



FRONTEIRAS DOS SABERES:

AS PESQUISAS INTERDISCIPLINARES
E SEUS ENTRE-LUGARES

DENISE ROSANA DA SILVA MORAES
ANA CAROLINA CRUZ ACOM
HÉLENA PAULA DOMINGOS DE CARVALHO

FRONTEIRAS DOS SABERES:

AS PESQUISAS INTERDISCIPLINARES E SEUS ENTRE-LUGARES



**Denise Rosana da Silva Moraes
Ana Carolina Cruz Acom
Hêlena Paula Domingos de Carvalho**

**FRONTEIRAS DOS SABERES:
AS PESQUISAS INTERDISCIPLINARES
E SEUS ENTRE-LUGARES**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Denise Rosana da Silva Moraes; Ana Carolina Cruz Acom; Hêlena Paula Domingos de Carvalho

Fronteiras dos saberes: as pesquisas interdisciplinares e seus entre-lugares.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 192 p.16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-687-2 [Impresso]
978-65-5869-688-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558696889

1. Fronteiras dos saberes. 2. Pesquisas interdisciplinares. 3. Sociedade, Cultura, Fronteiras. 4. UNIOESTE. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design com arte de Carlos Carvalho

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Teresa Kazuko Teruya	
APRESENTAÇÃO	13
A PRODUÇÃO COMUNICATIVA E AS PESQUISAS COLABORATIVAS EM “MÍDIAS” NO PROGRAMA SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS	19
MÉTODO DE TRANSCRIÇÃO NA PESQUISA INTER OU TRANSDISCIPLINAR: TRADUÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	65
PEDAGOGIA DO OLHAR: TECENDO ENREDOS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA POR MEIO DOS FILMES	135
CURRÍCULO DAS AUTORAS	189

Olhem para o céu, há um desejo premente pela
manhã que nasce diante de vocês.
A história, apesar de sua dor lancinante, jamais pode
deixar de ser
vívuda; se enfrentada
com coragem, dispensa ser revívuda.
Olhem para o dia que irrompe diante de vocês. Façam
com que o sonho renasça.

Maya Angelou, "On the pulse of Morning"

PREFÁCIO

Fronteiras dos saberes: as pesquisas interdisciplinares e seus entre-lugares. Este livro apresenta três pesquisas interdisciplinares desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, Paraná. O campus está situado em um território transfronteiriço onde circula diferentes saberes de pessoas que transitam nos *entrelugares* da fronteira trinacional entre a Argentina (Puerto Iguazú), Brasil (Foz do Iguaçu) e Paraguai (Ciudad Del Este).

A relevância das pesquisas desenvolvidas pelas autoras desse livro sobre as fronteiras dos saberes nos *entrelugares*, nas comunicações midiáticas e suas interseccionalidades está nas possibilidades de abrir outras trilhas da ciência, numa perspectiva acolhedora de outros saberes e outras lentes que foram historicamente silenciados no processo de dominação cultural.

A profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, docente do PPGSCF, atuando especialmente na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade, vem se dedicando a aprofundar os estudos de mídia e suas interfaces para ampliar e dar visibilidade a outros horizontes, que se contrapõe à cultura hegemônica na formação docente, problematizando o uso das mídias voltadas para consumo e para treinamento. Ancorada nos Estudos Culturais, Denise Moraes analisa as mídias como artefatos culturais que possibilitam a criação autoral, fazendo conexões entre o trabalho intelectual e o trabalho político nos *entrelugares* das fronteiras dos saberes.

Ao entrecruzar as fronteiras, na perspectiva da filosofia da diferença, Ana Carolina Cruz Acom propõe pensar as “fronteiras do saber”, como um procedimento criativo de verificação das ciências em processo de experimentação, incluindo nós pesquisadoras como criadoras de “teoria, prática e método”. Na perspectiva deleuzeana, a filosofia não se limita a refletir, mas

inventar conceitos, pois ela é entendida como uma “atividade de criação”. Dessa forma, propõe uma experimentação com alguns conceitos criados para desenvolver uma educação do olhar para o cinema na sala de aula

Hélena Paula Domingos de Carvalho, propõe uma pedagogia do olhar e da sensibilidade, mencionando Nietzsche (1844-1900) ao concordar que “a tarefa da educação é ensinar a ver”. E Kant (1996) afirma que ser humano “é a única criatura que precisa ser educada”. Assim, por meio da educação construímos o nosso repertório cultural e a representação do mundo em nosso esquema mental.

Entramos na terceira década do século XXI e presenciamos os resultados da era midiática, tornando cada vez mais complexa a tarefa de ensinar. As novas gerações de nativos digitais navegam pelo ciberespaço repletos de múltiplas linguagens, com sentidos e significados culturais que se convergem ou se divergem. Situada em um entrelugar, o olhar, o cinema e a educação, Helena Paula experimenta o exercício de ver para transformar subjetividades atentas aos novos saberes no espaço escolar. A pedagogia do olhar aprimora o senso de observação das imagens em movimentos do cinema, ampliando nossas lentes para a leitura do mundo.

Este livro, portanto, oferece contribuições para as práticas de ensino nos espaços educacionais e nos instigam a pensar nas dificuldades de aprendizagens relacionadas aos conflitos culturais. A hierarquia cultural nos espaços escolares está presente tanto entre alunas e alunos quanto entre professoras e professores. Essa hierarquia produzida por um discurso racista estereotipado, analisado por Bhabha (2007), estabeleceu a nossa constituição do saber e o exercício do poder que teve início nos tempos do Brasil Colônia. Fomos historicamente colonizados em nossas mentes e em nossos corações nos moldes da civilidade europeia. Combater a superficialidade dos discursos midiáticos e desconstruir a hegemonia cultural que se materializou em nossa forma de pensar, sentir e agir no universo mercadológico é um dever da tarefa docente comprometida na construção de uma sociedade democrática.

A cultura digital se expandiu em nível global, levando conteúdos científicos e, ao mesmo tempo, os conteúdos falsos disseminados nas mídias sociais que são disparados para os diferentes públicos de consumidores e consumidoras de fake News. Deleuze denuncia a comunicação esvaziada da linguagem para controlar a sociedade, mais do que nunca, suas ideias estão presentes no nosso mundo contemporâneo, com a disseminação das Fake News. Numa cultura, o código linguístico é compartilhado e usado para comunicar os significados das palavras que orientam as condutas e as práticas sociais. Essa comunicação ocorre também através das expressões faciais e corporais que transmitem sentimentos e ideias. Por isso, a educação do olhar é uma necessidade para desenvolver a capacidade de duvidar do que se vê na tela do cinema ou da TV e problematizar as mensagens midiáticas que se apresentam como discursos de verdades produzidas para atender a interesses políticos ou mercadológicos nas redes digitais.

Teresa Kazuko Teruya
Maringá, 20 de dezembro de 2021

Referência

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Trad. M. Ávila; E. L. de L. Reis; G. R. Gonçalves. 4. Reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Ed. da Unimep, 1996

APRESENTAÇÃO

O livro *“Fronteiras dos saberes: as pesquisas interdisciplinares e seus entre lugares”* que compartilhamos aqui, diz muito sobre como fazemos pesquisas interdisciplinares em contextos transfronteiriços, ele nasce de encontros dialógicos entre formações diversas que amadurecidas, foram concebidas por nós, como entre lugares. Fronteiras de saberes, que se mesclam com os contextos vividos e os encontros que foram sendo construídos em cada interlocução com as fontes tanto referenciais quanto empíricas. Esses entre-lugares, conforme expressa Hommi Bhabha (2010) são interstícios que rompem com o estabelecido pois aproximam as diferenças e constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos culturais. É nessa fissura intersticial que escrevemos, elaboramos o pensamento e criamos ciência, que abre espaços e potencializa criações, pois promove interação entre sujeitos e não apenas categoriza-os como objetos de pesquisa.

Nós pesquisamos de um lugar incomum, uma fronteira física entre três países latinoamericanos, com culturas plurais que no vem e vai das “pontes” vão modificando e sendo modificadas, e mostram que não existem fronteiras para quem ousa pesquisar. Acreditamos que seja mesmo uma experiência estética, de emudecimento diante do caminho e ao mesmo tempo de rigorosidade diante da investigação que permite percorrê-lo, caminhando como já nos disse o poeta. Uma experiência rigorosa, metódica e artística que aproxima áreas e culturas diversas e contribui para desenhar as inúmeras possibilidades por exemplo, para possíveis escrituras, como expressou a saudosa professora Sandra Corazza, em sua vida-docência-pesquisadora.

Esses entre lugares, no campo da ciência, desafiam os cânones estabelecidos, pois vivem nos contextos, nos quais a pesquisa acadêmica e científica também pode transitar com propriedade, à realidade. Existe ainda, no espaço de um programa interdisciplinar

que nasce ousado e marca de forma indelével sua existência, congrega diferentes culturas e com isso, amplia olhares e possibilidades de inserção na sociedade.

Não falamos de pesquisas com cunho mercadológico, que precisam “servir” ao mercado, nem salvacionistas de ideologias ou utopias, diferente disso, em outra esfera, são pesquisas nas humanidades, que nos afetam e isso é afeto, emoção, beleza, experimentação e diálogo.

Há um fio condutor invisível, que perpassa cada uma das pesquisas, e no limite de um capítulo de livro, foram apresentadas, assim como as culturas são a vida, e todos os movimentos correlatos a ela. Nossa concepção de pesquisa, aproxima-se intimamente do ideário freiriano, pois, nos afetamos com cada uma das investigações tecidas, que demandaram debruçar-nos sobre objetos díspares e sujeitos que nos maravilharam com suas interlocuções e vivências, experiências de alteridade e acolhimento.

Passamos assim, a apresentar a vocês, como organizamos este livro, e quais itinerários foram escolhidos para esta caminhada. Esperamos que possa contribuir para pautar o debate e dar visibilidade a temas tão pertinentes, que envolvem diferentes saberes em fronteiras culturais diversas, mas que se identificam e adentram os entre lugares, possíveis.

Inicialmente, apresentamos o capítulo elaborado pela profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, que tem como objeto percorrer as pesquisas já defendidas junto ao PPGSCF especialmente na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade, cujo tema transita as mídias e suas interlocuções, com a escola, formação de professores e professoras, consumo, análises de jornais e revistas, no Brasil e no Paraguai, e em outros espaços.

O texto intitulado “*A produção comunicativa e as pesquisas colaborativas em mídias no Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras*” apresenta um panorama das pesquisas e da aproximação dos meios de comunicação às forças produtivas e as relações sociais, no campo das mídias e de suas interfaces e com isso, ampliam o escopo da perspectiva somente vinculada ao consumo. Pesquisas estas,

elencadas no âmbito do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná – Brasil.

A autora, professora do referido programa, evidencia a robustez das pesquisas com esse tema, tendo como matriz axiológica os estudos culturais, e a opção pela pesquisa em mídias, compreendidas como artefatos culturais, que se distanciam do consumo e mero treinamento. Enfatiza, pesquisa e justifica a tese de que as mídias e suas interfaces contribuem para criação de conteúdos críticos bem como, para o processo de autoria que é fundante nos estudos culturais e midiáticos.

Fundamenta-se nos estudos culturais para estabelecer conexões entre o trabalho intelectual e o trabalho político, genuinamente importante para este campo teórico que tem como princípio o lado subjetivo das relações sociais, portanto pesquisar as mídias e seus contextos é vivenciar culturas no plural.

No segundo capítulo a professora Dra. Ana Carolina Cruz Acom, apresenta a pesquisa: *“Método de transcrição na pesquisa Inter ou transdisciplinar e traduções entre cinema e educação*. Ao pensar algumas “fronteiras do saber” nas pesquisas interdisciplinares em mídias, este capítulo busca intercruzar essas fronteiras e as formas de compor uma pesquisa. Na perspectiva da filosofia da diferença, a professora e o professor bem como pesquisadores e pesquisadoras, são aqui pensados como alguém que cria teoria, prática e método. A tradução criativa, “transcrição” na concepção de Haroldo de Campos, irá compor essa figura do pesquisador, como um trabalho de tradução criativa de conteúdo.

O procedimento de composição tradutório adotado em uma pesquisa não segue os processos de verificação das ciências empírico-formais exatas e consubstancia-se em processo de experimentação.

De acordo com Deleuze (2003), a filosofia se refere a uma atividade de criação, e não uma reflexão sobre conteúdos exteriores a ela mesma, a temas diversos das artes, ciências, política ou

educação. A filosofia não deve ser caracterizada como algo reflexivo externo sobre outros domínios, e sim, deve se constituir em estado de união a estes domínios. Dizendo que a filosofia é um “refletir-sobre lhe retiramos tudo” (DELEUZE, 2003, p.291). O filósofo é criador e não reflexivo.

Desse modo, pesquisar traz algumas possibilidades conceituais ressonantes entre filosofia, educação e cinema e outras mídias. Fazendo assim, uma “Pesquisa Artística”, (CORAZZA, 2004), uma pesquisa, não determinada pela representação, alegoria ou simbolismo, mas realizada através de imagens e signos que a tornam experimentação estética. Essa “Pesquisa Artística” leva o pesquisador a ver e a sentir a “educação em modos imprevistos, sendo uma estranha construção habitada por eles, através da transmutação ou da autoexperimentação.” (CORAZZA, 2004, p.39).

Este capítulo traz uma experimentação tradutória transdisciplinar, em que serão apresentados alguns conceitos práticos do cinema para o espaço ou cena de aula. Uma transcrição de termos do cinema para a pesquisa em educação sob o olhar da filosofia, que tem como atividade principal a criação de conceitos.

O terceiro e último capítulo da obra, apresenta o texto da Professora Dra. Hêlena Paula Domingos de Carvalho, *Pedagogia do olhar: tecendo enredos interdisciplinares na escola por meio dos filmes*. A abordagem ancora-se em um entre-lugar: o olhar. O olhar, o cinema e a educação. Ao protagonizar o olhar como um entre-lugar, Paula procura explicitar que olhar diz respeito à experiência.

E experiência está diretamente ligada ao exercício de ver para transformar. Assim, essa investigação nasce da perspectiva educacional como professora e pesquisadora que olha “de dentro” para a sala de aula e sua cotidianidade. Alguém que reconhece, no processo que constitui o movimento que envolve o ensino e a aprendizagem escolar, o papel da subjetividade no processo de conhecer. O olhar, que ao longo de sua carreira docente, foi transformando em uma pedagogia: a pedagogia do olhar.

A intencionalidade é problematizar o olhar para a percepção de como as imagens nos afetam, sensibilizam e perpassam nosso

nível intelectual. Em consonância ao pensamento de Metz (2014) apresenta outros possíveis modos de ver e pensar que escapam à normatividade discursiva do universo da cultura letrada. Esse é o desafio, a inserção do cinema no espaço escolar como componente junto ao processo formativo dos(as) estudantes. Ao se apropriar do vocábulo formativo intenciona explicitar, não o processo de escolarização formal previsto no currículo do ensino médio, que tem a duração de três anos. Mas, a formação filosófica humana que compreende o campo imagético como epistemológico – eivado de significações que inter-relacionam aspectos culturais, históricos, sociais e ideológicos. Possibilitando, assim, uma leitura crítica da realidade por parte de alunos e alunas da escola pública.

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

A partir desses três encontros de professoras-pesquisadoras esta experiência-livro foi tecida. Das orientações, produções acadêmicas científicas e atividades na cena de aula, foi possível traçar rastros de pesquisas no entre-lugar das fronteiras dos saberes. Distantes de juízos de valores e de um “policiamento interdisciplinar”, essa obra resulta de criações e transpirações, entre domínios de saberes inusitados e ousadias de pesquisas e experimentações.

Assim, concluímos a apresentação deste livro, na esperança do seu alcance, e contribuição para pensar a pesquisa e experimentos de entre lugares, que movem esforços interdisciplinares.

Convidamos vocês leitores e leitoras, para percorrerem suas páginas e ... boa leitura!

As autoras
Ana Carolina, Denise, Paula

Foz do Iguaçu, 2021

A PRODUÇÃO COMUNICATIVA E AS PESQUISAS COLABORATIVAS EM “MÍDIAS” NO PROGRAMA SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

E o quarto reino será forte como ferro; pois, como o ferro pulveriza e quebra tudo, como o ferro quebra todas as cousas, ele pulverizará e quebrará. E, quanto ao que viste dos pés e dos dedos, e parte de barro de oleiro, e em parte de ferro, isso será um reino dividido; contudo haverá nele alguma cousa da firmeza do ferro, pois que viste o ferro misturado com barro de lodo. E como os dedos dos pés eram em parte de ferro e em parte de barro, assim por uma parte o reino será forte, e por outra será frágil. Quanto ao que viste do ferro misturado com barro de lodo, misturar-se-ão com semente humana, mas não se ligarão um ao outro, assim como o ferro se não mistura com o barro”.

(O sonho de Nabucodonosor apud Jean-Marie Guéhenno,1994p.07).

Este artigo apresenta pesquisas que têm como escopo o estudo das mídias, como uma produção comunicativa e colaborativa, baseado na axiologia dos Estudos Culturais, em Manuel Castells; Raymond William, Paulo Freire, entre outros autores de relevância para a área. Intenta problematizar elementos que enfatizem os meios de comunicação (as mídias) como meios de produção dentro de um complexo de forças socioprodutivas mais amplas a fim de aprofundar percepções e abordagens acerca das comunicações, que nesta premissa se apresenta como um trabalho colaborativo. Como expressa Williams⁽²⁰¹¹⁾ “muitos detalhes indispensáveis foram reunidos nessa história especializada, mas são em geral, relativamente isolados da história do desenvolvimento das forças produtivas gerais e das ordens e relações sociais”.

Essa tríade de autores, cada qual a seu tempo, discutem a produção comunicativa “as novas mídias” como distantes da realidade, apresentada conforme interesses que envolvem os meios de produção, de forma fragmentada, o que para Williams, é uma espécie de especialização de estudos técnicos, por exemplo da escrita alfabética a impressão de filmes, rádio, televisão.

O objeto deste estudo é fundamentar e apresentar pesquisas, que de certa forma, tangenciam a aproximação dos meios de comunicação, com as forças produtivas e as relações sociais, e com isso evidenciam ampliar o escopo da perspectiva somente de consumo. As pesquisas tratadas aqui, tem como fio condutor a crítica às mídias e seus artefatos como proposta tecnicista, prevê que o uso de um instrumento tecnológico/midiático é uma possibilidade de autoria e de crítica a sua pretensa neutralidade. Teresa Kazuko Teruya e Raquel de Almeida Moraes, discutem essa apropriação como forma de ler à realidade:

A formação do leitor crítico das diferentes mídias, requer um entendimento acerca das políticas que norteiam as diretrizes de tecnologias na educação e apropriação consistente dos temas veiculados na narrativa midiática, a fim de produzir conteúdos escolares capazes de combater a superficialidade e a fragmentação da cultura hegemônica em favor de uma educação de qualidade para todos (TERUYA; MORAES, 2009,p.338).

Pesquisas estas, elencadas no âmbito do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná – Brasil. Um programa nascido em um contexto de fronteira trinacional entre a Argentina (Puerto Iguazú), Brasil (Foz do Iguaçu) Paraguai, (Ciudad Del Este).

O PPGSCF¹, nasce no ano de 2009, com um ousado projeto de ser interdisciplinar, o cenário contextualiza a importância desse programa em nível de Mestrado e Doutorado, em uma região formada por uma genuína pluralidade cultural, econômica, política, social e linguística. Um espaço de fronteiras diversas, além da esfera geográfica, já que “estamos vivendo um momento de rápidas transformações, em que o fluxo de diferentes pessoas, textos e línguas estão cada vez mais em movimento por entre as chamadas fronteiras nacionais e aquelas nas redes de comunicação cibernética” como expressa Moita-Lopes (2003).

As orientações que dizem respeito ao PPGSCF no contexto dos países que integram essa fronteira trinacional, além do Mercosul, dos países latino-americanos, africanos, e quaisquer outros países interessados a participar do programa, é a contribuição para o diagnóstico de questões acerca das fronteiras e seus universos fronteiriços, no sentido de propor e contribuir com políticas públicas voltadas à superação dessas problemáticas.

Em Marcos Aurélio Saquet (2007) há uma profícua discussão acerca dos elementos constitutivos do ponto de vista teórico e metodológico sobre a articulação do tempo, espaço e território, juntamente com questões da economia, política e cultura na abordagem geográfica de território, num movimento interdisciplinar, qual seja o foco do programa apresentado.

No real, o movimento está no interior do próprio território. Todos vivemos territorialidades múltiplas. O movimento é histórico e multiescalar. O movimento é fruto de determinações territoriais, materiais e imateriais, ao mesmo tempo; de contradições sociais; das forças econômicas, políticas e culturais que condicionam os saltos. A matéria e a ideia, conjugadas, estão em movimento constante, em que, há superações, articulações territoriais, internas e externas a cada território. O velho é re-criado no novo, num movimento concomitante de descontinuidade e continuidade. A continuidade

¹ Dados contidos no Projeto Político-Pedagógico do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras (2015).

ocorre na não mudança e, na própria descontinuidade, que contém, em-si, elementos do momento e da totalidade anteriores. Com isso, o velho não é eliminado, mas superado, permanecendo, parcialmente, no novo, como ilustramos anteriormente. Há, aí, uma destruição criadora, presente, lenta e veloz, multiforme, às vezes explícita e às vezes implicitamente (SAQUET, 2007, p.71).

O autor, subsidia a leitura do território como um espaço em pleno movimento nas relações que a sociedade efetiva, os encontros e desencontros dos povos como ele expressa, conjugam, de forma concomitante as materialidades e imaterialidades no tempo e no espaço. "É espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, formas espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem, obras e conteúdos" (SAQUET, 2007, p.73). Nesta premissa foi gestado o programa, que tem demonstrado à formação de pesquisadores uma importância fulcral pela diversidade de experiências da fronteira, como um ajuste de foco às configurações dinâmicas onde coexistem diferentes fenômenos socioculturais.

O capítulo, apresenta os resultados de pesquisas relacionadas ao uso de Mídias, especialmente na Formação de Professoras e Professores, oriundas de investigações interdisciplinares junto ao PPGSCF, devidamente aprovado pelos órgãos de fomento à ciência brasileira, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vinculadas ao Ministério de Educação brasileiro (MEC).

Está organizado metodologicamente da seguinte forma: Inicialmente promove um diálogo entre os autores já assinalados, sobre a Mídia, Estudos Culturais e as Fronteiras como espaços de pesquisas e entre lugares, que reverberam as questões sociais mais amplas. Após apresenta o cenário das pesquisas já defendidas em âmbito de mestrado e doutorado, bem como dá visibilidade a pesquisas em andamento sobre este escopo. Finalmente demonstra resultados alcançados e o panorama que se acerca das mídias como aparatos culturais em aproximação com espaços escolares e não

escolares. Se propõe a apresentar, como as pesquisas transcriam espaços, como fronteiras, experienciando novas abordagens e cruzamentos de saberes.

Consideramos que há muito a ser aprofundado, principalmente em um contexto de pandemia como o da Covid-19, como estamos vivendo, o horizonte que se vislumbra é prenhe de possibilidades da aproximação dos estudos de mídias e comunicação como uma forma crítica de leitura dos tempos vividos, especialmente em um contexto diverso e plural como o que está situado o PPGSCF.

Um diálogo sobre as Mídias e os Estudos Culturais e seu contributo ao pensamento crítico

Há no imaginário popular de que as mídias e as tecnologias são a panaceia do mundo, entretanto, Manuel Castell (2018) contesta esses discursos que defendem a tecnologia como parte intrínseca de “uma nova era baseada na era da informação” que nada mais é referida por ele, parte da nossa vida. Essa tal “nova” tem como base um período histórico que caracterizou uma forte presença das redes e tecnologias que se centraram nas mídias digitais, um processo de transformação importante, entretanto dialético, pois é includente e excludente ao mesmo tempo. Nem todos têm acesso, com qualidade aos recursos midiáticos, e esse panorama também se faz presente no espaço educativo e social, já que nem mesmo acesso aos instrumentos é uma realidade. Essa contradição se aproxima aos valores e interesses que dominam a organização social em cada país, mesmo em momentos tão diversos e únicos como a vivência de uma pandemia, em que as diferentes mídias mostraram possibilidades diversas de acesso, ao saber, por exemplo, o acesso ainda não é garantido.

Na obra *Ruptura: a crise da democracia liberal*, Castells (2018) faz uma crítica à democracia liberal, na medida em que, apresenta no epicentro das discussões, a ideologia do consumo como valor e do dinheiro como medida do sucesso. Para Castells, o modelo

neoliberal centra no indivíduo a sua linha de pensamento mais intensa e na sua satisfação imediata monetizada, dificultando a relação com as questões coletivas. De forma singular, ele trabalha no sentido de organizar os pensamentos sobre a influência da mídia e a sua interferência no universo político. Nesse sentido, Castells nos revela que a política, na mídia em geral, é feita através de imagens e se caracteriza como basicamente emocional. Para o autor, a forma de luta política mais eficiente é a destruição moral da imagem de quem se postula como líder, gerando um sentimento de desconfiança e reprovação sobre a classe política em geral.

A crítica aos meios de comunicação, as mídias, aliados de uma base crítica e social é o fio condutor do estudo deste capítulo. Trazer Raymond Williams (2011)² nos alerta que esse deve ser um longo caminho, entretanto fundamental que seja elaborado, já que é necessário dar visibilidade aos estudos que percorrem essas sendas, ou como expresso no texto, que a tangenciam, pode ser o início dessa tentativa.

É possível indicarmos teoricamente, ao considerarmos os meios de comunicação como meios de produção, os limites entre os meios técnicos diversos que, ao serem esboçados, apontam para diferenças básicas nos próprios modos de comunicação. Deveria ser possível também levantar as questões principais sobre as relações desses modos com modos produtivos mais gerais, com tipos diferentes de ordens sociais e (que em nosso período são cruciais) entre as questões básicas das habilidades da capitalização e do controle (WILLIAMS, 2011, p.75).

Para demarcar a função social da mídia, como um artefato de cultura, expressa na axiologia dos Estudos Culturais, é preciso lembrar que os modos de comunicação dependem tanto de pessoas como de processos técnicos, portanto, de material não humano. As línguas faladas e os atos de comunicação físicos, hoje comunicação não verbal, são formas genuínas de produção social fundamentais para a própria história humana. Por meio do trabalho social

² A abordagem teórica foi baseada nos estudos de Raymond Williams 2006/2011).

consciente, os homens e mulheres foram trabalhando e desenvolvendo novas possibilidades de comunicação e isso, dependia também dos materiais não humanos, como os artefatos construídos para esse fim, entretanto em todos os tempos históricos os meios centrais de comunicação foram e são a fala e a comunicação não verbal, a linguagem do corpo como forma de expressão.

Assim, como forma de comunicação os homens e mulheres foram criando sistemas e possibilidades para maior alcance comunicacional, surgiram os megafones, que amplificavam o som e outras tecnologias como o rádio e a televisão por exemplo. Ainda é possível expressar que as artes, pinturas e esculturas também são fonte e exprimem comunicação, entretanto de forma não verbal, como uma experiência estética.

Para Carla Juliana Galvão Alves (2015,p.115-116) “A experiência estética é distinta das experiências práticas do dia a dia; quando as estamos vivenciando, sentimos uma espécie de arrebatamento ou de suspensão em relação ao mundo externo”. A autora expressa que existe uma aproximação com o objeto que faz sentir em outra realidade, “essa experiência não se dá somente por meio da arte; mas diante de qualquer objeto e acontecimento, desde que tenhamos com ele uma atitude estética”. Essa atitude estética, a que a refere Alves, é uma forma de contemplar o mundo, portanto, importante para viver nele.

A escrita, pode ser também uma experiência estética, por exemplo, considerada um tipo alternativo, que possibilitou o desenvolvimento rico e crucial da comunicação bem como sua reprodução. Para Williams, essas tipologias focam as questões das relações sociais dentro desse processo comunicacional mais amplo como:

Problemas de ordem e relações sociais nesses processos destacam questões de controle e de acesso para os meios de amplificação e de duração desenvolvidos. Esses são, por sua própria característica, de interesse direto para a classe dominante; todos os tipos de controle e

de restrição de acesso são repetidamente praticados. Mas qualquer classe excluída precisa percorrer um caminho mais curto para conseguir um uso ao menos parcial desses meios do que no caso dos alternativos. Nesses últimos, não apenas o acesso, mas uma habilidade primária crucial – por exemplo a escrita ou a leitura – deve também ser dominada (Williams, 2011,p.77).

Williams, aborda sobre o caráter direto do acesso a esses novos processos e o quanto estes perpassam as contradições históricas. Ele explicita que, a fase crucial do monopólio capitalista o que inclui o controle das tecnologias avançadas de amplificação e gravação, enfim comunicação, foram marcadas pela proliferação de rádios transistores e gravadores, construídos para os canais mais comuns de consumo capitalista. E isso significou meios limitados para a fala, a escuta e a gravação alternativa, bem como para produção autônoma, enfim, para o povo o controle de suas ações por meio do pouco acesso a novas formas de comunicação. “Essa ainda é apenas uma área marginal em comparação com os sistemas centralizados imensos de amplificação e gravação baseados em graus de controle e seleção variados, mas sempre relevantes para os interesses de uma ordem social central” (p.79).

Concordamos com Williams, que embora marginal, de forma alguma é uma área insignificante para a vida política contemporânea. Contraditoriamente, e aqui sob a luz da teoria dos Estudos Culturais, há avanços técnicos que dentro do processo produtivo social ampliam esse escopo, construindo artefatos mais baratos e de alcance aos menos favorecidos, ao povo, por exemplo. A contradição passa por aí, na possibilidade de transcrição do estabelecido, e de mudanças que podem advir das camadas mais pobres, como o acesso aos bens culturais de forma crítica.

Os estudos culturais nascem da necessidade política ligada à democratização da educação, o que significou uma associação para a educação universitária de trabalhadores e trabalhadoras, ligada a intelectuais do Partido Trabalhista britânico, pois, era preciso pensar uma educação para além de um treinamento, mas como

expressão crítica e contextualizada. Como enfatiza Paulo Freire “Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes” (Freire, 1985, p. 49).

Ana Carolina D. Escosteguy (2011) apresenta uma narrativa acerca das origens e tradição dos *Cultural studies*, principalmente quanto os estudos na área de comunicação. A autora³ apresenta os precursores dos EC, e focaliza suas principais pesquisas que deram corpo a essa base teórica, que tem início na organização e fundação em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra no período do pós-guerra. O eixo principal para a observação e pesquisas do centro foram as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, como estava sendo organizado um novo modelo social, suas práticas, instituições, enfim a vida diante das mudanças ocasionadas após a 2ª guerra mundial.

Neste contexto de mudanças, se destacam como fonte dos EC, no final dos anos de 1950, Richard Hoggart; Raymond Williams e E. P. Thompson.

Escosteguy expressa que esses pesquisadores, desenvolveram suas pesquisas com um olhar focado na cultura do povo e nos meios de comunicação de massa, pelo método da pesquisa qualitativa, junto a Universidade de Birmingham (Inglaterra), algo inédito para os padrões da época. Hoggart, inaugurou a observação de que no âmbito popular não existe apenas submissão, mas também resistência, o que, mais tarde, será recuperado pelos estudos de audiência dos meios massivos” (ESCOSTEGUY, p.14).

Já Williams, contribui fundamentalmente para os EC, ao se debruçar para a história literária, onde focaliza a cultura como sendo categoria-chave para a conexão da análise literária com a investigação social. O livro de sua autoria intitulado *The Long*

³ Ana Carolina Escosteguy foi a fonte para essa narrativa acerca dos EC e seus precursores, artigo disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>. <https://pt.slideshare.net/LeandroLopes3/estudos-culturais-ana-carolina-escosteguy-william>

Revolution (1961) “avança na demonstração da intensidade do debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos, mostrando um certo pessimismo em relação à cultura popular e aos próprios meios de comunicação” (p.14). Já a contribuição de Thompson, influencia o desenvolvimento da história social britânica de dentro da tradição marxista. Este autor preconiza uma virada ao defender que a revolução pode vir de baixo, das camadas populares. Os textos desses autores foram seminais para a existência dos Estudos Culturais.

É preciso registrar que Stuart Hall foi também um grande protagonista dos Estudos Culturais, sendo diretor do Centro, o que incentivou para que fosse desenvolvida investigação de práticas de resistências de subculturas e de análises das mídias. Ele, tal qual seus contemporâneos defendem que os Estudos Culturais não significam uma disciplina acadêmica, apartada das lutas sociais mais amplas. A preocupação legítima desses autores, é de que os EC não sejam trancafiados em uma disciplina dentro de uma grade curricular, alijada das percepções e contextualizações sociais e políticas. Em Hall podemos ler que:

“eles não foram, de forma alguma, ‘livros didáticos’ para a fundação de uma nova subdisciplina acadêmica: nada poderia estar mais distante de seu impulso intrínseco. Quer fossem históricos ou contemporâneos em seu foco, tais textos eram, eles próprios, focalizados pelas pressões imediatas do tempo e da sociedade na qual foram escritos, organizados através delas, além de serem elementos constituintes de respostas a essas pressões (HALL, 2016,p.32).

Há no pensamento de Hall, uma notável atenção a idiossincrasia, os EC não postularam ser uma disciplina universitária, mas sim um campo de estudos das culturas de um povo, portanto desde o seu surgimento, aglutinaram diferentes áreas, como a História, a Sociologia e os Estudos Literários, inaugurando a interdisciplinaridade.

Hall (2016, p.18) apresenta significados acerca da linguagem que são caros aos EC, já que esta constrói significados, e com isso surge uma cultura de significados compartilhados “a linguagem é um dos “meios “através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura”. Ele define que acima de tudo, os significados culturais organizam e regulam práticas sociais, e isso tende a influenciar a nossa própria conduta e isso tem efeito real e prático.

