



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marcelo Ferreira Machado

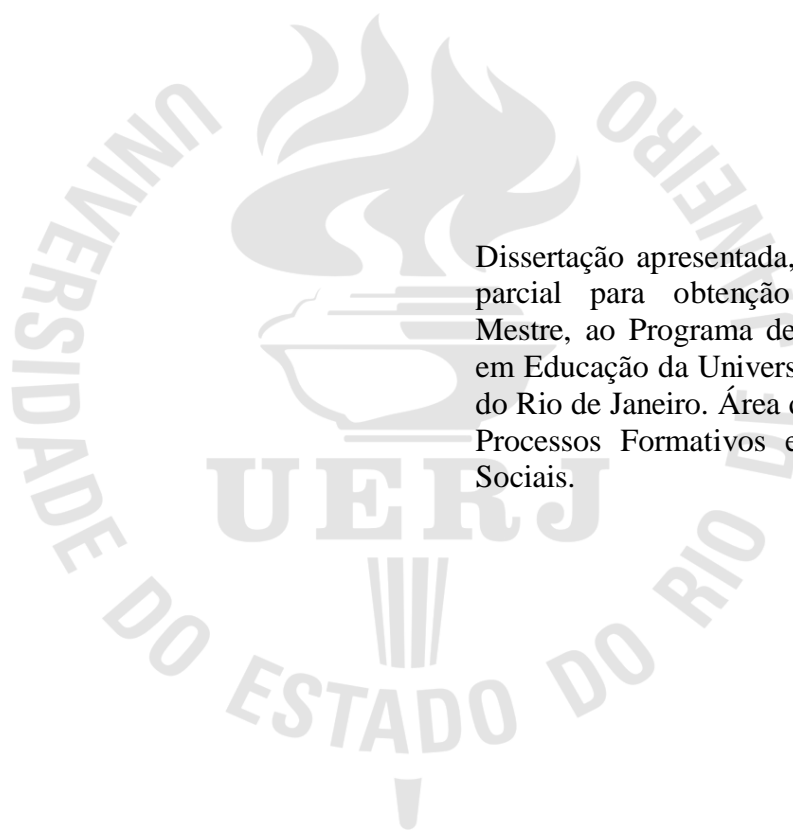
Cinema, geografia e currículos: sentidos possíveis em torno dos filmes ‘La Noire de...’ e ‘Que horas ela volta?’ e a tessitura de *‘conhecimentossignificações’*

São Gonçalo

2018

Marcelo Ferreira Machado

Cinema, geografia e currículos: sentidos possíveis em torno dos filmes ‘La Noire de...’ e ‘Que horas ela volta?’ e a tessitura de ‘conhecimentossignificações’



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Nilda Guimarães Alves

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M149	<p>Machado, Marcelo Ferreira.</p> <p>Cinema, geografia e currículo : sentidos possíveis em torno dos filmes 'La Noire de...' e 'Que horas ela volta?' e a tessitura de '<i>conhecimentossignificações</i>' / Marcelo Ferreira Machado. – 2018. 130f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Nilda Guimarães Alves. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Geografia humana – Teses. 2. Cinema – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 911.3</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcelo Ferreira Machado

**Cinema, geografia e currículos: sentidos possíveis em torno dos filmes ‘La Noire de...’ e
‘Que horas ela volta?’ e a tessitura de ‘conhecimentossignificações’**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 07 de Maio de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Nilda Guimarães Alves (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Dedico às minhas avós, Nilza e Elza, e ao saudoso avô Goda.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a antes de tudo a oportunidade me dada pela UERJ/FFP, que me acolheu com carinho e muito competência nessa jornada. Agradeço a todo o corpo docente, secretária e funcionários do campus São Gonçalo. Agradeço com saudosismo todas as manhãs e cafés vividos naquele *'espaçotempo'*, as conversas, as trocas e as risadas.

Agradeço a vida. E a toda a chance que ela me deu. De acordar todos os dias e me sentir forte para poder caminhar. Me multipliquei em tantos Marcelos para poder viver essa experiência em toda sua plenitude, nos engarrafamentos da ponte e nas correrias entre a faculdade e todos os quatro colégios que trabalhava. Fazendo Copacabana, Duque de Caxias e Freguesia serem lugares vizinhos a São Gonçalo.

Meu sincero e carinhoso agradecimento à Professora e orientadora Nilda Alves, pelos ensinamentos, conversas, indicações e incentivos. Guardo com carinho os encontros em seu apartamento na Glória e as conversas despreziosas, mas muito enriquecedoras na ponte Rio-Niterói. Fico grato, pela enorme conexão com que me recebeu, fazendo me sentir confortável na Educação, a geografia, comum em nossas vidas, me fazia sentir mais próximo.

O meu mais doce agradecimento aos meus pais, Marco e Rosi Machado, um casal fantástico que me acolheram tantas vezes na vida: no dia que eu nasci e no dia que eu renasci, sempre estando meu lado e me apoiando. Tamanho amor no universo não é capaz de medição. Fico grato também, a minha irmã Marcela Machado, que ao longo da vida foi se transformando em minha maior companheira e amiga.

Agradeço a todos meus familiares, avôs e avós, tios, tias, primas, primos e os amigos que são a família que escolhemos. Especialmente, a tia Neuza por ter servido de exemplo na minha caminhada da educação e a tia Elizete, um amor que não tem explicação. Agradeço também ao meu afilhado, Iago Cassiano, que me motiva a ser uma pessoa melhor.

Agradeço aos professores que foram verdadeiros mestres nesse processo, as aulas sempre eram repletas de carinho e atenção, um cuidado que jamais esquecerei da parte deles: Professoras Inês Bragança, Mairce da Silva, Márcia Alvarenga, Rosimeri Dias e tantos outros.

Agradeço aos professores Roberto Marques e Jacqueline Morais, por participarem da minha banca de qualificação e me orientarem no prosseguimento da pesquisa. A segunda também foi responsável por uma das disciplinas mais incríveis na minha vida, *'Leitura e Escrita'*, que marcou demais minha trajetória.

Agradeço aos professores Aristóteles Berino e Anelice Ribetto por serem tão generosos na minha banca final e me permitirem realizar esse sonho. Encorajando-me para projetos futuros. Agradeço por lerem com tanto apreço essas páginas.

Obviamente, agradeço aos meus amigos do Laboratório de Educação e Pesquisa, da UERJ/Maracanã, por terem me acolhido tão bem e serem tão generosos: Maria, Noale, Rebeca, Joana, Alessandra, Izadora, Nilton, e outros. Agradeço mais que especialmente a professora e amiga Virgínia Louzada por ter lido meu texto e feito colaborações tão pertinentes, e a também professora e amiga, Cláudia Chagas, a nossa Claudinha, por estar sempre ao meu lado lendo, orientado, aguentando e sofrendo com meus pedidos de ajuda e conselhos. Agradeço também ao companheirismo e amizade, de duas meninas, sem elas as aulas não seriam as mesmas, nos formamos juntos queridas Priscila Castro e Márcia Lucas. Agradeço a turma 2016 de mestrado da UERJ/FFP, todos especiais, estou na torcida por cada um de vocês.

Ao amigo Tarciso Manfrenatti por todo o incentivo e apoio, sendo minha inspiração e minha principal ajuda no ingresso do mestrado, me emprestando seus textos, livros, projetos para que eu pudesse criar a partir do seu olhar. E ao Joabe Campos que esteve comigo por tantos anos, acreditando em mim quando eu nem mesmo acreditava que era possível, me incentivou, ensinou e foi paciente com todas as minhas dificuldades. Pelo amor e pelo companheirismo de longos anos. Ao amigo Jonatã Velozo e toda a ajuda na confecção do vídeo da minha qualificação. A amiga de infância Thamy Lobo, pelas horas a fio de conversa sobre filmes, planos e a vida, e pela correção carinhosa e afetuosa do meu texto.

Agradeço ainda ao corpo diretivo do Colégio Estadual Parada Angélica, professoras Tamara Rubin e Dayane Priscila, que permitiram a realização dessa escrita e sempre apoiam os meus projetos, por mais loucos que sejam! Agradeço também aos professores e amigos Rafael Tavares e Márcia Nascimento, que estão na batalha diária comigo. Agradeço a Carmen Ferrás pelas conversas e amizade tão especial que é. Agradeço ao Rafael Alves por estar ao meu lado, comigo diariamente, por todo o esforço e empenho em contribuir com minha apresentação e cuidados.

Agradeço a toda minha religiosidade e amparo espiritual daqueles que acredito serem importantes para meu equilíbrio: obrigado meu Deus, a rainha Iemanjá, a Oxóssi e a Seu Zé.

E mais do que tudo, agradeço aos meus alunos, responsáveis por tudo que eu faço. É por eles e para eles. Esses que aqui estão presentes, e todos os outros, obrigado por me fazerem tentar ser uma pessoa e um professor melhor a cada dia.

E ao desfilar,
Eu levo a vida como deve ser
Alegre, triste ou cheia de prazer
Venho celebrar o amor!

Paraíso do Tuiuti

RESUMO

MACHADO, Marcelo Ferreira. *Cinema, geografia e currículo: sentidos possíveis em torno dos filmes 'La noire de...' e 'Que horas ela volta?' e a tessitura de 'conhecimentossignificações'*. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Desenvolvemos uma pesquisa que traz 'conversas' entre o cinema e a geografia, no campo da educação e dos processos formativos de 'praticantespensantes' no ensino médio brasileiro. O trabalho consiste numa interface entre esses três campos – Educação, Geografia e Cinema - e nas contribuições em que o pensar e o ativar processos curriculares proporcionam 'conversas' entre professor e estudantes em uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em relação ao trabalho feminino em 'espaçostempos' diferenciados. Buscou-se pensar e analisar dois filmes pré-selecionados: 'La Noire de...' (Ousmane Sembene, Senegal, 1966) e 'Que horas ela volta?' (Anna Muylart, Brasil, 2015). Através da seleção de momentos marcantes das obras que foram mostrados e acerca do qual conversamos, buscando tecer 'conhecimentossignificações' acerca de aproximações e distanciamentos possíveis entre o trabalho feminino nos dois filmes. Usamos rodas de 'conversas' como lócus de acumulação do material de pesquisa, acreditando que os longametragem fomentam a discussão dos temas abordados, trazem memórias de experiências vividas ou conhecidas à tona e aguçam o senso crítico dos estudantes envolvidos. Apoiamo-nos em pensamento de Deleuze de que o cinema é uma potência do real e, portanto, contribui para refletirmos os aspectos da sociedade em que vivemos. Com apoio, também, em pesquisas de Certeau, entendemos que este trabalho está inserido no campo das pesquisas com os cotidianos. Pedimos, também, ajuda ao conceito de 'paisagem' na geografia para trabalharmos com a importância de imagens nos 'espaçostempos' escolares e a força que possuem na tessitura das redes educativas que se estabelecem e se entrelaçam nos tantos 'dentrofora' dos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Cinema. Geografia. Currículos. Redes educativas. Cotidianos escolares.

ABSTRACT

MACHADO, Marcelo Ferreira. *Cinema, geography and resumes: possible directions about movies 'La noire de...' and 'The Second mother' and texture 'knowledgesignification'*. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

We developed a research that brings 'conversations' between cinema and geography, in the field of education and the formative processes of 'practitioner thinkers' in Brazilian high school. The work consists of an interface among these three fields - Education, Geography and Cinema - and in the contributions in which thinking and to activate curricular processes provide 'conversations' between teacher and students in the Rio de Janeiro school at the public educational system in relation to female labor in differently 'spacetime'. We sought to think and analyze two pre-selected films: 'La Noire de ...' (Ousmane Sembene, Senegal, 1966) and 'What time does she return?' "(Anna Muylart, Brazil, 2015). Through the selection of remarkable moments of the works that were shown and about which we talked, trying to weave 'knowledge' meaning about possible approximations and distances between the female work in both films. We use 'conversant' wheels as the locus of accumulation of research material, believing that the feature films encourage discussion of the topics covered, bring back memories of experiences lived or known, and sharpen the critical sense of the students involved. We rely on Deleuze's thinking that cinema is a power of the real and therefore contributes to reflect the aspects of the society what we live. With support, also, in researches of Certeau, we understand that this work is inserted in the field of the researches with the daily ones. We also ask for help with the concept of 'landscape' in geography in order to work with the importance of images in school 'spacetime' and the strength they have in the public school system that are established and intertwined in the many school quotidian contexts.

Keyword: Cinema. Geography. Resumes. Educational networks. School quotidian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	I tirinha do Armandinho.....	19
Figura 2 -	II tirinha do Armandinho.....	21
Gráfico 1 -	Gráfico sobre a produção acadêmica de Geografia/cinema.....	39
Figura 3 -	Cartazes sobre os filmes ‘ <i>vistosouvidos</i> ’.....	56
Figura 4 -	Críticas relacionadas ao filme ‘La noirte de...’.....	57
Figura 5 -	I cena do filme ‘La noire de...’.....	60
Figura 6 -	II cena do filme ‘La noire de...’.....	60
Figura 7 -	III cena do filme ‘La noire de...’.....	61
Figura 8 -	IV cena do filme ‘La noire de...’.....	62
Figura 9 -	V cena do filme ‘La noire de...’.....	63
Figura 10 -	VI cena do filme ‘La noire de...’.....	64
Figura 11 -	VII cena do filme ‘La noire de...’.....	64
Figura 12 -	VIII cena do filme ‘La noire de...’.....	65
Figura 13 -	I cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	69
Figura 14 -	II cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	70
Figura 15 -	III cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	71
Figura 16 -	IV cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	71
Figura 17 -	V cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	73
Figura 18 -	VI cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	74
Figura 19 -	VII cena do filme ‘Que horas ela volta?’.....	75
Figura 20 -	Fachada do colégio Parada Angélica.....	89
Figura 21 -	Trajeto entre a escola e o Shopping com cinema mais próximo.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
Ancine	Agência Nacional do Cinema
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
USP	Universidade de São Paulo
SEEDUC	Secretária de Educação do Estado
CEPA	Colégio Estadual Parada Angélica
OIT	Organização Internacional do Trabalho

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	CINEMA, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO.....	16
1.1	Resistir para existir.....	18
1.2	O poder da imagem/paisagem para a geografia.....	22
1.3	O cinema como potência do real.....	24
1.4	Cinema: a forma estética, o clichê e o clássico/moderno.....	28
1.5	Desafios da sala de aula e da academia.....	35
1.6	Entendendo os personagens conceituais.....	40
2	FILMES, CONVERSAS E TESSITURAS.....	45
2.1	Os caminhos percorridos para a escolha dos filmes.....	46
2.2	Um pé na África.....	47
2.3	...E outro no Brasil.....	51
2.4	Tessituras e conversas acerca dos filmes ‘vistosouvidospensados’.....	54
2.5	La Noire de.....	56
2.6	Decupagem e tessitura do La Noire de.....	59
2.7	Que horas ela volta?.....	66
2.8	Decupagem e tessitura do Que horas ela volta?.....	68
2.9	‘Conhecimentossignificações’ produzidos pelos filmes.....	75
3	CONVERSAS ACERCA DOS FLMES.....	79
3.1	Os filmes ‘vistosouvidos’ como possibilitadores.....	82
3.2	‘Conversas’ como metodologia.....	85
3.3	O cenário das ‘conversas’.....	88
3.4	‘Conversas’ sobre ‘La noirte de...’.....	91
3.5	‘Conversas’ sobre ‘Que horas ela volta?’.....	107
4	APENAS UMA VÍRGULA.....	117
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE – Relação das turmas que participaram das ‘rodas de conversa’, do ensino médio regular do Colégio Estadual Parada Angélica, do ano de 2016.....	127

INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca compreender, nas pesquisas com os cotidianos, os significados de narrativas dos estudantes em uma escola de ensino médio, da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, no município de Duque de Caxias, acerca de questões culturais importantes da atualidade, com sentido para a compreensão geográfica do mundo e, mais especificamente, acerca do trabalho doméstico feminino. Como integrante do grupo de pesquisa “Currículos, Redes Educativas e Imagens”¹, funcionando no Laboratório de Educação e Imagens, do Programa de Pós-graduação em Educação, da UERJ, campus Maracanã, coordenado pela Prof. Dra. Nilda Guimarães Alves², busquei analisar e compreender o papel pedagógico de filmes nos ‘*espaçostempos*’³ dessa unidade escolar. As narrativas dos estudantes, bem como as imagens, serão entendidas neste trabalho – como no grupo de pesquisa – como ‘personagens conceituais’, ideia desenvolvida por Deleuze (DELEUZE e GUATTARI, 1992). Segundo Alves (2013), ‘personagens conceituais’:

[...] são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro - aquele com que se ‘conversa’ ou, ainda, a quem se precisa responder porque nos coloca questões, ou seja, aquele/aquilo com o qual se pensa. Esses personagens conceituais permanecem presentes, por muito tempo, para que possamos ter e acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos, com os cotidianos (p.163-164).

Como professor de geografia, busquei obras fílmicas que possibilitassem o diálogo entre os contextos em que os estudantes estão inseridos com as produções ‘*vistasouvidas*’ em cineclube criado na escola e acerca das quais estabelecemos ‘conversas’⁴. A princípio, o

¹ Os últimos projetos desenvolvidos pelo grupo tiveram os títulos: Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons (2012-2017) e “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022), ambos com financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

² Nilda Alves é também docente do PPGEDU-Educação - Processos formativos e desigualdades sociais, FFP/UERJ-S. Gonçalves e nesta qualidade é orientadora desta dissertação.

³ Este modo de escrever estes termos, grafados juntos, em itálico e entre aspas simples e, frequentemente, pluralizados – tais como: ‘*aprenderensinar*’, ‘*prácticasteorias*’, ‘*praticantespensantes*’, ‘*espaçostempos*’, ‘*conhecimentossignificações*’ entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna tenha tido enorme importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

⁴ Nas pesquisas com os cotidianos as ‘conversas’ são entendidas como o ‘lócus’ principal de desenvolvimento dos processos estudados.

intuito era a escolha de dois títulos, que falassem da mesma temática, mas com desenvolvimentos e circunstâncias diferentes, para que existisse a produção de ‘*conhecimentossignificações*’⁵ que estivessem articulados com um tema atual, relevante e contextualizado para os *estudantes*.

Os dois filmes que escolhemos possuem uma temática bastante semelhante – o trabalho doméstico feminino – no entanto, o enredo e o encadeamento dos enfoques são bastante diferentes.

O primeiro filme, “*La Noire de...*” (traduzido por “A Negra de...”) é uma produção senegalesa, de 1966, do diretor Ousmane Sembène, e conta a história de uma africana que se muda para a França para exercer a função de babá numa típica família francesa do período retratado. Ela, porém, acaba realizando todas as tarefas domésticas e, no filme, se questiona sobre sua mudança e o papel que exerce naquele cotidiano. O segundo filme é o brasileiro “*Que horas ela volta?*”, produzido no ano de 2015, com a direção de Anna Muylaert, contando possibilidade da ascensão das classes populares brasileiras no processo de ingresso na universidade e os conflitos provocados no convívio social na relação patrão/empregados e geracional entre mãe e filha.

O objetivo central desta pesquisa é de relacionar o uso do cinema na educação buscando compreender as relações disto com os cotidianos dos ‘*discentesdocentes*’, buscando afetar as partes envolvidas em suas ações curriculares. Esses processos são possíveis porque, como nos indica Deleuze através das leituras de Guerón, “o virtual como uma potência do ser” (Guerón, 2011,p. 63), ou seja, a participação diversa e múltipla desses ‘*praticantespensantes*’ em múltiplas redes educativas cria possibilidades de realização e criação de pensamentos diversificados.

