas protagonistas da trama, a título de exemplificar o contexto apresentado, destaco uma cena que se repetia em todo filme, o momento em que a personagem Katherine Johnson precisava ir ao banheiro durante o expediente.

Ela caminhava de salto alto por quase um quilômetro para chegar ao banheiro reservado a pessoas de “cor”; como demonstra a cena do filme. Impedida de usar o banheiro próximo à sua sala porque era apenas para “brancos”.

Há ainda um outro momento com a mesma personagem, que merece destaque. O fato ocorre quando Katherine deixa sua mesa por um instante, e, serve-se do café que está na cafeteira. Todos da sala, brancos e homens, olham-na com desprezo e não tocam mais na cafeteira durante todo aquele dia.

Na manhã seguinte, tinha uma outra cafeteira escrita “*colour*”, indicando que pessoas de cor não poderiam usar a mesma cafeteira. O que se aprende com cenas como essas? Dentre uma multiplicidade de respostas possíveis, aprende-se a olhar para conseguir enxergar além do que se vê, intenção de minha proposição nesta investigação.

Aprende-se que o imaginário da ciência é comumente associado ao universo masculino e branco. Como explicitado na cena em que Mary Jackson é questionada por um engenheiro branco e estrangeiro: “*Se você fosse um homem branco, desejaria ser um engenheiro da NASA?*” E Mary, responde com veemência: “*Se eu fosse um homem branco, eu não desejaria... eu seria um engenheiro da NASA*”.

As duas cenas aqui descritas, foram para os(as) estudantes, as mais impactantes e revoltantes também. Indicando, assim, uma tomada de consciência por parte dos(as) alunos e alunas frente à indignação com relação ao racismo e ao preconceito representados em certas cenas exibidas no filme.

Isso evidencia que a problematização introduzida pelo cinema nas indagações filosóficas dialoga com a intencionalidade de uma pedagogia que direciona o olhar para as grandes questões humanas, questões essas, que são inseparáveis de sua

ressonância afetiva; isto é, não se pode compreender a segregação racial, a guerra, o preconceito de toda ordem, apenas caracterizando-os objetivamente, de forma lógica.

Nesse sentido, dialogo com Morin (2011), quando o filósofo aponta que Descartes, que, de acordo com o autor, não era essencialmente cartesiano, ponderava que os pensamentos mais profundos sobre a condição humana eram encontrados nos escritos dos poetas, e não nos dos filósofos. Para ele, os poetas exploram a força da imagem pela metáfora.

E sob este olhar, todas as grandes obras literárias foram obras-primas de complexidade que, de uma forma, ou de outra, refletem a condição humana na singularidade do indivíduo. Como exemplo, o jogo das paixões humanas nas tragédias shakespearianas, a contaminação do real pelo imaginário, em Dom Quixote, de Cervantes (1605) entre outros.

Do livro saltam para a tela, despertando, muitas vezes, em nós, o que Badiou (2015) denominou de “experimentação filosófica” (grifos do autor). Uma situação filosófica é uma junção entre termos que, aparentemente, nada têm em comum. É um encontro que acontece, uma síntese entre o sensível e o inteligível. Dessa forma, a literatura revela o valor cognitivo da metáfora que o espírito científico rejeita.

Uma metáfora é capaz de revelar a visão ou a percepção que se tornaram clichês. E, neste sentido, Morin (2011, p. 91) elucida: “A realidade é um clichê do qual escapamos pela metáfora”. A metáfora literária estabelece uma comunicação por analogia entre distintas e distantes realidades.

Essa forma estilística de ornamentar a linguagem é capaz de fornecer precisões e uma intensidade afetiva que a língua puramente objetiva e denotativa não é totalmente capaz. Muitas vezes, explicar não basta para compreender. Explicar, significa utilizar todos os meios objetivos do conhecimento e da racionalidade, que são, contudo, insuficientes para compreensão do ser subjetivo.

Considero, e essa é a premissa que envolve a tessitura da tese, em toda grande obra literária, filme, poesia, música, e pintura...há um pensamento profundo sobre a condição humana. Morin (2011) nos recorda que a partir do século XIX, ocorre uma separação cultural na história europeia; enquanto o mundo masculino, adulto, das classes burguesas, é destinado à eficiência, à dominação, à técnica, ao lucro; e o proletariado está sujeito ao trabalho.

Uma parte do mundo adolescente e do mundo feminino assume a sensibilidade, o amor, a tristeza; e, expressa como nenhuma outra civilização ou época da História, as aspirações e o tormento da alma humana.

Com efeito, o cinema, por meio da linguagem imagética e da imagem-movimento, possibilita-nos “viajar” em carruagens, naves espaciais, máquinas do tempo; vivenciar personagens como índios, cowboys, astronautas; residir em castelos, cocheiras, montanhas ou ilhas.

Logo, o que vemos e sentimos repousa nos repertórios e convenções representacionais disponíveis na cultura, a qual, o cineasta procura fazer algo diferente, mas familiar, novo, genérico, individual, mas representativo (TURNER, 1997).

Neste cenário, o encontro seguinte, que aconteceu no dia 13 de agosto de 2019, foi reservado à discussão e análise do referido filme, por meio de rodas de conversa, debate e círculos de cultura (Freire 2019; 2006). Saliento que, os encontros, nos quais nos reuníamos para juntos analisarmos o filme, foram gravados em áudio com a permissão dos(as) estudantes.

Ação necessária para registrar as impressões dos(as) educandos e educandas com relação aos filmes exibidos, e para tecer as reflexões que me direcionam de volta à pergunta problematizadora desta investigação, que procura compreender como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar.

Construção teórica e metodológica que defendo por meio da mediação pedagógica do(a) professor(a), como intelectual que propõe outros olhares para o processo de escolarização formal com repercussão para a vida.

Assim, como forma de melhor compreensão didática, apresento meu Plano de Trabalho Docente PTD, o qual, organizo sistematicamente, mas também de forma flexível, planejada, atividades didáticas e estratégias metodológicas que contemplam a leitura interdisciplinar dos campos do saber por meio dos filmes, na exploração de seus temas geradores, como no dizer de Freire.

O filósofo e professor assinala que a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar. Para Freire: “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2006, p. 33).

A reflexão crítica sobre a prática evita o saber ingênuo, sem a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do(a) docente que planeja,

pesquisa, estuda e compreende que ensinar não é transferir conhecimentos, mas uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que proponho por meio do olhar para a tela do cinema, e frente a ela, um campo de batalha, como no dizer de Comolli (2015) se desenha. A batalha das significações na arena discursiva atravessada pelas imagens que traduzem visões de mundo permeadas por ideologias a serem desveladas no diálogo com os(as) educandos e educandas envolvidos no processo da troca educativa.

PTD 1. Filme: *Estrelas além do tempo*

Plano de Trabalho Docente- PTD
Projeto Cine Littera

Tabela 13 Plano de Trabalho Docente 1

Nome da Escola/Município: Colégio Estadual de Educação Profissional Manuel Moreira Pena – CEEP (Colégio Agrícola) – Foz do Iguaçu	
Ano/Série: 2ª e 3ª série do Ensino Médio.	
Conteúdo Básico: Estudo do gênero filme como fonte epistemológica por meio da pedagogia do olhar e do cinema espaço escolar.	
Conteúdos Específicos: Filme: <i>Estrelas além do tempo</i> (2017) e estudo de suas temáticas como a segregação racial, preconceito, competitividade, superação, o preço das escolhas, entre outros. Os temas são atravessados pelo contexto histórico da década de 1960, na qual, destaca-se a corrida espacial entre Estados Unidos e União soviética e a Guerra Fria (1947-1991).	
Objetivos	OBJETIVO GERAL
	➤ Desenvolver um olhar crítico para a leitura da imagem por meio de filmes e da pedagogia do olhar
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer relações entre as temáticas exploradas interdisciplinarmente no filme e a realidade; ➤ Investigar como os(as) alunos(as) recebem a mensagem midiática e como a leem; ➤ Analisar as relações de poder presentes no filme selecionado
<p>Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos</p>	<p>Rodas de conversa para discussão e análise do filme, questões discursivas à luz da sociologia e da psicologia para reflexão sobre os temas em pequenos grupos, biografia das mulheres reais que inspiraram as personagens. Apresentação das reflexões dos grupos sobre as questões propostas. Multimídia para exibição do filme <i>Estrelas além do tempo</i>. Slides, lousa, giz e gravador.</p>
<p>Relações interdisciplinares com outros campos do saber</p>	<p>O filme selecionado, interrelaciona-se com a filosofia à medida que interroga as consciências sobre a segregação racial, sobre a luta das mulheres, negras ou não, por um espaço no mercado de trabalho, ao mesmo tempo, que a elas é legitimado o lugar social de cuidar da casa e dos filhos. À luz da psicologia, buscar compreender os estereótipos e o que tinham essas mulheres de especial; e por que as demais negras, mulheres e trabalhadoras não se destacavam como elas? Sociologicamente, que modelo de sociedade era aquele? Existe hoje ainda? O tecido histórico é o fio condutor que permeia toda trama e que tem a capacidade de situar-nos em determinada época com a finalidade de confrontá-la, arremessando-nos para a atualidade. A intenção é promover amplo debate pautado por suas temáticas, confrontando o século XX com a contemporaneidade.</p>

Figura 13 Roda de conversa sobre o filme *Estrelas Além do Tempo*



Fonte: elaborado pela autora



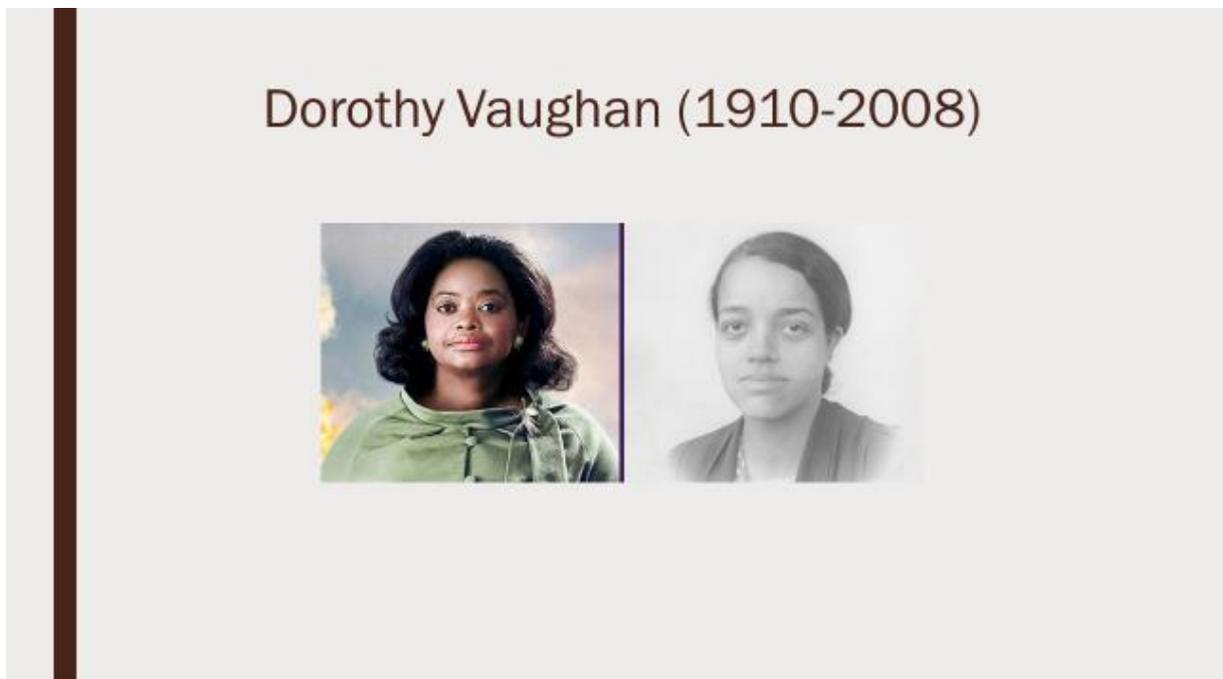
Fonte: https://www.film.ru/sites/default/files/styles/thumb_260x400/public/movies/posters/14346715-929959.jpg

Figura 14 Imagem comparativa entre atriz e Kathetine Johnson na vida real



Fonte: <https://galoa.com.br/sites/default/files/corpo2.png>

Figura 15 Imagem comparativa entre atriz e Dorothy Vaughan na vida real



Fonte: <https://galoa.com.br/sites/default/files/corpo3.png>

Figura 16 Imagem comparativa entre atriz e Mary Jackson na vida real



Fonte: <https://galoa.com.br/sites/default/files/corpo1.png>

Figura 17 Cenas do filme *Estrelas Além do Tempo*

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/d0/97/b7/d097b7e86f40235e1d77b86b9fc3cb0d.jpg>

Figura 18 Cenas do filme *Estrelas Além do Tempo*



Fonte: <https://cdn.universoracionalista.org/wp-content/uploads/2020/08/frase-estrelas-alem-do-tempo.jpg>

Figura 19 Impressões sobre o filme *Estrelas Além do Tempo*

Impressões sobre o filme

- 1) Comente como o contexto histórico da Guerra Fria, da Corrida Espacial e da Segregação influenciam no filme, que tem como pano de fundo, a década de 1960.
- 2) Pesquise e trace o perfil da escritora Margot Lee Shetterly, autora do livro, cujo título original é: *Hidden Figures – The american dream and the untold story of the black women mathematicians who helped win the space race.*
- 3) Escolha três cenas que mais chamaram a sua atenção, contextualize-as e justifique sua escolha.
- 4) É possível trazer a situação da segregação apresentada no filme para os dias de hoje? Justifique.
- 5) Quem está falando, por que está falando e para quem está falando?

Fonte: elaborado pela autora

Neste contexto, para esse segundo momento, ficamos em uma sala de aula e sentados em círculo. Minha primeira pergunta foi se haviam gostado do filme. Muitos alunos e alunas responderam que sim, como se estivessem em coro. Uma aluna do terceiro disse: “mais ou menos”, e pediu a palavra. Transcrevo o comentário da aluna, ressaltando que, a fim de manter o mais fidedigno possível o relato por meio das respostas dos(as) estudantes, transcrevo a linguagem conforme ela se enuncia na oralidade, com suas marcas, e, por vezes, permeada por gírias, característica da fala adolescente.

“Ah! Não gostei muito, sei lá...porque ficou parecendo que para elas ter reconhecimento, primeiro tinha que ser certas profissões. Entendi que para elas serem aceitas é porque tinham que ter um papel muito importante na sociedade. E no filme passa como se os Estados Unidos fossem bonzinhos, os mocinhos da História. Outra coisa que acho também profe, que o filme mostra, como é o nome mesmo daquela personagem que queria ser engenheira? Isso, a Mary Jackson. Então...eu acho que se ela tivesse escolhido qualquer outra profissão, ninguém ia se importar, mas ela escolheu engenharia, é aí que acho errado, sabe, porque as matérias de exatas tem mais prestígio que a área de humanas”? (O. G. aluna do terceiro ano C)

Logo após, o comentário da aluna do terceiro ano C, alguns outros(as) alunos(as) se manifestaram concordando, outros(as) discordando; muitos estudantes tinham algum comentário a tecer sobre determinada cena, o contexto histórico, e, ainda questões, comentários sobre a segregação racial e o papel dessas mulheres, não só por serem grandes profissionais, mas também, suas rotinas enquanto mães na sua cotidianidade.

A fala dessa aluna do terceiro ano remete à uma leitura da imagem à contrapelo, portanto, dialética. Isso evidencia que os modos de endereçamento, propostos por Ellsworth (2001), demonstram na fala da aluna que o código, ou seja, a mensagem midiática, foi lida, não da forma como foi direcionada, demonstrando, assim, que frente à tela há um ser pensante, que pode não ler a imagem da maneira que foi endereçada pelas produtoras de cinema.

Há na fala da aluna, contestação de territórios hegemônicos, como exemplo, a supremacia das disciplinas de exatas em detrimento das de humanas. A estudante questiona essa supremacia das exatas e interroga uma posição hegemônica dominante, que é representada pela ciência: o universo do sexo masculino e branco.

No dizer da aluna *“Se fosse outra profissão, ninguém ia se importar... mas como é engenharia”*...[...] Essa frase evidencia uma leitura do código negociado, de

acordo com a teoria da recepção de Hall (2003) sobre a codificação e decodificação das mensagens midiáticas.

A leitura da estudante com relação às cenas do filme, em específico, a transcrita em sua fala, demonstra que ela está operando na decodificação da mensagem midiática, de forma diferencial e desigual da lógica dominante, se pensarmos na produção, que constrói a mensagem, que é também, o lugar, onde se inicia o circuito. Esse “lugar” não é isento de seu aspecto discursivo, ou seja, constitui-se em um referencial de sentidos e ideias, nas quais, quase sempre, perpetua-se a lógica hegemônica.

Outra frase destaca-se na fala da aluna: “E no filme passa como se os Estados Unidos fossem bonzinhos, os mocinhos da História”. Essa sentença, revela que a leitura do código, além de negociado, é também de oposição, demonstrando que a mensagem foi lida em um território contestado, e não hegemônico, indicando que a aluna traz no repertório que a constituiu como leitora, conhecimentos e informações que justifiquem o tom irônico e contra hegemônico da estudante.

Nesta arena discursiva, na qual, duelam as interpretações e significações, cabe ressaltar o avanço constante no campo dos Estudos Culturais desde a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* – CCCS, em 1964, com objetivo de compreender que as análises nesta tese têm como categoria-chave, a cultura, entendida como um campo de luta em torno da significação social.

Para Silva (2007), a cultura é um campo contestado de significação. Nas palavras do autor,

Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. De alguma forma, a ideia de “construção social” tem funcionado como um unificador dos Estudos Culturais. Em muitas análises feitas nos Estudos Culturais, busca-se fundamentalmente, caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como resultado de um processo de construção social. A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esses processos de naturalização (SILVA, 2007, p. 134).

Diante das considerações de Silva (2007) e na mesma linha que segue esta investigação, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da realidade, mas, o resultado de um processo de criação e interpretação social.

Dessa maneira, e na mesma direção da pedagogia libertadora de Freire, com relação a aprender a ler o mundo antes de ler o texto, ou a imagem, os Estudos Culturais também compreendem que o conhecimento não se restringe ao universo escolar, ao contrário, um anúncio publicitário ou um filme, por exemplo, expressam tantos significados culturais e sociais quanto o conhecimento historicamente acumulado transmitido no espaço escolar.

Em outras palavras, ambos conhecimentos estão envoltos em relações de poder e buscam, de alguma maneira, influenciar comportamentos. Com a fundação do CCCS como centro de pesquisa e ensino de pós-graduação, subordinado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, Inglaterra, o primeiro diretor do CCCS foi Richard Hoggart que permaneceu de 1964 a 1969.

A intenção à época era pensar e definir cultura de maneira que pudesse incluir a cultura popular ou a cultura mediada pelos meios de comunicação de massa. A data de 1970 marca a emergência de uma teoria do cinema ligada à revista britânica *Screen*, e também, a direção do CCCS é assumida por Stuart Hall (1932-2014) que dirige o centro até 1979.

Hall ao substituir Hoggart na direção do CCCS, incentivou os estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e ainda, a investigação de práticas de resistência dentro de subculturas. Na década de 1980, o predomínio do marxismo nos Estudos Culturais, cede lugar ao pós-estruturalismo¹⁶ de Foucault, Deleuze e Derrida. Assim, os Estudos Culturais contemporâneos, dividem-se, metodologicamente em: pesquisas etnográficas e interpretações textuais.

Essas duas tendências evidenciam as origens disciplinares dos Estudos Culturais, por um lado, a Sociologia e por outro, os Estudos Literários. Dessa forma, Silva (2007), assinala que a etnografia é o meio de pesquisa utilizado para os estudos

¹⁶ O pós-estruturalismo nasce na França no início dos anos de 1960 e tem fontes específicas de inspiração no trabalho de dois filósofos alemães: Nietzsche e Martin Heidegger. De acordo com Silva (2007), trata-se de uma categoria bastante ambígua que classifica alguns autores(as), bem como teorias e perspectivas teóricas. Entre os mais eminentes, encontramos: Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros(as). O pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e transcendência do estruturalismo, que foi um movimento teórico que predominou nos anos de 1950/60 e teve sua base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação. O pós-estruturalismo radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Silva (2007) expressa, o que entendemos hoje por pós-estruturalismo, deve-se ao trabalho de Foucault e Derrida. A maior contribuição de Foucault foi a transformação que ele efetuou na noção de poder, tornando dependentes a relação entre saber/poder. A contribuição de Derrida pode ser sintetizada no conceito que ele criou de *différance*. Este conceito é uma reação à filosofia hegeliana, especialmente ao modelo hegeliano de consciência, no qual o Eu elimina o Outro (SILVA, 2007).

das chamadas “subculturas urbanas”, enquanto a interpretação textual é reservada para análise dos programas de televisão, filmes e obras literárias consideradas “populares”.

Há que se mencionar ainda, a perspectiva pós-estruturalista assumida no interior dos Estudos Culturais, que estuda e analisa questões de gênero, raça, sexualidade. Esse campo teórico abarca uma diversidade de temáticas, que frente a uma gama tão variada de estudos, a pergunta que se configura é: Isso é Estudos Culturais?

Para Silva (2007), os Estudos Culturais centram-se na análise da cultura, compreendida no seu conceito original, formulado por Raymond Williams, de que cultura é uma forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Isto é, os Estudos Culturais concebem a cultura como uma arena discursiva, na qual, as significações são negociadas.

E, é neste sentido que minha proposição centra-se nas análises culturais para dialogar com os dizeres dos(as) estudantes em nossos círculos de cultura. De volta ao diário de campo, evidencio abaixo outras respostas dos(as) alunos e alunas com relação às temáticas do filme, e na sequência, analiso o conjunto das vozes dos(as) estudantes à luz do aporte teórico que sustenta esta investigação.

Uma outra aluna do terceiro A, lembrou: “Profe, não podemos esquecer que essas mulheres perdiam a infância dos(as) filhos(as) para trabalharem (A.S. aluna do terceiro ano B). A essa sentença, alguns alunos, redarguíram: “Ah! Mas até hoje muitas mães perdem de acompanhar seus filhos porque necessitam trabalhar, negras ou não. Uma outra aluna do segundo ano A, disse:

“A questão não é o fato de trabalhar fora ou não. Não vê a profe, a minha mãe, todas trabalham fora e são mães. A questão central para mim é, que não faz sentido que, por causa da cor da pele, outro ser humano não tenha direito à ascensão social” (B. Z. aluna do segundo ano A).

Mas, não é só no filme que acontece isso. É só olhar em volta, quantos professores negros nós temos? Quantos médicos negros você conhece? E delegado, e juiz?” (A. S. aluno do terceiro A).

“Gente, até hoje, se tiver um negro na sua sala na faculdade, já vão dizer...entrou por cota”. Eu quero estudar História, mas, sei lá, eu vejo que as pessoas não enxergam, sei lá...fingem que não enxergam, que tudo é História. Para mim, esse projeto de assistir filmes e analisar, isso é aula de História, e não: ‘exercícios dois pontos’.. ou página tal, leiam o capítulo e respondam às questões (S. A. aluna do terceiro ano A).

Eu quero lembrar também que antes do livro, não foi divulgado que eram essas mulheres negras que faziam o cálculo com lápis e papel e que conseguiram levar o astronauta dos Estados Unidos, como é mesmo o nome dele? No filme fala. Isso, John Glenn para o espaço (A.W. aluno do terceiro ano B).

Retomo as respostas dos(as) estudantes, recordando que nossa roda de conversa nesta noite, atravessou o filme, sua época, suas temáticas e redundou em nossos dias, nossa realidade e outras reflexões fizeram parte da grande roda, como o tema das cotas para estudantes negros (afrodescendentes).

Assim, na contextualização dos dizeres dos(as) estudantes, trago para o diálogo, o professor Paulo Freire (2019) quando nos elucida que a investigação temática acontece no domínio do humano e não no das coisas. Com isso, essa investigação, não pode reduzir-se a um ato mecânico.

É uma forma de metodologia investigativa por temas, que nesta tese, são discutidos nos filmes por meio da pedagogia do olhar. O olhar dos envolvidos na pesquisa, professor(a) e alunos(as), que juntos inserem-se no processo de busca, de conhecimento, de análise, que, por conseguinte, possibilita a leitura crítica da realidade.

Dessa forma, e por meio da mediação, tanto da imagem da tela do cinema quanto do(a) educador(a), é possível o descobrimento de compreensões de diferentes realidades no encadeamento de temas significativos à interpenetração de problemas reais.

Nas palavras de Freire, “toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica, e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2019, p. 142). Insisto, assim, que o movimento do pensar tem que ser constante, e com os(as) estudantes, se o que queremos para eles e elas, é uma pedagogia libertadora, no sentido freiriano, mas também no sentido que compreendo a pedagogia do olhar e a filosofia da diferença de Deleuze.

Como uma forma crítica de olhar para a realidade através da imagem-movimento com vistas à transformação, não só do(a) estudante no tocante à sua

intelecção, mas também, e sobretudo, dele(a) enquanto ser sensível. A sensibilidade que atravessa o olhar para enxergar o outro em um mundo, cuja visão hedonista, ainda prevalece.