A fim de comunicar esses significados para outras pessoas, em qualquer troca significativa, os participantes também devem ser capazes de utilizar o mesmo código linguístico – eles devem, em sentido muito amplo, falar a mesma língua”. Nossos interlocutores precisam falar o suficiente da mesma língua para serem capazes de traduzir o que “o outro” fala em algo que “eu” possa entender e vice-versa. Precisam também interpretar expressões faciais e linguagem corporal de modo semelhante, além de, é claro, saber transpor seus sentimentos e ideias para esses códigos. O sentido é um diálogo – sempre parcialmente compreendido, sempre uma troca desigual (HALL, 2016,p.24).

Esse sentido ao qual se refere aos EC também é produzido por uma variedade de diferentes mídias, como a mídia de massa por exemplo, bem como, os sistemas de comunicação em nível global cada vez mais dinâmicos que apresentam diferentes culturas em uma velocidade inimaginável, num período curto na história. A ideia é pensar a mídia de forma que esses sentidos possam ser vislumbrados e desvelados, já que regulam e organizam nossas práticas culturais e condutas, para os quais a vida na sociedade de consumo é ordenada e organizada.

Muitas ações coletivas e de implantação comunitárias e democráticas são realidade e contribuem para estabelecer uma correspondência potencial entre recursos de comunicação primários e formas de criação de trabalho de amplificação e duração. O que para Marx *apud* Williams “a produção da forma mesma da comunicação” pelo qual com o término da divisão do trabalho

dentro dos modos de produção e de comunicação, os indivíduos falariam “*como indivíduos*”, como seres humanos integrais e não coisificados (p.79).

Entretanto, Williams alerta que para o alcance dos meios mais alternativos, existe a necessidade de que aspectos como a leitura e a escrita sejam a base dessa interação social. O não acesso à leitura e a escrita, são exemplos de que a dimensão do analfabetismo ou da alfabetização deficitária, são oposições para que seja abolida a divisão do trabalho especialmente na área das tecnologias e comunicação.

Pelos estudos culturais e sua abordagem antidisciplinar, são problematizados os limites relativos à forma de organização de disciplinas, com isso o campo propõe, a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, como possibilidade de ampliar a dimensão de sentido e apreensão crítica. Trata-se de um esforço para rever a forma de ciência disciplinar do século XIX.

Essa exigência de uma ciência que dialoga com áreas diversas, é crucial para enfrentar os desafios que se apresentam, ainda mais em um mundo cada vez mais midiaticizado e interrelacionado pelas redes.

Como expressa John Hartley de forma que possa enfrentar os desafios educacionais, econômicos, intelectuais e científicos de um mundo cada vez mais caracterizado por interações de cunho individual (incluindo aplicações do talento criativo) com redes globais e mercados sustentados por tecnologias de mídia que evoluem rapidamente (JOHN HARTLEY, 2011,p.20).

Neste sentido, programas de alfabetização são vitais para o acesso com qualidade aos meios de comunicação e sua criação. Ainda existem, especialmente no nosso país, problemas relacionados a outros polos do processo, como o acesso efetivo à educação para o povo, mesmo que possam ser encontradas formas mais mecânicas de impressão e reprodução agora de certa forma, mais acessíveis a custos relativamente baixos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)

apresenta a taxa de analfabetismo no Brasil em 2020 como sendo de 6,6% o que significa um total de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Freire na obra *Ação cultural para a Liberdade escrita* em 1968, desvela o que seja o analfabetismo, e critica a ideia de que seja uma chaga, que deve ser combatida, em detrimento do direito de ser livre pela concretização do acesso à leitura e escritura como leituras de mundo.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1981, p.13).

Em Freire e Williams, o processo de alcance dos meios mais alternativos da mídia, passam pelo acesso aos rudimentos do saber, como por exemplo, o acesso à leitura e escritura não como algo paralelo à realidade concreta, mas como do pensar certo à realidade. Freire solicita o ajuste do foco “o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomar a história nas mãos para, fazendo a, por ela serem feitos e refeitos” (1981, p.13).

Williams argumenta, que algumas relações denotam alteração nos meios de produção e comunicação e com isso afetam as relações de classe dentro dos processos, por exemplo, a relação entre escrita e impressão, surgida na tecnologia tradicional. Ele enfatiza que esta é uma instância do que seja a divisão do trabalho técnico e social, escritores não imprimem, pois isso é considerado uma questão meramente técnica e os responsáveis pela impressão não escrevem e são percebidos como um meio para o desenvolvimento do trabalho do outro.

O que muda com o acesso às novas possibilidades de comunicação, já que o trabalho pode ser todo elaborado pelo

escritor, por exemplo, já que ele mesmo redige, imprime e/ ou disponibiliza seu texto. “Mesmo onde essas formas se democratizaram, há ainda uma gama de questões sobre os custos reais desse acesso em mídias diversas” (WILLIAM,2011,p.81).

O autor nos alerta para a necessidade da sistemática desmistificação crítica, mesmo nos modos alternativos de comunicação, a fim de perceber as relações reais entre os homens que podem estar ocultadas por uma forma reificada da “mídia moderna”. O estudo dos meios de comunicação na vida cotidiana exige ampliar o escopo, já que não se trata de um pensar focado no treinamento, mas na autoria.

A desmistificação crítica deve continuar, mas sempre associada à prática: à prática regular, como parte da educação normal nesse processo de trabalho transformador; a prática na produção de imagens alternativas de um “mesmo evento”; a prática nos processos de edição básica e de construção de sequencias; e a prática, seguindo essa linha, na composição autônoma direta (WILLIAM, 2011,p.85).

Posicionada neste contexto, Escosteguy (2007) adverte que é preciso acuidade quanto a especificidade da relação entre comunicação e consumo, que não é única e específica dos E.C , entretanto, bastante acentuada por essa tradição. Portanto, a questão da prática é cara aos EC por promover a organização das formas culturais, “uma matriz de pesquisa social crítica” (p.117).

Freire (1981) se filia à tradição dos EC sobre a prática e, sustenta que toda a ação humana precisa e envolve finalidades, que é a práxis, como orientação no mundo. Sem a práxis essa ação seria mera repetição mecânica e ignoraria seus objetivos bem como todo o processo. “A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor” (p.35).

Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo. A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos exercem sobre eles. Começa a aclarar, igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos, na análise daquelas relações antes mencionadas (FREIRE, 1981,p.35).

Ricardo Rossato (2010) na obra *dicionário Paulo Freire* argumenta sobre o conceito de práxis:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (ROSSATO, 2010,p.574).

Nas palavras de Freire o sentido sintético de práxis “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao qual ela se refere” (FREIRE, 1978, p. 29). Assim como Williams, a assunção da comunicação pelas camadas oprimidas exige a leitura desse processo de consumo como forma de libertação e de transformação histórica, trata-se de um processo árduo.

Williams argumenta que a produção cultural sempre esteve ligada a processos sociais de produção, reprodução, controle e subordinação. Os meios de comunicação de massa contribuíram para tornar essa percepção social mais ampla.

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. [...] A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e significados, de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, de comparações e de novos significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e os novos significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos por meio deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida — os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado — os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS *apud* CEVASCO, 2001, p. 52-53).

A pesquisa na tradição dos estudos culturais, e que embasa este livro, tem sua gênese na cultura do povo, pois é impregnada de sentidos dos mais diversos, e como parte intrínseca da vida, como defende William, é sempre um esforço de criação.

Em Nestor Garcia Canclini (2008), um pesquisador da cultura, vimos que as culturas populares não se extinguíram, mas há que buscá-las em outros lugares ou não lugares, ou entre lugares. Ele

apresenta sua análise sobre sentidos, ao vincular as culturas como uma forma de hibridização, um caminho a ser percorrido por nós.

Outra ameaça substitui nestes dias aquele discurso folclorizante ou nacionalista. A sedução do mercado globalista traz: reduzir a arte a discurso de reconciliação planetária. As versões estandardizadas dos filmes e das músicas do mundo, do “estilo internacional” nas artes visuais e na literatura, suspendem as vezes a tensão entre o que se comunica e o separado, entre o que se globaliza e o que insiste na diferença, ou é expulso para as margens da mundialização. A equalização das diferenças, a simulação de que se desvanecem as assimetrias entre centros e periferias tornam difícil que a arte e a cultura sejam lugares em que também se nomeie o que não se pode ou não se deixa hibridizar (CANCLÍNI, 2008,p.15).

Canclíni (2008) nos instiga ainda a refletir sobre o que seria uma forma de política democratizadora, diversa daquela que apenas valoriza os bens considerados “legítimos” por uma sociedade dividida em classes, mas ao contrário, que problematiza à compreensão da cultura, bem como os direitos dos heterogêneos. Para ele, é preciso questionar o que a cultura hegemônica exclui ou subestima para continuar a constituir-se. Nessa perspectiva as pesquisas que se debruçam sobre o consumo, por exemplo, precisam dialeticamente realizar a análise, a fim de apresentar os efeitos das ações hegemônicas, quanto problematizar essas mesmas ações a fim de construir espaços de reconhecimento e desenvolvimento de práticas coletivas de alteridade e acolhimento sensíveis. Esta opção é crucial para problematizar e pensar junto o que causa os obstáculos para que a construção de uma sociedade democrática seja por meio de projetos compartilhados por todos, respeitadas as suas singularidades e diferenças, especialmente no campo da comunicação e do consumo. Uma possibilidade é ouvir o outro como nos deixou como legado Paulo Freire.

Paulo Freire um estudioso dos problemas sociais mais amplos, portanto, da comunicação, dedicou-se a pensar a alfabetização de adultos em uma perspectiva dialógica e libertadora, suas ideias

tiveram grande influência no que tange a questão da comunicação. Fernanda Pereira Ribeiro (2013) descreve as obras de Freire como uma abordagem cultural da comunicação, uma troca dialógica que envolve o social e o político como ponto de partida e chegada.

As ideias do educador Paulo Freire tiveram um grande impacto sobre as teorias da comunicação. Inspiraram os movimentos de comunicação dialógica e participativa e de leitura crítica na década de 70, quebrando a lógica “emissor que fala e receptor que recebe passivamente”. Estimularam o trabalho por meio da comunicação popular que transforma homens em sujeitos. Excitaram a dimensão política da comunicação, em que o oprimido tem o direito de pronunciar a sua voz. Trabalharam com as dimensões crítica, libertadora, participativa, horizontal e dialógica da comunicação (RIBEIRO, 2013, p.79).

Freire argumenta que ao se pensar em comunicação, todos tenham voz e expressão, inclusão das pessoas, enfim, como apregoa os EC que as mudanças ocorram pela voz dos oprimidos, portanto de baixo.

Em sua obra *Comunicação ou Extensão* (1983, p.45) ele defende veementemente a comunicação como uma reciprocidade que não pode ser rompida pelo seu ato próprio que não é a mera extensão de um conteúdo, “comunicar é comunicar-se em torno do significado *significante*”. Neste pensamento não pode haver sujeitos passivos, pois existe uma relação que é diálogo “em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, através de um mesmo sistema de *signos linguísticos*”. Para que isto ocorra Freire define a necessidade do ato comunicativo, que deve estabelecer um acordo entre sujeitos, de forma recíproca, “a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro *significativo comum* ao outro sujeito”.

Como nos faz pensar Certeau (2004) é preciso construir caminhos possíveis para análises que ainda estão por serem feitas. Assim, “a meta seria alcançada se as práticas ou maneiras de fazer cotidianas cessassem de aparecer como o fundo noturno da

atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e pontos de vista, perpassando esta noite, permitisse articulá-la (p.37). Nessa articulação, ousou me apropriar de suas palavras ao dizer “esta paisagem que se vislumbra, vista do alto, oferece a miniatura de um quebra-cabeça onde faltam muitas peças”.

Manuel Castells (2018) tece profícua discussão acerca dos novos rumos devido às transformações advindas da tecnologia e a cultura da mídia, ou cultura digital, que solidifica Williams e Freire, ao se referir à sua complexidade bem, como a penetrabilidade em todas as esferas da vida. Elaborava severas críticas ao discurso determinista tecnológico, por meio do qual ignora um novo estilo de produção, comunicação e gerenciamento da vida pela propagação das mídias.

A difusão das redes e da internet tem possibilitado alteração na comunicação, pois tem contribuído para maior acesso das pessoas em relação aos discursos e ações de seus representantes eleitos democraticamente, por exemplo. E isso tem permitido redimensionar o modelo mecanicista de comportamento à ótica da comunicação. Castells indica que o mundo da internet, contraditoriamente, de certa forma, ignora o mundo controlado das mídias de massa, que acaba democratizando a informação, tornando-a menos dependente de dinheiro e das burocracias políticas. Há um contrassenso estabelecido, ao mesmo tempo em que a política passa necessariamente por uma reformulação e vive uma crise iminente, há simultaneamente um processo de mudança democrática por meio do acesso de participação social por meio das redes, que tem se constituído em novas possibilidades de manifestação política popular.

O que tem possibilitado uma “regeneração dos processos de representação democrática” (p.27). Processos que foram negados aos povos, subjugados em períodos turbulentos e não democráticos.

Assim, como o sonho de Nabucodonosor, apresentado na epígrafe do capítulo, não mistura ferro e barro, as fragilidades expostas de uma sociedade que, não observa seu próprio

semelhante, em se tratando por exemplo, do acesso à comunicação pela internalização da leitura e da escrita, demonstra essa inobservância do outro como parte de mim, como explicita Emmanuel Lévinas, ao abordar o contexto da alteridade.

De forma contraditória, a internet e as redes sociais potencializam novas leituras em outros tempos e espaços, a aproximação se dá de forma impensável, há alguns séculos atrás. Para se ter uma ideia dessa velocidade comunicacional, a televisão e o rádio demoraram em torno de 50 anos para chegar a uma gama expressiva da população mundial, enquanto que a internet se tornou parte intrínseca da sociedade em menos de uma década.

Com o advento das redes sociais, muda-se de forma profunda a hegemonia de grupos que detinham a totalidade do uso e exploração das mídias tradicionais, gerando o chamado monopólio das mídias.

A internet trouxe ainda, outras possibilidades de comunicação, e com isso as fronteiras territoriais tão demarcadas, passaram por reconfiguração, pois o espaço e o tempo foram relativizados, bem como as culturas e diversidades.

Daniel Mill (2013), problematiza a expansão do desenvolvimento tecnológico na atual sociedade, que ele caracteriza como grafocêntrica, essencialmente digital, e marca uma diferença entre a sociedade eminentemente grafocêntrica tradicional e a digital. Embora exista uma disparidade entre ambas, há também coexistência, pois estão no mesmo espaço tempo histórico, portanto estão paralelamente “acessíveis” aos indivíduos. Entretanto, aponta uma problemática, enunciada também em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa em Sociedade, Cultura e Fronteiras sobre a dificuldade de inserção das tecnologias e mídias, principalmente no campo da educação e da escola.

Mill, tal qual Williams, Freire e Castells, cada qual em seu tempo, confluem seus pensamentos sobre questões do acesso à cultura digital. Mill, enquadra os membros da sociedade contemporânea em três situações a saber:

- a) Os indivíduos que não sabem ler e escrever e que, portanto, se encontram excluídos da maioria das práticas de leitura e escrita típicas das sociedades grafocêntricas digitais. Normalmente, esses indivíduos estabelecem relação de extrema dependência do outro para participar de tais práticas;
- b) Os indivíduos que dominam a escrita, mas não participam ativamente das práticas sociais e culturais que demandam o conhecimento das tecnologias digitais justamente porque, na maioria das vezes não sabem utilizar essas tecnologias. Embora incluídos nos grupos culturais mais tipicamente letrados, esses indivíduos encontram-se paradoxalmente, excluídos da maioria das práticas que implicam o uso de tecnologias digitais. De certa forma, há “exclusão dentro da inclusão”: incluídos por serem letrados, mas excluídos por não dominarem a telemática. É a exclusão dos incluídos;
- c) Os indivíduos que sabem ler e escrever e, ainda, possuem condições adequadas de inserção nas práticas que exigem o uso da escrita – inclusive, naquelas demandadas pelas tecnologias digitais (MILL, 2013,p.43-44).

Infelizmente, denota-se o quão difícil é o processo de inclusão nessa sociedade digital e desigual. Pois o acesso, exige à apreensão dos fundamentos que orientam o saber, e isso inclui fundamentalmente o domínio da leitura e da escrita, para a compreensão mais ampla da comunicação.. “Não saber ler e escrever, não dominar a linguagem legitimada pela sociedade, desconhecer as tecnologias, a linguagem e a língua que lhe dão suporte ou não saber fazer uso delas significa, automaticamente, exclusão do grupo beneficiado pelas tecnologias digitais”(Mill, 2013,p.45).

Castells (2018) nos provoca a refletir sobre a tentativa de grupos específicos que interpretam o mundo como se fosse plano, com a implementação de ideários comuns e uma espécie de homogeneização cultural e social. A ideia surgida com o advento das redes sociais apresenta o livre mercado e a democracia liberal como ícones desse mundo de certa forma, igual. Entretanto, como aguçã o autor “ o mundo não é plano, a não ser que uma

superpotência (seja ela militar ou econômica) o aplane à força para moldá-lo à sua imagem” (CASTELLS, 2018,p,29). Este é um debate contemporâneo que se apresenta pois:

[...] somente a percepção da diversidade e da complexidade do nosso mundo, das dinâmicas contraditórias entre mercados globais e as identidades locais, bem como a tensão entre um paradigma tecnológico comum e os usos institucionais diversos da tecnologia, poderá nos fazer aceitar a necessidade de cooperação para conduzir conjuntamente um mundo cada vez mais perigoso (CASTELLS, 2018, p.29).

Este mundo a que se refere Castells, com o advento da pandemia da COVID-19 vivida desde o ano de 2020, tem se apresentado em toda a sua efemeridade e ao mesmo tempo robustez. E as mídias têm, ao mesmo tempo, apresentado possibilidades de contestação e de homogeneização cultural.

A democracia liberal era fundamentada por dois postulados, que atualmente vem sendo questionados: a existência de uma esfera política, fonte de consenso social e de interesse geral; e a existência de atores dotados de energia própria, que exerciam seus direitos e manifestavam seus poderes antes mesmo de a sociedade os terem constituído como sujeitos autônomos. Nos dias de hoje, em vez de sujeitos autônomos, há apenas situações efêmeras, que servem de base para a formação de alianças provisórias sustentadas por forças mobilizadas conforme as necessidades de um dado momento. Em vez de um espaço político, fonte de solidariedade coletiva, existem apenas percepções predominantes, tão efêmeras quanto os interesses que as manipulam. Há simultaneamente, uma atomização e homogeneização. Uma sociedade incessantemente fragmentada, sem memória nem solidariedade, que recupera sua unidade tão somente pela sucessão de imagens que a mídia lhe devolve toda semana. Uma sociedade desprovida de cidadãos e, em última análise, uma não sociedade. Essa crise não se trata – como gostariam os europeus, na esperança de escapar dela- da crise de um modelo específico, o norte-americano. Certamente que os Estados Unidos constituem um exemplo extremo da lógica do conflito de interesses que faz desaparecer a ideia de um interesse

comum; além disso, o grau de sofisticação do gerenciamento de percepções coletivas alcançado nos Estados Unidos não tem paralelo em nenhum outro país da Europa. Considerando, entretanto, que casos extremos nos ajudam a compreender situações de meio-termo, a crise nos Estados Unidos nos revela nosso futuro (GUÉHENNO, 1994, p.07).

As pesquisas interdisciplinares em mídias no Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras: breve cartografia dos itinerários

As pesquisas apresentadas, e como o título indica, são interdisciplinares e trazem discussões, análises e reflexões acerca das mídias e suas interseccionalidades. Os debates propostos tentam abranger a sociedade e seus problemas éticos mais profundos, e os professores e as universidades são profissionais e espaços públicos de reflexão que se dedicam a análises a fim de contribuir com a formação social e as mudanças políticas. É também no espaço plural da universidade que se dá o debate crítico, fazendo uso das mais diferentes possibilidades, e uso de artefatos midiáticos bem como a mídia pública que se alicerça sob a crítica social e a emancipação dos indivíduos.

Assim o objeto de análise foram 15 pesquisas produzidas e defendidas e 03 pesquisas em processo de construção, junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto à linha de pesquisa, Linguagem, Cultura e Identidade desde o ano de 2013.

Para este fim, organizei um quadro a fim de melhor visualização das referidas pesquisas, não é o intento deste estudo realizar análises, mas sim de demarcar esses entre-lugares nos quais as pesquisas em comunicação, mídias e suas inter-relações acontecem. São construções que abrem caminho para uma ciência que se distingue da pesquisa tradicional, e dialoga com outros saberes e outras fronteiras, num movimento de reciprocidade, alteridade e acolhimento sem perder de vista o compromisso ético de fazer ciência em que a teoria e a prática comunguem e demonstrem possibilidades. Vamos a elas:

QUADRO 1 – Dissertações e teses sobre mídias, escola e formação de professores e professoras em contexto de fronteira produzidas no PPGSCF/UNIOESTE (2016-2021)

Título	Autor(a)	Data /Modalidade (M-D)
Ñande Rekó/ nosso modo de ser: o jopara no Jornal Diário Popular	Luciano Marcos dos Santos	2013 - M
A pedra que canta, fala e quer convencer: estratégias retóricas no discurso de Itaipu Binacional	Gisele de Souza Gonçalves	2015- M
Viva o cinema e a arte literária na formação interdisciplinar de professores/as	Hêlena Paula Domingos	2016 -M
O adolescente infrator na mídia TV: diálogos interdisciplinares.	Laura Duarte Marinoski	2016 - M
Mídia e educação: representações culturais de professoras e professores da educação básica.	Cristiane de Bastiani Balla	2016 - M
A publicidade infantil na mídia televisiva e a violação dos direitos da criança	Poliana Cavaglieri Saldanha dos Anjos	2017 - M
O papel da retórica no discurso que busca legitimação institucional: a UNILA em foco.	Claudia Maria Serino Lacerda Muniz	2017 - M
Da "Meca do Contrabando" ao "Tigre Guarani" - o novo Paraguai nas páginas de Veja: mudança de enfoque ou defesa da hegemonia?	Nelson Figueira Sobrinho	2019 - M

O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa	Malgarete Terezinha Acunha Linhares	2019 - M
As mídias nos oceanos da escola: diálogos interdisciplinares	Luciane Cristina Silva	2020 - M
Cada um luta da sua trincheira: as estratégias para criação e compartilhamento de conteúdo de ativismos sociais no Facebook	Daniele Prates Pereira	2018 - D
O processo de construção do ethos do jornal Diário Popular do Paraguai, a imagem de si e do outro no discurso, uma análise do Jopará nas páginas policiais	Luciano Marcos dos Santos	2019 - D
Cine <i>littera</i> : um festival dionisíaco na construção de uma pedagogia do olhar na sala de aula	Hêlena Paula Domingos de Carvalho	2021 - D
A Moda se diz de muitos modos: o campo da moda entre ontologia e estética	Ana Carolina Cruz Acom	2021 - D
O vento no seu rosto traz histórias para contar: o acolhimento e a alteridade na privação de liberdade de mulheres encarceradas	Regiane Cristina Tonatto	2021 - D

Enseñar Em Tiempos de Pandemia: Diálogos Transfronterizos	Luciane Cristina Silva	Em construção - D
CIBERCULTURA: Análise da formação inicial de professores para a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	Raiza Brustolin de Oliveira	Em construção - D
Decolonização em Rede: pensar desde (e para) o contexto da América Latina	Claudia Maria Serino Muniz	Em construção - D

FONTE: a autora, 2021.

As pesquisas apresentadas no quadro acima, tem como escopo a mídia e suas interfaces como artefato cultural que contraria a visão de mero instrumento de treinamento, e comunga da epistemologia dos Estudos Culturais, como Raymond Williams, E. P. Thompson, Paulo Freire, Manoel Castells; que dialogam com as diferentes mídias sob o pressuposto de análise da cultura. À compreensão de que a cultura é vivida como um campo de luta sob a égide dos significados que a sociedade imprime, a comunicação como possibilidade de crítica à sociedade capitalista e neoliberal, cuja apropriação e uso da mídia pode se dar de baixo, das bases, como afirma Jesús Martin-Barbero (2009) nos estudos sobre a recepção dos meios.

A decisão dos autores e autoras das dissertações e teses referendadas neste livro, é pela ação interdisciplinar, tendo a escola e a educação como fonte de investigação. Há em cada uma das pesquisas uma franca tentativa de construir pensamentos e contribuições possíveis para que a escola seja pensada criticamente, bem como, a formação de professores de forma continuada, seja de fato autoral e colaborativa.

A educação e a escola são erigidas sob a égide de um ideal pedagógico que tem como base orgânica a vinculação à produção, o que define o domínio das forças produtivas e sua organização. As pesquisas investigam as finalidades da educação/escola e da

formação de professores e professoras, pela ótica da mídia como uma alternativa à hegemonia social e supremacia econômica que determina as questões que orientam as ações políticas e pedagógicas escolares e extraescolares.

Os Estudos Culturais como fundamento e as metodologias de pesquisas erigidas

No próximo quadro, apresento a metodologia que orientou as pesquisas elencadas neste capítulo, que comungam da leitura dos Estudos Culturais e sua defesa da cultura como algo vivido, parte da vida, sem condições de ser reduzido a um conceito fechado.

Os Estudos Culturais (E C) nascem como já apresentado neste estudo, de uma formação de intelectuais que elencam a cultura e a crítica, bem como os enfoques dados a cultura, de certa forma, este campo teórico traz o indivíduos e suas práticas significantes para o centro do debate. Ana Carolina Esgosteguy em entrevista à universidade Católica do Uruguai (2014) evidencia como o campo da comunicação bem como as pesquisas, crescem exponencialmente no Brasil, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação, enfatiza a perspectiva interdisciplinar das pesquisas baseadas nos E.C. A autora refere esse crescimento a importância do campo, dos meios de comunicação tradicionais e as tecnologias de informação e comunicação. Estes para ela, foram os impulsionadores dos estudos no Brasil.

As dissertações e teses analisadas tem como eixo articulador a proposição de um diálogo interdisciplinar, conforme o lócus do PPGSCF, evidenciam a escola e seus elementos fundantes sob a luz da inserção das mídias como artefato cultural que distingue o espaço e tempo escolar e de formação de professores e professoras.

Com isso as questões em sua maioria tomam a escola e o espaço pedagógico como orientação. Por exemplo:

✓ Como o cinema na sala de aula possibilita desenvolver uma pedagogia do olhar?

✓ Como a publicidade infantil promove potencial violação dos direitos da criança contemporânea?

✓ De que forma os artefatos culturais contribuem para a organização do trabalho pedagógico de professores(as) da educação básica?

✓ Como a alteridade está presente num ciberespaço inclusivo e consciente e o que pensam jovens e adultos com e sem deficiência sobre as mídias em relação à acessibilidade?

✓ Como a Mídia TV constrói a identidade do adolescente infrator?

✓ Como o uso dos recursos tecnológicos pode ressignificar a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos?

✓ De que forma os conteúdos de ativismos sociais se apresentam no Facebook e que elementos são significativos para que tenham visibilidade e trafeguem naquela rede?

As questões que orientaram às pesquisas demonstram que as abordagens orientadas pela pesquisa de campo, pesquisa ação, análises documentais, aproximação e diálogo com o campo, faz parte de uma concepção de ciência que como expressa Boaventura de Souza Santos (2009) uma reinvenção da emancipação social com novos manifestos. O autor expressa que esta forma neoliberal que vivemos apesar de hegemônica, não é a única e tem sido confrontada por outra forma de globalização, alternativa, contra hegemônica, formada por novos vínculos, redes e alianças locais/globais, que, mobilizadas essas forças trabalham na aspiração de um mundo melhor, justo e pacífico.

Lembrando com Boaventura que o conhecimento científico e o privilégio dado a ela nos últimos 200 anos foram motivados pelo objetivo de transformar a ciência em uma força produtiva que subjaz ao capitalismo, entretanto as forças políticas que lutaram contra o capitalismo viram igualmente na ciência, uma ciência progressista, alternativa, uma ciência humana, portanto com possibilidades de transformação crítica.

Esse capítulo, traduz as pesquisas que interdisciplinarmente ousam reescrever suas histórias, e que incluem dados empíricos e teóricos, teoria e prática como sustentáculos mútuos, que podem

auxiliar o pensamento científico alternativo que transpõe fronteiras e transita entre lugares.

Conhecimentos concretos nascidos em lutas concretas pela sobrevivência, pela vida decente, pela dignidade, pela igualdade, pelo direito à diferença, em suma pela aspiração a uma vida melhor. O que há neles em comum, é conceberem a realidade social como tarefa. Não reduzem a realidade ao que existe porque o que não existe e deveria existir é a verdadeira razão de ser destes conhecimentos (SANTOS, 2009,p.21).

Em relação às pesquisas, apresento sua organização, enfatizando a interdisciplinaridade como forma de transcrição, de novas escrituras, de ações coletivas e participativas, de união entre teoria e prática que tem como horizonte a práxis.

Quadro 2 METODOLOGIA DAS PESQUISAS

METODOLOGIA DAS PESQUISAS

Pesquisas com o método retórico e análise de discurso.

Pesquisa Ação com professores e professoras da Educação Básica.

Pesquisa com modos de endereçamento pela mídia TV, bem como os estudos de recepção.

Pesquisa empírica com professores(as) da Educação Básica sobre suas vivências didáticas com o uso das mídias.

Investigação documental, análise do conhecimento de campanhas publicitárias sobre publicidade infantil.

Método indiciário, análise de semanário do Paraguai e suas mudanças de enfoque em relação à industrialização.

Pesquisa ação, com produção e edição de textos por Whatsapp com estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Observação empírica do cotidiano escolar, projeto de extensão diálogos com professores(as), alunos(as) e funcionários(as).

Observação microssocial do perfil pessoal na rede social do Facebook, seleção de casos em que os usuários da rede interagiram ou criaram conteúdos ativistas.

Investigação empírica por meio de projeto de extensão e pesquisa ação, com estudantes da educação básica.

Procedimento de pesquisa pela fabulação e escrita antropofágica, que absorve autores e os traduz em uma nova obra. Método Mouflage, costura de teorias e autores formando um vestido conceitual singular. Pesquisas em construção que tem como fundamento os estudos das mídias em diferentes contextos.

Metodologia de análise documental e entrevista semiestruturada com o uso da internet. Ênfase na criação de redes para o contexto latino de pesquisas que envolvem diferentes universidades brasileiras e latinoamericanas. Análise do modelo de internacionalização da Educação Superior em âmbito de cooperação educacional redes Sul-Sul.

Pesquisa participativa, promoção de diálogos internacionais, com o uso das redes sociais, sobre a organização da educação durante a Pandemia da COVID-19, envolvendo escolas no Brasil, Argentina e Paraguai.

Abordagem fenomenológica e qualitativa, entrevistas em profundidade, análises ideográficas e nomotéticas, sobre os sentidos dados por mediadoras nos círculos em movimento, projeto de extensão ocorrido na penitenciária feminina de Foz do Iguaçu/Paraná/Brasil, sob o fundamento da alteridade em Emmanuel Levinas.

Pesquisa documental, entrevista semiestruturada junto a professores(as) e acadêmicos(as) dos cursos de Pedagogia sobre a inserção da cibercultura no processo de ensino e aprendizagem na formação inicial, bem como, no exercício da profissão.

FONTE: a autora, 2021.

O predomínio nas investigações apresentadas, é pela pesquisa qualitativa e interdisciplinar, de cunho empírica, envolvendo diferentes indivíduos em temas relativos à educação, escola, sociedade, política, alteridade. O campo educacional tem sido predominante como terreno das investigações, bem como o da formação e participação de professores e professoras em seu exercício político e pedagógico, sobre o consumo nas diferentes mídias, análises de jornais e revistas de grande circulação nos diferentes países fronteiriços.

A pesquisa de campo também se dá por meio de projetos de extensão, com certificação pela Universidade para os participantes, entrevistas semiestruturadas, análises de programas de TV,

revistas de grande circulação nacional e internacional, observação participativa e não participativa. Uso da internet como possibilidade metodológica, netnografia.

A fenomenologia como escolha metodológica, sedimenta a pesquisa interdisciplinar, que busca ler o fenômeno, sua percepção, originalidade e compromisso com o mundo e com o terreno da pesquisa. Essa metodologia possibilita ler os recursos que nos relacionam com o mundo, pois está eivada de significação prática e afetiva.

Fenômenos tecnossociais também são apresentados, como ascensão do ciberespaço analisada no campo da educação e da formação dos quadros de professores que atuarão na educação básica.

Itinerários pedagógicos sobre o tempo e o espaço da escola em relação a pandemia que assola o mundo, diálogos por meio de pesquisa participante.

Análises dos editais da CAPES acerca das pesquisas colaborativas entre diferentes universidades brasileiras e latino americanas, no que tange aos acordos de cooperação internacional. A percepção dos rumos que o ensino superior está tomando, a fim de construir uma futura cartografia das pesquisas desenvolvidas Sul-Sul.

O PPGSCF tem sido palco de pesquisas trinacionais, nacionais, regionais, locais, pois é um programa de mestrado e doutorado que se consolida pela interdisciplinaridade no campo das ciências humanas e sociais. Alocado, como já referido, em uma região trinacional, tem sido responsável pela formação da maioria dos quadros de mestres e doutores da região e ampliado sua ação aos demais espaços federativos brasileiros e internacionais.

No âmbito do programa, as pesquisas que tem como objeto as mídias e suas interfaces, pensadas como parte da vida, tem possibilitado análises e formações que tem como contribuir para pautar o debate e instigar uma demanda por autoria e ativismos sociais, como expressam Denise Cogo e Mauricio Nihil Oliveira,

acerca dos movimentos possíveis de participação entre jovens migrantes espanhóis:

La perspectiva transnacional, desde los estudios de recepción y uso de las TIC, exige plantearse al migrante como sujeto consumidor y receptor-productor de procesos comunicativos y mediáticos. Los migrantes son agentes activos em el consumo, pero también em la producción de espacios comunicacionales propios. Las redes migratorias se han expandido a partir de los usos da las llamadas “nuevas esferas públicas transnacionales”. Em esos espacios, como destaca Navarro Garcia(2014), los migrantes y no migrantes puedan reencontrarse, compartir intereses y valores comunes, así como proponer movilizaciones y acciones colectivas(COGO, OLIVERA, 2016,p.08).