Nesse sentido, busquei observar as ações e os modos como os estudantes processavam ‘*conhecimentossignificações*’ após verem os filmes referidos, em sessões do cineclub. Assim, as *rodas de conversas* foram o principal lócus de pesquisa. Através das narrativas e as experiências relatadas pelos estudantes, nessas ‘conversas’⁶, acumulamos o que formou – junto com os próprios filmes – o ‘córpus’ da pesquisa.

Atuando como professor, há seis anos, sempre usei o cinema e as imagens, pois são artefatos curriculares importantes no estudo da geografia. Pedimos ajuda para imagens fixas e

⁵ No caso desta expressão – ‘*conhecimentossignificações*’ – entendemos que a toda criação de conhecimentos corresponde à criação de significações que lhes fornece sua importância social, justifica sua existência e persistência em algum contexto cultural.

⁶ As ‘conversas’ nas pesquisas com os cotidianos são entendidas como o ‘lócus’ principal para o desenvolvimento das mesmas.

em movimento para mostrar aos estudantes paisagens geográficas diversas, através das quais distinguimos e formamos ‘*conhecimentossignificações*’ múltiplos e diversificados. O cinema é, assim, elemento importante nas minhas práticas pedagógicas (curriculares e didáticas).

Desse modo, pesquisar e compreender melhor como elas tocam e atravessam os estudantes foi meu principal motivo para ingressar no mestrado e mergulhar mais no tema. Durante minha trajetória, profissional e no curso, fui percebendo a capacidade ímpar do cinema de provocar discussões e fomentar o senso crítico dos estudantes. As ‘*conversas*’ após as sessões dos filmes eram sempre muito produtivas e despertavam interesse dos estudantes em falar, contar suas vivências e partilhar suas observações, criando, sempre, ‘*conhecimentossignificações*’, diversas vezes inesperados. Essa minha observação, me instigou a investigar de fato quais são os motivos que interferem nos cotidianos dos estudantes e ter uma maior percepção sobre as emoções, tendo sensibilidade para perceber os efeitos do uso desse artefato cultural. Especialmente, se era possível produzirmos ‘*conhecimentossignificações*’ de modo coletivo através das ‘*conversas*’ e a relevância disto ao tratarmos diferentes temas em sala de aula, sabendo que o cinema, enquanto arte, atua em todos os nossos sentidos.

Sendo assim, o foco da pesquisa é observar a produção de ‘*conhecimentossignificações*’ através do uso da imagem e das ‘*conversas*’ após a sessão dos filmes. Busquei ao longo de toda a trajetória da pesquisa aguçar meus sentidos de percepção, observação e sensibilidade para compreender as provocações criadas nos ‘*espaçostempos*’ em que realizei o estudo, junto aos ‘*praticantespensantes*’ – os estudantes das turmas em que lecionava – do cineclubes no qual os mesmos ‘*viamouviam*’ os filmes selecionados. A tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ foi coletiva, através das narrativas dos estudantes, que foram por mim incentivados a desenvolver o senso crítico e que produzissem suas teorias e conclusões acerca das imagens, sons e histórias ‘*vistasouvidas*’, buscando sempre que através das memórias deles pudessem exercer esse papel. Estimulei a fala de cada um e o diálogo entre eles para que pudessemos incluir histórias e lembranças diversas.

Esse modo de fazer pesquisa, de acordo com Brandão (2014), tem sido cada vez mais usado quando se trata de cotidianos, pois:

Dessa forma, ‘*conversar*’ é o modo através do qual, nas pesquisas com os cotidianos entendemos que trocamos experiências tecidas em redes educativas de que participamos, entre todos os *praticantespensantes* que atuaram na pesquisa. Essa forma de se fazer pesquisa vem sendo considerada, porque acreditamos que os *docentesdiscentes* dos cotidianos escolares têm muito a nos dizer acerca das soluções que encontram para as adversidades e diversidades encontradas, nos *espaçostempos* escolares (BRANDÃO, 2004, p. 17-18).

Assim, encontramos no dia-dia muitas soluções que nos dizem como transpor os mais variados tipos de problemas, suas práticas, suas resistências e resiliências fortificam a educação em pequenas ações que contribuem para uma realização plena e fomentadora de senso crítico e de trabalhos coletivos.

1 EDUCAÇÃO, CINEMA E GEOGRAFIA

No desenvolvimento de minhas *'praticasteorias'* nos/dos/com os cotidianos escolares, sempre me utilizei dos artefatos culturais e tecnológicos como instrumento para alcançar meus objetivos. Mesmo lidando com as dificuldades de usar esses artefatos e desenvolver tecnologias com eles no ensino público estadual do Rio de Janeiro, busco compreender melhor a potencialidade e a necessidade de recursos diversos para os estudantes e o quanto o contato deles com essas ferramentas, é enriquecedor e fomentador dos *'conhecimentossignificações'* necessários à Geografia e na compreensão da sociedade contemporânea.

A utilização do cinema como artefato de estudo e pesquisa decorre da compreensão de que essa arte trabalha com elementos fundamentais para a geografia e a educação. Sendo ainda capaz de provocar deslocamentos e problematizações para discussão dentro de escolas, mesmo com tanta dificuldade em despertar os interesses dos estudantes como tantos docentes indicam no presente. O descaso e baixa valorização das práticas docentes configuram, muitas vezes, um cenário de desinteresse de ambas as partes (docentes e estudantes). No entanto, as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos têm mostrado que, sempre, encontramos formas de resistência e ressignificações criadas por ações das partes envolvidas, inclusive com a falta de apoio e dificuldades impostas pelos setores públicos da área da educação. Por outro lado, as pesquisas nesta corrente que lidam com os movimentos sociais de docentes e estudantes têm também mostrado a capacidade de oposição política com a denúncia das ações de governos e também as formas criativas de ações nas/das/com as escolas (ALVES e SANTOS, 2016; ALMEIDA e ALVES, 2015)

No ambiente escolar, a geografia e o cinema, na contemporaneidade, podem se complementar e realizar um trabalho potencializador nos processos de *'aprendizagemensino'*. O uso desse artefato cultural permite envolver os estudantes em *'conversas'* acerca de temáticas com as quais eles se defrontam nos tantos *'dentrofora'* das escolas e acerca das quais têm posições, opiniões e com as quais criam *'conhecimentossignificações'*.

O cinema contribui para que as ações pedagógicas, realizadas pelos docentes que dele fazem *'uso'* (CERTEAU, 2014), ganhem um maior interesse e uma melhor compreensão por parte dos estudantes pois estes, anteriormente, muitas vezes, podiam visualizar o cinema apenas como uma forma de lazer. Ao ser apresentado em processos curriculares a este artefato cultural, os jovens mobilizados pro diversos sentidos, podem perceber as diversas

possibilidades que um filme cria na sociedade, inclusive ser um produto, ainda lúdico, que serve para desenvolver ‘conversas’ e novos ‘*conhecimentossignificações*’.

O papel do professor atualmente é muito mais complexo do que imaginamos. As escolas, hoje em dia, não são os únicos ‘*espaçostempos*’ de criação de ‘*conhecimentossignificações*’, nem de estudantes, nem de docentes. No grupo de pesquisa em que este trabalho foi desenvolvido, entendemos que todos nós formamos múltiplas e complexas redes educativas nas quais nos formamos. Essas redes têm sido assim enunciadas e trabalhadas: a das ‘*prácticasteorias*’ da formação acadêmica; a das ‘*prácticasteorias*’ pedagógicas cotidianas; a das ‘*prácticasteorias*’ das políticas de governo; a das ‘*prácticasteorias*’ coletivas dos movimentos sociais; a das ‘*prácticasteorias*’ de criação e “uso” das artes; a das ‘*prácticasteorias*’ das pesquisas em educação; a das ‘*prácticasteorias*’ de produção e ‘usos’ de mídias; a das ‘*prácticasteorias*’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Entendemos todas como de ‘*prácticasteorias*’ já que nos movimentos que nelas e entre elas se dão desenvolvemos diversificadas ações e criamos pensamentos múltiplos.

Nos processos de globalização⁷, o adensamento e pluralismo das redes educativas transformaram as dinâmicas das informações e foi preciso a ‘reinvenção’ dos docentes nos cotidianos escolares. Nesse sentido, acrescentou-se às ações curriculares dos docentes aquela de organizar as informações. Kenski (2005) diz isto da seguinte forma:

[...] as informações vem de forma global e desconexas através de múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que ainda não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer as distâncias críticas com o que é vinculado pelos meios de comunicação (p. 143).

Na tentativa de colaborar para um maior entendimento da sociedade, a relação ‘*discentesdocente*’⁸ se tornou mais intensa e de maior troca, pois muitas vezes, através das

⁷ Conjunto de transformações na ordem política, econômica e cultural, que especialmente está relacionada ao avanço e intensificação das redes mundiais, principalmente a de transporte e comunicação. Permitindo assim, uma diminuição das distâncias encontradas. No entanto, segundo Milton Santos (1997), esse fenômeno se mostra bastante perverso no âmbito social já que causa grande exclusão, de pessoas e regiões do globo terrestre, perante o processo.

⁸ Relembramos que, crescentemente, hoje em dia, todos ‘*aprendem ensinam*’ com todos, nas diversas e complexas redes que formamos e nas quais nos formamos.

mídias⁹, entre as tantas redes educativas que todos formamos e nas quais nos formamos. Dessas múltiplas redes, *'discentesdocentes'* levam para as escolas um leque grande de *'conhecimentossignificações'* que são articulados nos múltiplos processos curriculares de que participam.

A teoria da transposição didática e da recontextualização de Lopes e Macedo (2011) concerne justamente em descrever como esse processo se desenvolve em que a escola não é um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas “participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fim de ensino” (p. 105). Assim, percebemos o quanto os currículos e a tessitura dos saberes são dinâmicos e estão, o tempo todo, em transformação, para atender essas novas demandas que surgem e circulam nos tantos *'dentrofora'* dos cotidianos das escolas. Neste sentido, essas autoras dizem que este

[...] é um processo inerente à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras contextuais. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a outras necessidades pedagógicas, sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação. Assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, ainda que compatibilizada às exigências sociais da sociedade mais ampla, abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais (LOPES E MACEDO, 2011, p. 106).

1.1 Em movimentos de resistir e criar é como existimos

Em umas das minhas leituras de Certeau (2014), fui alertado por um pensamento que reflete na sociedade atual e, em especial, a brasileira. Este historiador, diz que “a cultura articula conflitos e volta e meia legitima, descola ou controla a razão do mais forte” (p. 44). Diante desta ideia, é que se faz necessário a análise e discussão dessa cultura propiciada pela mídia na sala de aula e as relações que existem entre as diversas redes educativas e os processos curriculares que incluem filmes nas escolas.

Encontrei em Deleuze, através de leituras de Guerón (2011), uma complementação sobre esse pensamento já que o filósofo francês entende que cinema e filosofia dialogam entre si. O cinema, para Deleuze, apresenta imagens por meio de conceitos. Assim, pode criar um

⁹ Quando falamos sobre mídias, nos referimos ao conjunto dos diversos meios de comunicação, com a finalidade de transmitir informações e *'conteúdosformas'* variados. O universo midiático abrange uma série de meios para disseminar as informações, como os jornais, as revistas, a televisão, o rádio, a internet e o cinema.

real, que a ‘realidade’ não é capaz de produzir por si mesma. Lembramos que, no grupo de pesquisa, entendemos que ‘a realidade’ não é algo dado que está aí para ser ‘revelada’ pelos seres humanos ou os cientistas, como acreditava o pensamento moderno. Para nós ‘a realidade’ surge nas múltiplas e complexas relações que os seres humanos têm entre si, com a sociedade e com a natureza.

O cinema, assim, é entendido como capaz de modificar nossos campos de sensações, possibilitando aos espectadores - no nosso caso dos cotidianos escolares, os ‘*discentesdocentes*’ - avaliar o “real” fora dele. Ainda dialogando com a ideia das “redes educativas que entendemos serem formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros” (Alves, 2012-2017) percebemos, nas pesquisas com seus ‘*praticantespensantes*’, as diferentes percepções e compreensões do “real” por parte dos estudantes, devido os diferentes modos de articulação e de críticas que estes desenvolvem nas redes educativas, em suas relações com outros seres humanos. É na tessitura de ‘conversas’ acerca dos ‘reais’ tecidos pela participação em redes distintas – sempre com intensidades diversificadas – que vamos compreendendo, em conjunto e possibilitando o surgimento de posições diferenciadas, como se dá a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ pelos estudantes, individual e coletivamente, nos processos curriculares em que estão envolvidos.

Desde que comecei a pesquisar com e pelas imagens e os sons, no Laboratório de Educação e Imagens, no grupo de pesquisa, passei a refletir mais acerca dos sentidos que despertam, dos impactos que provocam nos que as/os ‘*vêemouvem*’, buscando compreender os ‘*conhecimentossignificações*’ criamos/produzimos com elas e eles. Nestes processos, fui dando maior atenção a tirinhas, charges, fotografias, produção das imagens na televisão, cinema e assim busco a cada dia aguçar mais a sensibilidade e atenção a esses fatos.

Figura 1 – I tirinha do Armandinho



Fonte: Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/14/doria-manda-apagar-grafites-dos-arcos-do-janio-e-da-av-23-de-maio.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

Na rede social *Facebook*, circularam duas imagens bastante relevantes, neste cenário atual em que vivemos e acredito estar muito relacionado com os pensamentos de Certeau. Ambas de produção Alexandre Beck (2017), criador do personagem Armandinho. A primeira imagem reflete – e nos faz refletir – acerca de atos do Prefeito do Município de São de Paulo/SP (Jorge Doria), que deu ordem de cobrir de cinza as paredes onde estavam inumeráveis obras da chamada “streetart” e que formavam um extenso corredor artístico, como o anunciado no sítio da *internet* UOL, na coluna do Cotidiano, que reproduzimos ao lado da ‘tirinha’.

Depois de muito refletir sobre os impactos gerados pela imagem 1, passo a observar que o sentimento de resistir e criar saídas para as situações difíceis que enfrentamos em nossos cotidianos é o que prevalece nas minhas práticas pedagógicas e nas de muitos professores que convivem comigo nos mais diferentes ‘*espaçostempos*’. O ato de pesquisar, lecionar e se reinventar a cada ciclo é necessário para existir e continuar a caminhada. Resistir para existir, mesmo com tanta adversidade e dificuldade. Criar porque fazemos isto, sempre, nos cotidianos em que vivemos, como nos indica Certeau (2014).

Nos cotidianos escolares, estamos percebendo uma crescente mobilização para mudanças nos currículos. De acordo com atual política educativa no nosso país, articulam a saída dos currículos oficiais de algumas disciplinas que refletem mais acerca dos significados de ser humanos e das relações entre nós, como filosofia e sociologia.

Certeau (2014), já apontava essa tendência na sociedade, quando há uma enorme exigência de uma crescente especialização e de uma comunicação mais rápida e restrita, em detrimento dos pensamentos de ordem mais filosóficas e humanísticas que de certos modos vão sendo substituídos, por ações e ‘*conhecimentossignificações*’ mais técnicos (p. 63), entendidos nesta sociedade e pelos que nelas têm interesses de hegemonia como ‘os necessários’. Correlacionando, essa tendência com o cenário político atual, esteve presente nas redes sociais (*Facebook*) no ano de 2016, por exemplo, em outra tirinha de Armandinho (Imagem 2) a seguinte:

Figura 2 – II tirinha do Armandinho



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?hc_ref=SEARCH>. Acesso em: 14 jan. 2017.

A tirinha acima permite refletir – opinando acerca de uma questão na sociedade – do que acontecerá nos currículos com a retirada das disciplinas das chamadas áreas de humanas. E podemos perguntar: os estudantes sem carga horária em matérias humanas dessas disciplinas se tornarão menos críticos?

A discussão dessa questão pode nos levar a outra questão: as escolas, com isto, se transformarão, apenas, em ‘*espaçostempos*’, e produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho? Ao pensar nisto nos parece que o caminho metodológico da pesquisa e o pedagógico na sala de aula que tomamos, aproximando cinema e cotidianos escolares, foram acertados. Eles permitem que os processos curriculares tornem os ‘*espaçostempos*’ escolares mais democráticos, nos quais os tantos sentidos e os diversificados ‘*conhecimentossignificações*’ apareçam e possam ser discutidos.

Freire (1989) escreve acerca da ideia de “*palavramundo*” e todas as inferências que fazemos desde que somos crianças e lemos o mundo do nosso jeito, até a chegada da escolarização, onde as letras, sentenças e palavras somam sentidos ao que já conhecíamos no mundo. Apropriando-me desse pensamento, entendo que as escolas vêm contribuindo para o desenvolvimento de pluralidades das leituras dos estudantes. O cinema, sendo assim, é um componente importante para esse processo, pois humaniza, instiga, faz surgir sentimentos, sentidos e colabora para as múltiplas leituras do mundo necessárias e possíveis. É um artefato capaz de despertar e fomentar ‘*conversas*’ acerca dos mais variados temas, sendo uma ferramenta de resistência e de criação diante do cenário conservador que paira sobre a educação brasileira atual.

Mesmo com o recuo do Governo Federal e do MEC – devido a uma movimentação social grande - percebe-se a intenção dos dirigentes de transformar o ensino fundamental e médio, em ‘*espaçostempos*’ mais apertados e com conhecimentos significações mais controlados e controláveis. Nesse contexto obscuro e sem boas perspectivas que a educação -

livre e transformadora, como defendida por Freire – os *'discentesdocentes'* desenvolvem processos de resistência e de criação outra, através dessas práticas pedagógicas (curriculares e didáticas) que estimulem a criatividade e o autoconhecimento.

Não é uma proposta da pesquisa trabalhar com as mudanças curriculares implementadas pelo sistema político vigente, no entanto, entendemos ser necessário nosso posicionamento como *'praticantespensantes'* que lutam por uma gestão séria e eficaz da Educação brasileira.

1.2 O poder da imagem/paisagem para a Geografia

O uso da imagem para produção de *'conhecimentossignificações'* e teorias é muito antigo nas ciências geográficas. Ferraz (2002) faz uma leitura interessante e tem apontamentos importantes de Benjamin sobre o tema:

Desta forma, imagem tem um sentido mais amplo, contudo, como a partir de Walter Benjamin, para a geografia, essa imagem torna-se paisagem a partir do momento em que as imagens não se reduzem a si mesmas, não são meros fragmentos e elementos figurativos e superficiais das formas das coisas observadas, experimentadas ou imaginadas, mas quando estas passam a ser entendidas como produto humano, sendo fruto das relações, desejos e necessidades humanas que se espacializam, ou possuem alguma expressão espacial, espaço não necessariamente geometrizável, mas possuidor de certa lógica e processos explicativos e contextualizadores dessas imagens a partir do e com o ser humano em suas relações (p. 26).

Neste sentido, fica evidente que imagem e palavras, juntas são capazes de encandear um sentido nas práticas pedagógicas e endossar os argumentos de Deleuze de que “cinema é antes de tudo um dispositivo produtor de imagens, que é também capaz de detectar, desconstruir e superar os clichês como um estágio de impotência da imagem”, como pude ler em Guerón (2011, p. 12).

Ferraz e Neves (2006) ainda ponderam que “repletas de signos, as palavras e as imagens se tornaram tão complexas quanto à própria realidade que se pretende desvendar.” (p. 4)

O cinema teve início muito análogo ao da geografia, segundo a posição acerca desta de dois pensadores: Lacoste (1988), geógrafo francês do século XX, acreditava que a geografia, em primeiro lugar, servia para fazer guerra; Virilio, filósofo e arquiteto do século XX, tem um pensamento próximo a este de que “o cinema é um campo de batalha”

(VIRILIO, 1995), acredita que o crescimento do cinema é similar ao desenvolvimento das técnicas para reconhecimento de áreas de combate. Em Guéron (2011) pude ler que

[...] o nascimento do cinema [se dá] como um desdobramento tecnológico dos aparelhos e dispositivos de guerra dos Estados Nacionais do capitalismo. (...) [Assim, podemos ver o] cinema como parte indissociável desses aparelhos, uma vez que é um instrumento de estímulo psicológico e sensorio motor da guerra (GUERÓN, 2011, p. 59).

