

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabriela do Amaral Peruffo

**O QUE FICA ALÉM DA AULA?
O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA.**

Porto Alegre

2016

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

**O QUE FICA ALÉM DA AULA?
O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2016

P471q Peruffo, Gabriela do Amaral.

O que fica além da aula? : O cinema na aula de história / Gabriela do Amaral Peruffo. - 2016.

115 f.

Orientação : Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
2016.

1. Cinema educativo. 2. História – Ensino. I. Pereira, Marcos Villela.
II. Título.

CDU 371.686

Bibliotecário responsável: João Vítor Ditter Wallauer – CRB 10/2016

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

**O QUE FICA ALÉM DA AULA?
O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Marcos Villela Pereira (Orientador)
PUCRS

Dra. Cristiane Gutfreind
PUCRS

Dra. Mónica de la Fare
PUCRS

AGRADECIMENTOS

No mural que fica ao lado da mesa onde grande parte desta dissertação foi escrita tenho fixado um cartaz que diz “*si emociona pensarlo imaginate hacerlo*”, escrever estes agradecimentos, dar *gracias* aqueles que em algum instante e de alguma maneira estiveram presentes compartilhando este processo comigo foi algo que pensei durante este par de anos que estive no Programa de Pós-Graduação desta universidade. Mas como já anuncia meu cartaz, fazê-lo me resulta muito mais intenso. Recordarei¹ - do latim *re-cordis*, voltar a passar pelo coração - então aqueles os quais quero agradecer;

Ao Colégio Mesquita por abrir as portas para a realização deste estudo.

Aos meus queridos jovens espectadores das turmas 91 e 301 que deram voz a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, retornar à universidade e me deparar com seus professores foi a melhor maneira de reencontrar-me com a pesquisa.

Ao meu orientador, professor Marcos Villela, por não me permitir nenhum atalho neste trajeto e garantir-me esta experiência em toda sua complexidade de momentos.

Aos meus colegas e minhas amigas que estiveram perto ou longe, em breves ou longuíssimos momentos entre uma linha e outra desta pesquisa, compartilhando cada inquietação que se plantava ao longo deste processo.

Á Guilherme por nunca poupar os elogios mais sinceros e exagerados que eu poderia receber.

E, finalmente, aos meus pais, por sempre acreditarem que eu estava dando o melhor de mim na dedicação a este trabalho.

¹ Do Libro de los Abrazos de Eduardo Galeano.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar a experiência com o cinema na aula de História. Com a proposta de trabalhar o cinema na sala de aula e assim permitir que se crie um espaço para que os estudantes possam pensar acerca dos temas trabalhados na aula de História a partir da visão de mundo que está apresentada no filme. Considerando as potências de usos dos filmes articulados aos conteúdos de História, e o espaço que o cinema pode ocupar na sala de aula foram analisados relatos de estudantes de duas turmas, um 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental e um 3º ano do Ensino Médio, ambas na mesma escola da rede privada de Porto Alegre, acerca de cinco filmes. Esta análise se valeu de três categorias que se articularam com a revisão teórica sobre cinema, história e educação para que se conseguisse identificar certos traços de mudanças na produção do conhecimento relacionado às visões de mundo apresentadas pelo filme em sua experiência na aula de História. Elas foram definidas com base na ideia de *Estoque de Imagens*, ao que se refere às referências de representação da História e repertório de imagem que os estudantes traziam e como a experiência com o filme durante a aula de História pode ser uma maneira para ampliá-lo. Em seguida analisa-se aqui que está no plano das afecções, do que é de ordem mais subjetiva, denominada como *Aquilo que afeta, difícil colocar em palavras*, para dar conta de identificar nos discursos dos estudantes pistas de como o filme sensibilizou cada um deles. Denominada Saída do Lugar Comum, nesta categoria procurou-se fazer um arranjo entre as três para conseguir identificar o trajeto de mudança na maneira de ver e pensar dos estudantes acerca dos temas apresentados pelos filmes.

Palavras-chave: Cinema e História; Cinema e Educação; Juventudes; Experiência.

ABSTRACT

This study aims to analyze the experience with movie films in History class. From the idea that as room is created for the film to enter the classroom, it creates a space for students to think about the issues worked in history class from the worldview that is presented in the film. Considering the potential use of movies articulated to the History contents, and the space that cinema can occupy in the classroom, were analyzed student reports of two classes, one 9th grade of the final grades of elementary school, and a 3rd year of High School, both in the same private school of Porto Alegre, about five movies. This analysis drew in three categories which articulates with the theoretical review about cinema, history and education so that it could identify certain traits of change in knowledge production related to worldviews presented in the film on his experience in history class. These were defined based on the idea of Stock Images, in regards of the references on history representation and image repertoire that students brought and how the experience with the movie during history class can be a way to enlarge it.

Then is analyzed here is that in terms of conditions, what is the most subjective order, named as What affects, hard to put into words, to identify on the speeches of the students, clues of how the film touched each of them. Denominated Out of the Common Place, in this category was sought to make an arrangement between the three to be able to identify the path of change of the students way to see and think about the themes presented by the films.

Keywords: Cinema and History; Cinema and Education; Youth; Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. O TRAJETO DA PESQUISA.....	13
1.1 Dos jovens desta pesquisa: chegadas e partidas.....	18
1.2 Elenco e cenário: duas turmas (91 e 301) e uma escola	21
2. CINEMA E HISTÓRIA	27
2.1 O olhar do historiador sobre o cinema.....	28
2.2 Convocando os filmes para a aula de História.....	32
3. CINEMA E EDUCAÇÃO.....	36
3.1 Cinema Educativo no Brasil.....	37
3.2 INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo	40
3.3 Imagem, som e movimento: o cinema em sala de aula	45
4. O QUE FICA ALÉM DA AULA?	54
4.1 O Estoque de Imagens.....	57
4.2 Aquilo que afeta, difícil colocar em palavras.....	67
4.3 A saída do lugar comum.....	75
ATÉ ONDE CHEGAMOS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	90
ANEXO I: FICHA TÉCNICA E SINOPSE DOS FILMES EXIBIDOS.....	90
ANEXO II: LISTA DE FILMES SOBRE NAZISMO E HOLOCAUSTO.....	94
ANEXO III: TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS.....	97

INTRODUÇÃO

Este trabalho contempla um estudo realizado com jovens estudantes que cursaram o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente um nono e um terceiro ano, ao longo de 2015 em uma escola privada de Porto Alegre. Foi um dos objetivos deste estudo compreender algumas das possíveis implicações da interação entre o cinema e os conteúdos de História quando utilizamos o filme em sala de aula. Esta motivação nasceu da minha formação em História e o meu encantamento pelo cinema e acerca de todos os processos criativos e de produção que compõem a linguagem cinematográfica. Meu encantamento foi dilatando-se ao longo da minha infância, quando o dia de ir à locadora com meu pai era o mais esperado da semana, nós frequentávamos as salas de cinema somente um domingo por mês, mas tal prática cultural se tornou muito mais presente na minha adolescência quando fui morar com minha avó em frente a um shopping, e passei a ir em sessões várias vezes na semana devido a facilidade de acesso. Mas estas salas de cinema não exibiam muitos dos filmes que eu ouvia minha mãe falar, de outros diretores, outros países, então ao entrar para universidade, também comecei a buscar outros circuitos de cinema pela cidade. O cinema realmente fez parte de minhas práticas culturais de maneira orgânica, o que resultou em sua adesão não só como algo que se fazia nas horas de lazer, mas também dentro da minha rotina de estudos e trabalho. Nunca me ocorreu ser cineasta, mas sempre trazer o cinema para meus estudos de interesse e posteriormente para as minhas aulas de História com a expectativa em aliar estes conhecimentos á minha prática como professora de História.

Com o tempo fui tomando consciência de que, ao integrar o cinema ao processo educativo, surgia um leque de possíveis experiências sensíveis relacionadas ao som, à imagem, ao movimento, à memória e tantas outras capazes de despertar a criatividade e a formação de um espectador crítico. No caso do cinema, “o que está por trás das câmeras”, também se torna objeto de interesse frente à experiência através do filme.

Sabe-se que são muitas as potências de usos do cinema articulado aos conteúdos de uma aula, e que o filme é um dos recursos possíveis dentro da cultura audiovisual, que agrega outros recursos que vão desde slides, televisão, fotografia, internet, DVDS, telefones celulares, entre tantos e tão acessíveis ao uso do professor e seus alunos no

espaço escolar. Mas é justamente devido à junção que o filme traz da imagem e de som articulados ao movimento, que tratarei exatamente do que diz respeito à experiência com a arte cinematográfica. Utilizar os filmes em aula para trabalhar certos conteúdos era algo que já acontecia, mas parecia que faltava algo, era como se eu precisasse dar ouvidos ao que os alunos tinham para falar sobre aquela experiência que me afetava tanto e talvez pudesse afetá-los também. Muito mais que assistir filmes precisávamos falar sobre eles dentro de um espaço físico e temporal que está delimitado dentro da escola. No tempo de uma aula eu me propus a trazer cinema como uma experiência para os meus alunos, uma linguagem que afeta as emoções, suscita opiniões e dialoga com as maneiras de ver o mundo. Sendo pensadas não somente para o uso do filme como ilustração de um conteúdo, mas aproveitando suas múltiplas possibilidades enquanto produto de uma arte que se utiliza da imagem, do som e do movimento para representar um argumento de roteiro que pode dialogar com diversos temas trabalhados na aula de história.

Percebendo que o cinema poderia ocupar um espaço significativo no contexto de aula foram surgindo algumas questões referentes às possibilidades dessa abertura para o cinema, quanto às relações com os conteúdos de História, quanto à construção do conhecimento, e a maneira de ver o mundo para os meus alunos. Decidir pelo cinema, eger um filme, pensar a função que esse filme cumpre aliado ao conteúdo, pensar a função que ele pode cumprir como produto de uma produção cinematográfica, e a relação que os estudantes espectadores podem estabelecer entre temas de aula e o filme, foram as minhas inquietações iniciais, mas ganhariam outras dimensões ao longo da pesquisa. Se quando iniciei neste programa de pós-graduação eu tinha uma intuição, algo que eu percebia de um jeito meio disperso, alguns indícios, pistas anúncios de como a experiência com o cinema reverberava para além das minhas aulas, ao criar um refúgio, um ponto de escuta, ao voltar minha atenção para algo que era tão efêmero e agora se tornara o estudo de caso para esta pesquisa, virava rotina, na melhor de suas hipóteses.

Para conseguir descrever esta rotina me remeto a 2013, quando eu já trabalhava como professora de História no Colégio Mesquita, e no meu planejamento anual já incluía algumas películas dentro do cronograma de aulas anual. Os filmes já eram elementos assíduos dentro dos meus períodos de História, devido tanto ao meu encantamento, quanto por acreditar que cada película é capaz de suscitar questões muito diferentes, que podem

ultrapassar seu tempo de duração e o espaço da sala de aula, e que, cada produção tem seu potencial de comunicação que pode atingir indivíduos de diferentes idades e com visões de mundo muito distintas. Esta característica nos coloca diante de um universo de possibilidades de escuta, sobretudo quando os nossos indivíduos são jovens estudantes. E, embora acredite que essa abertura não se limite apenas às juventudes², foi com o binóculo de professora e pesquisadora que avistei este potencial dentro de um grupo formado pelos 40 jovens interlocutores desta investigação. Eles são os meus alunos – embora o termo não me agrade – são espectadores e são jovens que, entre outras tantas características que os contemplam, frequentaram a escola em 2015.

Ao propor estas atividades a eles, minha maior preocupação era a de que conseguissem, mesmo que minimamente, desatrelar-se da ideia fixa de encontrar respostas definitivas. Mas como fazê-lo? Este tipo de deslocamento causa certa insegurança, estão tão acostumados a encontrar a resposta certa, a seguir uma lógica educativa que, segundo Rancière, é uma prática pedagógica embrutecedora³ destes sujeitos, que mesmo com toda a minha vontade de dar ouvidos ao que quer que fosse colocado por eles, ainda assim, por vezes, a liberdade que eu lhes almejava talvez fosse uma expectativa muito mais minha. Mas esta inquietação me deixava esquecer quem eram estes sujeitos, jovens que vivem em plena sociedade no século XXI, que se considerarmos apenas os avanços das tecnologias da informação, já teríamos pistas o suficiente para perceber o quanto eles são capazes de se adaptar. A cada transcrição este dado ficava mais evidente, e percebia que cada vez menos eu precisava entoar as minhas recomendações iniciais “*Pessoal sempre lembrando que não existe resposta errada nesta conversa*”.

Pensar a relação entre os filmes e a aula de História observando em meus alunos de que maneiras esta experiência alterava o seu olhar em relação à história, a si mesmos e ao mundo, para além da sala de aula. Ao se depararem com um filme que está fora de seu repertório, que formas de consciência sobre eles mesmos e o mundo aparecem na superfície de suas falas? Portando ao trazer o cinema para a aula de História o que fica para os meus alunos além dos conteúdos programados? E isso que fica traz mudanças na sua maneira de relacionar-se com o cinema e a História para além da sala de aula? Para

² Tratarei de maneira mais aprofundada este tema no decorrer deste capítulo.

³ Retomarei estas ideias ao falar sobre a emancipação do espectador no capítulo 4.

contemplar essas questões, foram traçados objetivos para nortear a realização da pesquisa: caracterizar o uso do cinema em sala de aula, especificamente na disciplina de história; investigar possíveis contribuições do uso do filme para a construção do conhecimento histórico.

Os caminhos para a busca que pretendo realizar acerca das minhas questões nesta pesquisa partem do entendimento acerca da interação entre cinema e história, e as contribuições do historiador Marc Ferro e da ideia do filme como documento a partir do momento em que os historiadores passam a perceber nele um potencial de agente transformador da história. Seguindo, busco falar sobre algumas possibilidades de uso do filme nas aulas de história, e os diálogos que podem surgir dessa abertura que o cinema traz para se trabalhar com os alunos em sala de aula, assim como alguns questionamentos acerca dos chamados “filmes históricos” e suas possíveis análises, para tanto, lanço mão das ideias do historiador Marcos Napolitano⁴ e suas propostas para o uso do cinema em sala de aula.

No capítulo seguinte, me interessa percorrer um pouco a relação entre cinema e educação. Para isso, tomei como ponto de partida, o início das produções de cinema educativo no Brasil, nos anos 1930 tal como a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo e suas contribuições para pensar o cinema no contexto escolar. Assim como as contribuições e limitações que o professor encontra ao trazer o cinema como parte integrante de suas aulas e como tornar possível sua relação com os conteúdos para os estudantes. Trago aqui as contribuições do cineasta Alain Bergala e da pedagoga Maria Silvia Serra para pensar o encontro entre cinema e escola refletindo sobre como deve ocorrer este encontro e o espaço de aprendizado que pode surgir como produto dessa relação com a arte cinematográfica, além das limitações que surgem da interação entre cinema e pedagogia.

O capítulo de análise, denominado “O que fica além da aula?” consiste em trazer as percepções que tive enquanto docente e pesquisadora das atividades que foram realizadas com os estudantes ao longo deste ano. Com a intenção de conseguir uma aproximação no entendimento das experiências de meus alunos espectadores, através do contato que

⁴ NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo, Editora Contexto, 2003.

tiveram com o cinema nas aulas de história entre maio e setembro de 2015. Trago para dentro do texto alguns trechos das falas dos estudantes a partir três categorias de análise que surgiram com base no material me obtive ao transcrever as atividades propostas. O capítulo a seguir apresenta o trajeto desta investigação, apresenta os personagens, o cenário, a atmosfera pela qual esta pesquisa foi produzida, nele comentarei um pouco da rotina do trabalho de campo, dos jovens e suas turmas, e da sua relação com o cinema quando os encontrei no início desta pesquisa e as mudanças ao longo deste trajeto.

1. O TRAJETO DA PESQUISA

Na tentativa de pensar a experiência com o cinema como um dos caminhos para que haja um exercício de abertura a outra linguagem e outras formas de narrativas, sendo elas menos usuais no processo de construção do conhecimento histórico e por onde podem aparecer efeitos que contribuam para a abertura e deslocamento dos sujeitos em questão para outras formas de ver e sentir, este trabalho empírico seguiu o seguinte trajeto. Foram exibidos cinco filmes entre maio e setembro de 2015 e para duas turmas de anos escolares diferentes, um 9º ano do Ensino Fundamental e um 3º ano do Ensino Médio.

O cenário desta experiência nos remete a uma sala de aula, ou melhor, duas salas, já que foram duas turmas, cada sala em um andar. Nelas se passavam dois momentos, um de exibição do filme, que incluía montagem do equipamento audiovisual, acomodação de todos – por vezes sentavam-se no chão da sala, outras vezes nas próprias classes, não havia uma configuração pré-estabelecida - e assistir ao filme.

Na hipótese de afirmar a igualdade, pensamos que na escola também, podemos ver alteradas certas disposições dos corpos destruindo a clássica relação de hierarquia. Ao assistir a um filme, por exemplo, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento entre quem tem posse de um saber e quem o ignora. Mesmo que o professor ou algum estudante tenha assistido ao filme, todos se colocam no mesmo sentido: de frente à tela. (FRESQUET, 2013, p.23)

Ao me colocar como professora e pesquisadora busquei modificar o mínimo possível a prática cotidiana das aulas de História durante as atividades da pesquisa no que diz respeito à disposição da sala, pois esta é uma preocupação recorrente em minhas aulas, a de não estabelecer onde cada um irá sentar ou como as classes estarão colocadas. Portanto esta “liberdade” não causou estranhamento aos alunos.

Alguns dias depois, acontecia o outro momento, onde os espectadores, jovens, estudantes, meus alunos, teriam a possibilidade de falar, comentar, discutir, expressar suas impressões sobre a película que assistiram. Aqui eles também estavam sendo gravados e é curioso pensar como, em tempos onde cada instante é tão gravado, monitorado, registrado, divulgado através das câmeras dos celulares e nas redes sociais, o fato de suas vozes estarem sendo registradas fazia com que não necessariamente aquele sujeito mais tímido ficasse encucado com a presença do gravador, mas o contrário também acontecia, o que

acabou refletindo nas falas iniciais de cada filme, onde se percebe um cuidado maior com as palavras que, na medida em que a discussão ia ganhando força, o vocabulário deles ia acompanhando o pensamento e o gravador era temporariamente esquecido.

Como já anunciado, as aulas que seguiram a exibição dos filmes foram registradas por áudio, mas durante as exibições, entre uma cena e outra, uma dúvida e outra que eles me apresentavam sobre o enredo do filme, senti a necessidade de registrar em um diário de campo também estas manifestações. Para possibilitar o registro e reprodução dos relatos dos alunos, foram necessários alguns cuidados éticos. O mesmo ocorreu quanto à veiculação do nome e descrição da escola onde a pesquisa foi realizada, a qual é também, a instituição em que me encontro atuando como docente. Quanto aos estudantes, achei conveniente nas duas turmas⁵ iniciar minha fala com uma conversa informal, onde lhes explicava sobre o tema da pesquisa e os anseios que tinha de que eles compusessem o estudo de caso dela. Fiz questão de descrever cada etapa do processo, desde as anotações que faria durante a exibição dos filmes - lembro que na ocasião eu tinha um caderno que seria já o meu diário de campo, então eu mostrei-lhes e falei que ali eu faria anotações de alguns comentários deles durante o filme e de coisas que eu poderia observar durante este período – até o momento em que eles seriam citados na dissertação. Como eu havia imaginado, eles ficaram curiosos em saber como a gravação entraria na pesquisa, nenhum deles vislumbrou o momento incansável das transcrições, portanto eu expliquei como funcionaria, destacando minha preocupação em transcrever fielmente da maneira como falaram, e que se, caso houvesse momentos em que eu não conseguisse identificar a fala de algum deles – afinal sempre tínhamos no mínimo 15 interlocutores em cada gravação – esta não estaria presente nas transcrições – o que aconteceu raras vezes. Também lhes contei que seus nomes seriam mudados por nomes aleatórios escolhidos por mim. Após esta conversa, entreguei uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), li para todos e expliquei que, sendo eles em sua grande maioria, menores de idade, quem deveria assinar o documento seriam seus responsáveis. A maior dificuldade foi conseguir arrecadar todos os termos a tempo de cumprir o cronograma que eu havia planejado para início do trabalho de campo, pois alguns esqueciam, outros perdiam a cópia

⁵ Na turma 91 esta conversa e entrega do TCLE ocorreram meses após a da turma 301, tendo em vista que a decisão por trazê-los para a pesquisa ocorreu posteriormente, aspecto que será explicitado no decorrer do capítulo.

e assim fui fazendo um trabalho de formiguinha durante uma semana. Já com a escola, embora muitos dos colegas já estivessem inteirados sobre o trabalho de pesquisa que eu pretendia realizar, optei por conversar com a direção explicando melhor os detalhes de todo o processo e também lhes entreguei um TCLE para que fosse assinado por um representante da escola.

Com estes registros, foi possível constituir um material que compôs as vozes desta investigação, e que serão analisados a partir de três marcadores que se entrelaçam a todo instante ao longo da análise. São eles o que chamarei de *estoque de imagens*⁶, em se tratando de cinema, tento mapear um pouco em suas falas a dimensão do repertório cinematográfico que trazem consigo e as referências de representação que permeiam este repertório. Como pensam sobre a imagem e tento avistar possibilidades de ampliar este estoque através dos filmes selecionados tendo em vista que desta tentativa possa surgir um movimento de desnaturalização do olhar e da sua maneira de ver o filme, e se posicionar em relação a esta representação e ao mundo, configurando assim outro marcador, que foi denominado *a saída do lugar comum*, aquilo que fica além da aula ainda reverberando e que pode produzir deslocamento. E finalmente um marcador que se refere aquilo que está na ordem do sensível, das afecções que emergem com o filme e me resultou bastante difícil separá-lo dos demais, pois, embora tecnicamente isto seja possível, na prática eles estão sempre envolvidos, duplicados, por isso, farei o esforço de descrevê-lo como uma categoria de fundo, mais subjetiva do que as outras duas.

O trabalho empírico me trouxe relatos referentes a seis atividades realizadas com cinco obras cinematográficas selecionadas⁷, dois documentários que trazem como tema questões sobre infância e trabalho infantil em diferentes contextos sociais no mundo. Dois filmes produzidos na Alemanha que remontam acontecimentos históricos, em um deles a Queda do Muro de Berlim e seus reflexos para a Alemanha Oriental, no outro temos um enredo baseado em um incidente que ocorreu em uma escola estadunidense nos anos 60 quando um professor tenta trabalhar o conceito de autocracia conduzindo os estudantes a um verdadeiro regime autocrático, que remete ao ideal Nazista da Segunda Guerra

⁶ Termo utilizado pela professora Cristiane Gutfreind ao longo da disciplina de Cinema: organização sociocultural e imaginário – FAMECOS - 2015/01.

⁷ “Infância Clandestina”, “A Onda”, “O Lado Negro do Chocolate”, “A Invenção da Infância” e “Adeus Lenin!”. As fichas técnicas encontram-se anexadas.

Mundial. E finalmente, uma coprodução entre Brasil e Argentina que aborda a ditadura militar argentina sob a ótica de uma criança.

Ao ver a lista fica difícil negar que houve uma preocupação em não trabalhar com produções hollywoodianas. Tendo em vista meu interesse em ampliar o repertório destes jovens que tem nestas produções um acesso muito privilegiado através de sua veiculação na TV e sua distribuição nos cinemas. Sendo o público da pesquisa, jovens entre 15 e 18 anos que frequentam salas de cinema principalmente nos shoppings da cidade onde os filmes *blockbusters* tem uma incidência muito maior do que produções de outros países, inclusive nacionais. Além disso, me interessava às reivindicações que meus alunos traziam, ao iniciar com um documentário denominado *O Lado Negro do Chocolate* que apresentava questões sobre Imperialismo e trabalho infantil, o que reverberou foi o tema da infância, por isso trazer outros filmes que tratassem dele através de narrativas diferentes. Quanto ao tema do Nazismo, em ambas as turmas esta foi uma solicitação latente, por isso trabalhei com lista de filmes sobre essa temática, eleger somente um título foi um esforço em conjunto. O mesmo aconteceu com a Ditadura Militar na turma de terceiro ano, conheciam muitos filmes sobre o tema, a maioria produções nacionais, eu me aproveitei do interesse para propor uma produção que mostrasse o regime militar sob outra ótica, e já fazendo um gancho com o tema da infância. No nono ano, selecionar *Adeus Lenin!* foi uma decisão que me deixou duvidosa até o último instante, devido a grande quantidade de informações e referências presentes no argumento do filme. Não querendo reduzi-lo a isto, me importava também às questões morais que são vivenciadas pelos personagens e como elas se entrelaçavam com temas como o consumo e a moda, tão presentes para o grupo.

Cada uma das turmas teve um número diferente de filmes trabalhados, isto porque as atividades com a turma de 3º ano foram iniciadas em maio, enquanto a turma de 9º ano teve sua primeira experiência em agosto. Os motivos pelos quais iniciaram tardiamente serão explicitados ao longo deste capítulo, e tiveram a ver com a preocupação em considerar as especificidades de cada turma tentando contemplá-las ao máximo durante a análise dos dados.

Falar sobre os critérios de escolha destas turmas é falar sobre duas decisões que percorreram caminhos bem distintos. Se por um lado eu tinha um grupo de estudantes, concluintes do Ensino Médio, com os quais vinha trabalhando nos últimos dois anos, por outro, eu me encontrava com uma turma totalmente inédita para mim, para a escola e para

uns com os outros, o primeiro nono ano de minha vida. A 301 foi a turma pensada desde o início de minha proposta de pesquisa, já a 91 atravessou esta investigação de uma maneira inesperada, em meados do início do trabalho de campo. Ali por julho, quando entre conversas e orientações, ficou decidido que eu faria uma tentativa justamente no retorno do recesso escolar, quando este grupo de quinze alunos se reencontraria pela primeira vez, não somente uns com os outros, mas com seus professores e com o espaço escolar. Onde estes sujeitos iriam compartilhar narrativas de suas experiências nestas duas semanas em que estiveram afastados – pelo menos fisicamente. Mais adiante será possível notar através de outros aspectos sobre a turma o quanto este reencontro era significativo para o decorrer desta pesquisa.

Todos os relatos foram gravados em áudio e transcritos nos dias seguintes. Como os relatos são referentes a uma parte da atividade proposta, senti a necessidade em situar e contextualizar as etapas que antecederam aquele momento de fala dos estudantes. Estes dados ficaram registrados em um caderno de campo que me acompanhava tanto nestas aulas, quanto no dia da atividade em que eram coletados os relatos dos estudantes. E são anotações relacionadas à data e período de aula em que nos encontrávamos, e, também, a certos questionamentos ou reações que os estudantes expressavam durante o filme. A opção por incluí-las nas transcrições⁸ foi por agregarem mais elementos dos sujeitos que constituem estes dois grupos, além de contemplar impressões de estudantes que muitas vezes estavam assistindo ao filme, mas eventualmente não podiam comparecer no dia em que falávamos sobre ele.

Sobre a seleção dos filmes, ela não obedeceu a um planejamento rígido, estático, pois não acompanhava necessariamente a ordem dos conteúdos⁹, havendo certa flexibilidade em eleger títulos que pudessem transitar entre vários temas dos trabalhados em aula, portanto o período letivo em que eram exibidos nem sempre coincidia com o início ou o final de certo conteúdo. O que ocorreu foi que, devido a um calendário letivo que permite pouca mobilidade, o trabalho com os filmes ocupava um espaço dos períodos semanais de História, enquanto paralelamente eu precisava cumprir com a demanda de

⁸ Optei por anexar as transcrições na íntegra para que o leitor tenha a possibilidade de, ao ler um fragmento citado no corpo da dissertação, remeter-se a discussão completa de todos os interlocutores que dela participaram.