As discussões trazidas por autores latinoamericanos, dão a perceber a natureza do debate acerca do tema, que exige que sejamos sujeitos receptores e produtores de conteúdos midiáticos. “Los discursos hegemónicos constituyen y construyen una argumentación que involucra la actividade de nombrar, clasificar, además de vincular contextos sociales y culturales excluyendo formas de pensar alternativas” (p.09).

Ao final do estudo, percebe-se que as pesquisas de mestrado e doutorado, evidenciadas e compartilhadas nesta obra, já concluídas ou as que estão em processo de construção, cumprem com seus objetivos propostos. As metodologias, de caráter qualitativo e interdisciplinar adotadas, em particular, os encontros nas escolas e em outros espaços, as discussões em grupos, respondem às questões relativas às investigações propostas.

A seguir apresento no quadro 3 os resultados e proposições das pesquisas já referendadas.

QUADRO 3 – RESULTADOS E PROPOSIÇÕES

RESULTADOS E PROPOSIÇÕES

A possibilidade de compreensão da língua de forma interdisciplinar, não como um código, mas como uma prática social, simbólica e histórica. O uso de uma língua que mistura o guarani e o espanhol, como expressão de comunicação e resistência as tensões inerentes à demarcação das diferenças entre grupos sociais. Problematizar e apresentar o Jopará como uma língua plural e prenhe de sentidos das palavras presentes em diários populares e em situações próprias da vida pública. prática social é o grande contributo da pesquisa.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2600>

A dissertação resulta do olhar da análise retórica sobre o discurso institucional de Itaipu Binacional. A Retórica pelas categorias do logos, ethos e pathos fundamentaram a investigação. Apresenta os desafios da mídia para os pesquisadores da retórica, já que os recursos midiáticos aproximam o auditório do orador, e isso não seria possível em outros tempos históricos. A contribuição da pesquisa se dá por aproximar a retórica dos discursos contemporâneos, acrescentando outras áreas, como a semiótica e os estudos de mídia. Hoje esses discursos são construídos pela linguagem verbal e não verbal.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2558>

A pesquisa trata da análise do discurso pela retórica da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) no que tange a persuasão quanto ao meio social em que está inserida. Conclui que a instituição vem construindo de forma eficaz sua imagem de credibilidade, apresentando aos diversos públicos credenciais que justificam sua existência social bem como, seu engajamento. As reflexões indicam que a efetividade da retórica no processo de comunicação reside na superação de barreiras de resistência que surgem em função de questões que mesmo o uso da linguagem não é possível de transpor. A aceitação bem, como a legitimidade também são obras do tempo.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2941>

Elaboração de documentário construído de forma coletiva com a escola campo, apresenta pontos de reflexão acerca dos desafios da escola

diante de temas ainda marginais, identidade, diferença, mídias digitais, inclusão e deficiência e aponta para a constituição de mapas de conexão com o aporte das mídias. <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2926>

Problematiza a Mídia no campo da escola, junto aos professores e professoras sob a perspectiva pedagógica e interdisciplinar. Reconhecimento da mídia cinema e sua importância social para o pensamento crítico, pela inserção teórico-prática.
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2574>

Análise do movimento cultural que a TV privilegia, seus porta vozes e sua significância como à manutenção das relações vigentes. Aproximação de debates e práticas entre a escola e a universidade.
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2586>

Análises junto a escola sobre a valorização da inserção das mídias como aparato político- pedagógico e contributo à ciência.
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2940>

Apresentação de instrumentos de prevenção e normatização de sustentação de direitos e garantias das crianças sobre o consumo pela publicidade televisiva. Problematiza a necessidade de pesquisas e pontos de análises, como estudos comparativos sobre os hábitos de consumo de crianças e a influência dessa publicidade via outras mídias e não somente a mídia TV.
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3130>

Elaboração de textos, criação e edição junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes fases de aprendizagem, proposição coletiva com o uso de Smarthphones , e do aplicativo Whatsapp.
Inserção das linguagens midiáticas aplicadas à prática pedagógica, modelo de ensino apresentado a professores e professoras como diálogo interdisciplinar.
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4640>

Constatação e dados referentes a indústrias maquiladoras em território paraguaio e sua relação com as áreas econômicas e sociais nu

contraponto à Revista Veja que atribui o crescimento do Paraguai aos brasileiros. O semanário atua junto aos interesses hegemônicos do Brasil, toma para si a voz do seu leitor, a classe a que representa. A revista defende que o Brasil seja o líder natural da América Latina.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4218>

Prática teórica com professores, professoras, alunos, alunas e funcionários da escola, novas abordagens na e da sala de aula, com o uso das mídias. Participação colaborativa. Debates sobre o uso de celulares e outras mídias, apresentação de didáticas possíveis.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4965>

Apresenta a necessidade de o poder público pela convalidação das redes sociais como influenciadoras da agenda política, a superação dos antagonismos binários, a necessidade de atores políticos tradicionais no debate político nas redes. A construção da alteridade como repertório de ação por parte dos atores coletivos, especialmente na construção de conteúdo. Desafios apresentados: subversão das programações nas redes, desconstrução da desdemocracia do algoritmo e a superação da desdemocracia do self.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4088>

A tese se propôs a analisar o processo de construção do ethos popular do jornal do Paraguai, impresso, denominado Diário Popular, com o olhar de análise para as projeções de imagens de si e do outro, por meio de escolhas lexicais, em jopará nas notícias das páginas policiais. O Jopará é uma forma de comunicação popular do Paraguai. A importância desse estudo pela análise do uso da palavra em público, especialmente por abarcar o Jopará, em uma espécie de língua de resistência de um povo. E ainda compreender o processo de persuasão conectado à construção de uma autoimagem.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4510>

Apresenta possíveis concepções no campo da moda, com a possibilidade da composição de um gabinete de curiosidades, encontrado interdisciplinarmente na fronteira com a cognição dos objetos da arte. Apresenta a beleza na alteridade e suas relações com a vanguarda artística. Cria um método de transcrição.

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/5293>

Leitura crítica de imagens fílmicas, construções teórico-metodológicas com a pedagogia do olhar em sala de aula, projeto de ação com estudantes dos últimos anos da Educação Básica em uma escola técnica em espaço de fronteira. Constata-se que o exercício filosófico é compreendido pela imagem e a pedagogia é articuladora da possibilidade de aprendizagem.
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/5639>

FONTE: A autora 2021

Destaque para o pensamento de Bruno Latour (2016,p.03) em relação às teorias que determinam dispositivos técnicos, mídias, e sua ação como potenciais redutores da ação humana à racionalidade instrumental. Ele afirma que “quanto mais somos dotados de dispositivos técnicos, quanto maior é a cadeia de mediações porque passamos, mais nos aproximamos do mundo e dele nos tornamos íntimos”. E conclui: “quanto mais os aparelhos e os instrumentos nos permitem fazer do invisível, visível, e do visível, legível, maior a nossa capacidade de interagirmos com o mundo. E assim, propõe uma *tecnonofenomenologia*.

O pensamento de Latour, perfila-se aos demais autores evidenciados no texto, pois nos trazem evidências e debates sobre a necessidade de compreender as tecnologias e seus aparatos midiáticos como possibilitadores de novas visões de mundo, vislumbrá-los da forma mais transparente possível, como postulou Paulo Freire em sua vida de militância em favor do povo.

Nos aliamos ao pensamento de Freire quando discute acerca da comunicação, e seu acesso democrático a todas as formas de tecnologias, ao dizer que “não baixa a cabeça fatalista diante do indiscutível poder provocado pela tecnologia porque entendendo que ela é produção humana, não aceita que ela seja, em si, má (2013, p.35). Sua defesa sempre foi em favor da humanização e da democracia como fundamento para uma sociedade ética. As mídias são cada vez mais elaboradas, é preciso compreendê-las para

assumi-las também como mais um instrumento de emancipação, se usada a favor das pessoas.

Nesta premissa, os estudos culturais têm atuado e centralizado a pluralidade no pensamento latino-americano, mesmo sem a intenção de ser uma disciplina, as pesquisas têm contribuído para rever o eurocentrismo e acolher os entre lugares.

[...] os Estudos Culturais, enquanto estudos críticos da cultura, devem prover a fundamentação teórica, metodológica e política para que as universidades latino-americanas, que foram constituídas como brancas, excludentes, racistas e dedicadas a reproduzir unicamente o saber eurocêntrico moderno, finalmente se transformem no que elas deveriam ter sido desde a sua fundação: centros multipistêmicos de estudos, abertos a todos os saberes criados e vigentes em nosso continente - saberes ocidentais, indígenas, afro-americanos, e das comunidades tradicionais (Carvalho, 2010, p. 230).

Com isso abre-se um flanco para que as pesquisas se debrucem a pensar as realidades e suas heterogeneidades. Fecho este capítulo sem a intenção de finalizar o debate e a discussão acerca das pesquisas em mídias, que tem como fundamento a observação da realidade, o diálogo e o registro rigoroso como forma de contributo à ciência e a vida, sem ser salvacionista e muito menos derrotista, mas com o desejo ontológico de esperança, como expressa Paulo Freire. *“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*. <https://www.youtube.com/watch?v=OEcvCAWG7iU>.

A pesquisa em mídia e comunicação, tem avançado bem como, proposto novas abordagens, métodos e diversidade metodológica que intenta aproximar a sociedade da universidade e da vida comum.

A relutância em atualizar modelos de comunicação politizados que levem em conta a transição possibilitada tecnologicamente, passando da influência de uma via única para mídias participativas e criadas pelo usuário (HARTLEY, 2011,p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer acerca de um tema tão instigante como o que venho tecendo nestas páginas, o quanto tem sido relevante e de certa forma, clarificador o olhar com acuidade para as pesquisas em contexto de fronteira, sobre os entre lugares as não fronteiras e a liberdade de pensamento e ciência, que a interdisciplinaridade propicia. Ao realizar pesquisas desta natureza, e neste espaço fronteiriço, temos evidenciado novos e diversos desafios. Romper com a rigidez da pesquisa baseada na ciência positivista, principalmente nas ciências humanas, é tarefa árdua e não menos rigorosa já que permite os entre-lugares, os encantamentos, sem perder o rigor científico.

E mais, o diálogo interdisciplinar tem permitido extrapolar o pensamento único e de certa forma, contribuído para criação de redes das mais diversas, que fogem ao alcance do controle neoliberal. Pode ser aí um dos instrumentos de revolução vinda das bases.

Esta obra foi tecida a muitas mãos, dos pesquisadores que auxiliaram a pautar e fundamentar o tema, e das autoras, colegas, egressas do PPGSCF e aos nossos campos de pesquisas. A todas essas pessoas, nossa gratidão!

As pesquisas apresentadas têm reverberado nos espaços sociais, das escolas, de formação de professores e professoras e também nos programas acadêmicos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, por sua natureza interdisciplinar. Elas foram gestadas no seio da escola, e da sociedade, pois contextualizadas tomaram corpo teórico, metodológico, com proposições importantes. Inclusive uma delas, foi defendida no espaço da escola de Jovens e Adultos, no qual a comunidade que foi sujeito

de pesquisa, participou de seus resultados. Foi uma tarde de “festa” da ciência, em que alunos, alunas, professores, professoras e agentes escolares, compartilharam e nos acolheram na apresentação da pesquisa da qual foram sujeitos fundamentais para sua criação.

Sobre este texto, inicialmente trouxe implicações sérias provocadas por Raymond Williams acerca do propósito e natureza das pesquisas em mídias, que pautaram a importância de que todos tenham acesso à leitura e escrita, como base primeira, para se tornarem também possíveis netleitores, netautores, serem visibilizados e ouvidos em suas demandas de vida, principalmente em momentos extremos como a de uma pandemia, como a que estamos a viver.

O caminho é longo e duro, as pesquisas de mídias que extrapolam a visão de mero consumo e treinamento, estão se consolidando, há ainda muito caminho a ser percorrido. As dificuldades estão muitas vezes, em nós mesmas que ainda temos que vigiar epistemologicamente a nossa rigidez tangida no modelo positivista de ciência, com a qual fomos orientadas ao longo da vida.

Esperamos, que as pesquisas que assumimos, seja investigando, orientando, e coparticipando, possam contribuir para dar visibilidade aos processos de democratização do acesso e inserção de aparatos em escolas e na sociedade como um todo, vistas como possibilidade, feitas as críticas e compreendidas sua gênese, assim como já nos disse, Roger Silverstone (2001) é preciso usar a mídia a nosso favor.

O fio condutor das pesquisas apresentadas, tem sido a mídia como um artefato cultural, que transpõe a ideia mecânica de uso, baseado na produção e no consumo, com isso, problematiza os que podem ter acesso com autonomia e os que não são “autorizados” a acessar, só a consumir. Seguimos fazendo a crítica e ampliando as investigações no campo das Ciências Humanas, para o constructo de um corpus teórico-prático potente.

REFERÊNCIAS

ACOM, Ana Carolina Cruz. **A moda se diz de muitos modos: o campo da moda entre ontologia e estética.** Tese de doutorado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu. 2021.209 fl.

ALVES, Carla Juliana Galvão. **História de vida e a constituição do ser e do fazer docente em artes visuais.** Maringá, 2015. Disponível em www.ppp.uem.br. Acesso em 11/10/2021.

ANJOS, Poliana Cavaglieri dos. **A publicidade infantil na mídia televisiva e a violação dos direitos da criança.** Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2017.121fl.

BALLA, Cristiane de Bastiani. **Mídia e educação: representações culturais de professoras e professores da educação básica.** Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2016.117fl.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DOMINGOS. Hêlena Paula. **Viva o cinema e a arte literária na formação interdisciplinar de professores/as.** Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2016.140fl.

CARVALHO, Hêlena Paula Domingos de. **Cine littera: um festival dionisíaco na construção de uma pedagogia do olhar na sala de**

aula. Tese de doutorado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu. 2021. 196 fl.

CARVALHO, José Jorge. Los Estudios Culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 229-251, ene./jun. 2010.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal.**: Zahar, Rio de Janeiro, Brasil, 2018.

_____. **O poder da identidade: a era da informação.** São Paulo/Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2018.

_____. **O poder da comunicação.** São Paulo/Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2015.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams.** São Paulo : Paz e Terra, 2001.

_____. **Dez Lições sobre os estudos culturais.** São Paulo: Boitempo, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COGO, Denise. Olivera, Maurício Nihil. # NoNosVamosNosEchan: usos de TIC y activismo em red de jóvenes migrantes españoles. In: **Memorias XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la comunicación. Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones Críticas desde América Latina.** Editora Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. Ciudad de México, 2016.pp.05-12.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos culturais. In: Cartografias Website de estudos culturais. Porto Alegre, RS. Maio de 2011.Disponível em <https://pt.slideshare.net/LeandroLopes3/estudos-culturais-ana-carolina-escosteguy-willian>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais – uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESGOSTEGUY, Ana Carolina. "Cómo hacen cultura los medios? Entrevista a Ana Carolina D. Escosteguy", **Revista Dixit**, No.21, Julio – Diciembre. 2014. 68-74. Disponível em https://www.academia.edu/19600283/C%C3%B3mo_hacen_cultura_los_medios_Entrevista_a_AnaCarolina_D_Escosteguy_Dix_iNo_2120146874. Acesso em 10 de novembro de 2021.

FIGUEIRA, Junior Nelson. **Da "Meca do Contrabando" ao "Tigre Guarani" - o novo Paraguai nas páginas de Veja: mudança de enfoque ou defesa da hegemonia?** Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2019.184fl.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981 (5ª ed.).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. <https://www.youtube.com/watch?v=OEcVCAWG7iU> Acesso em 29/12/2021

GONÇALVES, Gisele de Souza. **A pedra que canta, fala e quer convencer: estratégias retóricas no discurso de Itaipu Binacional**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2015. 135fl.

GUÉHENNO, Jean-Marie. **O Fim da Democracia**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1994.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**, Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio : Apicuri, 2016.

HARTLEY, John. Os Estudos Culturais e a urgência por interdisciplinaridade: cedo, e não tarde, vamos precisar de uma Ciência da Cultura. In: **MATRIZES**. Ano 5 – Nº 1 jul/dez. 2011. São Paulo, Brasil.p. 11-44

LATOUR, Bruno. **Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas**. Editora 34. 2016.

LINHARES, Malgarete Teresinha Acunha. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2019. 143fl.

MARINOSKI, Laura Duarte. **O adolescente infrator na mídia TV: diálogos interdisciplinares**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2016.141fl.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MILL, Daniel. (Org.). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

MUNIZ, Claudia Maria Serino Lacerda. **O papel da retórica no discurso que busca legitimação institucional: a UNILA em foco**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em

Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2017. 152 fl.

PEREIRA, Daniele Prates. **Cada um luta da sua trincheira: as estratégias para criação e compartilhamento de conteúdo de ativismos sociais no Facebook**. Tese de doutorado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu. 2018.256 fl.

RIBEIRO, Fernanda Pereira. **Paulo Freire na Comunicação e os meios de “comunicados”**. Rizoma, Santa Cruz, v.1, n.2, p.78- 91, dezembro de 2013. Disponível em <https://online.unisc.br › rizoma › article › download>. Acesso em 10/10/2021

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: Redin, Euclides, STRECK, Danilo R. e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008., p.331-333.

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. In: **GEOSUL**, Florianópolis, v.22,n.43,p.55-76, jan/jun.2007.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **As vozes do Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Luciano Marcos dos. **Ñande Rekó/Nosso modo de ser: o Jopara no Jornal Diário Popular**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2013. 155fl.

SANTOS, Luciano Marcos dos. **O processo de construção do ethos do jornal Diário Popular do Paraguai, a imagem de si e do outro no discurso, uma análise do Jopará nas páginas policiais**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2019. 266 fl.

SILVA, Luciane Cristina da. **As mídias nos oceanos da escola: diálogos interdisciplinares**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2020.105 fl.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo : Loyola, 2002.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.

TERUYA, Teresa Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na Educação e formação docente. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v.14, n.27, p.327-343, jul./dez.2009.

TONATTO, Regiane Cristina. **Este Barco é nosso! Do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus de Foz do Iguaçu, 2017. 149 fl. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2926>. Acesso em 20/11/2021.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico do Programa de pós-graduação stricto sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras**, nível de mestrado e doutorado do Campus de Foz do Iguaçu. Resolução 089/2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp.2011.

MÉTODO DE TRANSCRIÇÃO NA PESQUISA INTER OU TRANSDISCIPLINAR: TRADUÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Os estudos interdisciplinares ou transdisciplinares (POMBO, 2008) não devem se limitar a proclamar uma existência da diversidade, menos ainda, devem ser uma anulação das diferenças, em teorias salvacionistas de unidades imaginárias, a prática interdisciplinar deve articular, ela mesma, a diferença e a criação.

A possibilidade de compor uma pesquisa inter ou transdisciplinar abrange muitas e diversificadas teorias e autores. Com a terminologia interdisciplinar e a conceituação de movimentos de disciplinas conjuntas temos nomes como: Olga Pombo (2008), Norberto Etges (1993; 2011), Raynaut (2011), Japiassu (1976); e a partir da possibilidade transdisciplinar de um entrecruzamento e transposição de disciplinas, podemos citar: o próprio “Manifesto da Transdisciplinaridade” de Basarab Nicolescu (1999), a “Carta da Transdisciplinaridade” (UNESCO, 1999), Américo Sommerman (2006, 2011), entre outros muito citados.

Contudo, dentre tantos modos possíveis de compormos o processo de pesquisa em atravessamentos transdisciplinares e interdisciplinares, apresentamos uma possibilidade mais indisciplinada. Ao intercruzar disciplinas e conteúdos, transgredimos linguagens, fronteiras e formas de composição. Desde a filosofia da diferença, tomamos o professor e o pesquisador como alguém que cria teoria, prática e método. Este pensamento é movido a partir da tese de Sandra Corazza (2013) de que o professor-pesquisador cria algo ao traduzir ciência, arte e filosofia. “Desde os estudos das traduções (trans)criadoras de Walter Benjamin, Jacques Derrida e Haroldo de Campos, consideramos a tradução como a estrutura ou a operadora central da docência” (CORAZZA, 2018a, s/p). A tradução criativa,

“transcrição” na concepção de Haroldo de Campos, vai além da tradução de uma língua à outra, mas pode se referir a tradução entre signos, e de formas diversas como do roteiro ao filme, do croqui ao figurino ou da função de pesquisar autores e os transformar em aulas ou em outras obras.

O procedimento de composição tradutório adotado em uma pesquisa não segue os processos de verificação das ciências empírico-formais exatas e consubstancia-se em processo de experimentação. “Experimentar ao que se está disposto em um território é ser sensível aos seus devires, deixar afetar-se” (ZORDAN, 2015, p. 536), diferente do experimento científico, segundo Paola Zordan (2015), a experimentação é um processo de criação.

O pensamento da diferença faz da pesquisa nas ciências humanas uma Pesquisa-filosofia, que procede por experimentação e implica criação, implica um movimento transcriador empírico-transcendental. “Sem experimentação, criar é impossível, de modo que criar implica entrar nas zonas instáveis das experiências.” (ZORDAN, 2010, p.3).

O pesquisar como atividade filosófica não significa a aplicação passiva de conceitos pré-estabelecidos ou extraídos de outros domínios (CORAZZA, 2004). O movimento de pesquisa em educação, sob o olhar da Filosofia da Diferença, abrange a complexidade da experiência educacional e suas possibilidades disparadoras na contemporaneidade. “A Pesquisa-filosofia não é uma teoria; é uma arte de mergulhar na zona peculiar do impensado, que desestabiliza as ideias feitas, na qual tanto a arte como o pensamento da pesquisa adquirem vida e descobrem as suas ressonâncias mútuas.” (CORAZZA, 2004, p.26).

A filosofia, segundo Deleuze (2003), trata-se de um processo criativo e não uma reflexão sobre conteúdos exteriores a ela mesma, a temas diversos das artes, ciências, política ou educação. Estes temas, também não são pretextos nem domínios de aplicação da filosofia. A filosofia não deve ser caracterizada como algo reflexivo externo sobre outros domínios, e sim, deve se constituir em estado

de união a estes domínios. Dizendo que a filosofia é um “refletir-sobre lhe retiramos tudo” (DELEUZE, 2003, p.291). O filósofo é criador e não reflexivo.

Quando a filosofia de Gilles Deleuze se volta para uma relação com outros domínios, como o cinema, teatro ou a literatura, Deleuze não busca fundamentar esses campos, tampouco justificá-los. Ao escrever com o cinema ou com a literatura, Deleuze estabelece conexões, ressonâncias, disparos de um domínio a outro, mas sempre interessado no que norteia sua filosofia: “O que é pensar?”, “O que é ter uma ideia?”. Ao escrever livros sobre filósofos, artistas ou escritores, ele desvenda ou repensa o processo de criação desses pensadores, e o que se passa com os seus pensamentos. Em 1964 escreve Proust e os Signos, onde traz uma conclusão com o título “A imagem do pensamento”, apresentando como a filosofia necessita da arte, e que o pensamento é criação.

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. (DELEUZE, 1987, p. 96).

Sob esta perspectiva criadora, as pesquisas podem experimentar e trazer algumas possibilidades conceituais ressonantes entre filosofia, educação e cinema e outras mídias. Fazendo assim, uma “Pesquisa Artística”, como denominou Corazza (2004), uma pesquisa, não determinada pela representação, alegoria ou simbolismo, mas realizada através de imagens e signos que a tornam experimentação estética. Essa “Pesquisa Artística” leva o pesquisador a ver e a sentir a “educação em modos imprevistos, sendo uma estranha construção habitada por eles, através da transmutação ou da auto-experimentação.” (CORAZZA, 2004, p.39).

Ao tratar o pensamento como criação, Deleuze se questionará “O que é o ato de criação?”. Deleuze (2003) propõe as seguintes

questões: “o que faz quem faz cinema?” e o que “eu faço quando faço filosofia?”. E ainda, “o que é ter uma ideia em cinema?”.

O que acontece quando dizemos: ‘Ei, tive uma ideia?’ Porque, de um lado, todo mundo sabe muito bem que ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente. E depois, de outro lado, ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia em geral. Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio. (DELEUZE, 2003, p.291).

Ter uma ideia na pintura, uma ideia em um romance, uma ideia em filosofia ou em outra área são coisas diferentes e devem ser tratadas como potências já engajadas em determinado modo de expressão. A combinação de competências criativas de diferentes domínios é o que potencializará a diferença na pesquisa interdisciplinar. A pergunta que segue, para Deleuze é: “O que é ter uma ideia em alguma coisa?”.

Nesta conferência, Deleuze vai ressaltar a filosofia como processo criativo e não um mero refletir sobre. A filosofia é constituída em seu poder criador ou produtor de conceitos e pela necessidade de criação de um novo pensamento, ela é a arte de criar conceitos (DELEUZE, 2003).

É preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto nas outras áreas, do contrário não há nada. Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. Essa necessidade — que é uma coisa bastante complexa, caso ela exista — faz com que um filósofo (aqui pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar conceitos, e não a ocupar-se em refletir, mesmo sobre o cinema. (DELEUZE, 2003, p. 291).

A filosofia ao se desenvolver no domínio da criação de conceitos e pensando junto ao que lhe é exterior, estabelece agenciamentos, intersecções e conexões múltiplas entre campos, e uma construção filosófica criadora e consistente. Sob esta perspectiva deleuziana, Corazza (2014) apresenta a tese de que o

professor cria algo durante a cena de aula. O professor-pesquisador é da ordem do criador. Há algo dinâmico e processual, que quando ele toma algum conteúdo, algum ponto a ser debatido, faz outra coisa deste material – a saber – uma didatização em aula, dramatização de conteúdos, de conceitos. Este processo pode ser chamado tradução. Traduz-se autores, obras e conceitos no espaço/cena da aula. Quando o professor traz conteúdos da filosofia, das artes ou das ciências para a aula, “é aí que outra coisa acontece”, pois ele traduz este material. Quando o professor traduz, ele torna contemporâneo este conhecimento.

Tratamos, desse modo, a criação de uma pesquisa, enquanto um movimento do pensamento, uma direção tradutória – transcriação – de elementos artísticos, filosóficos e científicos. “Tradução, que implica menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou estrangeiro e tornando-os seus” (CORAZZA, 2015, p. 2).

Para pensarmos a Pesquisa transdisciplinar, indisciplinada e transcriadora, por seus processos de criação, a leitura da tradução é feita como leitura filosofia da diferença e através de teorias da tradução literária, além de algumas formas de tradução intersemiótica. Operando assim, em “território transdisciplinar, translíngüístico, transemiótico, transcultural e transpensamental” (CORAZZA, 2013, p. 187).

A pesquisa, enquanto tradução, encontra a teoria de Rónai apud Campos (2011), pois, perante a impossibilidade plena da tradução literária, surge a implicação de que tradução, ao fazer algo outro, é arte. “O objetivo de toda arte não é algo impossível? O poeta exprime (ou quer exprimir) o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, o estatúário fixa o infixável. Não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível.” (RÓNAI apud CAMPOS, 2011, p. 34).

A tradução transcriadora não é uma mutação no original e nem substituta (MANDELBAUM, 2005). Na operacionalização

tradutória de conceitos em aula, a teoria original se esvai e o encontro por materialidades sígnicas criam ressonâncias outras. A transcrição libera “formas semióticas ocultas” (SANTAELLA, 2005), os quais dão vida à imagem, e revelam uma superfície comunicativa pedagógica. Esta distância semiótica entre campos compõe uma fusão de forma e conteúdo.

A tradução se faz ruptura, desterritorialização e devir-outro. Ao expor o processo tradutor na pesquisa trans e interdisciplinar, precisamos invocar algumas teorias tradutórias e da transcrição através de Haroldo de Campos. Pois, diante da impossibilidade tradutória completa entre línguas, Haroldo de Campos (2011) apresenta a função de re-criação de textos. A outra língua do texto traduzido traz uma nova informação estética autônoma. Original e tradução estão ligados por uma relação de isomorfia, sendo diferentes enquanto linguagens, mas cristalizando-se em um mesmo sistema (CAMPOS, 2006). Transcriar, para o autor, refere-se a uma apropriação transformadora de forças do texto de origem. Essa desconstrução e reconstrução do texto se dá na tradução de formas.

A partir da teoria da tradução transcriadora, podemos pensar a tradução além da tradução de textos de uma língua para outra. A tradução transcriadora permite pensarmos o que cada área ou disciplina traduz em suas funções e como podemos pensar a tradução re-criadora de conceitos de uma área a outra. O ato de transferir, trazendo um conteúdo original de um campo para outro, por exemplo, do texto filosófico para a “aula contemporânea” (ADÓ; TESTA, 2012), se converte, necessariamente, em uma operação criadora. Esta experiência ao educar, também atribui uma tradução a matérias expressas de antemão em um currículo. Dessa forma, segundo Corazza (2015), ao traduzirmos didaticamente, na cena da aula, realizamos uma operação isomórfica, de transculturação.

Recorrendo ao currículo, a tradução percorre a aula, como um dispositivo que desencadeia a sua dramaticidade, ou como uma prática que a desdobra, lidando com a própria vida, tratada como

processo criador, que é necessário traduzir. Fica, assim, integrada a uma pedagogia ativa, dotada de força criadora, que privilegia os construtos que afetaram ou revolucionaram cada área de conhecimento; bem como os elementos mais obscuramente desafiadores, enquanto possibilidades abertas à recriação. (CORAZZA, 2015, p.8).

Neste processo de transcrição dos próprios atos educacionais também encontramos possibilidades para novas ações de pesquisa e práticas docentes. Dessa forma, apostamos na experimentação, por via de traduções que recriam didáticas e métodos. Como potência de novos sentidos, a tradução criativa constitui movimentos na continuidade e descontinuidade da vida e obras de autores, de estruturas e formas de apresentar o mundo. Ampliando repertórios curriculares, “ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos” (CORAZZA, 2015, p.12).

Transficcionalizações

Os trânsitos entre fronteiras trazidos por este livro, apresentam os recursos e possibilidades da escrita e pesquisa interdisciplinar. A pesquisa é pensada junto às mídias, tecnologias e seus usos na contemporaneidade. Como a educação se vale de recursos midiáticos para a produção de conhecimento e a relação com a “pedagogia do olhar” (CARVALHO, 2021), no uso do cinema em sala de aula. O processo tradutório apresentado a seguir, segue uma relação com o cinema, mas não nos usos de filmes como conteúdo e componente curricular, e sim na experimentação dos conceitos do cinema, de produção audiovisual (montagem, filmagem, planos, cenas, direção, roteiro e etc.) pensados como conceitos do espaço de aula. Para buscar uma nova forma de pesquisar a educação contemporânea, desde a filosofia da diferença, tratamos a aula como cena. Ao pensar o “drama da aula” (OLIVEIRA, 2014), a partir de uma perspectiva técnica

cinematográfica, realizamos um processo tradutório do campo de criação e produção de imagens do cinema para a educação.

A pesquisa inicia-se nos livros Cinema 1 e 2 do filósofo Gilles Deleuze (1983 e 1990), e ganha outras formas na experimentação do pensamento pela arte, que busca didáticas da tradução, no sentido corazziano. Em ambos os livros, a questão filosófica para Deleuze é: como funciona o pensamento e quais operações são necessárias para pensar? Como pensar o pensamento e como descrever a sua inventividade? Ou seja, a questão que segue como o problema central de sua filosofia: “imagem do pensamento”. O estudo do conceito de pensamento em Deleuze, o qual passa por transformações ao longo de sua obra, pertence ao campo da pesquisa educacional como um todo, já que está inserido em um movimento que deve transpor os limites do senso comum, violentando as faculdades a fim de criar algo novo.

No caso desta experimentação tradutória, entre cinema, filosofia e educação, o estudo de algumas das técnicas de filmagem e edição de imagens no cinema é reconfigurado pela transcrição, que redetermina funções para a sala de aula.

Haroldo de Campos (2011) expõe a multiplicidade do processo tradutório em literatura e poesia: um texto original já se insere como ficção, ao ser traduzido, ele faz ficção duas vezes. O cinema também lida com um discurso ficcional, sua recepção forma um “processo de experimentação da configuração do imaginário projetado” (CAMPOS, 2011, p.56). O filme já faz, por si só, tradução através da montagem, traduz um drama, uma história. Ao trazer esse processo para a cena de aula, traduz-se, por via de uma didática da montagem, conteúdos e conceitos a serem materializados no imaginário do aluno. Corazza (2014) diz que é do caráter do processo educacional tradutório, que além do professor, atuar como tradutor de conteúdos e de autores, a cena de aula se constitui em muitas camadas tradutórias, pois o aluno também faz tradução ao apreender o que se passa em aula.

[...] a partir de certas indicações estruturais e funcionais, então parece possível afirmar que a transposição criativa (Jakobson), a transpoetização (Walter Benjamin), pensada esta de maneira laica e desvinculada de qualquer significado transcendental, ou, como eu prefiro dizer, a transcrição, são nomes que outra coisa não designam senão um processo de transfuncionalização. O fictício da tradução é um fictício de segundo grau, que reprocessa, metalinguisticamente (CAMPOS, 2011, p.56).

O artigo de Haroldo de Campos (1989) — Ensaio de meta-metalinguagem — apresenta algumas ideias relevantes para nossa proposição, embora o artigo trate de poesia e cinema, as sugestões de transposições intersemióticas figuram em nossa experimentação por caminhos que vão do cinema à educação. Passando pela noção de um roteiro-currículo pré-escrito, a ser traduzido em aula, onde o professor escolhe e recorta uma série de cenas e tomadas de conteúdos, da maneira que ele crê manter a ideia, o todo que almeja em seus alunos-espectadores. O aluno ora é espectador, ora ator da cena de aula, pois não deixa de interferir e ser afetado, atuando no que assiste e fazendo parte deste todo que ele mesmo deve assimilar como aprendizagem ou conhecimento.