Essa analogia, de certo modo, ocorre porque esses pesquisadores têm como foco principal de investigação a imagem - no caso da geografia, a paisagem, que é um dos conceitos mais relevante nos estudos geográficos.

Ribeiro e Costa (2011), acerca das relações entre as imagens e a geografia, indicam que :

Desde suas origens, o raciocínio geográfico esteve associado à produção de imagens, assumindo um verdadeiro imperativo gráfico. Neste sentido, parte da tradição geográfica concebe as imagens como instrumentos tanto de percepção como de compreensão do mundo, e não apenas como exemplos ou ilustrações (p. 33).

A análise da paisagem é umas das concepções mais antigas da geografia, que se perpetua até a contemporaneidade. As relações de poder e de dominação, os elementos culturais estabelecidos, as interferências antrópicas, os objetos em seus lugares, a configuração espacial, dentre outras características, são elementos essenciais à geografia, podendo ser identificadas e caracterizadas no que paisagens/imagens transmitem. A investigação e a produção de '*conhecimentossignificações*' envolvidas nas imagens compreendem um dos principais focos e campos da geografia contemporânea.

Deleuze (2011) – na leitura de Guerón - afirma que o cinema é o engendramento de imagens, que sequencialmente apresentadas, criam uma ilusão ótica nos cérebros que gera o movimento. Bergson, estudado por Deleuze e transcrito por Guerón (2011), afirma:

[...] que o mecanismo de nosso pensamento é cinematográfico, vejamos então como é o mecanismo do cinema: fotogramas – e portanto fotografias – em intervalos equidistantes num porte de película – golpes estáticos no movimento do real – que iluminados e projetados um após o outro em movimento contínuo numa tela produzem ilusoriamente, com ajuda da persistência retiniana e da memória, um imagem-movimento, isto é, um objeto-imagem que é ele também uma parte de duração (p. 81).

Sendo assim, nesta pesquisa vamos entender que o cinema é uma arte e um artefato que pode ser apropriado pela geografia para o estudo das imagens/paisagens, sendo capaz de ajudar na compreensão dos fenômenos e no desenvolvimento acerca dos estudos das imagens. Nesta linha, podemos apontar que o cinema é um artefato de análise da geografia, onde a

historicidade da ciência geográfica colabora para um embasamento teórico, conceitual e metodológico para a compreensão e a importância desse artefato, se transformado em artefato curricular.

A compreensão do filósofo francês Deleuze vai além da análise das imagens, reflete sobre as implicações na sociedade e nos cotidianos delas. Citado por Guerón (2011), Deleuze define o cinema como:

[...] um autômato que na sua dimensão libertadora, como acreditaram alguns cineastas clássicos, provocaria, através de uma espécie de choque sensorial, o funcionamento do 'autômato espiritual' que nos constituiria (p. 63).

As imagens do cinema, como afirma, ainda, Deleuze, podem provocar atravessamentos importantes nos espectadores, no nosso caso, os estudantes. Através das obras fílmicas é possível fomentar o pensamento e a reflexão de temas, indicando, como defende Deleuze, a possibilidade de um choque sensorial, provocando emoções, sentimentos e as mais variadas reações que nós, humanos, podemos sentir.

Neste cenário de congruências da geografia e do cinema, trabalhando respectivamente com paisagens e imagens, nos inspiramos a considerar que as imagens podem ser levadas como paisagens para a geografia. Existindo uma ressignificação e atuando como produto circunstancial datados de importantes ideias que nos propúnhamos discutir nessa dissertação.

1.3 O cinema como potência do real

Em um cenário no qual acreditamos que a mídia – entre as diversas outras redes educativas - tem um papel importante nos processos formativos dos jovens, justificamos a importância da inclusão em ações curriculares com o cinema – e outras mídias também - nas escolas de ensino médio e fundamental, para que através de rodas de conversas, provocações, discussões e práticas pedagógicas seja possível despertar e incentivar a ampliação dos “mundos culturais” (ALVES, 2014) dos estudantes, bem como, criar novos ‘*conhecimentossignificações*’ porque, possivelmente, esteja mais de acordo com os que os jovens queiram ‘*fazerpensar*’.

Guerón (2011), de acordo com Bazin, afirma que:

O cinema – a técnica cinema – surgiu como uma das últimas realizações de um objetivo perseguido desde o Renascimento de encontrar uma técnica para reproduzir perfeitamente o real, algo que nos mostrasse este real tal qual ele é e sempre foi em si mesmo (p. 31).

Guerón (2011) afirma, ainda, que para Deleuze, cinema e realidade não são duas instâncias distintas. O cinema é, na verdade, descrito como “uma possibilidade, uma potência do real” (p. 13). Trabalhando em cima da paisagem e das ações encadeadas por trás, que buscam retratar uma espetacularização do real, assim é possível discutir alguns temas necessários à ‘*aprendizagem in situ*’ dos estudantes, sempre apontando as circunstâncias em que as obras fílmicas foram criadas.

Virilio (2011) indica que o cinema pode ser usado como ‘sujeição social’, já que nos seus primórdios foi usado como uma expansão das linhas de montagem da indústria fordista, ou seja, nas salas de cinema eram reproduzidos filmes que mantivessem uma ordem e o domínio da sociedade. Para Deleuze, ao contrário, a imagem cinematográfica era uma potência do pensamento. Este autor entendia que a política e a ética, compreendidas no cinema, podiam atravessar a filosofia e a liberdade de criação dos autores/produtores dos filmes podiam criar um cenário favorável a esse desenvolvimento na sociedade. Por isto, Guerón (2011) ao trabalhar com Deleuze o cita dizendo:

[...] identificando e potencializando as forças que atuam nesse sentido, ao mesmo tempo que identifica e desmonta esses poderes constituídos que, como contra-forças da vida, tentam afastá-la de se assumir completamente na sua dimensão autoinventiva (p. 64).

É justamente nesse diálogo entre cinema e sociedade, em tessitura de um pensamento mais criador e libertador, que esse artefato tem importância para a educação, pois possibilita muitas formas de entender e criar o real, potencializa os conceitos e as relações entre os seres humanos e entre esses e a Natureza. Ademais, esse artefato cultural, tem a capacidade de tocar e atravessar os indivíduos, produzindo diferenciadas sensações, emoções ou reflexões sendo potencialmente um objeto de estudo para as ciências produtoras de ‘*praticasteorias*’, especialmente a educação.

O uso do ensino de geografia relacionado ao cinema, data do início do século passado. Segundo Fioravante e Ferreira (2016 *apud* Fox 2001), indicam que data de 1901 a primeira documentação da utilização de filmes nas aulas de geografia. As autoras ainda revelam a problematização de pontuar uma data para a invenção do cinema, quando surge quase que simultaneamente na Europa e nos Estados Unidos da América. No entanto, concordam que a

invenção do cinematógrafo é um referencial importante e atribuem a invenção do cinema aos irmãos Lumière, na França.

As primeiras cenas de filmes reproduzidas foram de instantâneo interesse pelos geógrafos, pois representavam cotidianos dos centros urbanos no período e “não eram narrativas estruturadas, mas breves registros de tomada única de cenas do dia a dia, como o famoso filme dos Lumières que mostra trabalhadores saindo da fábrica no final de um turno” (Turner, 1997, p. 37, *apud* Fioravante e Ferreira, 2016, p. 214). Assim, foram alvo de interesse de estudo e incorporadas ao estudo da geografia pela relação direta entre o que mostravam e a paisagem, e porque eram imagens em movimento, que despertavam a necessidade de análise de ‘*temposespaços*’ dos/nos/com os cotidianos.

Segundo as autoras o interesse pelo cinema nas aulas de geografia, se tornou rapidamente maior que uso das imagens/fotografias, pois o advento do cinema trouxe “diferenciações entre lugares, dinâmicas sociais e naturais eram registradas pela câmera e devido a impressão de movimento.” (FIORAVENTE e FERREIRA, 2016, p. 216). Entendem, também, que a inserção do som na década de 1920 contribuiu para uma maior noção de realismo na arte cinematográfica.

Os filmes, especialmente os documentários, que visavam retratar os cotidianos¹⁰ com maior realidade, serviram como base legitimadora para o uso do cinema no ensino da geografia, especialmente no sentido de que apresentavam espaços mais distantes onde não era possível fazer trabalhos de campo, e serviam como fonte de análise para produção de conhecimentos. Entretanto, a produção da obra fílmica não é isenta de parcialidade, enquadramentos, tomadas, cortes de cena e diversos outros recursos podem ser utilizados para alterar essa “*representação do real*”, sendo retratado da maneira que os diretores¹¹ decidirem e, com isto, criando um real outro, como vimos que Deleuze indicou.

Ainda sobre essa retratação do *real*, as autoras acreditam que:

[...] um dos maiores desafios da utilização de filmes no ensino de Geografia parece estar diretamente relacionado com a necessidade de criar nos estudantes a habilidade de pensar criticamente acerca das imagens as quais estão sendo expostos. Isso significa que, mais do que apresentar meramente tópicos educacionais, como a descrição objetiva de padrões, eventos e processos geográficos, filmes devem ser questionados e tal questionamento só é possível a partir do momento em que se coloca em dúvida a premissa de que filmes são representações fiéis da realidade (...) (FIORAVANTE E FERREIRA, 2016, p. 219).

¹⁰ Coutinho – o maior documentarista brasileiro - diz que isto não corresponde ao que acontece. Ver Coutinho (1997).

¹¹ Uso o termo “diretor”, mas compreendo que uma obra cinematográfica é coletiva, tendo importante interferência em diversos aspectos do filme o(a) roteirista, o(a) diretor(a) de fotografia, os atores, etc.

Para além disto – “pensar criticamente” -, no grupo de pesquisa em que atuo, entendemos que ‘usar’ (CERTEAU, 2014) filmes em processos curriculares é possibilitar a docentes e discentes criar outros mundos, outras realidades.

Nesse sentido, precisamos pensar sobre o que seria essa representação fiel e o que os encontros com os filósofos, especialmente Deleuze e Guattari, nos revela: que essa representação fiel da realidade é meramente ilusória e tal questionamento nos filmes é pertinente para um pensamento crítico construído com embasamento nas possíveis *verdades/realidades* que podem existir e serem criadas

O geógrafo Gomes (2008) acredita que existe um pensamento muito positivista de que filmes são as *janelas da realidade*, ao longo dessa caminhada foi o embasamento de diversos geógrafos com filmes, acreditando na premissa que de são uma aproximação do real. A segunda perspectiva do autor é a de imagem não copiam a realidade, elas a criam. Essa abordagem pode ser problemática, se levado ao extremo, onde o referencial é perdido e o produto passa a ser fruto da criação coletiva. A mais adequada para as representações cinematográficas ou, no caso as imagens do cinema, apontada por Gomes (2008), é de que o cinema cria realidades próprias, coerentes em sua própria estrutura narrativa. Significando que filmes criam suas próprias linguagens, sistemas e quadros próprios no qual são embutidos contextos específicos de lugares e grupos sociais.

Existe ainda, uma grande preocupação para que as obras fílmicas não sejam apresentadas como uma *janela da realidade*, mas ainda é muito comum o uso dos filmes como ferramenta ilustrativa nas aulas de geografia. A exibição acaba tendo um papel de reforço do currículo aplicado, buscando apenas endossar o conteúdo apresentado. No entanto, existem esforços neste campo e avanços alcançados. Há uma recorrente produção que discute o uso do cinema como, apenas, ilustrativo e busca uma formação complexa maior, buscando compreender os agentes envolvidos tanto na produção quanto na reprodução dos filmes, bem como em seus usos (CERTEAU, 2014).

Fioravante e Ferreira (2016) ainda discorrem sobre esses dois tipos de abordagens utilizadas no ensino de geografia relacionado ao cinema, fazendo uma breve análise de como os geógrafos discutem os filmes no ensino da geografia:

A primeira delas está baseada na ideia de que o Cinema é uma ferramenta capaz de criar representações do mundo real. Isso significa que os filmes podem ser considerados enquanto espelhos da realidade e, nesse sentido, podem apresentar aos estudantes locais que não seriam facilmente acessados.

A segunda posição, nascida a partir da negação incontestável da anterior, afirma que filmes são produtos diretos de convenções narrativas e, portanto, não tem como intenção inicial representar fielmente qualquer possível realidade que seja passível

de documentação. Ao contrário, para os geógrafos que adotaram essa linha de pensamento, filmes não representam o mundo, eles criam mundos particulares e, para que seu uso seja o mais proveitoso possível, sua utilização deve, necessariamente, iniciar-se a partir do reconhecimento de tal premissa (FIORAVANTE E FERREIRA p. 212-213).

Com base no que indicam essas autoras e acreditando que a palavra “representação” seja muito forte para descrever o cinema, voltamos a pedir a ajuda a Deleuze, que diz que o real seja impossível de ser reproduzido e que cinema é uma “potência do real”. Assim, essa pesquisa se aproxima muito mais da segunda opção de metodologia de ensino de geografia com uso do artefato cultural cinema, como indicado pelas autoras acima e trabalhado no grupo de pesquisa a que pertencço. Assim, pensamos que o cinema é criador de um universo próprio, que apresenta um ponto de vista acerca de uma circunstância e o meio em que se produziu. A partir dessa ideia, de que existem interferências na criação das obras fílmicas e da dificuldade de representação do real, analisamos as obras cinematográficas, entendendo que precisam ser considerados, inclusive, o contexto de sua criação, seu desenvolvimento e os ‘*espaçostempos*’ em que foi criada e aquele nos quais os estudantes as vêem.

No entanto, não raro é a utilização desse artefato em sala de aula, seja em qualquer das duas abordagens relacionadas. Fioravante e Ferreira (2016) constatam, porém, que poucas são as publicações acerca dessa temática. Entendem essas autoras que isso “revela, antes de tudo, a falta de atenção dos geógrafos na criação de discussões que busquem avaliar a potencialidade, os limites, bem como, os problemas que são intrínsecos ao emprego desse meio para fins pedagógicos.”(p. 213)

Para os ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos escolares, o uso desse artefato cultural é um valioso recurso curricular, presente há anos no ensino de geografia nos segmentos fundamental e médio. Entretanto, nunca se pesquisou maciçamente a relevância para os processos de ‘*aprendizagemensino*’ e quais as implicações para os estudantes – e os docentes - do ‘uso’ (CERTEAU, 2014) de obras fílmicas e que tessituras de ‘*conhecimentossignificações*’ podem provocar.

1.4 Cinema: a forma estética, o clichê e o clássico/moderno

Sabemos que ao longo da trajetória do cinema, diversas formas estéticas e tipos cinematográficos passaram a existir. Hoje, compreendemos que o produto final do cinema não

é neutro e isento de ideologias, muito pelo contrário, está sempre lidando com a visão de um diretor e roteirista, e sendo um produto circunstancial de um determinado período histórico. Deleuze, citado por Guerón (2011), indica que os diretores, no cinema “clássico”, “buscam reproduzir uma realidade lógica, verídica e moral, mas também porque muitos deles vêem o cinema como um instrumento para provocar nos homens a experiência plena do que seria nossa essência racional” (p. 36). Isto não vai aparecer no cinema do pós-guerra (II Guerra Mundial) com o surgimento de outro tipo de formulação fílmica. Por esta indicação, podemos perceber que há múltiplas opções por determinados modo de conduzir, reproduzir, ou contar um fato em detrimento de outro modo. Portanto, a interferência dos diretores, da produção em si, está carregada de escolhas e de defesa de alguma ideia, criando “mundos” que serão retrabalhados pelos que *‘vêemouvem’* os filmes, depois.

Do mesmo modo, precisamos compreender que existem, também, nos processos curriculares, múltiplas escolhas ao fazermos ‘uso’ de algum filme. Considerando que o conteúdo e a forma dos filmes precisam ser previamente estudados e analisados, podemos entender que as escolhas docentes incluem desde a estética das obras fílmicas às temáticas incluídas nos filmes ou ao modo de tratá-las ou o interesse que podem despertar nos estudantes etc. Tudo isto potencializa os processos de *‘aprendizagemensino’* em sala de aula. Desse modo, entendemos ser de responsabilidade dos professores as escolhas dos filmes a serem trabalhados. No entanto, é preciso também que os mesmos entendam que são obras abertas e podem ser vistas sob outras perspectivas, não encarando como verdades reais ou absolutas. Sendo assim, em uma aula com filme, as discussões podem ser desviadas para outras temáticas, podem existir discordância de pontos de vistas ou compreensões diferenciadas entre os estudantes.

Como depois de assistir filmes em sala de aula, *‘conversamos’* acerca dele – docentes e discentes – precisamos lembrar com Elias (1994) o que acontece quando tomamos

[...] por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos não apenas as observações e contra-observações isoladas, mas o rumo tomado pela conversa como um todo, a seqüência de ideias entremeadas, carreando umas às outras numa interdependência contínua, estaremos lidando com um fenômeno que não pode ser satisfatoriamente representado nem pelo modelo físico da ação e reação das bolas [de bilhar], nem pelo modelo fisiológico da relação entre estímulo e reação. As ideias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. (...) A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das ideias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as

peças mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (29).

Neste contexto, de estimulador das ‘conversas’ ouvindo o que os estudantes pensam e formulam acerca do que viram/ouvirem ao participarem das sessões do cineclube – analisando o conteúdo dos filmes e relacionando o enredo do filme com os contextos em que vivem, nas relações das diversas redes educativas, os docentes passam a ser “capaz[es] de provocar o funcionamento da razão e do pensamento no limite de suas possibilidades” (GUERÓN, 2011: 37) e se vêm transformados – eles também - pelas conversas.

Nas minhas andanças, em sala de aula, pude observar que o sincronismo entre faixa etária dos estudantes e as temáticas, nem sempre é fundamental. De certo modo, estudantes com vivências culturais com maiores diversidades, em diferentes redes educativas, geralmente trabalham melhor com filmes complexos e elaborados. No entanto, nós ‘*praticantespensantes*’ docentes percebemos, pelo o convívio com as turmas, que muitos alunos são capazes de compreender e atingir o objetivo proposto mesmo possuindo menos idade. O que inverso também pode acontecer, ou seja, estudantes com mais idade, nem sempre aceitam temáticas mais complexas, nem participam melhor de ‘conversas’. Nessas diferentes situações, tornam-se necessárias diferentes atuações do docente e busca de diferentes processos curriculares.

O estudo de imagens, ao longo do tempo, teve muitas barreiras, especialmente no âmbito filosófico, pois muitos teóricos como Platão, condenavam o uso de imagens como ferramenta de estudo, compreendendo-as como sombras, algo que possuía menos valor real. Na contemporaneidade, encontramos em Deleuze a possibilidade de através das imagens tecermos e produzirmos ‘*conhecimentossignificações*’. A imagem ganha grande importância, devendo ser estudada, para produzirmos reflexões acerca da ideia ‘do real’ e dos cotidianos em que vivemos.