⁹ Embora no currículo de História referente a estes dois anos - 9º e 3º Ensino Médio – estejam previsto quase os mesmos conteúdos, no que diz respeito ao meu plano de aula, a ênfase dada a certos temas não era a mesma para as duas turmas.

avaliações e atividades do planejamento anual. Isso fez que com que não houvesse necessariamente uma sincronia, já que o filme muitas vezes era exibido em uma semana e sua discussão ocorria somente na outra, pois as aulas que ocorriam neste meio tempo já estavam comprometidas com o calendário letivo. Em alguns casos, o filme que trazia um recorte sobre a história da Europa, como *Adeus Lenin!*, por exemplo, acabava sendo seguido de uma aula sobre Golpe Militar no Brasil, portanto ocupava uma espécie de recuo, um espaço fora do caminho traçado pelo ano letivo. Eu contava que este recuo não ficasse pequeno demais entre uma aula e outra, para conseguir perfurar até atingi-lo e, mesmo que eu soubesse que ele não permaneceria inalterado desde então, como uma rocha enorme que vai dilatando com o tempo, me interessava exatamente o que eu poderia encontrar alterado. Mas conseguir infiltrar a minha proposta de atividade com os filmes, neste planejamento que, por vezes se apresenta tão imobilizado, é uma saída de lugar para o próprio ensino da História, na medida em que desestabiliza, desloca e traz possibilidades de relações com outro elemento, o cinema.

1.1 Dos jovens desta pesquisa: chegadas e partidas

Os sujeitos que deram voz a esta experiência são estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental- Séries Finais e outra de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Porto Alegre. Ambas concluintes de duas etapas bem marcantes da vida escolar. A conclusão do Ensino Fundamental para o 9º ano, o que implica em uma mudança de fase, uma ascensão ao Ensino Médio, etapa marcada pelo processo que os prepara para os exames que lhes permitirão entrar na universidade, para a vida após escola, etapa que os “autoriza” a uma série de direitos adquiridos dentro do espaço escolar. O Ensino Médio se configura, dentro do contexto social destes estudantes, como uma promoção à juventude¹⁰. Como se eles finalmente saíssem daquela condição em que não sabem se são crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, e conseguissem encontrar um solo firme para definir que são jovens com todos os significados que permeiam esta

¹⁰ A Lei 12.852/2011 considera como jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

expectativa. Em termos muito práticos da rotina dentro da escola em questão, eles sobem para o terceiro andar e passam a ter o mesmo número de disciplinas e professores que seus “amigos maiores”.

No 3º ano temos jovens com expectativas que vão além do espaço escolar¹¹, o fim do Ensino Médio é um momento em que eles devem decidir o que farão de suas vidas. E, ainda que isto não se apresente como uma obrigação para alguns deles – ao que se refere ao projeto de vida familiar – para muitos, este é o sentimento que os invade. Incertezas e inseguranças em relação ao mundo e a vida sem a escola norteando a sua rotina, seu horário de acordar, seus dias de provas, seu contato diário com os colegas e professores, que se misturam com uma ânsia de finalmente conseguir ser quem eles desejam seguindo rumo àquilo que querem para a vida, mesmo que este ideal mude daqui meses ou anos. Nesse jogo de sentir-se jovem, o término da vida escolar representa a liberdade e as dúvidas sobre o que fazer com tudo o que ela representa.

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

Embora o Estatuto da Juventude¹² defina que seus direitos como jovens estão assegurados até os 29 anos, para estes estudantes concluintes do Ensino Médio, formar-se na escola, “acabar a escola” como costumam dizer, significa que foram promovidos para uma vida adulta. Para alguns, ela inicia com o ingresso a universidade, ou a cursos nas áreas específicas elegidas por eles. Para outros, significa começar a trabalhar, sair da zona

¹¹ Quando me refiro aos alunos do 9º ano e suas expectativas escolares, não deixo de pensar que elas, assim como as dos alunos do 3º anos também ultrapassam os limites da escola, mas devo me ater àquilo que observei enquanto professora e pesquisadora durante a rotina dentro deste espaço.

¹² Instituído em 2013 pela Lei 12.852 que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude.

de conforto em que se encontravam durante a vida escolar e ir à busca de encontrar seu lugar no mundo. Ainda que esta transição pareça o início de uma jornada em busca de si mesmo, o fato de a juventude ser tratada como uma mera transição é decorrente de uma ideia de estabilidade que viria com a vida adulta. Este discurso é reforçado tanto dentro da escola quanto fora dela, no convívio com suas famílias e amigos, mas vem de encontro com o que Melucci nos traz acerca deste ideal de vida adulta estável, esta trajetória linear vislumbrada que já não se sustenta na sociedade contemporânea, pois esta se apresenta cheia de incertezas, com potencial de mutabilidade e uma disposição de abertura para mudanças. São as excessivas possibilidades de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade, de modo a se colocarem como atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades dependendo do contexto e das relações sociais em que estão inseridos (MELUCCI, 2004). Este excesso de possibilidades tenciona estes jovens a definirem escolhas que irão permear sua constituição como sujeitos no mundo.

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

Temos na escuta destes jovens relatos de expectativas bem distintas em seu espaço e tempo. Uma delas, a dos estudantes do 9º anos, se localiza dentro do espaço escolar, e a outra, da turma do 3º ano do Ensino Médio, é de fato um deslocamento que não se sabe muito bem aonde vai chegar. As possibilidades para ambos os grupos são diversas, e irão de encontro com o modo de ser destes jovens, da disposição que eles possam vir a ter para as experiências que irão se apresentar pelo caminho, das reflexões que eles farão acerca de como se enxergam no mundo, e da habilidade em manter sempre uma brecha para as incertezas, um minúsculo espaço que os permita escapar das limitações que a vida cotidiana venha a lhes apresentar. Uma maneira de agir que lhes permita perceber o quanto mutável este lugar no mundo pode ser, e como são possíveis sempre novas combinações – como no cinema, quantas montagens são possíveis com um mesmo conjunto de imagens? Entender que não precisa haver uma rigidez em suas ideias e no seu plano inicial, pois à medida que se modificam como sujeitos, seus sonhos também mudam. Longe de tentar dar conta de todas estas expectativas, mas trazer desta experiência, reflexões e possibilidades

que foram geradas ao longo deste processo. Para tanto se faz necessária uma apresentação do cenário e do elenco que entraram em cena nesta pesquisa.

1.2 Elenco e Cenário: duas turmas (91 e 301) e uma escola.

Como eu havia comentado, são ambas as turmas concludentes de um processo de aprendizagem, de um ciclo dentro da sua vida escolar, e, além disso, compartilham de um mesmo espaço físico. Porém, seria demasiado simplório considerar que são apenas dois grandes grupos, sem levar em conta a heterogeneidade da trajetória que os conduziu até aquela escola. Talvez alguns dos traços mais marcantes da escola em questão sejam exatamente aqueles que levam os estudantes e suas famílias a procurarem este espaço e que, por consequência, modificam todo o processo de acolhida que a escola promove a estes jovens. Embora esteja situada em uma grande avenida da zona norte de Porto Alegre, a escola recebe estudantes que vêm de diversos bairros da cidade e região metropolitana. O entorno do local é composto praticamente de prédios comerciais, shoppings, comércio ambulante, grandes corredores de ônibus e outras tantas escolas. O prédio onde está instalada foi fundado em 1961 pelo Sindicato dos Metalúrgicos, mas nele convivem três instituições diferentes, a Escola Técnica Mesquita mantida pelo sindicato, o SENAC com projeto Jovem Aprendiz e, por fim, o Colégio Mesquita mantido pela COOPROGRAN¹³.

Este cenário nos situa em um espaço físico compartilhado por grupos que se encontram em situações escolares bastante variadas. O espaço escolar ao qual me refiro nesta pesquisa é o Colégio que atende turmas de 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais até o 3º ano do Ensino Médio, e que é formado por uma cooperativa de professores. Portanto, nota-se aí um local onde convivem crianças e jovens de idades bastante distantes.

“Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.” (DAYRELL, 2014, p.112).

¹³ Cooperativa dos Professores da Grande Porto Alegre.

Neste sentido podemos olhar para o conceito de *juventudes*¹⁴ (DAYRELL, 2014, p. 112) sob uma perspectiva de um momento em que estes sujeitos fazem descobertas sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, seus afetos, sua futura profissão. E estas possibilidades de experimentar a juventude estão norteadas por contextos históricos, sociais e culturais distintos que pautam as possibilidades da vida destes sujeitos. Pois como na reflexão de Benjamin, cada uma de nossas experiências tem, afinal, conteúdo, ao refletirmos sobre ele, damos sentido à experiência (Benjamin, 1913. s/p¹⁵). Este modo de ser jovem estaria imbuído de habilidades em relacionar-se, em experimentar, errar, e estar sempre disposto a fazer novas combinações para os significados que atribuem às coisas no mundo, esta disposição, esta abertura para o que está por vir, é o que lhes permite mover-se sem um ponto de chegada pré-determinado. Neste momento faz-se necessária a apresentação de cada um dos grupos, para tanto, optei por iniciá-la com um conjunto de falas de dois estudantes da turma 91 durante uma discussão sobre o filme *A Onda*, em que questionavam a postura dos alunos que, no enredo, aderiram a uma proposta do professor e acabaram tendo uma experiência de unidade dentro de um grande grupo que se apresentava muito vulnerável justamente por sua dificuldade em unir-se por uma causa.

Jorge 91: É que eles tinham diferenças e aquilo ali fez eles esquecerem totalmente as diferenças de gosto, de estilo social que tinham por uma causa maior.

Maria 91: Cada um nessa idade procura por aceitação, procura ser alguém que às vezes não é.

Pensar este grupo que compõe o 9º ano do Colégio Mesquita a partir destas falas, me remete a pensar em como esta turma se constituiu de uma maneira “hipermoderna”¹⁶ – fazendo referência ao conceito de Lipovetski em pleno conselho de classe no mês de junho, quando buscava uma maneira de expressar o labirinto de tentativas e erros que os professores e a escola teriam que trilhar para que ali se constituíssem sinais de unidade, de turma, do grande grupo.

¹⁴ No plural para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

¹⁵ “Erfahrung” (Experiência), 1913, revista “Anfang” (disponível em <https://enquantoissoaalemanha.wordpress.com/2013/05/15/traducao-experiencia-walter-benjamin-1913/> - consultado em janeiro de 2016).

¹⁶ Termo criado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky para caracterizar a sociedade contemporânea em sua ruptura com valores tradicionais concebidos na era moderna, os definindo como superficiais e ausentes de sentidos.

Formada por quinze alunos sendo seis meninos e nove meninas, todos entre 14 e 15 anos de idade, vindos, em sua maioria, de escolas do ensino privado de Porto Alegre, Gramado, São Jerônimo, Viamão e Rio de Janeiro. Caracterizando jovens que vieram de famílias com condições sociais para optar em investir na educação de seus filhos, tendo em vista que possibilitaram seu ingresso em uma instituição privada mesmo após experiências de reprovação¹⁷. Chegaram como completos estranhos, estranhos uns com os outros, com professores estranhos, sem que nenhum deles tivesse alguma referência do lugar, das salas, do pátio, de estudantes dos outros anos, das regras, dos códigos, eles chegam tateando o ano letivo em seu espaço e tempo.

No grupo das meninas, houve um movimento de se “enturmar” bem pontual. Aquelas que cumpriram quinze anos ao longo de 2015 e fizeram o ritual da festa de quinze, trouxeram para dentro do grupo o convívio com os preparativos de suas grandes festas. Esse movimento deu visibilidade a muitos aspectos que reforçavam, entre outras coisas, os seus hábitos de consumo, pois envolveu preparativos não só para as aniversariantes como para os convidados. Outro aspecto tem a ver com o fato de que, com o passar dos meses, a lista de convidados contava, cada vez mais, com estudantes da própria escola, mas não, necessariamente, os colegas da turma 91.

Quanto aos meninos, fica ainda mais difícil avistar um nicho, porém nota-se um traço interessante desta fase meio criança, meio adolescente. Enquanto alguns buscam se integrar ao grupo com toda aquela expectativa de namoro, de descoberta, outros permanecem em sua zona de conforto e acabam criando laços através de um mesmo jogo de vídeo game ou de práticas culturais comuns entre eles. Acredito que estes dados possam vir a caracterizar outras turmas da escola e fora dela, mas penso que seja válido trazê-los para a pesquisa, pois serão importantes para o entendimento do grupo em questão.

Assim como algumas situações de resistência protagonizadas pela turma ao longo desta pesquisa. Não me detenho em situações dentro das atividades propostas pela pesquisa, mas sim, ocorridas dentro da rotina escolar destes estudantes e que, ao me colocar como professora e pesquisadora, não poderiam passar em branco quando se trata de analisar este grupo. Uma delas trouxe à tona o uso do uniforme, da camiseta ou casaco com o logotipo da escola. Sobre este tema, a escola é bastante rígida, tendo em vista, como

¹⁷ Na escola existe a possibilidade de os estudantes cursarem uma progressão de estudos em até três disciplinas as quais foram reprovados. A grande maioria da turma 91 vinha com reprovações em algumas disciplinas, outros haviam sido reprovados de ano, portanto repetiam o 9º ano.

já comentado anteriormente, seu espaço físico compartilhado, o que resulta em uma maior preocupação em identificar os estudantes de cada instituição. Esta resistência foi evidente durante todo o primeiro semestre do ano letivo e pareceu estar latente no discurso de alguns deles, ao refletir inclusive em uma das falas da atividade feita sobre o filme *A Onda*, em que Bárbara cita como exemplo de regras de convivência de um grupo o uso do uniforme: (...) *tipo, o uniforme é obrigatório e ninguém usa ou quer usar*. Os problemas quanto ao uso do uniforme desencadearam uma série de outros questionamentos acerca de outras regras da escola, mas que dificilmente tiveram adesão de muitos integrantes do grupo, isso porque cada um deles reivindicava aquilo que lhe parecia mais próximo às últimas referências escolares que tiveram, e não conseguiam legitimar um discurso da turma, pois não havia um foco único pelo qual se guiar.

Quanto à aula de História, fazia parte do meu planejamento, não desistir de certos pontos que eu ainda considerava fundamentais na construção do conhecimento histórico para este grupo, e, na carona, para as relações entre os estudantes que o constituem. Trabalhar com filmes me parecia, ainda antes de cogitar utilizar os relatos para a pesquisa, uma maneira de escapar um pouco do planejamento estático do currículo de História, além de constituir um momento em que talvez aqueles jovens estudantes compartilhassem de algo em comum. Seja por que já haviam assistido ao mesmo filme, ou terem opiniões sobre ele, por se identificarem com o mesmo personagem ou por acharem aquele enredo simplesmente entediante, críticas não faltam. A ideia era de que, embora o filme pudesse suscitar elementos em comum nestes sujeitos, por outro lado ele também criaria um espaço para que estes pudessem aprender mais sobre si mesmos, sobre seus colegas e sobre o mundo sem que houvesse uma lógica excessiva de explicações, mas por relações estabelecidas entre eles e o filme.

Se havia um estranhamento em todos os aspectos deste grupo, talvez as visões de mundo que o enredo do filme apresentava, poderia dar sinais de como cada um deles se vê no mundo, seja através de adesão ou resistência em relação ao que está sendo apresentado. Mas como eu já anunciava, eu estava tateando a turma, portanto afirmar que tal estratégia funcionou ou não, seria desconsiderar muitos outros elementos, muitas especificidades deste grupo e esvaziaria o potencial de mudança que eles pudessem vir a expressar ao longo do ano. Seria como engavetar uma ideia que deu certo e convertê-la em uma fórmula de sucesso, e deixar de lado toda a subjetividade do seu processo de construção de

conhecimento. Além disso, eu não precisaria destas tentativas para saber das potências da relação entre o cinema e a aula de História, afinal eu já vinha trabalhando com esta combinação, justamente, com a turma de terceiro ano a algum tempo. Há muito mais tempo que o próprio trabalho de campo desta investigação, pois estes estudantes iniciaram o Ensino Médio comigo como professora de História, e assim o concluiriam. Foi a partir das experiências que tive junto a este grupo, que pude esboçar uma ideia de estudo de caso para esta investigação.

E já que estamos apresentando o elenco, cabem aqui algumas considerações sobre as 11 meninas e 16 meninos que frequentaram a sala da turma 301 em 2015. Poderia me remeter a este grupo desde quando começamos nossa relação em 2013, mas corro o risco de trazer relatos de um grupo que, na realidade, veio se modificando desde então para chegar a ser a turma em questão. Afinal, estas mudanças ocorreram nos sujeitos que ali estavam desde antes de 2013 e naqueles que chegaram em 2014 e 2015. Mas posso dizer, como professora, que foi graças a este grupo, que eu pude elaborar uma proposta de pesquisa empírica que envolveria os meus alunos, foi devido às dificuldades que tivemos em nos comunicar e relacionar inicialmente que comecei a identificar um potencial de abertura neste grupo. A sensação que tive com eles era a de que nunca seria fácil propor algo novo, eles, mais do que eu, estavam arraigados ao que estava previsto nos planejamentos de aula e que os colocava a prova regularmente, com o rigor de um calendário de provas e trabalhos. Quando chegaram pra mim, no primeiro ano do Ensino Médio, parecia que a minha expectativa em relação a eles era muito maior do que eles esperavam, com toda a redundância que se faz presente. Eles queriam os filmes, mas não queriam falar sobre eles, preferiam escrever, e realmente, alguns deles o faziam com muito rigor. E isto, é claro, me atormentava. Pois minha ideia era outra, eu não queria avaliar as suas experiências com o filme, mas sim que elas refletissem em sua maneira de pensar em relação aos conteúdos de História, em relação ao mundo e aos outros. Acreditando que dessa reflexão, haveria um ganho para a vida, que os ajudaria, até mesmo, em futuras avaliações. Mas de fato, a mudança foi minha também, de como eu me via em sala de aula, de como eu pensava a relação com os alunos e em como eu poderia me abrir para experiências que fugissem um pouco do planejamento curricular estático da disciplina de História com estes estudantes naquela brecha de nossas vidas, naqueles dois períodos semanais. Muito mais que “abraçar a causa”, a mobilização destes alunos para com as

atividades propostas ao longo destes anos, foi um exercício de paciência e adaptação, que produziu relatos – apenas em 2015 – que, junto aos da turma 91, deram voz para este trabalho.

Ao falar sobre como o cinema permite transformações no pensamento dos espectadores, Alain Badiou reconhece que os filmes são um meio de nos apresentar o outro na sua relação com o mundo, e por esta característica, ele amplia as possibilidades de transformação de como pensar e reconhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo, ampliando as possibilidades de diálogo (BADIOU, 2004). Partindo destes sujeitos e do formato escolar existe um caminho sinuoso por onde o ensino da História terá que percorrer para conseguir dar conta de avistar as mudanças de meus alunos espectadores. A tarefa é pensar o que está em jogo quando o professor de História convoca este ou aquele filme para sua aula. Quais critérios nortearam a minha decisão de colocar em uma lupa tal visão de mundo para apresentar certo tema, e o quanto eles conseguem desviar ou seguir em frente, deslocar ou imobilizar seus pensamentos quando são provocados a falar sobre sua experiência com o filme.

2. CINEMA E HISTÓRIA

Cinema e História se encontram e se relacionam desde a criação do cinema como tecnologia no final do século XIX, inaugurando um período de predomínio da imagem, no caso do cinema, da imagem em movimento como forma de criação. Os irmãos Lumière fizeram a primeira demonstração pública do *cinematógrafo* em um café em Paris, a invenção era uma continuação de outras técnicas que já vinham testando a imagem em movimento como a Lanterna Mágica, o *motion picture*,¹⁸ o *quinetoscópio*¹⁹ e o *quinetógrafo*²⁰.

A exibição dos irmãos Lumière em 1895 ficou famosa, como um marco para a história do cinema e acabou trazendo mudanças consideráveis para as técnicas de registro de imagem, uma vez que seus equipamentos eram leves e muito funcionais para a época, considerados um padrão de modernidade. A difusão desses equipamentos de filmagem e fotografia foi um avanço não só para a história do cinema, mas também para a história da comunicação. O cinema já se encontra com a História desde a sua criação, pois através de sua técnica ao longo das décadas, foi possível não só registrar acontecimentos, mas revelar diferentes maneiras com as quais a sociedade se percebe, tendo a capacidade de fazer falar o real, mas também dando corpo à imaginação (GUTFREIND, 2005, p.48). O que nos leva a pensar que, no próprio campo da História, o que temos não são verdades históricas intocáveis (pelo menos não deveriam ser tratadas assim), mas narrativas, a História se constitui de narrativas baseadas em pontos de verdade, versões da História. Se em um filme o trauma da guerra acontece assim, este jeito de contar, o aspecto pela qual se conta as condições as quais aquela história foi contada, está construída e também é induzida pelo sujeito que a contou, sua orientação política, os traços culturais que o constituem, de onde ele vem, suas intenções com aquela narrativa. Portanto como no cinema, a História também se constrói de diferentes abordagens de um mesmo tema, e os representa com formas diferentes. No filme, estas formas de representar ganham uma estrutura, uma versão sobre os fatos, uma forma que se torna conteúdo, é o dispositivo que vai me dar possibilidade de entendimento da versão, como explica Bazin quando diz que “O cinema

¹⁸ Técnica desenvolvida por Thomas A. Edison em 1893 que consiste em fotografias em movimento.

¹⁹ Invento datado de 1891 consistia em um visor do qual se podia assistir uma pequena tira de filme em *looping*.

²⁰ Desenvolvidos em 1891, era a câmera que fazia os pequenos filmes vistos no quinetoscópio.

dispõe de todo um arsenal de procedimentos para impor aos espectadores sua interpretação dos acontecimentos ali postos em cena” (BAZIN, 1991, p.68).

2.1 O olhar do historiador sobre o cinema

A produção cinematográfica se configura como uma fonte inesgotável para a História no ato de criar, recriar, reinventar e documentar ambientes, processos, tempos, sociedades, culturas, tradições e personagens históricos utilizando a imagem, o som e o movimento como recursos. Mesmo com todo esse potencial, a concepção do filme como documento para investigação histórica, só ganha espaço nos anos 1960 e 1970 com a terceira geração de historiadores da Escola dos Annales²¹ na França e a chamada Escola Nova que reformula alguns conceitos e métodos da produção historiográfica da época.

Essa nova forma de pensar o estudo da história se mistura com alguns movimentos cinematográficos²² pelo mundo como a *Nouvelle Vague* na França, o Neorealismo italiano e o Cinema Novo brasileiro, que firmaram o cinema como expressão artística além do mero entretenimento. Neles a intenção, as referências estéticas e a ideologia política do autor ficavam evidentes em seus filmes, se sobrepondo ao grande elenco, gêneros ou grandes histórias, buscando retratar a realidade através do olhar peculiar de seus realizadores. À medida que ocorre essa mudança na maneira de pensar o cinema, os historiadores passam a legitimá-lo cada vez mais como agente da história.

Representante da Nova História, Marc Ferro²³ em sua obra *Cinema e História*, afirma que o filme é um documento histórico e pode ser encarado como um testemunho da sociedade que o produziu, refletindo ideologias e costumes coletivos de uma época, ou, ainda, como representação do passado, trazendo temas de um passado distante ou recente, neste caso a história é lida através do cinema. O autor também afirma que o filme é um

²¹ Criada no início da década de 1930 por historiadores franceses com o intuito de reformular a maneira de pensar e fazer história. É dividida em três gerações, sendo a terceira, conhecida como Nova História, a qual nos interessa nessa pesquisa por contar com a presença do historiador Marc Ferro e suas ideias sobre cinema e história. Alguns outros nomes importantes desse movimento são Jacques Le Goff, Piere Nora, Philippe Ariès, entre tantos.

²² Podemos citar alguns cineastas referentes a estes movimentos como Godard e Truffaut na França, Vittorio de Sica na Itália, Glauber Rocha e Ruy Guerra no Brasil.

²³ Historiador francês, um dos principais representantes da Escola do Annales, ele é responsável por integrar o cinema como “novo objeto” para o fazer histórico.

documento de análise que se difere a todos os outros, pois consegue dar autonomia a quem o produz, revelando muito além do que pretendia mostrar, e muitas vezes trazendo interpretações inversas de uma época ou sociedade até então feitas somente sobre a ótica de fontes oficiais escritas ou fotográficas.

Essa autonomia ultrapassa a representação de um cenário ou processo histórico, tendo a ver com a visão de mundo do cineasta e com as “brechas” deixadas por ele que, segundo Ferro, são “brechas” inconscientes, mas que dão espaço para que o historiador espectador possa explorar novos caminhos do conhecimento histórico que não aqueles construídos pelas fontes escritas oficiais, o cinema se insere aí, no imaginário destes indivíduos. Não se trata apenas de considerar a história através das imagens, no sentido de buscar nelas um decalque daquilo que a história já documentou de maneira escrita, mas considerar as imagens produzidas pelo cinema como parte da história independente de serem semelhantes ou não a uma realidade tida como verdadeira.

De fato, o cinema é objeto de interesse para o historiador, pois se comunica com o tempo e espaço do passado de forma mais dinâmica do que as fontes escritas ou estáticas, como a fotografia ou imagens de um livro. Ele se comunica através do presente, ele torna presente os passados incertos, versões do passado, registros escritos e fotográficos, e apresenta um recorte que interessa ao tempo presente, que manifesta as ideias de alguém que vive no presente e olha para o passado com um olhar atual.

A partir dos anos 1980, o discurso cinematográfico volta-se para um contexto histórico onde os fragmentos do que se conhecia sobre acontecimentos do passado, começariam a possivelmente sofrer um esvaziamento na memória dos sujeitos, e o foco muda de futuros presente para passados presentes (HUYSSSEN, 2000), é como se a ideia de memória substituísse uma ansiedade pelo que estava por vir. Esse momento em que se pensa numa “recodificação do passado” se insere em um momento histórico que aponta para o processo de globalização, de entendimento do conceito de tempo e espaço do outro, que começa a ser avistado e que vai ecoar culturalmente na construção de discursos de memória os quais os meios de comunicação terão papel fundamental na sua promoção.

Essa recodificação de um passado recente fez produzir-se, sobretudo a partir da década de 1980, representações dedicadas, principalmente, em constituir uma memória que englobasse o social através de fragmentos que legitimassem um discurso de memória do tempo vivido. Como se o objetivo fosse conseguir a recordação total (HUYSSSEN, 2000,

p.15), ao mesmo tempo em que recriava uma explosão de imagens acerca de determinado tema²⁴, com a produção de filmes e séries relacionados a este evento, fez com que a própria memória visual que estava sendo constituída acabasse caindo em um lugar comum, certa universalização dos discursos que se formaram acerca do Holocausto a partir do momento em que essa memória começa a tomar forma e ganhar outros significados, em um contexto histórico que zelava por esse “tombamento”.

Sobre “dar cara” para essa memória através de um acervo de imagens, Didi-Huberman nos traz reflexões sobre a legibilidade dessas imagens em relação à época a que pertencem, ao juízo de valor que está impregnado na produção dessas imagens de maneira a pensá-las enquanto sintoma da realidade em que foram produzidas. Ao imprimir certo movimento em uma imagem, esta vem carregada de intenção que tem a ver com um dado momento em que ela foi produzida. A origem do arquivo da imagem-documento é importante para que possamos produzir sentidos na presença da criação estética, e como a montagem entra como elemento que dá o tom crítico²⁵ a essa constituição entre imagem-documento e criação estética. De acordo com Gutfreind;

Os arquivos fazem-se necessários como veículos de memória e instrumento de construção histórica, mas, em última instância, as estratégias estéticas para alcançar esses objetivos são questionadas e imprimem nesses arquivos a sua valoração. (GUTFREIND, 2011, p.198)

Possibilitar uma experiência com um filme permite que se criem muitas abordagens que ultrapassam o seu tema central, o seu “pano de fundo”, trazendo questões morais, de liberdade, da relação com o outro, mas que permite que os espectadores façam um exercício de memória de um passado por vezes recente e outras vezes tão distante conseguir perceber aquilo que são questões em pauta no contexto do qual trata a história, e o que são questões morais que perpassam as décadas. Se este filme teve como referências imagens produzidas no final do século XX, em determinado país, sob um certo regime político, que lacunas ele consegue preencher através da imagem? Que elaboração o

²⁴ No artigo intitulado *O realismo e a catástrofe histórica nos filmes testemunho*, a Doutora em Comunicação Cristiane Freitas Gutfreind, reflete sobre os processos de criação destes arquivos de imagem na produção dos filmes-testemunho utilizando-se de temas como catástrofes históricas e ditadura militar brasileira.

²⁵ O filme *Images du monde et inscription de la guerre*, Harun Farocki, 1988, faz referência ao conceito de Aufklärung, da montagem dar o tom da crítica.

espectador constrói aquilo que vê? O quanto isto estará a serviço de um exercício de memória?