Quando uma pesquisa em educação se volta para o cinema, podemos ampliar um repertório de termos, e sob estas condições de experimentar conceitos de um meio a outro, pode surgir algo de novo, “com a incorporação de novos elementos de combinação antes não previstos nele e que a obra inovadora propõe” (CAMPOS, 1989, p.56).

No artigo citado, Campos (1989) comenta o estudo do russo V.V. Ivanov sobre o poema de Khlébnikov, inspirado por uma miniatura hindu. O qual trata-se de uma real operação de “transsubstanciação”: encarnar uma imagem plástica em versos. Este processo é o que Jakobson chamou “transmutação” ou “tradução intersemiótica”; operação também trabalhada pelo artista plástico Julio Plaza (2003), que inclusive escreve uma tese com este título e também traduz para as artes plásticas, haicais e outras formas de arte.

Campos (1989) considera a “tradução intersemiótica”, a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro, como uma das mais fascinantes formas de teorizar e praticar a tradução. O texto ainda chama a atenção para o interesse do cineasta Eisenstein na mesma miniatura hindu, com vistas à sua teoria da montagem, o que será fundamental para nossa experimentação de uma didática da montagem ou “didática cinemática” (ACOM, 2015). O interesse de Eisenstein se refere às metáforas de transportes presente na representação do deus Vixnu, que é carregado por virgens, que formam um elefante ou algo assim, onde se assimila transporte ao transportador. A partir disto, o cineasta desenvolve a ideia de “dobrar o mesmo conteúdo”, através de ambiguidade composicional. Podemos pensar, neste contexto, nas cenas rodadas de um filme: o diretor exige que os cinegrafistas filmem diversos ângulos, diferentes tomadas de uma mesma fala, por exemplo. Isto dará subsídios para o montador editar e compor da melhor maneira a ideia proposta para aquela cena.

Segundo Campos (1989) tanto Eisenstein quanto Ivanov expuseram uma teoria da metonímia, ou mais especificamente da sinédoque: “a parte é tomada pelo todo e o todo pela parte” (p.57). O autor também se refere ao que Jakobson considerou como sinédoque — a relação entre significação própria e figurada nascendo de um sentido objetivo de contiguidade. “[...] a montagem é principalmente contiguidade, é o uso mais refinado que pode existir da contiguidade.” (JAKOBSON apud CAMPOS, 1989, p. 57). Assim, a montagem é a tradução por imagens em movimento de uma ideia, de um todo composto das imagens que formam o filme. A montagem é o meio de tradução no cinema.

Através de cortes e composições, Eisenstein realiza uma “transplantação” do espaço cubista de Georges Bracque e Pablo Picasso para a tela cinematográfica, uma forma de tradução criativa no nível visual, que recorta e recompõe, fazendo outra coisa.

Foram os cubistas, com Picasso e Bracque, que cortaram as imagens para decompô-las e recompô-las com o objetivo de liberar novas relações com o objeto visto e vivido. Meteram a tesoura em superfícies e imagens para dar a ideia e a consciência diretas da arte que, depois de ter esvaziado, exaurido e destruído a representação do real, cria um real autônomo: um novo objeto que não interpreta a coisa, mas constrói e produz. (CELANT, 1999, p. 169).

Nas obras de Deleuze, escritas com o cinema, o pensamento é visto como ato de corte, de enquadramento e de montagem. Este pensamento não é representação da consciência, mas movimento da matéria, o pensamento se insinua na matéria, ou seja, em enquadramentos de planos, montagem e “reencadeamento” de quadros. Esses cortes, edições e composições de cenas, exibem o pensamento como maneira inventiva de recortar nossas relações com a realidade. O pensamento como relação de forças é uma imagem em si mesmo, uma imagem-movimento, funcionando como *une table de montage* (CORAZZA, 2012a). Partindo dessas noções de que o cinema pensa em seus procedimentos de cortes, planos e montagens, propomos, esta tradução experimental de alguns conceitos que inventam e combinam os domínios da educação, do cinema e de outras áreas fronteiriças. A tentativa desta experimentação é buscar um pensamento transdisciplinar, que não necessariamente tem a educação como objeto, mas procura uma potencialidade criadora didática, em processar elementos externos ao plano da educação e da pesquisa, integrando-os a uma transdisciplinaridade pedagógica que lhe é própria. Parafraseando Deleuze (1990) no final de *A Imagem-Tempo*¹, ao se referir ao cinema e trazendo a operação para a educação: buscar conceitos criados que não são dados na educação, mas são conceitos do campo da educação e não teorias sobre ela.

¹ “A teoria do cinema não tem por objeto o cinema, mas os conceitos do cinema [...] Os conceitos do cinema não são dados no cinema. E, no entanto, são conceitos do cinema, não teorias sobre o cinema.” (DELEUZE, 1990, p.332).

O trânsito possível entre a linguagem cinematográfica, que construiria novos termos e capacidades para esta pesquisa, transcorre nos diálogos diferenciais entre elas, “sob a condição que cada língua aceite tornar-se dupla de si mesma.” (CORAZZA, 2013, p. 209). Deslizando em um campo da transcrição, transcultural e translíngüístico, a pesquisa traz termos como: “didática cinemática”, “didática da montagem”, “currículo-roteiro”, “professor-cineasta” e “cena de aula”, entre outras possibilidades de agenciar conceitos didáticos-cinemáticos. A tradução experimental de conceitos do cinema busca uma linguagem educacional outra, e incide em uma reversibilidade poética libertadora de forças renovadoras.

Os termos a serem experimentados partem, tanto de um vocabulário técnico, presente em sets de filmagem ou em manuais da área, como dos termos utilizados por Deleuze (1983 e 1990) nos livros *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*. Assim, os conceitos originados a partir destes estudos, resultam em ensaios em processo de escrita tradutora, e são apresentados nesta pesquisa. O Didata-Artista da Tradução é, por excelência, um transcriador: escreitor de conceitos, que jamais se desloca na esfera do decalque, dublagem ou de aplicação (CORAZZA, 2012).

Essa via de experimentações, que escreve com o cinema, didáticas artistadoras, compreende-se como possibilidade de efetuação do pensamento. A ideia de escrever com o cinema uma pesquisa em educação transita pelo processo de escrita. Trata-se de uma escrita-pela-leitura, e leitura-pela-escrita que propõe uma obra aberta em ressonância com a arte e máquina cinematográfica. A pesquisa e o próprio texto potencializam-se enquanto produtores-tradutores de novos conceitos, significações e sentidos.

Deleuze escreve com o cinema um livro de filosofia, ou melhor, dois livros: *Cinema I - A Imagem-Movimento* e *Cinema II - A Imagem-Tempo*. Além disso, seus cursos sobre o mesmo tema, ministrados no Centre Universitaire de Vincennes (de 1981 a 1983), foram publicados com os títulos: *Cinema I: Bergson e as Imagens* e

*Cinema II – Os Signos do Movimento e o Tempo*². Estas obras não tratam de uma historiografia do cinema, mas trazem os processamentos que a imagem faz ao longo das décadas, através de uma ontologia da imagem (RANCIÈRE, 2001). A teoria cinematográfica deleuziana apresenta o cinema como infinita possibilidade criativa para a filosofia. E se Deleuze (2003) já considera a própria filosofia como disciplina amplamente criativa, ele sugere que o diálogo entre os diferentes campos se dá “em função das atividades criativas de cada um.” (DELEUZE, 2003, p. 293). O cinema como arte, permite à filosofia posicionar-se em relação ao “todo”. O cinema para Deleuze pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma extraordinária forma de pensamento (VASCONCELLOS, 2006). Para a filosofia e a arte serem consideradas formas do pensamento ou da criação, elas são trazidas a experiências-limites, ao desacordo dos dados sensíveis. Como se o próprio da arte fosse pura sensação, a paisagem que se vê, o pensamento que se pensa. O estudo conceitual do cinema, imbuído de forças deleuzianas, percorre uma leitura criativa na composição de possibilidades discursivas em educação. Este caminho transcorre em elementos tradutórios de experimentação, “pelos quais a Didática-Artista movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação.” (CORAZZA, 2013 p.205).

A principal matéria da Didática-Artista é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Ao mesmo tempo em que se apropria dessas formas, desafia as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articularam. Conserva, no entanto, traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. O seu realismo não se reduz, assim, à mimese do real; desde que busca, aí,

² Títulos traduzidos do espanhol: *Cine I – Bergson Y Las Imágenes* (2009) e *Cine II – Los Signos del Movimiento Y el Tiempo* (2011) e publicados pela Editora Cactus, Buenos Aires, Argentina.

o outro misterioso da realidade, que possibilita a existência didática criadora. (CORAZZA, 2013 p.206).

A tradução que experimenta operar os conceitos do cinema na cena de aula, alicerça-se nas condições de possibilidade, trazidas por Deleuze, do pensamento pela imagem-movimento e imagem-tempo. Possibilidade esta, enriquecedora ainda mais da filosofia do autor, que apresenta, em *Diferença e Repetição* (1968), a gênese do pensar no próprio pensamento como condição para a verdadeira criação (DELEUZE, 2006).

Nesta investigação apresentamos de que forma o cinema pensa e como ele pode ser dito um modo de pensamento ativo na disjunção interativa com o pensamento didático. A fim de possibilitar a experimentação didática, será preciso conceituar as imagens cinematográficas do movimento e do tempo, e principalmente, destacar o processo de montagem, que caracteriza a arte cinematográfica, sobretudo na imagem-movimento.

Educação cinematizada

A operação que lida com os termos técnicos da linguagem cinematográfica e transfigura-se em funções didáticas resulta na experimentação conceitual de uma Didática Cinemática (ACOM, 2015). Esta didática “esparrama-se, assim, sobre três ‘planos’, ‘disciplinas’, ‘pedagogias’ e seus respectivos componentes, que são como solos nos quais ela se movimenta” (CORAZZA, 2013, p. 36). A escrita desta dobra didática se insere no plano de imanência da filosofia, em personagens conceituais; no plano de composição da arte, em sensações e figuras estéticas; e no plano de referência da ciência, em funções.

A filosofia pode operar, em separado, sobre cada um desses planos e utilizar seus elementos específicos; pode, também, dedicar-se às interferências intrínsecas de um plano sobre o outro e aos deslizamentos entre funções, sensações, figuras estéticas; ou pode,

ainda, efetivar-se sobre interferências ilocalizáveis [...] (CORAZZA, 2013, p. 36).

Assumindo o mesmo posicionamento do filólogo russo Roman Jakobson (2007, p.72) de que “a poesia, por definição, é intraduzível”, pura e simplesmente de uma língua para outra, a “didática da diferença” (CORAZZA, 2015) quando opera uma didática com o cinema faz, de algum modo, tradução no sentido de uma “transposição criativa” (JAKOBSON, 2007).

Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual — de uma forma poética a outra —, transposição interlingual ou, finalmente, transposição inter-semiótica — de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JAKOBSON, 2007, p.72).

Desse modo, o caráter desta tradução experimental é de um processo de “tradução intersemiótico” (PLAZA, 2003), ou mesmo de transmutação e transcrição, transpõem-se os processos de composição de imagens do cinema, para compor imagens na cena de aula.

A tradução criativa de uma forma estética para outra, no âmbito da poesia, dispensa apresentação, tanto pela tradição qualitativa e quantitativa de trabalhos produzidos na história, quanto pela reflexão teórica relativa a este tipo de operação artística. Teorias produzidas sobretudo por artistas pensadores abriram caminho para investigações sobre tradução que vão além de características meramente linguísticas. (PLAZA, 2003, p.12).

A transcrição didática (CORAZZA, 2013) pode ser pensada como a tradução da aula por linguagens artísticas, e neste processo transcriador com o cinema, podemos adotar o termo vinculado por Renato Cunha (2007): “cinematização”. Cinematizar seria um: “vocábulo autônomo que, no âmbito das relações entre palavra e imagem, reflita a noção de transcrição assim como ‘teatralizar’ faz

nas artes cênicas” (CUNHA, 2007, p.12). Cinematizar é o ato de adaptar um texto à cena, fazer um filme a partir de um romance ou peça teatral, previamente roteirizados. O processo de cinematização permeia a cena de aula em imagens, desde um currículo-roteiro até a composição destas imagens. É neste processo que se formará um todo na montagem, produzindo um todo significativo, que terá na “imaginação visiva” (CALVINO, 2010) do aluno, um caminho para o pensamento. Essa ‘leitura’ imaginativa visiva é contrária a qualquer noção de aprendizado na representação. As imagens, na encenação de aula, oferecem ao olhar sua concretude.

[...] operando por cortes bruscos ou montagem-cut, procedendo apenas a um perpétuo desprendimento que “parece” sonho, mas entre objetos que continuam a ser concretos. A técnica da imagem remete sempre a uma metafísica da imaginação [...] os estados “anômalos” de uma língua em relação à língua corrente (DELEUZE, 1990, p.74).

Na aula cinemática, as imagens trazidas pelo professor-cineasta, de alguma forma ou de outra, passaram pelo texto escrito, enquanto currículo-roteiro. Em um primeiro momento de decupagem, o texto fora lido mentalmente em imagens por este professor que dirigirá a cena de aula. No cinema, o próximo passo seria reconstruir sua corporeidade num set, para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme (CUNHA, 2007). A aula ou um conjunto de aulas, que devem formar o todo educacional, perpassam por uma sucessão de momentos, materiais e imateriais, nos quais as imagens ganham formas; nesse processo, o ‘cinema mental’ da imaginação tem papel tão estimado quanto o das etapas de realização efetiva das sequências da aula ou de conteúdos projetados. “Esse ‘cinema mental’ funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior.” (CALVINO, 2010, p. 99).

É a imaginação que torna possível alguma apropriação do mundo real no campo da irrealidade (SARTRE, 1996), onde a aula-filme é ‘ficcionalizada’. A escritura fílmica da aula tem caráter, ao mesmo tempo, poético e ficcional, o que assume a face de docência-artista (CORAZZA, 2001) do professor-cineasta. A aula-filme faz arte, “estética do movimento” (SARTRE, 1990), e a obra de arte sendo irreal, necessita da irrealidade e ficção para existir (SARTRE, 1996). “No verdadeiro cinema, reina o artificial: onde vemos o encanto do irreal.” (SARTRE, 1990, p.398).

O aluno é simultaneamente ator e espectador, atua na cena de aula, e apreende as cenas em uma espécie de cinema interativo da imaginação. “[...] observar o filme transforma-se em ato criativo” (MOURA, 2010, p. 65). A exibição da cena, e atuação em aula, requer presença, que perceba, leia e faça imagens. A cena de aula não se completa sem o aluno-espectador-atuante, transformador por sua experiência de uma realidade ficcionalizada e impressa por imagens. Nesta composição, se desdobra o drama, em uma variedade de elementos epistemológicos e poéticos. Na encenação da aula, os alunos-atores dão vida aos personagens conceituais ao incorporá-los como parte do drama, que se completa na imaginação.

Por um lado, é preciso estabelecer um contato sensorial com objetos atinentes a situação: contato até imaginário com uma matéria, com um copo, certo tipo de copo, ou então um tecido, uma roupa, um instrumento, um chiclete [...] é através desse vínculo interno entre o objeto e a emoção que se dará o encadeamento exterior entre a situação fictícia e a ação simulada. (DELEUZE, 1983, p. 196).

Ao mesmo tempo em que a aula é encenada, a concretude da imagem se oferece ao ‘olhar receptivo’ ambientando a cena. O olhar receptivo, que se refere Cunha (2007), é o ato de ler o mundo através da experiência sensível de sala de aula, e segundo o autor é:

[...] estimulado pela realidade e pela fantasia, tal como o pensamento responsável pela capacidade (sensitiva e cognitiva) de montar e

desmontar a estrutura do sistema ficcional [...] O cinema se utiliza de um concretismo imagético – e não apenas é por ele constituído. Note-se que as imagens concretas proporcionam ao espectador uma diversidade de símbolos abstratos e que a abstração, ou imagem mental subjetiva, advém tanto dos conjuntos de idealização quanto dos de impressão. (CUNHA, 2007, p. 52-56).

A leitura é função do olho, “uma percepção de percepção, uma percepção que não apreende a percepção sem também apreender o avesso, imaginação, memória ou saber” (DELEUZE, 1990, p.290). Nas próprias paisagens ambíguas da aula cria-se “coalescência” do percebido com o memorado, o imaginado, o sabido. A leitura da imagem visual está no reencadeamento, no “estado estratificado, a revirada da imagem, o ato correspondente de percepção que está sempre convertendo o vazio em pleno, o direito em avesso” (DELEUZE, 1990, p.291). A cena de aula produz arte, a qual “se volta para o espaço onde é produzida, inserida, exposta. Uma produção artística na qual o espectador deixa de ser apenas um observador distante ao tornar-se parte do trabalho” (OLIVEIRA; PAZ, 2014, p.124).

Na imaginação do aluno atuante da cena, o todo toma forma, reconstruindo cenas e momentos, a montagem que se materializa - “com os olhos da imaginação o lugar físico” (CALVINO, 2010, p.100). O espectador surpreende-se diante do espetáculo produzido pelas mãos do professor-cineasta, no entanto, ele também atua, potencializando e criando imagens. “O espectador não se reduz a um observador passivo e escravo desalmado nas mãos de seu senhor (do cineasta) [...] Sartre coloca o espectador como artista.” (MOURA, 2013, p.66). A esta angústia, o cinema nos torna sensíveis: de repente “os juízos se transformam, prolongam-se desproporcionalmente, os contornos das coisas desaparecem, e por toda parte, se formam algumas manchas de luz, é um quadro de alucinação” (SARTRE, 1990, p. 398).

Na organização material da “imaginação visiva” (CALVINO, 2010), este dar sentido ao todo, não é apenas visível, mas

igualmente conceitual. Calvino (2010) fala em uma “pedagogia da imaginação” que nos habitua a controlar a própria visão material interna, sem sufocá-la, e sem abandoná-la em um confuso e passageiro fantasiar. Mas, permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável e autossuficiente.

Didática cinematográfica

A Didática Cinematográfica é desdobrada através da imagem como matéria-prima, e seu conteúdo é, simultaneamente, da ordem material e intelectual. A Didática Cinematográfica encontra na descrição de sua concepção o que pensou Marcel Martin (2005) sobre o próprio cinema:

A sua gênese é, com efeito, marcada por uma ambivalência profunda: é o produto da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo esta atividade é dirigida no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis da realidade, em virtude de um certo número de caracteres fundamentais[...] (p.27).

No prefácio de *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) diz estarem esgotados os antigos modos de expressão em filosofia, e sugere uma renovação das pesquisas filosóficas relacionadas a outras artes e expressões, como o teatro e o cinema (CORAZZA, 2013). Deleuze, ao escrever sobre cinema, elabora suas ideias “como uma espécie de montagem paralela entre duas disciplinas: a teoria do cinema e a filosofia. [...] não apenas teoriza o cinema de novas maneiras, mas também cinematiza a filosofia” (STAM, 2009, p.284).

A teoria didática do cinema não pretende abarcar a teoria cinematográfica, mas articular os conceitos desencadeados por esta, assim como suas formas de fabricar novas conexões entre campos e

disciplinas. As experimentações didáticas, em uma perspectiva “filosófica cinematográfica”, “não podem simplesmente ser ditas e articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente” (CABRERA, 2006, p.28).

A Didática Cinemática é compreendida no plano de imanência das imagens-movimento, definido por Deleuze (2011) em seu curso Cinema II. Este plano constitui um conjunto infinito de coisas que variam umas em função das outras, em todas as suas partes, não parando de se mover nunca. Nesta perspectiva, as ações de ensino desenvolvem-se em imagens-movimento – imagens que não cessam de variar, em perpétuo movimento, compondo um sistema de ação e reação. Uma imagem é inseparável da ação que exerce sobre todas as demais imagens e das reações que tem frente a ação que sofre. Ao definir o plano da imagem-movimento como plano de imanência, Deleuze (2011) o coloca como conjunto de todos os possíveis, e não há nada fora dele. Este plano é o conjunto de todas as possibilidades, tudo o que é possível é uma imagem sobre esse plano; é matéria de toda a realidade; e a forma de toda necessidade. Tudo o que atua e reage, e é real por si mesmo, está sobre esse plano. A materialidade deste plano é então, da mesma natureza da película e da tela de cinema: “plano de imanência que não é outra coisa que o conjunto das imagens-movimento em interação. É o plano de imanência ou tela. [...] é a tela cheia.” (DELEUZE, 2011, p.30).

Enquadramento, método utilizado pela Didática Cinemática, traz o caráter produtivo da realidade imanente à imagem. A “imagem fílmica restitui exata e totalmente o que é oferecido à câmera e o registro que ela faz da realidade é, por definição, uma percepção objetiva” (MARTIN, 2005, p.27). O enquadramento constitui o primeiro aspecto da participação criadora do educador como cineasta no registro que faz da realidade exterior para transformá-la em matéria artística em aula. Trata-se da composição do conteúdo da imagem e da maneira como o educador planifica e organiza o fragmento de realidade que apresenta à objetiva e que se reencontrará de forma idêntica na tela (MARTIN, 2005).

Enquadramento é considerado por Deleuze (2009) um dos mais importantes conceitos cinematográficos. A operação didática de enquadrar elege e determina os objetos que entrarão no plano de aula. Deleuze (2009) define “plano”, no início do curso Cinema I, como determinação do movimento relativo complexo entre os objetos que têm sido determinados pelo enquadramento. O objetivo neste método didático, que se confunde ao do fazer cinema, é eleger um movimento relativo complexo que constitui o plano de tal maneira que relacione o conjunto dos objetos enquadrados ao Todo (do filme ou da aula), a uma duração. O enquadramento é “a determinação de um sistema fechado, relativamente fechado, que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios.” (DELEUZE, 1983, p.22).

“A escolha da matéria filmada é o estágio elementar do trabalho criador no cinema; o segundo ponto, a organização do conteúdo da imagem” (MARTIN, 2005, p.45). O professor-realizador, ao fazer a decupagem³ em cenas de um currículo-roteiro, realiza o primeiro momento da preparação (AUMONT; MARIE, 2003): determina os planos, os quais determinarão o movimento que se estabelecerá no sistema fechado, movimento em relação a um todo, que muda, isto é, a duração. “O movimento exprime, portanto, uma mudança do todo, ou uma etapa, um aspecto dessa mudança, uma duração ou uma articulação de duração.” (DELEUZE, 1983, p.30). O plano, segundo Deleuze, “age como uma consciência” (1983, p.31), a adoção de cada plano é condicionada pela necessidade de clareza na explicitação de seu conteúdo material. Assim, o plano imagético do cinema confunde-se a um plano de atividades em sala de aula; pois ao eleger o movimento dos objetos enquadrados, os relaciona ao Todo, que não é outro, senão duração. No entanto, esse Todo implica a relação

³ Em cinema e audiovisual, decupagem é o planejamento da filmagem. A equipe faz uma leitura inicial do roteiro, seguida de uma divisão em cena e planos previstos pelo diretor, já pensando como os planos se ligarão uns aos outros por meio de cortes e transições.

de um plano ao outro, o que nos leva ao conceito de “montagem” (DELEUZE, 2009) como organização dos planos (MARTIN, 2005).

“A montagem é a determinação do Todo [...] é o todo do filme” (DELEUZE, 1983, p.44). Dessa forma, o conceito de “montagem”, torna-se particularmente significativo, dentro do processo tradutório do cinema para educação; ao se referir a um Todo educacional disposto em aula e nos demais aspectos do contexto de aprendizagem, que envolvem os atos educativos. A montagem que forma a ideia, o Todo no cinema, pode ser vista como a operação tradutória, que recorta e monta de acordo com o que o cineasta deseja executar, resultando de um roteiro e de horas de trabalho filmado. No momento da montagem, edita-se o relevante para o que o cineasta pretende, assim como o trabalho do professor, que começa “decupando” um currículo e edita em aula o que o motiva em relação àquela turma específica.

Do começo ao fim de um filme, algo muda, algo mudou. Entretanto, este todo que muda, este tempo ou esta duração, parece poder ser apreendido só indiretamente, em relação as imagens-movimento que o exprimem. A montagem é essa operação que tem por objeto as imagens-movimento para extrair delas o todo, a ideia, isto é, a imagem do tempo. É uma imagem necessariamente indireta, pois é inferida das imagens-movimento e de suas relações. (DELEUZE, 1983, p.44).

A totalidade, o Todo como o ato da montagem, tem uma relação variável com as imagens, mas não se sustenta em uma imagem (DELEUZE, 2009). A imagem não pode ser unicamente considerada em si, mas parte de uma totalidade em duração, colocada em continuidade, por isso a importância da noção de montagem na composição das imagens-movimento em um todo ideal.

É uma especificidade do cinema, a imagem-movimento suscitar uma Ideia (DELEUZE, 1983), e isto está intrinsecamente relacionado com a montagem, que ele afirma remeter a uma Ideia,

enquanto mudança no Todo. Com isso, se o próprio “plano é a imagem-movimento” (DELEUZE, 1983, p.34), este plano conduz a uma Ideia, expressa em mudança do Todo. Assim, o plano, através da montagem, “faz” uma Ideia. Deleuze (2009) afirma que é precisamente aqui, onde temos, em um primeiro momento, a possibilidade do “cinema-pensamento”. Assim, é sob a perspectiva de que “o cinema pensa” (CABRERA, 2006), que este estudo de experimentação tradutório trabalha com imagens; partindo da imagem-movimento em direção à imagem-tempo, para expor as possibilidades pedagógicas deste experimento e a escrita de seus termos.

O que marca a diferença são a temporalidade e a espacialidade particulares do cinema, sua capacidade quase infinita de montagem e remontagem, de inversão e de recolocação de elementos, a estrutura de seus cortes e etc. [...] No caso do cinema, a instauração da experiência tem um caráter irresistivelmente pleno. Tudo está ali. O mundo é colocado e recolocado, com toda sua dificuldade. (CABRERA, 2006, p.29).

As técnicas do cinema possibilitam que as características filosóficas se efetuem (CABRERA, 2006), se atualizem. As técnicas na didática cinematográfica trazem alguns aspectos da temporalidade e espacialidade próprios do cinema, assim como seu sistema de conexões e montagem. Estes aspectos são específicos do modo como o cinema constrói seus “conceitos imagem” (CABRERA, 2006).

O desafio na Didática Cinemática é extrair dos elementos que fazem o cinema pensar, uma didática da imagem em movimento. Desmembrando conteúdos e relações tradicionais em deslocamentos de técnicas que transformem modos de pensamento escolares em práticas ativas e reativas. Não há como saber o resultado desse movimento inusitado, pois se opera com o processo e abstrações mutáveis. Disparando forças em teorias que experimentam.

[...] é, assim, uma invenção; não comprovação do que já foi sistematizado; nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais, em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis. (CORAZZA, 2013, p.99).

Possibilidade do pensar no cinema

Para compor a Didática Cinemática e o cenário conceitual onde esta se desenvolve, devemos expor as condições do pensar cinematográfico deleuziano. A relação do pensamento na imagem-movimento norteará a experimentação tradutória de conceitos do cinema para a educação, pois é neste regime de imagem que se encontram as técnicas clássicas e fundamentais da fabricação da imagem cinematográfica.

O procedimento deleuziano, traçado ao longo de sua obra em sua teoria filosófica, evoca escritores, artistas de diferentes formas, e mesmo filósofos, como intercessores de seu pensamento (VASCONCELLOS, 2006). Esses intercessores movimentam o pensamento em encontros e criação. Deleuze escreve com outros domínios, com saberes não estritamente filosóficos, mas sempre em função de problemas e questões de ordem filosófica.

Os livros sobre a arte cinematográfica liberaram conceitos de ordem filosófica para pensar o cinema, os quais, por sua vez, constituem conceitos estritamente filosóficos. [...] Em todas essas intercessões de Deleuze com domínios extrafilosóficos, o que importa fundamentalmente não são as análises que o filósofo empreendeu sobre as obras ou as artes em questão, mas os conceitos que essas mesmas obras e artes liberam à filosofia. (VASCONCELLOS, 2005, p.1224).

O caráter transdisciplinar deste livro e capítulo, como pesquisa filosófica, busca escrever com “intercessores” na educação, no cinema e na própria filosofia deleuziana. Este trabalho escolhe o cinema de Deleuze, de acordo com o que Tadeu e Kohan (2005, p.1173) afirmam sobre o filósofo “Por sua força educadora: pelos múltiplos sinais que sua criação pode nos emitir. E também pelos gestos impensados que seu pensamento pode inspirar e provocar”. Os escritos, aqui apresentados, buscam compor estilos e relações com o pensamento filosófico deleuziano. Onde filosofia deve ser, ela própria, “movimento, um gesto, uma possibilidade do pensar” (TADEU; KOHAN, 2005, p.1172).

É tarefa da filosofia, enquanto criadora, produzir conceitos. Deleuze ao escrever sua filosofia, com as obras de outros filósofos e artistas, cria conceitos e filosofias da diferença. Quando cria movido pela sétima arte, Deleuze não privilegia escolas ou diretores específicos, mas traz o cinema em seu conjunto, compondo, particularmente, uma “história conceitual do cinema” (BELLOUR, 2004, p.237).

“O cinema é uma forma de pensamento. Os grandes cineastas são pensadores, embora não pensem conceitualmente, mas por imagens.” (MACHADO, 2009, p.247). Para trazer a possibilidade de teorizar a Didática Cinemática, é preciso traçar uma investigação na forma como o cinema pensa através das imagens-movimento e imagens-tempo, já que esta se constitui nas noções de movimento, tempo e duração (DELEUZE, 1983, 1990). Ao apresentar como o cinema pensa, Deleuze acrescenta possibilidades aos problemas centrais de sua filosofia: “como é possível pensar?” ou “como se pode ter um pensamento?”.

A imagem-movimento, cerne do cinema clássico, é desenvolvida no esquema sensorio-motor, concebida, sobretudo, pela montagem que a encadeia em outras imagens, prolongadas em percepções e ações. A montagem é característica, neste regime de imagem, onde o movimento subordina o tempo.

Ao contrário da imagem-movimento, a imagem-tempo torna o movimento dependente do tempo, o que caracteriza o cinema

moderno e sua experiência pura do tempo. Esta imagem é descrita pela ruptura com a lógica da ação e reação, e pela aparição de situações óticas e sonoras puras que não mais se transformam em imagens-ação. A imagem-tempo efetiva o cinema moderno, oposto à imagem-movimento. No entanto, essa ruptura não significa uma substituição e nem o fim da imagem-movimento, e sim a consolidação de um cinema moderno formado no intervalo entre as imagens e em seus movimentos aberrantes. Na imagem-movimento já havia, de alguma maneira, a imagem-tempo imanente a ela, assim como, a imagem-tempo do cinema moderno sempre se serviu de esquemas sensório-motores essenciais para a sua estética pura do tempo. A diferença a ser destacada entre elas é suas relações com o tempo. Pois a imagem-movimento apresenta uma imagem indireta do tempo, a percepção deste depende dos movimentos de montagem. Já a imagem-tempo, apresenta o tempo em sua forma pura, em uma imagem direta do tempo através de movimentos dispersivos e prolongados.

O cinema clássico pode ser explicado pelas relações entre o enquadramento, o plano e a montagem, ou seja, pelas relações entre o conjunto fechado, o movimento e o todo aberto. Esses elementos dão suporte aos mecanismos da Didática Cinemática. Conceituar a imagem-movimento, em um sistema didático de montagem, ocupa a maior parte desta pesquisa, já que, a técnica da montagem é, principalmente, uma operação característica do cinema da imagem-movimento. No curso Cinema I, Deleuze (2009) apresenta a possibilidade do pensar cinematográfico, pois considera uma especificidade da imagem-movimento extrair do todo, a ideia, por via da montagem.

O conceito de imagem-movimento em Deleuze (1983) está diretamente ligado à teoria de Bergson no livro *Matéria e memória*: matéria é movimento que é luz, “a luz é movimento” (DELEUZE, 1983, p.65). Segundo essa teoria, que sustenta a filosofia cinematográfica deleuziana, a realidade é composta por imagens em movimento, sendo um universo variável em ações e reações. Tudo o que vemos são imagens, imagens que se relacionam com

imagens indeterminadamente. A imagem-movimento é matéria, a qual constitui a realidade. O conjunto das imagens-movimento é ilimitado e formado por blocos de espaço-tempo (MACHADO, 2009). As imagens-movimento agem e reagem contiguamente umas sobre as outras em todas as suas faces, e esse universo centrado nas imagens em ação e reação nos dimensiona um aspecto do regime de imagens. O cinema da imagem-movimento, ao se dar em ações e reações, é relacionado à percepção natural. Essa relação permite a Deleuze analisar as possibilidades do funcionamento da “maquinaria do cinema em seu estado puro” (VASCONCELLOS, 2006, p.58).

Este conjunto infinito de todas as imagens constitui uma espécie de plano de imanência. Neste plano a imagem existe em si. Este em-si da imagem é a matéria: não algo que estaria escondido atrás da imagem, mas, ao contrário, a identidade absoluta da imagem e do movimento. E a identidade da imagem e do movimento que nos faz concluir imediatamente pela identidade da imagem-movimento e da matéria. (DELEUZE, 1983, p.79).

Desse modo, consideramos que o plano de imanência ou plano de matéria é o conjunto de imagens-movimento — série de blocos de espaço-tempo. Neste plano há um intervalo, um hiato entre a ação e a reação. Movimentos e intervalos entre movimentos como unidades, em uma concepção materialista do cinema. Para haver o fenômeno de intervalo é preciso que este plano material comporte tempo. O intervalo determina imagens, matérias vivas, que são imagens esquartejadas, onde sistemas fechados constituem “quadros” propostos por operações que consistem em enquadramentos: certas ações sofridas isoladas pelo quadro.