Como enxergo o outro no filme? E na calçada? Por que sinto comiseração pelo miserável que se apresenta na tela, e, no entanto, as lentes da vida real, não me deixam ver o sofrimento alheio? O andrajoso que estende a mão nas praças públicas, não me comove. Que lentes desfocadas usamos quando o cenário que se apresenta é a realidade?

A fim de investigar essa relação que busca enxergar além do que se vê por meio dos filmes no espaço escolar, na construção de uma pedagogia que ensine a enxergar com “ outros olhos”. Para Hernández (2000), as imagens nas culturas aparecem como unidades discursivas abertas para serem completadas, preenchidas por outros olhares e, portanto, por outros significados.

A decodificação da mensagem neste filme, demonstra nos dizeres dos referidos alunos(as) que a leitura do código pelo espectador(a), foi além do endereçado. Isto evidencia um olhar que atravessa a imagem, uma ruptura, no dizer de Badiou (2015).

Dessa forma, o que se percebe é uma tomada de consciência que não lê o filme acreditando que aquelas mulheres negras foram heroínas em sua época, mas refletindo sobre a condição de opressão do homem pelo próprio homem, ao proferir essa frase *“A questão central para mim é, que não faz sentido que, por causa da cor da pele, outro ser humano não tenha direito à ascensão social”*.

Ao que outro aluno replicou: *“Mas, não é só no filme que acontece isso. É só olhar em volta, quantos professores negros nós temos? Quantos médicos negros você conhece? E delegado, e juiz?”* A réplica do estudante nos conduz a uma reflexão e a uma retrospectiva marcada por distorções e injustiças históricas que perduram até os dias de hoje, mesmo com a implantação de algumas políticas públicas, como a de cotas, na tentativa de minimizar e corrigir essas distorções, ainda que a dívida, seja inestimável.

Para essa pergunta, não há resposta “na ponta da língua”, o que há é um longo silêncio que responde por si só. Talvez, mais importante que buscar respostas, é compreender e refletir sobre as lacunas que temas tão relevantes e sensíveis como os que este filme aborda, são muitas vezes alijados do currículo, numa tentativa de separar o racional do emocional. Na tela do cinema, a pretensão de verdade e universalidade acontece por meio do impacto emocional.

O filme nos atinge como um golpe. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão diretamente ao cérebro provocando-nos reações, que, possivelmente, um sóbrio texto filosófico ou sociológico não conseguiria da mesma forma.

É possível, que a maioria das verdades, já tenham sido escritas e ditas por outras linguagens; no entanto, essas mesmas verdades quando mostradas pelas telas do cinema, nos interpelam de forma avassaladora. Saliento, no entanto, que a imagem cinematográfica não tem por que nos convencer, de forma definitiva ou imediata, da pretensa verdade que propala.

A mediação emocional constitui-se na apresentação da ideia filosófica, e não com sua aceitação impositiva. Nos emocionamos frente à imagem para entender, refletir, analisar e não para aceitar. Isto é, não que a afecção da imagem nos demonstre, de forma imediata, alguma verdade. O que a imagem nos apresenta é um sentido, uma possibilidade (CABRERA, 2006).

A literatura, como arte da palavra escrita, também se utiliza da razão logopática, isto é, que envolve a cognição e a afecção como linguagem privilegiada para compreensão de temas como o racismo, o preconceito, o horror da guerra, a violência em todos os âmbitos, física ou simbólica.

Contudo, esses mesmos temas, oriundos de obras literárias que representaram a voz, muitas vezes, silenciada de uma parte da sociedade, quando adentram o campo da imagem-movimento, sensibilizam-nos de forma perturbadora, algumas vezes.

A seguir, discorro sobre o segundo encontro e todo o contexto que o envolveu.

Figura 20 Depoimento de aluno sobre o filme *Admirável Mundo Novo*



Fonte: elaborado pela autora

- 2.2. ENCONTRO 2. “AS FLORES DO CAMPO E AS PAISAGENS TÊM UM GRAVE DEFEITO: SÃO GRATUITAS. O AMOR À NATUREZA NÃO ESTIMULA A ATIVIDADE DE NENHUMA FÁBRICA” (NOSSO FORD).

PTD 2. Filme: *Admirável Mundo Novo* e *Fahrenheit 451*

Plano de Trabalho Docente- PTD
Projeto Cine Littera

Tabela 14 Plano de Trabalho Docente 2

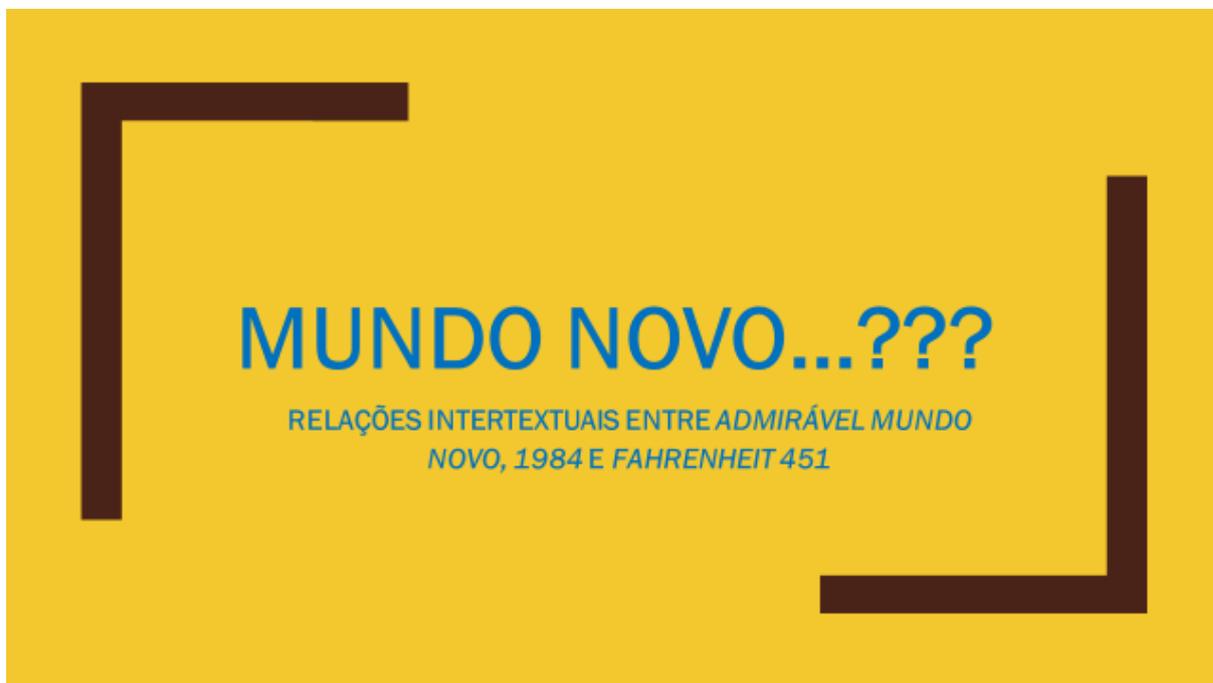
Nome da Escola/Município: Colégio Estadual de Educação Profissional Manuel Moreira Pena – CEEP (Colégio Agrícola) – Foz do Iguaçu	
Ano/Série: 2ª e 3ª série do Ensino Médio.	
Conteúdo Básico: Estudo do gênero filme como fonte epistemológica por meio da pedagogia do olhar e do cinema espaço escolar.	
Conteúdo Específico: Filmes: <i>Admirável Mundo Novo</i> (1998) e <i>Fahrenheit 451</i> (2018) estudo de suas temáticas como utopia e distopia, alienação, controle social, por meio da leitura da imagem e da oralidade nas rodas de conversa.	
Objetivos	<p>OBJETIVO GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver um olhar crítico para a leitura da imagem por meio de filmes e da pedagogia do olhar <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer relações entre as temáticas exploradas interdisciplinarmente no filme e a realidade; ➤ Investigar como os(as) alunos(as) recebem a mensagem midiática e como a leem; ➤ Analisar as relações de poder presentes no filme selecionado.

<p>Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos</p>	<p>Rodas de conversa para discussão, análise comparada e desvelamento das alegorias dos filmes <i>Admirável Mundo Novo</i> e <i>Fahrenheit 451</i>. Exposição dialogada dos principais conceitos que perpassam o <i>Mundo Novo</i> como: utopia, distopia, controle social, ectogênese, hipnopedia, condicionamento neopavloviano, bem como o perigo que os livros representam na distopia de <i>Fahrenheit 451</i>. Questões discursivas à luz da sociologia e da psicologia para reflexão sobre os temas em pequenos grupos, Apresentação das reflexões no grande grupo. Como proposta de atividade escrita, desenvolver uma resenha sobre as impressões dos filmes que compõem a trilogia distópica a partir da contextualização e discussão nas rodas de conversa. Multimídia para exibição dos filmes, slides, lousa, giz e gravador.</p>
<p>Relações interdisciplinares com outros campos do saber</p>	<p><i>Admirável Mundo Novo</i> interrelaciona-se com <i>1984</i>, de Orwell e com <i>Fahrenheit 451</i> com relação ao controle social, embora por diferentes métodos em cada um dos filmes apresentados. Dialoga com a Biologia a partir dos conhecimentos que o filme aborda sobre a produção em laboratório de seres humanos em série, uma produção nomeada de ectogênese e também do condicionamento neopavloviano. O <i>Mundo Novo</i> localiza-se geograficamente em outro espaço-tempo e pelo fio condutor da História, interroga-se os personagens e seus nomes fictícios que aludem a personagens históricos reais. No campo da análise literária, desvendar as alegorias presentes nos filmes por meio da linguagem, das relações de poder e das ideologias “embutidas” nos discursos dos personagens.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Na sequência, apresento os slides trabalhados nas rodas de conversa com os(as) estudantes.

Figura 21 Relações intertextuais entre *Admirável Mundo Novo*, 1984 e *Fahrenheit 451*



Fonte: elaborado pela autora

Figura 22 Trilogia distópica



Fonte: elaborado pela autora

Figura 23 Roda de conversa sobre os filmes distópicos



Fonte: elaborado pela autora

Figura 24 Utopia e distopia?

Utopia e Distopia...???

- Distopia tem sua origem etimológica nas palavras gregas $\delta\sigma\varsigma$ - que pode ser traduzida como “adversamente”, “ruim” ou “mau” – $\tau\acute{o}\pi\omicron\varsigma$ - que significa lugar - assim, teríamos como tradução literal “um lugar ruim”.
- Para Orwell (2012) as distopias são “a descrição de um lugar fora da história, em que tensões sociais e de classe estão aplacadas por meio da violência ou do controle social”.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 25 O sonho da razão produz monstros ou distopias



Fonte: <https://burialday.com/wp-content/uploads/2018/10/Screen-Shot-2020-06-01-at-11.43.29-PM-460x260.png>

Figura 26 A utopia como imagem invertida do real

A utopia como imagem invertida do real

- Antidogmatismo;
- Sociedade construída sobre um sistema de mistificações: o mito, a religião e a ideologia;
- As utopias parecem irrealis porque são racionais em excesso;
- Idade de ouro do racionalismo (Renascimento e fim de século XIX);
- Nações idílicas, homens solidários e justos, natureza dadivosa e generosa.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 27 Distopia e a ideologia do medo

Distopia e a ideologia do medo

- “Os que trabalham têm medo de perder o trabalho; os que não trabalham têm medo de nunca encontrar trabalho; quando não têm medo da fome têm medo da comida; os civis têm medo dos militares; os militares têm medo da falta de armas e as armas têm medo da falta de guerras” (GALEANO).
- Há quem tenha medo que o medo acabe” (Mia COUTO).

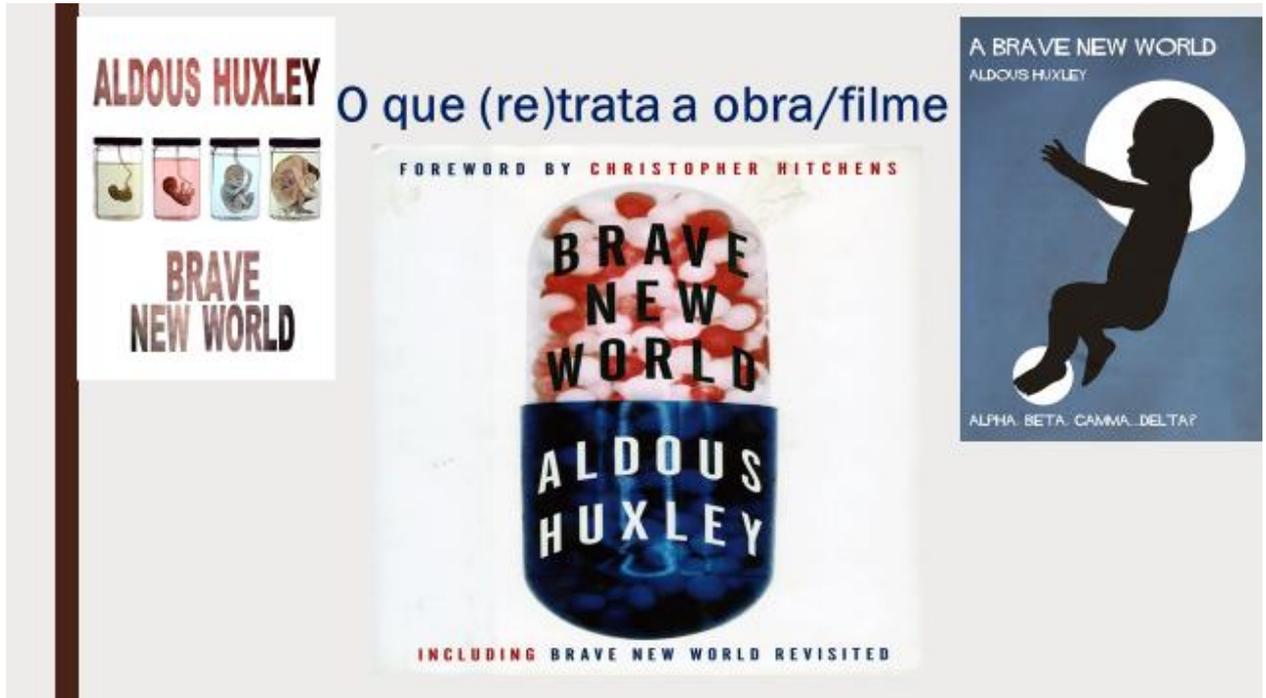
Fonte: elaborado pela autora

Figura 28 Fotografia do autor Aldous Huxley



Fonte: <https://i.pinimg.com/474x/3b/3d/15/3b3d15b49da8e8dcf24265aeea73902f--vintage-boys-vintage-children.jpg>

Figura 29 O que (re)trata a obra/filme



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/p5ae0lyuxak/T1FGBR5fYyl/AAAAAAAAAE0/96hC9h7o62M/s320/bravewnewworld.covfin.gif>

Figura 30 Admirável Mundo Novo (1932/1998)

Admirável Mundo Novo (1932/1998)

- “Governar é deliberar, e não atacar. Governa-se com o cérebro e com as nádegas, nunca com os punhos. Por exemplo, houve o regime do consumo obrigatório... (...)
 - (...)- A objeção de consciência em enorme escala. Tudo para não consumir. A volta à natureza... (...)
 - (...) “A volta à cultura. Isso mesmo, à cultura. Não se pode consumir muita coisa se se fica sentado lendo livros” (HUXLEY, 2016, p. 58)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 31 Roda de conversa sobre temáticas do filme Admirável Mundo Novo

- Regime do consumo obrigatório com resultados desastrosos;
- Imposição do consumo cria a consciência de promover o não consumo;

“A violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é o poder”

Arendt (2014) *apud* Rosa (2017, p. 19)

Violência ineficaz – produzem novos métodos e mais seguros: ectogênese (produção em série de seres humanos);

Fonte: elaborado pela autora

Figura 32 *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1932) sequência didática

Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley (1932) sequência didática

1. De que trata o filme/obra?
2. Quem era Nosso Ford e o que ele representava?
3. Como era estratificada a sociedade no Mundo Novo?
4. O que era a ectogênese?
5. Explique o condicionamento neopavloviano.
6. Em que consistia a hipnopedia?
7. Como os habitantes que lá viviam se comportavam com relação à classe social?
8. Por que os habitantes do Mundo Novo tomavam soma?
9. Por que eles não expressavam seus sentimentos?

10. Como era o sistema de castas do Mundo Novo?
11. O que significa dizer que os cidadãos do Mundo Novo eram decantados?
12. Como os cidadãos do Mundo Novo eram controlados? E por quem?
13. Eles tinham consciência que eram controlados/oprimidos?
14. Quem eram os selvagens e por que eram chamados assim pelos habitantes do Mundo Novo?
15. Quem é Bernard? E por que ele é diferente dos habitantes do Mundo Novo?
16. Explique a inversão de valores no Mundo Novo com relação aos habitantes da Terra.
17. Trace a biografia e o perfil literário de Aldous Huxley.

18. Qual a relação das crianças habitantes do Mundo Novo com a morte ou prazo de validade?
19. Qual o significado de comunidade, identidade e estabilidade? Por que eles não podem ficar sozinhos?
20. Explique: “a morte é social e compartilhada”.
21. Você encontra semelhança do Mundo Novo com o nosso? Explique.
22. Identifique alegorias do Mundo Novo que se assemelham com o nosso.
23. Para você, o filme Admirável Mundo Novo tem fundo moral? Explique.
24. Qual a intenção do autor ao escrever Admirável Mundo Novo?
25. O que seria “soma” no nosso mundo? Justifique.

O relato do segundo encontro, ressalta que o mesmo já foi introduzido no começo deste *take*, com a imagem do autor e uma frase que se encontra no livro e no filme *Admirável Mundo Novo*.

Saliento que, incluo neste encontro, junto com *Admirável Mundo Novo*, as considerações e os dizeres dos(as) alunos e alunas com relação ao filme *Fahrenheit 451*, uma vez que, os dois filmes apresentam um universo distópico em que prevalece a alienação da população por meio do controle social, e também porque em nossas rodas de conversa, minha proposição foi analisar a trilogia distópica formada pelos filmes já citados e incluindo *1984*, de Orwell.

Destaco, que o autor de *1984*, George Orwell (1903-1950) é conhecido dos(as) estudantes tanto do segundo ano quanto do terceiro, e também já havíamos estudado sua outra obra conhecida, por meio do filme e do livro: *Animal Farm (A revolução dos Bichos)*, publicado em 1945, completando, assim, a trilogia distópica.

O projeto *Cine Littera* por meio da pedagogia do olhar tem a intenção de unir cinema e filosofia, o conteúdo crítico filosófico e problematizador de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional impactante.

Daí a necessária mediação do(a) professor(a) para apontar caminhos de análise, propor desafios pela simbologia da imagem, contextualizar historicamente de maneira que provoque ressignificações no pensamento sensorial e racional, possibilitando novas visões de mundo direcionadas para uma formação integral e humanizadora.

Por muito tempo, existiu, e, talvez, ainda exista, uma linha que demarca filosofia e cinema em direções e sentidos opostos. Uma das possíveis explicações, seja, talvez, porque ao pensamento filosófico, esteve, quase sempre condicionado o sentido de *logos* (razão; lógica), e ao cinema esteve sempre direcionado o sentido do *pathos* (paixão, afecção).

Sem aprofundar-me nas teorias que pensam nesta inversão de sentidos para estes dois campos, minha intenção nesta pesquisa, e, em minha imersão pelas sendas da filosofia, é a de propor uma interlocução profícua entre cinema e educação, o que não deixa de se constituir em um grande desafio.

O desafio de olhar para a educação básica com outros olhos. Olhos que, ao procurar enxergar além do que vê, sejam capazes de atravessar a fronteira de nosso olhar para enxergar o outro, a partir, do que Deleuze chamou de filosofia da diferença.

Destaco, que não encontrei um conceito pronto sobre o que Deleuze nomeou como filosofia da diferença, esses fundamentos, perpetuados pelo pensamento de Nietzsche, vão sendo incorporados às suas obras, à medida que o filósofo amplia e “amadurece” (grifos meus) seu olhar para a compreensão de que certos aspectos do mundo não são captados sem o elemento afetivo.

Deleuze sempre primou pelo pensamento como criação de novos sentidos e valores, em sua filosofia da diferença, ele destaca, entre outros aspectos, a necessidade do movimento, do novo, de problematizar a racionalidade puramente lógica, de incluir o componente afetivo como elemento essencial de acesso ao mundo.

Na sequência, exponho os dizeres dos(as) alunos e alunas com relação a este filme. Ao lado do filme *Fahrenheit 451*, *Admirável Mundo Novo*, exigiu um olhar mais atento dos(as) estudantes com relação ao contexto histórico, sem o qual, não se compreende e nem se desvela as alegorias.

Para os filmes, cujo universo é distópico, a exemplo de *Admirável Mundo Novo* e *Fahrenheit 451*, precisei, inicialmente, apresentar conceitos que os(as) alunos(as) não estavam familiarizados, como: utopia e distopia (explicitados nos slides), além de cartografar muito do percurso histórico, especialmente, nestes dois filmes.

Recordando que, esta investigação argumenta em favor da mediação pedagógica do(a) professor(a) na ampliação do olhar dos(as) estudantes para a tela do cinema, para, na realidade, enxergar através dela, atravessando os muros escolares, de forma que os conhecimentos se conjuguem em saberes para vida, como preconiza Morin (2011).

Após a exposição dialogada com a participação ativa dos(as) alunos e alunas, que demonstraram muita curiosidade em aprender esses novos conceitos e novas terminologias abordadas no filme, como ectogênese, decantação, hipnopédia, entre outros. Dessa forma, e conforme meu PTD e slides aqui apresentados, à medida que abordava as expressões utopia e distopia, percebi que os(as) estudantes ainda pareciam confusos com relação aos dois termos.

Assim, senti a necessidade de explicitar por meio da linha tempo, movimentos literários que dominaram o cenário da segunda metade do século XIX, tendências

como o Romantismo ¹⁷e sua visão de mundo utópica em oposição ao Realismo¹⁸, movimento caracterizado pelo predomínio da razão e da objetividade.

Ressalto, que o mundo distópico é sempre em um futuro distante, uma espécie de futuro apocalíptico. Esse futuro, em *Admirável Mundo Novo*, ocorre no ano 632 depois de Ford, uma referência a Henry Ford¹⁹ (1863-1947), e alegoricamente, também a Freud²⁰.

¹⁷ Para Moisés (1997) o vocábulo *Romantismo* de contexto semântico paradoxal serviu para rotular um movimento cultural bastante complexo. Para o autor, mais que os outros “ismos” que convencionou a Literatura, o *Romantismo* ultrapassou o âmbito literário, considerado uma verdadeira revolução cultural, modificou os padrões estéticos e filosóficos, bem como os morais, econômicos, científicos e religiosos. A revolução promovida pelo movimento Romântico só se compara em extensão e profundidade à Renascença, que rompendo com os valores medievais e inserindo os valores greco-latinos, iniciou a Idade Moderna. Com o movimento Romântico principiou a Idade Contemporânea. As origens do Romantismo datam de 1770 na Alemanha com um grupo intitulado *Sturm und Drang*, *Tempestade e Ímpeto* na tradução do alemão para a língua portuguesa. Da Alemanha, o movimento chegou à França em 1802, país que representou o centro irradiador do movimento. Em Portugal, o Romantismo chega em 1825 e no Brasil em 1836. De modo geral, o movimento Romântico inaugura um novo ciclo de cultura marcado pela diminuição do poder monárquico, que aos poucos perde seus privilégios para uma burguesia ascendente baseada na ética do dinheiro. No plano estético, opõe-se aos valores clássicos, recusando as regras, os modelos e as normas. Os Românticos propõem a liberdade criadora, e subvertem os modelos clássicos, propondo a aventura, a anarquia, o caos e o individualismo. Sentem-se o centro do universo. Seu *ego* coloca as razões do coração em lugar do racionalismo. Cultua a imaginação desenfreada. Por fim, o Romântico foge no tempo e no espaço, vive do sonho, do devaneio, da sua utopia imaginária, o que o leva muitas vezes à melancolia e a fuga sem volta pelo suicídio (MOISES, 1997).

¹⁸ De modo geral, o vocábulo designa toda tendência estética centrada no real, compreendido como a soma dos seres e dos objetos que compõem o mundo concreto. Como movimento estético e literário, vigente na segunda metade do século XIX, o Realismo tem suas origens na França e nas artes plásticas. O movimento é uma reação à pintura idealista e imaginativa do Romantismo. Em 1855, o pintor Gustave Courbet (1818-1877), promove uma exposição de quadros intitulada *O Realismo*, na qual afirma que o culto do Realismo é a negação do ideal. Em 1857, implanta-se definitivamente o Realismo com a publicação de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (1821-1880). Da França, o movimento começa a disseminar-se e chega em Portugal em 1865, e ao Brasil em 1881, com a obra *O Mulato*, de Aloísio de Azevedo. O movimento Realista foi ainda impulsionado por correntes teóricas científicas e filosóficas, tais como: a *Filosofia Positiva*, de Augusto Comte; *História da Literatura Inglesa* (1864); *Filosofia da Arte* (1865-1869) de H. Taine; *A origem das espécies*, de Darwin (1859); *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental* (1865), de Claude Bernard e a filosofia pessimista de Schopenhauer. A arte literária voltou-se agressivamente contra o Romantismo. Os realistas preconizavam o lado objetivo do mundo em oposição ao subjetivismo romântico. Para isso, propunham substituir o sentimento pela razão, o egocentrismo romântico pelo universalismo científico e filosófico, o culto do “eu” pelo “não eu”, entendido como sinônimo de realidade concreta. Os realistas rechaçavam a Metafísica e a Teologia, em favor da visão científica da realidade. Entendiam a obra de arte como arma de combate, a serviço da transformação do mundo e da sociedade (MOISÉS, 1997).