Nos últimos anos o acesso aos acervos de produções cinematográficas passou por uma ampliação no que diz respeito aos meios, veículos e formas de assistir que, inevitavelmente, interferiram no olhar do historiador sobre o cinema. Diferente do tempo em que somente era possível assistir a um filme indo ao cinema, seguido pela rotina de locar uma fita de vídeo na locadora mais próxima, que se converteu na possibilidade de copiar este filme – caso o cinéfilo possuísse dois vídeo cassetes – e antecedeu o advento da mídia em DVD e da possibilidade de fazer downloads de qualquer título através da internet, chegando então na prática que ganhou lugar privilegiado nos hábitos dos jovens pelo menos nos últimos dois anos, assistir os filmes online. O *Netflix* nada mais é que um enorme acervo online, e, longe de fazer juízo de valor em relação aos títulos que o compõe, este recurso pode ser entendido como algo que acaba contribuindo para a ampliação do repertório cinematográfico, do estoque de imagens de seus usuários.

Xavier nos provoca a pensar toda a produção cinematográfica como uma obra ficcional sobre o passado, por mais preocupada com a abordagem histórica, seja através de seu argumento ou de sua expressão estética, e, independente de ser um filme histórico, um drama ou um documentário, temos que levar em conta seus realizadores, as experiências que os constituíram e os conduziram a ocupar o lugar em que se encontram.

“Aqui é assumido que o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades, sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora”. (XAVIER, 2008, p.14)

Mesmo que o argumento do filme trate sobre um passado muito distante, esse recorte da história acaba dizendo muito sobre o presente e a visão de quem o realizou deixa traços na construção de sua obra. Sendo o filme produto de um trabalho coletivo, ele está impregnado de sentidos e símbolos daqueles que o produzem, e irá atingir os espectadores através de uma compreensão individual que cada um terá na experiência com a obra cinematográfica. Portanto falar sobre o passado através do cinema é falar sobre o presente, sobre suas possibilidades de dialogar historicamente com os temas suscitados pelos filmes. Sobre como os testemunhos e a ficção pertencem a um mesmo regime de sentido, e como a

fronteira que os separa encontra-se cada vez menos demarcada. Rancière nos provoca ainda mais, ao ponderar considerando que não se trata em definir tudo como uma ficção;

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

Se de um lado temos aquilo que é empírico, os fatos e suas marcas de verdade, testemunhos, vestígios, o que o cinema agrega é algo que remete a um regime de verdade que elege as necessidades do mostrar. Onde a ficção não deve ser tratada como uma mera enganação, mas como algo que propõe estruturas inteligíveis, maneiras de contar histórias e dar sentido ao mundo e as experiências.

2.2 Convocando os filmes para a aula de História

“Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo do qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. (NAPOLITANO, 2006, p. 12).

Acredito que a escola pode promover este encontro com a arte cinematográfica, conduzindo a uma abertura maior do repertório de filmes dos educandos, viabilizando o contato dos alunos com obras que possivelmente não seriam escolhidas em outros contextos que não o escolar, ou que, sem a mediação do professor, passariam em branco para eles enquanto espectadores. Optando por filmes de diferentes épocas, gêneros, diretores, países, possibilitando novas formas de abordagem de um mesmo conteúdo através do cinema e de suas inúmeras formas criativas de lidar com o tempo e o espaço dentro de um mundo de possibilidades estéticas para a sua produção.

No caso específico do ensino da História, algumas questões são relevantes para que se consiga entender essa interação. É certo que para entender o presente, o professor de História pode lançar mão de filmes que remontem passados muito distantes, pois a partir deles, segundo nos coloca Marc Ferro, é possível analisar o presente em que o filme foi produzido, ao mesmo tempo em que suscita temas que muitas vezes caem no esquecimento. Todos esses “filmes históricos” funcionam como meio de representação de realidades históricas, ou como total criação fictícia do imaginário da história. É comum o

uso destas obras pelo professor de história, e é inegável sua função estética para mostrar eventos ou processos históricos. Portanto não se trata em questionar a sua utilidade, mas sim a maneira de abordagem que se dá para estas obras associadas à construção do conhecimento em sala de aula. Sobre isso, o historiador Marcos Napolitano nos fala do que ele denominou “efeito túnel do tempo”, quando nos valemos do filme para “mostrar como era antigamente” e não levantando nem questionamentos acerca do conteúdo, tampouco acerca do contexto em que foi produzido, limitando-o a mera ilustração de um tempo. Napolitano contribui com uma visão sobre a visão do professor acerca do filme histórico, para ele;

O professor deve ver o filme histórico como uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre têm ligação imediata com o acontecimento histórico representado, ou, tampouco são herdeiras diretas daquela história encenada. Por isso, mais importante é ver o filme como um documento histórico da sociedade e da época que o produziu, que projeta seus valores e suas questões sobre o passado representado. (NAPOLITANO, 2009, p. 22)

O autor coloca que o trabalho pode ser enriquecido quando o professor tem conhecimento do material que está escolhendo, buscando saber sobre outras obras produzidas sobre um mesmo tema, mas em épocas e contextos diferentes, encontrando temas transversais do argumento de um filme que se propõe a ser um filme histórico, por exemplo, mas que quando desmembrado, pode nos trazer discussões acerca de aspectos que não estão no centro de seu roteiro. Dessa forma, é possível que o professor consiga propor leituras mais ambiciosas, relacionando conteúdo e expressão do filme, incentivando o aluno a tornar-se um espectador mais exigente, propondo relações entre a linguagem do cinema e os temas de aula. (NAPOLITANO, 2009). Tentando assim, não eleger determinada obra somente pela sua potência visual, nem mesmo pelo argumento compatível com o tema de uma aula, mas sim, conseguindo aproveitar todo o universo que cerca o filme.

A questão de eleger com o que se vai trabalhar fica evidente tanto nas escolhas dos conteúdos curriculares – em uma disciplina como História, contemplada com dois períodos semanais, é quase impossível não selecionar certos temas que ganharão destaque sobre outros - quanto no momento em que decidimos por um determinado filme e não outro, afinal eu posso trabalhar tanto com *A Missão* quanto com *Diários de Motocicleta* quando o assunto é colonização da América, essa escolha traz indícios não só do que eu pretendo

trabalhar em termos de relações com o conteúdo, como também demonstra uma escolha dentro de um determinado gênero cinematográfico, ou a visão de mundo de certo diretor, a nacionalidade do filme, a época de produção, os recursos técnicos, enfim, uma série de elementos da linguagem do cinema que de certa forma foram escolhidos para estar ali representando uma versão da História, e que passou pela curadoria do professor para chegar aos seus alunos;

Para o âmbito das relações entre cinema e história, interessa particularmente a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica. (BARROS, 2012, p. 57)

Por mais que um filme possa reiterar certas representações de um ou outro momento do passado, é com o olhar do presente que seus realizadores irão produzi-lo, neste ponto temos esta livre abertura para a imaginação histórica de pensar “como pode ter sido” “como eu imagino que foi”? Ao trazer um filme para o contexto da aula de História abre-se a chance de ampliar o repertório que os alunos têm em relação ao que imaginam sobre certo momento histórico. Não significando que, a versão que o aluno aprendeu em livros didáticos ou em aulas de história tenha mais ou menos validade do que a versão do filme, mas pensando na possibilidade deste estudante olhar de maneira distinta para um argumento que, no tempo de um filme, está sendo mostrado sobre outra perspectiva. A história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi (FOUCAULT, 2006, p.499), aqui a experiência com o cinema na sala de aula tem um potencial de abertura, de movimento para que os estudantes possam adentrar em certos conceitos da História de maneira a conseguir problematizá-los e pensá-los em seu potencial de contingência e mutabilidade. Desta maneira, não se pretende comprovar as informações colocadas pelos estudantes ao longo de suas falas, buscando verificar o que “aconteceu de verdade” em relação ao que está representado de determinado acontecimento histórico no filme que assistiram tampouco questionar o entendimento de cada um a partir da experiência com o filme. O que a película oferece são chaves de interpretação, com conclusões muito imprecisas sobre determinado fato, cada espectador agrega significado para esta experiência de maneira subjetiva. Mas sim tentar enxergar como aquela a experiência afetou cada um destes sujeitos, o que ele traz consigo antes deste momento presente e como ele se modifica a partir dele.

Se como sugere Bazin, o cinema é forma e conteúdo, e, portanto nunca está dissociado de um contexto. Na História, a substância de conteúdo são os processos e acontecimentos históricos, e a maneira como se relacionam com seus contextos político, social e cultural. Pensando o uso do cinema no ensino da História, o filme entrará como forma e se tornará conteúdo, ele é o suporte que vai me dar possibilidades de entendimento das versões possíveis para os processos históricos. Indicando alguns ganhos e efeitos bastante sutis do ponto de vista da estrutura do conhecimento histórico destes estudantes.

No campo da História, o que temos são narrativas que se constituem de alguns pontos de vista, maneiras de olhar o mundo, mas que se modificam a todo instante de acordo com os contextos em que são narradas, constituindo versões da História. A partir da experiência que os estudantes têm com o filme durante uma aula de História, serão apresentados a eles casos possíveis do real, encenações de versões possíveis da história, representações de processos históricos desde a percepção de um diretor. O cinema joga com a combinação de diferentes tipos de rastros para propor possibilidades para pensar a História e, portanto seu ensino também. Encerro este capítulo com a reflexão de Fresquet, para ir adentrando no tema no capítulo a seguir; “O real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram” (FRESQUET, 2013, p. 30).

Trago no capítulo 3 denominado Cinema e Educação, alguns destes possíveis encontros entre cinema e educação para pensar também os limites que surgem quando colocamos estes conhecimentos em cena.

3. CINEMA E EDUCAÇÃO

O cinema, enquanto produto da indústria cultural²⁶ se encontra historicamente com outras práticas culturais - teatro, pintura, fotografia, música, entre tantas – se diferenciando pelo uso que faz dos progressos técnicos enquanto arte e enquanto prática social e cultural de massas. Isso porque, segundo Alain Badiou , ele consegue transitar dentro das demais artes e apropriar-se de muitos de seus elementos, retendo o que há de mais universal e deixando a cargo da imagem a tarefa de compor a obra fílmica.

Se podría decir que el cine retiene de las demás artes todo lo que tienen, precisamente, de popular. Y también que el cine, el séptimo arte, toma de los otros seis lo más universal, lo que está más destinado a la humanidad genérica. (BADIOU, 2005, p.32).

O cinema fez uso de tudo que veio antes dele, lançando mão dos escritores para criação de um roteiro, logo com a possibilidade de uso da fala por volta dos anos 1930, que representou um grande avanço técnico para os filmes, estabelecendo um contato com o espectador que antes era possível somente pela imagem em movimento e o uso da música como trilha. Trouxe, além disso, a pintura para os cenários, os músicos para compor a trilha sonora, a fotografia como elemento fundamental na composição estética do filme, entre outras técnicas que contribuíram para definir o cinema como forma de expressão. (CARRIÈRE, 2006, p. 188). Ele se faz com a realidade, modela o mundo real tornando-o objeto de desejo, seja ele um mundo fantástico totalmente imaginado por quem o criou, ou um mundo que se aproxima muito do que vivemos que tenta recriar cenas cotidianas. Independente dos sentimentos que ele desperte, é justamente na sua forma como se dá a construção ficcional que reside o seu potencial educativo. Ele dá ouvidos às mutações do imaginário social, à medida que destitui o domínio sobre os processos de construção de sentido, escapando de uma hierarquia, de maneira que não haja controle de um sobre o outro. Naquele momento do filme suspende os modos de comunicação habituais, e todos se colocam em cena como espectadores, e é neste vácuo que transita o caráter contingente do cinema, seu potencial em transformar – e jamais fixar – meus sentimentos, desejos e pensamentos.

²⁶ Entende-se por Indústria Cultural o conceito construído por Theodor Adorno na década de 1940 que defende que os bens culturais perderiam parte de seus valores artísticos e autorais quando inseridos na lógica de produção da cultura como mercadoria.

Do ponto de vista da educação, desde o início, o cinema entrou como um produto cultural articulado com um conteúdo de aula, possibilitando uma comunicação entre os filmes e os temas do currículo escolar. Muitas vezes essa comunicação se dá através da utilização de filmes para explorar um tema específico, na área de História, por exemplo, ao pensar o filme como descrição de outra época, como um recurso legitimador de certo conteúdo presente no currículo. Neste capítulo me proponho a analisar criticamente a maneira como o cinema se constituiu como prática pedagógica dentro do espaço escolar, e o que significa para a escola, que lugar o cinema pode ocupar nesta relação com a educação. Para tanto, irei apresentar um breve panorama histórico desta relação no âmbito nacional, seguido de alguns questionamentos plantados por alguns autores, acerca do lugar do cinema na escola.

3.1 Cinema educativo no Brasil

Nas últimas décadas, os usos das tecnologias da informação garantiram lugar como práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse contexto, o cinema, que ganha espaço na área da educação desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, vai se inserindo cada vez mais como linguagem e como arte no contexto escolar. Embora hoje em dia exista uma maior facilidade em sua utilização e na sua maneira de exibição e difusão – computador, celulares, projetores, televisão – foi com a chegada do *Cinematógrafo*²⁷ no Brasil²⁸ – meados dos anos 1920 – que ele começa a ser pensada também como função educativa. A forma de utilização do invento dos irmãos Lumière, foi tema de diversos escritos sobre cinema nos anos 1930, que serviriam quase como manuais de instruções para os educadores da época.

Sendo o cinema um dos meios de comunicação mais importantes depois da imprensa nesta década, é possível compreender que houvesse uma preocupação por parte do governo em criar projetos para utilizá-lo também como um meio para a modernização

²⁷ Apresentado em 1895 pelos irmãos Lumière como grande inovação por sua facilidade de transporte e qualidade de projeção.

²⁸ Em 1929 ocorre a Exposição de Aparelhos de Projeção fixa e animada com o intuito de apresentar essas tecnologias ao público de educadores brasileiros.

da sociedade através de reformas no ensino do país²⁹, inserindo-o dentro das políticas públicas do Estado Novo pensadas para fomentar as áreas da cultura e da educação.

Ao criar o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo – tornam-se evidentes os interesses do governo Vargas em aliar essas duas áreas.

A partir de uma análise que parte do contexto histórico em que se inseriu a criação do INCE (13 de janeiro de 1937) como órgão incentivador do cinema educativo no Brasil, busca-se pensar as transformações consequentes do seu período de atividade até a década de 1950, quando ele começa a perder a sua face educativa para tornar-se uma organização de fomento à produção audiovisual brasileira que se tornaria o INC – Instituto Nacional de Cinema – e mais tarde a EMBRAFILMES.

Na década de 1930, havia a ausência de uma produção cinematográfica nacional capaz de fazer frente e competir com o cinema estrangeiro. O cinema vinha se consolidando como prática cultural desde o início do século XX, mas as obras veiculadas nas salas de exibição traziam elementos, ideais e costumes ligados à cultura dos países onde eram realizados, em sua maioria de origem europeia ou norte-americana. Portanto, dentro do que se propunha o governo Vargas, de valorização do Estado Nação através da manutenção da ordem e da moral, difundindo-os através dos meios de comunicação como a imprensa e a rádio, era pertinente que houvesse interesse em incentivar uma maior autonomia também na produção audiovisual. Criando assim uma “imagem” do país que representasse estes interesses oficiais referentes à ordem que regia um regime que havia subido ao poder de maneira autoritária como foi o caso do Estado Novo.

Vargas sempre teve a preocupação de colocar a opinião pública a seu favor, utilizando-se dos órgãos de censura³⁰ criados por ele mesmo para garantir uma versão dos fatos que sempre exaltassem seus feitos como figura pública, e assim garantindo o seu populismo perante a população. Além disso, esse momento político trazia reminiscências de movimentos de valorização da cultura nacional como a Semana de Arte Moderna de

²⁹ Nesse contexto, os educadores da Escola Nova tiveram papel importante nas reformas educativas ocorridas e na formulação de projeto para produção de filmes educativos. Podemos citar entre eles nomes como os de o Heitor Lira, Anísio Teixeira, Venâncio Filho, entre outros.

³⁰ Em 1931 – Departamento Oficial de Publicidade, seguido em 1934 pela criação de um Departamento de Propaganda e Difusão Cultural que viria a se transformar no Departamento de Imprensa e Propaganda, que foi diretamente subordinado ao presidente.

1922 e via no ideal nacionalista a solução para muitos dos problemas políticos e econômicos do Brasil. Em discurso proferido em 1934, o presidente já destacava o papel pedagógico do cinema na implementação de sua política:

Sanear a terra, polir a inteligência e temperar o caráter do cidadão, adaptando-o às necessidades de seu habitat, é o primeiro dever do Estado. Ora, entre os mais úteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno, inscreve-se o cinema. Elemento de cultura, influenciando diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas (...).³¹

À medida que se construía uma ideia de “mostrar o Brasil ao Brasil”³², a veiculação de imagens que ressaltassem os elementos típicos do país servia também como argumento para reforçar o incentivo ao uso da arte cinematográfica associada á educação. Mostrar o que o Brasil tinha de melhor aos olhos de quem o promovia, criava uma atmosfera capaz de suscitar certo patriotismo até nas camadas menos abastadas, tendo em vista que a maior parcela da população não era letrada e tinha no cinema educativo uma maneira de se educar por meio da imagem³³. Essa familiarização que atingia outras camadas sociais vinha de encontro com o projeto de reforma educacional pensado pelo governo do período.

Neste contexto, foi lançado o primeiro Plano Nacional de Educação onde se determinava os fins que a educação deveria buscar a partir de então, contemplando aspectos filosóficos, sociais e técnicos. A proposta era de uma lei que contemplasse várias frentes dos problemas que a educação vivia naquele período. O ministro Capanema explica o PNE como:

Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso País uma lei de conjunto sobre a educação. Até aqui muitas leis temos feito, umas providenciais, outras perniciosas, mas sempre leis dispersas, versando ora sobre todo o setor do problema da educação, ora e a maior parte das vezes sobre os pequenos ou grandes pontos desse problema. (...). Não dispomos, assim, de um corpo coeso de disposições legais sobre a educação nacional – é assim, por tudo isto, duplamente penosa, porque tendes de um lado que consolidar e retificar e de outro lado que criar e compor. Entretanto, o que vos há de ser, sobretudo e assombradamente difícil não é, a bem dizer, o esforço da sistematização, mas sem dúvida, o trabalho de fundir, nessa obra, a vida, o espírito, a flama, que

³¹ Discurso proferido pelo então presidente da República Getúlio Vargas em 1934. In. SIMIS, Anita. Estado e Cinema no Brasil. São Paulo: Annablume, 1996.

³² CANUTO, Joaquim. Cinema contra cinema. Bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil. SP Editora. São Paulo. 1931.

³³ Uma vez que já que não se buscava uma educação visual, mas uma educação por meio dos conteúdos da imagem.

deverão animar as instituições educativas do País, para que elas possam ser, na verdade, a base e a fonte de nossa prosperidade e valor.³⁴

O governo Vargas oficializa o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo – em 1937 a partir da publicação da *Lei 378*³⁵ que dava nova organização ao Ministério de Educação e Saúde. O Instituto foi o primeiro órgão oficial do governo planejado para o cinema e vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Gustavo Capanema, de acordo com o Art. 2º era conferido a este Ministério exercer, na entre outras atividades, as de educação escolar e extraescolar. No Art. 40º fica expressa a criação do INCE:

Fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral. 3) Instituições de educação extraescolar.

A mesma lei trazia também outras resoluções referentes à educação e cultura como a criação do Museu Nacional de Belas Artes³⁶, o Serviço de Radiodifusão Educativa³⁷, a Comissão de Teatro Nacional³⁸ e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional³⁹.

3.2 INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

O objetivo do governo Vargas na criação do INCE não era apenas da utilização dos filmes como acessório para o processo educativo. Mas sim, de produzir um cinema com valor educacional, filmes que fossem pensados especificamente para serem utilizados em sala de aula. O uso destes filmes não tinha como objetivo substituir a figura do professor, mas, de certa maneira, sua adesão enfrentou certa resistência enquanto prática pedagógica.

³⁴ Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Elaboração do Projeto do Plano Nacional de Educação, p. 3.

³⁵ Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.

³⁶ Art. 48. Fica criado o Museu Nacional de Belas Artes, destinado a recolher, conservar e expor as obras de arte pertencentes ao patrimônio federal.

³⁷ Art. 50. Fica instituído o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo.

³⁸ Fica instituída, como órgão de caráter permanente, a Comissão de Teatro Nacional, a que competirá estudar, em todos os seus aspectos, o problema do teatro nacional, e propor ao Governo as medidas que devam ser tomadas para a sua conveniente solução.

³⁹ Art. 46. Fica criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional.

Por um lado esta resistência está arraigada a uma falta de formação para estes docentes que, embora o cinema se popularizasse como prática cultural, não enxergavam nele um potencial educativo, tampouco conseguiam articulá-lo com as suas aulas. Por outro, a contingência do cinema abre possibilidades que escapam ao controle do professor, e pensar em algo que subverte a ordem das relações, em um contexto brasileiro dos anos 50, é dar margem para que se coloquem em cheque muitas questões políticas que permeavam o sistema educativo da época.

O Instituto foi dirigido pelo antropólogo Roquette-Pinto durante dez anos, além de diretor, ele também participou da elaboração do Projeto de Lei que organizou o órgão e foi o diretor de uma estação de rádio encarregada de transmitir programas de conteúdo essencialmente educativos. Segundo ele os postulados da produção do INCE seriam;

Todo filme do instituto deve ser:

1º - nítido, minucioso, detalhado;

2º - claro, sem dubiedade para a interpretação dos alunos;

3º - lógico no encadeamento de suas sequências;

4º - movimentado, porque no dinamismo existe a primeira justificativa do cinema;

5º - interessante no seu conjunto estético e nas suas minúcias de execução para atrair em vez de aborrecer.⁴⁰

Nota-se que as resoluções eram carregadas de juízo de valor, e que havia uma dicotomia que definia bem o papel de cada um nos interesses dessa política pública. Ao estabelecer limites para as produções do INCE, o Estado garantia que os filmes tivessem a “sua cara”, reverberando – de maneira dinâmica e interessante, como previsto – no sistema educativo e garantindo que ele se enquadrasse as propostas do governo vigente. As produções eram, em sua maioria, documentários de temas variados como descobertas científicas, educação física, meio rural, astronomia, saúde, etc. E outros que exaltavam as qualidades do país; heróis nacionais, biografias, riquezas da natureza, etc. Com a preocupação de representar através da imagem em movimento aquilo que antes estava somente nas imagens estáticas dos livros, o dinamismo citado nos parâmetros do Instituto. A estrutura dos filmes era bastante linear, seguindo uma sequência com introdução, desenvolvimento e conclusão, somada a uma narrativa bastante didática onde a história do

⁴⁰ RIBEIRO, Adalberto Mário. Revista do Serviço Público. Rio de Janeiro (3), p. 12 - 37, março 1944.

país era contada de maneira inquestionável e carregada de símbolos que faziam referência ao Estado Nação e que atendiam aos conteúdos trabalhados no currículo escolar.

Educar através da imagem em movimento agrega certo tom de entretenimento, mesmo quando o foco principal é o educativo, não se pode negar que a linguagem audiovisual desperta curiosidades não somente no que está representado na tela, mas também do que está por trás dela e em todo o processo de produção de um filme. Segundo Carrière;

Das primeiras sequências de desenhos dos artistas pré-históricos até a sucessão das chapas de projeção da lanterna mágica, a mão e o olho humanos trabalharam incansavelmente, e às vezes com surpreendente sucesso, para nos mostrar o impossível – para nos mostrar movimento numa imagem estática. (CARRIÈRE, 2006, p.16)

Em sua estrutura o INCE contava com quatro seções cada uma com suas atribuições – Expediente (secretaria, contabilidade, biblioteca e arquivo), Plano (edição de filmes, sonorização, adaptação de obras literárias, roteiro e demonstração aos professores), Execução (filmagem, sonorização, cópias, laboratório de pesquisa e adaptação de aparelhos) e Distribuição (circulação e distribuição, reparos de filmes e cadastros para os arquivos do Instituto). Essas seções funcionavam de maneira colaborativa com o objetivo de realizar estudos que garantissem o valor educativo dos filmes produzidos pelo INCE. Contrariando o que Carrière nos diz de que a força do cinema está na sua capacidade de fornecer estímulos à imaginação, em educar o imaginário para que ele explore seu potencial criativo e isso contribua para a sua formação do sujeito (CARRIÈRE, 2006), a ideia dos filmes do Instituto, exclui tudo o cinema como uma fonte de conhecimento e o limita a um mero recurso didático. Não considera educativo tudo aquilo que, do filme, reverbera para os estudantes além dos muros da escola – fazendo alusão ao currículo - aquilo que não está previsto.

Tal proposta de cinema educativo deveria atender as políticas públicas do governo vigente, afinal suas produções audiovisuais não estavam isentas dos mecanismos de censura existentes no período e presentes em todas as expressões dos meios de comunicação. Portanto, qualquer conteúdo que pudesse “corromper” a ordem e a moral ditadas pelo Estado Novo, teria sua produção e difusão barrada pela censura. Isso se dava muito em função de que sua produção audiovisual não estava limitada a atender somente às instituições de ensino, pois como órgão de incentivo a produção cinematográfica nacional,

acabava por produzir também para salas de cinema. Neste caso, os filmes eram transformados para o formato utilizado nas grandes salas e exibidos antes dos longas-metragens.⁴¹

Além desta função, eram atribuídas às quatro seções outras funções como conservar o estúdio em bom estado, fazer a tiragem de cópias dos filmes, listar os estabelecimentos de ensino públicos e privados, catalogar os materiais – biblioteca e filmoteca – e ainda pesquisar figurinos e trilhas sonoras a serem utilizados nos filmes. O próprio Instituto fazia a publicidade de suas produções audiovisuais nas escolas do Brasil. Diariamente eram feitas exibições para professores e estudantes em seu auditório. As atividades do Instituto eram divulgadas na *Hora do Brasil*⁴².

O acervo que o Instituto possuía era bastante vasto, além dos filmes produzidos, também eram comprados filmes de produtoras independentes nacionais e estrangeiras. Os critérios que determinavam a aquisição desses filmes eram formulados por uma Comissão Consultiva, criada conforme o Art. 5 do Decreto 20.301⁴³, que era formada por profissionais da área artística não contava com educadores em sua composição. Tal como o material produzido, os filmes comprados também deveriam passar pelo controle da censura antes de serem adquiridos. Muitos profissionais integraram a Comissão Consultiva ao longo da atuação do órgão. O INCE também foi ponto de visitação de personalidades estrangeiras ligadas ao mundo cinematográfico como Orson Welles, Walt Disney e Nelson Rockefeller, isso porque seus filmes eram exibidos também no exterior. Neste caso, os títulos eram adaptados e eram enviados para outros países somente filmes com conteúdos que fossem de interesse mostrar fora do país como a fauna brasileira, as riquezas minerais

⁴¹ O formato produzido para as escolas era o de 16 mm, quando exibidos nas salas de cinema, os filmes deveriam ser transformados para 35 mm.

⁴² Programa de rádio criado em 1935 com a finalidade de informar as realizações do governo vigente. Em 1939, o programa passa a ser produzido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, e contava também com um conteúdo cultural. Atualmente ele foi renomeado como A voz do Brasil e vai ao ar diariamente as 19 horas do horário de Brasília.

⁴³ Decreto 20.301 – De 2 de janeiro 1946. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 5º – Haverá uma Comissão Consultiva composta de cientistas e artistas de reconhecida autoridade, à qual serão submetidos, sempre que necessários, os projetos dos filmes a serem editados ou os originais concluídos.

1º – A Comissão será organizada pelo diretor, previamente autorizado pelo Ministro.

2º – Presidirá os trabalhos da Comissão o diretor.

3º – O desempenho da função de membro da Comissão é gratuito e vale como contribuição relevante à cultura nacional.

do país, a natureza do Brasil, entre outros temas que reforçavam os elementos nacionais e atendiam às propostas do governo.

Outra figura importante que esteve durante anos trabalhando no Instituto foi o cineasta Humberto Mauro. Ele realizou mais de 300 filmes, e tinha grande comprometimento com o conteúdo educativo do roteiro de suas películas. Tanto ele quanto Roquette-Pinto eram os principais responsáveis por grande parte das produções do INCE. Humberto Mauro exerceu diversas funções dentro do órgão e com a saída de Roquette-Pinto em 1947, ganhou maior autonomia para a tomada de decisões em assuntos determinantes para o funcionamento deste. Os diretores que sucederam Roquette-Pinto no Instituto acabaram por deixar de lado um pouco seu viés educativo, colocando em pauta muito mais a produção audiovisual nacional em seu caráter de indústria cultural, que começara a demonstrar sinais de crescimento.