A percepção é um lado do intervalo, sendo a ação o outro lado. “Percepção” é definida por Deleuze (1983, p. 85) como “variação universal, a percepção total, objetiva e difusa [...] que se confunde com a coisa, uma percepção subjetiva”. E ação, é considerada como a reação retardada do centro de indeterminação. Toda percepção é,

antes de qualquer coisa, sensório-motora: a percepção “não está nem nos centros sensoriais nem nos centros motores, ela mede a complexidade de suas relações.” (BERGSON apud DELEUZE, 1983, p.85).

Há um intermediário entre as faces limites, perceptiva e ativa – a afecção. A afecção é o que ocupa o intervalo, ocupando-o sem preenchê-lo nem cumular, surgindo no centro de indeterminação, no sujeito, “entre uma percepção perturbadora sob certos aspectos e uma ação hesitante. É uma coincidência do sujeito com o objeto” (DELEUZE, 1983, p.86). “A afecção é uma espécie de dobra subjetiva. Ela reporta o movimento à qualidade como estado vivido; ela é essencialmente o vivido.” (VASCONCELLOS, 2006, p.88). A partir das relações entre a consciência e a percepção natural, temos os três aspectos materiais da subjetividade, as três formas que materializam a imagem-movimento: a imagem-percepção, a imagem-ação e a imagem-afecção.

A percepção consiste em um quadro que isola certas ações conforme nossas necessidades. Por sua vez, essas ações podem sofrer um retardamento, produzindo um novo aspecto subjetivo, configurando a outra face do processo perceptivo. E, por fim, surge um hiato entre a percepção instalada e a ação desenvolvida, que se manifesta como tendência, processando um movimento de interiorização: estamos diante da afecção, isto é, a percepção de si por si. (VASCONCELLOS, 2006, p.88).

Expondo algumas composições, conexões e agenciamentos entre as imagens percepção, ação e afecção, temos as possibilidades conceituais da imagem-movimento no cinema. Por meio dessas relações, Deleuze (1983) apresenta o pensamento da imagem-movimento, uma filosofia da imagem indireta do tempo.

De acordo com Machado (2009) Deleuze associa a cada um desses tipos de imagem um tipo de plano cinematográfico. Embora não haja em Deleuze uma conceituação técnica precisa dos planos associados, trago-os em linhas gerais, já que os termos do cinema

são particularmente caros a proposta aqui apresentada. A imagem-percepção seria associada ao plano geral, em que temos uma imagem do cenário completo, apresentando todos os elementos da cena, um plano de ambientação. À imagem-ação corresponderia o plano médio, onde o enquadramento procura a reprodução mais fiel do ângulo de visão humano, mostrando um trecho de um ambiente, um plano de posicionamento e movimentação. E à imagem-afecção corresponderia o primeiro plano ou close, é um plano fechado onde a câmera se aproxima bastante do objeto, de modo que ele ocupe quase todo o quadro, sem deixar muitos espaços à sua volta. É um plano de intimidade e expressão, usado muitas vezes ao focar o rosto do personagem para enfatizar emoções ou ausência delas.

Um filme não é montado com um único tipo de imagem, e sim por meio de diferentes planos e cortes. Dessa forma, a composição, o agenciamento e a conexão dos diferentes tipos de imagem-movimento são relações que movimentam o cinema clássico de antes da Segunda Grande Guerra. Este cinema definido, sobretudo, pela montagem, capacita uma experiência indireta do tempo ao encadear diferentes formas de imagem em função da ação (MACHADO, 2009).

Deleuze, ao analisar a imagem-percepção no cinema, traz uma questão filosófica, problematizada no cinema clássico da imagem-movimento: a relação entre a percepção natural, a consciência e a imagem. Deleuze investiga como nossa percepção se assemelharia ao cinematógrafo (VASCONCELLOS, 2006). “O processo perceptivo concebe uma miríade de imagens em fluxos incessantes e infinitos, recompostos não como poses, mas como movimento, como imagens-movimento.” (IDEM, p.90).

A associação da imagem-afecção ao primeiro plano ou close, se refere à associação da imagem-afecção ao rosto. O rosto, enquanto superfície reflexiva imóvel e ao mesmo tempo movimento in tenso e expressivo, é dito de um close. A imagem-afecção é entendida como rosto e não necessariamente close em um “rosto”, mas por vezes em um relógio, faca ou outro objeto em foco.

O close “abstrai o objeto das coordenadas espaço-temporais, desterritorializando a imagem, para fazer surgir o afeto puro” (MACHADO, 2009, p.263). Desse modo, o próprio afeto é passível de um espaço-tempo, que Deleuze (1983) denomina “espaço qualquer”, o que já nos dá indícios da imagem-tempo. No primeiro plano, podemos ter estados de coisas espaço-temporais perdendo o sentido, fazendo surgir novos espaços indeterminados, “espaços-quaisquer”.

Ao entrar no domínio da imagem-ação temos o puro realismo do cinema materializado. As qualidades e as potências são atualizadas e se efetuem diretamente em estados de coisas, em espaços-tempos determinados, sociais, geográficos e históricos. Os afetos tomam forma em comportamentos, em ações que passam de uma situação a outra, reguladas e desreguladas por emoções e paixões. Esse realismo cinematográfico que domina as imagens-ação do cinema clássico

[...] não exclui absolutamente a ficção e até o sonho; pode compreender o fantástico, o extraordinário, o heroico e sobretudo o melodrama; pode comportar um exagero e um excesso, mas que lhe são próprios. O que constitui o realismo é simplesmente o seguinte: meios e comportamentos; meios que atualizam e comportamentos que encarnam. (DELEUZE, 1983, p.178).

Ao atualizar qualidades e potências, o meio as torna forças. As forças se dobram, agindo sobre o personagem que reage através da ação propriamente dita. O personagem reage respondendo a uma situação, que por sua vez, deve resultar em uma nova situação modificada. Deleuze (1983) exemplifica essa “grande forma” da imagem-ação como “SAS” (situação-ação-situação): a situação que leva à ação, que modifica a situação. Segundo o autor, esta fórmula é bastante notada no gênero western. Vasconcellos (2006) traz o exemplo do filme *Matar ou Morrer* (1952) de Fred Zinnemann. A situação apresentada é: na hora de seu casamento, o xerife recebe a notícia de que um bandido, que ele mandara para a cadeia (o qual

jurou matá-lo) saiu da prisão e chegaria no trem do meio-dia. O duelo acontece exatamente ao meio-dia. Os duelistas se enfrentam e a ação dramática é de extrema tensão. Tensão construída por meio de uma narração em tempo real, recurso tido como novidade na época, e que seria muitas vezes utilizado pelo cinema posteriormente. Toda a situação é apresentada para que haja a ação do duelo e, por fim, o desfecho, em uma situação modificada, não mais de tensão, mas alegre no casamento do herói.

A imagem-ação também possui outro aspecto, o da “pequena forma”, “ASA” (ação-situação-ação): uma ação que leva a uma situação e então uma nova ação se estabelece. Segundo Deleuze (1983), temos aqui o esquema sensorio-motor invertido e, muitas vezes, fundamentado na equivocidade. Mais uma vez, já podemos ver indícios do cinema da imagem-tempo, na falsificação e sorte de ações inusitadas. Esta “pequena forma” é bastante notada em gêneros como a comédia, o burlesco e o filme *noir*. Estes gêneros podem subverter uma ordem de acontecimentos, intensificando a realidade. O exemplo citado por Deleuze é do filme *Suplício de uma Alma* (1956) de Fritz Lang:

A obra-prima do gênero talvez tenha sido alcançada por Lang, com *Suplício de uma Alma*: no âmbito de uma campanha contra o erro judiciário, o herói fabrica indícios falsos que o acusam de um crime; mas como as provas da fabricação desapareceram, ele acaba sendo preso e condenado; quando está prestes a conseguir seu indulto, durante uma última visita de sua noiva, ele, no entanto, se corta, deixa escapar um indício que a leva a compreender que é culpado e que matou realmente. A fabricação dos indícios falsos era uma maneira de apagar os verdadeiros, mas desembocava, por uma via indireta, na mesma situação que os verdadeiros. Nenhum outro filme entrega-se a tamanha dança de indícios com tamanha mobilidade e convertibilidade das situações distantes opostas. (DELEUZE, 1983, p. 204).

Neste filme, ocorre a ação primeiramente, na cena de execução de um criminoso, e em seguida apresenta o proprietário de um jornal engajado na luta contra a pena de morte, que falsifica

evidências para incriminar um escritor “inocente”. As provas da encenação se perdem e a situação que temos é a do “herói” do filme condenado. A mocinha luta e consegue provar sua inocência. A ação que encerra o filme é do personagem, que se trai por um ato falho, e acaba se revelando o verdadeiro assassino, seguindo assim, no corredor da morte.

A transição do cinema clássico da imagem-movimento para o moderno da imagem-tempo culmina no período pós Segunda Guerra Mundial, que abala com os esquemas sensório-motores do cinema e, de modo geral, com toda a estética de uma época. A crise da imagem-ação, que antecede essa transição, faz emergir um cinema que exige cada vez mais pensamento.

A crise na imagem-ação pode ser claramente percebida na obra cinematográfica de Alfred Hitchcock. Ao mesmo tempo em que seus filmes são considerados clássicos e o auge do cinema da imagem-movimento é também o momento em que este é rompido, pois o esquema que liga situação e reação se quebra, levando-nos pouco a pouco, a um reino de sensações óticas e sonoras puras e de tempo empírico-transcendental. Os filmes de Hitchcock introduziram um novo tipo de imagem que contém todas as outras que fazem parte do circuito da própria imagem-movimento e ainda vão além dessas: a imagem-mental. Através da utilização da imagem-mental, a obra de Alfred Hitchcock abriu caminho para a emersão do cinema moderno da imagem-tempo. Segundo Deleuze, imagem-mental é:

[...] uma imagem que toma por objetos de pensamento, objetos que têm uma existência própria fora do pensamento, como os objetos de percepção têm uma existência própria fora da percepção. Uma imagem que toma por objeto relações, atos simbólicos, sentimentos intelectuais. Ela pode ser, mas não é necessariamente, mais difícil que as outras imagens. Ela terá necessariamente com o pensamento uma nova relação, direta, inteiramente distinta daquela das outras imagens. (DELEUZE, 1983, p.243).

Os filmes de Hitchcock fazem do “mental” objeto da própria imagem. A imagem-mental trabalha com percepções fora da percepção sensível, lidando com objetos de pensamentos, ela se relaciona diretamente com o pensamento. No filme *Rebecca – A mulher inesquecível* (1940), Rebecca é a personagem mais significativa na trama. Ao longo do filme o espectador tem toda a dimensão de sua personalidade, seus hábitos e relações, no entanto, ela sequer aparece durante toda película.

A crise da imagem-ação, apesar de decisiva e evidente na obra do diretor, já se manifestava em filmes anteriores e em outras escolas do cinema clássico, tanto no plano da montagem como em outras configurações de imagens. O *Expressionismo Alemão* é um caso onde a imagem-mental ou outros recursos aberrantes ocorrem no próprio jogo de horrores que está no cerne de sua constituição.

M - O Vampiro de Düsseldorf (1931) é o primeiro filme falado de Fritz Lang. Seu roteiro foi adaptado das páginas policiais, pois de fato existira um assassino de criancinhas em Düsseldorf na Alemanha, e este, em certa ocasião chegou a beber o sangue de sua vítima. O filme inicia com as crianças cantando uma música macabra, e esta é a forma encontrada para anunciar que há um assassino na cidade. A seguir, outra cena traz o cartaz de “procurase” e uma criança interagindo com ele através da brincadeira de bola. Logo surge uma sombra com a silhueta indefectível do ator Peter Lorre, que interpreta o criminoso. Desse modo, a imagem-mental do assassino e de seus crimes hediondos é introduzida em “M”. Por oposição ao cinema mudo, *O Vampiro de Düsseldorf* não possui trilha sonora, no entanto é justamente a música que o assassino assoviava (*In the Hall of the Mountain* de Edvard Grieg), usada como *leitmov*, que o identifica para condenação. Fritz Lang foi seduzido pelas possibilidades de expressão sonora, apresenta um filme em que cada ruído e som de passos é essencial, e a cantiga de roda e o assovio são decisivos. Dessa maneira, ele traz os sons e mesmo as falas não necessariamente inseridas no encadeamento das ações e reações, e sim como imagens sonoras autônomas que dão forma a trama.

Ainda em *M – O Vampiro de Düsseldorf*, há a sequência de cenas de uma mãe, esperando a filha na cozinha de seu apartamento, que pode ser comparada à descrição que Deleuze faz de uma cena do filme *Umberto D.* (1952) de Vittorio De Sica, quando situa o Neo-Realismo italiano na ascensão das situações óticas puras do cinema. Em *Umberto D.* temos a clássica cena da empregada na cozinha em gestos banais e cotidianos, mas quando ela olha para sua barriga de grávida

[...] é como se nascesse toda a miséria do mundo. Eis que, numa situação comum ou cotidiana, no curso de uma série de gestos insignificantes, mas que por isso mesmo obedecem, muito, a esquemas sensório-motores simples, o que subitamente surgiu foi uma situação ótica pura, para a qual a empregadinha não tem resposta ou reação. (DELEUZE 1990, p.10).

Da crise da imagem-ação à imagem ótico-sonora pura é possível visualizar uma passagem transitória. Dos gestos ordinários da vida cotidiana à passagem da miséria humana e desespero de uma mãe, traduzidos em sensações puras. No filme “*M*”, depois de informado que há um assassino de criancinhas na cidade, temos diversas imagens de uma mãe, que faz coisas corriqueiras e cotidianas, mais uma vez, em um ambiente que é a cozinha. O olhar da mãe alcança o relógio-cuco batendo meio-dia. Logo, ouve-se o badalar do sino anunciando o final das aulas, é preciso preparar o almoço de sua filha Elsie. As cenas da mãe se intercalam com as da filha que é abordada por um transeunte a caminho de casa. A mãe de Elsie olha novamente para o relógio. As cenas da mãe, que sente o pequeno atraso da menina, começam a ficar mais apreensivas. A mãe demonstra tensão nos gestos corriqueiros, como o de colocar a mesa. Cada vez mais tenso o clima, é notável a preocupação da mãe quando ela pergunta para o jornaleiro ou para as demais crianças sobre a filha e eles lhe respondem não saber de Elsie, sem qualquer preocupação, com naturalidade e automáticos.

As cenas seguintes mostram o tempo passando: o olhar da mulher focalizando o relógio, as variações dos minutos; cenas externas onde a bola de Elsie está sozinha no gramado; o balão enroscado no fio de eletricidade e depois desprendendo-se. Mais uma vez, é visível a passagem do tempo como medida de movimento, pelos gestos da mãe na cozinha, uma representação direta do tempo transcendental, que sai dos eixos e se apresenta em estado puro. Então temos as sensações óticas-sonoras puras na apreensão da mãe e nas imagens do vazio que correspondem ao assassinato da menina (lugares vazios, varal, bola que cai sozinha, balão perdido no fio).

A lógica das relações e a imagem-mental parecem concluir o circuito e as transformações da imagem-movimento. O intervalo do movimento não é mais aquilo que constitui um conjunto sensório-motor. O vínculo sensório-motor foi rompido, o intervalo de movimento faz aparecer outra imagem que não a imagem-movimento. Agora novos signos surgirão de uma imagem-tempo, que apresentará outras imagens como formas irreduzíveis à imagem-movimento, mas não sem relação determinável com ela. As situações óticas e sonoras puras liberam os sentidos, que se prolongam em uma relação direta com o tempo e com o pensamento. Esse prolongamento torna sensíveis o tempo e o pensamento, torna-os visíveis e sonoros.

Primeiramente, enquanto a Imagem-Movimento e seus signos sensório-motores estavam em relação apenas com uma imagem indireta do tempo (dependendo da montagem), a imagem ótica e sonora pura, seus opsignos e sonsignos, ligam-se a uma imagem-tempo que sub-ordenou o movimento. É essa reversão que faz, não mais do tempo a medida do movimento, mas do movimento a perspectiva do tempo: ela constitui todo um cinema do tempo, com uma nova concepção e novas formas de montagem. (DELEUZE, 1990, p. 33).

A questão do tempo também situa os filmes de Hitchcock na transição e no limiar entre o domínio da imagem-movimento e na entrada na imagem-tempo. Em *Pacto Sinistro* (1951) temos o próprio

esquema sensório-motor sendo utilizado de modo aberrante. O filme utiliza a técnica da “montagem paralela”, na qual duas situações em cenários diferentes são desenvolvidas ao mesmo tempo, cada ação evolui através de cortes que vão se alternando na tela, até ambas as narrativas convergirem no desenlace da ação. Guy, o mocinho jogador de tênis, tem de chegar ao parque de diversões antes que Bruno, o assassino, chegue a tempo de incriminá-lo deixando uma evidência no local do crime – o isqueiro de Guy com suas iniciais. A tensão da cena é construída na medida em quem os dois personagens sofrem uma série de percalços e atrasos em seus caminhos. O diretor demonstra pleno domínio da subjetividade da noção de tempo, pois faz com que aparentemente o tempo corra rápido demais para Guy e pareça se arrastar para seu rival Bruno.

Podemos apresentar as relações tempo e movimento do cinema na construção das cenas citadas. Temos claramente, a Imagem-Movimento nas ações dos personagens, que constituem o tempo de forma empírica. O tempo é indiretamente representado pelo movimento nas ações de Guy e de Bruno, onde podemos observar a subordinação do tempo ao movimento. No entanto, na medida em que Hitchcock, ao invés de encadear as ações dos dois personagens, as sobrepõe na tela, intercalando as cenas de ambos, é produzida uma outra noção de tempo e imagem-mental – percepções distintas da passagem do tempo para cada personagem. Ou seja, através do recurso de “montagem paralela” o tempo passa a ter uma representação direta e pura e os movimentos resultam deste tempo em estado puro.

Deleuze (1990) considera o cinema de Alfred Hitchcock como aquele que leva à perfeição lógica o cinema clássico. No entanto, com a corrosão da imagem-ação, teremos outros signos exercendo efeitos distintos sobre a percepção e sobre a relação, os chamados *opsignos* e *sonsignos*, estes vão além da imagem-ação. O intervalo do movimento não é mais aquilo que constitui um conjunto sensório-motor. O vínculo sensório-motor foi rompido, o intervalo de movimento faz aparecer outra imagem que não a imagem-

movimento. Agora novos signos surgirão de uma imagem-tempo, que apresentará outras imagens como formas irreduzíveis à imagem-movimento, mas não sem relação determinável com ela. Dos “signos-imagens”, como a imagem-afecção e imagem-ação, dedutíveis da imagem-movimento, para o *opsigno* e *sonsigno*, ligados à imagem ótica e sonora pura, formas originárias da imagem-tempo, não passamos de uma família de imagens a uma outra, mas da imagem como matéria à imagem como forma pura. Isto é, as situações óticas e sonoras puras liberam os sentidos, que se prolongam em uma relação direta com o tempo e com o pensamento. Esse prolongamento torna sensíveis o tempo e o pensamento, torna-os visíveis e sonoros.

A aberração do movimento, que é característica da imagem-tempo, opera o tempo em sua apresentação direta, livre de quaisquer encadeamentos necessários. Dessa forma, é revertida a relação de subordinação do tempo ao movimento normal, que identificava a imagem-movimento. O movimento aberrante vai revelar o tempo como “todo”, trazendo infinitas possibilidades não mais definidas pela experiência do movimento. O movimento aberrante é anterior ao tempo que ele apresenta de maneira direta, em situações anacrônicas, fluxos mentais, indeterminações e em falsos *raccords*. Dessa forma, o cinema aporta condições para que o pensamento pense o tempo e suas vicissitudes, os devires do tempo.

O cinema moderno da imagem-tempo é capaz de trazer o tempo não-cronológico, crônico, simultâneo, ontológico, enfim, o tempo em sua forma pura como o jorro de tempo e desdobramento. O cinema torna-se vidente e não mais reduzido a ações e movimentos que resultam no tempo cronológico. Os personagens necessitam ‘enxergar’ o que se passa na situação além das ações. A visão não se reduz à condição junto à ação, ela toma o próprio espaço da ação. O movimento pode tender a zero e as anomalias de movimento se tornam essenciais, ao invés de serem acidentais. As variações anômalas se tornam as características essenciais deste cinema: o plano pode ser fixo, o movimento poderá ser exagerado, incessante, tornar-se movimento do mundo, movimento aleatório,

arrastar-se, cruzar-se, assumir uma multiplicidade de movimentos, enfim trazer toda sorte de movimentos “inesperados”.

Com isso, podemos ver que as imagens que o cinema produz são carregadas de potências do pensar. Segundo Deleuze (1990) os primeiros cineastas e pensadores do cinema percebem o movimento como dado imediato da imagem cinematográfica. O cinema atinge o movimento automático, independente de um móvel, mas trazendo, na própria imagem, a capacidade de mover-se, a própria imagem move-se a si mesma, não sendo nem figurativa e nem abstrata. Essa primeira relação entre o cinema e o pensamento, que nasce dos primórdios da sétima arte, é intermediada pelo choque. Pois somente quando o movimento torna-se automático da própria imagem, surge, em nós, um autômato espiritual (DELEUZE, 1990). Deleuze dirá que o autômato espiritual não deduz formalmente os pensamentos, tal como a filosofia clássica, mas coloca os pensamentos em um circuito com a imagem-movimento, atualizando a potência comum do que força a pensar e daquele que pensa sob o choque. Na imagem-movimento, não escapamos do choque que desperta o pensamento. “É somente quando o movimento se torna automático que a essência artística da imagem se efetua: produzir um choque no pensamento, comunicar vibrações ao córtex, tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral.” (DELEUZE, 1990, p.189).

No entanto, essa potencialidade toda da imagem-movimento possibilita o pensar, mas ainda não assegura o pensamento, não nos coloca automaticamente no plano do pensamento. A potência ou a capacidade do cinema se revela pura possibilidade lógica, o pensamento ainda estava por vir.

Será no conceito de imagem-tempo, vinculado ao cinema moderno, que melhor visualizaremos o pensamento como imanente à imagem. A possibilidade de pensamento no espectador não decorre mais de uma “tomada de consciência” ou “choque cinematográfico”. Para a filosofia de Deleuze é preciso buscar o impensado do pensamento, além de suas possibilidades. Ao pensar o impensado deve-se ir de encontro a forças exteriores. O cinema

da imagem-tempo assume sua aberração no movimento, operando uma suspensão do mundo, que afeta o visível, mostrando o que o olhar sensível não vê.

A experiência do pensamento é vinculada ao cinema moderno da imagem-tempo, em função da imagem que supera o prolongamento sensorio-motor e deixa-se conduzir pela “visão”, torna-se vidente. O cinema enfraquece a ação pura e nos coloca diante de situações puramente sensíveis, situações óticas e sonoras puras. Diante do impensável no pensamento. Pensar o impensável, o impossível, pertence ao pensamento. E isto faz do impensado a potência distintiva do pensamento (DELEUZE, 1990).

Assim, temos o cenário conceitual desta proposta de experimentação tradutória entre domínios, que tem como pano de fundo as teorias sobre a imagem cinematográfica em Gilles Deleuze e as possibilidades do pensamento no cinema que pensa. As técnicas que envolvem o cinema clássico da imagem-movimento, em teorias de montagem, enquadramento, roteiro, direção entre outras, são as principais fontes de experimentação deste trabalho. Estas técnicas e teorias, tão ligadas ao esquema sensorio-motor de ação e reação, ainda concentram grande parte dos estudos em cinema e da própria produção cinematográfica mundial. Além disso, são as teorias da montagem que configuram a construção de um ensino que forme um todo educacional como forma de aprendizagem por imagens e em movimento.

Professor-cineasta

Pensar a aula por imagens, traduzidas por um professor que as elege, para dar sentido ao todo almejavél, envolve as dificuldades próprias do processo de produção cinematográfico. Como o professor-cineasta identifica se determinada imagem ótica e sonora não é ela própria um clichê, e como ela torna a produzir clichês? Muitas vezes, o docente não imagina que a nova imagem deva rivalizar com o clichê, juntar-lhe alguma coisa, parodiá-lo, para melhor se livrar dele.

Os criadores inventam enquadramentos obsedantes, espaços vazios ou desconectados, até mesmo naturezas mortas: de certo modo, eles param o movimento, redescobrem a força do plano fixo, mas não seria, isso, ressuscitar o clichê que queriam combater? Não basta, decerto, para vencer, parodiar o clichê, nem mesmo fazer buracos nele ou esvaziá-lo. Não basta perturbar as ligações sensório-motoras. É preciso juntar, à imagem ótico-sonora, forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital. (DELEUZE, 1990, p.33).

O professor-cineasta, no terreno da construção didática com o cinema, poderia extrair uma imagem de todos os clichês, da aula, da escola ou do currículo, e içá-la contra todos estes planos estáticos. Deve haver, porém, um projeto estético e político de como lidar com imagens em aula. Esta proposta de transformação estética na produção de realidades, por via de uma didática cinemática, tem uma função

[...] ética e política que se constitui a partir de uma operação estética que engendra uma espécie de extraordinariedade. Esta é uma posição de quem não crê que o pensamento, aqui representado em duas de suas potências, arte (cinema) e filosofia, seja a primeira e a mais característica das experiências humana. Para Deleuze, a experiência primeira e cotidiana do homem não é a do pensamento; ao contrário, para ele normalmente vivemos no hábito, na reprodução pura e simples, na moral e no clichê. É preciso, na verdade, forçar o pensar. O primeiro movimento desta quebra de sentidos, que é também uma quebra de clichês que o cinema opera, seja a dessa perplexidade. O problema é estabelecer o quanto suportamos isso, ou seja, o quanto o limite disso não seria a nossa própria loucura. (GUÉRON, 2011, s/p.).

A aula é, desde sempre, repleta de clichês, ela está cheia antes mesmo de começar, tudo está na aula, até mesmo o professor (CORAZZA, 2012). Se um professor deseja preparar uma aula “singular” (DELEUZE, 2006a) não deve planejá-la como se estivesse vazia. “A primeira ideia que você pega do topo da sua

cabeça [...] é todo o filme que você já viu e todo romance que você já leu, oferecendo clichês à vontade.” (MCKEE, 2010, p.84).

Esses dados, que preenchem a aula, constituem clichês. Logo, são dados-clichês, que não funcionam apenas em uma ordem intelectual ou cognitiva, mas também psíquica, física, perceptiva, amorosa, etc. Os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem, ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula. É que os dados são modos de ver e de falar; posições de sujeitos; regimes de signos; palavras de ordem; imagens de pensamento; códigos estriados, funções rígidas, sensações traduzidas em sistemas retilíneos; narrativas explicativas e tranquilizadoras; e assim por diante. (CORAZZA, 2012, p.24).

“Porque o quadro negro, as vagas, os espaços vazios, a folha em branco, tudo isso está cheio de clichês” (ZORDAN, 2008), como em Deleuze ao se referir à pintura, a sala de aula também já está coberta de clichês e não é uma tela branca e pura:

[...] a pintura moderna [...] está invadida, cercada pelas fotografias e pelos clichês que se instalam na tela antes mesmo que o pintor comece a trabalhar. Com efeito, seria um erro acreditar que o pintor trabalha sobre uma superfície em branco e virgem. A superfície já está toda investida virtualmente por todo tipo de clichês com os quais torna-se necessário romper. (DELEUZE, 2007, p.19).

O cineasta David Mamet (2002), no livro *Sobre Direção de Cinema* traz alguns relatos sobre “a guerra do clichê” (MCKEE, 2010), em suas aulas sobre direção de cinema. “As principais perguntas a serem respondidas por um diretor são: ‘onde eu ponho a câmera?’ e ‘o que digo para os atores?’ [...] a cena é sobre o quê?” (MAMET, 2002, p. 21). O método mais utilizado pelos diretores americanos é ficar seguindo o personagem, como se um filme fosse supostamente um registro-representação do real, uma narração claudicante. Como alternativa oposta a essa técnica, ele cita o

método de montagem de Eisenstein: “uma sucessão de imagens justapostas para que o contraste entre essas imagens faça a história avançar na mente da plateia.” (MAMET, 2002, p. 21).

Segundo a teoria da montagem de Eisenstein, a melhor forma de contar uma história é por meio dos cortes, através de uma justaposição de imagens não-infletidas, não óbvias em si mesmas, caso contrário, não se teria ação dramática e sim narração.

O cinema não deve ser como as histórias recorrentes em televisão, onde sempre temos um personagem ou lugar já situados e super explicitados. “Um plano do ‘ar’, e a câmera se inclina para enquadrar um prédio. Uma panorâmica prédio abaixo, até uma placa que diz ‘Hospital Geral de Elmville’. O que interessa não é ‘onde se passa a história?’, e sim ‘é sobre o quê?’” (MAMET, 2002, p.34).

“O que é preciso para fazer do filme interessante?” (MAMET, 2002), “O que faço para os alunos se interessarem pela aula?”, “Como dar uma boa aula?” (CORAZZA, 1996). Para estas questões não há fórmulas secretas ou receitas a serem aplicadas, embora os manuais de cinema se propaguem, assim como os livros clássicos pedagógicos e didáticos, todos oferecendo soluções rápidas. “Não há nenhuma ciência objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula, quanto mais uma boa aula.” (CORAZZA, 1996, p.5).

A narração pontual é enfraquecedora de um filme ou história, o cinema deve lidar com histórias por meio de cortes, em justaposição de planos e cenas, descontínuos e opostos, estes potencializam a formação do todo, da ideia. Neste embate ao clichê, não basta para o professor “mutilá-lo para obter a sua deformação. A fim de não agir como os professores copistas, que fazem renascer os clichês onde eles teriam desaparecido – já que as reações contra os clichês engendram clichês.” (CORAZZA, 2012, p.26).

Aula-filme montada pelo professor-cineasta que dirige e edita, faz imagens em movimento, que possibilitem outros tipos de relações com imagens, distintas das relações saturadas com que

alunos e professores já carregam, arraigadas em suas mentes e corpos. O Professor-Cineasta é capaz de legitimar uma “educação dos sentidos” que “põe em jogo o encontro com a ‘sensação’” (HEUSER, 2013, p.11). Esta sensação é contrária ao fácil, ao lugar-comum do clichê, “para experimentá-la é preciso ter acesso à unidade entre aquele que sente e o que é sentido, ou seja, é preciso, entrar no quadro, viver o filme, sentir a música...” (IDEM).

A aula é se constitui em proximidade criativa com a arte, e da mesma forma que permanece no mundo ao longo do tempo, possui contínua necessidade de renovação. “Nessa perspectiva, ela torna-se a própria cena dramática do plano sobre o qual e com o qual se compõe, efetuando conexões e velocidades possivelmente escapistas ao pensamento.” (IDEM, p.7).

A aula cinemática, encenada por um professor-cineasta deve ser uma realidade autônoma, que se desdobra em imagens, matérias-primas de quem as criam. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, vontade de potência, disposição, seleção e invenção de imagens por um professor-cineasta. Sendo a aula uma “tradução estética” (BERGEN, 2000) articulada em elementos audiovisuais, ela é encenada por imagens, que formam, através da montagem, um todo apreendido a partir da imaginação do aluno.

Uma didática traduzida por técnicas cinematográficas é atualizada em uma aula por imagens, concretizadas por meio dos enquadramentos, planos, ângulos e movimentos adotados pelo professor. Estes elementos são cinematizados na cena de aula: os enquadramentos tratam da composição do conteúdo, os planos estão ligados à clareza narrativa, os ângulos de exposição se justificam pela ação e reação, e todos compõem imagens em movimento, visuais e sonoras, carregadas de potencialidades de significação quando juntas em um todo montado.

O cineasta não se limita a reproduzir a realidade, ao contrário, ele constantemente a abstrai para a realização de seu projeto. [...] Portanto, o desenvolvimento técnico do cinema será o responsável

por lançar o homem em experiências totalmente novas, colocando-o diante de uma tecnologia que estará cada vez mais capacitada de produzir ilusões: é o que Sartre chamará de “o charme do irreal”. (MOURA, 2010, p.66).

O professor-cineasta transforma matéria, transmuta o papel, conteúdo ou currículo-roteiro em imagem, cria blocos de movimento e duração (DELEUZE, 2003). “[...] realizar um filme é verdadeiramente um trabalho de alquimia, de transmutar papel em filme. Transmutação. Transformar a própria matéria.” (CARRIÈRE, 1995, p.146). O conceito de professor-cineasta das cenas de aula é da ordem do “docente artistador” (CORAZZA, 2006), dirige alunos e cenários. O professor-cineasta é exigente na composição de sua arte, mas cria com os alunos também artistas, personagens do real, “artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem a mesma coisa que a Arte” (CORAZZA, 2013, p.21). Neste trabalho, o docente-cineasta faz pensar a máquina escolar de sala de aula, seu trabalho é criar “algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados” (ZORDAN, 2010, p.5).

Docência que, ao modo de seu artífice, poderia ser chamada “artística”. Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que “artista”. Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. (CORAZZA, 2001).

O professor-cineasta enquanto educador-artista-realizador procura fazer da aula uma obra de arte, ele tem como tarefa “fazer aquela mágica, aquele encantamento, que [...] provoque risos, ou lágrimas, ou que pelo menos seja acompanhado com interesse até o fim.” (GERBASE, 2012). Para Corazza (2001), educar artistando é construir diferença, arriscando todo potencial criador, mas sem nunca considerar a “obra de arte” acabada. O docente artistador da

diferença rompe com as fronteiras que determinam funções, sujeitos definidos ou identidades professorais, mas pesquisa, aprende, ensina, compõe, pinta, filma, escreve, lê “apenas com o objetivo de desencadear devires.” (CORAZZA, 2013, p.119). O professor-cineasta e sua forma docente desenvolve “traços fugidios do seu ensinartistar” (IDEM) por meio de seus devires cinemáticos. Na performance do docente-artista, operador da cena, “a aula é sempre um ato performativo, a aula é um acontecimento em si e os acontecimentos são rupturas de continuidade.” (OLIVEIRA, 2011, p.993). O professor, dirige criando, educa em movimento fluído.