¹⁹ Foi um empresário e inventor americano que revolucionou a indústria automobilística. Foi fundador da *Ford Motor Company*, criador do modelo Ford T e do sistema de produção em série, conhecido como Fordismo. O Fordismo recebeu este nome em homenagem ao seu criador, Henry Ford. Este instalou a primeira linha de produção semi automatizada de automóveis no ano de 1914. Este sistema de produção em massa, denominado linha de produção, constituía-se em linhas de montagem semiautomáticas, possibilitadas pelos pesados investimentos para o desenvolvimento de maquinários e instalações industriais (CARPIGIANI, 2010).

²⁰ Sigmund Freud (1856-1939) nasceu em Freiberg, na República Tcheca. Viveu um período economicamente difícil e mudou-se para Viena aos quatro anos de idade, permanecendo nessa cidade

O Mundo Novo era formado por uma sociedade de castas, cuja classe dominante, eram os alfas. E os seres humanos, habitantes do Mundo Novo, eram “produzidos” em laboratório de forma seriada e em larga escala, em um processo denominado de ectogênese. Um programa de condicionamento integral do indivíduo, a serviço de um sistema totalitário.

Nos dizeres de Raymond Williams (2011) e Norman Fairclough (2016), cada um em seu tempo. Essa classe que domina, busca, de alguma forma, a fabricação do consentimento por meio de sutis fios ideológicos imbricados nos discursos de consumo e liberdade. Um excerto do filme de 1998, evidencia o exposto.

Os Alfas recebiam a quantidade de oxigênio normal para o seu desenvolvimento. “Quanto mais baixa é a casta – disse o sr. Foster - menos oxigênio se dá”. A inteligência não era algo digno das camadas mais inferiores, as quais deveriam ter apenas o necessário para a assimilação dos seus afazeres: “Mas nos Ípsilons – disse com muita propriedade o sr. Foster – nós não precisamos de inteligência humana” (HUXLEY, 2016).

Ao transcrever essa passagem do filme (que se encontra também no livro), fica evidente a dominação de uma classe sobre a outra, que no filme/obra, são formadas por castas. As mais importantes, que são os alfas, e na sequência destes, os betas, e que, portanto, recebem quantidades normais de oxigênio para seu desenvolvimento completo e integral.

A partir daí o processo da ectogênese, vai diminuindo a quantidade de oxigênio das demais castas, até que não sobre inteligência humana nenhuma. E que tenha uma classe apenas para servir às demais. E com menos oxigênio no processo, os Ípsilons, não têm condição de reivindicar alguma outra forma de vida, que não seja à da servidão, no Mundo Novo. Qualquer semelhança (grifos meus) com a realidade, é mera coincidência.

até quase o fim de sua vida. Freud imigrou para Inglaterra quando houve a perseguição nazista. De família judia, sofreu as agruras desse tempo de racismo e perseguições. Aluno brilhante, ao completar os estudos secundários, falava alemão, francês, inglês, conhecia latim, hebraico, grego e estudava sozinho espanhol e italiano. Concluiu o curso de Medicina na Universidade de Viena, tornando-se neurologista, foi professor de neuropatologia e viajou a Paris para estudar a histeria, e, mais tarde, a técnica da hipnose. Técnica que abandona mais tarde e desenvolve uma forma de atendimento absolutamente inovadora: a livre associação de ideias e, ao longo de toda sua vida, foi tecendo a trama dos conceitos psicanalíticos. Considerado o pai da Psicanálise, direcionou seu interesse para o comportamento anormal, para a dor psíquica, enfoques examinados e estudados a partir de observações clínicas (CARPIGANI, 2010).

Na intenção de perscrutar como os(as) alunos e alunas estão lendo o filme, questiono sobre quem seria a casta/classe que recebe menos oxigênio em nossa sociedade e por que isso acontece. Uma aluna do terceiro ano C, manifestou-se dizendo: *“Somos nós, essa classe né profe. Como classe trabalhadora, a gente recebe migalhas do governo; ou seja, menos oxigênio para não ter forças para reagir e se conformar em ser vida de gado”* (E.C aluna do terceiro ano C).

Um outro aluno, replicou: *“O pior é que o povo nem se dá conta que é vida de gado, que recebe menos oxigênio, porque no Mundo Novo tinha aquela droga lá que eles não reclamavam de nada; aqui tem televisão, internet e redes sociais para alienar o povo”* (A.W aluno do terceiro ano B).

Diante desta fala, uma aluna, respondeu: *“Mas você não é obrigado a assistir televisão e nem entrar nas redes sociais. Ah! Sei lá, achei esse filme muito viajado”* (L.D aluna do terceiro ano B).

Ao buscar dialogar com os dizeres dos(as) estudantes, temos a percepção de como o cinema no espaço escolar apresenta possibilidades de uma leitura dialética e contra hegemônica por meio de filmes que, de uma forma ou de outra, aludem à sociedade, e como esta, se organiza por meio de classes, que negociam suas identidades, sua cultura, suas vozes e seus discursos.

Por vezes, reproduzem a concepção de mundo e de vida das classes dominantes, e por outras, impugnam e resistem a essa hegemonia. Assim, temos dois alunos(as) que receberam a mensagem midiática e a decodificaram, de acordo com Hall (2003), pelo código de oposição, no qual, a mensagem é contestada na arena significativa do discurso.

Ao proferir que recebemos “migalhas” do governo e nos conformamos em ser “vida de gado”, a aluna do terceiro ano C procede a leitura do código de maneira contestatória. Não aceitando ler o texto cultural da forma como foi endereçado; demonstrando, com isso, que do outro lado da tela, há um ser pensante, capaz de problematizar a mensagem codificada e endereçada.

Dessa forma, sensibilizar o olhar, para uma pedagogia, com a intenção de projetar narrativas fílmicas no espaço da sala de aula, é abertura à problematização de conceitos de igualdade, liberdade e emancipação do indivíduo. Emancipação como expressão de pertencimento e leitura de mundo (Freire 2006).

Assim, para compreender uma educação que se pretende libertadora, que relacione o ensinar e o aprender em um movimento dialético, e sobretudo histórico, é

necessário enxergar que o ato de ler, seja do texto escrito ou da imagem, está intrinsecamente relacionado à conexão entre o texto e seu contexto, como também vinculado ao contexto dos(as) educandos e educandas.

É preciso fazer perguntas ao que se lê ou vê, para então, confrontar o texto/imagem com criticidade. Enfatizo que pensar uma educação libertadora em consonância ao pensamento de Freire (2006; 2002; 1987) e desta investigação, não é pensar em um manual de habilidades técnicas; é antes de tudo, olhar para a escola com lentes que permitam ver uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, de maneira a compreender que não há pedagogia neutra.

Os comentários supracitados dos(as) estudantes, deixam-nos entrever que a leitura da imagem por meio dos filmes promove um despertar de consciências, que motivado e instigado pela figura do(a) professor(a), como aquele(a) que pensa a educação como forma de agregar sentido à vida dos(as) alunos e alunas por meio dos conteúdos, que são mais que disciplinas fragmentadas, são campos do saber que dialogam com o contexto e a leitura da realidade.

Cabe mencionar que, para discutir e analisar os filmes, *Admirável Mundo Novo* e *Fahrenheit 451*, um encontro não foi suficiente, constatei que os(as) estudantes precisaram de mais tempo para assimilar muitos conhecimentos novos e interdisciplinares, bem como para conseguirmos estabelecer as relações entre os filmes e a atualidade.

Sendo assim, esses filmes exigiram da professora/pesquisadora uma maior intervenção pedagógica no tocante à explicitação de conceitos como utopia, universo distópico, entre outros. Para melhor compreensão didática por parte dos(as) estudantes, contextualizei historicamente os dois filmes, bem como procurei apontar as alegorias, a fim de instigar e motivar esses(as) alunos e alunas a estabelecer relações entre os filmes e a realidade atual.

Ao questionar os(as) estudantes quais foram suas impressões sobre o filme *Admirável Mundo Novo*, uma aluna do terceiro ano, expressa-se:

“A manipulação feita por aqueles ditos superiores chega a ser indignante, ainda mais com a constante afirmação de ser uma sociedade perfeita, quando nós, como público, podemos ver seus erros. O controle com a natalidade, as afirmações ditas durante o sono que remontam os conceitos psicológicos de condicionamento comportamental, a droga "soma" como dita a qual traz felicidade quando se torna mais um meio de manter a alienação da população...

mas o que se torna mais devastador é a própria reflexão que é posta diante da realidade atual em que vivemos, na qual podemos questionar se estamos tão distantes de uma sociedade como descrita no filme” (G. B. aluna do terceiro ano B).

Essa aluna, deixa-nos entrever o quanto a imagem pode ser reveladora. Diante de tantos contextos que um filme é capaz de ensejar, é inegável seu potencial pedagógico. Se o cinema é capaz de expressar pensamentos, é também diante da tela que exercitamos o pensar.

Ao experiencarmos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, como propõe Freire (2006). Esta relação entre o ensino e a aprendizagem que olha, no sentido já explicitado, pela pedagogia do olhar, procurando entender, como esses textos fílmicos se relacionam com as estruturas de dominação e com as forças de resistência, assim como as posições ideológicas que propalam no contexto do debate e das lutas sociais.

Ao pensar a escola pública como espaço de partilha, reflexão, lutas e sociabilidade, busco Simon (2001) ao expressar que as escolas são equivalentes a máquinas de sonhos (grifos do autor), ou seja, para Simon (2001, p. 68) “são um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados”.

Essa produção de significados e práticas sociais que se vive no cotidiano da escola, é redimensionada no mundo globalizado, e o cinema como instância educativa que integra o racional e o sensível, o gosto e o prazer da fantasia, apresenta-se como possibilidade de uma educação do olhar adentrando o espaço hegemônico da sala de aula, com a possibilidade de transformar o pensar e o agir humano.

Esse exercício filosófico do pensar, fica evidente na constatação da aluna quando qualifica de “indignante” a manipulação e o controle social exercido pelos poderosos do Mundo Novo. Transcrevo parte do dizer da aluna com a intenção de explicitar ao(à) leitor(a) desta investigação, como eram controlados os habitantes do Mundo Novo. *“O controle com a natalidade, as afirmações ditas durante o sono que remontam os conceitos psicológicos de condicionamento comportamental, a droga “soma” como dita a qual traz felicidade quando se torna mais um meio de manter a alienação da população...”* [...]

Destaco que, embora, o enredo do filme *Admirável Mundo Novo* tenha sido descrito no *take* 1, para melhor compreensão dos dizeres dos(as) estudantes, há a necessidade de contextualização de certas cenas. Ao referir-se ao controle de natalidade, a aluna alude à produção dos seres humanos em laboratório e por meio de castas.

O laboratório, conhecido como Departamento de Incubação e Condicionamento – DIC, manipulava geneticamente as castas, desde as superiores como os alfas e os betas às mais inferiores como, os gamas, deltas e a mais inferior de todas, os ípsilons, destinados à servidão, uma vez que recebiam uma quantidade bem inferior de oxigênio, elemento vital para o desenvolvimento de um embrião saudável.

Aos alfas, estava destinado transformarem-se em administradores mundiais. Outra referência na fala da aluna é com relação ao condicionamento comportamental de afirmações proferidas durante o sono.

O processo educacional no Mundo Novo, chamava-se de hipnopedia – uma forma de “aprenderem” durante o sono, o que os líderes do lugar gostariam que fosse inculcado no pensamento dos habitantes do Mundo Novo.

Um exemplo, ao qual a aluna faz referência em seu comentário, é o chamado Curso elementar de Consciência de Classe, o qual transcrevo abaixo um exemplo para melhor compreensão.

“O diretor do DIC foi até a parede e apertou um botão, era um alto-falante. “...se vestem de verde, disse uma voz suave e bem nítida, começando no meio de uma frase. E as crianças deltas se vestem de cáqui. Oh, não, não quero brincar com crianças deltas. E os ípsilons ainda são piores. São demasiado estúpidos para saberem ler e escrever. E, além disso, se vestem de preto, que é uma cor horrível. Como sou feliz por ser um beta. As crianças alfas trabalham muito mais do que nós porque são formidavelmente inteligentes. Francamente, estou contentíssimo em ser um beta, porque não trabalho tanto [...] HUXLEY (2014, p. 48).

Essa forma de condicionamento e manipulação da população não nos parece tão distante, se voltarmos nossos olhos para alguns programas transmitidos pela programação televisiva, por exemplo. A droga *soma*, de efeitos díspares: alucinógeno, euforia e sedação, ofertada livremente no Mundo Novo servia para manter as castas sob total controle.

A aluna termina seu comentário expressando uma reflexão: *“mas o que se torna mais devastador é a própria reflexão que é posta diante da realidade atual em que vivemos, na qual podemos questionar se estamos tão distantes de uma sociedade como a descrita no filme”*.

Essa reflexão e questionamento da estudante, expressa que é possível utilizar um filme com o intuito de analisar uma sociedade. A intenção é problematizá-lo, uma vez que oferece um conjunto de representações que remetem direta ou indiretamente à sociedade real em que se inscreve.

Vanoye e Goliot-Lété (2012) defendem a hipótese diretriz de uma interpretação sócio histórica, para os autores, um filme sempre “fala” do presente; sempre diz algo do aqui e do agora em seu contexto de produção.

Analisar um filme ou um excerto, é decompô-lo em seus elementos constitutivos: é despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente a “olho nu”, uma vez que o filme é tomado por sua totalidade.

Analisar um filme é também situá-lo em um contexto, em uma época. E, considerando o cinema como arte, é situar o filme em uma história. Assim como os romances, as obras pictóricas ou musicais, os filmes inscrevem-se em correntes, em tendências e até em movimentos estéticos literários.

O contexto histórico, político e filosófico de um filme, bem como a corrente estética e literária na qual se insere, permite-nos adentrar em labirintos vertiginosos que nos conduzem a uma viagem pelo túnel do tempo através dos séculos, como também nos permite vislumbrar futuros distópicos e sombrios para a humanidade, que, como bem comentou a aluna, não tão distante de nós, muitas vezes, esse futuro distópico, mais se assemelha a uma profecia.

Um outro comentário de outra aluna demonstra o quanto esse filme, em especial, tem a capacidade de nos fazer enxergar além da tela, enxergar e refletir sobre a nossa condição enquanto sociedade. A partir deste duelo entre a tela do cinema e a tela mental, na arena discursiva da significação, compreender certos aspectos da realidade que, talvez, nem chegasse a ser compreendido, muito menos analisado e refletido.

O filme Admirável Mundo Novo causa muitas reflexões sobre o futuro, as ideias expostas referentes a “ordem” de muitos em concordância

ao poder e interesse de poucos deixa a impressão de que essa realidade que no filme tanto nos impacta infelizmente já é vivida, além disso, é possível refletir sobre a “ausência” de sentimentos e as relações extremamente superficiais, características que se fazem presentes na atualidade, pois, indivíduos acompanhados acabam por sentir-se sozinhos, no entanto, no filme, as pessoas eram desprovidas de senso, servindo apenas para exercer a sua função de acordo a casta e para livrar-se de sentimentos (bons ou ruins) utilizava-se a soma, e sem dúvidas é válido reflexionar qual é a nossa “soma” quando buscamos escapar da realidade (A.S. aluna do terceiro ano B)

Dessa forma, busco auxílio em Freire (1987, p. 25), quando expressa: “a ideologia dominante vive dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós”. O autor analisa que se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social.

No entanto, a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* (grifos do autor) da realidade.

E esse posicionamento fica evidente no excerto do dizer da aluna, que reconheceu no filme, que aborda um futuro distópico, e, aparentemente, distante de nosso mundo, que muito do que acontece no universo fictício do Mundo Novo, já é vivenciado em nosso mundo.

Ressalto que, ao assumir um posicionamento que propõe a leitura crítica da imagem através da pedagogia do olhar, não significa dizer que o que a imagem cinematográfica mostra/revela será aceito de forma acrítica. Mas, como bem destaca o professor Paulo Freire, de forma reflexiva e refletora.

Tão reflexiva que a aluna estabelece analogias com a atualidade ao questionar o que seria a droga *soma* quando queremos fugir da realidade. Nesta rota de análise, destaco do dizer de Freire (1987) que é possível uma leitura de resistência com vistas à mudança, à transformação nas relações sociais.

Contudo, argumenta o professor Paulo Freire (1987), que a consciência não é espelho da realidade e nem simples reflexo. Os dizeres dos(as) estudantes transcritos acima, demonstram exatamente essa passagem que destaquei. Ou seja, a partir de uma leitura crítica e reflexiva, que nesta pesquisa, remete-se à imagem, é possível, a tomada de consciência e a intervenção na realidade.

É preciso esclarecer que nem todos(as) alunos(as) leem o filme relacionando-o ao contexto atual. Como já explicitiei anteriormente, nem o filme e nem a obra eram de conhecimento dos(as) estudantes, ademais, não é tão simples compreendê-lo.

Expresso o dizer de uma aluna do segundo ano com relação ao entendimento do filme. *“Um filme maravilhoso onde mostra muitos absurdos que para as pessoas do filme era normal* (M.F. aluna do segundo ano A).

Transcrevo abaixo outros comentários dos(as)alunos e alunas que ocorreram em nossas rodas de conversa, a fim de dialogar e analisar à luz dos posicionamentos epistemológicos que fundamentam esta investigação. *“Um filme cheio de críticas sociais, difícil de compreender e de ser analisado sem apoio da profe, que mostra a manipulação da sociedade. Muito importante de ser analisado”* (G.B aluno do segundo ano C).

“As pessoas já nascem pra determinada função, e quanto mais baixo o seu grau, menos oxigênio recebe para nascer menos inteligente, e toda a alienação que ocorre, mesmo sendo operário te convence que aquilo é a melhor coisa de se fazer, que é assim que se é feliz. E tudo isso tem traços da nossa realidade” (S.G. aluna do terceiro ano A).

O primeiro dizer da aluna do segundo ano, qualifica os acontecimentos do filme como absurdos. Isto evidencia, inicialmente, e recorrendo a Hall (2003), que a estudante decodificou a mensagem midiática pelo domínio hegemônico da imagem.

Ao considerar absurdas as temáticas e problemáticas abordadas pelo filme, infere-se que não foi possível, para a aluna, estabelecer as analogias com a própria realidade. Outra questão, que remete ao comentário da aluna, é sobre a importância do debate, da discussão e análise do filme e suas temáticas após a exibição do filme.

Os encontros em nossas rodas de conversa, oportunizam aos(às) alunos e alunas entrar em contato com as trocas epistemológicas, contando com a mediação pedagógica do(a) professor(a).

Dessa forma, o conteúdo filosófico-crítico de um filme é processado através de imagens que tem um efeito emocional, muitas vezes perturbador, impactante, outras vezes, esclarecedor e confortante.

Neste exercício de investigação, compreendo que o cinema faz parte da formação geral de todos nós, e, é por meio do olhar para a tela em qualquer tempo-espaço que podemos penetrar em labirintos que resultam dos espaços entre realidade e ficção. A leitura crítica e sensível da imagem, é uma prática socialmente construída que pode ser aprimorada, à medida que ensinemos nossos(as) estudantes a ver e a olhar.

2.3. O OLHO COMO JANELA DA ALMA: OUTROS MODOS DE VER E PENSAR EDUCAÇÃO

O que é uma imagem? Perguntar o que é uma imagem, remete, de forma inevitável, a uma ontologia, a um questionamento sobre seu ser. Para Alloa (2017), nada parece menos seguro do que o ser da imagem. A desordenada proliferação de imagens no mundo contemporâneo parece inversamente proporcional à nossa capacidade de dizer ao que elas correspondem.

Apesar de estarmos superexpostos às imagens a todo momento, temos dificuldade de explicar o que é uma imagem. Interrogar-se sobre o que é uma imagem, seria ainda, ignorar que a imagem tende a se disseminar, desmultiplicar-se e decompor-se em formas plurais.

O que levou Didi-Huberman (2010, p. 170) a expressar que “a imagem é originariamente dialética, crítica”. Fechemos os olhos para ver; abramos os olhos para experimentar o que não vemos. No espaço entre a imagem e o olhar que ela provoca, uma atmosfera pensativa se forma; este é o instante preciso que a imagem se faz subversiva, “não quando se assusta, repele, ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa” (BARTHES, 2006, p. 59).

Infiro, assim, que diante de uma cultura cada vez mais audiovisual, a leitura crítica da imagem embasada em uma nova pedagogia do olhar, é tarefa de urgência em nossas escolas, uma vez que, ao olharmos uma imagem, desenvolvemos uma importante atividade cognitiva e nem nos damos conta, porque, de certa forma, a educação formal procura excluir a linguagem visual das atividades pedagógicas, porque, na maioria dos casos, não as considera pedagógicas.

Se a leitura de imagens é tão relevante na cultura humana, se apresenta de forma espontânea, se é universal e aproxima culturas, por que a educação ainda alija a linguagem visual do currículo?

Na tentativa de responder a essa e outras questões emergentes no campo da educação, recorro aos teóricos que ancoram essa investigação, sob a base axiológica dos Estudos Culturais, campo teórico que, nas palavras de Hall (2001, p. 17) “não configuram uma disciplina, mas uma área, na qual diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade”.

Por essa leitura, os Estudos Culturais refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, assim, a interdisciplinaridade. Pensar

interdisciplinarmente exige que a prática possa ser traduzida em trabalho coletivo, que os pares se aproximem, dialoguem e vislumbrem possibilidades de tornar o processo de ensino e aprendizagem uma experiência vivida e contextualizada com repercussão na vida.

Esse pensamento permite entrever, que há uma necessidade de a escola rever o seu paradigma letrado, bem como retomar as discussões sobre um currículo contextualizado, a fim de incluir, disciplinas que contemplem os estudos entre mídias e educação, interdisciplinarmente.

Neste viés em que a interdisciplinaridade assume o protagonismo, Morin (2011, p. 47) assinala que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos cada vez mais numerosos ao aluno, “mas o de criar nele um estado interior e profundo”.

Concordo com Morin e acrescento que tanto literatura quanto cinema, são escolas de vida. Cada vez que estamos diante de um grande filme, estamos também matriculados na escola da vida. Para Badiou (2015), a questão não é como usar o cinema na escola, mas como usar o cinema, também na sala de estar.

Com essa afirmação, o filósofo assinala que, para a educação, seja a escola básica ou a universidade, inúmeras são as possibilidades pedagógicas que o cinema, por meio dos filmes épicos, dramáticos, cômicos, românticos, trágicos, apresentam as relações do ser humano com outro, com a sociedade e com o mundo.

Assim sendo, nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; por isso, sofremos uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir o significado no que vemos. Como não fomos acostumados a ler a imagem, buscamos refúgio, em um meio mais familiar: o das palavras (COSTA, 2005).

A capacidade inata para entender através de nossos olhos está adormecida e pode vir a ser despertada por meio da educação do olhar, compreendida como força perceptiva, tanto força psicológica quanto força física. Assim, as luzes, os raios luminosos incidem sobre o objeto, que em parte os absorve e em parte os reflete.

Cada aspecto de uma experiência visual, tem sua contraparte fisiológica no sistema nervoso central (SNC). As forças perceptivas são componentes genuínos de tudo que se vê. Todos os aspectos da mente se encontram na arte, sejam eles cognitivos, sociais ou motivadores.

O estudo da linguagem imagética possibilita tornar os observadores menos ingênuos diante das imagens com as quais se deparam na vida cotidiana. Na tentativa

de explicitar como forma-se a visão, esse complexo processo que acontece de forma instantânea e instintiva, recorro a Belting (2017).

Os raios luminosos emanados do sol ou de alguma outra fonte incidem no objeto, que em parte os absorve e em parte os reflete alguns dos raios refletidos atingem a lente do olho projetando-se no fundo sensível, a retina. Muitos dos pequenos órgãos receptores situados na retina, combinam-se em grupos por meio de células ganglionares. Através destes agrupamentos consegue-se uma primeira organização elementar da forma visual muito próxima do nível de estimulação retiniana (BELTING, 2017, p.121).

Se a visão se desenvolve de forma espontânea em nossa relação com o mundo, o uso da linguagem visual na educação exige planejamento e aprendizado, e pode ser permanentemente aprimorado. Isso se justifica pelo caráter emotivo, ambíguo e afetivo das imagens.

A linguagem visual é mais inclusiva, presente na experiência cotidiana, instaura o amadurecimento psíquico e o fortalecimento da identidade, e, assim, torna o olhar um mecanismo cada vez mais competente na relação que mantemos com o mundo.