Além disso, o INCE também passava por dificuldades decorrentes da má distribuição dos recursos técnicos às escolas, o que impossibilitava a difusão e exibição dos filmes educativos produzidos pela organização. Já que algumas cidades contavam com um número muito maior de projetos e outros recursos do que outras. Regiões como Norte e Nordeste eram as mais prejudicadas no acesso aos recursos oferecidos pelo Instituto. Outros problemas referentes a dificuldades financeiras para compra de materiais fílmicos também foram determinantes para a mudança de identidade do INCE.

Com o fim do governo Vargas e o fim da Segunda Guerra, em 1945, outros meios de comunicação de massa foram sendo introduzidos e ganhando espaço dentro das práticas culturais da sociedade da época, a televisão é o maior exemplo deles. Com isso, o cinema deixa de ser pensado com o enfoque educativo e passa a se tornar muito mais produto da Indústria Cultural⁴⁴ dando lugar para as obras de ficção, sobretudo as das produtoras norte-americanas. O INCE foi o órgão oficial que mais se preocupou em pensar a educação fílmica, ele atuou como divulgador da cultura nacional propiciando mudanças na relação da sociedade com as práticas culturais. Mas por decorrência das dificuldades internas, consequentes do desinteresse por parte do governo, que volta sua atenção para outras questões enfrentadas pelo país naquele momento, ele perde sua face educativa e acaba se

⁴⁴ Conceito desenvolvido pelos intelectuais da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

dissolvendo⁴⁵ tendo algumas de suas propostas inseridas nos futuros órgãos voltados para a indústria cultural do Brasil. Atualmente não existe um órgão governamental que produza filmes propriamente educativos, são os meios de comunicação que acabam fazendo parcialmente este papel. Parcialmente, pois a proposta encontra-se completamente diluída e é possível encontrar somente seus vestígios muito sutis em programações de canais como a TVE e o Canal Futura. Com relação ao papel educador da TV, Buenos Fischer nos provoca a pensá-lo;

No estudo da TV como dispositivo pedagógico da mídia temos observado as mínimas estratégias de a televisão afirmar-se como um lugar especial de educar, de fazer justiça, de promover a "verdadeira" investigação dos fatos (relativos a violências, transgressões, crimes de todos os tipos) e ainda de concretamente "ensinar como fazer" determinadas tarefas cotidianas, determinadas operações com o próprio corpo, determinadas mudanças no cotidiano familiar e assim por diante. (FISCHER, 2002: 155)

Este processo não implica necessariamente que os filmes deixem de cumprir sua função educativa, mas agora é o olhar do educador que se volta para filmes que talvez, não tenham sido pensados como educativos em sua produção. A seguir tratarei de abordar alguns aspectos acerca do olhar do educador para o cinema, os ganhos e as limitações que surgem ao pensa-lo dentro do formato escolar.

3.3 Imagem, som e movimento: o cinema em sala de aula

O cinema surge como um produto da cultura industrializada ocidental, do encontro de várias linguagens – teatro, pintura, literatura, fotografia - que se significam por meio de elementos estéticos expressos no filme – trilha sonora, figurino, cenário, edição, entre outros - e estabelecem uma comunicação com o espectador. Nas primeiras décadas os filmes ainda eram somente sucessões de cenas, que embora causassem curiosidade ao espectador, ainda não apresentavam a composição de uma linguagem nova, inédita. Segundo Carriere, somente a partir das primeiras experiências de edição, foi que surgiu uma linguagem autenticamente nova.

Não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas comessem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. (CARRIERE, 2006: 16)

⁴⁵ O Instituto Nacional de Cinema e a EMBRAFILMES.

A partir da montagem, o cinema conseguiu abrir-se para inúmeras possibilidades dentro de uma linguagem totalmente nova que conseguiu criar através da imagem em movimento, representações de mundo que podem ser tão próximas e completamente inusitadas à realidade representada no filme. E dessa forma, ampliou as maneiras de identificação do espectador que, ao assistir o que foi produzido, acaba sendo surpreendido a cada instante pela ilusão proporcionada pela montagem.

Se para o espectador, a película já é um mundo de possíveis significados, sensações e sentidos. Produzi-la vai, além das possibilidades que ela traz em si. Todo o processo de produção cinematográfica é permeado pela mobilidade que se tem com o uso da imagem e do som. Ao editar um filme, o cineasta cria um universo de experiências possíveis. E através do que cada uma destas possibilidades desperta em termos de experiência estética em quem a está produzindo, vai sendo moldado uma futura obra que será percebida de formas completamente diferentes, afetando quem a recebe de maneira totalmente outra em relação ao artista que a realizou.

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

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

A visão de mundo do artista, quando representada através da obra de arte, neste caso a arte cinematográfica pode transformar o modo de ver o mundo de quem a recebe. O trabalho de simbolização passa pelo lugar de quem imagina, produz e exhibe, assim como para aquele que se apropria do que vê, ouve e interpreta. Em relação às outras artes, o cinema consegue captar aqueles elementos mais universais de cada uma delas, e se compõe como arte pela maneira como se expressa através da imagem. No início do século XX, o cinema, assim como a fotografia se destacam como arte, mas sua produção já não atende a ideia de “aura” da obra de arte, discussão levantada por Walter Benjamin em *A obra de*

arte na época de suas técnicas de reprodução (1935), quando questiona esse novo modelo de consumo das obras de arte, já que, até então, a obra era única e autêntica, e com a possibilidade de reproduzi-la, essa autenticidade se perderia. Ainda assim, a reprodução técnica seria capaz de captar aspectos de uma obra original, que talvez antes não atingissem a atenção do olhar do espectador. O cinema consegue ser uma arte que atinge às massas. Segundo Alain Badiou, o cinema é uma arte de massas porque é uma arte carregada de elementos não necessariamente artísticos, o cinema sempre consegue incorporar formas novas da existência, provenientes ou não da arte (BADIOU, 2004). Elementos que podem ser considerados banais, estereotipados, repetitivos ou carentes de interesse, não impedem que um filme seja considerado uma obra de arte, ao contrário, torna sua compreensão mais universal.

Na linguagem cinematográfica, a imagem em movimento, cria uma espécie de realidade, de ilusão do olhar, que compreende uma sequência resultando em uma realidade temporal que está presente somente na duração daquele filme (CARRIÈRE, 2006, p.17). E já a interpretamos, naturalmente sem perceber as conexões que a compõem. Pensando na temporalidade, o cinema consegue transformar o tempo em percepção, tornando visível novamente um tempo que já passou. Aqui vale pensar que não se trata em recriar nem retomar, simplesmente trazer à tona a memória quando se assiste a um filme. Por isso o ato de ver um filme que traz de volta um tempo é diferente da vivência do próprio tempo e, logo, da experiência que ele trouxe. Cine transforma a nossa vivência do tempo em representação. O filme, ao mesmo tempo em que é a possibilidade de uma cópia da realidade é a dimensão totalmente artificial dessa cópia. Ele é o que é mostrado quando se mostra algo (BADIOU, 2004, p.31) – quase como um espelho, mas com inúmeras possibilidades desse “mostrar”, que irão depender da criatividade e da sensibilidade daquele que o produz, e para quem se destina essa produção.

Não se pode esquecer que o cinema é primeiro uma arte, que é também uma cultura, cada vez mais ameaçada pela amnésia, e que é, finalmente, uma linguagem e, como tal, necessita de aprendizagem. (BERGALA 2006, p.33)

No universo que permeia o cinema são muitas as possibilidades de significação para compreendermos o mundo. Ao explorá-las dentro da escola colocamos os alunos em contato com os valores artísticos, culturais e pessoais que se põem em jogo na prática de assistir filmes. Permitindo-lhes uma experiência criativa e reflexiva, que dê espaço para um

diálogo que ultrapassa os conteúdos programados pelo professor para a duração de uma aula. Ainda que existam limitações para que se consiga trabalhar o cinema como arte na completude da proposta de Bergala, acredito que a escola possui muitos mecanismos capazes de colocar o cinema em um lugar entre, não sendo reduzido a um recurso pedagógico, e sendo elevado a uma cultura e uma linguagem que, como nos afirma o autor, necessita de aprendizagem. Aprendizagem esta que não deve limitar o cinema a uma função social, mas sim apresentar algo além de conteúdos a serem transmitidos, um aprendizado que não é totalmente consciente, que se aproxima de sentimentos, de impressões.

Esta abertura que se dá da relação entre cinema e educação pode ampliar as possibilidade de expressão e representação da realidade por meio de maneiras distintas de ver o mundo. Cada filme apresenta a realidade de acordo com ideia de mundo de quem o produziu, sendo produto de um momento da imaginação de quem o criou, e nesse sentido é que pode haver uma abertura de horizontes através da experiência com o cinema. Na medida em que esta experiência destitui a condição hierárquica presente no espaço escolar, e coloca todos na condição de espectadores. Claro que o professor tem o privilégio de eleger os títulos que serão exibidos para os seus alunos, e esta escolha nunca é neutra e imparcial, acidental, pois eu faço um juízo de gosto ao escolher *Infância Clandestina* e não *O ano em que meus pais saíram de férias*,⁴⁶ e divido este gosto com os meus alunos. O ato de selecionar através de algum critério não reduz a abertura que esta experiência poderá proporcionar individualmente. Trata-se de uma atitude desatrelada de polarização na relação entre locutor e ouvinte, é a que nos tira, por um instante, pelo tempo de um filme, do lugar de professor e aluno (RANCIÈRE, 2010). E que pode trazer reflexões que perpassam os limites conceituais de uma aula de História, tendo reverberação para além dos limites escolares.

A sensação de não saber explicar em palavras⁴⁷ aquilo que eu senti quando assisti tal cena do filme, é algo que não está previsto para nenhum de nós e nem é passível de avaliações do professor. Isto é possível quando operamos com a ideia de uma atitude

⁴⁶ Ambos os filmes que abordam a ditadura militar na América Latina sob o olhar da criança.

⁴⁷ Este tema será desenvolvido como categoria de análise ao longo do capítulo 4.

estética diante daquela experiência, nos distanciando de uma antecipação do que será visto interpretado e sentido.

Uma experiência estética, nesses termos, assemelha-se ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, inaugura-se um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituíam e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. Algo começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse algo me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse algo, que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que, por enquanto, é só uma substância de conteúdo, ainda sem forma de expressão. (PEREIRA, 2012, p.5).

A definição que Pereira apresenta nos permite questionar a atitude do professor enquanto aquele que propõe e media algo em sua aula, e de como deve estar comprometido em fugir dos atalhos das respostas prontas, absolutas, e conseguir respeitar, contemplar, dar ouvidos e identificar no seu aluno, seu potencial como um espectador crítico.

Pensar o potencial do cinema dentro do espaço escolar e suas possíveis interações dialoga com a proposta de Alain Bergala que propõe o cinema não somente como uma tecnologia de suporte didático para o professor, mas como uma arte e linguagem (BERGALA, 2007). Porém, em sua integralidade, a proposta do cineasta nos coloca diante de uma série de limitações que o cinema encontra ao “adentrar” a sala de aula – duração de uma aula e duração do filme, espaço físico limitado, calendário letivo, currículo, entre tantas. Os limites com os quais o cinema esbarra quando entra no formato escolar suscita provocações acerca da própria definição que temos de educação, e o quanto ela dá conta de incluir ou não uma linguagem como o cinema. A pedagoga argentina Maria Silvia Serra nos traz algumas reflexões acerca do que significa para a escola abrir espaço para o cinema. Quando afirma que esta se apresenta como mediadora na relação entre cinema e pedagogia;

Na experiência escolar, abrir as portas ao cinema, bem poderia ser um modo de que lógicas vozes e imagens estranhas, estrangeiras, a visitem, suspendam suas certezas por um momento e façam outra coisa dela. (SERRA, 2011, p.153).

Para o cinema, sua entrada na escola implica em um deslocamento do seu espaço cultural original para um espaço escolar. Mesmo que deste movimento, alguns elementos da prática cultural fiquem pelo caminho, ainda é possível que esta estreia contemple

algumas especificidades do discurso cinematográfico, sem que se perca tudo o que ele tem de pedagógico por si só antes mesmo de chegar à escola, como nos sugere a autora. O que significa incorporar o filme como algo a mais do que mera ilustração de certo conteúdo de aula, como uma experiência cinematográfica. Não tentando interpretá-lo ou analisá-lo de imediato, mas deixando-se emocionar, comover-se, antes mesmo de objetivar qualquer significação dos elementos narrativos ou estéticos que integram o filme. Muito se perde se, ao exibir um filme para o meu aluno meu objetivo seja lhe entregar um questionário para ser preenchido com a finalidade de dar conta de toda a sua experiência em algumas linhas. Na crítica da autora, fica claro que, nesta relação, quem se adapta é sempre o cinema, ele é incluído no formato escolar, e este está longe de considerar o potencial desta linguagem para além das práticas pedagógicas, fica somente aquilo que atende aos parâmetros curriculares da escola.

Longe de desconsiderar os limites que o formato escolar impõe para que a experiência com o cinema se dê em sua integralidade – toda a prática de sentar-se em uma sala enorme e escura cercada de estranhos que irão compartilhar aquele espaço e assistir ao filme em seu volume máximo na grande tela – o que a autora propõe é que a escola se coloque como mediadora desta experiência. Aqui é possível identificar em muitos pontos o trabalho de campo realizado, pois, partir do formato escolar e incluir o cinema foi o exercício que se tentou realizar nesta pesquisa. Durante toda a sua extensão, tive – tanto como professora quanto pesquisadora - que lidar com as limitações que tal formato me impôs, e não estou certa em afirmar quanto à possibilidade de driblar tais limites, mas sim que, na ideia de me colocar como mediadora desta experiência consegui convier, resistir e penetrar nas brechas que esta formatação escolar, curricular me permitiu, tentando aproveitar ao máximo o potencial de contingência que elas apresentavam a mim e aos estudantes que integraram este processo. Talvez a maior dificuldade em pensar este tipo de experiência dentro de um contexto pedagógico, seja justamente aquilo que é da ordem subjetiva, aquilo que não nos permite atalhos, não tem uma fórmula que dê conta de contemplar os efeitos que ela cria. Não podemos apressar na escuta de um aluno, aquilo que o comoveu, nem pedir-lhe que nos dê uma opinião objetiva sobre o que pensou de tal filme, que se difere em tudo dos que ele está habituado a assistir, nem sempre irá haver sincronia nas expectativas, pois cada um destes jovens carrega uma carga de conceitos, representações e formalizações que farão ou não sentido em um dado momento. Se em

outros tempos o cinema nem ao menos era imaginado dentro do espaço escolar, agora o que deve ser considerado é justamente qual espaço lhe foi dado, sob quais condições?

Ao não criar atalhos, construímos um refúgio, como em uma mina quando algo está desabando, e nele, conseguimos falar sobre cinema. Este refúgio não era somente do espaço físico, ele aconteceu na dinâmica das aulas História, pois por mais que ele tenha modificado toda ela, a hora de falar sobre cinema, era a hora de ir para o refúgio. E nele não havia nenhuma garantia nem pelo lado da compreensão dos argumentos apresentados no filme, tampouco da desnaturalização do olhar, da sensibilização. Ao assegurar a entrada do cinema nas minhas aulas, o exercício maior foi o de lidar com as incertezas e inseguranças. Por minha parte, pois não tinha a garantia de ter feito a melhor escolha do filme, nem mesmo sabia se meus alunos estariam dispostos a falar sobre tal filme. Da parte deles, por não terem certeza se estavam entendendo o que o filme queria dizer, por não se sentirem seguros para falar – mesmo eu reforçando que não havia avaliações de suas falas naquele momento – por estranharem o formato estético do filme, o idioma, o ritmo das cenas, a trilha sonora, o recorte temporal, afinal;

Ana 301: Não entendi muito bem o final...

Lara 301: Não sei se a minha interpretação tá errada sobre o final...

Proporcionar esta experiência com o cinema foi uma estratégia do ponto de vista do enriquecimento do repertório fílmico de sujeitos que tem o cinema naturalizado por produções cinematográficas que trazem narrativas que conduzem a uma linearidade nas interpretações, cheias de clichês que fazem o papel de suprir suas expectativas como espectadores. Ao eleger os filmes, houve um cuidado em fugir um pouco dos modelos estéticos e de narrativas as quais os jovens têm fácil acesso, seja por sua veiculação na TV, ou maior divulgação e distribuição, no geral filmes da indústria hollywoodiana, *blockbusters*. Para filmes que tragam outras formas de narrativas, outros padrões estéticos que contemplem visões de mundo de outras culturas, além de produções mais independentes, com distribuições mais restritas e que geralmente ocupam um espaço menor na programação das salas de cinema que estes jovens costumam frequentar. Na tentativa de dar espaço para uma possível abertura e um deslocamento do “lugar comum” tanto no que diz respeito à relação que eles têm com os filmes, quanto na composição que farão do que lhes produz em termos de percepção, sentimentos, reações a experiência estética.

Considerando uma concepção de História que privilegia um espaço para a prática interpretativa dos acontecimentos, onde a construção do conhecimento histórico dos sujeitos em questão tenha um potencial de contingência, de possibilidades abertas, incertas ou até duvidosas de entendimento dos processos históricos. Que este conhecimento possa produzir discursos de verdade que contemplem a singularidade de cada acontecimento, sem requisitos a priori que possam ser limitadores do discurso produzido por estes sujeitos, mas que os permitam problematizar certos tópicos de forma a pensar o que porque foram dados como falsos ou verdadeiros pela História ao longo do tempo. Como nos sugere Foucault ao falar que o que está em jogo não são as respostas certas ou erradas, mas sim aquilo que me desloca a pensar que talvez uma verdade não seja absoluta e eu não tenha que criar outra tão totalizante para suprimi-la, às vezes o que é necessário é enxergar que apenas que temos que reavaliar certo ponto como verdadeiro ou falso, entender o que lhe dá validade ou não.

Problematizar não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (FOUCAULT, 2004, p 242).

Portanto ao trazer outra linguagem, neste caso, cinematográfica, o que se pretendeu não foi criar uma estratégia onde estas imagens em movimento assegurem a veracidade de algum acontecimento da História citado em aula, ou que o filme comprovasse ou respondesse questões levantadas pelos estudantes, também não se tratava em traçar relações que resultem em explicações, esclarecimentos sobre o enredo do filme e os acontecimentos históricos. Mas sim, tentar encontrar nas falas destes jovens, uma maior disponibilidade em construir pensamentos acerca destas imagens, rever conceitos históricos dados como verdadeiros, questionar como eles foram formulados, por quem, em que dado momento?

Ao criar um ponto de escuta para os alunos, através de uma proposta de discussão em que eles poderiam falar sobre os filmes que foram exibidos em aula, pude registrar suas falas para que deste material lançasse mão de elaborar o capítulo a seguir onde estes relatos foram analisados a partir de três categorias. Estas categorias foram elaboradas conforme a leitura e releitura das transcrições onde o que me instigava era a possibilidade de encontrar pequenas impressões que expressassem o repertório cinematográfico, as emoções despertadas pelo filme e as mudanças em como olhavam para certas questões que estavam

representadas ali. Intitulado de “O que fica além da aula?”, o capítulo tenta dar conta dos pontos que seguiam sendo citados pelos alunos, que reverberavam e que lhes fazia pensar mesmo após os períodos destinados à aula de História. Além disso, ao me colocar como professora e pesquisadora neste trabalho, o momento de transcrição e análise era aquele que me permitia lançar um olhar mais distante em relação aos meus alunos, me dava uma visão panorâmica do local de fala de cada um deles dentro das atividades realizadas na pesquisa. “O que fica além da aula” é o que reverbera, é quando um filme lhes incomoda para além do horário escolar, é quando o encantamento que o filme pode provocar traz mudanças na maneira de perceber o mundo e o outro, e faz com que eles olhem – mesmo que por alguns instantes – para aquele tema, aquela pergunta, de maneira diferente do que a instantes atrás.

4. O QUE FICA ALÉM DA AULA?

Ao dar um espaço nas aulas de História para que os estudantes se manifestassem sobre o filme assistido, procurei interferir o mínimo possível, deixando que os próprios tópicos que eles colocavam em pauta pudessem dar os rumos da discussão. Não me refiro à imparcialidade ou neutralidade, pois desde a escolha por um filme e não outro fica explícito uma tomada de decisões que exclui qualquer neutralidade do processo. Tão pouco a uma tentativa de conduzir a linha de pensamento deles sobre o filme ou buscar cenas que comprovem conceitos de História, ou ainda dizer que tal acontecimento estava mal representado naquela produção. Em cada início de discussão eu entoava tal questão; *Se vocês tivessem que falar sobre este filme para alguém, como seria?*

O que me importou neste trabalho foi tentar amenizar os traços de hierarquia presentes nesta relação entre professor e aluno, tentar escapar de possíveis antecipações de sua compreensão, colocar todos em uma condição de espectadores (RANCIÈRE, 2005). Por mais difícil que seja estabelecer esta condição mais igual, eu acreditava que conforme as atividades ocorressem, ela ficaria cada vez menos desigual. E, na medida em que eu transcrevia e depois analisava, ia me dando conta de que, em cada discussão, um ou mais estudantes transformavam-se na figura central, e iam conduzindo também certos temas para o centro e para as periferias da conversa, davam o tom. Ao transcrever, ler e reler os relatos muitas categorias poderiam emergir, mas eu buscava ali indícios que pudessem não só responder às questões propostas pela pesquisa, mas que me instigassem a outras, novas questões. É dizer que, havia uma expectativa de que eu pudesse me surpreender me deparar com inquietações que ainda não me incomodavam, eu também queria sair de um lugar ao analisar aqueles relatos.

Quanto aos filmes escolhidos, recorro a Rancière ao entender que todas as obras selecionadas são de caráter ficcional, são produções ficcionais que jogam com diferentes tipos de vestígios, de elementos do real, para propor em suas versões, possibilidades de pensar a História. Portanto mesmo que alguns filmes tratem de narrativas de acontecimentos históricos, ainda assim a maneira como é feita a construção do enredo e da estética do filme, são criações ficcionais que partem da realidade. É dizer que, cada

produção cinematográfica conta com escolhas dos sujeitos que a elaboram, e cada um destes sujeitos tem visões de mundo que interferem nestas escolhas, portanto conceber o filme como uma mera representação do que foi ou como deveria ter sido a realidade em dado momento, seria simplificar demais a análise desta criação e preencher as lacunas da interpretação do sujeito com opções limitadas.

No filme, cada imagem está colocada em determinado lugar e em um dado momento porque por trás desta escolha existe uma intenção, e um juízo de valor de quem as produziu e ordenou (HUBERMAN,2012). Portanto compreender que por trás da produção de sentidos sobre a história que cada filme pode provocar, existe um jogo de forças políticas e sociais que permeiam as escolhas do grupo que o produziu, e que estas são leituras que produzirão uma representação a partir de escolhas feitas no presente e que darão visibilidade a este passado que se quer mostrar. O caráter ficcional passa por uma questão de distribuição de lugares, de quem toma parte, em função do lugar que ocupa, da atividade que exerce, definindo aquilo que se quer ou não mostrar (RANCIÈRE, 2005). Em se tratando do trabalho empírico realizado nesta pesquisa, temos dois jogos envolvidos nesta *partilha do sensível*, como definiu Rancière. De um lado, temos as escolhas de quem produziu o filme, e de outro as escolhas do professor ao selecionar tal filme para exibir aos seus alunos.

Proponho-me a analisar então, os efeitos, por vezes muito sutis, superficiais, que podem emergir deste encontro dos estudantes com o filme. Ao citá-los, seus nomes foram substituídos por outros nomes, pois embora todos os responsáveis tenham consentido o uso de suas falas na pesquisa⁴⁸, este recurso serviu para substituir muitos nomes de alunos que se repetem e me obrigariam a especificar os sobrenomes de cada um. Ao lado dos nomes fictícios constará também o número referente à turma a qual aquele estudante pertence, para facilitar a identificação para o leitor.

Foi levando em conta toda a sinuosidade do caminho traçado para este trabalho, que cheguei às três categorias anunciadas anteriormente. Elas me permitiram olhar para estes jovens espectadores a partir de expectativas por vezes difíceis de cruzar. No mesmo caminho eu encontrava todo um modo de ser jovem, o potencial de mutação, a adaptabilidade diante das propostas e as expectativas do que estava por vir. Mas também

⁴⁸ Como explicitado no capítulo 1 acerca dos procedimentos éticos com o TCLE.

cruzava com curvas mais estreitas, com a insegurança, com a incerteza, a busca pelo entendimento reto e direto imposto pela formatação escolar e a resistência em desconstruir verdades que se constituíram ao longo de suas vidas como sendo o sinônimo da realidade. As curvas também passavam pelo repertório fílmico, as referências de cinema que estes jovens traziam, as quais eu também pretendia penetrar, ao disponibilizar a eles filmes com os quais não estavam naturalizados, outras narrativas, olhares sobre o mundo que fugia daqueles que tinham idealizado. Ao revisar as transcrições, não buscava encontrar ali determinadas categorias prontas, mas havia pontos que eu pretendia identificar. Me interessava encontrar pistas no que diz respeito ao que os alunos tinham como referência de cinema, da construção de realidade que eles constroem a partir do que consomem em termos de cinema.

Desta busca, emergiram cinco marcadores que, inicialmente diziam respeito ao repertório fílmico dos estudantes, do filme como um intercessor entre o que afeta e aquilo que é ativado na memória do espectador, da desnaturalização do olhar em relação ao mundo, de como o filme afeta e emociona e, finalmente, da saída do lugar comum, aquilo que me desloca a pensar diferente. A questão aqui era que, quanto mais eu analisava os relatos, mais eu percebia que estas categorias viriam a se repetir ou se encaixar umas dentro das outras. Ao pensar sobre o filme ativando a memória, e os pensamentos que emergiam disso, eu avistava também pistas dos sentimentos provocados por esta experiência. O que me resultou em um único marcador referente às afecções. Porém, era muito complexo o caminho de separar este marcador dos demais, pois ele estaria presente também neles. O exercício aqui seria de conseguir contemplar as impressões que eu presenciava estando presente nas atividades de exibição e de discussão dos filmes. Traduzir de certa maneira para o leitor, aqueles momentos de emoção e de reações que me pareciam tão fundamentais para minha análise, mas que seriam difíceis de colocar em palavras, tanto por parte dos meus espectadores quanto de minha parte como autora. Quanto aos marcadores que tematizavam a desnaturalização do olhar e a saída do lugar comum, muito mais do que pensar naquilo que está naturalizado em termos de cinema, era pensar o que está dado como construção de realidade e a partir de como estes estudantes enxergam o mundo e como eles enxergam a si mesmos. Portanto a própria desnaturalização na maneira de ver o mundo, já seria uma saída do lugar comum.

Deste “artesanato” resultaram as três categorias de análise que serão desenvolvidas ao longo deste capítulo, elas buscaram dar conta do *Estoque de Imagens*, da sensibilização, *Aquilo que afeta, que é difícil colocar em palavras*, e da desnaturalização do olhar, a *Saída do lugar comum*.

Mapeando este caminho, iniciarei a análise trazendo o que chamarei de *Estoque de Imagens*, para compreender a partir de que referências os estudantes construíram sua noção do real, sob qual regime de imagem se ergue suas noções sobre História e sobre cinema. E como elas operam em cada um deles de maneira individual, subjetiva, como cada um monta este estoque de acordo com suas experiências anteriores e suas percepções.