Essa criação docente orquestra a cena de aula, e dita a iluminação, o foco, o cenário que vai se construindo, o ritmo, a disposição dos personagens conceituais, e dos alunos-atores-espectadores. Essa estética do movimento em sala de aula caracteriza os efeitos da Didática Cinemática. “O cineasta (le metteur en scène) nos conduz onde ele quer pela mão [...] impõe sua concepção de drama” (SARTRE, 1990. p. 391). Agir como o *metteur-em-scène* é ser o autor de sua aula.

O ofício do professor-cineasta em aula, poderia ser expresso pelo termo “cinematurgia”, vinculado pelo cineasta Marcel Pagnol (AUMONT; MARIE, 2003), que buscou incluir o cinema entre as artes dramáticas, considerando cinematurgia como “a nova arte dramática”, uma nova forma de escritura, própria do cinema sonoro. Assim, a aula encenada produz “a arte de contar ações e de expressar sentimentos por meio de personagens que agem e que falam” (PAGNOL apud AUMONT; MARIE, 2003, p. 52).

O docente-artistador que movimenta-se a partir de uma didática cinemática, uma didática que opera montagem, construindo drama em aula, o faz através da tradução. O professor é por excelência um tradutor e ao encenar suas traduções opera ora como diretor de cinema, montador na mesa de edição, ou teatrólogo; sempre adaptando um texto escrito à cena. Este transporte do texto dramático à cena de aula é tradução, o professor-cineasta deve dramatizar o currículo, conteúdo específico ou texto. “A tradução de um conjunto de palavras

dispostas num espaço, que antes era o do papel, com vistas a uma concretização audiovisual, requer uma nova espécie de signo.” (GUINSBURG, 2009, p.121). As construções entre texto escrito e encenado, embora tragam o mesmo conteúdo, estabelecem uma outra constelação de signos concretamente materializados. “Daí a exigência de uma tradução, que é criação, na medida em que o texto sempre propõe possibilidades interpretativas.” (GUINSBURG, 2009, p.121).

Currículo-roteiro

O professor-cineasta é envolvido em todos os elementos da composição de aula, e se relaciona diretamente com todos que nela atuam. Este professor deve criar ao supervisionar os esforços para traduzir um currículo-roteiro em imagens visuais e sonoras, que formem um todo da aula e de seu conteúdo. A característica do professor-cineasta é a utilização eficaz e inteligente do movimento, que dá vida a algo teórico curricular.

O currículo, por certo, não se constitui no produto final, capaz de se transformar em artigo infinitamente replicado [...] não é escrito enquanto oculto, enquanto documento oficial bruto, enquanto escopo último de incessantes reformadores (OLIVEIRA, 2014, p.29).

O currículo, traduzido por uma didática do cinema, é um currículo-roteiro, definido pelo que pensou o roteirista Jean-Claude Carrière (1995) quando se referiu ao roteiro como objeto estranho, escrito e, muitas vezes, “fadado a desaparecer, que uma metamorfose indispensável o espera” (CARRIÈRE, 1995, p.147). O currículo-roteiro é onde o autor-curriculista trabalha sobre algo destinado a mudar de forma, quando executado em cena. No entanto, a escrita deste permite a reestruturação mental das ações dramáticas e construções das aulas, da atuação do professor, dos personagens, e do tempo e espaço, que dão corpo à cena, fazendo com que as traduções imagéticas se manifestem previamente. A

potencialidade de comunicação estética do currículo-roteiro é definida na medida em que ele é traduzido em outros aportes, poéticos e cinemáticos. Na roteirização de um currículo, são pensadas formas de as palavras se expressarem como imagens em movimento, isto é, uma forma de currículo a ser cinematizado.

[...] a elaboração se liga ao roteirista e ao diretor: o primeiro cria e organiza a estrutura do roteiro, possibilitando pela palavra as diversas formas de tradução imagética; o segundo realiza, por meio da construção do olhar, a escritura fílmica. (CUNHA, 2007, p. 29).

A natureza discursiva do currículo-roteiro é ficcional, sua ficção elabora um modo de formular e interpretar o mundo e atribuir-lhe sentidos (CORAZZA, 2001a). Seu campo discursivo é constituído por um “ato poético, enquanto criação de um domínio específico de objetivação” (IDEM, p.15).

O currículo-roteiro deve ser uma proposição, é o docente-cineasta, “o operador de cena” (OLIVEIRA, 2014) quem deve ser o autor da aula, e tudo de vivo e pessoal deve acontecer na cena, no “drama da aula” (IDEM). O professor constrói a cena, ao exprimir imagens, um ponto de vista sobre o mundo. Em uma operação dupla que ao mesmo tempo mantém “a percepção particular de uma realidade [...] e de exprimi-la com base em uma concepção geral” (BIETTE apud AUMONT, 2004, p. 148). O currículo-roteiro é texto virtual, não uma realidade, currículo cuja forma se solve e dissolve, liberando tempos e velocidades.

[...] as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um (CORAZZA, 2010, p. 152).

A imagem encenada do currículo-roteiro corresponde à realidade do processo, e afirma sua natureza visual, própria da aula cinemática. A manifestação escritural deste currículo-roteiro é uma conjugação concreta, “que inclui elementos característicos das artes predominantemente temporais (música, literatura) e das predominantemente espaciais (pintura, escultura)”. (GUINSBURG, 2009, p.102).

Assim, o professor-cineasta, ao operar os devires do currículo-roteiro, vai da palavra escrita à aparência de vida, legitimando, em aula, a cultura produzida pela humanidade. Este professor, que age na Didática Cinemática “desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.” (AQUINO, 1996, p.79). Essa prática escolar deve se constituir na desconstrução e construção dos processos, movimentos e sensações cotidianas – encenando com o aluno seu repertório de apreensão do mundo.

Transdução-educação intersemiótica

A operação tradutória de caráter intersemiótico é concebida por Julio Plaza (2003) como forma de arte e como prática artística característica da contemporaneidade. Ao escrever sua tese, Plaza realiza um estudo bastante abrangente sobre tradução, muito além de suas características linguísticas, trazendo teorias de filósofos e daqueles os quais chamou “pensadoresartistas”, a fim de interligar as operações inter e intracódigos. Plaza (2003) traz em seus escritos, Charles Sanders Peirce, Walter Benjamin, Roman Jakobson, Paul Valéry, Ezra Pound, Octavio Paz, Jorge Luis Borges e Haroldo de Campos, quem ele responsabiliza pela introdução “com rigor e a sensibilidade que o caracterizam, na teoria da operação tradutora intra e interlingual de cunho poético.” (PLAZA, 2003, p. XI). O artista e teórico propôs a Tradução Intersemiótica como uma transcrição de formas, onde é possível a interpenetração de diferentes signos, recompondo suas relações estruturais e, sobretudo, estéticas. Plaza lida com as possibilidades de

transposição de peças literárias e poéticas, traduzidas em outros códigos, em diferentes linguagens visuais ou sonoras, mas sempre preservando a ideia e a estrutura de funcionamento da peça original. A tese de Plaza (2003) é resultado de seu próprio trabalho como artista multimídia, e sua teoria é endereçada às questões que dão à tradução seu cunho intersemiótico.

Plaza (2003) também evoca a teoria e os processos de montagem utilizados pelo cineasta e teórico Sergei Eisenstein em seus filmes. O autor considera *O Encouraçado Potemkin* uma “obra de arte construída na forma de montagem como escrita cultural” (IDEM, p.135). Dessa forma, a montagem carrega a ideia de intertextualidade e intersemiose, na medida em que diferentes códigos se mesclam em outras áreas, criando novos signos. Isto retoma a ideia apresentada inicialmente neste trabalho, da montagem como operação tradutória de um filme. E trazendo Plaza e Eisenstein, novamente, para apoiar a concepção da montagem em aula, como tradução intersemiótica dos elementos do cinema para uma abordagem didática, reforçamos a ideia de aula composta por múltiplos signos e transdisciplinaridades que projetam uma ideia, um todo. Plaza (2003) expõe os múltiplos códigos que colaboram com o código fílmico de Eisenstein: “a pintura, a geometria, o gestual, o teatro Kabuki, a estampa japonesa organizam-se num palimpsesto Oriente-Occidente que denota, por outro lado, a rica cultura visual e antropológica” (IDEM, p.135).

De acordo com Eisenstein (1969), as formas e os conteúdos não são mecanicamente ou convencionalmente separados, são, na realidade, formas significantes que se agenciam em completa isomorfia. Para o cineasta, o conteúdo é um princípio de organização do pensamento, e na montagem do cinema intelectual é potencializado o próprio processo do pensamento. “Sergei Eisenstein transcende a visão de arte como reflexo e verossimilhança do real.” (PLAZA, 2003, p. 135).

Encarada em seu dinamismo, a obra de arte é um processo de formação das imagens na sensibilidade e na inteligência do

espectador. É nisso que consiste o aspecto característico de uma obra de arte verdadeiramente viva, o que a distingue das obras mortas, onde se leva ao espectador o resultado de um processo de criação que terminou o seu curso, ao invés de o envolver no curso desse processo. (EISENSTEIN 1969, p.80).

A montagem narrativa e linear objetiva “fotografar uma realidade”, ao contrário de Eisenstein que tende a construir uma realidade, própria do cinema, por via da montagem: Eisenstein “explode este sentimento com o ‘distanciamento’ crítico-metalinguístico durante o fazer fílmico em montagem de estúdio” (PLAZA, 2003, p. 142), já que o cineasta é ciente que o espaço-tempo depende da percepção e da memória, e a máquina do cinema possibilita uma conexão entre planos e situações em tempos e espaços distintos.

Na aula cinemática, o aluno preenche os elos entre planos distintos: “como experiência criadora em contraposição à confirmação mimética do simples enunciado lógico dos acontecimentos.” (PLAZA, 2003, p.142). A imagem trazida pelo professor traduz-se na imagem, por sua vez, materializada na imaginação do aluno. “Fabricada por mim, espectador, nascida em mim. Não somente obra do autor, mas obra minha como espectador, espectador que é também criador”. (EISENSTEIN, 1969, p. 91).

O conceito de montagem, aqui adotado, e referido por Eisenstein (1929, 1969, 2002, 2002a), é modelo de operação tradutora, envolvendo trânsitos e transportes entre meios e a conseqüente transcrição de signos que buscam sua transcodificação para um outro meio. O exemplo trazido por Plaza e Eisenstein, para compreender-se a montagem, refere-se aos ideogramas japoneses, também estudados e pensados por Haroldo de Campos em seus estudos sobre tradução. Nos “ideogramas copulativos”, dois ou mais pictogramas são justapostos, e surge um conceito, não como um terceiro produto, mas como qualidade de algo outro, criado. A arte cinematográfica se dá na montagem de conflitos, na justaposição de elementos que formam um todo, o

conceito. Assim como os pictogramas isolados, as cenas isoladamente correspondem a um objeto, mas é sua combinação que formará um conceito outro, completo.

Para Eisenstein (1929) a montagem de conflitos é algo próprio da arte cinematográfica, o autor acredita que a base de toda arte seja o conflito. O pensamento por imagem, levado até o limite, transforma-se em raciocínio conceitual. A transposição-tradução da linguagem cinematográfica para a aula opera na composição de conteúdos em cenas contrastantes: conteúdos e matérias em aula que se choquem, mistura de recursos tecnológicos, com arcadismos artísticos ou históricos, a fim de provocar conflitos e oposições. Tomadas opostas, produzindo o contraste e conflito, abrindo passagem a uma ideia ou conceito traduzido. O conflito entre elementos antagônicos “faz explodir o campo visual, dilatando e contraindo o espaço, concretizando-o, criando, assim, uma experiência visualmente dinâmica” (PLAZA, 2003, p. 143).

O contraste como principal elemento de expressão, na Didática Cinemática, é o meio para intensificar o significado, o todo almejado em aula. O contraste funciona em conflito com seu oposto: a harmonia. Isto estimula e atrai a atenção do aluno-espectador na comunicação imagética. Os alunos estão habituados à representação “naturalista-fotográfica” (PLAZA, 2003) e presos à cultura da observação estática.

O realismo absoluto não constitui, de maneira alguma, a forma correta de percepção. É uma função apenas de certa forma de estrutura social. A representação ‘natural’ do espaço é uma das grandes convenções ocidentais sobre a qual se alicerça toda uma ideologia espelhadora ‘reflexiva’, isto é, ‘a ilusão especular’. (PLAZA, 2003, p. 145).

Plaza reforça a ideia de “desintegração” para composição do todo, trazendo o princípio cubista de construção, também citado no início deste trabalho, o qual ajuda na compreensão de uma didática-artista na montagem. Neste princípio cubista, os

fragmentos são encapsulados pelo simultâneo, perspectivas simultâneas e múltiplas “conseguindo com isso uma vasta relação espacial que dinamiza o espaço e totaliza uma visão em simultaneidade que significa movimentar-se nesse espaço.” (PLAZA, 2003, p. 145). Na visão desintegrada de um objeto, em suas distintas partes, inclui-se o tempo. O cubismo forma uma percepção da totalidade deste objeto ou ideia, desarticulando um ponto de vista único, monológico ou estático. “A intensidade da percepção aumenta quando o processo didático de desintegração atua mais facilmente numa ação desintegrada.” (EISENSTEIN, 1929). A organização dos planos e a montagem de fragmentos fazem o caminho de transdução do todo, facilitando a clareza da narrativa e da percepção do aluno. “Esta disseminação anagramática (como leitmov) corresponde, por outro lado, ao sistema de composição do ícone russo, da pintura narrativa medieval, da arte egípcia e de certas artes ‘primitivas’, onde o tempo é espacializado.” (PLAZA, 2003, p. 147). De acordo com Plaza e Eisenstein os signos norteiam e aglutinam as partes do filme “como signo Transductor transmite e dirige ‘todo processo de pensamento’ no espectador” (PLAZA, 2003, p. 148).

O conceito de transdução (SIMONDON, 2009) se aplica tanto aos processos físicos como aos processos epistemológicos, transdução é uma forma ontogênica de propagação da informação entre diferentes níveis de realidade. Simondon (2009) considera a transdução como atividade inventiva, bem mais que uma síntese lógica. Assim, em uma perspectiva da filosofia da diferença, podemos falar em transdução no processo didático tradutório em aula.

Na operação tradutora intersemiótica, o signo “exerce o papel de Transductor como elemento cibernético que governa e converte uma forma de energia em outra” (PLAZA, 2003, p. 72). O movimento de transdução parece funcionar como elo para pensarmos alguns elementos tradutórios do cinema para educação, já que estamos lidando com processos mecânicos (a máquina do cinema) e humanos (pela criação do filme ou da criação do professor em aula). No transporte do conteúdo original, obra de

autor ou tema que o professor aborde, para o todo (montado) traduzido, passamos de uma ordem para outra; essa mediação, que passa a informação estética, é um processo de transdução, isto é, o processo tradutório conduzido pelo professor. As imagens-signos transdutores são a ponte para organização do conteúdo original, que se objetivou traduzir.

Renderizações da docência - transduções em aula

“Renderizações da docência” expõe o caráter do trabalho executado como pesquisa-docência, expondo algumas atividades e atuações na cena de aula.

A operação didático-cinematográfica em aula é a partir de um currículo, que seja roteiro, plano de aula ou plano de curso. Este objeto-roteiro já é escrito para ser transmutado em imagens, pois a aula não funciona como um artigo, não basta acúmulo intelectual, a dramatização dos conceitos é potencializada por energias vitais em um plano de composição, criação e sobreposição imagética. A decupagem inicial é na mente do professor, selecionando recursos que possibilitem composições em conceitos. Responsável pelo *mise-en-scène*, o professor transborda o espaço da aula, como espaço cênico de lugares que se transformam a cada momento e constrói percepções distintas do tempo.

A apropriação de uma ‘transdução semiótica’ se efetivou na parte prática desta teoria, durante as aulas ministradas para o curso de Licenciatura em Filosofia da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) em Toledo – Paraná.

Fazer a tradução de conceitos técnicos da edição de imagem para um pensamento em educação incita o pensamento autômato mecânico, isto é, uma invocação da linguagem própria das máquinas. Durante as aulas, a Didática Cinematográfica era desdobrada, à medida que a docência era exercida. Docência esta, que cinematiza a aula, atuando conforme dirige suas cenas. A orquestração dos conteúdos foi realizada em metalinguagem, como no filme quando o cinema se auto referencia no próprio discurso

fílmico: a aula cinemática insere o aluno-espectador-ator dentro da cena. Pois, ao passo que os conceitos de tradução e de Didática Cinemática foram expostos, os alunos também o praticavam na oficina de montagem proposta.

A partir dos conceitos e softwares de edição apresentados, os alunos deveriam propor uma composição de imagens e sons, não que substituísse um conteúdo ou conceito filosófico, mas que surgisse como experiência conectada ao que possa ser dito, lido e pensado. A produção da imagem audiovisual deveria possibilitar um elo transductor que as palavras não dão conta, mas que provoquem o pensamento como um texto também pode provocar. Uma tradução por imagens que seja poetização do conteúdo filosófico: “trata-se de não perder de vista os demais momentos de uma aula de filosofia que existem e tem sua razão de ser na experiência do conceito.” (HEUSER, 2013, p.11). O exercício de montagem e a visualização das muitas camadas de um filme na mesa de edição, por vezes são ainda mais eficientes como experimentação do pensamento, que o próprio resultado final. A mesa de edição, ou melhor, o software de edição de vídeo, exhibe o pensamento material composto em camadas de sons e imagens, que são recortadas, justapostas, por vezes invisíveis, outras mescladas de imagens, letras e sons, efeitos sombreados, ressaltados ou desfocados.

Ao pensar o movimento de montagem didático-cinemático em sala de aula, estamos no plano de sobreposições de imagens e sons: “rupturas com a narrativa sequenciada e contínua; narrativas fragmentadas, híbridas não só nas linguagens (verbal, imagética, gestual, musical), como também nas mídias (vídeo, fotografia); silêncios, redundâncias, excessos.” (PILLAR, 2012, p.712). Na produção audiovisual, onde identificamos claramente os sistemas sonoros, visuais e verbais atuando em copresença, temos o chamado discurso sincrético (FECHINE, 2009). Esta superposição de distintas formas expressivas constitui interconexões sistêmicas, as quais não devem ser pensadas por sentidos individuais, pois seu sentido está em um todo formado, que depende de sua articulação.

Numa época de hiperdesenvolvimento da linguagem audiovisual, vê-se que a escola pouco faz para conhecer os efeitos de sentido que esses textos possibilitam [...] Os audiovisuais estão presentes de forma muito insistente em nosso cotidiano e precisamos, como educadores, analisá-los, desconstruí-los, buscando compreender o que e como estão expressando, propondo. (PILLAR, 2013, p.311 312).

Através da oficina de montagem, os alunos puderam experimentar esse movimento de tradução de conceitos, ou obras de autores (eles mesmo escolhiam os temas ligados as suas oficinas e estágios) para a linguagem do vídeo. Transbordando a filosofia de livros e textos, puderam provocar estes conteúdos em imagens audiovisuais, da língua escrita para um universo da imagem audiovisual. Esta conversão de conteúdo passa pela noção de transdução, a conversão de energia na troca entre elétrons, em uma energia de outra natureza. A melhor maneira de perceber essa dança do sincretismo e montagem é na mesa de edição, nas muitas camadas que o filme necessita para formar o todo.

Na produção audiovisual, a preocupação com uma enunciação sincrética confunde-se com os processos de montagem. Os procedimentos de montagem, por meio dos quais se dá, nas práticas produtivas, a sincretização, correspondem em grande medida à própria exploração do potencial técnico-expressivo do meio audiovisual (suas formas de expressão específicas), a partir da articulação das linguagens verbal (oral e escrita), visual (imagens em movimento, por exemplo), gestual, musical, etc. (FECHINE, 2009, p. 326).

Considerações finais de uma pesquisa-docência transdisciplinar

Experimentar este estudo tradutório e propor aos alunos exercícios com recursos digitais da computação, como modo de criação conceitual e produção de conteúdo filosófico audiovisual, apresentou possibilidades para os futuros docentes de trabalhar conceitos ou autores específicos, ou ainda, propor atividades

criativas similares aos seus alunos durante sua própria docência. Além disso, ao utilizar o software de edição de vídeo, é possível pensar no processo de sala de aula, também por camadas e cenas, que montadas formam o todo.

[...] seguem-se novas maneiras de pensar e de realizar uma "críticaescrileitura", que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador professor, num processo de artistagem inventiva da Educação. Por essa via, buscam-se novas formas de expressão e de conteúdos, as quais derivam de percursos intensivos e trajetos extensivos das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos; inspirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença. (CORAZZA, 2007, p. 70).

De acordo com Corazza (2007), estas pesquisas renovadoras devem prosseguir, relacionadas a outras artes, como teatro ou o cinema, que "artistem" pesquisas, teses e dissertações no entre-lugar da inter e transdisciplinaridade, que possa ser criticada, "lida e escrita, enquanto 'ficção científica', no sentido em que não se evita 'aquilo que não sabemos ou que sabemos mal', mas que é realizada, necessariamente, neste ponto que imaginamos ter algo a dizer" (CORAZZA, 2007, p. 71).

Sob este pensamento, este livro é escrito, não como forma de expressão, mas por um procedimento informe, de um processo inacabado em passagem, atravessando vida, criando ao experimentar.

[...] necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite, na "ponta extrema" que separa o saber e a ignorância, e os transforma. Por ser construída ao mesmo tempo em que se desenvolve, esta Pesquisa possui uma natureza empírico-transcendental e condensa, nas ações correlatas de pensar, criticar, ler e escrever, que lhes são constitutivas, a criação de

sentidos imanentes, que resultam numa reversão das representações feitas por outras pesquisas. (IDEM).

É interessante ressaltar, por este viés corazziano da pesquisa-docência, que a “experimentação” foi uma aposta chave nesta proposta e durante as oficinas e aula em experimentação teórica, prática, filosófica, tradutória e, sobretudo, experimentação escritora de conceitos.

A tradução em aula constitui, em diferentes camadas, um aspecto decisivo na “continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo” (CORAZZA, 2015, p. 12). A tarefa do professor como tradutor e o exercício de buscar uma tradução de mecanismos do cinema para falar da cena de aula, de certo modo, amplia possibilidades para a pesquisa, o currículo e a própria didática. A reescrita das técnicas e de algumas teorias do cinema para o pensamento em educação reexperimenta conteúdos e provoca vida nova para seus autores em campos inimaginados.

A aula, recortada por recursos multimídias, procura compilar conteúdos de tradução e produção cinematográfica. No entanto, é no exercício de edição de vídeo, no laboratório de informática, que a noção cinemática da aula, que projeta um todo, é alcançada. O todo, objetivado em oficina de montagem, deve fazer sentido na cabeça do aluno, quando este também compõe um conceito em imagens audiovisuais. O exercício de selecionar imagens, sons e efeitos, a partir de um texto ou tema previamente estudado; provoca uma abstração conceitual gráfica, para ser montada com um objetivo de reconstruir esse conteúdo de um modo outro. Esta experiência, tradutória conceitual com uso da tecnologia, se projeta na experiência do docente-cineasta, que ao montar sua aula, sobre um autor ou tema: recorta matérias, seja com recursos tecnológicos, artesanais ou teóricos; onde as partes formem uma ideia na imaginação do aluno.

O estudo da composição cinematográfica e sua experimentação conceberam uma escrita audiovisual,

envolvendo leitura e escrita midiática de conceitos e conteúdos filosóficos. Desenvolvendo uma outra forma de apreensão e ensino criativo no exercício docente. “Metalinguagem ou linguagem sobre a linguagem. O objeto – a linguagem-objeto – dessa metalinguagem é a obra de arte, sistema de signos dotado de coerência estrutural e de originalidade.” (CAMPOS, 2006, p.11).

“[...] no campo da leitura o escritor torna-se escreiteiro na medida em que o texto ganha uma multiplicidade de perspectivas diferentes entre si, em lugar das habituais ‘cópias’ sempre idênticas ao modelo e a elas mesmas” (HEUSER, 2012, p.4). Durante o as oficinas, os alunos que estavam processo de formação docente para o ensino de filosofia, atuaram como “leitoresautores” que usurparam de textos e os traduziram de modo autoral na montagem de imagens que se constituíram como conceitos. O tradutor é um “leitorautor” (CAMPOS, 2011) que reescreve e recria o texto. No cinema, é tarefa do diretor e montador traduzirem um roteiro escrito, em imagens. O cineasta, enquanto criador é, por excelência, “escravo” da técnica e dos processos mecânicos de reprodução das imagens. Técnicas estas, da indústria cinematográfica, questionadas por Benjamin (2012) em seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, publicado em 1955. Seguindo Campos (2011) e Benjamin (2008, 2012) temos a tradução e o cinema como formas de traição e usurpadoras de originais re-criados e re-produzidos. A tradução e o cinema “‘desprivilegiam’ a unicidade da obra, a sua ‘autenticidade’, e a sua ‘autoridade’ (autoria)” (CAMPOS, 2011, p.54).

Os alunos, ao utilizarem o computador ou smartphones para a tarefa de composição com o conteúdo original se utilizam de uma mídia de massa, ainda mais acessível que a máquina do cinema. Neste caso, em vez de se aventurarem através das câmeras, foi com a experiência do software, que os alunos experimentaram dirigir conteúdos. Embora o uso de câmeras seja recorrente entre alunos e professores próximos as tecnologias de smartphones e outros gadgets, o que foi posto em prática era uma escritaleitura de conceitos através de imagens montadas. Uma maneira de

reescrever um conteúdo por via da montagem de gravuras, textos e áudios. O processo de montagem e edição de conteúdo é o mesmo do processo de execução do professor em aula, ao selecionar textos, cenas e atuações dele mesmo e do aluno, a fim de traduzir um conteúdo que resulte deste conjunto, o todo montado. Os alunos operam naturalmente mídias e sistemas popularizados, ao alcance de todos, onde não há qualquer exigência de saber técnico avançado. Benjamin (2008) coloca o “original a serviço da tradução, desonerando-a de organizar um conteúdo já préconstituído, não exclui propriamente a aura desse original” (CAMPOS, 2011, p.55). Quando o aluno compõe seu conteúdo audiovisual, surge uma diferença categorial, de matiz ontológica, entre original e tradução. Ao exilar a aura do texto original para a busca de um conceito a ser traduzido, procura-se uma tradução como “forma”, “desocultamento” da intencionalidade de uma outra forma poética (BENJAMIN, 2008). Isto invoca, “ato de criação” (DELEUZE, 2003), ao mesmo tempo que reprodutibilidade da arte (BENJAMIN, 2012) que forma artes outras: “A história de toda forma de arte conhece épocas críticas em que essa forma aspira a efeitos que só podem concretizar-se sem esforço num novo estágio técnico, isto é, numa nova forma de arte.” (BENJAMIN, 2012, p. 205).

[...] na tradução, é a “reprodução (Wiedergabe, ‘redação’) da forma”; no cinema, o novo são os meios técnicos de massa. De qualquer modo, em ambos os casos, há um abalo dos valores de culto, “auráticos”. Pois tanto a tradução (na teoria tradicional), quanto o cinema (pelo menos nos seus inícios) são (ou foram) “suspeitos” de traição [...] O tradutor é um “leitorautor”, no extremo um “traidor” ou um “usurpador”. Com os meios de reprodução de massa, a competência do artista (no exemplo, a “literária”, mas o raciocínio pode ser desde logo transferido para o cinema, onde esses “deslocamentos” se dão de modo vertiginoso), tradicionalmente fruto de uma “formação especializada”, é substituída pela “instrução politécnica” e assim “cai no domínio público”. (CAMPOS, 2011, p.54).

O trabalho em aula e oficinas complementou e permitiu o encerramento desta proposta tradutória, que já se iniciou inspirada pelo trabalho docente. Enquanto pesquisa-docência se constituiu em uma metalinguagem escritora, em que estudos e atuações se reescrevem como textos da cena de aula ou conteúdos escritos. “Operação metalinguística que, aplicada sobre o original ou texto de partida, nele desvela o percurso da ‘função poética’. Essa função, por sua natureza, opera sobre a materialidade dos signos linguísticos, sobre formas significantes” (CAMPOS, 2011, p.117).

Ao pensar sobre as considerações finais, sentimos um efeito de “rebobinamento”: ao pensar em todo processo de pesquisar, reunir autores, afetos, compor projetos, teses, dissertações, orientar, corrigir trabalhos e pensar oficinas. A constituição de um Todo, como o filme para Deleuze é inevitável, a pesquisa editada em uma mesa de montagem e materializando pensamento, imagens mentais, provocações de toda ordem. Embora o estudo não lidou diretamente com a encenação ou performance atuante dos alunos, buscou a dramatização da cena de aula nos recursos mecânicos e cinemáticos da montagem que produzem o todo. Deste modo, o estudo de filosofia, em uma perspectiva interdisciplinar, seja escrevendo ou lecionando, permite, naturalmente, a abordagem do cinema, em sua teoria, prática e técnica, sob seu aspecto incondicional criador de imagens em movimento (DELEUZE, 2003). Unindo assim, o aspecto dessa criação imagética com o papel criador da filosofia, a tarefa de aula, que não deve ser respondida, mas experimentada se desvela em: como então o cinema compõe imagens que possam ser conceitos ideias? Dessa forma, é possível até mesmo citar cineastas que fazem filosofia ao fazer imagens, como Lars von Trier, capaz de materializar a dor, ou Tarkovsky, que escreve livros e filmes com o tempo puro, ou ainda Terrence Malick, que foi professor de filosofia no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, e dimensiona o conceito de vida ou morte de um modo que as palavras não alcançariam sem se tornar piegas.

Nesta perspectiva, de acordo com o potencial de configurações cênicas que nos é disponibilizado como expressão, sobretudo pelos

meios tecnológicos, o professor-cineasta domina os diversos dispositivos para transformação das imagens. Assim, através de uma Didática Artista, que não separa, mas monta criação em formas visuais e discursivas, é possível dar corpo à aprendizagem como experiência estética. Onde propostas artístico-teóricas reinventam processos de ensino, de escrita e leitura. Desse modo, a pesquisa inter e transdisciplinar acontece como arte, que não distingue fronteiras entre disciplina, formando entre-lugares, dobras em cruzamentos que buscam a diferença e o que há de mais criador em cada domínios dos saberes.

REFERÊNCIAS

ACOM, Ana Carolina. **Didática cinematográfica**: escrituras em meio à filosofia-educação. Porto Alegre, 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela & TESTA, Letícia. Para “Dar” uma Aula “Contemporânea”. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3: Didaticário de Criação – Aula Cheia**. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escrituras)

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

AUMONT, Jacques. **As Teorias dos Cineastas**. Campinas: Papyrus, 2004.

AUMONT, Jacques; Michel, MARIE. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.

- BELLOUR, Raymond. Pensar, Contar: O Cinema de Gilles Deleuze. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema Pós-estruturalismo e Filosofia Analítica**, vol. 1. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Obras Escolhidas – Volume I**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **A Tarefa do Tradutor**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa – Uma Introdução à Filosofia Através dos Filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CAMPOS, Haroldo de. Ensaio de meta-metalinguagem. In: **Revista USP**, São Paulo, p. 55-70, jun./jul./ago. 1989.
- CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição - poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2011.
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & Outras Metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CARVALHO, Hêlena Paula Domingos de. **Cine littera: um festival dionisíaco na construção de uma pedagogia do olhar em sala de aula**. Tese de doutorado Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu. 2021. 196 fl.
- CELANT, Germano. Cortar é pensar: arte & moda. In: CÉRON, Ileana Pradilla (org.). **Kant – Crítica e Estética na Modernidade**. São Paulo; SENAC, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. Ano 11, n. 21, p. 13 – 16, jan./jun. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3**: Didaticário de Criação Aula Cheia. Porto Alegre: Supernova Editora, 2012. (Coleção Escreleituras)

CORAZZA, Sandra Mara. "Como dar uma boa aula?" Que pergunta é esta? In: MORAES, V. R. P. (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Entrevista com Sandra Mara Corazza. In: **Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-sandra-mara-corazza-rbe-v23-inventario-deprocedimentos-didaticos-de-traducao>.

CORAZZA, Sandra Mara. Conferência: O Que Se Transcria em Educação? **IV Seminário Integrador Escreleituras** durante a XVII Semana Acadêmica de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Toledo, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0kk121T59rk>>

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da Tradução, Transcrição Currículo – Uma Escreitura da Diferença. In: **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), jan./abr. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. In: **Revista Pátio**, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-deleitura/artigos/artigo.php?id=69323&>>

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** - Pesquisas PósCríticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001a.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Que Se Transcria em Educação?** Porto Alegre: Supernova Editora, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Os Sentidos do Currículo. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In: AQUINO, Júlio Groppa; REGO, Teresa Cristina (org.). **Revista Educação** – Especial Biblioteca do Professor: Deleuze Pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, ano II, v. 6, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado: Aice no Cinema** - Signos do Movimento e Imagem-Tempo. Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2012. Porto Alegre, 2012a. Anotações do Seminário.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado: Didática da tradução, transcrições do currículo**: esrileituras. Seminário Avançado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2013. Porto Alegre, 2013a. Anotações do Seminário.

CUNHA, Renato. **Cinematizações**: Ideias sobre Literatura e Cinema. Brasília: Círculo de Brasília, 2007.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

DELEUZE, Gilles. **Cine I** – Bergson y Las Imágenes. Buenos Aires: Cactus, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Cine II** – Los Signos del Movimiento y El Tiempo. Buenos Aires: Cactus, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Cinema** - A Imagem-Movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II** - A Imagem-Tempo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Deux Régimes de Fous**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006. DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon** – Lógica da Sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. EISENSTEIN, Sergei. **O princípio cinematográfico e ideograma** (1929). Disponível em: <<http://joselinogrunewald.com/traducoes.php?id=824>> Acesso em: 02 de jan. 2015.