Na sequência, o aluno do segundo ano C, expressa que o filme é difícil de ser compreendido, mas muito importante para ser analisado, e completa, dizendo que o filme é cheio de críticas sociais. Embora, sem conseguir entendê-lo, o aluno constata que é repleto de crítica social.

Demonstrando, com isso, que a mensagem foi decodificada pelo código negociado – isto é, na arena do discurso, trava-se uma luta discursiva entre o código hegemônico-dominante e as significações negociadas. Daí a importância dos encontros para analisar os filmes, desvelando alegorias e relacionando-as ao contexto da realidade.

Assim, pensar em uma pedagogia que reconhece o papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer, é pensar de outro modo, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas, é ter a percepção do olho como janela da alma.

Ao propor outros modos de ver e pensar educação, refiro-me à pedagogia do olhar e à metáfora da janela, uma janela que, por meio do enquadramento da câmera, permite-nos ver e entrever o mundo, sem que com isso precisemos sair do lugar, diante da tela.

Pensar neste jogo de ambiguidades entre luz e sombra, é recordar que o cinema é uma arte que faz uso, entre outras técnicas, da manipulação da luz.

Relações que o cinema proporciona entre o visível e o invisível; relações nas quais, o invisível não é o que não se pode ver, mas o que perturba o visível e o transborda (FOUCAULT, 2005).

Dessa forma, Foucault (2005) expressa que o cinema nos deslumbra²¹. No sentido etimológico, a palavra deslumbrar significa ofuscar com luz excessiva, perturbar, cegar; alguém que foi ferido pela luz. Basta olharmos para o sol, por exemplo, e somos cegados por sua luz brilhante.

Esse transbordar pode ser apreendido pelo olhar, descrito pela metáfora do olho como janela da alma. Historicamente, Heráclito (500 a.C – 450 a.C), filósofo pré-socrático, considerado o pai da dialética; já referenciava os sentidos como janela da alma.

No entanto, foi Leon Battista Alberti (1404-1472), filósofo italiano, pintor, arquiteto e teórico de arquitetura, quem aludiu à metáfora do olho como janela da alma para o quadro, descrito por ele como uma janela.

Para o pintor,

O globo ocular, considerado do exterior, é um espelho redondo sobre cuja superfície o mundo circundante se reflete; mas, através da abertura escura da pupila, o olhar se volta para o exterior, como que a partir de uma janela. Assim, a chamada *perspectiva naturalis* sempre se reportou a esse olhar pela janela, como se fosse algo natural contemplar o mundo através de uma janela (BELTING, 2017, p. 116).

Tal concepção, apresentada como natural, apenas foi aceita pela cultura ocidental, que também compreendia a mesma metáfora da janela como perspectiva matemática acrescida ainda de uma moldura, o que permitia aos pintores, delimitar a zona de imprecisão situada na periferia do campo visual.

Nesta medida, não é por acaso que desde os primórdios, as molduras dos quadros imitam as molduras de uma janela real. Dessa forma, a moldura não é apenas uma delimitação estética, mas é também um parâmetro de medida.

Assim, o quadro torna explícito o olhar sobre o mundo, ele também indica implicitamente a posição do espectador. Infiro, assim, que o mundo deve ser visto e se abre ao olhar como que, por detrás de uma janela simbólica. É sob este pano de

²¹ “Ele olhava a tela que lhe deslumbrava”. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**- arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

fundo que se desvela a significação cultural e latina de perspectiva (*per-spicere*), isto é “ver através”.

Neste sentido, apenas alguém que se encontre à janela, ou ainda, diante de uma porta, é capaz de ver através. A janela permite ao espectador(a) estar presente “aqui”, com seu corpo e, ao mesmo tempo, em lugares nos quais o corpo não alcança, estar “ali”, em lugares que somente o olhar pode alcançar.

Percebe-se então a oposição entre interior e exterior. No sentido que alude o olho como metáfora da janela, é que se desenvolve e se decide a relação com o mundo. Essa relação com o mundo do olhar, expressa-se também no outro filme que apresenta um universo distópico, *Fahrenheit 451: a temperatura em que o papel pega fogo*.

Logo após a exibição, no encontro reservado à nossa roda de conversa sobre os filmes, solicitei aos(as) alunos e alunas que escolhessem duas cenas do filme em questão, que mais tinha chamado à atenção e justificassem o porquê.

Ressalto que, muitas respostas, quase todas, elegeram praticamente as mesmas cenas. Cenas que são realmente fortes e imprevisíveis, ainda mais que a versão do filme, à qual visualizamos, foi a de 2018.

O que denotou uma aproximação da janela do universo ficcional mostrado no filme para a janela do mundo real dos(as) estudantes, uma vez que apresenta as redes sociais, sua manipulação e alienação por parte dos habitantes daquele universo controlado socialmente.

Eis, algumas respostas:

Uma das cenas mais marcantes é quando vem à tona que cada indivíduo (de um grupo que era contra a queima dos livros e da alienação) decorava vários livros para assim não se perder o conhecimento. E também a cena onde eles estão dando uma palestra/aula para as crianças sobre a importância do trabalho deles que era queimar todo tipo de conhecimento daqueles livros. A cena em que a senhora de idade é encontrada com livros e queimada junto com eles; me chamou a atenção porque ela prefere morrer, ao invés de se tornar um indivíduo sem senso crítico, sem opinião, ela se nega a ser "programada" como todos os outros (B.Z. aluna do segundo ano A).

A cena em que os bombeiros invadem uma casa de uma mulher, e lá eles encontraram muitos livros, e então a mulher ateou fogo nela mesmo, ela queimou junto com os livros. Me chamou mais a atenção porque a impressão que eu tive foi que aquilo era muito importante para ela, a vida dela, e viver após a destruição de seus livros não faria

sentido, preferiu queimar com eles. 2- A cena em que o Guy encontra várias pessoas e cada uma delas decorou um livro e um deles decorou vários livros. Me chamou a atenção por ser a forma que eles encontraram de "ter" os livros, assim essas pessoas podem contar o livro para outras pessoas, mantendo o livro vivo de alguma forma (Y.V aluno do terceiro ano A).

A queima de livros sendo transmitida na televisão como forma de entretenimento, onde conseguimos ver o tamanho da força que a mídia exerce dentro de qualquer governo, seja no quesito de transmitir informações manipuladas como no sentido de entreter a população tirando seu foco principal de coisas mais importantes como as pessoas que governam suas ações para com a sociedade, entre outros fatores. 2. A morte da senhora que se recusou a abandonar seus livros, morte a qual chocou o protagonista e o instigou a saber qual realmente valor/poder que um livro possui (S.C aluna do segundo A).

A primeira é a parte em que a voz assistente instalada na residência sabe tudo o que o morador faz, isso acaba assustando um pouco, pelo fato da tecnologia chegar cada vez mais perto disso. A outra cena é a violência com que eles tratam as pessoas que possuem os livros, que no filme é quem possui o verdadeiro conhecimento. Me chama atenção porque hoje é muito raro quem se interessa em ler livros, as pessoas estão ficando desinteressadas na leitura de qualidade (W.S. aluno do segundo C).

A primeira seria logo ao início, o qual é possível ver a felicidade e realização dos bombeiros ao fazer as incinerações dos livros. O aplauso do público, a glória por realizar tal trabalho, a alegria e o deboche expostos em seus rostos. Como se estivessem livrando a população de um mal inestimável. A justificativa é como é possível ver a felicidade da população diante de um fato em que nem os mesmos sabem o que realmente ocorre: por que a queima de livros? por que eles são tão ruins? por que isso é algo bom? A sociedade ali descrita é tão alienada e vigiada pelo governo que nem ao menos têm espaço para se questionar. A segunda cena seria o ato de Montag de pegar um dos livros, escondido, da enorme casa a qual seu grupo incendiara com sua proprietária dentro, pois de acordo com ela: "não conseguiria viver sem seus livros". Gosto da cena pois é o momento em que Montag finalmente toma uma atitude para sair da bolha em que vive, que é impregnado a viver e é entusiasmante acompanhar esse processo (G. B. aluna do terceiro ano B).

Conforme já explicitado, transcrevo apenas algumas das respostas, já que são muito semelhantes. Duas cenas coincidem nos dizeres dos(as) alunos e alunas. Uma delas, a mais forte e que desestabiliza o(a) espectador(a), é o momento em que os bombeiros, que neste filme são chamados para queimar livros encontrados clandestinamente na casa das pessoas, uma vez que eram proibidos, com exceção da *Bíblia* e *Moby Dick*, livros que não ofereciam perigo à ordem vigente.

Nesta cena, encontram-se Montag, protagonista da trama, junto ao chefe dos bombeiros, Sr. Beatty. Eles encontram na casa da senhora Blake um verdadeiro santuário de livros. Montag sente-se impressionado, pois nunca havia visto tantos livros juntos. No momento em que Beatty inicia o incêndio, eles encontram a senhora Blake, com livros amarrados à cintura, como se fosse uma bomba.

A senhora recusa-se a abandonar seus livros e atea fogo ao próprio corpo, deixando-se queimar junto à labareda provocada pelos bombeiros. Essa cena, inusitada, intriga Montag que passa a refletir sobre o que contém de tão perigosos esses livros, que muitas pessoas sacrificam a própria vida, desobedecendo à ordem vigente, apenas para ter o prazer de ler.

A partir deste momento, instala-se o conflito na trama e as ações do protagonista irão mudar radicalmente. Com isso, as temáticas apresentadas nos filmes centram-se em duas grandes categorias: saber e poder, isto é, o conhecimento e o controle social exercido pelo grupo que detém esse conhecimento. Categorias essas, que foram estudadas e analisadas pelo filósofo e historiador social francês, Michael Foucault (1926-1984).

Para o filósofo, poder e saber estão mutuamente interligados por meio do termo regimes de verdade (grifos do autor), que evoca visões de “verdade”, usadas de forma que controlam e regulam, ou seja, a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a suportam, bem como a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem.

Neste viés sociológico, os dizeres dos(as) estudantes transcritos acima, evidenciam os regimes de verdade expressos por Foucault (1987) que regulam comportamentos e dispõem de mecanismos de forma coercitiva, muitas vezes, como também negociam e assimilam valores da cultura dominada, a fim de manterem a hegemonia.

Em *Admirável Mundo Novo*, a população era controlada em laboratório desde o nascimento por meio das castas e da droga *soma*, que a partir de seus efeitos alucinógeno, sedativo e eufórico, impediam qualquer tentativa de rebelarem-se contra o sistema. Com o *soma*, de acordo com as palavras de Huxley, as pessoas podiam tirar férias da realidade.

Assim, a verdade no Mundo Novo, era aquela propagada pelo líder dos administradores mundiais: Nosso Ford. “E tudo isso tem traços da nossa realidade” (S.G. aluna do terceiro ano A). Destaco, como bem sintetiza a fala da aluna, que os(as)

estudantes perceberam a alienação mostrada pelo filme, como também, a grande maioria conseguiu estabelecer analogias com o nosso mundo.

Com relação aos regimes de verdade, analisados por Foucault (1987, p.121), o autor expressa: “O poder não é necessariamente repressivo; uma vez, que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável”. Essa sentença, é mostrada nos referidos filmes por meio de distintos dispositivos de controle social.

Em *Fahrenheit 451*, por exemplo, não há um poder central que tudo vigia, como acontecia em 1984, de Orwell. No entanto, há nesta sociedade, um ressentimento geral que produz “bombeiros”. Essa corporação de censores possui mandato popular para representar o rebanho impassível da maioria: a sociedade de massas, na qual, as massas parecem ser títeres das elites.

Contudo, as elites só existem em função das massas (Pinto, 2012). O autor nos recorda de uma frase proferida por um dos personagens do filme a Montag. “A sociedade do espetáculo é uma espécie de servidão voluntária. Os bombeiros quase não são necessários. O próprio público deixou de ler por decisão voluntária. E, só, às vezes, os “bombeiros” garantem algum espetáculo.

Para Pinto (2012), a imaginação literária do século XX foi profícua ao criar sociedades fictícias, em que a racionalidade se transforma em um fim em si mesma: abstrata, mecanicista, reduzindo o homem a um utensílio, que aliena a consciência na linha de montagem. Isto está sintetizado na fala do personagem Beatty, chefe dos “bombeiros”, quando em diálogo com o protagonista Montag, postula:

“Todo homem capaz de montar um telão de tevê e montá-lo novamente, e a maioria consegue, está mais feliz do que qualquer homem que tenta usar a régua de cálculo, medir e comparar o universo, sem que se sinta bestial e solitário. Eu sei porque já tentei. Para o inferno com isso! Portanto, que venham os clubes e festas, seus acrobatas e mágicos, seus heróis, carros a jato, motogiroplanos, sexo e heroína, tudo que tenha a ver com reflexo condicionado” (PINTO, 2012, p. 17).

Este excerto, que na época da publicação da obra, em 1953, parecia irreal e absurdo, hoje, parece-nos tão semelhante, em pleno século XXI, talvez, nenhum espectador ou leitor(a) terá dificuldade de reconhecer no quadro desolador do filme, muito do cotidiano que atinge nossa realidade.

Para Gore (1994), autora que se debruça sobre os estudos de Foucault, especialmente com relação à educação e seus regimes de verdade, os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, invocam noções particulares de verdade, que definem as ações e os eventos justificados em determinado campo.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras ou falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (GORE, 1994).

O dizer da autora coaduna com os olhares dos(as) estudantes nos filmes, e também na construção de olhares mais atentos com relação aos regimes de verdade que constituem a nossa sociedade cindida em classes. A força perceptiva do olhar para a tela, evidenciou que uma das cenas que mais se repetiu nos dizeres dos(as) alunos e alunas, foi o momento, no qual, a senhora Blake prefere ser queimada viva a ficar longe dos seus livros.

A cena é impactante e, já foi descrita acima. A percepção dos(as) estudantes atravessou a tela e chegamos a questionar, de que forma “queimam-se” os “livros” hoje? Isto é, como suprimir o conhecimento e o pensamento crítico da população? Uma aluna do segundo ano pediu a palavra e pronunciou:

“Profe, lembra aquela prova que você passou na semana passada? Aquela que tinha uma charge que mostrava um abismo entre a escola pública e a universidade, e você pediu para a gente interpretar com nossas palavras aquela charge que se referia ao novo ensino médio. Então, eu acho que uma das formas de queimar o conhecimento e o senso crítico, é isso que o governo está fazendo, retirando do currículo matérias como sociologia, filosofia que nos ajudam a pensar sobre a sociedade” (A.G. aluna do segundo ano C).

O comentário da aluna demonstra o quanto um filme pode ser revelador de contextos que se enunciam e envolvem as relações sociais e o ensino. Ao mergulhar no universo distópico dos filmes referenciados, em nossas rodas de conversa, o que propomos foi uma contra-análise daquela sociedade.

O que nos permitiu extrapolar a tela e discutir aproximações e afastamentos entre as sociedades mostradas nos filmes e a nossa, em pleno século XXI e suas relações assimétricas de poder.

Embasada nos estudos foucaultianos, Gore (1994) assevera que não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que negociam estratégias diferentes.

Assim, os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo instável e complexo, no qual, o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder.

Sob esta ótica, trago para o diálogo, Alain Badiou (2015), filósofo que se debruça a estudar, entre outras coisas, o cinema, a partir dos escritos de Deleuze sobre a *Imagem tempo* (1990) e a *Imagem movimento* (1983). Badiou (2015) analisa o cinema como paradoxo que gira em torno do ser e do parecer (grifos do autor).

Para ele, o cinema é uma experimentação filosófica, pois, propõe um encontro, uma junção e ruptura; é uma relação entre termos que, em geral, são estranhos. Daí o seu caráter paradoxal e universal.

Assim, o dizer da aluna transcrito acima, e dos demais estudantes, é, de alguma forma, consoante ao pensamento de Badiou (2015), à medida que compreende o cinema como um arrebatamento dos sentidos pela sua força política – por unir reflexões filosóficas a opiniões de senso comum.

O que levou o filósofo a considerar, que não se encontra essa universalidade em nenhuma outra parte. Para que o cinema se constitua em uma experimentação filosófica, torna-se urgente uma pedagogia do olhar. Aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos.

Somos capazes de diferenciar realidade de ficção e fantasia. A projeção de um filme e a identificação com personagens, torna a experiência com o cinema, um encantamento dos sentidos, uma magia, que, ao mesmo tempo, enriquece a experiência humana, na medida em que possibilita experiências novas, e, talvez, inalcançáveis de outra forma.

O cinema pode proporcionar êxtase, e igualmente análise aprofundada, pois pode vir a ser uma ferramenta que desestabiliza convicções e nos transporta a outro tempo e a distintas realidades no momento em que assistimos a um filme. Esse filme nos atravessa e propicia encontros, desencontros e rupturas.

Nas palavras de Badiou (2015), proporciona, muitas vezes, uma experimentação filosófica. Um choque no pensamento que toca diretamente o sistema nervoso central. Neste contexto, a linguagem imagética, veiculada pelo cinema é traduzida por Carrière (2006) como afetivo-sensível e como uma experiência aberta que, de alguma forma, sempre se redescobre, procurando fugir de regras que possam aprisioná-la em algum cânone.

No próximo *take*, apresento o último filme, que compõem as 40h de visualização de filmes e rodas de conversa com os(as) alunos e alunas do ensino médio, bem como entrelaço a trama teórica que fundamenta epistemologicamente essa investigação por meio do diálogo entre a Pedagogia, como ciência da Educação junto aos(às) estudantes da educação básica.

3. TAKE III. TRAMA TEÓRICA: POR UMA PEDAGOGIA QUE ENSINE A ENXERGAR COM “OUTROS OLHOS”

“A loucura, o crime, o sexo, a pintura, a literatura, o cinema, subvertem assim, a filosofia – a partir de dentro”

Geoffroy Lagasnerie

O *take* 3 tem a intenção de dialogar sobre pedagogia, compreendida como Ciência da Educação e que contempla distintas perspectivas educacionais, isto é, diferentes olhares para o processo de escolarização formal. Modelos teóricos e metodológicos que atravessaram os tempos.

Para Gadotti (2000), abordar "perspectivas atuais da educação" é também falar, discutir, identificar o "espírito" presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

Algumas perspectivas teóricas que orientaram muitas práticas poderão desaparecer, e outras permanecerão em sua essência. Saliento que, não é intenção desta tese, discorrer sobre as diferentes teorias educacionais que atravessaram os tempos desde a educação tradicional, que já estava enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga.

Destinada a uma pequena minoria, passando pela educação internacionalizada, que conforme expressa Gadotti (2000), no início da segunda metade do século XX, educadores e políticos imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização – a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO.

Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Acompanhando a linha do tempo, da educação internacionalizada, surgem outras perspectivas educacionais, tais como: educação popular; educação a partir das novas tecnologias; universalização da educação básica e novas matrizes teóricas; sociedade da informação e educação.

A partir do exposto, ressalto que não é o objetivo desta investigação pormenorizar cada perspectiva educacional, apenas apresentá-las para pensar como professores e professoras do nosso tempo, qual o papel da escola na vida de nossos alunos e alunas hoje, século XXI? Sem a pretensão de responder, uma vez que não há “receita” quando se trata de sala de aula e a relação professor(a)/alunos(as).

Neste escopo, este *take*, juntamente com o contributo dos teóricos da educação, já apresentados, teço a trama teórica sob a qual foi construída a base

epistemológica desta investigação, bem como continuo a tecer as reflexões por meio do diário de campo, que apresenta o encontro final do *Cine Littera*.

Para compor este *take*, aproprio-me, primordialmente, das contribuições de Freire (2019; 2006; 2001; 1987), para quem a educação é uma forma de intervenção no mundo e não uma forma de reproduzir a ideologia dominante. Ideologia essa, que muitas vezes está presente na estruturação de um currículo fragmentado e que favorece o status quo na sociedade.

Elejo a pedagogia libertadora de Freire como perspectiva educacional para compor as reflexões desta tese, por compreender, assim como o teórico e professor Paulo Freire, que a educação é específica da ação humana, e acontece no movimento histórico de produção do conhecimento. Depreendo assim, que quanto mais se impõe a tecnologia, tanto mais necessária é a figura humana do(a) professor(a).

Sem a figura do professor(a), um filme na sala de aula, poderia ser mais uma forma de entretenimento, momento lúdico ou ainda, um “prêmio” para ilustrar o conteúdo científico que se encontra no livro, muitas vezes, nem o reconhecendo como digital, mas o livro em sua forma de mídia impressa, no papel.

Essas afirmações que ainda consideram o cinema uma forma de ilustração dos conteúdos disciplinares, foi evidenciada em minha dissertação de Mestrado, concluído em 2016. A pesquisa, cujo objeto também foi o cinema, versou sobre a formação continuada de professores(as) com a intenção de ressignificar a prática docente, coadunada à leitura audiovisual do mundo contemporâneo.

O objetivo foi propor a inserção do cinema no fazer pedagógico de nossos pares. Para tanto, realizei um projeto de extensão vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, Paraná.

O projeto contou com 40h de exibição de filmes, discussões, estudos, e análises fílmicas. Cabe ressaltar o caráter interdisciplinar da pesquisa, pois, participaram professores(as) de todas as áreas do conhecimento disciplinar, com a intenção de uma possibilidade de leitura crítica interdisciplinar da imagem por meio do cinema.

Dentre muitos aspectos positivos revelados pela pesquisa; evidenciou-se também o quanto os(as) professores(as) ainda guardam ressalvas com relação à potencialidade do cinema como fonte epistemológica de conhecimento –

“amarrando” os conteúdos escolares a pequenos excertos de filmes que sirvam como um “bônus” para ilustrar o saber considerado como “verdadeiro” na mídia impressa.

Neste contexto, para que um filme seja percebido como campo epistemológico pelos(as) estudantes, tanto em seus fundamentos teóricos quanto metodológicos, é imprescindível a mediação docente que construa a partir do olhar para a tela, uma pedagogia do olhar.

Ao refletir sobre o processo educacional no século XXI, no tocante, especialmente, à escola pública, alguns questionamentos são pertinentes para buscar possíveis respostas que abarquem a complexidade das transformações sociais, em uma época, e principalmente, em um espaço social que interconecta o tradicional e o global por meio do digital.

Dessa forma, de que modo a educação libertadora pode estar presente em nossas salas de aula no século XXI? E como professores e professoras se utilizam e se apropriam dos conteúdos com a finalidade de repercussão em uma perspectiva de educação libertadora?

Na busca por respostas que contemplem, ao menos, parte dos anseios de nossos pares, é que proponho uma outra forma de olhar para os conteúdos programáticos, com a intenção de identificar as fissuras da ideologia dominante, de maneira a propor o desvelamento por meio do cinema no espaço pedagógico da escola.

O que, a meu ver, não é possível, se continuarmos aceitando uma prática pedagógica tradicional que se utiliza dos livros didáticos como “cartilhas” a serem transmitidas, e que os alunos e alunas passem a ser apenas o repositório desta transmissão, que, em última instância, tende sempre a reproduzir o discurso da ideologia dominante.

Ao propor uma pedagogia do olhar para que, a partir do cinema no espaço educacional, seja possível enxergar com “outros olhos” – refiro-me a uma educação problematizadora, que eduque para a sensibilidade, ao mesmo tempo que é crítica e dialógica, no sentido que lhe atribui Freire (2019); de que o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Para McLaren (1997), a pedagogia é uma prática política e ética, fundamentalmente, assim como uma construção social e historicamente situada; que não se restringe às salas de aula. Com efeito, a pedagogia não se refere apenas às

práticas de ensino, mas, envolve também um reconhecimento da política cultural que tais práticas sustentam.

O autor argumenta que, o fato da pedagogia estar implicada na construção do conhecimento e da experiência, confirma que uma pedagogia da possibilidade é realmente possível, uma vez que, se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode, da mesma maneira, ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito.

Nas palavras do autor: “Uma pedagogia libertadora não tem respostas definitivas. Ela está sempre em construção” (MCLAREN, 1997, p. 19). Esta asserção proferida pelo autor, permite-nos entrever, os processos que envolvem a relação cinema-educação e as possibilidades de um olhar que não se lance apenas para revelar uma verdade escondida por trás da imagem, mas, de buscar todos os sentidos que a habitam.

A verdade da imagem, não está naquilo mostrado na tela, mas, na conjunção entre elas, no que dá a ver o intervalo entre as imagens. Mais que interpretações, foi importante abrir espaço para que os(as) estudantes, pudessem colocar em xeque certa forma de pensar e de olhar.

Para investigar a forma com que os(as) estudantes, participantes da pesquisa olham as imagens fílmicas, isto é, como significam as imagens visíveis e como preenchem as lacunas e os vazios existentes entre elas.

Assim, procurei, metodologicamente, construir instrumentos e ferramentas que possibilitassem um conhecimento dialógico, partilhado, e situado na imbricação e na integração do discurso do outro ao discurso e aos referenciais teóricos que selecionei para esta investigação, à luz dos Estudos Culturais e da filosofia da diferença, proposta por Deleuze, apoiado nos estudos de Nietzsche.

Na criação de espaços de interlocução entre a pesquisadora/professora e os(as) alunos e alunas envolvidos, explícito que os(as) participantes não são apenas informantes de dados, deslocados do contexto, no qual, diálogo e intervenção acontecem e que devem ser analisados pela pesquisadora.