4.1 O Estoque de Imagens.

Falar de imagem sem imaginação significa, literalmente, cortar a imagem de sua atividade, da sua dinâmica. Percebe-se facilmente que, na massa esgotante das coisas visíveis que nos rodeiam, nem todas merecem que nos detenhamos a decifrar a sua dinâmica própria. (DIDI-HUBERMAN, 2012: 147)

Aqui analiso os elementos que fui percebendo quanto às referências que meus alunos traziam de representações da História e de repertório de imagens, o que estava no *set list* cinematográfico deles e como estas referências iam surgindo sutilmente em suas falas, foi o que me provocou a elaborar esta categoria. Sutilmente, pois, para isto eu poderia ter me utilizado de recursos como um questionário, pedir-lhes para elenca quantos títulos conhecem sobre o Holocausto ou sobre a Guerra Fria, quais filmes costumam assistir, que gênero os agrada mais, mas dentro da minha proposta, talvez isto se convertesse em um atalho, pois eu não queria que meus espectadores relacionassem um tema histórico, um conteúdo de aula aos filmes que já viram ou ouviram falar sobre tal coisa, pois acreditava que da experiência de assistir e falar sobre o filme no grande grupo pudesse surgir relações que perpassassem o tema central. Em outras palavras, eu não queria direcionar o olhar deles neste sentido, mas sim ampliar as direções às quais pudessem olhar a partir daquele filme. Permitindo-lhes pensar acerca daquelas cenas para além da sala de aula e todas as convenções pelas quais ela se submete. Para então conseguir pinçar aqueles comentários que fizessem alusão a algum filme que lembraram ao assistirem o filme em aula, por vezes recordavam outros filmes devido a algum tema em meio à discussão - como quando uma

das alunas da turma 301 citou o filme *Vovózona*⁴⁹ durante a discussão sobre *A Invenção da Infância* - ou porque tal personagem lembrava o de outro filme, mas às vezes simplesmente lembravam que tinham assistido algo no final de semana e o citavam.

Ao que se refere à pensar a partir das imagens, nunca como hoje elas se multiplicaram e se saturaram tanto a ponto de serem somente mais uma entre tantas, este “bombardeio” de imagens torna cada vez mais difícil sermos provocados a pensarmos acerca delas e, portanto percebê-las e ser afetado por tais. Este manancial imagético, este estoque de imagens é infinito. No caso do cinema, nunca se esgotam as possibilidades de se representar as mesmas coisas de maneiras diferentes. Quanto a grandes temas históricos, temos uma infinidade de produções que abordam os mesmos temas sobre perspectivas diferentes, com outro recorte temporal ou diferentes padrões estéticos. Quantos filmes do Holocausto são possíveis? Será que existem filmes sobre todas as batalhas históricas? Quantos filmes sobre Segunda Guerra Mundial e as Ditaduras Militares já foram feitos e quantos ainda virão? De quantas maneiras eu posso falar sobre exploração? Por mais que o tema possa ser considerado um pouco clichê, sempre a forma como ele é traduzido em um filme irá trazer outras maneiras de estabelecer relações com elementos que, em outros momentos, nem seriam representados. Um filme sobre estudantes não precisa se passar, necessariamente, dentro de uma escola, assim como não é fundamental representar cenas de tortura em um título sobre ditadura militar para saber que estes horrores foram cometidos, ou como na reflexão de Rancière que nos diz que afinal “não existe mais uma regra de conveniência entre tal tema e tal forma, mas uma disponibilidade geral de todos os temas para qualquer forma artística”. (RANCIÈRE, 2012, p.128)

Aquele filme clichê, para alguns irá produzir deslocamento, dependendo do estoque de imagens que este sujeito carrega. Já em outros pode ser totalmente tedioso, não provocar deslocamento algum do lugar comum, aquele filme simplesmente passa pelos olhos do espectador que o analisará sem maiores reflexões. Trazer um filme para a aula de História e contemplar um momento de escuta destes jovens espectadores constitui-se em uma das maneiras de dar visibilidade para possíveis reflexões, pois o deslocamento que esta experiência pode provocar está ligado ao estoque de imagens que cada um deles constituiu

⁴⁹ Comédia do diretor Raja Gosnell produzida em 2000, em que um agente do FBI se disfarça de avó para prender um assassino em uma pequena cidade no sul dos Estados Unidos.

ao longo da vida. Por isso não existem respostas certas ou erradas quando do diálogo sobre um filme surgem colocações muito individuais de cada um, que dialogam com as referências que cada sujeito traz consigo. Cabe aqui então, dar ouvidos a elas.

O cinema entra como parte das manifestações culturais que vem de encontro com as identidades destes jovens. Fazendo parte das experiências que os constituem como sujeitos para além dos processos escolares. No que se refere à construção de uma identidade, as linguagens culturais têm ocupado um lugar privilegiado nas práticas destes jovens através de representações, símbolos e rituais que expressam sua condição juvenil (Dayrell, 2012, p.115). Ao optar que os estudantes assistam a um filme durante o tempo de uma aula, abre-se a oportunidade de não só ampliarem seu estoque de imagens, como também, ativarem o estoque que trazem a serviço de pensar a partir do filme.

Com este intuito, no dia 4 de agosto, organizei para a turma 91 uma lista de filmes⁵⁰ que abordavam temas relacionados ao Nazismo, Holocausto e Regimes Autocráticos. Pedi-lhes que se organizassem para uma conversa, e eles se dispuseram em círculo somente com as cadeiras. O material entregue era composto por onze filmes, contendo a ficha técnica de cada um. Uma das ideias desta atividade era conhecer um pouco melhor o repertório destes estudantes, as referências de representação que eles traziam dos temas em questão, como uma triagem. Portanto o primeiro momento foi para que fizessem uma breve apreciação do conteúdo desta lista, para que dela emergissem algum comentário sobre este ou aquele filme.

Ao elaborar a lista tive a preocupação em elencar desde alguns títulos que talvez o grupo estivesse mais familiarizado – filmes que já foram exibidos algumas vezes na televisão ou produções mais recentes – até outros que provavelmente não faziam parte do circuito televisivo mais acessado por eles. Obras que provavelmente não estariam em seus repertórios, que não seguem a lógica narrativa e estética dos filmes que costumam consumir. E que irei analisar a partir de impressões que tive durante as atividades.

Considere importante também que daquele momento de “imersão” fosse possível selecionar um dos filmes a serem trabalhados na aula seguinte já com o objetivo de registrar os relatos para, quem sabe, inclui-los na análise da pesquisa.

⁵⁰ A lista utilizada na atividade descrita encontra-se anexada ao trabalho.

Após um período de aula, ficou decidido que o filme escolhido seria *A Onda*, filme alemão do diretor Dennis Gansel produzido em 2008 cujo roteiro é baseado em fatos reais que ocorreram nos Estados Unidos quando um professor decide simular um regime autocrático com sua turma de alunos e encontra imensa adesão. Esta escolha por parte dos estudantes ocorreu devido à curiosidade que demonstraram em relação à sinopse do filme, e por se tratar de um enredo que se passa dentro de uma escola, a possibilidade de se enxergarem nos personagens talvez possa ser um indicativo deste interesse também. Admito que a escolha me surpreendeu⁵¹, pois diante de uma lista que trazia títulos dos quais eles estavam mais familiarizados como *Bastardos Inglórios*⁵², *O Diário de Anne Frank*⁵³ ou *A menina que roubava livros*⁵⁴ não imaginava que eles pudessem optar por uma produção alemã que nenhum dos colegas havia assistido antes e cujo a indicação havia partido somente da professora. Mas Bergala já falara sobre isso quando coloca que; “Ninguém pode poupar o outro de viver suas próprias experiências, inclusive e, sobretudo, na formação do gosto e do juízo pessoais.” (BERGALA, 2008, p. 75), propor um filme aos alunos é uma decisão que sempre irá passar pelo juízo de gosto de quem o escolhe, e segundo o autor, esta ação exige muita sinceridade por parte do professor, pois lhe permite fugir de um modelo pedagógico que busca escolher e antecipar o que se pretende produzir daquela experiência. Mesmo sabendo que tal filme possa causar inicialmente um estranhamento por parte destes jovens é neste efeito que talvez se imprimam as marcas mais duradouras nestes espectadores. Ao elaborar uma lista, talvez nem todos os títulos tenham passado pelo meu juízo de gosto, mas sabendo que dali sairia um filme a ser exibido, certamente julguei que qualquer um dos filmes citados ali poderia vir a ser selecionado pelo juízo de gosto dos alunos.

A aula planejada para a exibição do filme foi a do dia 13 de agosto, uma terça-feira. Na data, conseguimos que o professor de Geografia nos concedesse um período, caso

⁵¹ A reação descrita está relacionada ao meu papel de professora naquele momento, uma vez que ao elaborar esta lista não tive a preocupação em conduzir o olhar dos alunos para uma determinada escolha que pudesse ser mais frutífera enquanto pesquisadora.

⁵² Embora o filme de Tarantino tenha sido bastante citado como uma possível escolha, em se tratando de uma turma de nono ano cujos alunos têm uma média de idade inferior a 18 anos, tive o cuidado de sinalizar lhes sobre a impossibilidade de utilizá-lo em aula, tendo em vista que isto pode vir a desencadear algum problema com os familiares perante a escola.

⁵³ A obra literária que inspira o filme é referência constante nos livros didáticos de História por isso o acesso a esta produção acaba sendo mais recorrente.

⁵⁴ Além de baseado em um livro que teve ampla tiragem, o filme já foi exibido algumas vezes na programação televisiva.

contrário, não concluiríamos o filme – embora tenhamos três períodos de História no 9º ano, eles estão divididos um a um. Antes do início da exibição, retomei com a turma a ideia de que se tratava de um filme baseado em fatos reais, e que haviam dois filmes produzidos sobre aquele evento em específico. Deixei aberto para que buscassem a outra versão caso tivessem interesse. O primeiro estranhamento dos alunos foi em relação ao idioma em que o filme é falado, o alemão, pois com isso viram a necessidade de ler muito precisamente as legendas em português. É comum que eles assistam na TV ou pela internet aos filmes em suas versões dubladas, e em muitos momentos questionam sobre esta possibilidade. Expliquei que, nas dublagens, perdemos muito das expressões utilizadas no áudio original e até mesmo da entonação das falas dos personagens, e que, neste caso, preferia que eles fizessem um exercício de leitura, mesmo que pudessem vir a perder algumas falas, mas com o áudio em alemão. Tal decisão reforça a ideia de desnaturalizar a maneira como estes jovens se relacionam com o cinema, ao insistir que assistissem ao filme no seu idioma original, eles tiveram que antes mesmo de abrir-se para o que o enredo e a estética do filme pudesse lhes causar em termos de experiência, encontrar uma disposição para ler as legendas com maior rigor, ou pelo menos tentar, e ouvir o filme em um idioma o qual eles não estão acostumados, intuitivamente além da dublagem em português, o inglês também já estaria mais naturalizado aos seus ouvidos, o que se justifica pela nacionalidade dos filmes que estão habituados a assistir.

Os comentários que se seguiram ao longo da exibição do filme, nos permitem avistar algumas reações destes jovens quando entram em contato com filmes que fogem dos padrões cinematográficos que eles costumam consumir. Estão habituados a assistir produções da indústria hollywoodiana, que seguem uma narrativa que cria e soluciona conflitos de seus personagens tornando invisível todo o processo que leva ao fim, ou ainda, dando visibilidade somente aos obstáculos que lhes interessa focar, dando a sensação de que aquilo que parece ser, realmente é, como um espelho da realidade que está sendo copiada.

Cria-se aí uma espécie de figura de linguagem universal acerca de determinado tema, e que está tão legitimada para estes jovens que quando entram em contato com uma produção que não produz este tipo de realidade e que não sugere soluções mais simplistas para os conflitos, acabam por estranhar aquilo que está mais próximo do real. São elementos bastante pontuais como comentários acerca do figurino, da linguagem, dos

cenários e da própria vulnerabilidade na personalidade dos personagens. *Afinal como o menino mais bonito do grupo e o melhor esportista é também o mais inseguro? Por que ele não debocha dos outros colegas? E como ele adere a um grupo sem tornar-se o líder? A namorada dele não precisava ter acabo com ele só por isso!* Foram questões que surgiram já na aula seguinte quando iniciamos a discussão sobre o filme dia 14 de agosto. Cabe aqui refletir acerca do realismo no cinema, de como esta impressão do real nos faz crer na realidade com que nos deparamos quando vemos um filme.

Gostaria de seguir a minha análise explicando os motivos que levaram à reincidência do filme dentro da pesquisa, o fato dele ganhar espaço nas discussões de ambos os grupos, não aconteceu de maneira proposital, mas ganhou adesão dos dois lados, pois constava em uma lista de filmes que foi entregue por mim em aula.

A diferença foi que, no nono ano esta lista deveria funcionar como o “pontapé inicial” do trabalho de pesquisa com os estudantes, já que nesta turma, ele ocorreu tardiamente⁵⁵. Já no terceiro ano, a lista operaria como uma espécie de curadoria para que os estudantes pudessem consultá-la eventualmente e pudessem ter acesso aos títulos dos filmes que eu havia selecionado. Mas o que acabou acontecendo foi que, ao reuni-los para discutir cada título, *A Onda* foi o filme que despertou maior curiosidade, e muitos insistiram para que eu o encaixasse na aula seguinte. O que me ajudou a recordar que ao trabalhar com o cinema, precisava me desapegar um pouco do meu cronograma estático, e assim como almejava aos meus jovens interlocutores, precisava estar disposta a fazer novas combinações com a demanda que encontrava pelo caminho. Dito isto, darei segmento à análise destas vozes inquietantes, perturbadoras, provocadoras e instigantes que se transbordaram para além do tempo de um filme.

“É uma onda sora, pega um, pega todo mundo”⁵⁶, turma 91 durante a discussão sobre o filme *A Onda*. Esta fala, que para eles resumiu todo o comportamento dos personagens do filme, veio com uma carga de autoconhecimento e de exposição destes jovens, que provavelmente tenha lhes escapado por entre os dedos naquele momento. Possivelmente, ela venha de encontro a muitas outras falas entoadas por eles neste ou em

⁵⁵ Descreverei ao longo do subcapítulo Estoque de Imagens, as razões que me levaram a incluir a turma 91 na pesquisa.

⁵⁶ Quando questionados, com relação a acatar ou não as regras impostas pelos integrantes do grupo *A Onda* no filme, eles afirmaram que sim, acatariam. Sua justificativa foi entoada por todos fazendo referência ao título do filme.

outros momentos, mas nos sinalizam elementos para pensar acerca de questões que envolvem a afirmação da individualidade de cada sujeito, e dos limites em que ela pode esbarrar. Quando todos buscam ser tão exclusivos e, em um lapso de tempo, percebem que estão isolados e precisam encontrar as suas comunidades, seu grupo, seu nicho, sua turma, é porque o processo de afirmação da individualidade encontrou um limite, ele passa a se tornar somente algo aparente, quando na verdade, está sendo progressivamente substituído por uma busca por unidade.

Eduarda 91: Acho que não porque tipo, tu ia te sentir diferente, todo mundo sendo igual e tu ia ser a “estranha”.

Lúcia 91: Tá todo mundo igual e tu diferente por uma escolha tua, daí tu começa a te sentir excluído.

Helena 91: Vai acabar todo mundo fazendo e só um vai ficar diferente...

Esta sequência de falas das meninas sobre a questão de aderir ou não às regras de um grupo vem para reforçar a ideia de que o anseio destes jovens de “ser quem você é” esbarra na busca por um sentimento de pertença a alguma coisa, o qual eles não hesitam em argumentar quando dizem;

Jorge 91: Que eles tinham diferenças e aquilo ali fez eles esquecerem totalmente as diferenças que tinham de gosto, de estilo social que tinham por uma causa.

Este panorama é fundamental não só para entender a turma 91, mas também para que eu consiga aqui contextualizar as falas da turma 301 acerca do mesmo filme. Nelas pude perceber, mesmo sem a intenção de comparar as turmas, como um mesmo filme é capaz de se comunicar de maneira completamente distinta com cada espectador. E o quanto esta comunicação tem a ver com o lugar de fala de cada um deles. Se por um lado eu posso dizer que o pessoal do 9º ano se empenhou muito em analisar o quanto as ideias de um grupo reforçam o sentimento de pertença de cada sujeito ali inserido. O pessoal “mais velho” do 3º ano permeou sua discussão muito mais encima de aspectos referentes ao controle que a figura do professor exerceu sobre os seus alunos.

Quando uma das meninas diz que,

Laura 301: O filme nos coloca o lugar da situação. Nós pensamos que é um absurdo apoiar algo assim, mas como no filme, foi uma grande manipulação, tudo aconteceu por um momento de fragilidade desse grupo, pois eram muito desunidos e tal.

Aqui se tem uma ideia de aquilo que para Laura é uma fragilidade de um determinado grupo, foi um fator para a manipulação do professor, e esta ação do professor é que ocupa centralidade no argumento dela e que será seguido de outros como,

Marcos 301: Antes de ele começar os alunos não aceitavam daí depois todo mundo se envolve.

Gabriel 301: Daí ele consegue transformar a escola.

Lucas 301: Sora tu não acha que só por ele ser professor ele já é uma figura de autoridade?

Ao pensar no contexto da turma e na atmosfera que permeia o último ano de escola, é possível compreender um pouco que este grupo, apesar de não estar junto em sua totalidade há tantos anos, começou a se formar desde o início do Ensino Médio, e mesmo que alguns destes estudantes tenham chegado à escola somente em 2015, os rituais que compõem todos os clichês de formatura, viagem do terceiro ano e a missão de angariar fundos para sua realização, acaba por coloca-los em uma condição de turma que chega a se sobressair em relação as individualidade de cada um. Mais do que compreender cada jovem dentro de sua turma e seu momento escolar, eu precisava estar atenta para as especificidades que cada turma me apresentava e que às vezes se revelavam de maneira muito nítida ao longo de uma discussão sobre um filme. Estas revelações atendem ao contexto em que cada sujeito se vê inserido quando as elaboram, as experiências que o conduziram até aquele momento e que ajudaram a construir suas referências em relação ao tema tratado no filme.

Elas nos levam a perceber que o estoque de imagens quando se amplia, pode também funcionar através de uma reiteração do modo de ver o mundo. Se só assistem comédias românticas hollywoodianas estão ampliando seu estoque somente em uma direção, reforçando uma leitura de mundo. O que e como estes jovens espectadores conhecem a realidade está relacionado à maneira como irão perceber e associar estas imagens⁵⁷. Como eles as associam e as pensam tem a ver com a maneira como concebem a realidade. Em outros momentos ao longo das discussões de outros filmes e em ambas as turmas, ocorreram falas que nos dão pequenas pistas de conexão entre o estoque de imagens e o deslocamento do lugar comum, é quando o filme intercede entre aquilo que eu

⁵⁷ Retomamos a Deleuze (2004) e a ideia de que ao se constituir de uma associação de imagens, que está sempre em transformação, o cinema deve ser pensado sempre como um movimento de criação e abstração.

pensava, neste caso não em relação a um conteúdo histórico, mas a um tipo de filme, e como eu passo a pensar a partir do momento em que me é apresentado algo que me desacomoda. Destaco aqui duas falas de alunas de ambas as turmas que reforça a ideia de desnaturalizar uma imagem que se constituiu ao longo do tempo em relação a um tipo de filme, neste caso estoque de imagens referentes a certas produções que, em um dado momento, passaram pelo juízo de gosto das alunas e agora estão sendo ativados de uma maneira diferente por elas;

Lúcia 91: O filme é diferente, normalmente os filmes que se passam em escolas são muito chatos. (sobre o filme *A Onda*)

Andressa 301: É muito mais bem feito do que os filmes brasileiros, eu acho. O roteiro do filme é bem feito, dá pra entender bem direitinho onde começa e termina a cena. (sobre o filme *Infância Clandestina*)

Cada filme é uma combinação e uma ordenação única das imagens e sua recepção irá depender do repertório de cada um dos sujeitos em questão, a chave para a compreensão e para a abertura a esta experiência está relacionada diretamente ao estoque de imagens que trazem consigo. Este estoque, este repertório se constitui de tudo que compõe o contexto em que vivem. A maneira como os sujeitos interpretam os signos presentes em uma produção ficcional tem a ver com o espaço, o tempo, o grupo, e os discursos que norteiam o universo de cada um. Esta sequência do diálogo entre Ana e Gabriel nos coloca diante de duas situações onde o estoque de imagens é ativado a serviço do filme;

Ana - 301: também não entendi bem aquela cena no início que é em desenho (ela descreve a cena). Quem é que leva o tiro ali?

Gabriel - 301: é o pai dele. Ele tá assistindo televisão e vê que o pai foi pego pela policia, daí aparece a foto do pai e a repórter fala que foi preso um dos lideres do movimento revolucionário dos *Montoneros*.

Quando Ana expõe sua dúvida em relação à cena inicial do filme, podemos considerar, entre tantos outros fatores, que ela tem relação com alguma referência que talvez Ana não tivesse previamente, e que, embora a lacuna interpretativa que ficou daquela cena tenha causado desconforto a ela, não a impediu de perceber outros elementos do filme. Talvez para Gabriel, o estoque de imagens que tinha em relação ao tema que pautava a película, lhe permitiu construir uma interpretação que para Ana não fez tanto sentido até aquele dado momento. A percepção que se tem das imagens depende de uma elaboração do pensamento e da imaginação do sujeito sobre elas, não se tratando em

duvidar ou não desta ou aquela versão dos fatos, mas de realmente conseguir manter uma visão crítica em relação ao passado e futuro, do que foi causa consequência e pode vir a ser reflexo desse evento histórico. Trazendo para o campo da História, e mais estreitamente com o seu ensino, se ela produz versões contaminadas de verdades, e o cinema é sempre contaminado pelo contexto em que é produzido, esse estoque de imagens que se forma acerca de um evento como a Ditadura Militar na Argentina, por exemplo, precisa ser olhado dentro do contexto em que ele foi produzido. Desfazendo assim, uma trama que está tão bem amarrada pelas figuras estéticas produzidas naquele momento, que quando deslocadas em obras que as remontam, quase parecem decalque das originais.

Retomando ao diálogo anterior, se para Ana não houve identificação de alguns elementos que compunham a cena e, Gabriel conseguiu interpretá-la e pensar além dela com os elementos que tinha isto não exclui a possibilidade de Ana ter conseguido ativar seu estoque de imagens, a partir de elementos que lhes eram familiares no filme⁵⁸. Como quando discutem sobre a idade do protagonista;

Ana 301: na real ele não entende, só fica meio, ok! Meu tio me ensinou... É bonitinho acho. Porque ele não perde a inocência, mas não sei quantos anos ele tem meio pré-adolescente, já não tão criança.

Lara 301: no final acho que ele tem uns 11 ou 12 anos.

Marcos 301: mas ele é meio adulto, mas pra mim 11 anos é uma criança ainda!

Gabriel 301: ele é precoce, amadureceu com o que passou.

Aqui cada um deles joga para discussão impressões que tiveram enquanto acompanharam a história do protagonista do filme, Ernesto, e percebe-se que não existiu um consenso em relação a sua idade, ou quando existiu, sua validade foi questionada por outros aspectos, como quando Marcos e Gabriel colocam que o comportamento do personagem não estava de acordo com sua idade. A noção que cada um tem de como um menino de 11 ou 12 anos deve proceder tem relação aa referencias que trazem acerca da infância e do contexto em que ela está apresentada no filme. O que lhes cabe é tentar dispor os conhecimentos que têm dentro do contexto em que estão inseridos para tentar estabelecer alguns pontos de verdade, observando, selecionando, comparando e interpretando aquilo que assistiram no filme com outras coisas que ele já viram em outros

⁵⁸ É preciso considerar também, que este é um recorte de uma discussão acerca de um determinado filme que aborda alguns temas, e que o estoque de imagens não é algo estático, ele está sendo nutrido a todo instante.

filmes, livros, lugares. Eles precisam identificar-se com as imagens para que elas possam ativar elementos de sua memória, mas isto é somente uma parte de um processo que levará ao próximo elemento desta análise, e que está na ordem do sensível, o que lhes afeta no que estão vendo e por quais motivos, o que é ativado em seus pensamentos quando algo no filme lhes afeta, emociona, sensibiliza e mal conseguem colocar em palavras. Nem sempre a identificação que o espectador faz com o filme fica nítida em seu discurso, é justamente deste plano meio embaçado, fora de foco, que surge a categoria que está anunciada como “Aquilo que afeta, difícil colocar em palavras”. Ela aparece como uma mediadora entre as outras duas ao não se dissociar de nenhuma delas, pois seu efeito talvez seja o mais imediato, embora seja o mais difícil de enxergar. Está no meio do trajeto para que possamos finalmente pensar sobre o que inicialmente nos colocou na beira desta estrada - como em uma narrativa não linear, com suas idas e vindas do enredo - se ao ativar este estoque de imagens e se deixarem afetar por elas, mudanças na maneira como pensamos sobre a imagem, o filme e as questões colocadas por ele sobre certo tema, de fato irão acontecer.

4.2 Aquilo que afeta, difícil colocar em palavras.

Resulta-me um pouco difícil separar esta categoria, pois percebo que ela funciona como um pano de fundo para que a análise das outras duas que são categorias mais operacionais, instrumentais e que se relacionam com a própria dinâmica de trabalho com o cinema e a disciplina de História. Mas pretendo delineá-la pensando o cinema como uma linguagem que consegue representar aspectos do universo que, talvez nunca tenham tomado forma em nosso imaginário antes, surgem movimentos de expressão, o que Deleuze (2004) definiu como “uma espécie de tendência motora sobre um nervo sensível” ao citar Bergson sobre a *imagem-movimento*. Essa revelação em forma de *imagem - movimento* é capaz de proporcionar momentos do espectador na experiência com o cinema que são irracionalizáveis impossíveis de descrever pela linguagem verbal os quais Epstein chamou de Fotogenia, a capacidade do cinema em sintetizar a técnica da recomposição artificial do movimento permitindo uma nova percepção da realidade revelando ao espectador um universo até então desconhecido (EPSTEIN, 1974, p.17). Da perspectiva da

experiência estética, são os caminhos onde a razão já não pode funcionar, é o que se coloca entre o que sinto quando assisto a uma cena de um filme e o quanto eu consigo ou não organizar estas sensações dentro de uma ordem de pensamento. Para Eagleton, a experiência estética está relacionada ao meu repertório, aos sistemas de significação que eu fui construindo ao longo de minhas experiências e do contexto histórico em que estou inserido. Somente a percepção e as sensações não se bastam para que eu consiga atribuir significados aquele momento, eu preciso de aspectos históricos para agregar valor aquele conteúdo. O que Eagleton coloca tem a ver com a dificuldade em analisar separadamente esta categoria das demais, pois ela está pendente aos efeitos da ativação do estoque de imagens e é também substrato para que possa haver uma desnaturalização do olhar, uma saída do lugar comum, como tratarei no próximo item deste capítulo.

Quando o espectador entra no jogo do “como se fosse verdade” e utiliza suas faculdades emocionais para preencher lacunas e criar condições de abertura à experiência no plano estético. Estas lacunas serão preenchidas pela interpretação que o espectador faz, onde ele ativa elementos de experiências que ocorreram fora deste espaço escolar, e com outro dispositivo que não este filme, mas que lhe constituíram como sujeitos. A percepção visual do filme é uma deixa, uma pista, que suscita na memória ou na imaginação outras ideias, controladas pelos interesses e pelas experiências anteriores.

O filósofo alemão Hugo Munterberg ao analisar estas pistas deixadas pelos filmes nos aponta duas maneiras distintas de analisar as emoções do ponto de vista do espectador. Uma delas quando o que o filme sugere desperta em nós exatamente o que está comunicado na cena, quando um filme de horror nos causa arrepios por exemplo. Por outro lado, existem as emoções que emergem dentro de nós quando assistimos a uma cena do filme e que podem variar infinitamente mais, podendo, inclusive, serem opostas as que estão expressas pelos personagens, quando um *serial killer* em uma cena onde demonstra satisfação em matar, nos desperta desprezo pelo caráter daquela figura. Esta segunda análise das emoções do espectador, que Munsterberg⁵⁹ denomina de emoções secundárias exigem um caminho muito mais complexo para que se possa compreender esta experiência com o cinema. Pois são sentimentos que atravessam o espectador em um dado momento e que, embora possam ser arrebatadores no plano das afecções, dificilmente se traduzirão em

⁵⁹ A reprodução de três capítulos do livro de Hugo Munsterberg intitulado *The Film: a psychological study*, publicado em 1916 nos EUA, está traduzida no livro *A Experiência do Cinema* organizado por Ismail Xavier.

palavras tal como foram sentidos. Ao verbalizar sobre como aquilo o afetou, o espectador irá buscar palavras que possam dar conta daquele sentimento, nem sempre haverá palavras para expressar aquele instante. Acredito que neste ponto, mais que buscar entender os jogos de câmera, luz e som que podem interferir nestes sentimentos, é importante considerar as experiências que constituíram a formação deste sujeito espectador como ponto fundamental para que possamos compreender as reações e os laços afetivos envolvidos em uma determinada cena. Vemos duas mulheres se jogando de um precipício em uma fuga da polícia e começamos a chorar, onde fica o medo da morte ao cair de um lugar tão alto?