Os antigos filósofos inferiorizaram as imagens, pois existia uma condenação moral da falsidade e da ilusão. Pensavam que não existia a possibilidade de produção de ‘*conhecimentossignificações*’ com as imagens. Essa é uma posição ainda presente nos dias de hoje, como nos indica Machado (2001), mas trabalhamos mais próximo dos argumentos de Deleuze, tal como trabalhados por Guerón (2011). Este, usando o pensamento do primeiro, discute com aqueles que negam as possibilidades do cinema contribuir para criar ‘*conhecimentossignificações*’, em uma síntese de questionamentos:

[...] o cinema – não poderia ter nada de positivo: o cinema não teria nada a contribuir para a filosofia. De fato, como uma máquina produtora de imagens, ilusões, sensações e movimento, poderia contribuir para uma atividade que a princípio, e genericamente, deveria buscar a verdade, a essência do Todo como algo que se opõe a tudo isso? (GUERÓN, 2011, p. 57)

Concordamos com Guerón de que o cinema nos abre inúmeras possibilidades de ‘*pensarfazer*’. Entre essas – com diferentes tipos, formatos, ensejos, gêneros – uma delas é de retratar ‘uma realidade’¹², circunstanciada, reconhecida por muitos e que permite ‘conversas’ acerca do que é apresentado, permitindo a produção de ‘*conhecimentossignificações*’. Como vimos antes, Guerón (2011) faz uma leitura dos pensamentos de Deleuze a partir da ideia que “compreende o virtual como uma potência do real” (GUERÓN, 2011, p. 53), destacando o cinema – que são imagens engendradas – como relevante para o pensamento e os cotidianos.

Para podermos prosseguir nos estudos relacionados ao cinema e a possível ação transformadora na sociedade – inserido na educação – precisamos explicitar que dentro da própria arte cinematográfica existem nuances diversificadas e que ao longo de sua trajetória - desde a sua criação até os presentes dias - existem grande diversidade dos modos de apresentação dos filmes e que de fato contribuem de diferentes maneiras para a reflexão social. Guerón (2011), baseado nas obras de Deleuze, diferencia dois momentos: o “cinema clássico” e o “cinema moderno”.

A análise do cinema clássico está inserida num contexto onde os filmes tinham um importante papel para os Estados, atuavam na sujeição dos indivíduos e nas propagações de normas, hábitos e costumes comuns nos períodos. As produções eram deterministas como quando Guerón (2011) afirma que “o cinema clássico ficará mais claramente definido como uma ligação orgânica entre os meios e os personagens dos filmes.” (p. 90). Os filmes trazem história com personagens que, necessariamente, encontram um antagonista e que, ao longo do filme, vão criar uma série de conflitos e ações para que a situação final seja resolvida, sempre em favor, obviamente, do personagem principal. Criando um cinema moral que busca se aproximar com a realidade, com o que “deveria acontecer” para manter a ordem social. Nas palavras do próprio Guerón (2011) “a trajetória dos personagens tenderá a ser uma recuperação, e no caso do crime, a eficiência do herói, ou do Estado, poderá superar os *gangsters*, derrotando a degradação, a doença e a irracionalidade.” (p. 93)

O estudo do cinema clássico é relevante no aspecto de entendermos o caminho percorrido até o cinema contemporâneo, e assim podermos identificar as quebras de paradigmas existentes neste período recente.

¹² Já discutimos anteriormente os limites da ideia de realidade.

O cinema clássico, que se caracteriza por uma estrutura em que a história está organizada na forma de um processo com um ‘fim moral’ em que cada uma das passagens do filme está justificada, seria então parte de uma operação de poder que buscaria estabelecer esta experiência como a única possível para a história em geral (GUERÓN, 2011, p. 97).

A citação acima resume as características principais do estudo deste período e ratifica a importância do cinema para as tradições sociais e a operacionalidade exercida para certo controle da ordem social.

A passagem do cinema clássico para o cinema moderno, de acordo com Deleuze, tal como acompanhamos em Guerón (2011) insere novos contextos nas imagens, transformando o sentido e dialogando com os personagens envolvidos. As duas citações destacadas, a seguir, nos permitem compreender o papel da imagem diante dessa etapa do cinema, na qual a imagem contextualiza, fornece suporte e é parte integrante e importante da história contada e transmitida:

As imagens passam agora a trazer, ou no mínimo a insinuar, novos sentidos para as histórias dos filmes. Elas não aparecem mais apenas em função dos personagens e das histórias, tornando-se agora tanto personagens destes filmes, quanto elementos que ajudam de maneira decisiva a construir o próprio sentido de suas histórias (GUERÓN, 2011, p. 105)

O autor do texto que estamos acompanhando, ainda reforça a importância das imagens no sentido de agora serem atores dos filmes, importante objeto de estudo para a ciência, neste trecho destacado:

As imagens já não estão lá a serviço desses homens e de suas histórias; ao contrário, ela coloca os homens diante de outras possibilidades, outros sentidos possíveis para essas histórias, ou seja, as imagens são capazes de trazer sentidos para o filme, ao contrário de antes, quando só apareciam em função do sentido da história do filme: da trama, da ação e da subjetividade dos seus personagens (GUERÓN, 2011: 106).

Os dois trechos supracitados ratificam a importância das imagens no cinema moderno, como trabalhado por Deleuze. A transição do clássico para o moderno identifica também uma mudança de paradigmas, onde se inicia a busca por quebras de clichês, que ao longo da trajetória vai ser fruto de estudo e “combatido” por autores, escritores e diretores nas produções cinematográficas. Guerón, diz que esse período é aquele no qual “o real não para de trocar de posição com o imaginário, com o sonho ou com o delírio.” (GUERÓN, 2011, p.111)

Assim, o clichê, ainda com apoio em Deleuze, vai ser descrito por Guerón, como uma reação sensorio-motora, de aplicabilidade, de grandes recompensas, cheio de promessas,

“como uma experiência, - ou busca de uma experiência – de um sentido que se dirige para uma grande recompensa” (GUERÓN, 2011, p. 119). Explica, então, que esses clichês aparecem, no cinema, como uma lei de justiça: nesses filmes, próprios do período clássico, os personagens justificam toda sua trajetória de sofrimento, combate, guerra, drama ou insucessos por um final no qual o novo é desfeito e existe um momento-recompensa, quase que divina, pautado na justiça de todos os momentos sofridos no decorrer do filme.

A utilização de clichês foi comum durante todo o período clássico do cinema e só foi quebrada no surgimento do cinema moderno, o que, no entanto não o fez desaparecer por completo. Ainda hoje, é extremamente comum a utilização de clichês no cinema. O que difere são as possibilidades observadas: no clássico presente nas maiorias dos filmes, a quebra no cinema moderno e as diversas possibilidades no cinema contemporâneo.

Guerón (2011) ainda explica a aproximação do clichê com a moral, dizendo que estão interligados no período clássico do cinema, no qual o “politicamente correto” está associado quase como uma resolução dos fatos. Considera, por isso, “o clichê (...) uma imagem-moral, ou mesmo uma imagem-lei”, isto é, “uma imagem que funciona como uma espécie de índice padronizador e determinador de valor” (p. 138)

“A crise desse esquema de recompensa e castigo, isso que amarra logicamente o clichê a partir de uma lei – uma história, uma narração, com vistas a um fim e em função de um princípio.” (GUERÓN, 2011, p. 121) nesse momento de transição, percorrido pelo cinema moderno, revela o quanto foi importante para o estudo das imagens esse “novo” cinema, onde as imagens dialogam com o filme, formam parte do problema, da trajetória e são relevantes à medida que influenciam na transmissão do que se quer mostrar pelo filme. As quebras dos clichês, apontadas por Deleuze e Guerón, coincidem com a nova importância dada às imagens, quando se tornam atuantes nos sentidos dos filmes.

Acreditamos que o cinema, ao dar uma “opinião” acerca de um problema social e dos que dele participam, tramando o que é ‘*vistoouvido*’ permite diálogos múltiplos e complexos com a educação, já que cria conceitos, teorias e ‘*conhecimentossignificações*’. As ‘*conversas*’ que podemos ter depois de ‘*verouvir*’ um filme, fruto de uma circunstância social, vão permitir identificar: elementos de um determinado ‘*espaçotempo* (passado/presente)’; os ‘*praticantespensantes*’ que cruzam estes ‘*espaçotempos*’ desenvolvendo relações com outros ‘*praticantespensantes*’; as ações que desenvolvem, permitindo reflexões acerca delas.

É preciso ressaltar aqui, ainda, dois aspectos: o primeiro é de que não se abandonou – nem devem ser abandonados – a criação e o uso do cinema do primeiro momento estudo por Deleuze; o que precisamos ter aqui é a compreensão dos limites e dos clichês inseridos nestes

filmes. O segundo aspecto, é de que no seu uso didático e curricular, a maior parte dos filmes que usamos ainda pertence ao primeiro período; aqui devemos nos colocar a questão: por que isto ocorre? Desde aqui chamamos a atenção de que os dois filmes que foram usados por nós e ‘conversados’ com os estudantes talvez estejam na classificação “clássico”, embora datados de momentos posteriores ao indicado por Deleuze e estudado por Guéron. Este é um questionamento que nos acompanha, ainda.

Ademais, o cinema permite que cada pessoa tenha um sentido daquilo que está a ‘*verouvir*’, de acordo com suas ações e relações nas tantas redes educacionais existentes em sua vida, permitindo múltiplas e diversificadas vivências. Guéron (2011) discorre acerca destes complexos processos dizendo:

Assim percebemos o quanto a grande questão da interpretação dos sentidos – e isto expressa uma posição filosófica de Deleuze – não está, em relação à filosofia, na compreensão do sentido em si deste ou daquele conceito. Da mesma maneira, em relação ao cinema, a compreensão também não pode acontecer na interpretação do sentido em si desta ou daquela imagem, ou das leis de relação que estas podem estabelecer entre si. A interpretação de um sentido acontece no nosso contato-limite com a imagem-movimento do Todo. O que se dá é uma interpretação à maneira nietzschiana: uma criação, uma constituição de sentido. É neste limite, da experiência da realidade que podemos ter – no horizonte do mundo, do “intervalo” no qual vivemos - que os próprios sentidos se redefinem. É por isso que podemos ver Deleuze entre aqueles filósofos que recusam todo tipo de transcendência, de “universais” e se incluindo entre aqueles que ele mesmo chama de “filósofos da imanência”. É a partir deste raciocínio que ele vai compreender a função e a potência da filosofia numa grande identidade com a potência que ele vê no cinema, qual seja, a de criar conceitos, sentidos e novas dimensões de realidade (GUERÓN, 2011, p. 125-126).

Os argumentos usados pelo autor para defender a importância do cinema na produção de sentidos nos permitem tecer possibilidades diferentes em nossas ‘*praticasteorias*’ tanto das pesquisas nos/dos/comos cotidianos, como das nossas ações nos diversos processos curriculares que desenvolvemos. Sendo um artefato cultural e tecnológico que permite o desenvolvimento de ‘conversas’ em sala de aula, através de diferentes perspectivas, nos ajuda a melhor compreender os impactos dos filmes nos estudantes – e em nós mesmos -, precisando ser entendidos como se dá individualmente e de forma coletiva.

1.5 Desafios das salas de aula e da academia

As variadas mídias exercem, na contemporaneidade, um importante papel divulgador de informações, comunicador de ideias e de criador de modos de ser, tendo, hoje, um alcance quase que universal. Entre elas, o cinema, há mais de cem anos, contribui com esses processos. Segundo Fabris (2008), com esse artefato:

[...] enriquecemos a nossa própria história. Foi dessa arte, indústria, produção cultural – que, em cada década, assume uma nova dimensão e que, na contemporaneidade, através da alta tecnologia, continua cada vez mais se metamorfoseando e produzindo efeitos na vida das pessoas (p. 119).

Desde o início da minha carreira como professor, tenho feito deste artefato cultural e tecnológico – o cinema - um importante elemento em minhas aulas. Assim, decidi investigar as práticas pedagógicas com o ‘uso’ (CERTEAU, 2014) do cinema na minha dissertação, por acreditar que é um artefato cultural produtor de ‘*conhecimentossignificações*’, fomentador de discussões e podendo influenciar na vida dos jovens estudantes com os quais trabalho, ainda mais nas condições vulneráveis em que esses estudantes vivem as quais, mais adiante, irei identificar. Já adianto que são jovens que possuem dificuldade de acesso à cultura pública e diversificada e estão em uma região de periferia distante de ações governamentais que possam ser efetivamente criadoras.

Ainda de acordo com a autora supracitada, as práticas docentes com cinema fizeram-me enxergar o cinema de forma mais ampla, não apenas como um entretenimento. Como ela

[...] passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados. (FABRIS, 2008, p. 120).

Sendo assim, percebi ser possível para a educação e a geografia se utilizar do cinema como um artefato interessante aos processos curriculares. Concordamos com Nietzsche, que li em Guerón (2011) quando chega a conclusão que a verdade não existe “é uma forma de ilusão – de falsidade – que triunfa como a verdade, ou ainda que não existe verdade, apenas interpretações” (GUERÓN, 2011: 135) .

Nesta perspectiva, as *conversas* em sala de aula, após a projeção dos filmes servem de elemento essencial e necessário para que “*as verdades*”/interpretações, bem como com os

‘*conhecimentossignificações*’ dos estudantes possam ser debatidas, para que assim possamos refletir juntos, fazendo mudanças em algumas teorias e sentidos que possuímos. Aguçar os pensamentos e reflexões dos estudantes acerca das formas como entendem e articulam os fatos e acontecimentos humanos que lhes são transmitidos e aqueles que criam são possíveis com a utilização de filmes.

Os filmes, trabalhados em sala, foram tomados como textos culturais que possibilitam pensar a sociedade em que vivemos – de acordo com a sua produção histórica - e os efeitos produzidos nos seres humanos. Mediante essas possibilidades, surgem diferentes questões para serem esclarecidas: filmes antigos podem ser usados ou são “velhos” para a juventude atual? Podem contribuir no conhecimento de como a sociedade vivia em tempos passados? São somente reprodutores de clichês consolidados ou contribuem para a discussão de temas atuais em sala de aula?

Essas e outras questões tentaremos abordar ao longo da dissertação, quando discutirmos os filmes trabalhados, mas precisam estar compreendidas pelo professor que vai se utilizar deste artefato, para que possa conduzir o processo com os jovens. É preciso compreender os ‘*espaçostempos*’ escolares como um processo cultural amplo que vai além dos limites das próprias escolas. Compreendemos que as informações não vêm “*de fora*” das escolas já que seus ‘*praticantespensantes*’ – docentes, discentes e outros - circulam e fazem circular com eles as culturas das múltiplas redes educativas. É com todo este cabedal de múltiplos contextos que, *nos/dos/com* os cotidianos, pensamos e que podemos ressaltar para fazer com que os estudantes reflitam sobre essa relação entrelaçada entre os acontecimentos de tantos ‘*dentrofora*’, podendo perceber que os “assuntos” tratados nos ‘*espaçostempos*’ escolares são, também, seus.

Fabris (2008) trabalha, ainda em seu artigo, relacionando à educação e ao cinema, dizendo:

Os estudos dos diferentes artefatos culturais têm proporcionado um outro olhar para a área da educação, vista agora como muito menos restrita ao espaço escolar e muito mais aberta a conexões com outros lugares sociais. Trata-se de um olhar que descentra o sujeito e o vê inscrito em práticas culturais enredadas em relações de poder. Assim, pesquisadores vêm agregando às suas análises questões culturais de gênero, raça, etnia, classe social e outras nuanças que o contexto das pesquisas exigir, formulando outras questões e tendo em vista, principalmente, a complexidade dos acontecimentos sociais (2008, p. 121).

A multiplicidade e presença intensificada das redes tecnológicas, em especial a Internet, na última década, deram um peso ainda maior a esses processos. As informações e os ‘*conhecimentossignificações*’ vêm de todos os lados, desconexos, rápidos e muitas vezes até efêmeros, mas sempre com a pretensão de ‘verdades’. Trabalhar com esta multiplicidade de

informações e os ‘*conhecimentossignificações*’ traz a necessidade de que isto seja discutido pelos docentes em sala de aula para que possamos dialogar acerca de diversos assuntos com os alunos.

O estudo do cinema através da óptica da educação ainda está muito defasado, frente a outras temáticas de investigação. No entanto, cada vez mais, os pesquisadores têm dado importância aos modos como os filmes estão nas salas de aula – através de seu ‘uso’ e, também, de sua produção. Duarte (2002) sinaliza isso em seu livro, sobre cinema e educação, dizendo:

O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo (p. 97).

Frente à grande diversidade de obras cinematográficas, a produção acadêmica a respeito do campo da educação, ainda é muito limitada. No entanto, observo um crescente interesse pelos investigadores, buscando obras produzidas com variadas temáticas, inclusive de filmes produzidos fora do grande eixo comercial, especialmente o *hollywoodiano*, possibilitando um diálogo entre os filmes e a sala de aula, problematizando e provocando questionamentos. Em Fabris (2008) busquei compreender os mecanismos de como os significados se desdobram nos estudantes e, através das ‘conversas’ após ‘*veremouvirem*’ filmes, perseguirei esses questionamentos, que a autora descreve como complexos e com múltiplas funções:

Os significados pretendidos pelos produtores escapam, atingem outros alvos ou até mesmo produzem outros sentidos, alcançando outros endereços. É esse complexo processo que nos possibilita desenvolver diferentes leituras¹³ de um texto fílmico e dele extrair prazeres e questionamentos diferenciados e até mesmo opostos. O endereçamento pode ser entendido como uma forma de interpelação, um modo como se processa a convocação para que os sujeitos assumam determinadas posições e não outras. Essa ação é imprescindível no processo de constituição de identidades culturais (FABRIS, 2008, p. 124).

A autora afirma a importância do cinema para formação das identidades culturais, mesmo que as obras fílmicas produzam sentimentos variados em cada indivíduo. Mas compreendo e reforço que os ‘*praticantespensantes*’ envolvidos nos cineclubes, podem desenvolver a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ coletivos, mas observando as diferenças e as nuances que podem provocar nos estudantes os filmes ‘*vistosouvidos*’. Com

¹³ Em nosso grupo de pesquisa desenvolvemos ‘conversas’ que questionam a ideia de que realizamos “leituras das imagens”. Como se trata de uma citação, se não discuto isto aqui, quero pelo menos deixar assinalado.

Fabris (2008) percebemos que os filmes podem ter um significado pretendido para os autores/produtores e atingirem outras significações para quem os assiste e que, inclusive os professores podem estar diante dessa tarefa em sala de aula e terem uma perspectiva do filme. Acreditando que podem em certo filme trabalhar algumas temáticas, podem ser surpreendidos quando, após a exibição, outros temas surgem como de maior interesse para os estudantes. A obra fílmica, nestes casos, permite diferentes significações, de acordo com as redes educativas e as experiências de uns e outros.

Esta mesma autora ainda mostra a importância do papel do professor-pesquisador e as barreiras que podem ser encontradas por nós no processo de investigação:

Analisar uma produção como o cinema, que rompe com as formas mais comuns de representação, em que a materialidade é a imagem em movimento, é ingressar em uma outra dimensão do conhecimento. A imagem em movimento não apenas tenta reproduzir o “real”, como também nos faz entrar em uma dimensão *espaçotemporal* singular, criando um jeito novo de conhecer através do olho da câmera; nesse processo, pensamos e conhecemos por imagens. Com ele, vivi a experiência de ser uma pesquisadora que se viu envolvida com todas as emoções das histórias fílmicas, que ocupou a posição de espectadora, produtora e câmera, interagindo com todo o sistema de significação desse artefato cultural (FABRIS, 2008, p. 125).

Lidar com esses sentimentos e emoções faz parte de toda a trajetória da tessitura da pesquisa. Há, sempre, um forte entrelaçamento entre as temáticas que se propõe a investigar. Isto se soma às emoções dos estudantes, que transbordam de ‘*conhecimentossignificações*’ diferenciados, muitas vezes, a partir de informações obtidas em mídias diferentes. Veremos que isto aparece nas ‘conversas’ desenvolvidas no cineclube. Os momentos de tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ em conjunto, após a exibição das obras fílmicas, com seus ‘*praticantespensantes*’ tocados pelas provocações causadas pelo que ‘*viramouviram*’, tornam os ‘*espaçostempos*’ das ‘conversas’ extremamente singulares.