Ainda que o papel de sistematizadora tenha recaído sobre a pesquisadora, é importante ressaltar que o conhecimento produzido no campo de pesquisa não é solitário, mas solidário e partilhado.

Especialmente, por se tratar de uma pesquisa que não se orienta para verificação de hipóteses, mas para um processo de construção teórico-metodológica

da pedagogia do olhar, a fim de trilhar caminhos para uma educação libertadora, na intenção de ressignificar as apropriações educativas do cinema no espaço escolar junto ao processo formativo dos(as) estudantes.

Nesta concepção, pensar o cinema em interface com a educação e a escola, é refletir interdisciplinarmente novas técnicas, escritas e sensibilidades. Sua plasticidade é efetivamente pedagógica e dialética, ao mesmo tempo que serve como um aparato ideológico, pode servir para que seja problematizado por análises que vão além da tela, pautando o debate entre passado, presente e futuro, amparados em um fazer pedagógico que tem a pretensão de contribuir para comunicar sentido e significado à aprendizagem dos(as) estudantes.

Posso argumentar, que educar o olhar por uma nova pedagogia, perpassa o tratamento do mundo das imagens visíveis como tais, mas que, antes, se ocupa de modos de olhar o mundo, as pessoas, os grupos sociais, a história presente, aprendendo com criações estéticas singulares, multiplicando formas de olhar, ampliando modos de ver, inventando arranjos novos tanto quanto ao que vemos como ao que nos olha (DIDI-HUBERMAN, 2010).

Na defesa por uma pedagogia que ensine a enxergar com “outros olhos”, dialogo com Larrosa (1994), quando expressa que teoria (grifos do autor), é algo como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, que, aparentemente, nenhuma relação se estabelece, e, produzir, assim, um novo efeito de sentido.

Neste escopo, os autores e autoras selecionados, para junto à pesquisadora/professora, dialogarem, expressarem seus pensamentos, suas vozes, discursos e posicionamentos nesta investigação, tais como: Deleuze, Freire, Williams, Nietzsche, Foucault, entre outros, “dão o que pensar”, uma vez que nos permitem “pensar de outra maneira”, explorar novos sentidos, e, seguindo as pistas da filosofia da diferença, ensaiar novas metáforas.

Como pesquisadora e sistematizadora da pesquisa, fui e vou aos poucos recolhendo retalhos (grifos meus) coloridos tão distintos, uns de cor mais neutra e bolinhas, outros, xadrez e cor escarlate, outros ainda, de risquinho e amarelinho que, ao primeiro olhar, nada tem a ver. Contudo, ao unirem-se para formar a colcha de retalhos, seu efeito é visivelmente agradável aos olhos, assim como, sua funcionalidade, de maneira a transformar uma colcha de cor única, em uma colcha de retalhos muito bem trançados e uniformes, sobressaindo nela, o seu colorido especial.

Incentivada pelas palavras de Larrosa (1994), ensaiei também, a minha metáfora da colcha de retalhos, metáfora esta, que já se encontra na introdução à pesquisa, quando já me imaginava trançando os fios da colcha/manto, aludido na legenda de Penélope.

Essa urdidura de fios soltos, foi ao longo da construção da tese se firmando, não, sem antes, tecer, desmanchar, voltar a tecer e entretecer as pontas que teimavam ainda em não se firmarem ao trançado da colcha.

Esse processo de escrita, no qual, a pesquisadora se insere, é dialógico à medida em que há a interlocução entre o pensamento e os dizeres da pesquisadora, junto às teorias apresentadas por meio das vozes dos autores e autoras elencados para compor a revisão de literatura.

Isto é, para urdir a trama de fios de maneira tão fluida, que o nó que se formou na urdidura, seja imperceptível no trabalho final da colcha. Com efeito, cada retalho colorido, que nesta alegoria, representa a voz dos(as) estudantes, é costurado ao olhar analítico dos(as) teóricos(as) da imagem, da filosofia, da educação e da cultura.

A intenção ao juntar autores(as) que se distanciam no tempo e no espaço social que ocuparam e ainda ocupam por meio de seus discursos, teorias e posicionamentos; é que nesta investigação, serve a dois propósitos: o primeiro, é que se trata do uso do cinema no espaço escolar como uma pedagogia atravessada pelo olhar dos(as) estudantes, e, que afeta o espectador(a) ao mesmo tempo que afetado(a) pela linguagem imagética, é capaz de ler a imagem reflexivamente.

Portanto, justifico a imprescindibilidade de Gilles Deleuze e também de outros teóricos que pensam o cinema e a imagem como um exercício filosófico. Gilles Deleuze (1925-1995) é um dos principais teóricos com o qual dialogo nesta tese, com relação aos estudos sobre o cinema e ao próprio pensamento do autor.

O teórico do cinema, ao explicitar em suas teorias, os mecanismos sobre a sétima arte, evidencia que um filme é um objeto estético que carrega uma especificidade na medida em que, através do olhar, mobiliza todos os sentidos e insere o espectador dentro de outro tempo/movimento.

Para Deleuze (2013, p. 189), é somente quando o movimento se torna automático que a essência artística da imagem acontece: “produzir um choque no pensamento, comunicar vibrações ao córtex, tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral”.

Neste exercício filosófico para compreender como a imagem nos sensibiliza, Larrosa (1994), argumenta que ver (grifos do autor), é uma das formas privilegiadas de metaforização do conhecimento. Deleuze foi o crítico de cinema, que dedicou sua vida à compreensão de ser da filosofia.

Eis, sua mais poderosa constatação: a função da filosofia é a de criar conceitos. O cinema sempre foi um dos amores de Deleuze, são seus estudos sobre a sétima arte, bem como conceitos e teorias formuladas, que fazem nascer um novo olhar, para o que Deleuze chamou de imagem-movimento e imagem-tempo.

Ao debruçar-me sobre suas leituras, percebo quão profunda é sua reflexão filosófica, que investiga as raízes da ciência moderna, desde os primeiros pensadores gregos ao emblemático século XX. Deleuze acreditava que a tarefa da filosofia não era a de explicar o mundo e nem refletir sobre ele, mas a de criar conceitos. Para ele, a construção de conceitos é a atividade do filósofo. Em seu ideário, são os conceitos filosóficos que movimentam o pensamento e o mundo.

O segundo propósito, pelo qual procedo a junção de referenciais teóricos de autores(as) que “dão o que pensar”, é porque a pesquisa centra-se no estudo do cinema por meio dos filmes que veicula e pela mediação pedagógica do(a) professor(a).

Minha opção por Freire, reside, como já explicitado ao longo da tessitura da tese, na sua proposta de uma educação problematizadora e libertadora, fundamentada em uma formação filosófica humana.

Filosófica, à medida que interroga a consciência e compreende que não há resposta definitiva. Humana porque ao reconhecer-se como sujeito histórico, entende que ler, ver e aprender é um processo de atribuição de sentido com repercussão na vida, para além dos espaços formais de escolarização.

Saliento, que dentre uma multiplicidade de caminhos teóricos e metodológicos que o rigor científico oportuniza, minhas opções são pautadas na coerência de um discurso alinhado à minha *práxis* pedagógica. Ao elencar a mídia cinematográfica em aproximação com a escola, um olhar com maior acuidade permite-nos identificar, em praticamente qualquer filme, conteúdos e temas que interessam ao ensino das disciplinas escolares.

Consoante à perspectiva freiriana para uma educação libertadora, é imprescindível, antes de tudo, entender o contexto social do ensino. E, então

perguntar-se o que distingue uma educação libertadora de uma pedagogia tradicional? A resposta a essa questão, nunca é simples.

No entanto, Freire e Shor (1987) elucidam que o sistema escolar foi criado por forças políticas, e seu centro de poder, está muito distante da sala de aula. Para o autor, uma educação libertadora só terá sentido se tanto professores e professoras como alunos e alunas aprendem, de forma a considerar a realidade como foco da aprendizagem.

Embora, ocupem espaços sociais diferentes, professores(as) e alunos(as) são sujeitos históricos e cognitivos que caminham juntos na dialética do ensino e da aprendizagem, promovendo relações com a prática social.

Sobretudo, nesse caminhar, compreendem que as raízes de forças políticas e ideologias dominantes, estão muito além da sala de aula, estão na sociedade. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de método, então, a questão seria apenas a mudança de algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas?

A resposta é ainda mais complexa, porque envolve, não só o sistema escolar, mas toda a sociedade. Freire e Shor (1987) analisam que antes de criticar as escolas tradicionais, o que se deve criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas.

Sendo assim, os autores avaliam que uma educação libertadora, portanto, aquela disposta a romper com o status quo, de alguma forma, naturalizado na sociedade, é capaz de estimular o olhar crítico para enxergar além dos muros da escola.

É, nesta perspectiva que proponho uma pedagogia do olhar, para que através dos filmes endereçados pela mediação do(a) professor(a), a leitura dialética dos mesmos, se mostre como uma leitura de resistência. Em outras palavras, na asserção de Deleuze (2013) e Badiou (2015), como pode a arte se constituir em uma forma de resistência contra a sociedade de controle?

Para abordar a expressão sociedade de controle (grifos meus) cunhada por Deleuze em suas Conversações (1972-1990), é necessário explicitar, de forma breve e sem perder o fio condutor da História, as chamadas sociedades disciplinares, termo cunhado por Michel Foucault. Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX, as quais, atingem seu apogeu no início do século XX.

Essas sociedades procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola, depois a caserna, depois

a fábrica. De vez em quando, o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento, por excelência.

Deleuze assinala que ao referir-se às sociedades disciplinares, Foucault analisou com olhar atento o projeto ideal dos meios de confinamento, visível, especialmente, na fábrica, que objetivava: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva, cujo efeito deve ser superior à *soma* das forças elementares.

Acompanhando a linha do tempo, as sociedades disciplinares passam a ser substituídas pelas chamadas sociedades de controle. "Controle" é o nome que William Burroughs (1914-1997) propõe para designar o novo modelo de sociedade que começara a se formar.

Constituem-se em formas de controle ao ar livre, formações nucleares, manipulações genéticas. Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas, os controles são uma modulação, como uma moldagem que se altera continuamente, a cada instante. Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários.

No entanto, em uma sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica. A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência. Contudo, a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo.

Com um sistema de premiações e salários por mérito, ou por produtividade, a empresa substitui a fábrica. A formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa.

Compreender um pouco do que Deleuze aborda sobre as sociedades de controle, é de alguma forma recordar o filme *1984*, de George Orwell (1948); uma sociedade distópica e caótica, cujo controle encontra-se nas mãos do partido conhecido como INGSOC – Inglês/Socialista, certamente, o nome foi uma grande ironia de Orwell, assim como *Big Brother*, era chamado o chefe deste partido.

A alusão ao filme *1984*, de Orwell, estabelece analogia com o contexto semântico da palavra controle. Os trabalhadores da plataforma da Oceania, local fictício criado por Orwell, são controlados coercitivamente, por meio de tortura física e

mental. Saliento que a obra fílmica é embasada na obra literária homônima, publicada em 1948.

Dentre uma série de atrocidades que o partido cometia, estava a vigilância constante dos trabalhadores, inclusive em suas próprias residências, por meio das *teletelas*, uma espécie de televisor que captava imagem e áudio. A intenção do partido era a desconstrução da memória coletiva, bem como manter-se no poder por meio da disseminação do terror e do ódio.

Retomando à questão de como a arte, que nesta tese, alude à sétima arte, pode contribuir para leitura crítica, dialética e politizada através do olhar, que nesta pesquisa se constitui em uma pedagogia?

A questão é complexa e envolve mesmo, um arcabouço de vozes e discursos de autores(as), que, em um entrelaçamento interdisciplinar de teorias e metodologias, perpassam os muros da escola; iniciam-se na sala de aula, mas, à medida que avançam na leitura crítica, compreendem que é possível, “tirar os óculos” e desembaçar as lentes, para assim, conseguir enxergar o contexto que permeia as relações de poder entre educação e sociedade.

Esses filósofos da educação, do cinema e da imagem, são os que me auxiliam fornecendo pistas para esta investigação, que não tem a pretensão de responder, mas de problematizar, suscitar e fomentar que a educação escolar deve expandir seu papel social, ético e estético por meio da linguagem audiovisual.

É inegável, a possibilidade que a literatura e o cinema têm, por exemplo, de proporcionar um mergulho na História das guerras e da paz, viver suas paixões, seus amores, ódios, envolvimento, delírios, destinos, fatalidades, o que certamente, contribui para a elaboração do pensamento crítico.

Por meio de um romance, como um grande filme, é possível a revelação da universalidade da condição humana, ao penetrar na singularidade de destinos individuais.

Nesse contexto, há situações visuais e sonoras que extrapolam nosso olhar humano, são próprias das câmeras e de seus olhares artificiais. Situações que, além dos olhos e ouvidos, pulsam em todo o corpo de quem vê e escuta as narrativas do cinema. Com isso, não é preciso “amarrar” os filmes aos conteúdos e disciplinas, sempre uma preocupação dos(as) professores e professoras.

Duarte (2009) exemplifica que o filme *Tempos Modernos* (CHAPLIN, 1936) é exibido nas aulas de História, Filosofia para ilustrar conteúdos relacionados à

Revolução Industrial, ao Fordismo/Taylorismo; assim como *Vidas Secas* (Graciliano Ramos, 1936) para abordar sobre a caatinga e a seca. A experiência como docente de literatura demonstra que, os filmes, assim como os livros, contemplam distintas temáticas, quase todas de caráter universalizante.

Na percepção do filme, o aspecto emocional interage o tempo todo com o aspecto lógico. Parte da emoção que sentimos também é determinada pelo que sabemos a respeito dos personagens e da trama que os envolve.

Por outro lado, ao mesmo tempo que o cinema apresenta suas pretensões imagéticas de universalidade, tende a apresentar situações e casos particulares, que, de alguma forma, reverbera dentro de nós. Essa universalidade se apresenta de maneira sensível no tocante a temas geradores que se aproximam do vivido.

3.1. A ARTE IMITA A VIDA OU A VIDA IMITA A ARTE? EIS A QUESTÃO?

Figura 33 A pedagogia do olhar e o olhar pedagógico



Fonte: elaborado pela autora

O encontro final de nosso projeto, aconteceu no dia 03 de outubro de 2019, e foi marcado pela presença do grupo do *Cine Littera*, na estreia do filme *Coringa* em um cinema local de nossa cidade. Estávamos todos eufóricos, e, literalmente, dominados por Dionísio, pois, era uma oportunidade ímpar assistir ao filme que concorria ao óscar em 2019, enquanto ainda ocorriam os encontros do *Cine Littera*.

Saliento que, junto ao nosso grupo, também foram muitos alunos e alunas do colégio. Assim, reunimo-nos em um grande festival dionisíaco, com aproximadamente 300 alunos em um shopping da cidade; que já havia sido previamente contatado por mim e por nosso diretor pedagógico, informando o número de alunos e alunas que nosso colégio levaria para a estreia do tão aguardado filme.

Ao retornarmos para o colégio, dentro do micro-ônibus da própria escola, os(as) estudantes vinham comentando que precisaríamos antecipar nosso encontro, não poderíamos aguardar até a próxima terça, pois tinham muito para falar e compreender sobre o filme. E, justificavam que, caso o encontro se prolongasse para acontecer, iriam esquecer, o que queriam debater e entender, pois, muitos alunos e alunas comentaram que houve cenas, que não conseguiram compreender se era realidade ou fantasia, no contexto mesmo, do próprio filme.

Na sequência, apresento o plano de trabalho docente – PTD para analisar e discutir, junto aos(às) estudantes, propostas didáticas que nos permitem adentrar por labirintos pouco explorados que exigem da professora/pesquisadora, um “mergulho” mais profundo por outros campos do saber, como a Psicanálise, por exemplo.

3.1.1. “Eu nem sabia que eu existia de verdade..., mas eu existo, e as pessoas estão começando a perceber” (Arthur Fleck).

Figura 34 Estreia do filme *Coringa* no cinema com os alunos



Fonte: elaborado pela autora

PTD 3. Filme: *Coringa*
Plano de Trabalho Docente- PTD
Projeto *Cine Littera*

Tabela 15 Plano de Trabalho Docente 3

Nome da Escola/Município: Colégio Estadual de Educação Profissional Manuel Moreira Pena – CEEP (Colégio Agrícola) – Foz do Iguaçu	
Ano/Série: 2ª e 3ª série do Ensino Médio.	
Conteúdo Básico: Estudo do gênero filme como fonte epistemológica por meio da pedagogia do olhar e do cinema espaço escolar.	
Conteúdos Específicos: Filme: <i>Coringa</i> – preconceito, vida de aparências, doença mental frente à sociedade, traumas psicológicos, ódio, vingança, exposição das mazelas sociais, entre outros.	
Objetivos	<p>OBJETIVO GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver um olhar crítico para a leitura da imagem por meio de filmes e da pedagogia do olhar <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer relações entre as temáticas exploradas interdisciplinarmente no filme e a realidade; ➤ Investigar como os(as) alunos(as) recebem a mensagem midiática e como a leem; ➤ Analisar as relações de poder presentes no filme selecionado

Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos	Rodas de conversa para discussão e análise do filme, questões discursivas à luz da sociologia e da psicanálise freudiana. Dinâmica psicológica e reflexiva: a janela de <i>Johari</i> . Slides, lousa, giz e gravador.
Relações interdisciplinares com outros campos do saber	O filme selecionado, interrelaciona-se com as abordagens psicológicas e filosóficas, à medida que interroga as consciências sobre a doença mental, sobre olhar e não ver o cenário sociológico que se desenha à nossa frente, revestido de preconceito, de violência, em todas as suas nuances, física e simbólica. A intenção é promover amplo debate pautado por suas temáticas, uma vez que, esse filme encerra conteúdos que interessam à sociedade como um todo, e mais ainda, à escola como espaço social e pedagógico, de diálogo e conflito que concorre para a formação humana e integral de seus sujeitos.

3.2. A PEDAGOGIA DO OLHAR EM PROL DE UM ROTEIRO INTERDISCIPLINAR PARA A ESCOLA

De volta ao diário de campo, nos encontramos para o nosso diálogo final, no dia 08 (oito) de outubro, última terça-feira do projeto. Havia um clima de euforia e também de despedida na noite aprazada. É preciso mencionar também, que alguns alunos(as) que não participaram efetivamente do *Cine Littera*, pediram para assistir à nossa discussão sobre esse filme, em específico, uma vez que havíamos ido ao cinema juntos. Dessa forma, a sala de aula, que já contava com os(as) participantes do projeto, ficou lotada. Sem dúvida, Dionísio, estava entre nós.

Iniciei nosso encontro, expressando que estávamos diante de um desafio, e que minha proposta didática para o grupo era ousada, uma vez que além de discutir, debater, analisar o filme, pretendia, eu, também, aventurar-me por um viés psicanalítico, como contributo de uma leitura interdisciplinar, favorecendo o confronto de impressões junto ao grupo (agora bem maior) de estudantes.

Ressalto que, não tinha ainda concluído a proposta didática para o grupo, quando fui interrompida por algumas alunas, que me diziam: *“Tá, tá...profe. Agora vamos começar, senão não vai dar tempo”*. Entre o riso e o contentamento, ao vê-las tão interessadas e preocupadas com o tempo, iniciei perguntando o que acharam do filme. A fim de dinamizar um pouco, solicitei aos (às) estudantes que expusessem suas impressões em duas palavras, sem repetições.

E, assim, registro os adjetivos expressos pelos alunos e alunas, apenas os pares de vocábulos que não se repetiram. Tivemos, então: *“reflexivo e triste; massa e legal; forte e impactante; interessante e diferenciado; surpreendente e estranho; chocante e pesado; emocionante e decepcionante; vago e insano; vingativo e real; top e autêntico; maravilhoso e caótico; irônico e hilário; angustiante e intenso; deprimente e sofredor; intrigante e vazio; contundente e desafiador”*.

Diante dos adjetivos, alguns alunos(as) não se contiveram e desabafaram que esperavam mais do filme. Sentença que me surpreendeu. Entre a surpresa e a curiosidade, questionei o porquê esperavam mais do filme. Alguns alunos(as), anteciparam-se dizendo que comparado aos outros filmes sobre o “temido” vilão; este ficou vago. E também, que a história dos “outros” coringas, em nada se relacionava a esta apresentada como “verdadeira”.

Compreendi, assim, que alguns dos(as) estudantes, já conheciam e acompanhavam a história do arqui-inimigo do *Batman*, revelando suas impressões de que esta versão estava muito distante da conhecida pelos “seguidores” dos quadrinhos.

Nesta noite, o clima era de efervescência, pois, nosso grupo estava dividido, entre os que conheciam e acompanhavam a história do *Coringa*, e outros(as), assim como, a própria pesquisadora, que não detinha conhecimento da versão anterior.

Dessa forma, questionei ao grande grupo: “E quem não conhece a versão anterior, o que achou do filme”? Eis, algumas respostas: *“Ah! Sei lá, profe...acho que não fica claro certas partes da história dele, a parte da mãe dele...sei lá tipo...ela era louca mesmo, ou foi enganada pelo Sr. Wayne?”* (P. B. aluna do segundo ano C).

Ao proferir esse questionamento, outros(as) alunos(as) manifestaram-se apresentando suas leituras sobre a cena. “Acho que poderia ter se aprofundado mais, nessa história da mãe dele, a gente não fica sabendo o que realmente aconteceu” (S.C. aluna do segundo ano A). *“Eu acho que só vamos ficar sabendo no próximo filme do Batman”* (A.S. aluna do terceiro ano B).

Percebi que algumas cenas intrigaram muito, pois não havia como “decifrá-las” de imediato. E, em quase todas as cenas, que não sabíamos tratar-se de ilusão ou realidade, os(as) estudantes buscavam por respostas que os(as) fizessem enxergar algo que não está só no filme, mas também neles(as) mesmos(as).

Daí não só a necessidade de aprender a ver para construir olhares para o mundo, mas, sobretudo, de aprender a ver-se, olhar-se. Reverberando as palavras de Benjamim (1987), ao expressar que o importante não é o que acontece no filme, mas o que me (grifos meus) acontece no filme.

Consoante ao pensamento de Benjamim (1987), Larrosa (1994), expressa que, nas práticas pedagógicas, o importante não é que se aprenda algo “exterior”; mas, que seja possível uma (re)elaboração reflexiva do(a) educando(a) consigo mesmo(a).

Para Larrosa (1994, p. 58), “o ver a si próprio é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão de autoconhecimento”. Esse autoconhecimento de que trata o autor, não se restringe à reflexão da luz, etimologicamente, *reflectere*, que significa virar, ou dar a volta, voltar-se para trás. Esse autoconhecimento é como voltar o olho da mente para dentro, uma espécie de percepção interna, que frequentemente, é dirigida para ver as coisas exteriores.

No contexto apresentado, essas coisas “exteriores” estavam na tela do cinema. Contudo, *Coringa* é um filme que nos convida a olhar para dentro, e, talvez, aí esteja a resposta que muitos(as) estudantes buscavam naquele encontro; não só ver o filme *Coringa*, mas, através das profundas elocubrações do protagonista, ver-se.

Assistir ao filme *Coringa* junto aos(às) estudantes, foi uma experiência marcante, que nos possibilitou “mergulhar” no mundo da introspecção, e ver na tela, o que muitas vezes não queremos enxergar no mundo real. Uma aluna assim expressou-se sobre o filme:

“Profe do céu...a impressão que eu tive diante do filme, foi a mesma sensação de angústia daquele quadro O grito. Toda vez que vejo aquele quadro, me dá uma sensação de angústia, de vazio...nossa, esse filme me deixou angustiada o tempo todo. Saí do cinema, deprimida. Fui toda animada, e cheguei em casa e aquelas cenas ainda estavam na minha cabeça e continuam...” (S.G. aluna do terceiro A).

Diante da fala da aluna, argumento que a linguagem serve para apresentar aos outros, o que já estava apresentado em nosso próprio interior. A intertextualidade

entre o filme *Coringa* e a tela, *O grito*, de Edvard Munch (1863-1944), pintor norueguês, representante do Expressionismo ²²alemão, evidencia a subjetividade e a introspecção do quadro, pintado em 1893, e o sentimento de ansiedade, angústia, medo, melancolia que repercute na tela. Sentimentos que também são expressos no filme e que são experimentados pelo personagem Arthur Fleck, antes de tornar-se o grande vilão.

Assim, no dizer da aluna, e nos questionamentos de outros(as) estudantes, é inegável que o cinema, por meio dos filmes que veicula, oferece-nos uma compreensão mais intuitiva e profunda da sociedade que nos cerca. Essa profundidade é projetada no cinema por meio de uma luta com o infinito.

Um campo de batalha que reúne as demais artes, infinidades de músicas, infinidades de textos que a literatura fornece, infinidade de imagens. O cinema é uma luta corpo a corpo (grifos do autor) com a infinitude do visível e do sensível (BADIOU, 2015).

Esta infinitude enuncia-se na construção da pedagogia do olhar, esse olhar que nos oferta uma janela para a História, e que, ao contemplá-la, nos brinda com uma apreciação sensível do mundo por meio da engrenagem da imagem em movimento.

Estávamos ainda no início da noite em nossa roda de conversa, e o clima de euforia era generalizado. Muitos queriam falar, expressar seu ponto de vista, aprender com os(as) outros(as), demonstrar que haviam pesquisado na internet sobre o filme, sobre a vida do ator principal.