Nos trechos a seguir, as meninas do 3º ano tentam colocar em palavras o sentimento que tiveram durante a exibição do filme *Infância Clandestina*, percebemos que elas tentam reproduzir as sensações que o filme lhes provocou;

Ana 301: Têm umas três cenas na real, que ela tem que ficar quietinha e ele tem que cuidar. Até naquela cena da reunião que ele tá atrás da porta algo assim... E ela começa a chorar e ele não sabe muito o que fazer...

Tatiana 301: Quando pegaram ele, achei que iam tortura-lo, fiquei desesperada! Achei horrível ele ser separado da irmã.

Andressa 301: Fiquei pensando, eu tenho um irmão pequeno e tal...

Talvez a fala de Andressa, apesar de não demonstrar tanto a busca por palavras para dar conta dos sentimentos, seja a que mais simboliza o quanto os elementos da memória são ativados a serviço do filme, pois ao não conseguir expressar o quanto lhe causou desespero ver a cena dos dois irmãos serem separados, ela busca profundamente aquilo que ativou esta angústia, colocando que tem um irmão menor e que se colocou em tal situação.

Deleuze (2004) ao analisar a *imagem-movimento* produzida pelo cinema, e a divide em três espécies; a imagem percepção, ação e afecção, definindo algo que irá chamar de *automovimento* do pensamento. No cinema, quando o avanço da técnica se consolida, no sentido de conseguir o movimento, o tempo entra também como elemento fundante para a constituição de uma *autotemporalização* da imagem, criando um intervalo, que embora esteja materializado na película, também se organiza no campo da percepção, é o movimento de dar-se conta, tomar consciência de algo. Esse movimento independe da ordem cronológica da narrativa. É dizer, que as imagens em movimento que constituem o filme, no que diz respeito à construção de sentido, contam com uma infinidade de

possibilidades de ordenamento entre elas. Essa ordenação sofrerá transformações de acordo com o tempo presente, sua narrativa, irá cambiar, se movimentar dentro de uma série de elementos ativados pelo espectador, e os elementos ativados irão mudar de acordo com as suas experiências, construindo assim outras narrativas, versões e verdades.

Trazendo para a questão da memória, e do espectador, estas imagens ativam elementos e traços do tempo passado, quando a imagem nos permite pensar sobre ela, aí se dá a percepção, e é isso que nos afeta, nos provoca. O filme pode operar como um intercessor (DELEUZE, 1992), quando eu me proponho a escolher uma obra para ser trabalhada em aula os alunos têm a experiência com aquele filme e pode haver uma interferência entre os conceitos, representações e formalizações que poderão fazer sentido ou não para eles. Tomando a ditadura militar na América Latina, os alunos do Ensino Médio, que nasceram no último suspiro do século XX, certamente não fazem ideia de como foram esses regimes, esse tempo histórico, eles têm um estoque de imagens, de representações produzidas sobre este período, seja através de livros, televisão ou outros filmes. Ao entrarem em contato com um filme como *Infância Clandestina*, por exemplo, poderão construir discursos com referência às representações que eles têm deste tempo. Este tempo presente em que estão assistindo ao filme, pode suscitar reflexões que transformam suas referências em outra coisa, organizando os mesmos acontecimentos de maneiras diferentes e reconhecendo esta nova configuração como uma possibilidade aberta e potencialmente mutável. Há uma sequência de falas que traz a tona as certezas que uns expressam sobre o que julgam ser “a história oficial” e as dúvidas de outros que se colocam justamente como questões fora de seu tempo;

Tatiana 301: Teve queima de arquivos, queimam todas as informações, fotos...

Gabriel 301: Eles investigam...

Ana 301: Mas criança eles não torturavam né?

O que eles estão questionando são os mecanismos de repressão da ditadura militar, e as referências que possuem, não dizem respeito nem mesmo, ao mesmo regime político o qual o filme critica, pois provavelmente seu estoque de imagens tenha sido constituído a partir do que viram sobre a ditadura no Brasil, mas sim, a uma linha de pensamento que traz interpretações universais do que seja um regime militar. Ao passo em que, ainda que tenham uma visão crítica sobre os fatos, essa mirada ainda circula em um espaço permeado pela ideia de “como realmente aconteceu” independente do contexto em que o filme se

passa. O mesmo não ocorre quando discutem acerca do tema da infância, e de como o personagem do filme, segundo eles, “perdeu a infância”. Ao se distanciarem um pouco do entendimento da História, parecem conseguir pensar além do filme, além da aula. Ao questioná-los sobre o que lhes parecia mais triste e dramático no filme, todos os mecanismos de repressão tão duros e tão assustadores os quais discutiam no início, são deixados em segundo plano, e a noção de infância, de maneira muito sensível, ganha espaço dentro da discussão;

Gabriel 301: é ver que ele realmente perdeu a infância.

Tatiana 301: perdeu os pais, não sabia nem o dia do aniversário (cita a cena).

Marcos 301: e chamavam ele de Ernesto e nome dele era Juan...cito.

Ana 301: Tem umas 3 cenas na real, que ela (a irmã bebê) tem que ficar quietinha e ele tem que cuidar. Até naquela cena da reunião que ele tá atrás da porta algo assim...e ela começa a chorar e ele não sabe muito o que fazer...mas ele é bem adulto pra idade dele né?

Tatiana 301: ele é bem mais maduro até pelas coisas que já passou e tal...

Cada filme, ativa elementos que fazem com que os espectadores construam novamente algum momento, fazendo sentido naquele instante, tal como se esvazia no instante seguinte, para se alimentar de outros sentidos. Essa construção de sentido passa por interferências inúmeras, para criar novas combinações, essas combinações têm a ver com novas construções de fatos que foram do passado. E estão sujeitas a modificações na medida em que novas experiências vão passando e acumulando elementos que poderão ser ou não ativados para incessantes combinações do real presente.

Aquele filme que ficou e segue sendo citado opera como intercessor entre outro filme. Não existe um controle dessas interferências, mas o filme pode ser um intercessor de ativação de traços de um tempo, e eu poderei criar novos intercessores a partir de um filme ou de outro. À medida que eu tento objetivar o movimento de ativação dos elementos, eu perco todo o papel criador, perco a subjetividade da construção possível para cada sujeito a partir daquela experiência. Cada um dos estudantes irá carregar um apanhado de conceitos, representações e formalizações que poderão dar ou não sentido aquele filme.

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

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

Em uma das discussões envolvendo o terceiro ano do Ensino Médio adentramos mais no tema da infância. Pensada para dar conta dos questionamentos que reverberaram a partir do documentário assistido em aulas anteriores, *O Lado Negro do Chocolate*, em que temas como a exploração do trabalho infantil e a perda da infância entraram em questão e para lidar com as inquietações trazidas pelos estudantes após esta atividade, decidi por trabalhar com o documentário *A Invenção da Infância* - que apresenta como tema o conceito de infância e o questiona em diferentes contextos do país e em realidades sociais opostas. Ao eleger filme com duração de 30 minutos, minha ideia era tentar aproveitar a efervescência provocada pela discussão da aula anterior em relação ao outro documentário citado e as questões suscitadas por ele. Por isso era relevante conseguir fazer com que os alunos assistissem e discutissem o filme na mesma aula, que tem a duração de dois períodos separados pelo intervalo.

Em *A Invenção da Infância*, a diretora acorda o conceito de infância desde sua constituição na sociedade, trazendo como estudo de caso dois contextos sociais do país. Por um lado temos exemplos de crianças de classe média alta que vivem em grandes cidades e estão cercadas por tarefas que enchem sua agenda diária como aulas de natação, dança, inglês, entre outras relacionadas a sua formação educacional. Por outro lado, nos é apresentada uma realidade completamente oposta, de crianças que vivem na região

Nordeste, em lugares de meio mais rural, e que tal como as crianças do meio urbano, possuem uma agenda lotada, mas composta por atividades bem distintas, pois estas crianças são pequenos trabalhadores. Neste contexto poderíamos trazer algumas questões morais relacionadas ao trabalho infantil, tendo em vista o fio condutor da atividade feita anteriormente com outro filme, como já explicitamos. Porém a grande problemática abordada pela diretora Liliana Sulzbach é a falta de elementos na vida dessas crianças que acabam lhes colocando em uma situação de perda da infância.

Logo nas primeiras falas, foi possível perceber que houve um estranhamento⁶⁰ em relação à ideia de infância apresentada pelo filme ao entoarem frases como; *“isso não é rotina de uma criança”* ou *“isso é absurdo!”*, ao referirem-se a exemplos mostrados no filme, surgem como pistas de uma desnaturalização do modo como viam o tema em questão. Tais manifestações suscitam a reflexão de que o discurso que nega que repele o que está representado no filme, de certa forma, acaba por ser um sinal de deslocamento do olhar que os alunos tinham em relação àquele tema, e como este olhar se modifica a partir da experiência com o filme. Segundo Foucault (2010), embora cada sujeito esteja submetido a relações de controle e dependência, algumas práticas do espaço educativo darão vazão para que ele tenha experiências que o permitam olhar para si mesmo constituindo outras verdades sobre ele e o mundo.

Este discurso é reforçado por elementos que demonstram o quanto estes alunos, de faixa etária entre 15 e 18 anos, enxergam a infância como algo distante ao trazerem em suas falas referências a épocas passadas.

Ana 301: O filme é de uma época uns anos atrás, mas acho que está cada vez mais difícil as crianças poderem brincar na rua. Se tu pegar uma criança que tem esse tempo livre, ela, provavelmente vai ficar trancada em casa bitolada no computador.

Diz uma das estudantes ao referir-se às crianças de “hoje em dia”, que brincam somente com jogos eletrônicos e não tem atividades mais dinâmicas. Tais elementos trazem a perspectiva do aluno como se a infância estivesse muito longe de suas vidas,

⁶⁰ Não excluo as possibilidades de estranhamento por parte daqueles alunos que, por alguma razão, optaram por não verbalizar suas impressões. Porém, procurei me deter nos dados possíveis para a minha análise, neste caso, a manifestação deles a partir de uma discussão.

quase que difícil de lembrar, mas que vão emergindo na medida em que o filme vai passando.

Essa noção longínqua referente à sua própria infância é um indicativo de que, ao se perceberem, ou ainda se afirmarem como jovens cuja relação com a infância é distante, evidencia o ponto de fala que o sujeito apresenta do presente, e o deslocamento temporal realizado ao relatar sua realidade passada, de forma crítica, emitindo juízo e análise comparativa sobre sua própria vivência e a realidade de infância apresentada pelo filme. Neste sentido, o filme exerce aqui um papel de intercessor (DELEUZE, 1992), pois, ao ser provocado pelo conteúdo ou pela forma do filme ativa elementos que fazem com que os alunos construam novamente algum momento, fazendo sentido naquele instante, tal como se esvazia no instante seguinte, para se alimentar de outros sentidos. Para que o aluno se permita permear pelos estímulos do filme, é preciso um exercício sobre si, num aspecto de reconhecimento e de disposição.

A ilustração de casos próximos a respeito do tema nos dá pistas de que, mesmo avistando suas infâncias como etapas muito distantes do seu presente, ainda existe uma familiarização com algumas representações do filme. Em muitos momentos os estudantes irão trazer a tona exemplos que não se referem a eles mesmos para reforçar seus discursos, como quando referem-se a um irmão, amigo ou primo que tem essa mesma rotina apresentada no filme, mas lhes parece “*Absurdo!*” como colocado por um dos meninos da turma 301. Neste ponto podemos perceber que, os exemplos trazidos pelos alunos, embora não sejam pessoais, são constituídos de elementos que os rodeiam, e dialogam com um dos contextos representado no filme, aquele que contempla as crianças de classe média alta das grandes cidades. O que ocorre, é que quando se enxergam representados, acabam tentando criar certo distanciamento, um movimento de não se ver representado ali, naquela problemática do filme.

O mesmo não ocorre quando falam sobre o contexto das crianças da região Nordeste, pois este talvez já esteja taxado como muito distante de suas realidades. Por se tratar de uma região com características físicas, econômicas e culturais completamente diferentes da que vivem.

Andressa 301: Porque que no Nordeste, as crianças que aparecem no filme têm que montar uma goleira com dois chinelos? Porque não tá pronto, não tem de onde tirar, tem que pensar e criar pra ter as coisas.

Aqui o desafio é o exercício de identificar-se a si mesmo, o seu contexto, a sua visão de mundo de forma a reconfigurar seu pensamento e a reflexão sobre as diferentes realidades apresentadas, o exercício crítico perante o conceito de infância, e o espaço que a criança tem, em diferentes contextos, para se desenvolver, seja através de obrigações ou de tempo disponível para o lazer; o paralelo que foi proposto por alguns alunos com sua própria realidade; as referências que foram trazidas a partir do estímulo do filme apresentado; a sustentação de um argumento, as visões de mundo colocadas em cheque, sendo expostas para que, uma vez reconhecíveis, possam ser objeto de reflexão, autoconhecimento e também de construção de novos conhecimentos. Elencar tantos desafios, abrir tantas brechas, adentrá-las e ainda assim deixar algumas lacunas resulta naquilo que Rancière nos traz como sendo o desacordo essencial entre o que nos afeta e aquilo que nosso pensamento pode dominar (RANCIÈRE, 2012). É neste desacordo, na mínima brecha que acontece o deslocamento, que tentarei analisar a seguir, o pequeno movimento de mudança que pode ocorrer quando se abre uma mínima brecha e como ele opera no pensamento dos jovens espectadores desta pesquisa.

4.3 A saída do lugar comum.

A experiência com o cinema na aula de História, falar sobre o filme está relacionado à fruição do espectador. O espectador fruidor tem autonomia, ele é atuante, não se limitando a um entendimento reto e objetivo do que o filme quis dizer, conseguindo movimentar-se sem estar preso a uma lógica explicativa que lhe é familiar na rotina de sala de aula. De acordo com Rancière, os espectadores emancipados são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história e finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela (RANCIÈRE, 2005). Este ponto da minha análise busca tencionar o conhecimento sobre cinema e história entre a crença e a dúvida, entre o que está revelado e o que está oculto em seu processo, àquilo que desacomoda, que desnaturaliza, tira da zona de conforto e coloca o espectador a questionar-se a partir da experiência que teve com o filme.

A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o

que vê com muitas outras coisas que viu em outros lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente. (RANCIÈRE, 2010, p.15).

A saída do lugar comum sob a ótica da emancipação do espectador, como nos traz Rancière, pode ser vista como um exercício de aterrar os abismos. Na relação de comunicação sempre existe uma distância entre o que eu não conheço e o que eu irei conhecer, entre uma ignorância e um saber, e traçamos caminhos para percorrer esta distância. Isto é fato, não há como negar que de fato existe este abismo entre, mas a reflexão que Ranciere nos apresenta e que, me interessa para analisar esta mudança de lugar dos estudantes desta investigação, diz respeito à maneira como esta distância é tratada naturalmente na relação de aprendizagem entre professor e aluno. Criticando essa hierarquia nas posições ocupadas pelos indivíduos que integram esta comunicação. Para avistar este espectador emancipado, o autor se remete ao que ele define como professor ignorante, aquele que ignora o fato de ser detentor do conhecimento, ignora que haja uma desigualdade das inteligências, e considera a possibilidade dos alunos de reavaliarem as coisas, se aventurarem no universo do conhecimento, questionarem e transitarem por ele. Fazendo composições com aquilo que traz consigo e aquilo que ele irá descobrir ao longo das experiências que, no caso desta pesquisa, ocorreram em uma aula de História e com filmes.

Toda distancia es una distancia factual y cada acto intelectual es un camino trazado entre una ignorância y um saber, um caminho que va aboliendo incessantemente, junto com sus fronteras, toda fijeza y toda jerarquia de las posiciones. (RANCIÈRE, 2010, p.18)

O cinema aqui funciona como um meio fundamental de nos mostrar o outro e sua visão de mundo, ampliando as possibilidades de pensar sobre si mesmo, nos tirando do lugar comum e colocando-nos diante do que é diferente de nós, e de como pensamos. O fragmento que apresentarei partiu do aluno Guilherme da turma 301, durante um momento da discussão sobre o filme argentino *Infância Clandestina* em que os demais estavam julgando o quanto o fato da família do protagonista do filme⁶¹ estar envolvida em movimento de resistência à ditadura militar argentina fez com que o menino perdesse aquilo que, para os alunos que ali estavam, seria o ideal de infância.

⁶¹ O filme se passa sobre a perspectiva de Ernesto, este é o nome atribuído pelos seus familiares, uma vez que o seu nome verdadeiro, Juan, será revelado somente no final do filme. Não fica explícito a idade exata deste personagem ao longo do enredo.

Guilherme 301: perdeu a infância tá, triste, mas foi por uma causa nobre. Se eu fosse o Ernesto, eu ia ter orgulho de ter passado por isso, claro que é tirada a infância, isso é fato, ele não brinca com os outros meninos que pais seguem a risca o regime da ditadura, são conservadores. Mas teu tio é um revolucionário que luta pelo teu país, e tua família. Eu teria orgulho e acho que ele assumiu isso mais para o final do filme.

Tatiana 301: acho que eu entendi o que ele quis dizer, é que ele gostava pelo o que os pais dele lutavam.

O trecho em que Guilherme percebe o quanto aquilo que está colocado como questão central dentro do filme, pode ganhar outro sentido dependendo da combinação que o espectador faz daquilo que vê, sente e interpreta no filme nos remete a Foucault (2010) para pensarmos as relações de poder as quais estamos submetidos. Segundo esta ideia, o sujeito está sempre rodeado de práticas que o permitem constituir um olhar sobre si mesmo e sobre o mundo, e esta construção é incessante, ultrapassando os limites que estão impostos na relação de poder a qual está submetido. Nesta construção incessante sempre sobram brechas, que são inconscientes, mas que servem pelo potencial de contingência que apresentam e que contribui para a formação deste sujeito. O que faz valer o trajeto que viemos percorrendo ao longo deste capítulo, de que o estoque de imagens que cada sujeito constrói está relacionado às experiências pelas quais ele passou e estas imagens ao serem ativadas através de outras imagens, podem afetar o espectador de maneira a deslocá-lo de seu lugar comum, permitindo que ele veja através de outra perspectiva.

Ao afirmar que entendeu o que Guilherme quis dizer, Tatiana não necessariamente adere à ideia, o que demonstra que ela conseguiu estabelecer um diálogo com a maneira como o outro colega pensa, e que talvez aquilo que foi colocado, seja um elemento novo e possa abrir uma brecha para que ela venha a reformular sua maneira de olhar para estas questões. Pois até aquele dado momento, suas referências e o impacto que aquelas cenas lhe causaram, não operaram a serviço de provocar-lhe tal deslocamento. Como aparece em uma de suas falas no início da discussão;

Tatiana 301: O pai dele não queria que ele tivesse uma infância normal, uma festa de aniversário, ele queria só focar naquela vida política.

Os dois pontos são muito válidos para esta análise, pois é preciso considerar que em um grupo com tantos jovens, nem todos serão deslocados da mesma maneira, na mesma intensidade. Nem todos irão demonstrar este movimento de maneira possível a dar conta nesta análise, mas me importa aqui tentar avistar o mais longínquo traço deste processo.

Afinal, se a escola é um espaço onde pode haver diferentes possibilidades de experiências com potenciais de mudança no modo de pensar e relacionar-se com o mundo e com o outro destes jovens estudantes, a experiência com o filme na duração de uma aula pode constituir-se em um destes momentos onde estes sujeitos fazem uma experiência de si mesmos, e dos modos de existência possíveis do mundo. O filme opera como um intercessor, pois é capaz de adentrar a mínima brecha que se cria entre aqueles instantes em que este estudante é também um espectador e os instantes que seguirão. Interagindo com os caminhos, em constante formação e mutação, destes sujeitos. Interagindo também com as questões morais, provocando os espectadores a as colocarem em juízo, como neste trecho da discussão de *Infância Clandestina*.

Gabriel 301: Mas se a avó denunciasse, ela sabia que iriam prender a filha dela. Vai trocar a filha pelos netos?

Mauricio 301: Mas ela podia criar diferente os netos.

Tatiana 301: Os netos ela pode salvar, a filha ela já não consegue mais, já escolheu seu caminho (...)

Dentro deste fragmento a questão moral que está colocada no filme ganha o adendo de outros questionamentos. Aqui Gabriel questiona algo que não está posto em cena, mas que lhe pareceria absurdo, que se a personagem da avó denunciasse o movimento revolucionário, estaria dando chance para a filha ser retida pelo regime militar, ele desloca o olhar ao pensar em uma possibilidade que nem ao menos está impressa nas imagens do filme. Já Tatiana e Maurício, utilizam-se de algumas pistas dadas ao longo da película, para se colocarem a favor desta avó, como reforça o trecho a seguir;

Tatiana 301: (...) Tanto que ela tenta discutir com a filha no aniversário do neto, mas ela resiste e diz que vai lutar até o fim. É aí que ela pede as crianças, mas a filha não quis dar. Daí a partir do momento em que a polícia sabia todos os nomes e informações, como saberiam sem a avó dar?

Estes casos remontam a ideia da emancipação do espectador (RANCIÈRE, 2010), pois ele consegue trabalhar com o que viu, transitando e até mesmo emitindo juízo das posições colocadas pelo enredo do filme. São estes os indícios de que os abismos podem ser suavizados na relação entre o professor e o aluno, quando colocamos todos como espectadores, pois nota-se que conseguem interrogar o filme trazendo para a discussão ideias que dialogam com a visão de mundo deles, enquanto alunos espectadores, e de quem produziu o filme, e que embora o professor tenha sido o mediador deste encontro, por

alguns instantes sua presença também é a de espectador como os outros colegas ali presentes.

Em outra atividade, na escuta dos jovens da turma 91 após assistirem ao filme *Adeus Lenin!* as questões morais aparecem sobre o olhar em relação a um personagem que, após conviver alguns meses com a mãe em estado de coma, decide por não revelar as mudanças no sistema político de seu país. Toma tal decisão com base na orientação política de sua e do quanto aficionada era sua relação com o regime derrubado. Aqui o que está em pauta é a decisão do filho em não contar a real situação para a mãe, além do juízo de valor entre omitir e mentir.

Carla 91: eu ia fazer exatamente o que ele fez! Porque ela pode ter mentido, feito o que fez, mas ela era a mãe dele. E não podia ter uma reação forte, pois poderia voltar para o coma.

Maria 91: eu não faria, porque a verdade, por pior que seja, é o melhor caminho. Eu não diria assim: A Alemanha virou capitalista! Mas iria contando aos poucos.

Helena 91: acho que teria que ir demonstrando, tentando mandar alguns sinais.

A sequência de falas das meninas é tão existencial que ultrapassa o seus conhecimentos acerca do tema de fundo em que ocorre o enredo da película, a Queda do Muro de Berlim e a reunificação da Alemanha sustentando a ideia de criar um espaço nos períodos de aula através do cinema para que os estudantes ao se colocarem como espectadores consigam transitar, fazer combinações, enxergar o outro que está ali todos os dias sentado ao seu lado no mesmo horário e lugar desatrelando-se do compromisso de ter dado conta de um conteúdo. Na discussão das meninas do 9º ano, o substrato histórico poderia ser mudado, e isto talvez não alterasse os juízos que fazem em relação ao comportamento moral dos personagens. E que está expresso de maneira muito peculiar neste exemplo da aluna Carla;

Carla 91: Mas exemplo, a Lúcia. Ela é fanática pelo Inter, daí ela entra em coma, e acorda e o Inter acabou, não existe mais Inter e ela não pode ter emoções fortes, eu ia mentir sim pra ela sobre isso!

Aqui a saída do lugar acontece mesmo na experiência com um filme que traz um peso de conteúdos históricos e informações acerca de um período que talvez não sejam apreendidos facilmente por jovens que cursam o 9º ano. O que me leva a crer que por mais que se pretenda alinhar os conteúdos do currículo de História á experiência com o cinema

em sala de aula, é importante que se abra esta escuta, que ela não seja muito adiada – no sentido de exibir um filme no início de um trimestre e retomá-lo para discussão somente em épocas de avaliações, por exemplo - mas que também não ocorra de maneira apressada, não exija respostas que deem conta de qualquer tipo de avaliação. Pois mesmo que talvez, estes estudantes possam buscar estes conteúdos em outras fontes, em outros horários, quando lhes for demandado, o momento de encontro do filme, em aula, rodeado pelos colegas, nas circunstâncias limitadas que a escola oferece pode ser de uma espontaneidade que talvez se perca poucos instantes depois, como o exemplo na fala de Carla que acabamos de analisar.

Às vezes a saída do lugar comum “gritava” na efervescência das discussões, como enquanto discutíamos um documentário que faz uma denúncia ao trabalho escravo e infantil que as indústrias de chocolate exploram em países do continente africano.

Bernardo 301: pede para fazer uma observação rápida e diz para os colegas “eu duvido que alguém não tenha comido chocolate desde que viu esse filme!”.

Laura 301: Nosso protesto não precisa ser através de parar de comer chocolate. O que vale é desmistificar as qualidades das empresas e nos tirar da ignorância. Não parei de comer, mas quando como eu me lembro do filme.

Estes ápices das falas me faziam esquecer que após a exibição do filme já havia se passado uma semana, pois suas ideias ainda estavam tão latentes que parecia que haviam acabado de assistir ao filme. Quando Laura aceita a provocação de Bernardo com relação à denúncia feita pelo filme, embora os dois discursos estejam tomados de inconformidade, a ideia de resistência que cada um apresenta segue direções diferentes. Tanto é que o mesmo Bernardo iniciou a discussão colocando-se da seguinte maneira;

Bernardo 301: Eu destacaria o trabalho infantil e aquela frase que o cara disse lá “sobre o uso ilimitado das crianças”, aquilo ali em pleno século XXI eu acho que é uma coisa muito absurda para o nível de desenvolvimento em que nós estamos. Mas para as multinacionais é uma mão-de-obra tecnicamente de graça.

Percebe-se que o ato de resistência está na direção do “pensar revolucionário” (FOUCAULT, 2005), de não aceitação, de tentar entender e querer mudanças. Este pensar é impulsionado internamente, portanto é muito particular o que impulsiona a mim e ao outro, o que não exclui o caráter transformador, de querer diferente, mesmo que por vezes ele se manifeste de maneira muito sutil e quase duvidosa, como quando Andressa diz que;

Andressa 301: Acho que parar de comer não vai trazer mudanças, mas é a reação que temos no início.

Aqui ela confirma que o filme lhe tirou de algum lugar, lhe fez repensar algumas coisas que para ela estavam naturalizadas, e tentou avaliar possíveis maneiras de reagir q esta reflexão, houve um deslocamento e um pensar revolucionário que não sabe bem em que direção seguirá, mas a brecha já se abriu. O que está mostrado no filme irá operar justamente como um impulso em direção a um deslocamento, a uma “saída do lugar comum”. Esse movimento de descolamento independe de um ponto de chegada, a abertura que a experiência com o filme vai trazer tem um fim ainda em construção. O que importa no movimento é muito mais deixar de ser o que se vem sendo para tornar-se algo que ainda não se sabe, modos de existência virtual para sujeitos possíveis (FOUCAULT, 2005). O ganho maior neste caso foi perceber nos discursos destes sujeitos, alunos, estudantes, jovens espectadores que ao estarem colocados diante de outra maneira de fazer, produzir, pensar e agir a respeito do mundo, aqui expresso nas temáticas dos filmes, eles avistam possibilidades de ter uma atitude diferente a que tinham instantes antes da experiência, uma atitude crítica que volta o seu olhar para a possibilidade de pensar de outra maneira, um jeito desconhecido ainda, que lhes faz querer “colar” em algo, em uma ideia, uma tendência, um discurso, o qual eles ainda não sabem muito bem qual. Ainda sobre a discussão do documentário, gostaria de salientar que ela foi a primeira dentro do cronograma da pesquisa, e somente oito meses depois, percebo quanto sentido teve a fala que se segue;

Laura 301: Se não fosse por esse cara talvez a gente nunca tivesse visto tanto!