Nesse contexto, a pesquisa tem implicações importantes das ‘*praticasteorias*’ que convergem para a produção de novos ‘*conhecimentossignificações*’ sem afastar o investigador daquilo que estuda, entendendo que formulou suas questões a partir de questões que tem acerca do que quer estudar com a formação que teve.

Também a relação entre cinema e geografia, mesmo com a vasta produção cinematográfica existente - e a, também, vasta produção geográfica -, é pequena. Acerca disto, Fioravante e Ferreira (2016) indicam:

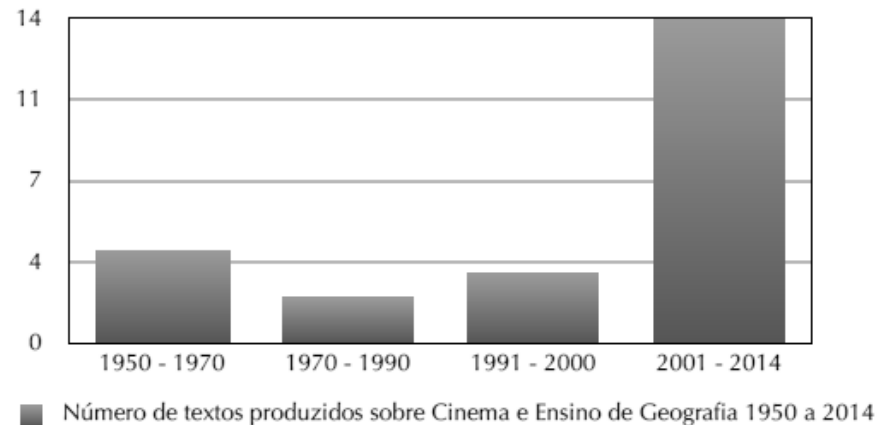
O Cinema é, e sempre foi, uma importante fonte de informação e documentação geográfica. Da mesma maneira, os produtos diretos dessa forma artística - os filmes - são, e sempre foram, relevantes recursos utilizados no ensino de Geografia. Por mais que essa aproximação conte com certa tradição, a produção que busca analisar

criticamente as possibilidades que o Cinema apresenta enquanto recurso pedagógico não é abundante quando voltamos o olhar para trabalhos e reflexões destinadas à publicação (p. 210).

Acreditamos que o fluxo de pesquisas e publicações tendem a aumentar nos próximos anos, pois percebemos o interesse de mais *'praticantespensantes'* na área – tanto pesquisadores, como docentes - o que possibilita uma maior frequência no uso desse artefato cultural *nos/dos/com* os cotidianos escolares. As reflexões acerca das obras fílmicas e a produção de trabalhos, artigos, teses e dissertações contribuem para um maior desenvolvimento do estudo de imagens na educação e possibilitam uma interação maior entre escolas e universidades, além de contribuírem para melhorar as relações docentes-discentes, pois tornam-se um atrativo para estes últimos, sendo, também, reconhecemos, prazeroso aos docentes que propõem atividades com seu 'uso'.

Fioravante e Ferreira (2016) buscaram analisar no seu artigo, o número de publicações sobre o tema – ensino de geografia e cinema – nos periódicos lançados no Brasil, entre as décadas de 1950 até o ano de 2014, produzindo o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Gráfico sobre a produção acadêmica de Geografia/cinema



Fonte: Fioravante e Ferreira, 2016, p. 212.

O gráfico acima indica o crescente interesse dos pesquisadores sobre o tema, mesmo que a utilização de filmes seja uma prática antiga em sala de aula. A produção acerca dessa questão nunca foi tão expressiva, como na atualidade. A partir de 2001 em diante percebe-se a maior publicação em periódicos de artigos relacionados ao tema.

A relação discutida entre cinema, geografia e educação se pauta especialmente nas possíveis práticas pedagógicas que podem ser exercidas através do uso desse artefato cultural. Discutimos, anteriormente, sobre a possibilidade de se produzir *'conhecimentossignificações'*

através do uso do cinema, mas lembramos que o mesmo não reproduz a sociedade e o espaço mas traz aquilo que os que o produziram desejam mostrar. Assim, as influências e contextualizações envolvidas precisam ser analisadas. Lembramos, também, que mesmo que uso do cinema seja muito antigo no ensino da geografia, a produção bibliográfica ainda é restrita e que as práticas de pensar as *imagens/paisagens* são muito mais complexas do que imaginamos.

Através dos autores e filósofos citados na dissertação até aqui, buscamos o embasamento teórico referencial para justificarmos a importância do cinema e filmes na criação de processos curriculares que permitem maior dinâmica na tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ nas ações escolares. Apropriamo-nos do conceito de *paisagem* da Geografia e nos inspiramos de forma análoga as *imagens*, para tornar nossa análise mais profunda e as práticas pedagógicas existentes, como o cineclube e as *conversas*, como ferramenta de criação e produção de ‘*conhecimentossignificações*’ acerca dos mais variados temas e assuntos abordados.

1.6 Entendendo as imagens, sons e narrativas como ‘personagens conceituais’

No grupo de pesquisa em que trabalho, as imagens, sons e narrativas são entendidos como ‘personagens conceituais’. Desse modo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, tornou-se necessário a busca por compreender melhor como esta ideia surge e como devemos compreendê-la. Para Deleuze e Guattari (1992), criadores da ideia¹⁴, o personagem conceitual “nada tem a ver com a personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste”. Através da leitura dos seus pensamentos, foi possível perceber que estão em todos os lugares, nos diálogos e nos pensamentos dos filósofos e artistas em toda a história.

Deleuze, mesmo antes do encontro com Guattari, trabalhava com esta ideia – embora só a fosse formular depois dos trabalhos com este outro autor. Ele ‘conversava’ com artistas – pintores, escritores, cineastas e filósofos (DELEUZE, 2007a; 2007 b; 2005; 2003; 1985) para pensar e fazer avançar o que estava pensando. Já com Guattari, além de ‘nomear’ esta relação que tem com aqueles que estuda (DELEUZE e GUATTARI, 1992) produzem, com esta metodologia um livro acerca de Kafka (DELEUZE e GUATTARI, 2014) Damasceno (2015)

¹⁴ O criador da ideia é Deleuze mas como a publicação da mesma se deu neste livro dos dois autores, colocamos assim esta autoria que não importava, acredito, a Deleuze.

define os personagens conceituais como “potências de conceitos e operam sobre um plano de imanência ou uma imagem do pensamento”, acreditando que os conceitos transbordam opiniões correntes. Ainda de acordo com a autora, há uma interface entre a filosofia e arte, que permite uma aproximação dos conceitos que produzem importantes significados para as ciências humanas:

Arte e filosofia recortam o caos e o enfrentam, mas não do mesmo modo, nem é da mesma maneira que essas disciplinas povoam os respectivos planos. A arte produz uma constelação de universo ou de afectos e perceptos e a filosofia cria conceitos a partir de um plano de imanência. A arte pensa por afectos e perceptos e a filosofia pensa com conceitos. Mas isso não quer dizer que ambas as disciplinas estejam impedidas de efetuarem suas respectivas trocas ou linhas melódicas (DAMASCENO, 2015, p. 138).

No âmbito da filosofia, Deleuze e Guattari (1992) analisam os personagens conceituais da seguinte forma:

Pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá; e, mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstituído pelo leitor. Por vezes, quando aparece tem um nome próprio: Sócrates é o principal personagens conceitual do platonismo. Muitos filósofos escreveram diálogos, mas há perigo de confundir os personagens de diálogo e os personagens conceituais: eles só coincidem nominalmente e não tem o mesmo papel. O personagem de diálogo expõe conceitos: no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto que outros, mais ou menos antipáticos, remetem a outras filosofias, das quais expõem os conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou modificações que o autor lhes vai impor. O personagem conceitual, em contrapartida, opera os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervém na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então os perigos próprios a este plano, as más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmo, inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia” (1992, p. 85-86).

Dessa maneira, os autores desassociaam os personagens conceituais dos de diálogo e relativizam o conceito de maneira mais elucidativa, quando dizem que estes estão vinculados ao movimento e ao plano de imanência do autor para criação ou elaboração de uma teoria. A fim de reforçar a ideia para a compreensão do conceito, concordamos com Damasceno (2015) quando aborda que:

O plano de imanência é aquilo de que a filosofia necessita para se constituir enquanto filosofia. Nesse sentido, esses pensadores afirmam que a filosofia precisa, antes de mais nada, de um meio, de um campo prévio para sua instauração, um solo propício para o exercício de criação conceitual que lhe é próprio (p. 140).

Ademais, Deleuze e Guattari afirmam que a criação é o principal processo dos personagens conceituais, ratificando importância dos pensadores/criadores, dizendo:

[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro¹⁵ (DELEUZE e GATTARI 1992, p. 156).

Com o intuito de ampliar a discussão e relacioná-la com minha pesquisa, indico que meus ‘personagens conceituais’ são as imagens e sons dos filmes e as narrativas que aparecem nas ‘conversas’ em sala de aula após ‘verouvir’ os filmes.

Buscamos compreender, então, como essa ideia se desenvolve no campo das pesquisas com os cotidianos. Alves (2012), a partir das suas pesquisas, indica como esse processo complexo que está em movimento, em pesquisas estabelecidas com professores em escolas através das “conversas”. Diz esta autora:

[...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam.

É nessa mesma direção que afirmamos que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos *espaçotempos* cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos.

Nesta pesquisa, então, partimos de uma afirmativa: “conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes”. Para alguns (muitos?) isto é entendido como ‘perda de tempo’. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘lôcus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais (ALVES, 2012, p. 12-13).

Sendo assim, para Alves (2012) os *personagens conceituais* são as imagens e as narrativas produzidas pelas ‘conversas’ em sala de aula, ampliando sempre a possibilidade criação de novos personagens, como nos indicam Deleuze e Guattari (1992):

¹⁵ É este trecho que nos permite afirmar que o criador da ideia é Deleuze (ver nota anterior).

[...] a lista dos personagens conceituais não está jamais fechada, e por isso desempenha um papel importante na evolução ou nas mutações da filosofia; sua diversidade deve ser compreendida, sem ser reduzida à unidade já complexa do filósofo grego (p. 11).

Nesse contexto, as “conversas”, que são o principal ‘lócus’ da pesquisa, tornam-se extremamente importante, pois permitem que apareçam crenças, ‘*praticasteorias*’, novos – e velhos – ‘*conhecimentossignificações*’, narrativas de todos os tipos que permitem formar nossos intercessores.

As ‘*praticasteorias*’ acerca dos cotidianos escolares aparecem de forma complexa e múltipla. Assim, presentes nas mais diversas ações pedagógicas desenvolvidas em meu trabalho docente, buscar melhor entendê-las, através das narrativas dos estudantes nas sessões de encontro, é um dos processos fundamentais para a produção da minha pesquisa. As narrativas e as imagens foram elementos possibilitadores desse processo. Surgidas nas “*conversas*” nas sessões realizadas, pautadas na troca de experiência entre os estudantes, estimulando suas falas, expondo suas aproximações ou divergências, essas narrativas permitem as trocas entre os ‘*participantespensantes*’. Brandão (2014) nos fala acerca deste processo, dizendo:

Mais relevante ainda é destacar que nesse processo formamos e somos formados, interferimos e sobre nós outros interferem, tocamos e somos tocados, mudamos os outros e somos modificados. Tanto os intercessores chamados “personagens conceituais” – que nessa dissertação são as imagens e as narrativas –, como os *praticantespensantes* – que tecem essas redes em intensos processos de trocas, que colaboram com nossas pesquisas e nós com eles (BRANDÃO, 2014. p. 40).

Os estudantes, quando provocados pelas imagens e sons, despertam a memória afetiva e a possibilidade de narrativas acerca dos filmes exibidos e das próprias vidas, tornam-se autores, participantes. As rodas de “conversas” realizadas após a exibição dos filmes criam narrativas acerca do movimento e das possibilidades encontradas e despertadas pelo filme, com todos os seus elementos: diálogos, trilha sonora, interpretação, cenários, acontecimentos etc. Essas narrativas tornam-se nossos ‘personagens conceituais’.

Entendemos que a tessitura das conversas provocadas pelas imagens e narrativas dos filmes, trazem possibilidades de diálogos entre o que foi ‘*vistoouvido*’ e as experiências individuais, na busca de um pensamento partilhado. Essas histórias partilhadas vão se transformando em história comum o que, segundo Sousa Dias (1995), acontece com todos os textos escritos. Em suas palavras, estudando Deleuze:

[...] uma obra não se faz com a subjetividade individual do criador, com o eu privado do autor. Faz-se com os acontecimentos de uma vida, as coisas, gentes,

livros, ideias e experiências que se consubstanciam em nós, insensivelmente até, com os nossos devires, e traçam a nossa autêntica individualidade. E faz-se com tudo isso não enquanto vivências subjetivas, percepções, afecções e opiniões de um eu, mas como singularidades pré-individuais, infinitos supra-pessoais, como tal partilháveis, ‘comunicáveis’, correntes de vida transmissíveis. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima (SOUSA DIAS, 1995, p.104-105).

Essa busca de ideias compartilhadas nos exige, sempre, considerar as experiências dos estudantes envolvidos, pois com elas são tecidas as “conversas”, indicando as redes educativas em que estão inseridos e nas quais mais se envolvem.

Larrosa (2002) acredita que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21). Diz este autor que experiência:

[...] é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...]; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza [...], falar sobre o que nos acontece [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

2 FILMES, CONVERSAS E TESSITURAS

Neste capítulo da dissertação pretendemos analisar as obras fílmicas estudadas, até aqui, e compreender melhor quais são os possíveis planos pedagógicos que podemos traçar com os dois filmes trabalhados em sala. Os filmes foram escolhidos a partir de um tema que pretendíamos desenvolver: o *trabalho doméstico*. Depois da temática escolhida, passei a assistir vários filmes de diferentes gêneros para poder optar por dois que estivessem adaptados às condições necessárias para as *sessões do cineclube* que eu realizaria com os estudantes e que seria seguida pela *roda de conversa*, como já indiquei.

Para podermos pensar sobre as multiplicidades das relações nos *‘espaçotempos’*, escolhemos duas produções de épocas e países distintos, para que o contexto de criação fosse completamente diferente. As obras precisavam ter uma duração que permitisse sua apresentação no horário possível, com complexidade que estivesse de acordo com a vivência dos estudantes que iriam assisti-los.

De acordo com Fabris (2008), essa aproximação entre cinema e educação é bastante recente e precisamos olhar as obras pela perspectiva política e sob o viés educativo, para não traçar apenas um panorama de comunicação. Diz a autora:

[...] o cinema é formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-lo. Quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação. Esse é um limite que é preciso ultrapassar, mas é necessário ter certo cuidado para continuar com o foco na educação – as pesquisas precisam investigar o campo da educação. A área da comunicação contribuirá com os conhecimentos que dão conta da especificidade do cinema ou de qualquer outro artefato midiático que esteja sendo analisado, mas deve-se demarcar o foco das investigações em educação com questões e problemáticas que não sejam apenas interessantes, lúdicas ou consideradas temáticas da moda, mas temas necessários, úteis, inovadores, criativos. As pesquisas em educação precisam manter um compromisso político com a área, contribuir no encaminhamento dos problemas educacionais de nosso país (FABRIS, 2008: 121).

A autora reforça muito bem o compromisso de que nós, *‘praticantespensantes’* da educação, precisamos estar articulados com as questões políticas para colaborar com o desenvolvimento intelectual, crítico e pessoal dos estudantes. Sendo essa aproximação, entre cinema e educação, realizada de modo responsável, com o intuito de tecer os mais variados *‘conhecimentossignificações’* e com respeito às experiências de todos, poderá contribuir para

ganhos significativos nos processos curriculares e para seus *‘participantespensantes’* – *docentes e discentes* – produzindo importantes e necessárias trocas de *‘fazeressesaberes’*.

Trabalhar com, pensar acerca de e analisar filmes pelo, no campo educativo é sempre um desafio, pois assim como Fabris (2008) aponta “que as obras foram produzidas em um determinado contexto e que, portanto, carregam marcas que falam desse tempo e espaço” (p. 125) precisamos estar atentos a todos os detalhes e compreender a dinâmica em que os artefatos foram criados e naqueles em que os estamos usando, ‘conversando’ com os estudantes sobre isto e ouvindo o que pensam acerca do que *‘viramouviram’* nos filmes. A autora pontua, ainda, sobre a relação do cinema com os *‘docentesdiscentes’* já que estão inseridos e mergulhados na obra, que provoca, instiga e causa emoções, ficando difícil separar os elementos incorporados na tessitura da pesquisa, o professor, também, vira espectador, se vê tocado, atravessado pela obra fílmica.

2.1 Os caminhos percorridos para a escolha dos filmes *‘vistosouvidospensados’*

A opção pelos filmes escolhidos veio de uma vontade de trabalhar com produções africanas, que são tão pouco disseminadas ao grande público brasileiro. Comecei assim, assistindo vários filmes africanos indicados pela minha orientadora, Prof.^a Dra.^a Nilda Alves e por amigos do grupo de pesquisa “Redes Educativas, Currículos e Imagens” (GRPESQ), do qual faço parte.

Assisti a filmes de temáticas, períodos e gêneros diversificados, mas sempre pensando em vincular com a minha formação de origem (a Geografia) e com a inserção social dos meus estudantes para que se sentissem envolvidos nas sessões de filme e nas rodas de *conversas* que realizaria.

Neste processo da pesquisa, me baseei nas coordenadas criadas por Fabris (2008), que traçou um panorama da importância da escolha dos filmes para o êxito no trabalho, ademais colabora também no sentido de discorrer sobre as técnicas cinematográficas e quanto influenciam no entendimento da obra: as músicas, os planos de câmera, os cenários, os enredos, toda a multiplicidade e diversidade encontradas no cinema possibilitam caminhos diferentes a percorrer.

Este estudo prévio do filme precisa ser feito pelos docentes que vão se utilizar do cinema em suas aulas para que esteja pronto a ‘conversar’ com os estudantes qualquer que

sejam as questões em torno da qual queiram ‘conversar’. Mas, para além disso, no que se refere à pesquisa que faço, é necessário que me muna de dados, gráficos, outras imagens – fotografias, mapas, histórias em quadrinho, charges, entre outros - acerca da temática com que vamos trabalhar nas aulas de Geografia – emprego doméstico – para poder estender a temática até onde seja possível, a partir do que os estudantes levantem acerca dela. Neste contexto, se torna necessário, também, fazer um estudo do período histórico e da paisagem geográfica nos quais o filme se passa e foi produzido, sempre para permitir coordenar as ‘conversas’ desenvolvidas.

2.2 Um pé na África

Dentre os filmes africanos que assisti, optei por: um senegalês de 1966, com direção de Ousmane Sembène, drama, 55 minutos, preto e branco: ‘*La noire de...*’ (A negra de...); e pelo brasileiro de 2015, com direção de Anna Muylaert, drama, 114 minutos, cor: ‘*Que hora ela volta?*’. Escolhi os dois filmes, especialmente, pelas seguintes razões: são filmes protagonizados por mulheres; têm como temática principal as relações patrões/empregadas domésticas; trabalham com ideias de migração e de diferenças socioculturais.

O cinema africano tem pouca circulação mundial, mas devido especialmente aos festivais internacionais tem ganhado maior exposição e, na atualidade, o compartilhamento pela *internet* e em movimentos sociais, que se apropriaram desta rede tecnológica, podemos alcançar inúmeros deles.