Havia, àqueles(as) ainda que, enveredaram-se por caminhos que buscavam justificar o comportamento do personagem, seu ódio, desejo de vingança contra a sociedade que o rejeitou e o descaso dos governantes com relação à sua doença mental, que ficou “fora de controle” sem a medicação necessária para aplacar seus efeitos.

²² Na Alemanha, a palavra expressionismo surge pela primeira vez no catálogo da 22.^a Exposição Berlimense (1911) e é aplicada aos quadros de pintores franceses, quase todos *fauves* ou cubistas, mas que vieram a influenciar o primeiro grupo expressionista. Em 1911, a expressão aparece na crítica literária, e em 1914-1916 são publicados os primeiros ensaios sobre o movimento, quase todos ligados à pintura. Suas origens encontram-se também na pintura de Van Gogh e Edvard Munch. Os expressionistas recusam uma arte voltada para os objetos e a natureza, propõem colocar o homem no centro do mundo, não o indivíduo em particular, mas o homem enquanto espécie. Os pintores expressionistas buscam fazer da obra de arte um reflexo direto de seu mundo interior. Há uma valorização da expressão, isto é, do modo como forma e conteúdo livremente se unem para dar vazão às sensações do artista no momento da criação. Durante e depois da Primeira Guerra Mundial, o Expressionismo assumiu um caráter mais social e combativo, interessando-se pelos horrores da guerra, pelas condições de vida desumanas das populações carentes (MOISÉS, 1997).

Parecia que estávamos em um grande tribunal, e os(as) estudantes dividiam-se entre os que “condenavam” o comportamento do protagonista; outros que, de certa forma, buscavam atenuantes para os desvios cometidos pelo personagem. Estávamos numa acalorada discussão temática, quando uma estudante, assim se pronuncia:

“Profe, a culpa é sua de eu não ter gostado desse filme. Achei, na verdade, o filme frustrante, vago...e sei lá, eu esperava mais. Mas, agora nessa discussão aqui, eu entendo que criei uma expectativa muito alta sobre o filme. Mas, também né, profe, Você disse que o filme era incrível, espetacular. Eu achei...nossa, sou muito burra mesmo, porque não consegui achar nada disso. Achei pesado demais, angustiante” (L.S aluna do terceiro ano C).

O dizer da aluna, que mais se concretiza em um desabafo, corrobora tanto os modos de endereçamento, no qual, um filme é endereçado, esperando-se que seja “lido” em conformidade ao pensado pelas produtoras de cinema, como também pelos estudos da recepção midiática, propostos por Hall (2003). É possível, inferir pela fala da estudante, que sua leitura do código (o filme), foi negociada e até mesmo lida pelo viés da hegemonia dominante.

A fala da aluna reflete ainda outros valores, percepções e subjetividades que a constituíram na sua formação discursiva. Os temas que atravessam o filme *Coringa*, retiram-nos de nossa zona de conforto, e, somos “obrigados” a olhar para certas “verdades”, que, de alguma forma, também nos atravessam, e, aos poucos, vamos construindo olhares menos ingênuos na tentativa de curar a miopia que ainda nos afeta e embaça nossa visão.

Diante do exposto, e, embasada na leitura freiriana de que a transformação é possível, de quem reconhece que não há como dissociar o conhecimento de seu tecido histórico, como um processo social que conjuga ação e reflexão por parte, não só dos professores e professoras, mas também dos(as) estudantes, sujeitos históricos inseridos em um espaço social institucional, cujo primeiro aprendizado deveria ser a valorização do humano, no respeito às diferenças, etnias, às crenças, às vivências de mundo, e sobretudo, que a Escola fosse capaz de provocar a curiosidade epistemológica.

Nesta colcha de retalhos, que aos poucos vai sendo tecida, é preciso ressaltar as palavras do educador pernambucano, quando argumenta que a realidade concreta

do educando(a) deve-se associar ao conteúdo. Para o filósofo, não há como dissociar conhecimento e vida.

Por que não discutir com os(as) alunos(as) a realidade concreta a que se deve integrar a disciplina que se ensina? Falar sobre a violência, porque, muitas vezes, a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. Por que não estabelecer “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos(as) e a experiência social que ele(a) tem como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas do descaso de governantes com relação às áreas pobres da cidade? [...] (FREIRE, 2006, p. 30).

Cabe salientar que, Freire, no conjunto de sua obra, não abordou o cinema, nem a linguagem imagética. No entanto, demonstrou com seu olhar pedagógico e sensível à causa das classes populares, que vida e educação se misturam, e que é possível aprender a ler/ver a realidade criticamente, com óculos que ampliem nosso foco de visão para conseguir enxergarmos além do visível.

Neste escopo, os Estudos Culturais compreendem o cinema como uma arena, um campo de batalha, no dizer de Comolli (2015) ao se referir à imagem-movimento.

Campo de batalha que olha para o filme como um artefato cultural, que dialeticamente mostra a imagem e as relações ocultas engendradas em discursos ideológicos, que muitas vezes, passam adiante como verdades naturalizadas, legitimadas, cujo efeito é a supressão do pensamento crítico.

Entre rupturas e incorporações, os Estudos Culturais aproximam-se das práticas sociais e dos processos históricos; com isso, a atenção recai sobre os produtos da cultura popular e da comunicação de massa, que, de certa forma, expressavam os rumos da cultura contemporânea.

O sentido freiriano de pensar em uma educação libertadora, é consosante ao posicionamento que Raymond Williams, (teórico do Materialismo Cultural, que se tornou a grande área dos Estudos Culturais), assumiu em toda sua vida e carreira literária, e que envolveu seu olhar, de forma a direcioná-lo para uma *práxis* sensível à causa das minorias, por meio do terreno cultural.

Seguindo as pistas que nos conduzem à reflexão crítica no legado de Raymond Williams; é relevante ainda destacar que, o jovem militante da Inglaterra, trabalhou ativamente a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade.

Como já havia mencionado no início da descrição desse último encontro, às análises culturais somaram-se (re)visitar outros campos do saber, que neste caso, em específico, é a Psicanálise²³, que à luz de alguns conceitos centrais difundidos por Freud, aparecem no filme *Coringa*, e que trouxe muitas dúvidas dos(as) estudantes para nossas rodas de conversa. Temas como: doença mental, psicose delirante, esquizofrenia, alucinação versus realidade, entre outros.

Ressalto que os dizeres dos(as) alunos(as) transcritos acima, foi, antes ainda, de minha proposição de perguntas discursivas para que formassem pequenos grupos e refletissem, discutissem as questões propostas, numa tentativa de análise sociológica.

Apresento abaixo as questões que permearam as discussões sobre o intrigante e enigmático filme, e, em seguida, interlocuções com os filósofos que pensam a imagem, a força da subjetividade que não se dissocia da objetividade, nos caminhos do ensino e aprendizagem.

Na sequência, apresento algumas impressões nos dizeres dos(as) estudantes com relação ao filme *Coringa*.

²³ Cronologicamente, a psicanálise, se sobrepõe às demais escolas de pensamento da psicologia. O nome de Sigmund Freud (1856-1939) e a evolução da psicanálise, são amplamente conhecidos no mundo moderno, uma vez que Freud passa à história como o “pai” da psicanálise; ao afirmar não ser o homem agente racional da própria vida, pois se encontra sob a influência de forças inconscientes que não percebe e sobre as quais tem pouco ou nenhum controle. A psicanálise não era um produto das universidades, nem uma ciência pura; ela surgiu dentro das tradições da medicina e da psiquiatria a partir das tentativas de tratamento de pessoas rotuladas pela sociedade como doentes mentais. O objeto de estudo da psicanálise é a psicopatologia – ou o comportamento anormal. Adota como principal método, a análise clínica, e, ainda trata do inconsciente, tópico, praticamente, ignorado por outros sistemas de pensamento. Freud foi o responsável pela introdução da noção de inconsciente na psicologia (SHULTZ, 2012).

Figura 35 Análise sociológica sobre o filme *Coringa*

ANÁLISE
SOCIOLÓGICA
SOBRE O FILME CORINGA

1. Pesquise a etimologia da palavra "coringa", e relacione-a com o personagem.
2. Qual a simbologia do nome?
3. Discuta e comente a personalidade do personagem Arthur Fleck no filme.
4. O que significa a risada incontrolável de Arthur? Qual a sua origem?
5. Trace a personalidade da mãe de Arthur.
6. Para você, o filme *Coringa* rompe estereótipos? Justifique.
7. Quem é Thomas Wayne? E quem ele representa na sociedade?
8. Quem é Murray no filme? E quem seria em nossa sociedade?
9. Quem é o *Coringa* no filme, e , em nossa sociedade?
10. Para você, o *Coringa* é fruto da sociedade?

DTDA. HÉLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO - UNIOESTE - FÓZ DO IGUAÇU
DRA. DENISE ROSANA DA SILVA MORAES (ORIENTADORA) UNIOESTE - FÓZ DO IGUAÇU

CINE
Littera

ANÁLISE
SOCIOLÓGICA
SOBRE O FILME CORINGA

11. Qual o emprego de Arthur?
12. Explique seu lema "Coloque um sorriso em sua cara".
13. Qual a crítica representada na alegoria do filme *Tempos Modernos*, protagonizado por Chaplin, no telão da cidade de Gotham, enquanto a cidade estava vivendo o caos.
14. Que transtornos psiquiátricos você acha que Arthur tem? Pesquise e contextualize-os no filme e na vida.

DTDA. HÉLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO - UNIOESTE - FÓZ DO IGUAÇU
DRA. DENISE ROSANA DA SILVA MORAES (ORIENTADORA) UNIOESTE - FÓZ DO IGUAÇU

CINE
Littera

Fonte: elaborado pela autora

Na sequência das questões, e no intuito da construção de “outros” olhares que integrem o *logos* e o *pathos*, ou como menciona Cabrera (2006), que se configure na logopatia, isto é, razão e afecção fundem-se para demonstrar, o que Deleuze, no conjunto de sua obra filosófica e cinematográfica, já mencionava a partir dos estudos de Bergson (1999).

Para Gilles Deleuze (1983), não há como considerar uma realidade diante da tela (e de nenhum texto filosófico), supostamente objetiva e neutra; uma vez que, essa “realidade” é atravessada pela dinâmica das relações de poder.

Nesse sentido, construir um olhar interrogativo e filosófico é um exercício que não se realiza apenas no nível lógico. Com isso, o cinema tem, em seu caráter *logopático*, a capacidade de ser persuasivo e retórico. Em Henry Bergson (1999) encontramos a duas faces de uma mesma moeda: intuição e inteligência.

Para Bergson (1999, p. 193), “a intuição é o instinto da inteligência”. Em uma afirmação ousada para o final do século XIX, o filósofo problematiza qual seria a forma superior de conhecimento. Em defesa de sua tese, que consta no livro *Matéria e Memória*, publicado pela primeira vez em 1896, Bergson, expressa:

No homem, a consciência é principalmente inteligência: deveria, poderia ser também, intuição. Intuição e inteligência representam duas direções opostas da atividade consciente. A primeira procede no mesmo sentido da vida; a segunda, em sentido inverso, e, como tal, é naturalmente regida pelo movimento da matéria. [...] A filosofia deve apossar-se dessas intuições que iluminam o seu objeto. Quanto mais avança no seu trabalho, mais ela percebe que a intuição é o próprio espírito, e, num certo sentido, a própria vida; a inteligência distingue-se nela por meio de um processo que imita aquele que gerou a matéria. Somente assim, se revela a unidade da vida mental: postando-se na intuição, para a partir dela chegar à inteligência; porque da inteligência é impossível chegar à intuição (BERGSON, 1999, p. 193).

Sob esta ótica, Bergson trilha o caminho inverso estabelecido pelo desenvolvimento da civilização, que favoreceu mais o raciocínio lógico que a intuição. Depreendo assim, que a humanidade completa seria aquela em que ambas as formas de atividade consciente, tanto intelectual quanto intuitiva, alcançassem pleno desenvolvimento. No ideário do autor, e também no nosso, a humanidade da qual fazemos parte, a intuição é quase completamente sacrificada em nome da inteligência.

Antes de dar sequência ao diário de campo, sinto-me impelida a dizer que durante a tessitura desta tese, que exigiu um mergulho bastante profundo em águas nem sempre claras, cristalinas; sobre a densidade das teorias deleuzianas, precisei ainda, submergir um pouco mais para adentrar ao universo de Bergson, do qual Deleuze se apropria para formular o ineditismo do pensamento cinematográfico.

É preciso explicitar ainda, que para compreender como, de que maneira, as imagens do cinema nos afetam, impactam, sensibilizam, atingem nosso córtex frontal e principalmente, possibilitam ressignificar nossa visão de mundo, objetivo geral proposto por essa investigação, precisei adensar e, aos poucos descortinar o universo cinematográfico à luz das teorias deleuzianas, inspiradas, sobretudo, em dois grandes filósofos: Nietzsche (1844-1900) e Bergson (1859-1941).

Embora já tenha mencionado, ressalto novamente, que Nietzsche foi o filósofo que expressou, já em sua época, que a primeira tarefa da educação era ensinar a ver. Foi ainda o inspirador da chamada filosofia da diferença, ao propor o valor positivo da diferença, questionando o território quase “sagrado” da identidade essencializada do sujeito iluminista.

Assim, cabe mencionar que, os conhecidos filósofos pós-estruturalistas, são também denominados de filósofos nietzschianos. Dentre eles, destacamos: Martin Heidegger (1889-1976); Jacques Derrida (1930-2004); Michel Foucault (1926-1984); Jean-François Lyotard (1924-1998); Gilles Deleuze (1925-1995); Félix Guattari (1930-1992) como principais.

Explicito que, não é minha intenção discorrer sobre as teorias dos autores supracitados, no entanto, julgo pertinente identificar sete teses²⁴ centrais, ainda que sem explicitá-las, nos escritos de Nietzsche que se encontram também mescladas às teorias dos filósofos acima.

São elas: I) Perspectivismo; II) O diagnóstico e a crítica do binarismo (saber/poder); III) A substituição da ontologia por narrativas genealógicas; IV) Um diagnóstico da conexão saber-poder, bem como das estruturas de dominação ideológica; V) Um borramento/apagamento das fronteiras entre filosofia e literatura; VI) A desarticulação do eu; VII) O poder positivo da diferença.

À medida que lia Deleuze e sentia certa resistência em compreender o todo de seu pensamento, precisei buscar na filosofia de Bergson, o complemento que faltava para, de alguma forma, que foi se desenhando, integralizar a totalidade de minha *práxis*, ao entrelaçar cinema, filosofia e literatura no efetivo exercício da docência.

Dentre as mudanças ocorridas ao longo dos tempos para a projeção de um filme, Deleuze elucida que as condições determinantes do cinema são: não apenas a foto, mas a foto instantânea; a equidistância dos instantâneos; a transferência dessa

²⁴ As teses citadas encontram-se na obra **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**, de Michel Peters (2000).

equidistância para um suporte que constitui o "filme" (Edison e Dickson perfuram a película); um mecanismo que puxa as imagens (as garras de Lumière).

É neste sentido que o cinema é o sistema que reproduz o movimento em função do instante qualquer, isto é, em função de momentos equidistantes, escolhidos de modo a dar a impressão de continuidade. O conceito de imagem-movimento, do qual Deleuze (1983) se apropria, nasce dos profundos estudos e apontamentos de Henri Bergson (1859-1941), muitos desses apontamentos, já comprovados pela ciência moderna.

Conhecido como o filósofo da intuição, foi um dos maiores pensadores do século XX. Henri Bergson, filósofo francês, alcançou fama e reconhecimento ainda em vida. Obteve o prêmio Nobel de literatura em 1927. Duas de suas obras serviram de inspiração para que Deleuze pudesse formular suas teorias sobre o cinema. São elas: *Matéria e Memória* (1896) e *A Evolução Criadora* (1907).

Nestas obras, Bergson constrói quatro conceitos principais: a intuição, a duração, a memória e o impulso vital. Importante dizer que, embora, Deleuze tenha criado suas teorias e novos conceitos sobre o cinema, o filósofo apropria-se do pensamento de Henri Bergson para estudar o cinema moderno, especificamente nas relações entre a imagem, o movimento e o tempo.

Daí a necessidade de introduzir o pensamento de Bergson para melhor compreensão da filosofia deleuziana, no que concerne aos estudos sobre o cinema. Não é minha intenção nesta pesquisa, aprofundar os conceitos e teorias bergsonianas, tampouco as deleuzianas. Contudo, de forma breve, explico como Deleuze concebe a sua teoria conhecida por imagem-movimento e imagem-tempo para referir-se ao cinema.

Deleuze assevera que o movimento não se confunde com o espaço percorrido. O espaço percorrido é passado, o movimento é presente, é o ato de percorrer. O espaço percorrido é divisível, enquanto o movimento é indivisível, ou não se divide sem mudar de natureza a cada divisão.

Assim, por mais que se tente dividir e subdividir o tempo, o movimento se fará sempre numa duração concreta; cada movimento terá, portanto, sua própria duração qualitativa.

Como forma de melhor expressar o pensamento deleuzeano, explico: o cinema realista do início do século XX, trabalhava com uma câmera imóvel, fixa,

registrando uma série de imagens que, pela montagem, daria ao espectador(a) a impressão de movimento e de tempo decorrido.

Com efeito, Bergson já profetizava o que Deleuze constatou: o cinema reconstitui o movimento por meio de cortes imóveis, com isso, ele não faz nada além do que já fazia o mais antigo pensamento: o de imitar a ilusão da percepção humana.

Para Bergson (2005, p. 190) “A psique humana é capaz de raciocinar e intuir”. Para o filósofo que se constituiu a inspiração para Deleuze, e que, entre tantas contribuições tóricas que nos legou, a intuição sempre foi objeto de sua atenção. Bergson define intuição como sendo: “o processo mental pelo qual se chega a compreender de modo imediato e direto uma verdade qualquer” (BERGSON, 2005, p. 191).

A intuição, na visão do filósofo, conserva intacta uma forte conotação misteriosa, na qual se pode identificar uma das fontes da criatividade; o que para Bergson seria, a iluminação do espírito. Para melhor compreensão do pensamento bergsoniano, destaco quão importante é elucidar o vocábulo espírito (grifos meus) que o filósofo elege em seus ensaios.

Espírito e matéria são objetos de estudo de Bergson, que também se formou em física, matemática e biologia. Sendo assim, espírito, neste caso, alude à consciência subjetiva, o que é diferente do corpo, compreendido pelo filósofo, como matéria.

Neste universo dual, que sempre atribuiu à filosofia o reino do *logos* (razão) e do cinema, cujo reino sempre foi pático (*pathos* /emoção; afecção), novamente remeto-me a Bergson, o filósofo que promoveu intuição ao patamar de ciência, revela em seus escritos, um universo sensível e cativante.

Um universo que alude a muitos filmes que, em minha trajetória, tocaram e atravessaram os recônditos de minha consciência subjetiva, e que, ao mesmo tempo, me humanizou para sensibilidade de olhar para o outro, sem deixar de apresentar uma leitura crítica, dialética e dialógica, evidenciando, assim, por meio dos filmes, representações da realidade.

Uma volta ao passado, nos leva a olhar, para o que foi considerada, a revolução científica moderna, que consistiu em referir o movimento não mais a instantes privilegiados, mas ao instante qualquer. Mesmo que o movimento fosse recomposto, ele não era mais recomposto a partir de elementos formais transcendentais (poses), mas a partir de elementos materiais imanentes (cortes).

Em vez de fazer uma síntese inteligível do movimento, empreendia-se uma análise sensível. Assim, se constituíram a astronomia moderna, ao determinar uma relação entre uma órbita e o tempo de seu percurso.

Compreender o movimento espaço-tempo, nos remete ao olhar e sua força física pelos mecanismos que aciona, como também psicológica, quando emana vibrações ao córtex cerebral, chamadas de forças perceptivas.

Para Bergson (2005, p. 13), “A visão prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade – imaginativa, inventiva, perspicaz e bela”. Para ele, toda percepção é também pensamento, todo raciocínio é também intuição, toda observação é também invenção.

Ao apresentar, ainda que brevemente, neste *take*, as contribuições de Deleuze, inspiradas pelo universo bergsoniano, é relevante, considerar e reconhecer, o salto qualitativo que atinge Deleuze ao propor em seu livro *Imagem-movimento* (1983), uma taxonomia da imagem-movimento, que o filósofo denominou de: *imagem-percepção*, *imagem-ação*, *imagem-afecção*.

A intenção não é aprofundá-las. Contudo, e como forma de contextualização, explico que as três classificações são imagens-movimento.

Para melhor compreensão, é necessário penetrar o labirinto vertiginoso da mente deleuziana, uma vez que o filósofo se debruça a estudar os cineastas e suas tendências cinematográficas, perpassando pelo cinema russo, francês, norte-americano do início e primeira metade do século XX.

Nesta perspectiva, a imagem-percepção é mediada pela perspectiva subjetiva, ou seja, a percepção do sujeito com relação a uma cena qualquer. Neste momento, há um enquadramento, um recorte de um campo perceptivo da imagem. A imagem-ação é aquela que transmite o movimento, ilustra grandes filmes épicos, especialmente o do cinema soviético.

A imagem-ação é caracterizada como movimento extensivo, isto é, de fora e muito mais fácil de ser verificado, de acordo os elementos que se movimentam numa imagem, como dois homens em um duelo em um filme de faroeste – estilo marcado pela imagem-ação, por exemplo.

A terceira face da imagem-movimento, é considerada um entre-lugar, situa-se entre a imagem-percepção e a imagem-ação. Caracterizada pelo enquadramento da câmera no grande plano, isto é, por uma centralidade da imagem, a imagem-afecção, transmite afetividade, sentimento. Exemplifico, para melhor entendimento.

Dentre uma multiplicidade de cenas de grandes e envolventes filmes, elejo uma cena do filme 1984, de George Orwell (1903-1950) como forma de ilustrar a imagem-afecção. A cena eleita é o momento em que o personagem central, Winston Smith, é levado à sala 101, local, onde tipos de torturas eram “feitas sob medida”, onde seus piores pesadelos se concretizavam sob as ordens do *Big Brother*, O Grande Irmão, chefe do partido Comunista.

Winston tinha pavor a ratos. De repente, o espectador se depara com o grande plano da tela mostrando um rosto humano trespassado de dor e pavor com a proximidade dos ratos que lá se encontravam. Esta cena narrada procurou demonstrar como somos afetados pela imagem, é uma cena tão forte, que, no momento mesmo de relatá-la, como agora, é impossível ficar indiferente.

Da mesma forma, imagino que o(a) possível leitor(a) desta tese, também será afetado pela crueldade da cena, o que comprova a potencialidade da imagem-movimento e suas três faces: imagem-percepção, imagem-ação e imagem-afecção.

Neste caleidoscópio de imagens e percepções, o olhar como força perceptiva afeta e é afetado, vê e é visto, transita entre o universo apolíneo e dionisíaco das imagens. No olhar está contida potência que possibilita a elaboração das mais diferentes ideias e definições.

A pedagogia do olhar é uma dessas formas de pensar na docência, compreendida na sua historicidade, em suas diversas dimensões: estética, política, social, ideológica; aquela que implica sempre uma formação continuada, isto é, que tenha início e não fim, como propõe Moraes (2016).

A autora ressalta a importância da ação docente constituir-se em autoria, para além de mero treinamento. O que converge com a proposta desta investigação, uma educação que se pretenda emancipadora por meio do cinema na sala de aula. O pensamento de Moraes (2016) alinha-se com Freire (2006), quando o filósofo expressa:

“Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando(a). Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (FREIRE, 2006, p. 33).

Ancorada nas palavras expressas pelos autores, a construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar busca o diálogo entre o humano e o tecnológico,

de maneira a propiciar novas aprendizagens por meio do cinema, que demonstra ser capaz de desvelar um universo de simbologias e alegorias, que nos auxiliam a compreender muito mais da realidade à nossa volta, a partir do que Cabrera (2006) denominou de conceito-imagem.

De acordo com o autor, é que o conteúdo filosófico-crítico e problematizador de um filme, é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor.

Neste entremear de interlocuções polifônicas, entre os teóricos(as) que me auxiliam na compreensão de uma educação que interroga consciências, problematiza, mais que responde, sobre a força perceptiva do olhar para a imagem na construção de uma pedagogia do olhar, mesclam-se outras vozes, a dos(as) estudantes que são os(as) protagonistas neste processo de investigação, e, que me oportunizam pensar que uma outra forma de ensinar, mediar, dialogar e aprender juntos, é possível.

Assim, apresento as vozes e reflexões dos(as) alunos e alunas com relação à leitura do filme *Coringa*, após as questões discursivas propostas.

“Foi algo importante para a assimilação da marginalização e banalização de indivíduos neurodivergentes, citando o próprio filme: “a pior parte de ter uma doença mental é que as pessoas querem que você aja como se não tivesse uma”. É um retrato de uma sociedade sem estrutura para ajudar e fornecer um tratamento adequado para que uma pessoa neurodivergente consiga lidar com situações comuns à neurotípicos, adequadas a um vilão de história em quadrinhos. Não só sem estrutura, mas também mostra como a sociedade não é aberta a diversidades e as exclui de seu meio. Até o momento em que essa situação se explode, e se torne um risco, e a culpa recai ao indivíduo, somente. Mas o que nós como estrutura social fizemos sobre?” (G. B. aluna do segundo ano C).