Ela resume toda a teia que se pretendia criar a partir desta experiência, pois nestas poucas palavras, enxergamos que aquilo que foi exibido no filme talvez tenha provocado mudanças que somente a partir dele tenham sido vislumbradas. Demonstra o quanto aquelas imagens postas em cena fizeram com que a aluna pensasse sobre elas, e deixou uma brecha para que ela pense diferente a partir daquele instante. Quando Laura diz que talvez se não fosse pelo diretor nunca tivessem visto tanto sobre aquele tema, também nos remete aos dispositivos de mídia que estão habituados a acessar, e o quanto a escola deve ter a disposição para oferecer outros meios de conhecimento para que seus estudantes consigam enxergar o mundo através de outras lentes que não somente aquelas que já estão naturalizadas por eles. E que consigam, através destas outras lentes, reavaliar sua maneira de pensar em relação ao outro e ao mundo, mesmo que isto se dê de maneira microscópica.

Ao acreditar realmente na possibilidade de colocar o cinema em cena dentro de uma aula de História, ao dar voz para os interlocutores nesta pesquisa, o leque para possíveis análises de suas falas acabou sendo muito mais amplo do que eu poderia imaginar no início deste processo, quanto mais eu olhava para os seus relatos, mais pistas eu encontrava. Pois ao investir primeiro na análise das referências, no estoque de imagens minha ideia foi aproximar o leitor do universo que rodeia os sujeitos em questão, para servir como sustentação, ainda que bastante instável, ao se depararem com as reações provocadas pelo filme, e, finalmente, conduzirem sua leitura aos efeitos provocados por este enredo todo. Acredito que não se esgotam por aqui as possíveis apreensões do filme em sala de aula, as maneiras de expressar as emoções de um filme, de enriquecimento do repertório de imagens, e as formas de deslocar-se a partir de todo este aparato. Mas ao expor casos possíveis, através da análise de relatos que se deram sob uma atmosfera que deixava –se expressar sem regime de avaliação, acredito que se alargaram as chances de sair do lugar comum, e os efeitos provocados por tal movimento reverberaram para além da sala de aula. Percebo que o que ficou além da aula para meus jovens estudantes, não foi uma mensagem, lição ou qualquer elemento reconfortante, mas sim uma “incomodação”, uma sensação que tudo que é, nem sempre foi, e logo não será mais.

ATÉ ONDE CHEGAMOS

Chegar a esta parte de minha análise, e ensaiar um final me resulta muito difícil. Por mais que algo se dê por concluído, ainda que muito brevemente, corro o risco de soar saudosista. Se como o título deste trabalho anunciara, o que ficou além da aula não se tornou somente o material empírico da minha pesquisa. Se transcrever, analisar, ler e reler, várias e várias vezes, acabava sendo tudo o que ficava da aula para mim ao longo deste processo, o produto dele veio para realmente ficar. Não um ficar paralisado, enraizado, mas um ficar portátil, que pode ser deslocado e levado para diferentes lugares. Se como professora eu planejei durante todo um calendário letivo, estratégias para encaixar minhas atividades de pesquisa nos períodos de aula, chegou a um ponto em que era o calendário que precisava se adaptar ao meu cronograma de pesquisa. Elencar categorias e analisar as falas de meus alunos a partir delas, resultou em um processo quase de desapego, pois parecia sempre que qualquer classificação reduziria um pouco do tanto de significados que meu olhar conseguia alcançar sobre elas. Desapegar neste sentido foi conseguir perceber que, na verdade, mais do que categorizar, eu também estava agregando significados para aqueles relatos, para aquelas verdades, opiniões, críticas, e até para as emoções (por mais difícil que pareça), e colocando-as em um lugar privilegiado dentro deste trabalho. Eu coloquei os meus alunos a dialogar com ideias de autores que me serviram como coordenadas para conseguir extrair até a última gota de expressão em cada palavra entoada por eles. Dei-lhes a melhor poltrona e uma mostra de filmes que nem imaginariam assistir, pelo fato de que provavelmente não os escolheriam. O digo com propriedade, pois demorou até que eu parasse de ouvir *“Lá vem a sora com seus filmes alternativos”*, e cada vez que eles se abriam para o “filme alternativo” eu ficava mais surpresa.

Percebo agora que foi muito cômodo escrever sobre os potenciais que eu enxergava no uso do cinema nas minhas aulas e como eu os percebia no dia a dia da minha prática pedagógica, também não era tão difícil exibir os filmes sob “protestos pacíficos” como este que citei. Mas a tensão decaía sobre como reagiriam? Como pesquisadora, eu poderia me deparar com falas prontas, com alunos estudando o filme em casa, decorando resenhas da internet, com medo de errar na compreensão de um filme ou simplesmente, com uma turma que não quisesse falar, afinal, eles sabiam que não estavam sendo avaliados. Tudo isso me assombrava a cada nova atividade. Qualquer suspiro em falso me fazia crer que

“hoje não vai render, vieram cansados da educação física”, semana de provas então, nem se fala! Sim, talvez eu os tenha subestimado, talvez eu tenha subestimado a metodologia que eu mesma havia pensado como algo que daria conta justamente destes desvios, desta sinuosidade do caminho. Mas eles transformaram isso em uma espécie de mobilização. Assumiram os papéis e ficaram bem confortáveis dentro deles, se comprometeram de maneira descomprometida, a transformar a brecha que criamos em um buraco gigante, como diziam entre uma aula e outra “*sora tu abriu um buraco na minha cabeça*”, normalmente depois da exibição de algum filme.

Lembro-me que cheguei numa sexta-feira – dia que tinha aulas com as duas turmas envolvidas na pesquisa – e tinha assistido na noite anterior a um filme canadense que se chama *Incêndios*, e comecei a contar-lhes, isso era comum no início das aulas de sexta-feira, sempre tínhamos uma conversa falando de como tinha sido a semana, já que nossas aulas ocorriam somente neste dia. Eu comecei a falar, nem lembro bem o porquê deste assunto em específico, mas fui contando o enredo e a cada frase eles iam me questionando mais e mais, e fui me empolgando tanto ao descrever cada cena que quando cheguei perto do final, eles me exigiram que eu terminasse de contar, me garantindo que iriam atrás do filme, alguns realmente foram. Daquele momento em diante, cada vez que um deles ficava imbuído, impregnado falando de algum filme, algum dos colegas dizia “*parece a sora falando daquele filme da Guerra do Líbano*”. Aqui ressalto o quanto resulta importante este momento de ativar coisas que passaram como elas ganham outro significado quando avistadas de mais longe, pois me dou conta enquanto escrevo que no momento em que elas se passaram, talvez eu não tenha atribuído tanta importância como agora. Por isso reforço a ideia de soar saudosista.

Ao analisar suas falas busquei identificar a presença de categorias que pudessem sustentar a ideia de que pode haver sim um deslocamento na maneira de ver e pensar sobre o que está colocado no filme e que este deslocamento está pendente a ativação do estoque de referências de imagens e da sensibilização provocados pelo filme. As três categorias de análise foram desenvolvidas ao longo do capítulo 4 e foram nomeadas como; “Estoque de Imagens”, “Aquilo que afeta, difícil colocar em palavras” e “Saída do lugar comum”. Porém, assim como as possibilidades de análise para os relatos, elas também não se esgotaram enquanto argumentos e propostas dentro da pesquisa. Na realidade, se houve um

ganho para os alunos no que “ficou além da aula”, como anunciava o capítulo 4, as categorias foram o que ficou além da pesquisa para ser incorporado em sala de aula.

Como pesquisadora, ao revisar todas as minhas transcrições para incluí-las na dissertação, percebi que o que ficou refletiu também nesta direção. Percebi que a cada nova atividade, a cada proposta de discussão eu me colocava cada vez menos, minhas intervenções iam desaparecendo ao longo dos dias de pesquisa, a cada dia em que eu transcrevia uma atividade, e sem que eu percebesse, chegava a cada nova aula diferente. Não somente nas aulas dedicadas ao trabalho de campo, mas em todos os períodos, com todas as outras turmas as quais atuo como docente. Portanto a saída do lugar comum, que vislumbrei tanto em meus interlocutores, acabou sendo também pessoal.

A minha inquietação era conseguir avistar um ganho para os meus jovens espectadores e alunos, eu queria que eles olhassem para o filme, para o que um estranho qualquer tinha para lhes dizer acerca de infância, poder, repressão, medo, indisciplina, exploração, e tantos outros temas que se não fosse pelos filmes, ouviriam de mim, alguém com a qual eles possuem cumplicidade, alguém que pela simples presença física já balizaria muito de seus discursos. Ganho este que se expressou através de um olhar diferente, desconfiado, duvidoso, provocador, contingente, um olhar que os tirou do lugar comum, como o próprio título da categoria anunciara. Que refletiu na maneira que se expressaram, das posições que assumiram em relação a estes temas, mesmo que este posicionamento tenha mudado minutos depois, que lhes coloco no lugar de personagens estranhos e os afastou daqueles não tão estranhos. Que lhes permitiu fazer relações com o que já viram colocando em cheque aquilo que lhes era totalmente avesso. E garimpar o seu estoque de imagens, tomando consciência de que por vezes, lhes faltara referências, se permitiram emocionar e então pensar sobre o que lhes emocionou, e finalmente, fizeram interjeições a este filme, feito por um estranho qualquer e que agora estava dentro da nossa aula. Aula esta que será incorporada ano após ano com outros sujeitos, em outros espaços, pois ao adentrar no mundo de referências destes jovens, foi possível identificar as maneiras como se relacionam com as imagens, e as representações carregam em seu estoque, e criar um momento em que pudessem ativar elementos de sua memória, se emocionar com eles e perceber que, nem tudo pode ser somente de uma forma, que podem sim questionar suas próprias referências, que por trás de uma ideia de verdade existe um universo de outras possíveis verdades.

Como em um filme quando o personagem após passar a trama toda tentando resolver algum conflito, ao resolvê-lo ele se modifica tanto que deixa o espectador curioso para saber o que vai ser daquela vida mundana sem o final feliz, com morte ou com superação, a música final começa e os créditos começam a subir e os espectadores saem da sala se perguntando, o que será que ele vai fazer agora? Nossa sala é um pouco menor, mas o que fica além de suas portas, além da aula e seu par de horas, é seguir encontrando brechas no meu planejamento, para cada vez ouvir mais vozes incomodadas com o final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. MACEDO, Felipe (Org.). Cineclube, cinema & educação. Londrina, Editora Praxis, 2010.

AMOUNT, J. As teorias dos cineastas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

AUMONT, J; BERGALA, A; MARIE, M y VERNET, M. Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje. Buenos Aires. Paidós, 2005.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (org.). Pensar el cine I. Imagen, ética y filosofía. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

_____ Pequeño Manual de Inestética. São Paulo. Estação Liberdade, 2002.

BERGALA, Alain. La hipótesis del cine. Barcelona, Laertes Ediciones, 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, Theodor. Teoria da Cultura de massa. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. P.221-254.

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2006.

_____ Prática do Roteiro Cinematográfico. São Paulo, JSN editorial 1996.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema IN História do Cinema Mundial. São Paulo, Papyrus editora, 2009.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo (org.). Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

_____ A Imagem - movimento. Cinema 1. Lisboa. Assírio & Alvim, 2004.

DIDI- HUBERMAN, Georges. Imagens apesar de tudo. Lisboa. KKYM, 2012.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

EAGLETON, Terry. A Ideologia da Estética. Rio de Janeiro. Zahar, 1993.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2001.

ENAUDEAU, Corinne. En el hueco de la representación. In. _____. La paradoja de la representación. Buenos Aires. Paidós, 1999, p.67-80.

FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2010.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. São Paulo, Autêntica, 2013.

FISCHER, Rosa Maria B; MARCELLO, Fabiana. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. In. Educação e Realidade, vol. 36 Nº 2. Porto Alegre, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. O que são luzes? In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (Coleção Ditos e Escritos, v.II). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000. P. 335-351.

_____. “O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)” In. Fabiano Lemos de Brito. Crítica e modernidade em Foucault: uma tradução de “Qu’est-ce que la critique? [critique et Auflarung]”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2005.

_____. “Aula de 5 de janeiro de 1983” In. O governo de si e dos outros. São Paulo, Martins Fontes, 2010. (p.3-39)

GUATTARI, Félix. O Divã do Pobre. In: Psicanálise e Cinema. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Lisboa: Relógio d’ Água, 1984.

GUTFREIND, Cristiane F. O cinema como objeto de comunicação histórica. In. Revista Fronteiras – estudos midiáticos v. VII Nº 1. Unisinos, 2005.

_____. Cinema como forma de tradução do pensamento. In. Cultura midiática e tecnologias do imaginário: metodologias e pesquisas. ESCOSTEGUY, Ana Carolina (Org.). Porto Alegre. EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. Autocriação e Horizonte comum. Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí, Editora Unijuí, 2010.

HUYSSSEN, Andreas. Seduzidos pela Memória. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JEFERSON, Bernardo. Cinema e imaginário científico. In. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13 (suplemento), p. 133-150, outubro, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre. Editora Sulina, 2009.

MELUCCI, Alberto. O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

- METZ, Christian. A Significação no cinema. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1972.
- MORETIN, Eduardo. O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, M. H. História e cinema dimensões históricas do audiovisual. São Paulo. Alameda, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo. Contexto, 2006.
- NÓVOA, Jorge. BARROS, José d'Assunção. Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema. Editora Apicuri. Rio de Janeiro, 2012.
- PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. Revista Lusófona de Educação, 18, 2011, p.111-123.
- RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do Sensível. São Paulo: Editora 34, 2005.
- _____ O Destino das Imagens. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- _____ El Espectador Emancipado. Manantial. Buenos Aires, 2010.
- SERRA, María Silvia. Cine, escuela y discurso pedagógico: Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Editorial Teseo. Buenos Aires, 2011.
- _____ El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? In: DUSSEL, Inés. GUTIERREZ, Daniela (org.). Educar la Mirada: Políticas y pedagogías de la imagen. Ediciones Manantial. Buenos Aires, 2006.
- SERRANO, Jonathas. VENÂNCIO FILHO, Francisco. Cinema e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- SEVCENKO, Nicolau (org.). História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à era do rádio. V.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOARES, Jorge Coelho (Org.). Escola de Frankfurt: inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2010.
- TURNER, Graeme. Cinema como prática social. São Paulo, Summus editorial, 1997.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- XAVIER, Ismail (org.). A Experiência do Cinema: antologia. Edições Graal. Rio de Janeiro, 2003.
- _____ O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

ANEXOS

ANEXO I – FICHA TÉCNICA E SINOPSE DOS FILMES EXIBIDOS⁶²

Adeus Lenin!

Alemanha oriental, 1989: um jovem protesta contra o regime governamental. Sua mãe o vê sendo preso por policiais, sofre um ataque cardíaco e entra em coma. Alguns meses depois, a Alemanha está unida e ela desperta. Já que não pode ter emoções fortes, o filho tenta de todas as maneiras esconder dela o acontecido, evitando o contato com o mundo capitalista.

Título Original: Good Bye Lenin!

Gênero: Comédia Dramática

Direção: Wolfgang Becker

Roteiro: Bernd Lichtenberg, Wolfgang Becker

Elenco: Alexander Beyer, Daniel Brühl, Florian Lukas, Maria Simon, Stefan Walz

Produção: Stefan Arndt

Fotografia: Martin Kukula

Trilha Sonora: Yann Tiersen

Duração: 121 min.

Ano: 2003

País: Alemanha

Cor: Colorido

Estúdio: X-Filme Creative Pool

Classificação Indicativa: 14 anos

Infância Clandestina

Infância Clandestina narra a história de Juan, um menino de 12 anos de idade e sua família. É uma história sobre a militância, clandestinidade e amor. Onde os desejos podem se tornar realidade, mas também podem desaparecer. Onde você pode ser feliz ou azarado. Juan está clandestino, tem outro nome, assim como toda sua família: sua mãe, seu pai e seu tio. Juan

⁶² Informações extraídas do site Internet Movie Database – IMDB.

se chama Ernesto. Em seu bairro e escola todos o conhecem. Mas, em casa, ele é apenas Juan.

Título Original: Infancia Clandestina

Gênero: Drama

Direção: Benjamín Ávila

Roteiro: Benjamín Ávila, Marcelo Müller

Elenco: Benjamín Ávila, Cesar Troncoso, Cristina Banegas, Douglas Simon, Ernesto Alterio, Marcelo Mininno, Mayana Neiva, Natália Oreiro, Romina Michelizzi, Teo Gutiérrez Romero, Violeta Palukas

Produção: Benjamín Ávila, Luis Puenzo

Fotografia: Iván Gierasinchuk

Trilha Sonora: Marta Roca Alonso, Pedro Onetto

Duração: 112 min.

Ano: 2011

País: Argentina / Brasil / Espanha

Cor: Colorido

Estúdio: Academia de Filmes / Antartida Produccions / Habitación 1520 Producciones / Historias Cinematograficas Cinemania / RTA Radio y Televisión Argentina

Classificação: 14 anos

O Lado Negro do Chocolate

Uma equipe de jornalistas investiga o tráfico e trabalho infantil nas plantações de cacau da Costa do Marfim das indústrias de chocolate de todo o mundo.

Título Original: The Dark Side of Chocolate

Gênero: Documentário

Ano de Lançamento: 2010

Direção: Miki Mistrati e U. Roberto Romano

Roteiro: Miki Mistrati e U. Roberto Romano

Produção: Helle Faber

Trilha Sonora: Jonas Colstrup

Duração:

Ano: 2010

País: Dinamarca

Cor: Colorido

Estúdio: Bastard Film & TV

A Invenção da Infância

Ser criança não significa ter infância. Uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.

Título Original: A Invenção da Infância

Gênero: Documentário

Ano de Lançamento: 2000

Direção: Liliana Sulzbach

Roteiro: Liliana Sulzbach e Mônica Schmiedt

Produção: Liliana Sulzbach e Mônica Schmiedt

Fotografia: Adrian Cooper, Alex Sernambi

Trilha Sonora: Nico Nicolaiesvky

Duração: 26 minutos

País: Brasil

Cor: Colorido

Classificação Indicativa: 12 anos

*A Onda*⁶³

Um professor do ensino médio propõe uma experiência para demonstrar aos seus alunos como é possível que se instaure uma ditadura de uma maneira terrivelmente fora de controle dentro da própria sala de aula.

Título Original: Die Welle

Gênero: Drama

Direção: Dennis Gansel

Roteiro: Dennis Gansel, Peter Thorwarth

⁶³ Consta também no ANEXO 2, Lista de Filmes sobre Nazismo e Holocausto.

Elenco: Christiane Paul, Cristina do Rego, Frederick Lau, Jacob Matschenz, Jennifer Ulrich, Jürgen Vogel, Max Riemelt

Produção: Nina Maag

Fotografia: Torsten Breuer

Trilha Sonora: Heiko Maile

Duração: 107 min.

Ano: 2008

País: Alemanha

Cor: Colorido

Estúdio: Constantin Film Produktion

Classificação: 16 anos

Informação complementar: Baseado em obra de Todd Strasser

ANEXO II - LISTA DE FILMES SOBRE NAZISMO E HOLOCAUSTO*Bastardos Inglórios*

Título Original: Inglourious Basterds

Ano do lançamento: 2009

Produção: EUA

Direção: Quentin Tarantino

Roteiro: Quentin Tarantino

A Menina que roubava livros

Título Original: The Book Thief

Ano de lançamento: 2014

Produção: EUA

Direção: Brian Percival

Roteiro: Markus Zusak e Michael Petroni

O Pianista

Título Original: The Pianist

Ano do lançamento: 2002

Produção: França, Reino Unido, Alemanha e Polônia

Direção: Roman Polanski

Roteiro: Wladyslaw Szpilman e Ronald Harwood

A Vida é bela

Título Original: La vita è bella

Ano de lançamento: 1997

Produção: Itália

Direção: Roberto Benigni

Roteiro: Vincenzo Cerami e Roberto Benigni

O Menino do Pijama Listrado

Título Original: The Boy in the Striped Pyjamas

Ano de Lançamento: 2008

Produção: Inglaterra e EUA

Direção: Mark Herman

Roteiro: John Boyne e Mark Herman

A lembrança de Anne Frank

Título Original: Anne Frank Remembered

Ano de Lançamento: 1995

Produção: Inglaterra e EUA

Direção: Jon Blair

Roteiro: Jon Blair

A Queda – As últimas horas de Hitler

Título Original: Der Untergang

Ano de Lançamento: 2004

Produção: Alemanha

Direção: Oliver Hirschbiegel

Roteiro: Bernd Eichinger

O Grande Ditador

Título Original: Great Dictator

Ano de Lançamento: 1940

Produção: EUA

Direção: Charlie Chaplin

Roteiro: Charlie Chaplin

O Leitor

Título Original: The Reader

Ano de Lançamento: 2008

Produção: Alemanha e EUA

Direção: Stephen Daldry

Roteiro: David Hare

Olga

Título Original: Olga

Ano de Lançamento: 2004

Produção: Brasil

Direção: Jayme Monjardim

Roteiro: Rita Buzzar

Noite e Neblina

Título Original: Nuit et brouillard)

Ano de Lançamento: 1955

Produção: França

Direção: Alain Resnais

Roteiro: Jean Cayrol

Shoah

Título Original: Shoah

Ano de Lançamento: 1985

Produção: França e Inglaterra

Direção: Claude Lanzmann

Roteiro: Claude Lanzmann

ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Colégio Mesquita – sexta-feira 15 de maio – turma 301 – 3º período – sala de aula

Montagem e exibição do filme escolhido, um documentário de 45 minutos de duração chamado “O Lado Negro do Chocolate” dirigido por Miki Mistrati e U.Roberto Romano.

Os alunos providenciaram o material audiovisual um pouco antes dos inicio da aula, o que possibilitou a exibição do filme na íntegra.

Após a montagem, foi explicado rapidamente sobre o que tratava o filme em função da aula sobre Imperialismo, que era um documentário e iniciamos a sessão.

Colégio Mesquita - sexta-feira 15 de maio – turma 301 – 4º período – sala de aula

Os alunos sentaram em um círculo, somente com as cadeiras.

Iniciei a conversa dizendo que gostaria que tentássemos falar sobre a relação do filme com o tema trabalhado acerca do Imperialismo, e o que conseguimos observar sobre ele no documentário.

Em se tratar de um período após o intervalo, houve alguma dispersão da turma no inicio em função dos assuntos que eles trazem desse intervalo.

Pergunto se algum deles quer começar, e reforço que falem sobre observações gerais do que foi assistido... “o que vocês destacariam?”

Bernardo: Eu destacaria o trabalho infantil e aquela frase que o cara disse lá “sobre o uso ilimitado das crianças”, aquilo ali em pleno século XXI eu acho que é uma coisa muito absurda para o nível de desenvolvimento em que nós estamos. Mas para as multinacionais é uma mão-de-obra tecnicamente de graça.

Júlia: Comenta que... é legal a ideia dele de querer mostrar para o mundo o que está acontecendo...

Laura: Não é que a gente não sabe que existe, mas é que nas propagandas de chocolate e tal... E a gente vê que a origem disso é esse trabalho assim... E que faz parte do nosso dia a dia e de alguma forma estamos contribuindo né? Então fico meio assim culpada... como ou não como mais? É meio complicado porque faz muito parte do nosso dia a dia.

- Explico que o grande jogo do filme é que lida com algo que faz parte de um momento prazeroso do cotidiano. É um produto final que não suscita nenhum tipo de reflexão.

Tatiana: Comenta que esse não é o único produto que é fruto do trabalho infantil, e que se começar a pensar vamos ter que produzir as próprias roupas, plantar e comer o que plantamos... para combater isso só assim daí...

Laura: Penso no que a Tati disse e como é uma coisa abafada né? É um absurdo...talvez se fosse em outro país, ou empresas menores, não envolvesse tanto dinheiro talvez fosse mais mostrado... o Jornal Nacional não mostra isso pra gente sabe?

Laura: Se não fosse por esse cara talvez a gente nunca tivesse visto tanto!

Bernardo: pede para fazer uma observação rápida e diz para os colegas “eu duvido que alguém não tenha comido chocolate desde que viu esse filme!”.

- Vários gritam se comeram ou não...ocorre uma discussão rápida encima disso...

- Interrompo e comento que, é claro que sim, que comemos, mas que a nossa situação perante esse tipo de coisa é bem limitada...

Tatiana: Não adianta parar com o chocolate e vestir roupas que usam trabalho escravo...

Laura: Nosso protesto não precisa ser através de parar de comer chocolate.

- O grupo começa a dispersar e me coloco a “organizar” um pouco as falas para dar sequencia ao trabalho. E coloco algumas questões com base no que já foi falado por eles. “Não se colocar em uma situação de como somos hipócritas... por mais difícil que seja, pois uma coisa puxa a outra, e tudo que vocês colocaram vai de encontro...o que a Laura destaca sobre a conscientização e protesto que deve ser de outra maneira pois não vamos parar de comer e vestir...reforça o sentido de conscientização trazido no final do filme...vamos lembrar que é um documentário de denuncia...a questão é comer saber de onde vem, as custas de que?”

Laura: O que vale é desmistificar as qualidades das empresas e nos tirar da ignorância. Não parei de comer, mas quando como eu lembro do filme.

Andressa: Acho que parar de comer não vai trazer mudanças... mas é a reação que temos no inicio...

- Coloco que é uma primeira reação que tem a ver com revolta e impotência perante o problema. Mas que a reflexão que o filme causa em todos nos já indica que, de alguma forma, ele cumpriu sua função...

Pergunto quais outros problemas decorrentes do Imperialismo podemos pensar?

Gabriel: Guerra Civil por causa das fronteiras.

Guilherme: problemas de saúde, fome...

- Porque falta alimento se eles produzem tanto?

Ana: Porque o dinheiro não vem, não tem investimentos...

Guilherme: Porque é tudo voltado para exportação...

- Faço referência ao documentário “O Pesadelo de Darwin” que traz um tema na mesma linha.

Tati: é sempre assim né...a pessoa que constrói prédios nunca vai morar lá...quem produz nunca vai comer numa qualidade tão boa...

- Qual a chance de alguém que trabalha em uma mina de diamantes conseguir possuir um?

- Vários comentam que não há chances, que existe fiscalização etc.

Marcos: me questiona se eu já assisti o filme “O Diamante de Sangue”.

- Logo outros colegas se manifestam dizendo que já viram e fazem relação com o tema... o que desperta um diálogo, agora, sobre “O Diamante de Sangue”...

- Lhes pergunto se conhecem outro filme que se chama “O Jardineiro Fiel”, e me respondem que não... quando começo a comentar sobre o filme, o período termina e a atividade tem que se encerrar, a turma precisa se organizar para a próxima aula.

- O tema do filme reverberou para além da sala de aula durante alguns dias mais. Até que foi exibido o filme seguinte e daí a discussão se mesclou e se voltou para outro tema.

Colégio Mesquita – sexta-feira 12 de junho – turma 301 – 3º período – sala de aula.

Montagem e exibição do documentário curta “A invenção da infância” de 1996, dirigido por Liliana Sulzbach – Brasil.

Colégio Mesquita - sexta-feira 12 de junho – turma 301 – 4º período – sala de aula.

Alunos se organizam em círculo somente com as cadeiras e iniciamos a conversa sobre o filme.

- No filme a gente pode observar a ideia de infância em diferentes contextos. Que vocês podem trazer para a discussão sobre o filme?

Gabriel: A diferença de contexto entre a infância das crianças ricas que só ficam naquele mundo e acabam não vivendo, não vivenciando aquela infância que os mais pobres, que brincam mais, têm mais liberdade, criatividade...

Andressa: Mesmo elas sendo ricas, não estão aproveitando a infância, elas estão fazendo várias coisas que os pais obrigam a fazer, e isso não é legal...

Bernardo: Mas pra elas isso é o normal de se fazer...

Andressa: Isso não é rotina de uma criança na verdade.

- Tenho uma pergunta. Nós temos uma referência de infância por sermos um pouco mais velhos. Mas com o que essas crianças podem comparar?

Bernardo: Até consegue comparar... Um exemplo, minha irmã tem colegas no CTG que outro dia estavam dormindo no ensaio, perguntei o porquê e me disse que tinha tido aula de piano, inglês e depois dali teria culinária. Fiquei apavorado!

Julia – cita um filme que aborda em tom de comédia o mesmo tema discutido.

Ana: Acho absurdo... o filme é de uma época uns anos atrás, mas acho que esta cada vez mais difícil as crianças poderem brincar na rua...se tu pegar uma criança que tem esse tempo livre, ela, provavelmente vai ficar trancada em casa bitolada no computador.... De certa forma é bom elas terem esse movimento.