EISENSTEIN, Sergei. **O Sentido do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002a.

EISENSTEIN, Sergei. **Reflexões de um Cineasta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

ETGES, Norberto. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ETGES, Norberto. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. In: **Educação e Realidade**, v. 18, n. 2, p. 73-82, jul/dez, 1993. Porto Alegre.

FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

GERBASE, Carlos. **Primeiro filme**. Material didático do “Projeto Primeiro Filme” para ensino de cinema nas escolas da rede pública no nível de ensino médio, EJA Sergei e capacitação de professores. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/olivo/introducao/>>

GUÉRON, Rodrigo. **Da Imagem ao Clichê, do Clichê à Imagem**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011. Livro digital, sem numeração de páginas.

GUINSBURG, Jacó. **A Cena em Aula: Itinerários de um Professor em Devir**. São Paulo: EDUSP, 2009.

HEUSER, Ester Maria Dreher. A Filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos: para pensar o “momento da sensibilização” no ensino de filosofia. In: **Revista Fermentario**, Montevideu/Campinas, v. 2, n. 7, set./dez. 2013.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Construcionismo de uma crítica genealógica de escrituras**. Texto apresentado no IV Congresso Iberoamericano de Filosofia: Filosofia em diálogo. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a crise do cinema clássico. In: PESSOA, Fernando; BARBOSA, Ronaldo (Org.). **Do abismo às montanhas**. Vitória: Fundação Vale, 2010.

MANDELBAUM, Enrique. Tradução e Des-tradução na Bíblia de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MAMET, David. **Sobre Direção de Cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MCKEE, Robert. **Story: substância, estrutura, estilo e princípios da escrita de roteiros**. Arte e Letra: Curitiba, 2010.

MOURA, Carlos Eduardo de. O Cinema e a Estética do Movimento: Por uma Reflexão Filosófica da Arte na Existência. In: **PROMETEUS: Filosofia em Revista**. Sergipe, ano 3, n. 6, p. 59-73, jul./dez. 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de Dramatização da Aula: O que é a Pedagogia, a Didática, o Currículo?** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; PAZ, Thais Raquel da Silva. Outros rumos na formação docente em artes visuais - Para onde caminhamos? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 118-126, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais**. ANPAP, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 306-313, set./dez. 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte**: exercícios de leitura. ANPAP, 2012.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: **Ideação**. Foz do Iguaçu/PR, v.10, n.1, p.9-40, 2008.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILLIPPI JR., A; SILVA NETO, Antônio J. Silva. (orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011.

RAYNAUT, Claude. ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In PHILLIPPI, JR, Arlindo. NETO, Antônio J. Silva. (orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, p.143-208, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. De uma imagem à outra? **Deleuze e as eras do cinema**. Tradução de Luiz Felipe G. Soares da obra: *La fable cinématographique*. Paris: Le Seuil, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61274942/Jacques-Ranciere-Deleuze-e-aseras-do-cinema>>

SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. Apologie pour le Cinéma - Défense et Illustration d'un Art International. In: CONTAT, M e RYBALKA, M. **Écrits de jeunesse** (édition établie par). Paris: Gallimard, 1990.

- SARTRE, Jean Paul. **O Imaginário**. São Paulo: Ática, 1996.
- SIMONDON, Gilbert. **La individuación**. Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009.
- SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 2, 2006.
- SOMMERMAN, Américo. Complexidade e transdisciplinaridade. **NUPEAT–IESA–UFG**, v.1, n.1, jan./jun., 2011, p.77–89.
- TADEU, Tomaz; KOHAN, Walter. Apresentação do Dossiê “Entre Deleuze e a educação”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, set./dez. 2005.
- UNESCO. **Carta da Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO/USP, 1999.
- VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a Não-Filosofia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.
- VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.
- ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. In: **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, ano III, nº 5, set. 2010.
- ZORDAN, Paola. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. **Educação & Realidade**. Porto Alegre , v. 40, n. 2, Jun./2015.
- ZORDAN, Paola. Texto elaborado para mesa “Poéticas da arte na educação contemporânea” - **I Colóquio Pedagogia da Arte**, FAGED/UFRGS, 2008.

PEDAGOGIA DO OLHAR: TECENDO ENREDOS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA POR MEIO DOS FILMES

Início estas páginas, que mais se assemelham a um diário de campo, recordando Nietzsche (1992) quando expressa que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Nesta premissa, o filme é um objeto estético que, através do olhar, insere o espectador em outro tempo, movimento. Para Deleuze (1983), embasado nos estudos de Nietzsche, não há como enxergar a realidade de forma objetiva e neutra, uma vez que a realidade é atravessada pelas relações de poder, e o cinema por meios dos filmes que veicula, apresenta-nos uma forma privilegiada de ver, que, aos poucos, foi se constituindo na Pedagogia do Olhar (CARVALHO, 2021).

Assim, o cinema, que sempre atravessou minha trajetória docente, torna-se novamente o protagonista de minhas inquietações/investigações a partir de um entre-lugar: o olhar. A intenção é apresentá-lo como fonte epistemológica e contributo ao ensino, pela mediação pedagógica docente em uma leitura interdisciplinar. O conteúdo filosófico-crítico de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor.

Dessa forma, problematiza o olhar com mais acuidade, para a percepção de como as imagens afetam, sensibilizam e perpassam a ação cognoscente. Essas páginas, ancoram-se aos fundamentos axiológicos dos Estudos Culturais, que compreendem a cultura como um campo de luta em torno da significação social. Fundamenta-se, ainda, nos teóricos que inserem a imagem e o cinema nos quadros de referenciais das teorias pós-críticas, mediada pela filosofia da diferença.

As impressões, reflexões, fruto da tese de doutoramento, permite argumentar que é possível ler a imagem de forma crítica, na construção teórico-metodológica que envolve a pedagogia do

olhar com o cinema na sala de aula, constata, assim, que o exercício filosófico é melhor compreendido à luz da razão e da afecção, uma vez, que nem tudo é dizível – mas, exprimível pela imagem e a pedagogia é articuladora dessa possibilidade no processo do ensino e da aprendizagem.

Neste contexto, proponho por meio de uma perspectiva pedagógica que se insere nos quadros de referenciais teóricos das teorias críticas e pós-críticas¹, que pensam o currículo coadunado à leitura contemporânea, em contraposição às teorias tradicionais que reproduzem o *status quo*, e, ainda, pensam o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, ou seja, é aquele, de acordo com Silva (2007), que precisa ter: objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser mensurados com precisão.

Assim, minha pena convoca a tecer, entretecer e amarrar pontas soltas, firmar pontos, desatar nós e costurar a investigação por meio de imagens e palavras atravessadas por tramas de vidas e dizeres que nos conclamam a olhar para a escola pública com olhos de ver. Olhos que perpassam qualquer visão condescendente para com os seus educandos e educandas. Isto é, alunos e alunas que ao longo de seu processo formativo vão se transformando, não em sujeitos aprendizes, mas em sujeitos da aprendizagem.

Sujeitos que se reconheçam históricos e tenham consciência desse processo que compreende o movimento de aprender e ensinar, de leitura de mundo como ininterrupto ao longo da vida. Páginas, que se se assemelham a um diário de campo que resultou de atitudes, ações, estudos, conversas, palavras, pesquisas, empenho e muitas trocas de olhares.

Nesse caminhar, a mídia cinema sempre atravessou o meu caminho como docente da escola básica e da universidade. Encontrava-me, em minhas aulas, buscando conjugar saberes literários atrelados às questões estéticas e sociais, capazes de

¹ Silva (2007) Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do Currículo.

entrelaçar em um único filme, os campos do saber, e ainda propiciar reflexões que perpassavam os muros da escola.

Destaco, no entanto, que minha escrita e reflexões não são *sobre* o cinema, mas, *com* o cinema (grifos meus), entendido aqui, em conformidade a Metz (2014), como discurso significante, como fato fílmico. Conjugo minhas palavras com as de Silva (2008) quando assinala que o cinema não exclui as múltiplas características de ser ao mesmo tempo, técnica, prática social, arte e magia.

Adentrando no campo da sétima arte², (re)pensar a educação por meio das mídias e suas tecnologias no século XXI, constitui-se em tarefa de urgência na contemporaneidade e demanda um novo olhar para o papel da imagem, mais especificamente, do cinema na sala de aula como artefato cultural que possibilita leitura dialética e dialógica, no sentido freiriano da palavra e deleuziano, este último destaca-se por sua reflexão teórica que nomeou de filosofia da diferença, e que coaduna com a intencionalidade deste livro.

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

Neste viés cultural, que coaduna o olhar freiriano da diferença, ressalto a compreensão de cultura para os Estudos Culturais, na

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

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

É sob este olhar, pensado por meio de uma pedagogia que une o ser cognitivo ao sensível, a intenção ao usar o termo cognitivo (grifos meus) é relacioná-lo ao crivo da razão, como aspecto primordial para uma leitura crítica da realidade. Dessa forma, ao ocupar o espaço social da escola pública, compreender à luz da pedagogia libertadora de Freire e dos Estudos Culturais, que somos muito mais que seres plantados na racionalidade, somos também sujeitos sensoriais, cujas percepções são exploradas por meio do olhar para a imagem.

Olhar que tem a intenção de ressignificar a aprendizagem por meio dos filmes, de maneira que valorize o olhar para a educação, assim como a educação do olhar. Neste contexto, mesmo com toda a demanda e estudos envolvendo o cinema, há um vasto campo a ser explorado, campo fértil, que não só possibilita uma aprendizagem por meio da imagem, mas também oportuniza uma educação problematizadora. Ressalto que, uma educação problematizadora embasada em Freire, envolve intercomunicação, intersubjetividade no processo de conhecer. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na compreensão freiriana, é por meio da intercomunicação que os homens mutuamente se educam, tendo como intermediário, o mundo cognoscível.

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

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

O olhar interdisciplinar e o contributo de teóricos dos Estudos Culturais e filósofos que pensam a imagem e o cinema, permitiram debruçar-me e “mergulhar” nas leituras, especialmente, no campo da filosofia, que em consonância com Deleuze (2013; 1992; 1983; 1976), Badiou (2015) e Cabrera (2006), que considera os filmes como forma de pensamento. Este último, defende o campo da filosofia como *logopático*, (grifos do autor), isto é, o exercício filosófico é melhor compreendido à luz da razão e da afecção.

Ao mesmo tempo, sentindo o desafio de *provocar* (grifos meus) outras leituras possíveis pela pedagogia do olhar, de maneira a relacionar o filme com a arena da realidade vivida, estabelecendo conexões com outros campos do saber, tanto da escola básica como da universidade. Argumento, assim, que os filmes não só contam histórias, mas mostram histórias, que são experimentadas pelos(as) espectadores(as) de qualquer faixa etária. Cada obra fílmica conta, de certa forma, a estrutura social de uma época ou mesmo da atualidade.

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

Tarefa essa, que já era uma questão, na qual, Paulo Freire (1997), se debruçava. Para o filósofo, era necessário desvencilhar-se do medo das emoções no processo de ensino e aprendizagem. Medo, que o cientificismo nos inoculou. O medo de que a expressão

de nossos sentimentos, nos fragilize a ponto de perder nossa cientificidade. Para o autor: “O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (FREIRE, 1997, p. 29).

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

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

A intenção não é pensar o cinema como forma de fuga da realidade, escapismo romântico, ao contrário, é inseri-lo nos quadros da reflexão que permite aos alunos e às alunas de escola pública, compreender a arte, por meio das imagens que veicula, bem como as mídias e suas linguagens multissemióticas. Essa multiplicidade de linguagens possibilita leitura de resistência perante as relações de poder assimétricas que marcam e sempre marcaram a sociedade.

O termo multissemiótico refere-se à multiplicidade de linguagens que extrapolam o texto escrito, o papel e o lápis, objetos que, historicamente fizeram parte, e ainda fazem, do contexto escolar. Dessa forma, pensar o movimento de ensino e aprendizagem pela dança, música, cinema, teatro, e audiovisual, é estar aberto à diversidade de linguagens para (trans)formar e (re)ver o paradigma letrado.

Neste contexto, ajustar as lentes e o foco, problematizar que não é mais possível uma pedagogia centrada apenas na racionalidade, que não considera o sujeito e sua subjetividade.

Pedagogia do olhar: uma construção teórica e metodológica

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

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

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

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

Neste sentido, o olhar, ao qual me refiro, quando proponho uma pedagogia do olhar, é o de enxergar pelas lentes dos alunos e alunas da escola pública, uma maneira de, através da imagem cinematográfica, construir olhares para o mundo, de forma que esses múltiplos olhares possibilitem ler a realidade criticamente. Contrariamente à educação “bancária”, ou seja, aquela que vê o(a) estudante como um repositório no qual precisa ser “depositado” o conhecimento, minha opção é pela educação capaz de problematizar, inquietar, partindo de temas significativos da sociedade que dizem respeito a todos nós, amplificadas pelas lentes da sétima arte, é possível discutir, comparar, duvidar, analisar, confrontar, re(interpretar) os temas geradores apresentados pelos filmes. Reforço ainda, que para aprender não é necessário estar na escola, no entanto, como docente da educação básica, defendo a figura do(a) professor(a) como a do intelectual transformador (Giroux,1997), isto é, aquele(a) que pensa e reflete sobre sua *práxis*.

A partir da construção de seu Plano de Trabalho Docente³-PTD, pensa os conteúdos programáticos de maneira a inter-relacioná-los com os distintos campos do saber, desenvolvendo estratégias metodológicas que oportunizem uma educação problematizadora, na qual, nada é pronto e acabado.

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

³ Plano de Trabalho Docente – PTD é uma ferramenta teórica e metodológica que ampara a ação docente. É parte de um processo de organização, reflexão e coordenação das atividades pedagógicas. Para a construção do PTD, é necessário que o(a) docente tenha conhecimento dos documentos norteadores que irão pautar sua ação docente, embasada no Projeto Político Pedagógico – PPP de cada instituição escolar (elaborado pela autora).

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

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

Alinhada ao pensamento da autora, e, aludindo também a Nietzsche (1992) quando postula que ver é conhecer, ênfase o penso cinematográfico, do qual nos recorda Júlio Cabrera (2006), evidenciando o parentesco que entrelaça visão, imaginação e palavra como resultados do ato da luz, ou em outras palavras, como forma de conhecimento.

Ressalto, entretanto, que pensar independe de nossos olhos materiais; isto é, é possível enxergar muito além das fronteiras com os olhos da mente. Chauí (1988), neste excerto, remete-se ao olhar, não mencionou o cinema, amplificando a relevância deste sentido, o olhar como janela da alma e espelho do mundo. Mas, o que é ver? Ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento.

Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento. Em consonância com a asserção trazida por Chauí (1988), é que também a construção da pedagogia do olhar pretende, que os(as) alunos(as) da escola pública, possam, através do olhar para a tela do cinema, tomar conhecimento para ter conhecimento, abandonando, assim, a visão espontaneísta e acrítica.

Com efeito, o olhar não depende apenas de habilidades dos órgãos de percepção, mas, sobretudo dos processos mentais; e ambos precisam de ajustes, treinamento e experimentação. Um aprimoramento dos sentidos da visão para enxergar muito além do que se vê. Esta asserção traz o sentido e a finalidade de educar para a sensibilidade, ainda mais, em um ambiente como a escola pública, que contempla diferentes fronteiras, físicas e simbólicas, como também distintos olhares, capazes de aproximar alunos e alunas das lentes multifocais do cinema que ao integrar ficção à realidade não pode mostrar, sem problematizar.

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

A experiência docente tem demonstrado, especialmente nas aulas de literatura, que, ao abordar um conteúdo programático, inserido no currículo do ensino médio, como o Movimento literário conhecido como Realismo⁴ (1881-1902), por exemplo, que a aula expositiva dialogada; isto é, metodologia, tão utilizada por nós, professores(as), que se origina na Teoria Tradicional do Currículo (SILVA, 2007), cuja herança é a fábrica; não surte o mesmo efeito que expor esse mesmo conteúdo por meio de um filme.

Entendendo que a imagem oferece uma dimensão mais compreensiva e interdisciplinar dos conteúdos escolares, que são,

⁴ Genericamente, o vocábulo designa toda tendência estética focada no “real”, entendido como a soma dos objetos e seres que compõem o mundo concreto. Como Movimento literário, suas origens situam-se na França e nas artes plásticas. O Realismo deve ser entendido como reação ao Movimento Romântico, à pintura idealista e imaginativa. Os realistas preconizavam um enfoque objetivo do mundo, em oposição ao subjetivismo romântico. Rechaçavam a metafísica, e a Teologia em favor de uma visão científica da realidade (MOISÉS, 1997).

em sua essência, campos do saber, que, ao invés de fragmentados, relacionam-se e interpenetram-se no filme, promovendo uma leitura que seduz o espectador, uma vez que o *logopático* (CABRERA, 2006) problematiza a exclusividade lógica, o controle, a harmonia, o estético, o dominável.

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

Neste contexto pedagógico, a proposta de uma pedagogia do olhar por meio da sensibilidade com as imagens do cinema; significa possibilitar que os estudantes sejam impregnados por outros modos de ver e de sentir diante da tela que projeta a imagem em movimento e (re)cria o tempo.

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

Há um conceito a ser interpretado que diga algo a respeito do mundo, do passado, do futuro, do ser humano. É neste sentido que minha intenção de escrita se aproxima da pedagogia libertadora de Paulo Freire (2006, p. 47), quando o filósofo e professor argumenta que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção/construção”. Essa possibilidade, que Freire (2006) defende, é o que motiva essa investigação, que pensa o cinema como *logopático*, no dizer de Cabrera (2006). Isto é, o lógico/racional e o afetivo não se dissociam;

favorecendo assim, a uma aprendizagem que *rompe* (grifos meus) com a racionalidade, ou seja, aquela, da qual somos herdeiros, e que tem como centralidade, o sujeito humanista.

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

Para o filósofo, enquanto a arte cria *afectos e perceptos* (grifos do autor), isto é, afecções e percepções – a filosofia cria conceitos. Criar *afectos e perceptos* é a maneira que Deleuze acredita que a arte “filosofa”. Criar conceitos é a maneira de “fazer arte” da filosofia. Por *afectos e perceptos*, depreende-se uma gama de sensações, união sensível de cores e formas, de sons, de imagens – que são, para o filósofo da diferença, os equivalentes dos conceitos da filosofia (SILVA, 2008).

Ao mencionar afecções e percepções, destaco, que a curiosidade, deve ser a mola propulsora do pensamento crítico para os estudantes, de se perguntarem por que o(a) professor(a) selecionou este filme? E o que ele (o filme) tem de relação com a minha vida? Ao propor que assistam a um filme como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1932), por exemplo.

Os alunos(as) perguntam o que significava a droga *soma*⁵ consumida pelos habitantes do Mundo Novo? Como se “fabricavam” as pessoas e as castas alfa, beta, gama, delta a que pertenciam? O que significava ser um alfa ou um delta? Enfim, ao encaminhar esse filme, há em minha proposta, a intenção de desvelar um discurso totalitário emblemático, que por meio de

⁵ Droga sintética de efeitos díspares como, alucinógeno, euforia e anestésico que tinha a intenção de acalmar os ânimos e alienar os habitantes do Mundo Novo, universo distópico criado por Aldous Huxley em sua obra *Admirável Mundo Novo* (1932).

engendradas ideologias incita ao consumismo exacerbado como meio de conquista da felicidade.

Nesta medida, reproduz, neste filme, em específico, como em tantos outros, a lógica do capital que desconhece valores humanos e fronteiras que o detenha. Ressalto que um filme como *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1932), não é um filme muito conhecido, nem por alunos(as) e, muitas vezes, nem pelos educadores(as). Oriundo da literatura inglesa, o filme conserva o mesmo nome do livro. O que chamo a atenção neste contexto do filme endereçado por mim aos alunos(as), é a importância do professor(a) sempre manter-se como estudante, como preconiza Freire (2006, p. 47), “Não há docência sem discência”. É aquele(a) que é capaz de exibir esse universo distópico⁶ criado por Huxley e junto com seus estudantes pensar a atualidade do pensamento do escritor, e, ao mesmo tempo, relacionar o conteúdo visual do filme com a realidade atual, especialmente, no tocante à inversão de valores que o filme propaga.

Em defesa do que Cabrera (2006) denominou de conceito-imagem, isto é, para o autor, não se trata de um conhecimento externo, de referência exterior a algo; mas o de uma experiência que é preciso ter, para que se possa compreender este conceito. Explícito: “Dir-se-á que a angústia de um rosto diz mais que mil palavras” (Cabrera, 2006, p.30). Essa sentença carrega em seu bojo o impacto emocional e a força perceptiva do olhar que atravessa a imagem para penetrar no âmbito filosófico dos porquês.

É neste momento, em que o racional e o sensível do espectador se encontram; ou seja, é o encontro entre imagem e reflexão, em outras palavras, é a ruptura entre cinema e filosofia. Ruptura, entendida nos limites desta tese, como um despertar, um acontecimento, um encontro. Ao propor a imagem-movimento na sala de aula e no campo da escola, referindo-me ainda ao filme

⁶ As distopias são “a descrição de um lugar fora da história, em que tensões sociais e de classe estão aplacadas por meio da violência ou do controle social” (ORWELL, 2009, p. 47).

citado, é possível estabelecer analogias, como por exemplo, com a droga *soma* apresentada no universo ficcional de Huxley (nem tão ficcional assim!); questionando aos(às) alunos(as), o que seria a *soma* em nosso mundo hoje? Isto é, o que na realidade estou perguntando, é o que aliena nosso mundo hoje?

Nesta mesma linha, a intenção é provocar reflexões e significações para que os(as) educandos(as) consigam exercitar o olhar a fim de enxergar através dos elementos simbólicos presentes no filme. Desta forma, a linguagem do cinema não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, recolocar, distorcer e torcer. Pensar o cinema pela pedagogia do olhar, é deixar-se impregnar pelo universo das imagens que reúnem em um único filme, um mundo de simbologia e alegorias que explicitam relações assimétricas de poder.

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

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

Construído sob as bases da interdisciplinaridade, os Estudos Culturais apresentam-se como uma área voltada para os estudos da mídia, que considera a extensão do significado de cultura como representação de práticas vividas e que dá atenção a toda produção de sentido. Silva (2007) assinala que a cultura é concebida pela área dos Estudos Culturais, como um campo de luta em torno da significação social. Isto significa dizer que a cultura é um jogo de

poder, e os Estudos Culturais investigam as relações de poder que definem o campo cultural.

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

Assistir a um filme, então, torna-se um convite ao diálogo crítico para penetrar a imagem, desvendá-la, compreender seu momento histórico, político e refletir sobre de que maneira, esse filme me atinge? Dialoga comigo? Por que meu/minha professor(a) o escolheu? O que ele/ela quer que eu veja neste filme? E, o que vejo neste filme, tem algum sentido em minha vida? De acordo com o exposto acima, e, na acepção que propõe essa escrita, pensar a imagem por meio da pedagogia do olhar para o cinema na escola, está muito distante de transferência de conteúdos e submissão ao texto escrito.

A pedagogia do olhar apresenta-se como alternativa que integra o racional ao emocional. Ou seja, propõe a leitura interdisciplinar, pois compreende que um único campo do saber não responde à complexidade de uma sociedade contemporânea que há muito viu estilhaçar-se o espelho que refletia a verdade iluminista, ou seja, o espelho da modernidade.

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

A força perceptiva do olhar por meio dos filmes no espaço escolar

Ao propor a contribuição da pedagogia do olhar na sala de aula, dialogo com Metz (2014), ao expressar que o filme evoca um dos seus aspectos mais avassaladores: a impressão de realidade vivida pelo(a) espectador(a) diante da tela. Mais do que o romance, mais que a peça teatral, mais do que uma pintura; o filme nos dá a sensação de estarmos assistindo a um espetáculo quase real. Essa relação afetiva com a sétima arte é explicitada por Carrière (2006), ao postular:

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

Diante das considerações de Carrière (2006), de como somos hipnotizados diante da tela do cinema, a fonte desse poder, segundo o próprio autor, é a fotografia, o processo fotográfico. Todo filme é uma sucessão de reproduções fotográficas, e uma foto, é sempre algo que já existiu, que, em certo momento, foi real. Nesse sentido, todo filme trabalha com o passado. O passado é a única realidade inquestionável, a única capaz de deixar marcas que podem ser relatadas e até ensinadas.

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

como a sensibilização para que sejam estabelecidas as relações necessárias para a consecução da aprendizagem.

Assim, proponho através da pedagogia do olhar, que o uso do cinema na escola seja, em primeiro lugar, um encantamento dos sentidos, mas, sobretudo, uma forma de ler a imagem criticamente por meio dos filmes. A intenção é pensar a imagem de forma crítica que possibilite construir outros olhares para o mundo, menos ingênuos e espontaneístas, a partir do olhar dos(as) estudantes para a tela.

Nesta travessia filosófica e cinematográfica, e, a partir da articulação com o currículo escolar, interrogar o filme, não seria uma contra-análise da sociedade? Como propõe Marc Ferro (1995). Muito além do entretenimento, o filme, é epistemologia, e, a intenção é interrogá-lo, olhá-lo como quem mira um caleidoscópio para compor e decompor o objeto sob diversos prismas e perspectivas, assim como a leitura de mundo que vamos construindo e (re)construindo em cada olhar.

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

Destaco, que o conceito de perspectivismo origina-se em Nietzsche, e, de acordo com o filósofo, toda interpretação é necessariamente mediada pela perspectiva de quem a faz, trazendo em seu bojo, inevitavelmente, valores, pressupostos, preconceitos e limitações. Sob esta ótica, Kellner (2001) destaca que, para evitarmos a unilateralidade e a parcialidade, devemos aprender como empregar várias perspectivas e interpretações a serviço do conhecimento.

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

Cada método crítico focaliza traços específicos de um objeto a partir de uma perspectiva distintiva, assim, a perspectiva evidencia alguns elementos de um texto enquanto ignora outros. Isto é, quanto mais perspectivas usarmos em um texto para fazermos análise e a crítica ideológica, semiológica, estrutural, formal, feminista, psicanalítica, sexual, de raça e de classe – melhor compreenderemos todo o espectro de dimensões e ramificações ideológicas de um texto.

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

Ressalto, que a literatura contribui na construção de subjetividades e o cinema possibilita o encantamento dos sentidos e a reflexão, levando-nos a perceber na tela, o que, muitas vezes, não percebemos na vida comum. Um outro critério que destaco, e que se entrecruza com a leitura e o posicionamento expresso por Marc Ferro (1995), historiador que viu no filme, como a câmera revela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar.

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

Seguindo as pistas de Ferro (1995), argumento em favor dos filmes na escola, muito porque, esses filmes vão contar a História que a História não conta. Oriundos da literatura, foram, em suas referidas épocas, histórias de coragem que desafiaram as convenções sociais, e que, ao “saltarem” para tela, permitem uma interação com a imagem e o discurso, propiciando reflexões que extrapolam os conteúdos disciplinares. Os filmes, quase todos, originaram-se de grandes obras literárias, na sua maioria, da *força* (grifos meus) da literatura nessas obras, que, na transposição para

a imagem-movimento apresentam uma força ainda maior: a força do olhar.

A força, a qual me refiro, está na impossibilidade de ficar indiferente frente à tela. Longe de obter respostas, pretende, acima de tudo, provocar curiosidade epistemológica pelo olhar e pelo pensar por meio da mediação pedagógica e da pedagogia do olhar.

Assim, selecionei para exibição no *Cine Littera* – título do projeto de extensão que contemplou 40 h, e que, desenvolvi durante a fase de doutoramento, que consistia em encontros semanais para visualização de filmes endereçados por mim, com estudantes do ensino médio da educação básica do Paraná.

No *Cine Littera*, assistíamos a um filme na primeira semana, em seguida, no outro encontro, analisávamos o filme. Essa análise era sempre mediada pela professora, que sempre buscou a interdisciplinaridade como proposta articuladora entre o currículo escolar e as temáticas abordadas pelos filmes. Assim, busco nessas páginas apresentar dois filmes da literatura distópica: *Admirável Mundo Novo*, cuja obra foi publicada em 1932, por Aldous Huxley, e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, publicado em 1953. Cada um deles representando a força de um século marcado por duas grandes guerras, o século XX, o qual, Eric Hobsbawm (1995), renomado historiador britânico, denominou de Era dos Extremos.

O autor passa o século XX (1914-1991) em revista e assinala que, o breve século XX passou por uma curta Era de Ouro⁷, entre uma crise e outra, e entrou num futuro desconhecido e problemático, mas, não necessariamente apocalíptico.

Contudo, o autor posiciona-se contra os especuladores metafísicos, que acreditam no “Fim da História” (grifos do autor),

⁷ A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de vinte e cinco ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de *Era de Ouro* (HOBSBAWM, 1995).

apesar dos extremos que assolaram profundamente o século XX, para o autor, haverá um futuro.

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

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

No entanto, selecionei-os porque guardam profundas relações com nosso momento atual, mais que isso, apropriando-me da metáfora poética de Machado de Assis, são obras que sobrevivem aos vermes do tempo. Retomando o cenário dos filmes, evidenciam-se dois universos distópicos que, muito diz sobre nós, sobre a sociedade e, principalmente, sobre o papel da educação na vida dos sujeitos. A intenção é desvelar relações de poder assimétricas, discutir junto aos(as) estudantes à luz dos Estudos Culturais, as temáticas que envolvem o Mundo Novo, de Huxley.

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

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

Neste viés pedagógico, trago as palavras de Freire (2006), que ao tecer suas considerações em torno do ato de estudar, pontua que

estudar é sempre um trabalho árduo, que exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática, bem como disciplina intelectual, que não se conquista, a não ser pela prática.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A hegemonia cultural e as relações ideológicas tornam-se evidentes nos filmes selecionados para o projeto, mas, não somente

nestes, em tantos outros, incluindo àqueles direcionados ao público infantil. Afinal, sempre há o par de binários mocinho/bandido; bem/mal; identidade/diferença, apenas para citar os mais conhecidos e enfáticos que encarnam a visão maniqueísta do mundo.