“O filme retrata de uma forma um tanto quanto brutal a forma como a sociedade trata alguém diferente, e o quanto ela pode agravar problemas mentais, além de mostrar a falta de interesse das classes mais altas com relação as classes menos favorecidas” (L.N. aluno do terceiro C).

As duas falas expressas acima, dialogam à medida que consideram a leitura, não só da doença mental do protagonista, mas, sobretudo, a miopia da sociedade, que exclui e marginaliza o diferente, terminando por culpabilizar o indivíduo e criminalizar a miséria social a que muitos são arrastados, muitas vezes, pela omissão e descaso do Estado.

Nesse escopo, o cinema, por meio das técnicas cinematográficas como a infinita capacidade de manipular tempos e espaços, de avançar e retroceder, a maneira peculiar de conectar cada imagem com a anterior, de ser pluriperspectiva, como assinala, Julio Cabrera (2006), gera no espectador(a), os conceitos-imagem.

À técnica cinematográfica da pluriperspectiva, compreende-se a capacidade que o cinema tem de saltar permanentemente da primeira pessoa (o que vê ou sente o personagem) para a terceira pessoa (o que vê a câmera); o autor analisa ainda, que pode alcançar outras pessoas até chegar ao fundo de uma subjetividade.

Assim, subjetividade e objetividade são enriquecidas e potencializadas ao extremo e ao mesmo tempo. Outras falas dos(as) estudantes corroboram o impacto emocional na criação de conceitos-imagem, que integram o racional, o lógico e epistêmico ao *pathos*, à afecção, à incerteza, à natureza descontrolada, ao heroísmo, à injustiça.

“Um filme muito marcante, por dar ênfase das doenças mentais e no abuso psicológico e como é extremamente difícil de se passar principalmente quando não temos ajuda de profissionais sabendo que muitos não têm condições de pagar e o governo não disponibiliza” (M. F. aluna do segundo ano C).

“Me identifiquei com o filme Coringa, por tratar de doenças mentais e abuso psicológico, assunto que me marca muito por ter passado por início de depressão e sofrer muito com a ansiedade” (S. R. aluna do segundo ano A).

Remetendo-me, especificamente, ao segundo dizer, no qual, a aluna se reconheceu por meio do filme, evidencia o que Jorge Larrosa (1994) aborda sobre olhar com os olhos da mente para dentro, e ver-se, olhar-se, uma grande descoberta que supera o olhar para o mundo.

Relaciona-se com o preceito délfico do “conhece-te a ti mesmo”. Uma das formas mais profundas de ver, imperativo reflexivo que carrega toda essa duplicação entre a própria pessoa e sua imagem; ou seja, algo de mim que conhece e algo de mim que é conhecido.

O que, na taxonomia deleuziana, é uma das faces da imagem-movimento, neste exemplo, a aluna interrelaciona-se com a imagem-afecção, ao ser afetada e “reconhecer” no protagonista do filme, algo que também existe no seu interior. Mais

que olhar para a tela, ela também conseguiu a catarse de olhar-se; e ainda exteriorizar esse olhar, ao compartilhar suas impressões, reflexões com nosso grupo.

Na sequência, outras impressões sobre o filme.

“O filme é fantástico e muito profundo. Ele destrói aquela imagem do coringa como um vilão demonstrando que ele é vítima de uma sociedade maldosa, que despreza, que agride. A vivência em um meio tão hostil é o que gera e agrava os transtornos psicológicos, dando origem ao personagem "coringa" (G.B. aluno do segundo ano A).

“Um filme muito pesado, mas muito importante de se assistir, ele possuía um problema mental e não possuía dinheiro para se tratar, dependia da ajuda do governo que cortou seu apoio com psicólogo. Ele tentou ser uma pessoa boa, mas a sociedade como um todo só pisou nele até que ele cansou de ser pisado e resolveu se vingar. E isso está bem próximo da nossa realidade” (Y.V. aluno do terceiro ano A).

“Sem dúvidas um dos filmes mais emblemáticos do projeto, o filme mostra como a sociedade pode transformar até a mente mais simples em um completo psicopata, nos quadrinhos, a origem do "Coringa" provem de um galão de produtos químicos, no filme esse "galão de produto" era representado como a própria sociedade, "Eu sou louco?" Sem dúvidas, uma frase questionável no filme! Ele era louco? Ou apenas a sociedade o retratava assim? O filme era real? Ou apenas mostrava a imaginação fértil do próprio "Coringa" (A. W. aluno do segundo ano C).

Nos dizeres dos(as) alunos e alunas, infere-se não só a doença mental do protagonista, o que fazia com que, Arthur Fleck não se “encaixasse” naquela sociedade; uma vez que sentia que não pertencia a ela, assim, como a criatura de Dr. Victor Frankenstein, que foi rejeitada por sua aparência de “monstro” e “aberração”.

O filme, evidencia a intolerância com o diferente, com a diversidade. A violência é retratada de todas as formas no filme, maquiada, velada, escancarada, chegando à barbárie pelos crimes mostrados na tela, que, muitas vezes, se materializam na vida cotidiana, mas, talvez, na vida cotidiana, longe de nossos olhos, não prestemos muita atenção.

Diante da tela do cinema, essa realidade é alterada e, conforme postula Cabrera (2006, p. 34), “Nossos olhos nunca se detêm no que não interessa. O mal, a catástrofe, a agonia, o descontrole, chamam a atenção do olho, o seduzem, arrastam-no, inundam-no até a cegueira”).

Assim, da cegueira, talvez, seja possível enxergar com “outros” olhos, o que ainda não enxergamos. Como, por exemplo, a crença generalizada de que todos que vivem em uma sociedade democrática têm liberdade de expressão. A verdade é, que tal crença mascara muitos discursos públicos, entendido aqui como discursos veiculados pela televisão, rádio, jornais, internet; que, de alguma forma, intensifica a assimetria nas relações de poder.

As elites que controlam o acesso ao discurso público, podem, dessa maneira, influenciar fortemente a construção de crenças e valores de uma sociedade. Esse pensamento de Fairclough (2016), alude aos dizeres dos(as) estudantes, todos(as) de uma forma ou de outra, leram a mensagem midiática (o filme) dialeticamente, compreendendo que muito do que mostrava o filme, é uma forma de representação de nossa realidade.

A crença na liberdade de expressão vem de mãos dadas com a liberdade do pensamento. Assim, a primeira etapa da manipulação consiste, justamente, em fazer o interlocutor crer que é livre. Essas duas crenças são de extrema importância para o trabalho ideológico realizado pelas instituições e pelos sujeitos a serviço da classe dominante.

Fairclough (2016, p. 121) retira a venda de nossos olhos ao expressar: “A ideologia é mais eficaz quando seu funcionamento é o menos visível possível”.

Com essa afirmação, depreende-se que a invisibilidade é alcançada quando as ideologias são trazidas pelo discurso (verbal ou imagético), não como elementos explícitos, mas como pressuposições de pano de fundo, nunca na superfície do texto.

Nesta rota de análise, o filme, em questão, “mostra” de forma explícita, ainda que de maneira muito violenta, como aqueles que detêm o poder de manipular discursos, o fazem, fazendo crer que o “culpado” pelo próprio fracasso, é o indivíduo.

O personagem Arthur Fleck, sempre foi invisível à maioria das pessoas, assim, como muitos outros “coringas” que se encontram nas esquinas da vida, e, que são invisíveis ao nosso olhar como sociedade.

A célebre frase de Arthur Fleck, no filme, comprova o exposto. “*Eu nem sabia que eu existia, mas eu existo, e as pessoas estão começando a perceber*”. Acompanhado desta frase, aparece no filme a imagem, não mais de Arthur Fleck, mas, de quem ele se tornaria, o vilão *Coringa*.

Outra leitura que, aparece nos dizeres dos(as) estudantes, sobre a omissão do Estado e o descaso com que são tratadas as pessoas que necessitam de

acompanhamento psicológico e medicação, encerra-se na frase proferida pela assistente social que atendia a Arthur.

Ela informa a ele, que aquele era seu último encontro com ele, e que o governo havia “cortado” o programa de acompanhamento e medicação, expressando: “O governo não está nem aí para gente como você, ou eu”.

Diante das reflexões/impressões explicitadas nos dizeres dos(as) estudantes, remeto-me à argumentação de Badiou (2015), quando pontua que nossa atitude diante do cinema, não é de contemplação, mas de envolvimento; participamos da batalha, julgamos as vitórias, assim como as derrotas. Rimos, choramos, sofremos, torcemos...

Nas palavras de Badiou (2015): “O cinema aproveita o que há de pior no mundo: gângsteres, a máfia, a pornografia, a miséria, a prostituição, a morte, o assassinato, e dali, arranca um fragmento de pureza” (BADIOU, 2015, p. 74).

Essa pureza, talvez, esteja ligada a uma transmutação, no sentido de uma alquimia, como se algo terrível e pavoroso, cedesse lugar a uma espécie de simplicidade, que atinge uma síntese artística, uma forma de depuração.

Tamanha a capacidade que o cinema tem de nos conduzir ao princípio da individuação, isto é, em consonância ao pensamento nietzschiano, o princípio da individuação – é como ultrapassar o sentido ordinário da vida. Uma espécie de projeção de si mesmo.

Neste sentido, nós, humanos, trazemos o pensamento em potência, e, esse pensamento, é direcionado pela nova percepção emergente do cinema, que provoca por meio das imagens ópticas e sonoras, a evocação de estados psicológicos que transcendem o sujeito-espectador (MOSTAFA e NOVA CRUZ, 2010).

Essa transcendência é sempre subjetiva e é o resultado de experiências vivenciadas pelo indivíduo.

3.3. A SIMBOLOGIA DO OLHAR PELA JANELA E O LUGAR DO EU: A PEDAGOGIA DO OLHAR-SE

Figura 36 A janela de Johari



Fonte: <https://m55kf4adn7bu.wpcdn.shift8cdn.com/wpcontent/uploads/2017/10/hijrah3-563x353.jpg>

Assim, na sequência de nossa roda de conversa, que naquela semana, teve, excepcionalmente, dois encontros para “fecharmos” o *Cine Littera*. Apresentei para o grupo de estudantes uma dinâmica interpessoal, conhecida como janela de Johari – uma ferramenta conceitual que auxilia na comunicação das relações interpessoais e nos relacionamentos em grupos.

Criada em 1955, por Joseph Luft e Harrington Ingham, o nome é a junção dos prenomes de seus autores. A janela, alegoricamente, alude aos quatro eu: eu aberto, eu cego, eu oculto e eu desconhecido. Antes ainda, de explicitar cada um, saliento que o objetivo desta dinâmica no *Cine Littera*, é refletir sobre outras maneiras de olhar para o outro, como também, de olhar-se.

Ressalto que, a dinâmica da janela de Johari, independe do cinema. O que não significa, que não podemos explorá-la, justamente, na simbologia da janela e o lugar do eu. Assim, é inegável, que o filme *Coringa*, e também, os demais exibidos no projeto, oportunizam-nos, o que Larrosa (1994), chamou de metáforização ótica do autoconhecimento (grifos do autor).

Essa metáforização, é uma espécie de desdobramento entre a própria pessoa e uma imagem exterior de si própria, a que aparece no espelho, a qual, pelo efeito de

uma mudança na direção da luz, torna-se visível para a própria pessoa como qualquer outra imagem. Esse fenômeno, requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem. Há ainda, um segundo sentido, que não utiliza a reflexão da luz.

Neste caso, é como voltar o olhar para si mesmo, ou como voltar o olho da mente para dentro. Assim, é como se dentro de mim, acionado pela imagem do filme (mas, não somente), fosse possível acessar uma visibilidade que se manifesta como forma de sensibilidade, alterando minha percepção.

Dessa forma, não só desenvolvo uma pedagogia do olhar, mas também, sobretudo, uma pedagogia do olhar-se; uma construção que pode ser iniciada na sala de aula, mas, é um processo na construção de olhares e sentidos para a vida.

Passo a descrever a janela de Johari e as quatro versões do “eu”. Apresento em forma de quadro para melhor visualização.

Tabela 16 A tabela da janela de Johari

A janela	O significado
Eu aberto	Área da nossa personalidade, na qual, as percepções, os defeitos, as virtudes são conhecidas por mim e por todos. Por exemplo, se somos estudiosos(as), sabemos, demonstramos esse comportamento e os outros também sabem.
Eu cego	Parte da personalidade que não percebo em mim, apenas os outros, enxergam. Por exemplo, alguém de fora consegue perceber que sou autoritária nas relações, mas, eu não vejo. Ao observar nossos trejeitos ou expressões faciais, os outros podem reconhecer traços de personalidade em nós, dos quais não temos consciência.
Eu oculto	Relaciona-se às percepções que temos sobre nossa personalidade, mas

	escondemos dos outros(as). Por exemplo, se sou uma pessoa medrosa, tento sempre projetar coragem; ou muito tímida, mas procuro parecer engraçada, divertida.
Eu desconhecido	Compreende as percepções que são desconhecidas tanto por nós como pelos demais. Esta área abrange os aspectos latentes, inexplorados que se encontram arquivados no inconsciente. O eu desconhecido (o inconsciente) pode vir à tona, apenas com estímulos exteriores, por exemplo, situações traumáticas podem ser acessadas pela psicoterapia.

Fonte: elaborado pela autora.

Apresentei ainda, alguns conceitos da psicanálise freudiana, a fim de propor uma leitura mais profunda e interdisciplinar em nossa última roda de conversa. Depois de apresentar os conceitos da janela de Johari, iniciei um diálogo breve sobre Sigmund Freud (1856-1939) e a Psicanálise.

Na sequência, introduzi os conceitos dos estudos de Freud (conforme explicitado no quadro abaixo) denominado A estrutura tripartite da mente e os níveis de personalidade. Saliento que os estudos sobre as teorias freudianas, embasam-se em Carpigiani (2010).

Tabela 17 Níveis de personalidade da estrutura freudiana

Níveis de Personalidade	Conceitos conforme a Psicanálise freudiana
ID (Isso)	O ID – fonte de energia psíquica e o aspecto da personalidade relacionado aos instintos. É regido pelo instinto do prazer. Entre as forças poderosas do id, estariam os instintos do sexo e da

	<p>agressividade. O id desconhece o julgamento de valores, o bem e o mal. As forças inconscientes do id buscam a satisfação imediata, preocupam-se em diminuir a tensão mediante a busca do prazer.</p>
<p>EGO (Eu)</p>	<p>O EGO – aspecto racional da nossa personalidade responsável pelo controle dos instintos. O ego é o mediador, moderador entre o id e as circunstâncias do mundo externo. O ego representa a razão, ao contrário da paixão irracional do id. Essa parte de nossa personalidade obedece ao princípio da realidade. O ego não existe sem o id; ao contrário, o ego extrai sua força do id.</p>
<p>SUPEREGO (super-eu)</p>	<p>O SUPEREGO – representa o aspecto moral da personalidade, produto da internalização dos valores e padrões recebidos dos pais e da sociedade. Regido pelas injunções sociais, remete à pessoa boa e virtuosa. Freud descreveu o superego como defensor da luta em busca da perfeição. Esse nível de nossa personalidade está sempre em conflito com o id, tentando inibi-lo a todo momento. Assim, Freud imaginava a constante luta dentro da personalidade quando o ego é pressionado por essas duas forças contrárias insistentes. Quando o ego sucumbe a pressão e torna-se severamente estressado, desenvolve a ansiedade.</p>

Figura 37 Dinâmica interpessoal



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_BdDPcTMgmPU/S84IVCBkxRI/AAAAAAAAAOA/VM1OeW5LwDM/s1600/espelho.jpg

Diante do contexto explicitado em nossa roda de conversa, os(as) estudantes reconheceram-se, perguntaram, tiraram dúvidas sobre os personagens marcantes dos outros filmes exibidos, e alguns(as) ainda questionaram sobre outros personagens de filmes que já tinham assistido, reconhecendo neles(as) os níveis de personalidade, principalmente. Os alunos e alunas mostravam-se entusiasmados com essa nova forma de olhar para o filme.

Demonstrando, assim, que a pedagogia do olhar possibilita a construção de múltiplos olhares para o mesmo objeto, enriquecendo nossa percepção crítica dos conteúdos científicos, bem como um olhar mais sensível para as questões humanas que a força da imagem é capaz de despertar em nós.

Alguns estudantes expressaram-se com relação aos novos conhecimentos: "Hum...então quer dizer que o Arthur Fleck se deixava dominar pelo superego, mas quando ele se torna o *Coringa*, aí é só o id que manda. Gostei, profe! Isso faz todo sentido (B. C aluno do segundo ano C).

"Profe, veja se estou certa no meu raciocínio. Então, no filme Estrelas além do tempo, as três mulheres negras tinham o id mais forte na personalidade delas, certo? Tudo que elas foram capazes de enfrentar

numa época de segregação racial, fora o preconceito por ser mulher também e trabalhar na NASA (A. S. aluna do segundo ano C).

Além de enxergar o filme com outros olhos, muitos também foram capazes de enxergarem-se. *“Profe, acabo de descobrir que não tenho superego”* (K. B. aluna do terceiro ano B). Diante da surpreendente afirmação, questionei: Como assim, não tem? A aluna esclareceu que não tem nenhum problema em ficar dormindo “mais cinco minutinhos”.

A estudante estava aludindo ao exemplo que eu havia citado sobre a força do id “pedir” mais cinco minutinhos antes de levantar-se; enquanto, o superego vai cobrar que é preciso levantar-se agora. Neste duelo dentro de nós, o ego tenta administrar as forças contrárias.

Neste clima de descobrimento e também, de autodescobrimento, solicitei ao grupo que formassem duplas. Duplas prontas e cada um com papel e caneta, um deles(as) escreve a pergunta: Como você me vê? E entrega para o(a) outra(a) participante responder. A intenção é considerar os conhecimentos abordados na janela de Johari e também sobre os níveis de personalidade.

Depois que um(a) estudante responde à pergunta, invertem-se os papéis. A atividade envolvendo as relações interpessoais foi muito positiva e interessante. Os alunos e alunas participaram ativamente e algumas duplas comentaram suas respostas e refletiram sobre as mesmas, atribuindo, assim, sentido ao dizer do outro(a). Outros(s) disparavam em tom de brincadeira: *“Olha só profe...eu acho que essa atividade vai desmanchar anos de amizade”*. Como lição de casa, era para refletir sobre a pergunta: Como sou e como me vejo?

Nesta esteira de proposições, e muito além da coerção do imediato, a intenção é refletir de olhos abertos para um mundo que cada vez mais fragmenta relações e olhares. Assim, Belting (2017) expressa que a disposição da janela pode ser compreendida como uma consolidação ontológica do olhar, que se torna sua própria imagem.

Neste enquadramento, a nova forma do quadro atua como uma janela simbólica. Entretanto, cabe perguntar se a mesma metáfora da janela cabe também às imagens-narrativas, as quais não estão relacionadas, primordialmente, ao espaço e à medida, e sim, relacionadas à ação e ao movimento.

Nesta questão, Belting (2017, p. 119) explicita: “O quadro é uma janela aberta pela qual se observa a história”. Reescrevendo o contexto da cultura ocidental por meio do olhar, relaciono, assim, que o que foi descrito, acontece hoje no cinema, fruto de um encontro não marcado, a sétima arte, assim como a filosofia e a literatura, sempre vão fazer-nos pensar, e, reportando-me, especificamente, aos filmes que o cinema veicula, pensar por imagens, por meio não de palavras-chave, mas de imagens-chave.

Nesta premissa, é que o ato de ver que nos traz conhecimento, instiga nossa curiosidade, que nos apresenta ao mundo e ele a nós. Trançando os fios da história pela metáfora do olho como janela da alma, simbolicamente, a perspectiva se instaura como janela na cultura ocidental, no entanto, não quer dizer que ela apresente a mesma janela – exceção da moldura do quadro, pois, a janela não é outra coisa, senão o lugar do olhar (BELTING, 2017).

Assim como as imagens em movimento, a linha do tempo também movimentase, e, neste movimento, ocorre um distanciamento do lugar do olhar, isto é, do sentido metafórico do olhar como janela, atribuído no século XV, e o olhar pela janela começa a ser questionado no início do século XVII (1601-1700), repercutindo na crise do sujeito. A intenção não é aprofundar na inversão da metáfora, apenas dialogar com o contexto que retrata o olhar com potencialidade para ser compreendido como uma pedagogia.

3.4. CINE LITTERA E A RESSIGNIFICAÇÃO²⁵ DO OLHAR: DIÁLOGO FINAL

No último encontro, solicitei aos(às) estudantes que relatassem brevemente, por escrito, e sem identificação, como havia sido a experiência no projeto *Cine Littera*. Apresento abaixo, algumas respostas.

“Muito boa, ajudou muito em todos os vestibulares e Enem, além de aprender a discutir e respeitar a voz do outro”.

“Foi ótima porque além de estar em contato com pessoas interessadas e que compartilham diferentes opiniões sobre determinado assunto, que estão dispostas a discutir sobre, também podemos abranger um conhecimento muito maior do que o programado, com reflexões que nos puxam do senso comum. Com a ajuda da professora Paula,

²⁵ Atribuição de um novo sentido; ação de dar um novo significado a alguma coisa: ressignificação de experiências (**Dicionário on-line de Português**).

podemos entrar ainda mais afundo por conta do contexto que ela nos mostra e a relação com a literatura das obras cinematográficas, e é algo muito interessante reconhecer e estabelecer isso em nossa mente. É um conhecimento e busca que fica para sempre”.

“Foi uma experiência bem interessante, que me tirou da rotina e me forçou a pensar bastante. Me auxiliou muito na produção de texto. Foi uma ocasião que demonstrou muitos fatos que não veríamos em uma aula de português normal, é que principalmente demonstrou a força que o estudo (conhecimento) ejerce no desenvolvimento da sociedade e do cidadão”.

“Me fez ter uma visão muito mais ampla da realidade que os filmes tentam passar para quem tá assistindo, não só como entretenimento, mas também como aprendizado. Depois do Cine Littera, toda vez que assisto um filme, reflito sobre qual a informação que ele tenta passar para quem o assiste”.

“Maravilhosa, observar os filmes de uma forma além do normal é simplesmente fascinante, o projeto ensinou muito sobre aprofundar as alegorias, para podermos captar muito mais conhecimento sobre o assunto apresentado”.

“A experiência foi simplesmente incrível. Me proporcionou adquirir um senso crítico e a como interpretar de maneira racional o que as obras cinematográficas tem a nos proporcionar”.

“Foi uma experiência muito divertida, debater com todos sobre os pontos do filme, sobre as ideias que os filmes passam e sobre o propósito de cada cena, cada ideia, cada fala”.

“Foi muito importante pra me auxiliar a perceber como o cinema/filme é impactante para a formação de opinião, além de ser uma forma diferente de aprendizado”.

Foi maravilhosa, poder analisar e entender a trama dos filmes é legal, faz você pensar diferente sobre o filme e entender melhor.

“Uma experiência muito boa, que me agregou muito conhecimento e me ajudou a enxergar o cinema com outros olhos me ajudou a me preparar para o Enem e para os vestibulares aprendendo a interpretar melhor”.

“Excelente, despertou-me o senso crítico para analisar e contextualizar filmes e séries, após essa experiência passei a “enxergar com outros olhos” aquilo que para mim significava apenas “gastar o tempo livre”.

“Foi uma ótima oportunidade de aprender mais sobre um assunto que gostava, uma forma incrível de ensino em que mistura grandes filmes com obras incríveis como os livros, a didática é muito mais envolvente por ser tão dinâmica e dar espaço para se posicionar nos debates após assistir os filmes; foi um tempo muito bom participar do cine littera”.

“Foi ótima, os filmes assim como os livros auxiliam muito na compreensão de diversos assuntos, nos faz refletir, assistindo pegamos carisma com os personagens então se ele sofre racismo por exemplo, abala mais do que se fosse apenas uma aula de explicação sobre o racismo”.

“Incrível, me proporcionou uma visão totalmente diferente do mundo e da sociedade, jamais teria realizado a interpretação tão crítica desses filmes e observado tanta similaridade com a nossa realidade se não tivesse realizado os encontros”.

Diante das impressões, respostas dos(as) estudantes com relação à experiência vivenciada no projeto, é possível inferir que na construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar, o olhar dos(as) alunos e alunas participantes, não é mais o mesmo. Ele foi ressignificado, nunca como algo pronto e acabado; mas, um olhar que, aos poucos, vai ressignificando sua leitura diante da força da imagem e do mundo.

O que, responde, de certa forma, ao objetivo geral proposto por esta tese: Investigar como o cinema possibilita ressignificar a aprendizagem através da pedagogia do olhar no processo formativo dos(as) estudantes da escola pública.

Mais do que ressignificar o olhar para novas aprendizagens, os alunos e alunas participantes do projeto, compreenderam que, assim como ler, ver faz parte de um processo histórico de atribuição de sentido, que pode ter iniciado no *Cine Littera*, mas, que será repercutido ao longo da vida. Como muitos alunos(as) já expressaram, que depois do projeto, um filme nunca mais foi só um filme.