Andressa: Naquela década acho que ainda era errado fazer isso com as crianças. Porque hoje em dia, muitos têm que ficar em casa brincando com pecinhas e não pode ir para a rua jogar bola... Mas na época do filme elas deveriam ter mais tempo livre.

- O que está sendo colocado no filme não é exatamente a segurança, e sim a falta de tempo até mesmo para ficar em casa vendo televisão, dormindo...

Ana: Mesmo assim, na época elas podiam fazer algo na rua, hoje se elas tiverem esse tempo, farão coisas inúteis, então pode ser bom ter uma agenda cheia para meio que obrigar a ter atividades.

Miguel: Exemplo do meu primo, ele não sai nunca! Quando vou lá aos finais de semana, minha tia acha perigoso na rua e não tem tempo para ele. Daí ele fica todo tempo no computador.

Guilherme: Nas reuniões de família, minha prima tem um *Iphone* e tem 6 anos, ela não brinca com os primos nas reuniões. Eu não acho que tem que privar a criança de conhecer tecnologia, mas tudo há seu tempo.

- Vocês acabaram relacionando essa tecnologia ao fato das crianças não terem mais infância. O rumo da discussão foi para outro lado. Ótimo! Inesperado. Continuando...

Laura: O documentário mostra dois lados. Por um lado, os compromissos e por outro porque precisam trabalhar. Ele propõe que independente dos contextos, tem atividades ali que não são adequadas para as crianças.

Tatiana: Sora acho que eles colocam tantas tarefas porque os pais não têm tempo de cuidar e querem que alguém cuide das crianças enquanto trabalham.

Andressa: Eles não querem que as crianças sintam falta deles enquanto eles não podem dar atenção, querem jogar as crianças para fazer qualquer coisa, daí quando os pais abraçam os filhos é um mundo para eles. O pai colocar na aula de natação significa para eles que foram lembrados.

Tatiana: Algumas crianças chegam em casa só na hora de dormir já.

Laura: Cita um exemplo de uma amiga que tem uma filha e não vê ela o dia todo em função do trabalho.

Bernardo: Um exemplo do meu dindo, ele deu um tablet para cada filha, elas são pequenas. Porque ele precisa trabalhar em casa e elas querem brincar. Ele é bem conservador nisso de aproveitar a infância, mas acaba tendo tempo de sair com as filhas só nos finais de semana por causa do trabalho.

Júlia: Os pais muitas vezes estão trabalhando tanto também porque querem dar uma vida boa para os filhos...

Gabriel: Mas acabam perdendo a atenção e o carinho...

- Acho que tem dois lados, às vezes as famílias tem como fazer escolhas de trabalhar menos não?

Júlia: Cita exemplo de um filme onde as crianças têm mil tarefas para cumprir e a família é muito rica...

- Todos acabam comentando sobre esse filme e trazem outras referências também.

Andressa: Meu irmão é muito agitado, mas quando ele sai para o sítio, aproveita muito, só que quando volta pra casa, não tem quem brinque com ele, e daí acaba jogando no celular e tal...

Marcos: Lembra-se de quando era menor e brincava muito mais na rua.

- Comento que também me lembrei da minha infância, e que ela foi em um momento de transição entre o ter e não segurança nas ruas. Mas que o que me chamava atenção, quando eu lembrava, era que, mesmo estando dentro de casa, eu e meus amigos éramos muito criativos nas brincadeiras.

E questiono-os sobre relação que eles fazem ai.

Bernardo: Não sei... eu ganhava carrinhos de controle remoto e desmontava e montava. Quando eu era criança, meu irmão e eu montávamos uma cidade com pecinhas de lego e carrinhos no tapete da sala.

Tatiana: Os jogos vêm tudo muito pronto, as crianças só precisam ligar e deu. Dai não abre muito para a criatividade.

Andressa: Porque que no Nordeste, as crianças que aparecem no filme têm que montar uma goleira com dois chinelos? Porque não tá pronto, não tem de onde tirar, tem que pensar e criar pra ter as coisas.

Gabriel: A tecnologia desestimula toda criatividade. O jogo tu só liga, joga quantas vezes tu quiseres, reinicia.

- Não traz nem o momento de frustração, nem o de bagunçar e arrumar depois né?

- **A atividade termina junto com o horário de aula.**

Colégio Mesquita – sexta-feira 19 de junho – turma 301 – 3º e 4º períodos – sala de aula

Os alunos sentam-se em círculo e entrego uma lista de filmes com a temática do Nazismo e Holocausto.

Questiono sobre quais eles conhecem, ouviram falar ou já assistiram. Eles me questionam sobre os que eu assisti e sobre alguns filmes que eles se interessaram, sobre o que tratava exatamente. Ao final desta conversa, o filme escolhido por eles foi “A Onda” (2008) de Dennis Gansel.

Colégio Mesquita - sexta-feira 26 de junho– turma 301 – 3º e 4º períodos – sala de aula.

Montagem e exibição do filme “A Onda” versão de 2008 dirigido por Dennis Gansel – Alemanha.

Duração: 01h47min minutos

- **Os alunos optaram por continuar assistindo ao filme durante o intervalo.**

Colégio Mesquita – sexta-feira 03 de julho – turma 301 – 3º e 4º períodos – sala de aula

Iniciei deixando os alunos a vontade para dispor a sala como quisessem, eles escolheram ficar nas classes durante a atividade.

Laura: O filme nos bota no lugar da situação, como tudo aconteceu. E como tu mesma colocaste na aula passada... nós pensamos que é um absurdo apoiar algo assim e tal...mas foi uma grande manipulação. Como no filme, aconteceu tudo por um momento de fragilidade desse grupo, eram desunidos e tal...

A coisa foi tomando uma proporção e vai, vai... e pensando nos dias de hoje, se fosse tu por exemplo?

Andressa: (Não estava em aula no dia da exibição do filme) Do que exatamente ele trata?

Laura: Conta de um professor que começa a criar o movimento da Onda.

Andressa: (Sabe que existem duas filmagens dessa mesma história) Qual deles tu viu? O novo?

- Explico um pouco do enredo do filme, reforçando alguns aspectos de o que é um regime autocrático.

Marcos: Antes dele começar os alunos não aceitavam daí depois todo mundo se envolve...

Gabriel: Daí ele consegue transformar toda a escola.

Laura: Acho que a reflexão maior que eu trouxe pra mim assim é se a professora Gabriela chegasse e fizesse isso com a gente, será que eu, Laura, aceitaria isso? Seria manipulada?

Marcos: Tu acha isso possível? (Ele cita exemplos da manipulação que as redes sociais fazem em função de greves e paralizações, coloca que de um dia para o outro todos eles acreditam que tudo irá parar mesmo sem um comunicado oficial, e que isso é um jeito de manipulação da sociedade).

- Comento que em minha opinião a construção do personagem do professor não foi muito feliz no filme, pois o colocam como um cara meio sem carisma, quase frustrado com a profissão.

Lucas: Sora tu não acha que só por ele ser professor ele já é uma figura de autoridade?

Tatiana: No primeiro filme, ele não é assim como tu colocou, ele é amigo dos alunos e isso faz muita diferença na construção do personagem.

- Os alunos me questionam se eu acho possível que isso pudesse ser feito com eles?

Digo que sim, que essa manipulação pode se dar para uma causa que começa boa e toma proporções assustadoras, perde-se o controle.

Ana: Mas tu acha que mesmo a gente já tendo visto o filme, mesmo assim aceitaríamos?

Laura: Mas no filme eles já sabiam sobre o Nazismo e ainda assim foram manipulados da mesma maneira.

- **A atividade foi interrompida pela coordenadora que acabou entrando em sala para dar uma série de avisos.**

Colégio Mesquita – quinta-feira 13 de agosto – turma 91 – 3º e 4º períodos – sala de aula

Montagem e exibição do filme “A Onda” versão de 2008 dirigido por Dennis Gansel – Alemanha.

Os alunos vinham trabalhando em aula sobre a temática do Nazismo e Holocausto, mas os questionamentos que surgiram tinha muito a ver com o conceito de regime autocrático. Esse foi um dos motivos pelos quais este filme foi escolhido entre tantos outros que foram citados em aula por eles e por mim.

Neste dia o 3º período era de Geografia, e foi cedido para que eu pudesse ter uma sequência maior do filme em aula. Essa combinação foi feita previamente entre os alunos e os professores.

Antes do início da exibição, conversei com eles que se tratava de um filme baseado em fatos reais, e que haviam dois filmes produzidos sobre essa história. Deixei aberto para que buscassem a outra versão caso tivessem interesse.

Colégio Mesquita – sexta-feira, 14 de agosto – turma 91 – 3º período – sala de aula.

Os alunos chegam após o intervalo e peço que se organizem como preferirem, mas com a condição de que ficasse o mais junto possível, pois a turma tem somente 15 alunos. Eles optaram por fazer um círculo com as classes e cadeiras.

Explico novamente que irei gravar para poder ter uma ideia melhor das falas de todos no momento do diálogo, e não ter que fazer anotações durante a atividade.

Eles me questionam se vale alguma nota e eu lhes explico que não, mas que preciso ter uma noção do que eles comentaram contemplar as falas de todos.

- Se vocês tivessem que contar o filme para alguém, o que acharam o que chamou mais atenção de vocês, como seria?

Ressalto para eles que não existe resposta errada, nem certa, que o que vale é o comentário de cada um deles sobre o filme...

- Iniciando por quem quiser... Não vou escolher!

Matheus: é que tem que ter um que começa assim sabe? (risos)

Eduarda: eu gostei, eu gostei, eu gostei! (risos)

Maria: o filme mostra como as pessoas acreditam que ninguém vai fazer a cabeça delas, mas no final elas...

Lúcia: (interrompe) é no final eles acabam pirando e tendo aquilo ali como... (alguns colegas tentam adivinhar que palavra ela quer usar) levando a sério demais, tanto que ele até se mata por causa daquilo.

Maria: (interrompe) Não! Ele não se mata por causa daquilo. A vida do guri é uma droga, daí do nada ele acha um lugar onde ele tem aceitação, um lugar onde aceitam ele como é e ele se sente bem. Daí do nada aquilo tudo acaba!

Jorge: (ao fundo) um lugar onde ele fazia diferença...

Lúcia: Mas na verdade ele se mata por causa daquilo ali, porque aquilo ali começou e acabou e mudou a vida dele do nada!

- Peça que as gurias deixem Jorge falar o que estava tentando...

Jorge: Que eles tinham diferenças e aquilo ali fez eles esquecerem totalmente as diferenças que tinham de gosto, de estilo social que tinham por uma causa...

Lúcia: É, e eles eram muito unidos, então quando um vinha e provocava alguém, vinha todo mundo defender.

- Faz a gente pensar o porquê de não conseguirmos, muitas vezes essa unidade espontaneamente?

Matheus: Porque as pessoas são diferentes...

Maria: As pessoas necessitam às vezes ser mandadas, tem a necessidade de que te digam “é aqui, é ali”. E muitas vezes quando eles não têm isso, acabam se rebelando, sei lá... Não sei explicar... Porque normalmente, quando não tem alguém dizendo que tem que ser tudo igual, assim... Cada um, nessa idade, procura por aceitação, procura ser alguém que às vezes não é, e às vezes acham isso esnobando os outros que são menos.

- Na idade de vocês, com a dificuldade que vocês têm de aceitar alguém dando ordens e dizendo como devem fazer as coisas, falar, se vestir... Pergunto-lhes como no filme, vocês acham que seria possível aquela intervenção neste grupo?

- Muitos dizem que sim.

- Porque sim, se vocês concordaram que tem muita dificuldade em acatar ordens?

Eduarda: Porque foi como falaram no início, que a gente precisa de alguém que realmente mande.

Helena: Vai acabar todo mundo fazendo e só um vai ficar diferente...

- Todos comentam “é uma onda sora, pega um, pega todo mundo” (RISOS).

Bárbara: Eu acho que depende sora! Depende do assunto. Tipo... o uniforme, é obrigatório e ninguém usa ou quer usar.

- Se fosse algo mais geral, que envolve várias frentes, inclusive a maneira de vestir, como mostra no filme?

Maria: Acho que seria tipo no filme, no início ninguém gostava de usar o uniforme e depois viu que caracterizava as pessoas e daí contagiou e todo mundo só usava a mesma cor.

- Questiono-os se após notarem que todos aderiram, mesmo assim seguiriam contrários como a personagem.

Eduarda: Acho que não porque tipo... tu ia te sentir diferente, todo mundo sendo igual e tu ia ser “estranha”.

Lúcia: Tá todo mundo igual e tu diferente por uma escolha tua, daí tu começa a te sentir excluído.

- Algum de vocês se viu na situação do filme em algum momento?

Arthur: Ele comenta que quando a orientadora ou coordenadores da escola cobram o cumprimento de certas regras, ele se sente na situação do filme ao acatá-las.

Helena: Questiona sobre o poder da propaganda na influencia do que fazemos.

Lúcia: Cita a escolha do modelo de celular como exemplo...

- Será que a mídia tem essa influencia sem que vocês percebam?

Luísa: Discorda e diz que escolheu um novo modelo de celular pois não gostou do primeiro.

Eduarda: Contesta e coloca que, provavelmente houve influencia da propaganda sem que ela percebesse... e faz uma pausa dizendo “agora eu parei pra pensar nisso” (RISOS).

Pedro: (ele é muito interessado no tema do Nazismo) Comenta que achou que o filme seria muito mais semelhante ao Nazismo que ele conhece das aulas. Diz que no filme o professor cria um movimento para ensinar Autocracia, mas que no Nazismo mesmo a população era influenciada, pois havia uma situação de guerra, e porque estavam abalados pela guerra e tudo que isso envolve. “Eu acho que na escola lá da Onda, no primeiro dia de aula tava todo mundo achando o máximo, eles gostaram, mas podiam parar quando quisessem”.

Lúcia: Eles não estavam percebendo tudo. Percebiam que o tema era aquele, mas não que estavam fazendo tudo igual.

Pedro: Mas acho que lá pelo terceiro dia de aula mais alguém além daquelas duas já deveria ter percebido.

Eduarda: Mas sora, na cena do primeiro dia de aula acho, teve um guri que não aceitou e saiu.

Pedro e Lúcia: O movimento acaba ultrapassando o espaço da escola.

- Porque vocês acham que o professor não dá um fim ao movimento quando percebe que está indo longe demais?

Jorge: No fundo ele gostava de comandar...

Lúcia: Tipo o guri que era um nada, depois ele entrou e começou a ser defendido por todos, se sentiu seguro e não queria mais voltar a ser aquele mero nada de antes.

- O que vocês acharam do personagem do professor?

Maria: Acho que chegou num ponto que não importava ser querido ou não, mas tipo... ele botou uma proposta interessante que ele não precisava nem ser nada, as pessoas se interessaram na ideia dele e não no que ele é ou fez. O que importava era a proposta.

Lúcia: Acho que ele foi construindo uma imagem ao longo da semana.

Matheus: em um mês ele tinha o colégio inteiro com ele.

Helena: um professor que chega com uma coisa diferente do normal de aula, eu gostaria acho...

- Questiono sobre os personagens alunos, qual teria chamado mais atenção. A turma cita vários, quando Pedro cita o personagem Marco (jogador da equipe de polo, problemas familiares, namorado da personagem que é contraria a Onda e aquele que vai denunciar o descontrole do movimento para o professor) a turma questiona e não entende muito. Eles têm duvida a respeito do caráter do personagem. Pedro cita cenas em que o personagem parece ter um bom caráter,

Pedro: acho que ele se dá conta na hora que ele brigou e deu um tapa na cara da namorada”, depois ele se desculpa e tal, mas daí já tá feito...

Lúcia: O filme é diferente, normalmente os filmes que se passam em escolas são muito chatos.

Maria: Faz refletir, sobre tudo que é importante pra gente no dia a dia.

Lorenzo: O personagem que achava que o professor precisava de proteção me chamou atenção, pois ele via o professor de um jeito exagerado, como se ele fosse um líder mundial!

- Questiono se alguém lembrava em que cena ficava claro que esse personagem começava a mudar.

Todos gritam “a cena da moto!”.

Maria: ele se dá conta que alguém aceita ele do jeito que é, com erros e acertos.

Eduarda: tipo... no primeiro dia eles estavam achando tudo muito emocionante. Ah! E tinha também os irmãos menores da ruiva que eram tri mau educados, sem limites. Chamavam ela de vadia.

Jorge: Eles começaram a proibir os outros de entrar nos lugares sem que fossem da Onda, pra tentar obrigar.

Lúcia: E eles deixam a marca deles por tudo pra tentar... acho...ter cada vez mais gente entrando para o grupo.

- O período de aula termina e a discussão também.

Colégio Mesquita – sexta-feira 11 de setembro – turma 301 – 2º e 4º períodos.

Falamos um pouco sobre panorama da América Latina nas décadas após Segunda Guerra Mundial, e iniciamos a exibição do filme “Infância Clandestina” de Benjamín Ávila – 2011.

Colégio Mesquita - sexta-feira 18 de setembro – turma 301 – 4º período.

- Início questionando: Já conheciam algum filme do cinema argentino? Muitos respondem que não conheciam.

Miguel: Achei que ele (o filme) colocou em um contexto bem legal, bem “entendível”, tipo a proposta foi muito boa do filme.

Andressa: É muito mais bem feito do que os filmes brasileiros, eu acho... O roteiro do filme é bem feito, dá pra entender bem direitinho onde começa e termina a cena. Não fica aquela coisa meio misturada, mesmo que ele troque várias vezes de mãe, tu entende que ele tá trocando por tal motivo, não fica aquela coisa meio perdida no meio do filme. Tu não fica com dúvidas, tu entende o contexto da família e tal...

Ana: Não entendi muito bem o final... como o pai morre?

- Muitos começam a tentar lembrar e explicar partes para ela.

Gabriel: (explica a cena em que o tio morre) Ele era a figura mais paterna para o menino

Tatiana: O pai dele não queria que ele tivesse uma infância normal, uma festa de aniversário, ele queria só focar naquela vida política.

Andressa: O tio era quem dava um jeito nas coisas de criança do gurizinho.

Bruno: Tanto que foi o tio que teve a ideia de trazer a avó para ver ele.

Tatiana: é, mas aí que foi o erro. Pois foi a avó que denunciou a família. Né?

Ana: Bah! Eu não tinha entendido essa parte.

Tatiana: teve queima de arquivos, queimam todas informações, fotos e daí do nada o cara pega as crianças e entrega para avó.

Gabriel: Mas tu acha que ela iria fazer isso com a filha?

Tatiana: Mas eles entregam na casa da avó!

- Explico que os irmãos foram separados e que muitas crianças eram separadas das famílias e levadas para adoção ou para famílias de oficiais militares. Cito o movimento das Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo.

Gabriel: Mas sora, se a avó denunciasse, ela sabia que iriam prender a filha dela... vai trocar a filha pelos netos?

Mauricio: Mas ela podia criar diferente os netos.

Tatiana: Os netos ela pode salvar, a filha ela já não consegue mais, já escolheu seu caminho. Tanto que ela tenta discutir com a filha no aniversário do neto, mas ela resiste e diz que vai lutar até o fim. É aí que ela pede as crianças, mas a filha não quis dar. Daí a partir do momento em que a polícia sabia todos os nomes e informações, como saberiam sem a avó dar?

Gabriel: eles investigam

Tatiana: Mas tinham queimado tudo já!

Ana: Não entendi a reação do gurizinho no final, ele não parecia assustado para uma criança, meio pasmo...

Andressa e Gabriel: Os dois comentam que o menino já tinha passado por tanta coisa que naquele momento ele já sabia que estava bem e não precisava se desesperar.

Lara: Não sei se a minha interpretação tá errada sobre o final...mas pra mim era ele decidindo se iria ficar com a avó ou se seguiria os passos dos pais.

- Comento que em minha opinião, não teria como um menino daquela idade viver sozinho pelo mundo... Mas que o final fica aberto para interpretações.

Lara: é... porque ele queria até sair com a menina a Maria, então pensei que se ele tinha coragem para viver sozinho para fugir para o Brasil como diz...

Ana: Sim, e quando perguntam o nome, ele fica bem firme naquele personagem. O policial diz que já sabe nome verdadeiro, mas ele fica firme no personagem.

- O que é mais triste para vocês no filme?

Gabriel: é ver que ele realmente perdeu a infância.

Tatiana: perdeu os pais, não sabia nem o dia do aniversário (cita a cena)

Marcos: e chamavam ele de Ernesto e nome dele era Juan...cito.

Guilherme: perdeu a infância tá, triste, mas foi por uma causa nobre.

Tatiana: acho que eu entendi o que ele quis dizer, é que ele gostava pelo o que os pais dele lutavam.

Guilherme: Se eu fosse o Ernesto, eu ia ter orgulho de ter passado por isso, claro que é tirada a infância, isso é fato, ele não brinca com os outros meninos que pais seguem a risca o regime da ditadura, são conservadores. Mas teu tio é um revolucionário que luta pelo teu país, e tua família...eu teria orgulho e acho que ele assumiu isso mais pro final do filme.

Tatiana: dá pra ver bem que ele assume a causa dos pais na cena em que ele se nega a jurar a bandeira na escola.

- Comento sobre a questão do ensino na época da ditadura...

- E a relação com a irmã? Me angustia muito a maneira como ele cuida dela, tadinhos.

Ana: Tem umas 3 cenas na real, que ela tem que ficar quietinha e ele tem que cuidar. Até naquela cena da reunião que ele tá atrás da porta algo assim...e ela começa a chorar e ele não sabe muito o que fazer...mas ele é bem adulto pra idade dele né?

Tatiana: ele é bem mais maduro até pelas coisas que já passou e tal...

- E a namorada?

Marcos: ela não gosta de amendoim com chocolate e ele levou super empolgado e daí, bah! Ela não curtia...

Andressa: tem uma parte que eu achei engraçada que é quando o tio ensina ele a comer o amendoim.

- Ele faz uma metáfora né?

Andressa: é, com a conquista da mulher, mas é engraçado porque ele é uma criança né... daí ele fica meio sem jeito assim... sem entender.

Ana: na real ele não entende, só fica meio, ok! Meu tio me ensinou... é bonitinho acho.

Porque ele não perde a inocência, mas não sei quantos anos ele tem, meio pré-adolescente, já não tão criança.

Lara: no final acho que ele tem uns 11 ou 12 anos.

Marcos: mas ele é meio adulto, mas pra mim 11 anos é uma criança ainda!

Gabriel: ele é precoce, amadurecei com o que passou.

Ana: também não entendi bem aquela cena no inicio que é em desenho (ela descreve a cena). Quem é que leva o tiro ali?

Gabriel: é o pai dele. Ele tá assistindo televisão e vê que o pai foi pego pela policia, dai aparece a foto do pai e a repórter fala que foi preso um dos lideres do movimento revolucionário dos Montoneros.

- Explico um pouco sobre os movimentos de oposição da época.

Tatiana: quando pegaram ele, achei que iam tortura-lo, fiquei desesperada!

Ana: Mas criança não torturavam né?

Tatiana: Achei horrível ele ser separado da irmã.

Andressa: Fiquei pensando, eu tenho um irmão pequeno e tal...

Lara: mais pro final, ele tem uns devaneios e se enxerga no lugar dos pais.

Colégio Mesquita - terça-feira 22 de setembro – turma 91 – 2º e 3º períodos.
Os alunos assistiram ao filme “Adeus Lenin!” (2003) do diretor alemão Wolfgang Becker.

- Nas aulas que antecederam o filme, foram trabalhados temas relacionados à Guerra Fria e a bipolarização mundial entre Capitalismo e Socialismo.

Colégio Mesquita - quinta-feira 24 de setembro – turma 91 – 4º período.

- Início comentando sobre a complexidade do filme, pois traz muitos eventos históricos juntos e que se conectam. Destaco que a história não é verídica, mas baseada em um contexto da época.

Deixo aberto para que comentem: O rumo da discussão é dado por vocês... Dúvidas, comentários, reclamações...

Helena: Ela desmaia no lado socialista daí fica em coma, que o muro cai e ela não pode saber disso porque não pode ter fortes emoções. Aquilo seria uma coisa muito ruim pra ela, pois era algo pelo qual ela lutava.

Eduarda: E ela desmaiou porque viu o filho lutando contra o socialismo.

Helena: Ela viu só que depois ela acorda e não lembra que viu.

Carla: O filho fez de tudo para ela não lembrar e não ficar braba com ele

Helena: Dai ele quis inventar uma coisa ali...

Carla: Não foi inventar, foi mascarar que o socialismo não tinha acabado.

- Questiono sobre o que lhes chamou atenção nos dois estilos de vida ali no filme.

Maria: São dois estilos de vida bem diferentes. Em um tu trabalha o dia todo em um *fastfood* pra ganhar uma miséria e no outro é tudo igual, não importa se tu é engenheiro, medico...

Carla: Ali é tudo igual dai... por exemplo, Brasil socialista, não poderia ter nada aqui dentro que fosse dos EUA. Dai ela acorda na Alemanha, mas é a Alemanha capitalista.

Eduarda: Ela fica assim por causa do marido né?

- Comento sobre não sentirmos tanto essa diferença do capitalismo no filme, pois vivemos nele.

Carla: Porque tipo, o filme todo tu pensa que ela virou socialista porque o marido a deixou pra ir morar com outra mulher do lado capitalista. Dai depois quando o filho vê o pai, ele diz que ficou esperando por eles.

Matheus: E ela esconde as cartas no armário lá cheio de panelas...

Maria: se tu não quer ir não vai, é um direito, mas igual tu tem que falar para os teus filhos, porque é uma vida nova, eles que tem que opinar e não tu.

Luísa: no início ela tava louca e nem conseguia cuidar dos filhos, ela abandona eles.

- Explico que aquilo era a mulher em depressão após o marido ir embora. Que ela não abandona os filhos, ela é internada.

Carla: ela não quer porque tem certeza que se for os filhos irão gostar, pois eles não gostam do socialismo, eles deixam bem claro isso... talvez por causa do fanatismo da mãe mesmo, eles tem uma imagem muito ruim do socialismo.

Matheus: Mas ele ficou lá porque quis ou ficou preso?

Eduarda: Assim, tu só poderia mudar de lado se fosse por algo de trabalho e saúde. Daí ele foi a trabalho e mandou ela ir depois, só que ela não foi.

Helena: e ela não foi e escondeu as cartas.

Matheus: ela é louca!

Carla: ela podia ter mostrado as cartas, porque os filhos ficaram com a impressão de que o pai tinha abandonado a família.

- Ela tirou o poder de escolha dos filhos né?

E se vocês tivessem que se colocar na situação dele?

Carla: eu ia fazer exatamente o que ele fez! Porque ela pode ter mentido, feito o que fez, mas ela era a mãe dele. E não podia ter uma reação forte, pois poderia voltar para o coma.

Maria: eu não faria, porque a verdade, por pior que seja, é o melhor caminho. Eu não diria assim: A Alemanha virou capitalista! Mas iria contando aos poucos.

Carla: Mas exemplo, a Duda M. ela é fanática pelo Inter, daí ela entra em coma, e acorda e o Inter acabou, não existe mais Inter e ela não pode ter emoções fortes, eu ia mentir sim pra ela sobre isso!

- Mas por quanto tempo?

Helena: acho que teria que ir demonstrando, tentando mandar alguns sinais...

Carla: pode ser aos poucos, até concordo, mas igual acho que dever ser muito forte tu dormir no socialismo e acordar no capitalismo.

- Comento algumas coisas sobre a abertura que está ocorrendo em Cuba, eles fazem algumas perguntas e voltam ao filme.

Carla: a namorada dele era contra o que ele fez e ela contou pra mãe dele mas ela não acreditou.

Maria: mas ela estava dopada!

Eduarda: Foi muita sorte do guri quando a mãe dele vai pra janela e tá passando um balão de propaganda e ele passa por trás do prédio e ela não vê.

Achei que ela ia morrer quando viu a estátua do Lenin ser levada embora.

Carla: Mas no final eles podiam ter contado porque ela viu a estátua indo embora e ficou bem mesmo assim.

Matheus: mas ela não sabia o que estava acontecendo...

Eduarda: Mas eles fizeram uma noticia falsa pra ela pensar que teve sentido a estátua ir embora.

Carla: Mas imagina tu acorda e vai lá fora e o Laçador tá passando aqui...

Maria: Acho que toda pessoa que fica em coma tem noção que quando acordar muitas coisas vão ter mudado, porque isso é óbvio!

Carla: Uma coisa é tu saber outra é tu viver...

Matheus: Que moeda eles trocam ali no filme?