Ousmane Sembène produziu o primeiro filme de importância rodado na África (BOUGHEDIR, 2007), o curta metragem *Borom Sarret* (1963). O cineasta é dos mais conceituados do continente, tem uma tendência política (ou sociopolítica) bastante atuante. Neste autor, podemos ler sobre ele:

[...] o cineasta analisa a realidade por intermédio de critérios sociais, econômicos e políticos. O choque entre tradição e modernidade é explicado pela tensão entre as classes sociais com interesses antagônicos, as forças nacionais e estrangeiras, as escolhas econômicas, a dependência e a independência, e a luta para mudar autoridades e instituições. O principal objetivo é conscientização do público com relação às estruturas que condicionam e o estímulo para exigir mudanças e melhorias no sistema social (BOUGHEDIR, 2007, p. 42).

Em um olhar mais atento sobre o filme africano analisado observamos uma aproximação muito grande com o Boughedir (2007) nos diz sobre os filmes de Sembène. Essa necessidade política presente nas obras do diretor, não é apenas uma marca dele, mas de toda uma geração de cineastas africanos que estavam inseridos em um processo longo e muito crítico da história da África: a descolonização¹⁶.

Buscamos compreender se o cinema estava inserido em um processo de independência mais amplo, com atores e outros agentes envolvidos nesse contexto. Observamos que o momento era de transcendência cultural, em diversas áreas, como nas artes, na música, no teatro, na história. Sobre este período escreve Barbosa (2008):

Assim, nos anos de 1950, o arcabouço teórico ocidental foi importante na formação da primeira geração de historiadores africanos, quando estes começaram a construir uma história da África realizada pelos próprios africanos. Tratava-se sobretudo de depurar tais concepções de seu viés eurocêntrico. Para isto, dever-se-ia realizar uma adequação teórico-metodológica que visava qualificar tal saber para embasar uma história científica da África. Isto, em oposição a visão colonialista sobre o continente. Este objetivo, no contexto linguístico, da época, marcado pelas Independência Nacionais Africanas foi chamado de ‘Descolonização da história’ (p. 9).

Sendo assim, as principais criações cinematográficas, dessa época, se inserem no que Thiong’o (2007) chamou de “descolonização da mente”, se referindo a esse contexto sociopolítico tão conturbado. O eurocentrismo foi, e ainda é, um dos fatores mais complicados do desenvolvimento do cinema africano. Observamos o que autor nos diz sobre esse período:

A questão da descolonização da mente, no entanto, é de igual importância e não pode se esperar até que todos os recursos estejam disponíveis. O tema é importante porque o cinema na África tem se desenvolvido no contexto de ferozes lutas entre o colonizador e colonizado e seus legados na era pós-colonial. Essas lutas e suas consequências afetaram a África e os povos africanos em todos os níveis: econômico, político, cultural e psicológico, na sua própria auto-imagem da comunidade. Portanto, as relações de cinema africano não se resumem às relações de riqueza e poder, mas também da psique. A descolonização do espaço mental deve seguir *pari passu* com a do espaço econômico e político (THIONG’O, 2007, p. 27-28).

Assim, observamos a importância do cinema para os povos africanos, pois trabalha com a psique das comunidades, pode contribuir para emancipação coletiva das referências europeias e para a construção das próprias histórias dessas nações. Thiong’o acredita que o cinema é importante, pois retrata e perpassa para as telas os cotidianos locais, as tradições

¹⁶ Descolonização Africana: período iniciado pós a 2ª Guerra Mundial em que os países africanos começam seu processo de independência das metrópoles europeias, muitos duraram décadas e tiveram episódios de sangrentos confrontos.

diversas e, principalmente, as línguas tão diversificadas que habitam as tantas Áfricas existentes no continente africano e que foram e são ameaçadas pela educação eurocêntrica e conservadora Assim, nos diz Thiong'o (2007):

Foi no cinema africano, pouco importa o que pensemos do conteúdo, que o personagem africano recuperou sua linguagem. É na tela que encontramos o povo africano falando sua própria língua, lidando com os problemas em sua própria língua e tomando decisões por intermédio de diálogos da língua materna. Nesse sentido, as tradições da literatura africana eurocêntrica e seu estudo de forma estão atrasados em comparação com a breve tradição do cinema africano. Na sua breve aparição no palco estético, o cinema africano já deu um passo gigante ao rejeitar a noção neocolonial de que pessoas na África não têm línguas, que os africanos devem se expressar exclusivamente em línguas estrangeiras (p. 31).

Pensamos que por essa necessidade de retratação tantos filmes africanos tratem de temas tão complexos, como a política e os contrastes sociais encontrados no continente. Especialmente no cinema sembeniano, diretor do nosso filme escolhido, que “tem uma visão de mundo em conflito entre tradição e modernidade, que continuou a dominar o cinema africano, pelos menos até recentemente.” (DIAWARA, 2007, p. 67). Podemos entender, com isto, um pouco mais do que nos diz Deleuze de que o cinema é uma potência do real. Essa escolha de temáticas, de paisagens e de línguas pelos cineastas africanos nos mostra que eles assim entendiam o cinema que faziam. Por isto, Thiong'o (2007) continua:

Escravidão, colonialismo, neocolonialismo, racismo e ditaduras são partes inseparáveis da realidade africana e não podemos nunca ser seduzidos pelos nossos financiadores e agimos como a se única realidade na África fosse a de nossos anciões sentados sob um baobá exsudando sabedoria, ou de elementos sobrenaturais da vida africana (p. 29).

Assim, neste cenário, de lutas e tessituras da sua própria história, o cinema africano emerge, apesar de todas as dificuldades tecnológicas e financeiras, como um artefato importante na criação da história recente da África. (Re) Afirma suas batalhas, dar visibilidade aos seus agentes e retrata a cultura dominada e sufocada, por anos, pela Europa Ocidental.

A dominação dos países europeus e também dos estadunidenses, inclusive no âmbito cinematográfico, produz, segundo os autores com que dialoguei até aqui, um desafio para as comunidades africanas manterem seus hábitos, culturas e inclusive as línguas maternas, já que as escolas são predominantemente letradas nas línguas do colonizador. As histórias e contos

africanos ficam, praticamente, a cargo dos griôs¹⁷ e das sucessivas narrativas orais. Thiong'o (2007) salienta que o cinema tem importante papel no combate acima referido:

A batalha de imagens é a mais feroz, a mais implacável, e o que é pior, é contínua. Com essa batalha, deve-se uma eterna vigilância por parte de todos nós. Se nós vivemos e numa situação em que a imagem do mundo é ela própria colonizada, então fica difícil percebermos a nós mesmos a não ser que lutemos para descolonizar essa imagem (p. 30).

O autor acredita que as imagens vindo *'de fora'* do continente contribuem para a uma visão estigmatizada da África e que é preciso (re)criar essa visão. Boughedir (2007) vai afirmar, assim, que os cineastas iniciaram uma busca por uma forma de realização que levasse em conta as especificidades culturais da África (p. 47), transcorrendo assim outras formas estéticas, valorização dos contos, das narrativas, do animalismo, enfim, buscando elementos essenciais que estão nas culturas dos povos africanos, em sua variedade.

A leitura que se fez do cinema africano nesse pós- 2ª Guerra Mundial, foi de um “cinema-verdade”, pelo menos para muitos pesquisadores do cinema e críticos, até por conta das inúmeras reportagens sobre a África, filmadas por cineastas africanos, porém, encomendadas majoritariamente pela mídia europeia e estadunidense. Assim Diawara (2007) acredita que “as pessoas vão assistir filmes africanos como se eles retratassem a realidade da África, em vez de vê-los como filmes.” (p. 62.). E, para nós, *'praticantespensantes'* dos cotidianos na educação, pensamos que os filmes não são retratos fiéis da realidade, discutimos isso no capítulo anterior, e buscamos ajuda em Gomes (2008) para refletirmos sobre as *janelas da realidade*.

Neste cenário, é importante ressaltar, que existem diferenças nas gêneses das reportagens e das produções dos filmes africanos. O primeiro é estritamente demonstrativo e com interesse de mostrar as peculiaridades e as especificidades das paisagens, hábitos e cultura do continente africano. Enquanto o segundo busca as mais variadas referências e segue tendências sociopolíticas, culturais, lúdicas, baseados em contos e histórias, enfim, as mais variadas vertentes de criar e (re)criar as tantas áfricas existentes em filmes. Boughedir (2007) vai nos dizer, inclusive, que o cinema africano permaneceu mais artesanal do que industrial, produzindo os chamados “filmes de autor”, em vez de filmes de gêneros que constituem o cinema estritamente comercial. (p. 49).

¹⁷ São os anciões das tribos dos países africanos responsáveis por contar as histórias e os contos dos antepassados. De modo figurativo, reúnem os mais novos ao seu redor, embaixo de um baobá –árvore sagrada- e narra as aventuras e confusões dos personagens do continente.

2.3 ...E o outro no Brasil

O cinema brasileiro, ao longo do tempo, passou por diversas fases, como as das pornochanchadas, o cinema novo e o cinema marginal. Teve muito êxito no âmbito nacional e é bastante reconhecido internacionalmente, com filmes como *O pagador de Promessas* (1961), dirigido por Anselmo Duarte e concorrente ao Oscar de 1962; *Terra em Transe* (1968), dirigido por Glauber Rocha e ainda hoje considerado um dos melhores filmes brasileiros de todos os tempos; até grandes sucessos de mídia e público, como *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), dirigido por Bruno Barreto.

Mesmo assim, na década de 1980 e 1990 enfrentou graves problemas de produção, devido a uma conturbada conjuntura sociopolítica e econômica, que transitou do fim da ditadura militar até o momento presente. Somado a isso, ainda houve o encerramento das atividades da Embrafilme, em março de 1990. Acerca desta crise, escreve Estevinho (2009):

O desmonte da estrutura institucional de suporte ao filme brasileiro, realizado por Collor no início de 1990, colocou em evidência a impossibilidade de auto-sustentação do cinema no país. Durante os dois primeiros anos da década tanto a produção quanto a exibição de longas nacionais praticamente reduziu-se a patamares ínfimos. Durante os últimos anos da década de 1980 a Embrafilme centralizou os esforços na produção, atraindo também os conflitos políticos derivados de tal exclusividade. Se a crise econômica era um obstáculo real para os cineastas, a legitimidade política de sua atividade encontrava sérias dificuldades de sustentação na sociedade diante das denúncias de malversação no uso de verbas públicas (p. 122).

A Embrafilme era responsável por captar e financiar as produções cinematográficas do Brasil e seu encerramento foi uma grande perda para os diretores, produtores e os demais agentes envolvidos na produção do cinema nacional. No entanto, Estevinho (2009) apontou alguns caminhos para que o cinema conseguisse resistir a esse processo: como o surgimento de financiadoras locais que deram suporte e sustentação para a produção no período, como o Rio Filmes (1993) criado no Rio de Janeiro e a PIC-TV (1996) criada em São Paulo, por base dos legislativos municipais e estaduais desses estados. Na criação da Ancine (2001), no segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, voltou ser predominante o referencial nacional na captação e distribuição de recursos das atividades do audiovisual.

Esse período pós-encerramento da Embrafilme e a pouca produção no cinema nacional foi superado pelo o que se chamou de ‘Retomada do Cinema Nacional’, com o lançamento de *Carlota Joaquina – Princesa do Brasil* (1995) de Carla Camuratti e *O Quatrilho* (1995) de Fábio Barreto, o segundo indicado ao Oscar como Melhor Filme de Língua Estrangeira. A

criação da Lei Nº 8.685 em 1993, foi um dos grandes responsáveis pela retomada das produções nacionais. Essa Lei dizia:

LEI Nº 8.685, DE 20 DE JULHO DE 1993.

Art. 1º Até o exercício fiscal de 2003, inclusive, os contribuintes poderão deduzir do imposto de renda devido as quantias referentes a investimentos feitos na produção de obras audiovisuais cinematográficas brasileiras de produção independente, conforme definido no art. 2º, incisos II e III, e no art. 3º, incisos I e II, da Lei nº 8.401, de 8 de janeiro de 1992, mediante a aquisição de quotas representativas de direitos de comercialização sobre as referidas obras, desde que estes investimentos sejam realizados no mercado de capitais, em ativos previstos em lei e autorizados pela Comissão de Valores Mobiliários, e os projetos de produção tenham sido previamente aprovados pelo Ministério da Cultura (CÓDIGO CIVIL, 2017, Lei 8.685).

Ou seja, a lei permitia o desconto do imposto de renda das empresas que financiassem as produções do audiovisual e de certo modo colaboraram na fomentação das produções cinematográficas brasileiras, no entanto, com o surgimento da Ancine (2001) notamos modificações nas estruturas das leis que foi alterada devido ao insucesso e o esgotamento da lei 8.685, segundo, justificaram, oficialmente, à época.

Para Estevinho (2009) esse período foi de qualificação desta produção, intitulada de *cinema da retomada*, apresentam-se temas como a diversidade, a liberdade estilística, o esmero técnico, entre outros. Os dados da Secretaria do Audiovisual indicam mais de mil filmes produzidos e exibidos no período, realizados seja por cineastas veteranos quanto por estreantes.¹⁸ O autor ainda acredita que as produções:

Quando observados em bloco, os filmes apresentam algumas características comuns, seja na observação do cotidiano das classes populares; na apresentação dos signos da cultura popular ou na utilização de cenários emblemáticos do cinema brasileiro: o sertão nordestino e a favela carioca (ESTEVINHO, 2009, p. 126).

Neste cenário, podemos elencar algumas produções que se estendem desde os meados das décadas de 1990 até o início dos anos 2000, como: *Central do Brasil* (1998) de Walter Salles; *Orfeu do Carnaval* (1999) de Cacá Diegues – uma releitura da obra de 1959-; *Cidade de Deus* (2001) de Fernando Meirelles, e muitas outras que tiveram como ‘*espaçostempos*’ de realização essas paisagens que o autor supracitado mencionou.

¹⁸ O Relatório do Cinema Brasileiro 1995-2002 apresenta a produção de 1.199 filmes, com 190 filmes de longa-metragem, 340 documentários ao custo de R\$ 646 milhões. O termo *cinema da retomada*, inicialmente veiculado pela imprensa, foi utilizado por Lúcia Nagib no livro *O Cinema da retomada: depoimento de 90 cineastas dos anos 90* (ESTEVINHO, 2009, p. 126).

Até recentemente¹⁹, o cinema brasileiro viveu uma fase de expansão das produções e aumento do número de espectadores. A movimentação de recursos, as leis de incentivo da Ancine, a criação da Spcine em São Paulo, foram fomentos que contribuíram para um novo avanço do cinema nacional. Esse movimento foi assim descrito, em revista semanal:

Após a primeira onda da chamada “retomada”, entre 2005 e 2008, a oferta de cinema estava reprimida. Havia poucas salas, baixa expansão e estagnação das bilheteiras. A solução foi intensificar a expansão de salas no Norte e Nordeste, público historicamente alijado do acesso à produção cinematográfica. Nessas duas regiões, houve um crescimento de 1.018 salas entre 2011 e 2016 (mais de 60% delas abertas em cidades do interior). Ampliar o acesso leva mais pessoas ao cinema. Um levantamento parcial deste ano indica que já passam de 186 milhões de bilhetes vendidos, um crescimento de 7,5% sobre 2015 (NUNOMURA, MEDEIROS & SANCHES, 2016, Revista Carta Capital).

A diversificação dos gêneros das obras fílmicas e o aumento do número de salas, especialmente em regiões mais remotas e periféricas, foram fatores que contribuíram para o aumento do público e da geração de renda do cinema brasileiro. Até recentemente, o setor era um dos mais lucrativos do país e mobiliza grandes corpos técnicos de produtores, diretores, atores e outros agentes. No entanto, não podemos nos esquecer de que muitos desses investimentos e patrocínios estão abarcando uma parte das produções cinematográficas brasileiras, uma grande parcela está à margem desses processos e sobrevive com investimentos bem modestos ou até sem investimentos.

O cineasta Walter Salles, em 2006, declarou numa roda de conversa sobre cinema²⁰ que as mudanças nos gêneros do cinema acompanhavam a política e a sociedade brasileira. Os filmes “da retomada” retratavam a busca da identidade do povo brasileiro que tanto sofreu abandonado e com represálias naquele período, enquanto os filmes mais atuais possuem temas que podem se passar em qualquer lugar do mundo. Não tratam diretamente do sentimento e das necessidades da nossa sociedade.

O reconhecimento internacional também tem sido parte da nova fase do cinema brasileiro. O jornal estadunidense The New York Times, publicado no dia 07 de Dezembro de

¹⁹ Lembramos que com a mudança atual de governo, com a posse de Temer, o setor cultural é dos que mais tem sofrido com cortes orçamentários e outros tipos de medidas.

²⁰ “Hoje eu vejo que há uma recorrência da busca da identidade nos filmes brasileiros da dita “retomada”. Era comum um desejo muito grande de se entender, uma busca da identidade perdida dos personagens, que é também a busca de uma identidade dos realizadores, depois da brutalidade da era Collor.” (SALLES, Festival de Cinema Raízes do Século XXI – Cinema brasileiro contemporâneo. Realizado em 14 a 30 de Julho de 2006. Fonte: Revista Cinética, acessado em 29/04/2018. <http://www.revistacinetica.com.br/raizesdebates.htm>)

2016²¹, teve uma matéria sobre os principais filmes do ano e na lista vigoraram dois filmes brasileiros bastante aclamados pelo público e crítica: o filme crítica chamado assim pelo jornal “*Aquarius*” (2016), com Sônia Braga e direção de Kleber Mendonça Filho e o pungente, também chamado assim pelo jornal, “*Boi Néon*” (2016), de Gabriel Mascaro.

2.4 Tessituras e ‘conversas’ acerca dos filmes ‘*vistosouvidospensados*’

Os filmes ‘*La Noire de...*’ e ‘*Que horas ela volta?*’ foram escolhidos por tudo que os cerca. Pensamos que os filmes apresentam soluções diferentes a problemática, estão em períodos de criação bastante distintos e são diferentes em seus contextos, mas apesar de tudo isso, possuem uma confluência de enredo e de temática. Entendi que as conversas geradas a respeito deles poderiam ser muito produtivas e a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ seriam relevantes para o curso.

A temática principal dos dois filmes é a mesma, *trabalho doméstico*, no entanto os enfoques em cada uma das histórias são diferentes: no filme africano (Senegal) a tensão principal são os cerceamentos que a protagonista (Diouana) sofre dos patrões e enquanto no filme brasileiro a relação entre patrão e a filha da empregada doméstica é mais relevante, a luta de classes é mais evidente.

No entanto, as obras fílmicas têm outras aproximações, como por exemplo, as duas personagens principais (Diana e Val) são migrantes, ambas deixaram sua terra de origem para buscar melhorar na qualidade de vida, deixaram um passado, histórias, vivências para construir algo novo, com mais prosperidade e engajamento. Virilio (2009) aponta alguns dados e algumas informações que são relevantes para entendermos melhor esses processos migratórios em que as personagens, assim como milhões de pessoas, estão submetidas no momento presente em muitas regiões da Terra:

Últimas notícias. Em 2008, trinta e seis milhões de pessoas foram deslocados de seu lugar de origem, por razões climáticas, catástrofes naturais, conflitos. Um bilhão de pessoas estão previstas para os próximos cinquenta anos. Um bilhão de pessoas que vão se movimentar. Toda a situação do mundo vai ser perturbada. Perturbada pela

²¹ Reportagem do The New York Times, *The Best Movies of 2016*, de Manohla Dargis, A. O. Scott e Stephen Holden, publicada no dia 07 de Dezembro de 2016, acessada no dia 29/04/2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/12/07/movies/the-best-movies-of-2016.html?_r=0>. Acesso em: 14 jan. 2017.

crise de localização. As sociedades antigas estavam inscritas em um território, a terra natal⁴. Hoje, elas estão a deriva por razão de deslocalização do emprego, por causa de conflitos que não acabam nunca. E, também, evidentemente, pela grande questão climática: o desaparecimento de arquipélagos, a submersão de litorais. É toda a história que se coloca a andar. É toda a história que se joga na estrada. Um bilhão de pessoas que se movem em meio século, nunca existiu antes (VIRILIO p.7 *apud* ALVES, 2017, p. 3)

Pensamos em abordar nas *conversas* esses motivos e relevâncias que fizeram as protagonistas deixarem suas terras: o caso de Diouana (*La Noire de...*) foi por uma estagnação política e econômica do seu país, que era ex-colônia francesa e durante um período chegou a ser considerado território ultramarino do país europeu. A grande motivação de Diouana era um emprego que ex-patrões franceses lhe ofereceram, a oportunidade de trabalho – já que no seu país estava bastante difícil – mais a oportunidade de vivenciar o país europeu, com suas comidas, hábitos e modas, foram os incentivos principais de sua aceitação.