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

Tecendo enredos e costurando tramas de vidas

Tabela 1 Enredo do filme *Admirável Mundo Novo*

Admirável Mundo Novo

O filme *Admirável Mundo Novo* (1998), dirigido por Leslie Libman e Larry Williams, origina-se na mente brilhante e engenhosa de Aldous Leonard Huxley (1894-1963), autor do livro homônimo, publicado em 1932. A narrativa, que é uma distopia, figura ao lado de *1984*, de George Orwell (1903-1950) e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury como um dos romances mais sombrios, emblemáticos e antiutópicos do século XX. A trama inicia-se no ano 632 depois de Ford, alusão a Henry Ford, empresário que ficou mundialmente conhecido pela produção em série de automóveis. A Terra, agora, passou por vários flagelos e divide-se, em dez grandes regiões administrativas. A população de dois bilhões de seres humanos é formada por castas com traços distintivos manipulados pela engenharia genética. Nos laboratórios passam a ser definidos os menos dotados, destinados ao rigor do trabalho braçal, e também aqueles que são destinados para comandar. Vale ressaltar, que não há espaço para a surpresa e para o imprevisto, tudo é milimetricamente pensado e calculado. Nosso Ford é o líder desta comunidade que habita o Mundo Novo, e que tem por lema o slogan: “Comunidade, Identidade e Estabilidade”. Esse lema marca a vida dos habitantes do Mundo Novo. Assim, a partir da manipulação genética surgem as castas que organizam hierarquicamente o Mundo Novo:

Alfas, Gamas, Betas, Deltas, Ipsilon. As lições hipnopédicas moldam as convicções de cada uma destas castas, fazendo-as aceitarem a condição em que vivem. Por meio dessa formação psicogenética, extinguiu-se a família (pai e mãe), a religião, a história, a monogamia e, sobretudo, as emoções. O indivíduo sem estes vínculos emocionais torna-se estável e a sua estabilidade conduz à estabilidade social, objetivo supremo da civilização do Mundo Novo. Quando algum fator ameaça o equilíbrio individual, é consumida uma droga chamada Soma que restabelece o controle psíquico sobre a situação, representando a fuga protetora contra a súbita manifestação de pensamentos que são abominados pelo sistema. Esta droga sintética, que produzia efeitos díspares (eufórico, alucinógeno e sedativo), era simultaneamente um dos grandes instrumentos de poder nas mãos da administração central e, ao mesmo tempo, era um dos grandes privilégios das massas... porque as tornava muito felizes” (HUXLEY, 2014 p.209). Esta felicidade, criada a partir de um comprimido sintético e sem efeitos nocivos ao organismo, além de superar os efeitos dos outros paliativos, dissuade os indivíduos de pensamentos subversivos. A sexualidade – outro fator que sempre se mostrou complexo - é estimulada desde a infância através de brincadeiras eróticas e a promiscuidade é moralmente obrigatória. Isso se verifica na frase “Cada um pertence a todos”. Neste cenário, é que o personagem Bernard Marx, um Alfa mais, sente-se insatisfeito com o mundo, no qual vive, em parte, porque é fisicamente diferente dos integrantes de sua casta, é um pouco mais baixo que os outros Alfas, e também demonstra sentimentos, o que era totalmente condenável no Mundo Novo. Bernard encontra uma mulher oriunda da civilização, mas que acabou se perdendo na aldeia “selvagem”, no Novo México. Linda, e seu filho, John. Bernard vê uma possibilidade de conquista de respeito social pela apresentação de John como um exemplar dos selvagens à sociedade civilizada do Mundo Novo. Para essa sociedade “civilizada”, ter um filho era um ato obscuro e impensável, ter uma crença religiosa era um ato de ignorância e de desrespeito à sociedade. Linda, quando chegou ao Mundo Novo foi rejeitada, devido aos hábitos incorporados na aldeia selvagem. O filme/livro desenvolve-se a partir do contraponto entre esta hipotética civilização ultra estruturada (com o fim de obter a felicidade de todos os seus membros, qualquer que seja a sua posição social) e as impressões humanas e sensíveis do "selvagem" John que, visto como

algo aberrante, cria um fascínio estranho entre os habitantes do "Admirável Mundo Novo". Trata-se, de acordo com Veratti (2007) de uma profecia psicológica, ou seja, de como um governo pode dominar as pessoas através do controle social, da educação e dos procedimentos farmacológicos. Este é um filme que descreve as formas mais sutis e engenhosas que o pesadelo do totalitarismo pode assumir. Temas que podem ser explorados nas aulas de todas as disciplinas: controle genético, clonagem, adestramento comportamental, utopia, distopia, manipulação ideológica pela linguagem e condicionamento, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 2- Enredo do filme *Fahrenheit 451*

Fahrenheit 451

O filme *Fahrenheit 451*, assim como os demais, também é oriundo da literatura. Mais especificamente, da literatura norte-americana. O livro, homônimo do filme, foi escrito e publicado em 1953, por Ray Bradbury (1920-2012). Ao lado de *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1932) e 1984, de Orwell (1948), *Fahrenheit 451* completa a trilogia distópica que impactou o século XX, nomeado por Eric Hobsbawm (1917-2012) de Era dos Extremos. A primeira versão para o cinema foi a de 1966 e a segunda, em 2018, dirigida por Ramin Bahrani. A narrativa é ambientada em uma cidade dos Estados Unidos um pouco mais sombria e opressiva que a maioria das metrópoles contemporâneas, com seu misto de progresso industrial e deterioração do tecido urbano, no qual, moderníssimos meios de transporte atravessam bairros decadentes. Importante destacar que, embora se passe em um futuro distópico, Manuel da Costa Pinto (2012) assevera que a trama se passa em um futuro não tão distante de nossa época. Isso se verifica no excerto do livro e do filme: "Desde 1990, já fizemos e vencemos duas guerras atômicas!" (BRADBURY, 2012, p. 62). Essa passagem conduz o(a) leitor(a) a deduzir que o futuro de Bradbury, corresponde aproximadamente ao nosso presente. Especialmente, na versão de 2018, a qual mostra claramente a influência das redes sociais como ferramentas de manipulação e propagação de ideologias que são mostradas em telas translúcidas com tecnologia futurista, instrumentos de realidade virtual, horizontes de arranha-céus refletindo transmissões sensacionalistas da mídia. No futuro, aparentemente, a imagem será consumida em excesso, mas os livros são

considerados um perigo. O foco da obra original se mantém: os bombeiros são encarregados de queimar todos os livros do país. Eles desenvolvem uma cultura de aversão à literatura, embora permitam poucos livros oficiais, como a Bíblia e Moby Dick. Os bombeiros de Bradbury são agentes da higiene pública que queimam livros para evitar que suas quimeras perturbem o sono dos cidadãos honestos, cujas inquietações são cotidianamente aplacadas por doses maciças de comprimidos narcotizantes e pela onipresença da televisão. A trama de Fahrenheit 451 apresenta várias aproximações com as obras de Huxley e Orwell. O romance conta a história de Guy Montag, um bombeiro que, após várias incinerações de livros, começa a se perguntar sobre o fascínio que essas páginas impressas exercem sobre algumas pessoas obstinadas, que desafiam a ordem estabelecida pelo simples prazer de ler. Dois acontecimentos são decisivos na urdidura do enredo, que desencadeará uma mudança de postura em Montag, que passa a refletir e a questionar a ordem vigente. O primeiro acontecimento que mudará sua visão entorpecida, é quando o protagonista testemunha a autoimolação de uma senhora, cujo sobrenome é Blake, uma clara alusão do autor ao poeta inglês William Blake. Essa senhora recusa-se a abandonar sua casa, preferindo morrer no incêndio de sua biblioteca pessoal. Paralelamente, Montag conhece Clarisse McClellan, uma jovem adolescente que instiga nele o prazer das coisas simples e espontâneas – como a conversa entre amigos, atividade coibida em uma sociedade que administrava o ócio por meio de atividades programadas. Clarisse, conseguia ainda, fazer com que Montag se indagasse sobre o porquê das coisas. Esses dois acontecimentos têm como pano de fundo o cotidiano asfixiante das demais personagens. Neste contexto, Costa Pinto (2012) nos recorda que também em *Admirável Mundo Novo*, em que existe um narcótico, o *soma*, que provoca um bem estar politicamente anestésico, em Fahrenheit 451, a mulher de Montag, Mildred, vive à base de pílulas que embalam sua irrealdade cotidiana. A partir desse ponto, toda ação de Fahrenheit 451 vai se desenrolar no desafio de Montag às proibições vigentes e na sua tentativa de fuga da cidade, proporcionada pela amizade com Faber – um professor que ele outrora investigara e que agora torna-se seu cúmplice. O chefe dos bombeiros é Beatty, que desempenha o papel de inquisidor-mor; ao mesmo tempo conhece profundamente o que quer destruir, sendo capaz de citar Shakespeare de cabeça.

Beatty procura mostrar ao hesitante Montag que os livros são o caminho da melancolia, da incerteza. Os livros são um convite à transcendência, ao desvario, à errância, ao desvio em relação ao destino bovino da humanidade conformada. E conclui: “Um livro é uma arma carregada na casa vizinha” (BRADBURY, 2012, p. 57). No final do filme/livro, Montag se refugia em uma comunidade de homens que vivem às margens da sociedade, e que, para escapar à ameaça dos juízes e dos censores, decoram livros, preservando assim, a memória da escrita.

Fonte: elaborado pela autora

1.1. “As flores do campo e as paisagens têm um grave defeito: são gratuitas. o amor à natureza não estimula a atividade de nenhuma fábrica” (NOSSO FORD).

PTD 1. Filme: *Admirável Mundo Novo* e *Fahrenheit 451*

Plano de Trabalho Docente- PTD **Projeto Cine Littera**

Plano de Trabalho Docente 1

Nome da Escola/Município: Colégio Estadual de Educação Profissional Manuel Moreira Pena – CEEP (Colégio Agrícola) – Foz do Iguaçu	
Ano/Série: 2ª e 3ª série do Ensino Médio.	
Conteúdo Básico: Estudo do gênero filme como fonte epistemológica por meio da pedagogia do olhar e do cinema espaço escolar.	
Conteúdo Específico: Filmes: <i>Admirável Mundo Novo</i> (1998) e <i>Fahrenheit 451</i> (2018) estudo de suas temáticas como utopia e distopia, alienação, controle social, por meio da leitura da imagem e da oralidade nas rodas de conversa.	
Objetivos	OBJETIVO GERAL ➤ Desenvolver um olhar crítico para a leitura da imagem por meio de filmes e da pedagogia do olhar

	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer relações entre as temáticas exploradas interdisciplinarmente no filme e a realidade; ➤ Investigar como os(as) alunos(as) recebem a mensagem midiática e como a leem; ➤ Analisar as relações de poder presentes no filme selecionado.
<p>Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos</p>	<p>Rodas de conversa para discussão, análise comparada e desvelamento das alegorias dos filmes <i>Admirável Mundo Novo</i> e <i>Fahrenheit 451</i>. Exposição dialogada dos principais conceitos que perpassam o <i>Mundo Novo</i> como: utopia, distopia, controle social, ectogênese, hipnopédia, condicionamento neopavloviano, bem como o perigo que os livros representam na distopia de <i>Fahrenheit 451</i>. Questões discursivas à luz da sociologia e da psicologia para reflexão sobre os temas em pequenos grupos, Apresentação das reflexões no grande grupo. Como proposta de atividade escrita, desenvolver uma resenha sobre as impressões dos filmes que compõem a trilogia distópica a partir da contextualização e discussão nas rodas de conversa. Multimídia para exibição dos filmes, slides, lousa, giz e gravador.</p>
<p>Relações interdisciplinares com outros campos do saber</p>	<p><i>Admirável Mundo Novo</i> interrelaciona-se com <i>1984</i>, de Orwell e com <i>Fahrenheit 451</i> com relação ao controle social, embora por diferentes métodos em cada um dos filmes apresentados. Dialoga com a Biologia a partir dos conhecimentos que o filme aborda sobre a produção em laboratório de seres humanos em série, uma produção nomeada de ectogênese e também do condicionamento neopavloviano. <i>O Mundo Novo</i> localiza-se geograficamente em outro espaço-tempo e pelo fio condutor da História, interroga-se os personagens e seus nomes fictícios que aludem a personagens históricos reais. No campo da análise literária, desvendar as alegorias presentes nos filmes</p>

	por meio da linguagem, das relações de poder e das ideologias “embutidas” nos discursos dos personagens.
--	--

Fonte: elaborado pela autora

Se uma imagem vale mais que mil palavras, isso vem corroborar a defesa de que na tela do cinema, a pretensão de verdade e universalidade acontece por meio do impacto emocional. O filme nos atinge como um golpe. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão diretamente ao cérebro provocando-nos reações, que, possivelmente, um sóbrio texto filosófico ou sociológico não conseguiria da mesma forma.

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

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

A literatura, como arte da palavra escrita, também se utiliza da razão *logopática*, isto é, que envolve a cognição e a afecção como linguagem privilegiada para compreensão de temas como o racismo, o preconceito, o horror da guerra, a violência em todos os âmbitos, física ou simbólica. Contudo, esses mesmos temas, oriundos de obras literárias que representaram a voz, muitas vezes, silenciada de uma parte da sociedade, quando adentram o campo da imagem-movimento, sensibilizam-nos de forma perturbadora, algumas vezes.

O olhar é um ato forte, que nos posiciona diante do mundo, como também posiciona o mundo diante de nós. Ressalto, que a

centralidade, na qual se constitui a pedagogia do olhar, é o olhar para a tela do cinema, o olhar para o outro e também o próprio olhar, na intenção de ressignificar a aprendizagem por meio da construção de outros olhares para o mundo a partir das temáticas exploradas nos filmes.

Assim, dentre tantas imagens e seus dizeres, que tive a opção de escolher, frente aos cinco filmes exibidos no projeto *Cine Littera*, essa parece-me adequada ao contexto do *Admirável Mundo Novo*, de Huxley (1932) como também ao nosso, Mundo Novo? Uma interrogação que ainda se perpetua na distante linha do tempo que separa o emblemático século XX, em todas as suas nuances, de descobertas e catástrofes; do século XXI, marcado pela era digital e pelos avanços tecnológicos.

A ditadura perfeita terá a aparência da democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravatura onde, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor à sua escravidão (HUXLEY, 1997, p.59)

Apesar da distância temporal que separa a década de 1930 no século XX, do século XXI (ano de 2020), muito do universo distópico criado por Huxley, se faz presente em nossos dias. A frase proferida por Huxley, nunca nos pareceu tão atual, escrita em 1932; como uma profecia, nos deixa perplexos ao conseguir traduzir, de forma tão lúcida, muito de nossos momentos atuais.

Explicitei algumas considerações e dizeres dos alunos e alunas sobre os filmes: *Admirável Mundo Novo* e *Fahrenheit 451*, uma vez que, os dois filmes apresentam um universo distópico em que prevalece a alienação da população por meio do controle social, e também porque em nossas rodas de conversa, minha proposição foi analisar a trilogia distópica formada pelos filmes já citados e incluindo *1984*, de Orwell.

Destaco, que o autor de *1984*, George Orwell (1903-1950) é conhecido dos(as) estudantes tanto do segundo ano quanto do terceiro, e também já havíamos estudado sua outra obra conhecida,

por meio do filme e do livro: *Animal Farm (A revolução dos Bichos)*, publicado em 1945, completando, assim, a trilogia distópica.

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

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

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

Sem aprofundar-me nas teorias que pensam nesta inversão de sentidos para estes dois campos, minha intenção ao imergir pelas sendas da filosofia, é a de propor uma interlocução profícua entre cinema e educação, o que não deixa de se constituir em um grande desafio. O desafio de olhar para a educação básica com outros olhos. Olhos que, ao procurar enxergar além do que vê, sejam capazes de atravessar a fronteira de nosso olhar para enxergar o outro, a partir, do que Deleuze chamou de filosofia da diferença.

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

Deleuze sempre primou pelo pensamento como criação de novos sentidos e valores, em sua filosofia da diferença, ele destaca, entre outros aspectos, a necessidade do movimento, do novo, de

problematizar a racionalidade puramente lógica, de incluir o componente afetivo como elemento essencial de acesso ao mundo.

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

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

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

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

Assim, senti a necessidade de explicitar por meio da linha tempo, movimentos literários que dominaram o cenário da segunda metade do século XIX, tendências como o Romantismo ⁸e

⁸ Para Moisés (1997) o vocábulo *Romantismo* de contexto semântico paradoxal serviu para rotular um movimento cultural bastante complexo. Para o autor, mais que os outros “ismos” que convencionou a Literatura, o *Romantismo* ultrapassou o âmbito literário, considerado uma verdadeira revolução cultural, modificou os padrões estéticos e filosóficos, bem como os morais, econômicos, científicos e religiosos. A revolução promovida pelo movimento Romântico só se compara em extensão e profundidade à Renascença, que rompendo com os

sua visão de mundo utópica em oposição ao Realismo⁹, movimento caracterizado pelo predomínio da razão e da objetividade.

valores medievais e inserindo os valores greco-latinos, iniciou a Idade Moderna. Com o movimento Romântico principiou a Idade Contemporânea. As origens do Romantismo datam de 1770 na Alemanha com um grupo intitulado *Sturm und Drang*, *Tempestade e Ímpeto* na tradução do alemão para a língua portuguesa. Da Alemanha, o movimento chegou à França em 1802, país que representou o centro irradiador do movimento. Em Portugal, o Romantismo chega em 1825 e no Brasil em 1836. De modo geral, o movimento Romântico inaugura um novo ciclo de cultura marcado pela diminuição do poder monárquico, que aos poucos perde seus privilégios para uma burguesia ascendente baseada na ética do dinheiro. No plano estético, opõe-se aos valores clássicos, recusando as regras, os modelos e as normas. Os Românticos propõem a liberdade criadora, e subvertem os modelos clássicos, propondo a aventura, a anarquia, o caos e o individualismo. Sente-se o centro do universo. Seu *ego* coloca as razões do coração em lugar do racionalismo. Cultua a imaginação desenfreada. Por fim, o Romântico foge no tempo e no espaço, vive do sonho, do devaneio, da sua utopia imaginária, o que o leva muitas vezes à melancolia e a fuga sem volta pelo suicídio (MOISES, 1997).

⁹ De modo geral, o vocábulo designa toda tendência estética centrada no real, compreendido como a soma dos seres e dos objetos que compõem o mundo concreto. Como movimento estético e literário, vigente na segunda metade do século XIX, o Realismo tem suas origens na França e nas artes plásticas. O movimento é uma reação à pintura idealista e imaginativa do Romantismo. Em 1855, o pintor Gustave Courbet (1818-1877), promove uma exposição de quadros intitulada *O Realismo*, na qual afirma que o culto do Realismo é a negação do ideal. Em 1857, implanta-se definitivamente o Realismo com a publicação de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (1821-1880). Da França, o movimento começa a disseminar-se e chega em Portugal em 1865, e ao Brasil em 1881, com a obra *O Mulato*, de Aloísio de Azevedo. O movimento Realista foi ainda impulsionado por correntes teóricas científicas e filosóficas, tais como: a *Filosofia Positiva*, de Augusto Comte; *História da Literatura Inglesa* (1864); *Filosofia da Arte* (1865-1869) de H. Taine; *A origem das espécies*, de Darwin (1859); *Introdução ao Estudo da Medicina Experimental* (1865), de Claude Bernard e a filosofia pessimista de Schopenhauer. A arte literária voltou-se agressivamente contra o Romantismo. Os realistas preconizavam o lado objetivo do mundo em oposição ao subjetivismo romântico. Para isso, propunham substituir o sentimento pela razão, o egocentrismo romântico pelo universalismo científico e filosófico, o culto do “eu” pelo “não eu”, entendido como sinônimo de realidade concreta. Os realistas rechaçavam a Metafísica e a Teologia, em favor da visão científica da realidade. Entendiam a obra de arte como arma de combate, a serviço da transformação do mundo e da sociedade (MOISÉS, 1997).

Ressalto, que o mundo distópico é sempre em um futuro distante, uma espécie de futuro apocalíptico. Esse futuro, em *Admirável Mundo Novo*, ocorre no ano 632 depois de Ford, uma referência a Henry Ford¹⁰ (1863-1947), e alegoricamente, também a Freud¹¹.

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

Nos dizeres de Raymond Williams (2011) e Norman Fairclough (2016), cada um em seu tempo. Essa classe que domina, busca, de alguma forma, a fabricação do consentimento por meio

¹⁰ Foi um empresário e inventor americano que revolucionou a indústria automobilística. Foi fundador da *Ford Motor Company*, criador do modelo Ford T e do sistema de produção em série, conhecido como Fordismo. O Fordismo recebeu este nome em homenagem ao seu criador, Henry Ford. Este instalou a primeira linha de produção semi automatizada de automóveis no ano de 1914. Este sistema de produção em massa, denominado linha de produção, constituía-se em linhas de montagem semiautomáticas, possibilitadas pelos pesados investimentos para o desenvolvimento de maquinários e instalações industriais (CARPIGIANI, 2010).

¹¹ Sigmund Freud (1856-1939) nasceu em Freiberg, na República Tcheca. Viveu um período economicamente difícil e mudou-se para Viena aos quatro anos de idade, permanecendo nessa cidade até quase o fim de sua vida. Freud imigrou para Inglaterra quando houve a perseguição nazista. De família judia, sofreu as agruras desse tempo de racismo e perseguições. Aluno brilhante, ao completar os estudos secundários, falava alemão, francês, inglês, conhecia latim, hebraico, grego e estudava sozinho espanhol e italiano. Concluiu o curso de Medicina na Universidade de Viena, tornando-se neurologista, foi professor de neuropatologia e viajou a Paris para estudar a histeria, e, mais tarde, a técnica da hipnose. Técnica que abandona mais tarde e desenvolve uma forma de atendimento absolutamente inovadora: a livre associação de ideias e, ao longo de toda sua vida, foi tecendo a trama dos conceitos psicanalíticos. Considerado o pai da Psicanálise, direcionou seu interesse para o comportamento anormal, para a dor psíquica, enfoques examinados e estudados a partir de observações clínicas (CARPIGIANI, 2010).

de sutis fios ideológicos imbricados nos discursos de consumo e liberdade. Um excerto do filme de 1998, evidencia o exposto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, para compreender uma educação que se pretende libertadora, que relacione o ensinar e o aprender em um movimento dialético, e sobretudo histórico, é necessário enxergar que o ato de ler, seja do texto escrito ou da imagem, está intrinsecamente relacionado à conexão entre o texto e seu contexto, como também vinculado ao contexto dos(as) educandos e educandas.

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

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

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

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

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

“A manipulação feita por aqueles ditos superiores chega a ser indignante, ainda mais com a constante afirmação de ser uma sociedade perfeita, quando nós, como público, podemos ver seus erros. O controle com a natalidade, as afirmações ditas durante o sono que remontam os conceitos psicológicos de condicionamento comportamental, a droga “soma” como dita a qual traz felicidade quando se torna mais um meio de manter a alienação da população... mas o que se torna mais devastador é a própria reflexão que é posta diante da realidade atual em que vivemos, na qual podemos questionar se estamos tão distantes de uma sociedade como descrita no filme” (G. B. aluna do terceiro ano B).

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

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

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

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

de aula, com a possibilidade de transformar o pensar e o agir humano.

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

Ao referir-se ao controle de natalidade, a aluna alude à produção dos seres humanos em laboratório e por meio de castas.

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

Aos alfas, estava destinado transformarem-se em administradores mundiais. Outra referência na fala da aluna é com relação ao condicionamento comportamental de afirmações proferidas durante o sono. O processo educacional no Mundo Novo, chamava-se de hipnopedia – uma forma de “aprenderem” durante o sono, o que os líderes do lugar gostariam que fosse incutido no pensamento dos habitantes do Mundo Novo.

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

“O diretor do DIC foi até a parede e apertou um botão, era um alto-falante. “...se vestem de verde, disse uma voz suave e bem nítida, começando no meio de uma frase. E as crianças deltas se vestem de

cáqui. Oh, não, não quero brincar com crianças deltas. E os ípsilons ainda são piores. São demasiado estúpidos para saberem ler e escrever. E, além disso, se vestem de preto, que é uma cor horrível. Como sou feliz por ser um beta. As crianças alfas trabalham muito mais do que nós porque são formidavelmente inteligentes. Francamente, estou contentíssimo em ser um beta, porque não trabalho tanto [...] HUXLEY (2014, p. 48).

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

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

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

Vanoye e Goliot-Lété (2012) defendem a hipótese diretriz de uma interpretação sócio-histórica, para os autores, um filme sempre “fala” do presente; sempre diz algo do aqui e do agora em seu contexto de produção. Analisar um filme ou um excerto, é decompô-lo em seus elementos constitutivos: é despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente a “olho nu”, uma vez que o filme é tomado por sua totalidade.

Analisar um filme é também situá-lo em um contexto, em uma época. E, considerando o cinema como arte, é situar o filme em uma história. Assim como os romances, as obras pictóricas ou musicais,

os filmes inscrevem-se em correntes, em tendências e até em movimentos estéticos literários.

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

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

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

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

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

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

Ressalto que, ao assumir um posicionamento que propõe a leitura crítica da imagem através da pedagogia do olhar, não significa dizer que o que a imagem cinematográfica mostra/revela será aceito de forma acrítica. Mas, como bem destaca o professor Paulo Freire, de forma reflexiva e refletora. Tão reflexiva que a aluna estabelece analogias com a atualidade ao questionar o que seria a droga *soma* quando queremos fugir da realidade. Nesta rota de análise, destaco do dizer de Freire (1987) que é possível uma leitura de resistência com vistas à mudança, à transformação nas relações sociais.

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

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

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

Transcrevo abaixo outros comentários dos(as)alunos e alunas que ocorreram em nossas rodas de conversa, a fim de dialogar e analisar à luz dos posicionamentos epistemológicos que

fundamentam esta investigação. *“Um filme cheio de críticas sociais, difícil de compreender e de ser analisado sem apoio da profe, que mostra a manipulação da sociedade. Muito importante de ser analisado”* (G.B aluno do segundo ano C).

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

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

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

Os encontros em nossas rodas de conversa, oportunizam aos(as) alunos e alunas entrar em contato com as trocas epistemológicas, contando com a mediação pedagógica do(a) professor(a). Dessa forma, o conteúdo filosófico-crítico de um filme é processado através de imagens que tem um efeito emocional, muitas vezes perturbador, impactante, outras vezes, esclarecedor e confortante.

Neste exercício de investigação, compreendo que o cinema faz parte da formação geral de todos nós, e, é por meio do olhar para a tela em qualquer tempo-espço que podemos penetrar em labirintos que resultam dos espaços entre realidade e ficção. A leitura crítica e sensível da imagem, é uma prática socialmente

construída que pode ser aprimorada, à medida que ensinemos nossos(as) estudantes a ver e a olhar.

O estudo da linguagem imagética possibilita tornar os observadores menos ingênuos diante das imagens com as quais se deparam na vida cotidiana. Na tentativa de explicitar como forma-se a visão, esse complexo processo que acontece de forma instantânea e instintiva, recorro a Belting (2017).

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

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

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

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

Demonstrando, com isso, que a mensagem foi decodificada pelo código negociado – isto é, na arena do discurso, trava-se uma luta discursiva entre o código hegemônico-dominante e as significações negociadas. Daí a importância dos encontros para

analisar os filmes, desvelando alegorias e relacionando-as ao contexto da realidade.

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

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

Pensar neste jogo de ambiguidades entre luz e sombra, é recordar que o cinema é uma arte que faz uso, entre outras técnicas, da manipulação da luz. Relações que o cinema proporciona entre o visível e o invisível; relações nas quais, o invisível não é o que não se pode ver, mas o que perturba o visível e o transborda (FOUCAULT, 2005).

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

Assim, a verdade no Mundo Novo, era aquela propagada pelo líder dos administradores mundiais: Nosso Ford. “E tudo isso tem traços da nossa realidade” (S.G. aluna do terceiro ano A). Destaco, como bem sintetiza a fala da aluna, que os(as) estudantes perceberam a alienação mostrada pelo filme, como também, a grande maioria conseguiu estabelecer analogias com o nosso mundo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

Descortinar o novo panorama educacional que se desenha, moldado pelo universo digital, é tarefa de urgência nas escolas. Rever o paradigma letrado e considerar o paradigma audiovisual, é estar em consonância com a contemporaneidade. Pensar a educação no século XXI, é intensificar o estudo das mídias mediante um diálogo estreito entre cultura escolar e cultura midiática.

Neste cenário, o que se vivencia hoje, é o terreno da efemeridade. Terreno esse, marcado pela desconjuntura do tempo e da fluidez das linguagens, cada vez mais imersas nas infovias da telemática.

Perceber as transformações pelas quais passou e continua a passar nossa atual sociedade, constitui-se em lição de casa para o(a) educador(a) do século XXI, a fim de compreender que não temos

em nossas salas de aula, os(as) alunos e alunas que fomos. Tampouco, devemos olvidar que a instituição Escola não detêm mais o monopólio do conhecimento. Se na modernidade conseguíamos identificar a identidade do sujeito por meio de elementos, símbolos e práticas que as compunham e as localizavam em um tempo e espaço, e, os quais, definiam e cristalizavam as identidades, os locais e papéis sociais, que eram, ao mesmo tempo, comuns a praticamente todos os sujeitos, conforme o elemento identitário.

No contexto contemporâneo, já não temos essa possibilidade, ao menos não de maneira tão nítida e precisa como o mundo moderno possibilitava. A realidade contemporânea nos obriga a uma releitura de todos os hábitos e vícios de consumo cultural, que se consolidaram no século XX.

Assim, certezas e preconceitos que orientam a pedagogia das e para as mídias, são revisitadas constantemente à luz de distintas teorias, como os estudos de recepção, por exemplo. O conhecimento no mundo globalizado encontra-se, muitas vezes, na “palma da mão” de nossos alunos(as) por meio dos *smart phones*, aparelhos celulares que se conectam à internet, ofertando novas tecnicidades na comunicação, bem como novas formas de apropriação do saber.

Contudo, adentrar ao ciberespaço não significa apreender criticamente por meio das mídias e suas tecnologias. No contexto apresentado, as imagens, as mídias e suas tecnologias são produtos de uma sociedade global e de uma cultura que convivem no ciberespaço, lugar de comunicação e sociabilidade, no qual, existe nova modalidade de contato social que extrapola os limites naturais de espaço e tempo.

Gómez (2006) preconiza que entre as mudanças que se introduzem na educação, talvez, a da autoridade, seja a mais importante, pois envolve diversas facetas. Uma, diz respeito ao(à) professor(a) tido como autoridade central no processo de ensino e aprendizagem, e a própria mudança da aprendizagem na escola e na vida, por influência das telas.

Amparada neste pensamento, e em prol de uma pedagogia problematizadora e libertadora, como postula Freire (2006), que nesta tese, configura-se na pedagogia do olhar, que prime por uma formação filosófica, humana e integral, que, ao mesmo tempo que permite uma tomada de consciência, também educa politicamente, ampliando o foco de visão, não para ver o que se mostra, mas, aquilo que não é mostrado, de maneira a interrogar filosoficamente a imagem.

Na construção teórica e também metodológica da pedagogia do olhar por meio do cinema no espaço escolar, foi possível, perceber que assistir a um filme, pode ser muito mais que uma experiência estética, possibilita uma dimensão mais compreensiva na construção de olhares para o mundo. E, como ainda demonstrou a pesquisa, oportunizou o olhar para “dentro”, o ver-se (LARROSA, 1994).

Deixar-se impregnar pelas imagens e enxergar além do que está sendo mostrado, não é tarefa espontaneísta. Existe todo um movimento do olhar do(a) docente ao selecionar determinado filme para a sala de aula. Há uma intencionalidade por parte do(a) professor(a) na condução dos caminhos que envolvem o processo histórico e cultural do ensino e da aprendizagem.

Sob esta ótica, Freire (2006, p. 85) expressa que “Ensinar exige curiosidade”. Nas suas palavras: “Como professor(a) devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Ele nos convida a provocar rupturas nas práticas instituídas da pedagogia e do ensino.

A curiosidade epistemológica deve ser assumida por professores(as) e alunos(as), uma vez que o filme nos interpela de forma avassaladora porque lida com o prazer, com o sonho e com a imaginação. O mundo ficcional do cinema é criado com a própria realidade, e as imagens que iluminam a tela, nos interpelam para que assumamos uma postura aberta à dialogicidade, à curiosidade e à reflexão crítica.

Assim, diante de tantos desafios educacionais que a contemporaneidade nos impõe, enxergar que precisamos cruzar a fronteira de nosso olhar para ver que a afecção não exclui a cognição, caminham juntas, e, essa é, a premissa da pedagogia do olhar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos e mais**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora Versus, 2005.

BADIOU, Alain. O cinema como experimentação filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar o cinema – imagem, ética e filosofia**. Tradução: Livia Deorsola, Hugo Mader, Pedro Maciel, Raquel Imanishi. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BELTING, Hans. A janela e o muxarabi: uma história do olhar entre Oriente e Ocidente. Tradução do alemão por Alice M. Serra. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRANDÃO, Helena Sofia Miranda. *A Fábrica de Imagens: o cinema como arte plástica e rítmica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2008.

CABRERA, julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Tradução de Rita vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARVALHO, Hêlena Paula Domingos de. *Cine Littera: um festival dionisíaco na construção de uma pedagogia do olhar na sala de aula*. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em

Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**. Artepensamento. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/janela-da-alma-espelho-do-mundo/> 1988.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: post-scriptum sobre as sociedades de controle (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Tradução de Stela Senra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. – São Paulo: Editora 34, 2.ed., 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Orgs.). 4.ed. **História: Novos Objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? **Ditos e Escritos II-arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Orozco Guillermo. Comunicação Social e Mudança Tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.) **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.81-98.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais/ Stuart Hall; Organização Liv Sovík; tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. Tradução de Vidal de Oliveira e Lino Vallandro. São Paulo: Círculo do livro S.A, 1997.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2001, p. 104-131.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. Tradução de Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Tradução de Jacó Guisburg. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Biografia Intelectual: tinha horror a tudo que apequenava, Revista Educação – **Especial Deleuze pensa a Educação**. Vol. 6., São Paulo: Editora Segmento, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Josimey Costa. *Brasil em tela*: cinema e poéticas do social. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2001, p. 61-84.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller, - 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZITKOSKI, José Jaime et al (Orgs.). Dilalética e Dialogicidade. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CURRÍCULO DAS AUTORAS



Ana Carolina Acom

Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela UNIOESTE - Foz do Iguaçu com Período de Doutorado-Sanduiche pela CAPES no Laboratoire d'Études et de Recherches en Sociologie et en Ethnologie da Université Paul-Valéry - Montpellier 3, França. Mestre em Educação na linha de pesquisa de Filosofias da Diferença (UFRGS), Graduada em Filosofia pela UFRGS e Especialista em Moda, Criatividade e Inovação (SENAC/RS). Pesquisa moda, cinema e outras artes desde a estética, filosofia e história da arte. Faz parte dos grupos de pesquisa: História da Arte e Cultura de Moda (UFRGS), Escriteiras da Diferença: em filosofia-educação (UFRGS) e Diferença e repetição: genéticas e cartografia (UNILA).

ORCID: 0000-0002-7106-0401

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7164611825752287>



Denise Rosana da Silva Moraes

Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF)– Campus de Foz do Iguaçu/Paraná/Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá -UEM- com período de Doutorado-Sanduíche pelo Programa PDSE (CAPES) junto à faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (Portugal).

Mestre em Educação pela UEM na linha de pesquisa em Formação de professores Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus Cascavel. Pesquisadora da formação de professores, Mídias e tecnologias. Líder do grupo de pesquisa em Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR).

Autora de livros, capítulos e artigos sobre formação de professores(as); interdisciplinaridade, Estudos Culturais e Mídias.

ORCID 0000-0002-2991-0214

Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/6545283027670184>



Hêlena Paula Domingos de Carvalho

Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Atuou como docente em cursos de graduação para formação de professores e, atualmente, leciona Literatura e Língua Portuguesa para o ensino médio na rede estadual de ensino do Paraná. Realiza pesquisas na área da Formação de Professores; Mídia Cinema, Literatura e Educação. Pesquisa, atualmente, o cinema no espaço escolar com

ênfase na Pedagogia do Olhar sob o enfoque dos Estudos Culturais.
Participa do Grupo de Pesquisa em Políticas Avaliativas, Avaliação,
Mídias e Formação de Professores (PAMFOR).

ORCID: 0000-0003-0240-9697

Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/1925677754229260>

Novos tempos e espaços passam a ideia de um mundo cada vez menor, no qual, todos somos impulsionados a atravessar fronteiras, e a Pedagogia é a ciência que, nesta obra, reconhece, no processo que constitui o movimento que envolve o ensino e a aprendizagem escolar, o papel da subjetividade no processo de conhecer. Articulada à filosofia da diferença e aos Estudos Culturais, problematiza a racionalidade puramente lógica e reconhece que o exercício filosófico é melhor compreendido à luz da razão e da afecção, uma vez, que nem tudo é dizível – mas, exprimível. Fronteiras dos saberes: as pesquisas interdisciplinares e seus entre-lugares, direciona um olhar epistemológico a partir da produção do conhecimento de forma intersubjetiva, dialógica e histórica, mesclando contextos sociais e enredos que culturalmente misturam vida e educação.

“Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, fronteira é o ponto, a partir do qual, algo começa a se fazer presente”

Martin Heidegger