Em consonância às impressões dos alunos e alunas do Colégio Agrícola, Cabrera (2006, p.18) assevera que: “O emocional não desaloja o racional: redefina-o”. Essa (re)definição (grifos meus) que carece de sentido lógico, é mais bem expressa na linguagem imagética.

O filósofo argumenta, que a filosofia se desenvolveu ao longo de sua história e trajetória, na forma literária. Contudo, ao pensar em aproximações possíveis entre filosofia e cinema, concordo com o pensamento de Cabrera, quando pontua que certas dimensões fundamentais da realidade, ou talvez, toda ela, não podem ser traduzidas apenas pela linguagem verbal, que leva em consideração apenas o *logos*

(a lógica; razão); mas devem ser apresentadas de forma sensível, *logopática*²⁶, isto é, racional e afetiva ao mesmo tempo.

Pela filosofia, o cinema pensa e faz pensar. Certos filmes, cenas, efeitos nos forçam ao abandono de certa zona de conforto para o enfrentamento do inusitado, do secreto, do despertar. Comolli (2015, p. 20) expressa que:

O cinema é um campo de batalha, campo de batalha que se situa entre as imagens projetadas e as construídas pelo espectador. Campo de batalha que se desloca para a exterioridade, ampliando a cena, estendendo-se além dela, permanecendo na escuridão do “entre dois” para capturar aquilo que, embora escondido, às vezes se transforma no “real”, na “verdade” de uma imagem.

Esse campo de batalha que reside na própria natureza da cinematografia, na fronteira, na qual se produzem operações de transformação. Na natureza da imagem, do paradoxo que gira em torno do “ser” e do “parecer”.

Ao olharmos para o cinema como campo de batalha, como sugere Comolli (2015), percebo imaginando esse campo de enfrentamento, de lutas, de coragem, de “inimigos” invisíveis, assim como outros visíveis, que não se encontram na exterioridade das cenas ou do campo, mas afetam-nos porque, muitas vezes, atingem nossa tela mental com grande impacto.

Nesta arena filosófica, infiro, assim, que mostrar a imagem, significa que não há neutralidade nem passividade diante da tela, somos incitados e conclamados a adentrar a esse campo de batalha entre as imagens projetadas e as construídas em nossa tela mental, imagens-chave capazes de ressignificar nosso olhar.

²⁶ Termo cunhado por Julio Cabrera (2006) em sua obra: **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes.

CENA FINAL: UM ATRAVESSAMENTO DE RUPTURAS E RELAÇÕES (IN)ACABADAS

Descortinar o novo panorama educacional que se desenha, moldado pelo universo digital, é tarefa de urgência nas escolas. Rever o paradigma letrado e considerar o paradigma audiovisual, é estar em consonância com a contemporaneidade. Pensar a educação no século XXI, é intensificar o estudo das mídias mediante um diálogo estreito entre cultura escolar e cultura midiática.

Neste cenário, o que se vivencia hoje, é o terreno da efemeridade. Terreno esse, marcado pela desconjuntura do tempo e da fluidez das linguagens, cada vez mais imersas nas infovias da telemática.

Perceber as transformações pelas quais passou e continua a passar nossa atual sociedade, constitui-se em lição de casa para o(a) educador(a) do século XXI, a fim de compreender que não temos em nossas salas de aula, os(as) alunos e alunas que fomos.

Tampouco, devemos olvidar que a instituição Escola não detêm mais o monopólio do conhecimento. Se na modernidade conseguíamos identificar a identidade do sujeito por meio de elementos, símbolos e práticas que as compunham e as localizavam em um tempo e espaço, e, os quais, definiam e cristalizavam as identidades, os locais e papéis sociais, que eram, ao mesmo tempo, comuns a praticamente todos os sujeitos, conforme o elemento identitário.

No contexto contemporâneo, já não temos essa possibilidade, ao menos não de maneira tão nítida e precisa como o mundo moderno possibilitava (BHABHA, 2013). A realidade contemporânea nos obriga a uma releitura de todos os hábitos e vícios de consumo cultural, que se consolidaram no século XX.

Assim, certezas e preconceitos que orientam a pedagogia das e para as mídias, são revisitadas constantemente à luz de distintas teorias, como os estudos de recepção, por exemplo.

O conhecimento no mundo globalizado encontra-se, muitas vezes, na “palma da mão” de nossos alunos(as) por meio dos *smart phones*, aparelhos celulares que se conectam à internet, ofertando novas técnicas na comunicação, bem como novas formas de apropriação do saber. Contudo, adentrar ao ciberespaço não significa apreender criticamente por meio das mídias e suas tecnologias.

No contexto apresentado, as imagens, as mídias e suas tecnologias são produtos de uma sociedade global e de uma cultura que convivem no ciberespaço, lugar de comunicação e sociabilidade, no qual, existe nova modalidade de contato social que extrapola os limites naturais de espaço e tempo.

Gómez (2006) preconiza que entre as mudanças que se introduzem na educação, talvez, a da autoridade, seja a mais importante, pois envolve diversas facetas. Uma, diz respeito ao(à) professor(a) tido como autoridade central no processo de ensino e aprendizagem, e a própria mudança da aprendizagem na escola e na vida, por influência das telas.

Amparada neste pensamento, e em prol de uma pedagogia problematizadora e libertadora, como postula Freire (2006), que nesta tese, configura-se na pedagogia do olhar, que prime por uma formação filosófica, humana e integral, que, ao mesmo tempo que permite uma tomada de consciência, também educa politicamente, ampliando o foco de visão, não para ver o que se mostra, mas, aquilo que não é mostrado, de maneira a interrogar filosoficamente a imagem.

Assim, durante a tessitura desta tese, que, alegoricamente chamei de colcha de retalhos, em alusão à lenda de Penélope, que, menciono na introdução desta investigação; recordava-me à personagem mitológica em seu movimento de tecer e desmanchar, para novamente tecer e entretecer, e, de novo, desmanchar, para mais uma vez, voltar a tecer e firmar as insistentes pontas soltas.

Neste entremear de fios, fui tecendo interlocuções entre os(as) teóricos(as) que convergem em seus discursos e vozes, ainda que por campos teóricos diferentes, para pensar uma forma de educar no século XXI, que coadune com a leitura do mundo contemporâneo, uma vez que, nos recorda

Paulo Freire, que o professor tem que ser o professor do seu tempo. E o nosso tempo como educadores(as) do século XXI, centra-se no cenário supracitado que iniciei as palavras finais desta tese, procurando refletir sobre o contexto da investigação proposta.

A interlocução com os(as) teóricos(as) que me auxiliaram a pensar de uma maneira *logopática*, como no dizer de Cabrera (2006), isto é, costurando o racional ao afetivo, foi atravessada pelo olhar e vozes dos(as) estudantes para as imagens dos filmes endereçados.

Na construção teórica e também metodológica da pedagogia do olhar por meio do cinema no espaço escolar, foi possível, perceber que assistir a um filme, pode ser

muito mais que uma experiência estética, possibilita uma dimensão mais compreensiva na construção de olhares para o mundo. E, como ainda demonstrou a pesquisa, oportunizou o olhar para “dentro”, o ver-se (LARROSA, 1994).

O que ousou dizer, a partir das experiências que me constituíram como leitora de livros e de imagens, e também como professora e pesquisadora, é que não se pode reduzir a grandeza do cinema no espaço escolar, seja na educação básica ou na universidade, ao ensino de estratégias metodológicas, de recurso didático, de ilustração de conteúdos.

Deixar-se impregnar pelas imagens e enxergar além do que está sendo mostrado, não é tarefa espontaneísta. Existe todo um movimento do olhar do(a) docente ao selecionar determinado filme para a sala de aula. Há uma intencionalidade por parte do(a) professor(a) na condução dos caminhos que envolvem o processo histórico e cultural do ensino e da aprendizagem.

Na construção que envolveu a tessitura desta tese, o primeiro *take*, intitulado: *Uma imagem vale mais que mil palavras...*, teve a intenção de apresentar ao(à) leitor(a) todo contexto que fez parte da pesquisa empírica do *Cine Littera*, como os filmes exibidos durante o projeto de extensão, seus enredos; bem como explicitar a construção teórica e metodológica da pedagogia do olhar.

Procurei cartografar o *lócus* da pesquisa, conhecido como Colégio Agrícola, assim como os(as) estudantes participantes do projeto, alunos(as) em seu processo de formação da escola básica.

Na construção do primeiro *take*, embora, já finalizado o projeto do *Cine Littera*, que percorreu os caminhos metodológicos da pesquisa-ação – uma vez, que o(a) pesquisador(a) interage ativamente junto ao grupo pesquisado, mais que isso, já que eu e meus (minhas) alunos e alunas estávamos juntos neste processo que procurou investigar de que forma era possível desenvolver uma pedagogia do olhar a partir do cinema na sala de aula; e, ainda, como seria possível, de alguma forma, transformar esse conhecimento, ou melhor, ressignificá-lo, atribuir um novo sentido à aprendizagem dos(as) alunos e alunas.

Ainda, neste primeiro *take*, justifico a expressão *festival dionisíaco*, que se encontra no título da tese, pois, corroboro o pensamento de Nietzsche, ao manifestar que a grande arte é capaz de propiciar, o que o filósofo chamou de princípio da individuação, ou ainda “a saída de si mesmo”, uma maneira de retirar-nos do sentido

ordinário da vida. Um bom filme é capaz de inebriar nossos sentidos, seja pela euforia ou pelo terror que nos inspira.

Destaco o pensamento de Franco (1997, p. 34), que defende a linguagem do cinema na sala de aula como preparação dos(as) alunos(as) para a vida e ainda possibilita compreender a cultura na qual estão inseridos. Para ela:

O bom é ver. Espectar. É definitivamente o prazer de ver/ouvir a grande mágica sedutora das linguagens audiovisuais. Por isso mesmo, tão persuasiva e pedagógica. Não creio que tenha nenhuma eficácia mais tentar negar ou minimizar este festival dionisíaco. Um século de cinema plasmou esse hábito psicossocial de buscar alegria no jogo de ver/ouvir.

A autora, defende que o cinema, assim como a filosofia e a literatura contribuem para o desenvolvimento de um espírito problematizador. Neste sentido de proposições, a imagem, sendo originariamente dialética, não se limita a constatar diferenças, ela inventa novas sínteses e o cinema ao refletir a imagem audiovisual, desempenha um papel importante nesse processo.

No segundo *take*, nomeado de *Luz, Câmera, Ação: A força perceptiva do olhar*, apresentei os encontros do *Cine Littera*, por meio de um diário de bordo, em diálogo com os(as) alunos e alunas sobre suas reflexões, impressões, promovendo amplo debate por meio de estratégias metodológicas que focalizaram as temáticas abordadas nos filmes, o que nos permitiu (re)visitar os distintos campos do saber, uma vez que, um filme sempre enseja uma leitura interdisciplinar, ampliando assim, o repertório de conhecimentos e discussões sobre os mais variados temas, já abordados durante a confecção dos *takes*.

Diante das vozes dos(as) estudantes, suas leituras, suas constatações com relação aos filmes visualizados, dialogo com Alain Badiou (2015), quando o filósofo expressa que a relação entre cinema e filosofia não é de conhecimento, é viva, concreta, é uma relação de transformação.

Os conceitos filosóficos mais profundos estão sempre a nos dizer algo. Para melhor explicitar seu conceito, Badiou (2015) apropria-se do discurso de Platão, para quem a filosofia era um despertar. O tempo é a síntese da experiência; nossas experiências são sintetizadas no tempo.

O tempo é concebido pelo cinema de diferentes modos, isto é, um tempo feito de montagens, de encaixes; capaz de tornar visível a montagem do tempo. É o que Badiou (2015) vai chamar de síntese, experimentação filosófica.

O filósofo analisa que o despertar é a ruptura do sono. Assim, a filosofia é o momento da ruptura refletido no pensamento. Em outras palavras, toda vez que houver uma relação paradoxal, uma relação que não é uma relação, é uma situação de ruptura – aí, então, pode haver filosofia. O cinema apresenta uma relação paradoxal, por isso, constitui-se em uma situação para a filosofia.

O paradoxo do cinema pode ser definido de duas maneiras: a primeira e mais filosófica, é dizer que o cinema constitui uma relação inteiramente singular entre o artifício total e a realidade total. Neste contexto, o cinema é a possibilidade de uma reprodução da realidade e, ao mesmo tempo, o lado inteiramente artificial dessa reprodução. Isto significa dizer que, o cinema é um paradoxo que gira em torno do ser e do parecer. É uma arte ontológica.

Assim, o definiram alguns críticos, entre eles, André Bazin (1991), esse importante crítico francês, enfatizava a realidade objetiva do cinema. Para ele, a interpretação de um filme devia ser deixada para o(a) espectador(a); acreditava que a grande questão do cinema, era a questão do ser – isto é, daquilo que é mostrado quando se mostra.

Luta, campo de batalha, resistência. O chamado cinema moderno é um cinema que, em vez de cobrir as junções entre os planos e, de alguma forma, reduzir o sentido da imagem, trabalha, na verdade, com sua ambiguidade. É aquele que, transitando em uma fronteira de rupturas, interessa à filosofia. Aquele, cuja percepção de temporalidade, quebra a linearidade narrativa clássica.

Ao apresentar um estatuto da imagem, é capaz de transformar a posição habitual do(a) espectador(a) que, em um mesmo ato pode representar, interrogar e produzir história. Neste sentido, quanto mais minha leitura bibliográfica sobre a sétima arte, e sua capacidade de provocar uma experimentação filosófica se ampliava, mais impregnado meu olhar se tornava.

E me vejo em um filme, cujo enredo é a minha trajetória docente e todos os *choques* (grifos meus) e estranhamentos dos encontros filosóficos que o cinema me proporcionou como cinéfila e como professora que acumulou experiências, vivências, e viu muitos olhares curiosos, deslumbrados, estupefatos, raivosos, indignados até,

de estudantes que, de uma forma ou de outra, foram marcados subjetivamente pelos filmes endereçados por mim.

Sob esta ótica, Freire (2006, p. 85) expressa que “Ensinar exige curiosidade”. Nas suas palavras: “Como professor(a) devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Ele nos convida a provocar rupturas nas práticas instituídas da pedagogia e do ensino.

A curiosidade epistemológica deve ser assumida por professores(as) e alunos(as), uma vez que o filme nos interpela de forma avassaladora porque lida com o prazer, com o sonho e com a imaginação.

O mundo ficcional do cinema é criado com a própria realidade, e as imagens que iluminam a tela, nos interpelam para que assumamos uma postura aberta à dialogicidade, à curiosidade e à reflexão crítica.

O terceiro *take*, que compõe o capítulo final da pesquisa, intitula-se Trama teórica: por uma pedagogia que ensine a enxergar com “outros” olhos. O encontro final do projeto, ocorreu em um cinema local, e o encerramento do *Cine Littera* foi com a exibição do filme *Coringa*.

A variedade de temas expostos pelo filme, convocou-nos a um olhar mais aprofundado para reflexão de certas temáticas, que, talvez, se não fosse por meio do filme, nunca chegariam a ser discutidas ou analisadas em sala de aula.

Assim, para responder à pergunta, que envolve diretamente o problema de pesquisa que perpassou por toda a investigação, e que retomo novamente: Como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar? Se a pergunta fosse: O cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar?

A resposta a essa questão, permeia a pesquisa e encontra-se em toda revisão de literatura construída epistemologicamente com o contributo de autores e autoras que se debruçaram a estudar os fundamentos teóricos que envolvem o cinema, a filosofia e a educação. Contudo, a pergunta de pesquisa, centra-se no pronome interrogativo: Como? E a essa interrogação, eu respondo pelas vozes, impressões sobre os filmes dos(as) estudantes, pois são eles(as) que me auxiliam a responder à pergunta norteadora da investigação.

Para responder ao objetivo geral proposto por esta tese, que previa investigar como o cinema possibilita ressignificar a aprendizagem dos(as) estudantes através da pedagogia do olhar. Os encontros de discussão e análises culturais dos filmes por

meio de pesquisa-ação, conduz-me à reflexão de que sim, é possível dar novo sentido à aprendizagem dos(as) alunos por meio do cinema no espaço escolar.

As impressões, reflexões e vozes dos(as) alunos e alunas que estão registradas nesta pesquisa, permitem-me concluir o quanto o cinema na sala de aula é um contributo pedagógico na ressignificação dos conhecimentos, propiciando leitura crítica da imagem.

Neste contexto pedagógico, a experiência como professora que sempre pensou e problematizou o cinema para além do entretenimento, vi e vejo, uma das muitas possíveis estratégias para o contato com grandes obras literárias, que, por muitas vezes não alcançariam nossos(as) alunos(as), nem mesmo das universidades.

Assim, Freire (2006), Badiou (2015) e Deleuze (2013), expressam a seu modo, que o cinema no espaço escolar pode proporcionar esse encontro filosófico, essa ruptura que valoriza o acontecimento e que nos coloca em contato com o outro.

Ao mesmo tempo, aguça a curiosidade epistemológica, estimula o olhar investigativo, propicia a reflexão e a capacidade de intervir na realidade com intenção de transformá-la.

Assim, ao concluir a minha colcha de retalhos, colorida pelas vozes dos(as) estudantes, ou o “manto/mortalha” em alusão à lenda de Penélope, que passado muito tempo, também o concluiu, trançando os fios da esperança de rever o seu amado Ulisses. Como Penélope, iniciei o meu trançar, recolhendo retalhos aqui e ali, na intenção de uni-los todos para formar uma colcha colorida.

Esse trançar minucioso, que me fez desmanchar muitas vezes o ponto, mas, que, em seguida, novamente voltava a trançá-lo na esperança de que se firmasse e se unisse às demais peças. Com a obra concluída, ao mesmo tempo que atravesso meu olhar para captar além do que vejo ou quero demonstrar, sou atravessada por outros olhares que me conduzem a um *flashback* (grifos meus) que muito tenho a recordar, e que muito diz sobre a minha experiência com o cinema desde menina.

Freire (2006) expressa que ninguém pode estar no mundo de forma neutra; ou seja, meu papel como professora/pesquisadora é o de ensinar, mediar e aprender junto, para intervir na realidade.

Dessa forma, as palavras de Badiou (2015) e Deleuze (2013) reverberam em meu fazer pedagógico, pois à medida que organizava material, leituras, pesquisa empírica com a intenção de investigar como o cinema pode ser um caleidoscópio que impacta racionalmente e sensivelmente os(as) estudantes, percebo nas leituras

filosóficas sobre o cinema, que a pesquisa, na realidade, já acontece há muitos anos em minha sala de aula.

No cotidiano de meu fazer pedagógico, em todos os filmes que me atravessaram e que, como professora, enderecei aos(às) meus alunos e alunas na perspectiva de que, a partir da pedagogia do olhar, também eles/elas (os/as estudantes), fossem de alguma forma atravessados pela força da imagem.

A teoria que serve para iluminar a prática, isto é, o percurso teórico-metodológico desta tese, não nasce nesses quatro anos, nem nas 40 h de encontros de visualização de filmes e rodas de conversa, iniciadas em agosto de 2019 a outubro de 2019 no *Cine Littera*.

Não se trata de uma delimitação no tempo, muito menos um recorte sincrônico, como se eu pudesse dividir o tempo e dizer a partir daqui é pesquisa, e a partir daqui não é. Toda experiência que os anos me trouxeram, e, com ela, vidências de quem muito olhou, sem talvez, enxergar tudo.

A experiência me fez eleger filmes que, como professora, e ao mesmo tempo sem deixar de ser pesquisadora, reverberava em mim todo um contexto embasado em minhas convicções filosóficas, políticas, compreendendo que estar em uma sala de aula, é, posicionar-se, tanto teórica quanto metodologicamente.

Assim, diante de tantos desafios educacionais que a contemporaneidade nos impõe, enxergar que precisamos cruzar a fronteira de nosso olhar para ver que a afecção não exclui a cognição, caminham juntas, e, essa é, a premissa da pedagogia do olhar.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Tradução de Marina Appenzeller. 5.ed. - Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos e mais**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora Versus, 2005.
- BADIOU, Alain. O cinema como experimentação filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar o cinema – imagem, ética e filosofia**. Tradução: Livia Deorsola, Hugo Mader, Pedro Maciel, Raquel Imanishi. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAZIN, Andre. **O Cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BELTING, Hans. A janela e o muxarabi: uma história do olhar entre Oriente e Ocidente. Tradução do alemão por Alice M. Serra. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, [1936], 1987.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel pega fogo e queima. Tradução de Cid Knipel. 2.ed. – São Paulo: Globo, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: ZITKOSKI, José Jaime et al (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRANDÃO, Helena Sofia Miranda. **A Fábrica de Imagens**: o cinema como arte plástica e rítmica. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2008.

BRONTE, Emily. **O Morro dos Ventos Uivantes**: o amor nunca morre. Tradução Ana Maria Chaves. – São Paulo: Lua de Papel, 2009.

CABRERA, julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Tradução de Rita vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARPIGIANI, Berenice. **Psicologia**: das raízes aos movimentos contemporâneos. 3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**. Artepensamento. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/janela-da-alma-espelho-do-mundo/> 1988.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003

COMOLLI, Jean-Louis. O espelho de duas faces. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar o cinema – imagem, ética e filosofia**. Tradução: Lívia Deorsola, Hugo Mader, Pedro Maciel, Raquel Imanishi. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CORINGA. Direção: Tod Phillips. Detective Comics – DC Comics, 2019. Título original: Joker.

COSTA, Cristina. **Educação, imagens e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2.ed., - São Paulo: Contexto, 2012.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: post-scriptum sobre as sociedades de controle (1972-1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Tradução de Stela Senra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. – São Paulo: Editora 34, 2.ed., 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castelo Branco; 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 3.ed. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESTRELAS além do tempo. Direção: Theodore Melfi. 20th Century Fox, 2016. Título original: Hidden Figures.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAHRENHEIT 451. Direção de Ramin Bahrani. HBO Films, 2018.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? **Ditos e Escritos II- arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Orgs.). 4.ed. **História: Novos Objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº3, p. 483-502, set/dez., 2005.

FRANCO, Marília. **Linguagens audiovisuais e cidadania**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Editora Moderna, v.3, n.9, p.34, maio/agosto, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva. Vol.14, n.2, p. 3-11, São Paulo, Apr/june. 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Orozco Guillermo. Comunicação Social e Mudança Tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.) **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.81-98.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

GLASER, André Luiz. **Materialismo Cultural**. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Literaturas Inglesa e Norte-Americana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Modernas. Universidade de São Paulo, 2008.

GRISOTTO, Américo. **Filosofia da diferença**: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia. Educação Temática Digital – Campinas, v.14, n.1, p.179-198, jan. /jun. 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais/ Stuart Hall; Organização Liv Sovík; tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOMERO. **A Odisseia**. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2008.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Tradução de Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. São Paulo: Círculo do livro S.A, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-110.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2001, p. 104-131.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura.. Tradução de Fidelina Gonzáles. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MEDEIROS, de Leal Augusto Sérgio. **Imagens Educativas do Cinema/ Possibilidades Cinematográficas da Educação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG., 2012.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. Tradução de Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Tradução de Paolo Nosella. – **Coleção Educadores MEC**. Recife: fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Denise Rosana da silva. **Mídias na formação de professores(as)**: limites e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MORIN, Edgar. A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOSTAFA, Solange Puntel; NOVA CRUZ, Denise Viuniski (Org.) **Deleuze vai ao cinema**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MOSTAFA, Solange Puntel. Cinema no Ensino Superior com a Pedagogia de Gilles Deleuze. In: MOSTAFA e NOVA CRUZ (Org.). **Deleuze vai ao cinema**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MCLAREN, Peter. Prefácio: Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4.ed., São Paulo: Contexto, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Tradução de Jacó Guisburg. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. **A obra literária vai ao cinema**: um estudo da prática docente em literatura brasileira. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna. Tradução de Maria Margherita de Luca. São Paulo: Editora Globo, 2005.

O MORRO dos ventos uivantes. Diretor: Peter Kosminsky. Paramount Pictures, 1992.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Manuel da Costa. Prefácio. In: BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura que o papel pega fogo. Tradução de Cid Knipel. 2.ed. – São Paulo: Globo, 2012.

PLATÃO, **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.; 1997.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Josimey Costa. **Brasil em tela**: cinema e poéticas do social. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Biografia Intelectual: tinha horror a tudo que apequenava, Revista Educação – **Especial Deleuze pensa a Educação**. Vol. 6., São Paulo: Editora Segmento, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2001, p. 61-84.

SCHULTZ, Duane, P. ; SCHULTZ, Ellen Sydney. História da psicologia moderna. Tradução de Marília de Moura Zanella e Suely Sonoe Murai Cuccio. – 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SHETTERLY, Margot Lee. **Estrelas além do tempo**. Tradução Balão Editorial. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

TODOROV, Tzevetan. A literatura em perigo. Tradução Caio Meira. – 4.ed., Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, nº 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller, - 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VERATTI, Nelson Samuel Porto. **Admirável Mundo Novo**: um enredo de possíveis. 2007. 281p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269877>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: de Coleridge a Orwell. Tradução de Vera Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. New York: Oxford University Press, 1983.

ZITKOSKI, José Jaime et al (Orgs.). Dialética e Dialogicidade. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.