No caso de Val (*Que horas ela volta?*) foi um movimento bastante comum no território nacional, o fluxo de saída do nordeste brasileiro para o sudeste que foi intenso em meados e final do século XX²², motivado pelas oportunidades de emprego e pela estagnação sociopolítica no período no Nordeste, como em tantos outros períodos. A personagem ainda tinha mais um agravante, deixou uma filha com parentes e enviava remessas mensais de dinheiro para a criação da menina.

Os filmes ainda possuem outros pontos convergentes, como as relações conturbadas das empregadas domésticas com os patrões, a maior problematização – ou não - da luta de classe e o contexto em que as mulheres continuam a exercer papéis sociais subordinados. As histórias apesar de conduzidas, e principalmente, finalizadas de modo bastante diferentes nos induzem a pensar e refletir sobre alguns pontos importantes da nossa sociedade. Refletir o papel das mulheres (patroas) nas duas circunstâncias temporais, a importância das leis trabalhistas para as domésticas, o assédio moral e sexual, o encarceramento, o cinema como produtor de discussões e fomento, enfim, as possibilidades são diversas e multiplicidade de tessituras feitas nos coletivos dos *'praticantespensantes'* do cineclube podem colaborar para o aparecimento de múltiplas e complexas questões...

Abaixo segue os cartazes de divulgação dos dois filmes que senti necessidade de reproduzir aqui, já que eles propiciam também boas *'conversas'*:

²² Este movimento aconteceu também em outros períodos, no entanto, apontamos esse período por coincidir com o movimento de Val.

Figura 3 – Cartazes dos filmes ‘vistosouvidos’



Fonte: Blog Cine África. Disponível em: <<http://cine-africa.blogspot.com.br/2016/04/ousmane-Sembène-la-noire-de-1966-alta.html>>. Acesso em: 14 jan. 2017. Site Adoro Cinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-231230/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

Ao longo da dissertação comentamos um pouco sobre as temáticas e os enredos dos dois filmes discutidos nas *sessões* e nas rodas de *conversa*, no entanto, dedicamos as próximas páginas a tecer algumas discussões acerca dos filmes.

2.5 La noire de ...

O filme senegalês, dirigido por Ousmane Sembène, é uma importante obra africana que aborda temas complexos e retrata a trajetória de Diouana (vivida pela atriz *Moumou Atingo*), que recebeu convite para ser babá na França, dos seus ex-patrões em Senegal. No entanto, acaba virando empregada doméstica, sem muitas horas de descanso, nem horários para sair e assim precisa reconsiderar toda sua vida.

Pesquisamos bastante na *internet*, mas as informações a respeito do filme, tanto como fichas técnicas e críticas são bastante restritas. Os motivos podem ser o período do filme, década de 1960, ou a pouca visibilidade do cinema africano. No entanto, ainda assim, encontramos alguns sítios e fóruns de discussão a respeito do filme. A maior parte deles,

elogiando e tecendo comentários positivos acerca do mesmo. Destacamos, abaixo, alguns desses pronunciamentos, para ilustrar a discussão:

Figura 4 – Críticas relacionadas a ‘La noire de...’



Wesley PC > 7 anos atrás

O grunhido de identificação que minha mãe soltou durante a cena final justifica em muito o estupor diante desta obra suprema da cinematografia mundial, famosa por ter sido o ponto de partida africano, mas imortal por mostrar que seres humanos sentem e, como tal, sofrem e morrem um pouco a cada dia! (WPC>)

★★★★★ Já Vi ❤️



Leandro Clarence 2 anos atrás

Esse filme corta como navalha na carne (sem trocadilhos com o filme da Vera Fischer). 'Ousmane Sembene' mostra com coragem, e sinceridade uma pequena porcentagem do que foi o colonialismo europeu. Os reflexos da escravidão, aqui vista como a escravidão doméstica, vivido e narrado de forma dolorosamente brilhante por sua protagonista. Um panorama de uma Europa dividida entre o Branco e o Negro, o pobre e o rico. A burguesia ignorante contra um povo que lutava para manter suas origens e tradições. A sinceridade deste filme é algo raro, genuíno que sem dúvidas deixa cicatrizes. INESQUECÍVEL.

★★★★★ Já Vi ❤️



Daniel Chigurh 9 meses atrás

Se as coisas já são bastante difíceis para os imigrantes na França, imagina na época desse filme, que é a primeira grande obra do cinema africano. A protagonista é praticamente um vítima de cárcere privado. Muito bom filme do Ousmane Sembene, o meu quinto filme do diretor.

★★★★★ Já Vi



Carla Marinho 1 ano atrás

Um belo filme sobre uma realidade dolorosa.

★★★★★ Já Vi



Diogenes Jorge Aureliano 2 anos atrás

Coragem é ter a disposição para enxergar o mundo por detrás da máscara dos excluídos e marginalizados do meio social.

O que dizer da quantidade de sonhos esfarelados?

✓ Já Vi



Elder F. 1 semana atrás

Um bom filme para dar início a um longo debate.

De tantas cenas simbólicas presentes na obra, chamaram a minha atenção duas:

1. A Diouana brigando pela máscara com a patroa, patroa que representa a apropriação pela França da cultura do povo Senegalês. Embora seja apenas uma máscara, a Diouana luta por ela como se defendendo o pouco que resta da sua cultura antes que seja apropriado pelos franceses.
2. A criança no final com a máscara indo atrás do francês, como que representando o fantasma que a própria França e a sua colonização de Senegal deixaram para trás.

👍 Já Vi



Sandro Carvalho 2 meses atrás

Que filme incrível! A dicotomia presente em todas as cenas torna o filme inesquecível. O final é claramente uma rejeição à colonização que tanto sangrou, e continua a deixar rastros, sobre todos os países que foram injustiçados.

★★★★★ 👍 Já Vi ❤️

Fonte: Sítio Filmow. Disponível em: <<https://filmow.com/a-negra-de-t12780/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

As sugestões acima foram retiradas do sítio da *internet* Filmow, que é considerada uma rede social para cinéfilos que gostam de trocar ideias e opiniões sobre os filmes assistidos. Observamos que a maioria dos espectadores do filme, apesar do recorte feito, considera um filme bastante importante pela representatividade africana no cinema e pelas suas possibilidades no social, de criar problematizações e deslocamentos.

Ainda em buscas na internet, encontramos um artigo que comentava sobre o filme, em um sítio brasileiro, especializado em pesquisas, notícias, teses, filmes, artigos relacionados ao continente africano. Na sessão de cinema do sítio, encontramos um artigo dedicado ao filme. Diémé (2014), seu autor, elabora uma análise à luz do tema discutindo, especialmente, a importância da obra para a sociedade africana, e também dos filmes de Sembène (01.01.1923-09.06.2007) que foi um dos grandes cineastas do continente. Diz Diémé (2014)

Dentro daquele contexto colonial, o filme de Sembène mostra que a mulher senegalesa, usada como amostra de uma realidade quase continental, era uma batalhadora que apesar da dureza de sua vida cotidiana, alimentava-se de esperança e se aventurava na busca de trabalho mesmo sem ter formação profissional. Esta predisposição fazia dela uma presa fácil dos predadores. Ser empregada doméstica era o sonho que habitava o sono da quase totalidade das mulheres urbanas como a Diouana. Este sonho coabitava com o mito do salvador branco, no caso delas, da salvadora branca. O branco, no então imaginário social local, era sinônimo de opulência ao passo que o negro rimava com a miséria (p. 1).

O autor afirma que o filme é um retrato do período pós-colonial em que Senegal estava vivendo, depois de anos de dominação francesa. Os anos seguintes à descolonização

foram de extrema dificuldade para a população, devido à estagnação sociopolítica, a fragilização das relações de trabalho e falta de oportunidades e perspectivas que o povo passava. Diémé (2014) ainda acredita que filme é uma metáfora do tráfico de negros e sua imediata escravização no continente americano.

Compreender as dinâmicas das cenas é muito importante, por isso, cortar o filme em fragmentos e estudá-los nos seus signos e representações colabora na compreensão da obra. Nessa metodologia de análise que optamos, buscamos fazer uma decupagem²³ do filme. Usar esse processo para analisar os filmes assemelhou-se ao processo de “desmanchar o material”, para fazer uma leitura mais densa das cenas e dos recortes criadas pelos diretores/roteiristas.

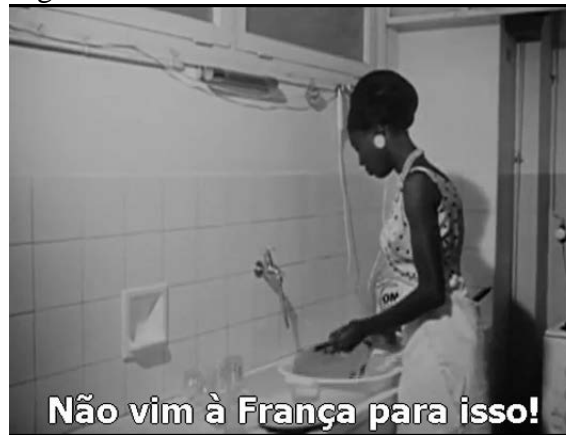
2.6 Decupagem e tessitura de ‘La noire de...’

‘La Noire de...’ se inicia com a chegada de um grande navio em um porto da França, vindo de Dakar – capital do Senegal e, dele, desembarca Diouana com sua pequena mala e muitos sonhos. À espera dela estava seu antigo patrão, ao longo do filme descobriremos que Diouana foi babá dos filhos desse casal de franceses, enquanto eles moravam na África. No caminho para casa, a senegalesa descobre através da janela do carro um pouco do novo continente e se sente entusiasmada.

A protagonista chega ao apartamento e reencontra antiga patroa, que apresenta todas as possibilidades de conhecer a região de Cote D’Azur (Nice, Antibes e Cannes) e logo em seguida a leva para conhecer o trabalho dela na cozinha e no banheiro. Diouana é vaidosa, faz todas as suas atividades domésticas muito bem arrumada, com acessórios, salto alto e tem suas primeiras reflexões do que estava fazendo lá, atuando como empregada.

²³ “a palavra decupar vem do francês découper, que significa ‘cortar em pedaços’. Na prática, é o momento em que o diretor e o roteirista dividem cada cena em planos” (Araújo, 1995, p. 62 *apud* Fabris, 2008, p.128)

Figura 5 – I cena do filme ‘La noire de...’



Fonte: Filme ‘La noire de...’, 1966.

Indaga-se como são as pessoas e a vida na França, pois as portas dos vizinhos permanecem fechadas, dias e noite, e ela não consegue sair do emprego, porque tem muitas horas de trabalho. Pergunta-se pelas crianças e reafirma não ser cozinheira e faxineira, pois foi contratada para cuidar das crianças. Concomitante a isso, a patroa se mostra opressora, obrigando-a a usar avental e a servir as refeições. Começamos também a pensar sobre o papel da mulher naquela sociedade europeia, sufocadas nas convenções sociais e tão cerceada quanto Diouana.

Em uma das cenas mais emblemáticas do filme, enquanto a senegalesa serve o jantar para os patrões e um casal de convidados, que conversam sobre a problemática vida nos países africanos, acontece o pequeno diálogo:

- Me permite, senhorita? – diz um convidado – Nunca beijei uma mulher negra. – O homem dá um beijo em Diouana.
- Tenho a impressão de que ela não está feliz. – comenta a outra convidada (Cena de ‘La Noire de...’, 1966).

Figura 6 - II cena do filme ‘La noire de...’



Fonte: Filme ‘La noire de...’, 1966.

A protagonista parece não entender aquele acontecimento e fica reflexiva, a partir daí, lembra como foi procurar emprego em Dakar. Suas andanças e buscas pela cidade, que vivia um momento de dificuldade financeira e poucas oportunidades de empregos, especialmente para os nativos. Diouana caminha, batendo de porta em porta, se oferecendo para trabalhar. E assim, nessas condições, conhece um homem, com o qual vem a desenvolver um relacionamento amoroso. Ele ainda comenta sobre a praça onde as mulheres senegalesas permanecem, todos dos dias, em busca de trabalho.

Sendo assim, Diouana parte para lá, como todas fazem cotidianamente, ficando sentadas na guia da rua, expostas e vitrinadas para serem ‘selecionadas’ pelas patroas brancas estrangeiras, esperando para receberem uma oportunidade de trabalhar.

Figura 7 - III cena do filme ‘La noire de...’



Fonte: Filme ‘La noire de...’, 1966.

Diouana relembra do ocorrido de modo doloroso, se recordando dos detalhes e que mal podia ver os olhos de quem a estava selecionando. Quando as mulheres perceberam o ocorrido partiram em disputa em cima da branca, mas essa escolheu a jovem senegalesa que estava mais distante. Diouana volta para o lar feliz, comemorando o feito, de conseguir trabalhar para os brancos.

No seu primeiro dia de trabalho, ela presenteia a patroa uma máscara que comprou de um menino pobre de sua aldeia. Diouana se dá muito bem nos seus primeiros dias de trabalho como babá. Recorda-se que sua função era apenas tomar conta das crianças, sem cozinhar, sem lavar roupas, sem limpar a casa. No filme, ela é despertada de sua lembrança, dos momentos no Senegal, e volta a trabalhar, recolhendo a mesa e servindo o café. Por mais que

já suponhamos, nesse momento fica claro que Diouana não fala francês fluentemente, mas que de modo intuitivo os entende.

Assim, Diouana continua suas funções, mas reflete sobre os reais motivos de estar ali, em servir a todas as necessidades domésticas de sua patroa e seu patrão. Pensa sobre o que os outros, em Dakar, estarão pensando a seu respeito. Conclui que para ela, a França não é o que ela imaginou e que, ali, se encontra cerceada, presa. Que o novo mundo é apenas a cozinha, o banheiro e o quarto. Muito diferente do que sua patroa lhe disse de como seria essa nova vida.

Figura 8 - IV do filme ‘La noire de...’

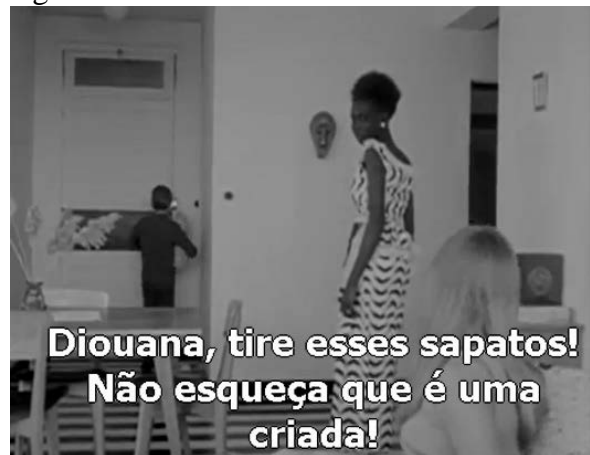


Fonte: Filme ‘La noire de...’, 1966.

“Aqui minha vida se passa entre o banheiro e a cozinha?”, reflete Diouana. “Isso é viver na França?” (LA NOIRE DE..., 1966). A protagonista não consegue acreditar e aceitar aquilo em que sua vida se transformou. Antes a madame era gentil e cortês com ela. Em uma das cenas, a patroa a acorda a força, gritando que ela é preguiçosa e está demorando a iniciar os seus afazeres matinais. O desenrolar do filme mostra também o descontentamento da senhora com a vida que leva.

Na sequência, Diouana se tranca no banheiro, nega-se a servir, mantêm-se calada, como em um ato de protesto. Depois, tranquilamente, segue para seu quarto, abre as janelas, arruma alguns pequenos pertences, veste-se, calça-se e coloca seu avental. O interessante da cena, é que tudo acontece de forma muito cautelosa, a personagem se mantém em silêncio, quase que agindo de forma mecanicista. Ao sair do quarto, ainda sofre represália da patroa:

Figura 9 - V cena do filme 'La noire de...'



Fonte: Filme 'La noire de...', 1966.

Diouana mostra indícios de descontentamento, retira os sapatos, mas deixa no meio da sala, desafiando sua patroa. Ainda assim, a madame francesa ameaça deixá-la sem comer, se ela não se comportar devidamente. Em silêncio, a protagonista permanece, mas responde em pensamento que assim também não fará suas tarefas.

O patrão chega e diz que chegou correspondência de Dakar para a jovem, diz ser da mãe dela, que está preocupada com a ausência de notícias e de recursos. Cobra ajuda financeira de sua filha, que acredita estar amparada financeiramente pelos patrões. No fundo, a empregada doméstica duvida, inclusive, que a carta seja verdadeiramente de sua mãe. Rasga a carta e se retira da mesa. Nesse momento, a jovem senegalesa se sente uma prisioneira. Acredita que por ela não conhecer ninguém e não ter ninguém da família lá, a fizeram escrava.

Diouana resiste. Pensa em não trabalhar, já que não comeu. Retira a máscara que deu de presente aos seus patrões e a guarda para si. Assim, mergulha em seus pensamentos e recordações. Buscando imaginar porque aceitou aquela oferta de emprego. Em suas lembranças, o namorado discorda de sua mudança, no entanto, ela se sente entusiasmada em essa nova etapa de vida. Conhecer e viver na França eram a realização de um grande feito. Para o seu namorado, as condições de vida que serão análogas ao trabalho escravo doméstico.

Os patrões chegam à casa e encontram Diouana dormindo. Logo é acordada de modo agressivo pela sua patroa, que nota a ausência da máscara. Assim, a jovem empregada recebe seu primeiro pagamento. Quando encontra a máscara nas coisas da jovem, a patroa tenta levá-la de volta, mas as duas disputam mão a mão quem fica com a máscara.

Figura 10 - VI cena do filme 'La noire de...'



Fonte: Filme 'La noire de...', 1966.

Diouana se sente escrava e promete para si mesma que não foi para aquilo que se mudou para França, novamente mergulhada em suas dúvidas e indagações. Nega-se a usar o avental, a servir, a apenas trabalhar, inclusive devolve seu salário. Promete que eles não a verão mais. Conclui que a madame mentiu para ela. Não aceitava estar ali para ser uma escrava doméstica, prisioneira, cerceada. Então, Diouana resolve dar fim aos problemas, encontra a maneira de não voltar para a família, mas também de não ser uma serva dos patrões franceses. Diouana tira a própria vida.

Figura 11 -VII cena do filme 'La noire de...'



Fonte: Filme 'La noire de...', 1966.

Interessante é a observação da trilha sonora do filme, que vai reforçando as emoções sentidas por Diouana, nos fazendo tomar posição quanto ao que é narrado. Em todo o sofrimento da jovem senegalesa escuta-se uma melodia sofrida, triste com sonoridade africana, quando ocorre a mudança de cena para a vida dos patrões pós o suicídio de Diouana

toca-se uma bossa cotidiana, passando a mensagem que a vida dos patrões continua a mesma, tranquila e serena, após o ocorrido, enquanto conversam na sala e leem jornal.

O ex-patrão da jovem senegalesa, então, viaja para Dakar (Senegal) para entregar os pertences de Diouana aos familiares. Carrega a pequena mala da jovem e a máscara que ganharam de presente. Então, conhece a mãe da jovem senegalesa. Cordialmente, ele oferece dinheiro que é recusado. Sendo assim, vai embora da pequena vila onde Diouana morava. Uma criança pega a máscara e segue pelo caminho até o cais do porto e vê de longe ele indo embora. Essa cena pode ter vários simbolismos, sendo necessária a tessitura das múltiplas possibilidades com os *'praticantespensnates'* das *'conversas'*.

Assim termina o filme de Osama Sembène carregado de simbolismo e de cenas fortes, que atravessam a todos o que o assistem. Traz-nos reflexões importantes e perpassam diversos assuntos como a migração, o trabalho escravo e doméstico, a importância das leis trabalhistas para as domésticas, o neocolonialismo europeu no continente africano, a apropriação da cultura, as cicatrizes deixadas pela dominação hegemônica dos países europeus, o suicídio, entre outros. O clássico filme, apesar de se desenrolar em um *'espaçotempo'* muito diferente do nosso atual brasileiro²⁴, nos faz pensar e permitiu ótimas *'conversas'*.

Figura 12 - VIII cena do filme *'La noire de...'*



Fonte: Filme *'La noire de...'*, 1966.

²⁴ Relembramos o que escrevemos na nota 19, mas mais ainda: lembramos que as mudanças nas leis trabalhistas muito recentemente, votadas no Parlamento, atingem direitos dos trabalhadores conquistados através de muita luta e que foi retirado sem aprovação da população, inclusive porque o plano de governo aprovado nas urnas em 2014 não era esse.

2.7 “Que horas ela volta?”

O filme brasileiro de Anna Muylaert foi lançado em 2015, cor, 117 minutos e ganhador de diversos prêmios nacionais e internacionais, inclusive o Festival de Berlim, na Alemanha. O longa-metragem chamou a atenção por ter sido bastante assistido fora do Brasil, antes mesmo de ter sido lançado nacionalmente e lotou salas de cinema na Europa e nos Estados Unidos.

Diversas críticas foram divulgadas em relação ao filme, que possui uma temática forte, baseada nas relações existentes entre patrões e empregados. A diretora já trouxe outras realidades sociais para a tela antes, como nos filmes ‘Durval Discos’ (2002) e ‘É Proibido Fumar’ (2009), mas a profundidade desse filme é muito maior, tem uma narrativa mais tradicional e encanta pelo modo como discute os cotidianos. A obra busca mostrar uma família tradicional brasileira de classe média-alta e nos fazer enxergar que aquilo acontece em diversos lares no nosso país. Talvez por essa abrangência, esteja repleto de clichês, como o a cenas do sorvete e as xícaras de café, por exemplo. Carmelo (2015) faz uma leitura bastante interessante da temática:

Regina Casé interpreta Val, uma empregada doméstica de Recife que mora há mais de uma década em São Paulo, na casa dos patrões. Dentro deste amplo lar de classe média-alta, Val é considerada “quase da família”, tendo criado os filhos dos patrões como se fossem os próprios, mas ela ainda faz as suas refeições em uma mesa separada, dorme no quatinho dos fundos e jamais colocou os pés na grande piscina onde os outros se divertem. A empregada doméstica foi o símbolo escolhido para ilustrar a condescendência de certa elite que “acredita sinceramente ter sido feita para ocupar tal posição”, como diriam os sociólogos Michel Pinçon e Monique (PINÇON-CHARLOT, 2015).

A saga de Val passa por diversos momentos que estimulam os espectadores: a obediência servil aos patrões; a chegada da filha mais ‘moderna’; até a percepção da vida que leva e o clímax que seria as mudanças no modo de ver e pensar a vida. Para Dick (2015) a obra tem pontos fortes e fracos, pois a diretora não só transita por uma análise sociológica e pela crítica às classes sociais dominantes. Entende que, mais que contar uma história de uma mãe que tem dificuldades em criar uma filha, mesmo que a distância, é por se deter sobre questões que tem sentido para pessoas que o filme se destaca. Diz este autor:

[...] a fuga do lugar de origem pode ser um risco, mas Muylaert entende que é ela que movimenta não classes e sim indivíduos. Para a diretora, só há mudanças porque há vontades individuais, sem que ninguém necessariamente movimente as peças. E esse é o grande acerto do filme (DICK, 2015).

A dificuldade em perceber se Jéssica, a filha de Val, é folgada ou está transgredindo nossas convenções sociais talvez seja a maior problematização do filme, que deixa os espectadores e os ‘*praticantespensnantes*’ com dúvidas. Para Monary (2015) a adolescente aparece como uma peça-chave no papel das lutas de classes, refletindo no discurso das classes dominantes:

[...] a adolescente que não entende o porquê não poder se sentar com os patrões. Sempre que ela tenta quebrar alguma convenção social se tem a impressão de que ela é “pra frente” demais, ou intrometida demais. Sim, um tapa na cara da classe média, pois, quando o espectador percebe, cria antipatia pela filha da empregada por, basicamente, negar o discurso dominante da elite. Afinal, segundo Michel Foucault, “ao afirmar a relação entre poder e saber, Foucault cria uma definição nova que garante que o poder do discurso pode funcionar negativamente, distorcendo a verdade e garantindo a dominação do poder opressor” (MONARY, 2015).

Ao longo do filme, repetida vezes nos fazemos essa indagação e percebemos que essa talvez, seja uma das principais questões a serem debatidas, mas que dificilmente chegaríamos a uma verdade, até como já pedimos ajuda de Deleuze, essa verdade muitas vezes pode ser metafórica.

Senkevics (2016) vai além dessa leitura que fizemos até aqui. O crítico, especializado em cinema, acredita que o filme busca reproduzir alguns aspectos da nossa sociedade que são responsáveis pela manutenção de uma pobreza multidimensional, que atua em diversos aspectos, como a falta de perspectiva, a baixa autoestima, o não crer em um futuro melhor ou sonhos. Assim, terceiriza a ascensão social para as próximas gerações.

[...] o que se vê é um retrato dos mecanismos de manutenção e legitimação da estratificação social. Dentre eles, uma situação que o sociólogo Jessé Souza (2015) assim descreve: o ato das famílias de classes privilegiadas “comprarem” o tempo livre de seus filhos, por meio da aquisição de uma mão-de-obra de baixo custo e pouco regulamentada que desempenha o serviço difícil e cansativo do dia-a-dia. Aliás, também não é de se ignorar o incômodo que causou nas demais serviços da casa o fato de Jéssica, a filha de Val, não ter “ajudado” em nenhum afazer doméstico. Jéssica sabia, melhor do que Fabinho, que o custo do *fracasso escolar* seria mais alto para ela. Não à toa, a menina se defendeu diante das acusações da mãe: “*Eles são os seus patrões, não os meus*” (SENKEVICS, 2016).

As questões sociais e como elas acontecem no cotidiano de uma família paulista tentam retratar um pouco de como são constituídas as relações patrões e empregados na sociedade brasileira. A classe dominante tem um discurso que Val já faz parte da família, é considerada mais que uma empregada doméstica, no entanto, no desenrolar e no desfecho da trama, percebemos claramente as diferenças que a submetem, como o comer em mesa e horário separado, ter um tipo de alimento específico, dormir num quarto aos fundos com

quase nenhuma ventilação, não poder receber visitas, e essas atitudes reafirmam a importância da lei brasileira sobre a regulamentação das empregadas domésticas e que está prestes a ser modificada na complexa situação política brasileira atual.

A lei complementar nº 150, aprovado em 1º de Junho de 2015, que regulariza a situação das empregadas domésticas, ganha uma maior visibilidade quando discutimos com os *'praticantes pensantes'* nos *'espaçostempos'* escolares. O filme se desdobra em momentos importantes como o horário de trabalho, já que Val não tem hora para pegar nem para largar do serviço, bem como quanto às quais competências destinadas ao serviço dela e outras mais.

Os próximos parágrafos serão destinados a uma decupagem e tessitura das partes mais marcantes do filme, para assim, podermos discutir, conversar e tecer informações a cerca da saga da pernambucana 'Val' e sua filha.

2.8 Decupagem e tessitura de 'Que horas ela volta?'

O filme se inicia ainda no passado, mostrando Val (Regina Casé) cuidando de Fabinho (Michel Joelsas) ainda bem criança. Fabinho ao ouvir a Val dizer ao telefone que amava alguém, foi perguntar:

- Quem você disse que ama? – Perguntou Fabinho
 - Minha fiá.
 - Onde ela tá?
 - Ih, ela tá longe.
 - E mamãe?
 - Tá trabalhando, amor...
 - E que horas ela volta?
 - Sei não...- Ela 'tá' trabalhando!
- finaliza Val e muda a cena, com a passagem de tempo.
(QUE HORAS ELA VOLTA?, 2015)

Figura 13 – I cena do filme ‘Que horas ela volta?’



Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

Assim, no início do longa-metragem, observa-se logo o cotidiano da casa, com Val dando conselhos ao Fabinho (já crescido), cuidando dos seus afazeres de trabalho, lavando, limpando e arrumando a casa. Interessante observar que Val cuida de tudo na casa faz a comida, serve, recolhe os pratos, mantém-se em horário de trabalho praticamente sem intervalos. É notória também a proteção da empregada ao adolescente, especialmente, quando ela o ajuda a resgatar o cigarro de maconha, e a afinidade que os dois possuem.

O desenrolar do filme conta a vida sacrificada da empregada: o pouco diálogo com os patrões e o ônibus lotado, onde viaja em pé. Mostra a diversão com a amiga em um forró, compartilhando os problemas do dia-dia, como a chegada da sua filha de Recife, que quer vir prestar vestibular.

Val tenta falar por diversas vezes com os patrões sobre a chegada da filha, mas sempre é ignorada, pelas situações. No aniversário de sua patroa, dona Bárbara (Karine Teles), a empregada doméstica consegue contar sobre a chegada da sua filha. A patroa se mostra entusiasmada e Val a presenteia com um jogo de xícaras em preto e branco, que a patroa diz gostar e que vai usar em uma data especial.

Ao fim do dia, é a confraternização de aniversário da patroa. Val aparece servindo aos convidados, em um plano que mostra como os outros convidados a veem, praticamente ignorando a sua existência, muitos nem observam o serviço da empregada. O plano musical, ao fundo, uma bossa de Tom Jobim, a música “Águas de março”, cantado por Chico Buarque dá um tom elitista a cena, majoritariamente composta de participantes brancos da elite paulista. Bárbara, ao perceber que Val está usando as xícaras que lhe deu de presente, fica muito constrangida e pede para a empregada trocar pelos importados da viagem da Suécia.

Figura 14 –II cena do filme ‘Que horas ela volta?.’



Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

Val vai buscar a filha no aeroporto e elas têm um reencontro frio, distante. Fruto das distâncias que tiveram na infância de Jéssica, que chama a mãe pelo nome. As duas vão se (re) conhecendo aos poucos, num processo lento. Val apresenta a cidade de São Paulo à filha, contando as histórias dos lugares e suas vivências na cidade. Jéssica se surpreende quando a mãe diz que mora na casa dos patrões. Ao chegar à casa dos patrões, percebe que o espaço (quarto) da sua mãe é muito reduzido e apertado, nitidamente se nota o desconforto da jovem.

É importante ressaltar, o tratamento que a empregada doméstica recebe: tudo muito educado, beirando até ao afetuoso. Os patrões dizem que Val é da família, a tratam com cordialidade, muitos ‘por favores’, ‘obrigados’, mas no fundo Val faz todas as tarefas braçais da casa, faz a comida, serve a mesa e recolhi os pratos, impactante perceber que os patrões não se movem para nada e, se querem qualquer coisa, gritam a Val e pedem para ela fazer.

Assim, Jéssica é apresentada aos patrões da mãe, em uma das cenas mais emblemáticas do filme. É perceptível a perplexidade de Dona Bárbara para com a intenção da jovem, de fazer faculdade de arquitetura. Causa espanto a todos, que ela queira fazer na FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), da USP (Universidade de S. Paulo), considerada uma das mais difíceis do país. Jéssica justifica seus interesses, pretensões e experiências e é notório o desconforto dos patrões, imaginando ser quase impossível para uma jovem com deficiência escolar, devido ao ensino público, adentrar no ensino superior altamente concorrido da principal metrópole do país. Pontuamos esse momento como uma emblemática cena que ressalta a luta de classes. Conflito de interesses e mesmo de incompreensão, pois os donos da casa quase que não entendem os motivos de Jéssica fazer isso.

Figura 15 – III cena do filme ‘Que horas ela volta?’

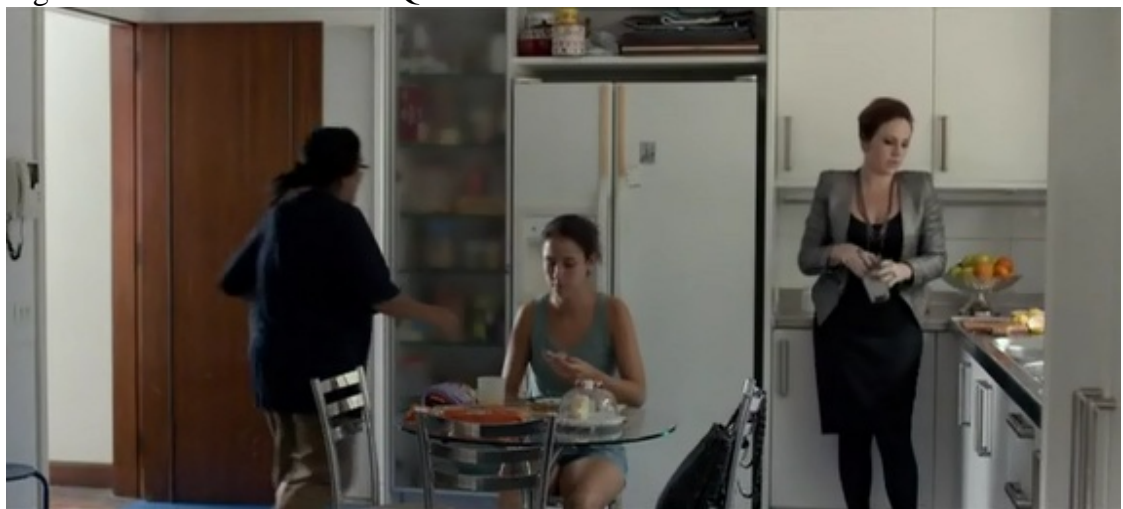


Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

Acompanhada de sua mãe, Fabinho e José Carlos (Lourenço Mutarelli) a jovem conhece a casa, demonstrando conhecimentos sobre estilos arquitetônicos e subvertendo regras: ao entrar no quarto de hóspedes diz que gostaria de ficar lá, já que ela é uma hóspede. José Carlos comunica a permanência de Jéssica no quarto, o que contraria dona Bárbara.

Na manhã seguinte, mais uma cena emblemática é mostrada pelo longa metragem: quando dona Bárbara procura Val que ainda não se levantou e encontra Jéssica na cozinha. Bárbara se oferece para fazer um suco de lima da pérsia para a jovem. A jovem aceita e fica sentada à mesa esperando para ser servida pela patroa da mãe.

Figura 16 – IV cena do filme ‘Que horas ela volta?’



Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

Há um momento em que Jéssica pensa em tomar banho na piscina, no entanto, decide não fazer, mas é jogada pela brincadeira dos meninos. Criando outro momento de desajuste. Jéssica não se sente mal em participar da brincadeira, pois não se considera empregada da casa. Ela se vê como uma hóspede da casa. Subvertendo toda a nossa linha de pensamento social, que condiciona os filhos aos caminhos trilhados por seus pais, o que busca manter no lugar os interesses das classes dominantes e elite conservadora. No diálogo da mesa da cozinha, na qual Jéssica está sentada, Val ao chegar a manda se levantar, dizendo: ‘onde já se viu empregada sentar-se à mesa dos patrões?’.

O cotidiano na casa de classe alta paulista é retratado de modo cômico, principalmente empregado pela leveza que a personagem de Val dá ao filme, mesmo com uma discussão séria e bastante normalizada na sociedade brasileira. Os atravessamentos do filme fazem-nos refletir sobre o que observamos, vemos e vivemos nos cotidianos dos lares brasileiros.

José Carlos, o marido de Bárbara, desenvolve uma afeição por Jéssica, que é interpretada como um interesse amoroso. Ele a presenteia com um quadro que pintou e a convida para almoçar na mesa principal, inclusive, oferece de sobremesa o sorvete de chocolate, intitulado por Val, do ‘sorvete do Fabinho’. Mais tarde, a filha de Val quer um pouco mais do sorvete e a mãe em um diálogo muito representativo explica que mesmo os patrões oferecendo, eles contam com a negação do aceite, que eles oferecem por educação e elas (empregada e filha da empregada) devem dizer não à oferta, precisam se ‘colocar no lugar delas’.

Ainda assim, o patrão leva Jéssica para conhecer do Edifício Copan, um dos marcos arquitetônico da cidade de São Paulo e da arquitetura moderna brasileira. Ele se insinua como para dar um beijo na jovem. Mas esta, muito articulada, logo descobre uma maneira de se desviar da situação incômoda.

A piscina passa a representar um território importante para a discussão do filme. As cenas subsequentes e o final do filme passam a estar relacionado à importância da piscina comum espaço que só pode ser frequentado por pessoas de determinadas ‘classes’. Val proíbe, veementemente, Jéssica de entrar na piscina, e logo a seguir, Fabinho e um amigo colocam a jovem dentro das brincadeiras deles, causando a ira dos patrões por ter a filha da empregada dividindo os mesmos espaços que eles de ‘classe mais alta’. Dona Bárbara pede para trocar a água da piscina, alega que ocorreu um problema.

Figura 17 – V cena do filme ‘Que horas ela volta?’



Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

Em decorrência do episódio da piscina, Jéssica e Val decidem sair da casa dos patrões e assim se despedem agradecendo dona Barbara, que ironicamente deseja boa sorte no vestibular à jovem. O patrão as presenteia com algum dinheiro. Todavia, a nova moradia não dá certo e as duas são obrigadas a retornar para a casa dos patrões.

Jéssica reclama das condições do quarto de empregada onde as duas dormem e elas discutem sobre as vivências passadas e os desencontros que tiveram na infância de Jéssica. A jovem diz não aceitar ser tratada como um ser humano de segunda classe, da mesma maneira que tratam Val. Ela vai respirar ar fresco fora do quarto e acaba encontrando Fabinho e os dois fumam um ‘cigarro de maconha’ juntos.

Uma outra cena que chama a atenção acontece logo a seguir, quando Jéssica, às escondidas, pega o ‘sorvete do Fabinho’ para comer e dona Bárbara chega resmungando que é esse motivo pelo sorvete acabar tão rápido. Em conversa com Val, a patroa pede para que a empregada deixe a filha da porta da cozinha para trás. Delimitando um espaço para ela ficar. Indignada com a situação, Jéssica sai da casa de baixo de chuva forte na véspera do vestibular.

Val passa o dia do vestibular, aflita, sem notícias da filha. Fabinho chega da prova e conta o gabarito com os pais e vê que o resultado não foi o esperado. Rejeita o carinho da mãe. A empregada doméstica sai de cena, deixando mãe e filho sozinhos, mas em seguida retorna com a notícia que Jéssica passou no vestibular, tirando uma nota muito boa. Dona Bárbara desmerece o resultado, colocando diversos obstáculos, que terão outras provas e que será mais difícil ainda.

O momento recompensador, em que falamos no primeiro capítulo, onde os filmes clichês, segundo Guerón (2011), sempre chegam é dado pela cena seguinte. Quando Val, em um momento de transgressão à subserviência de sempre entra na piscina, para falar com a filha por telefone. É como se mostra embate silencioso entre a empregada oprimida por anos e os patrões opressores. Val brinca de um lado para o outro, joga a água para cima. Aquela barreira de tantos anos, sempre vista como um espaço onde ela jamais poderia entrar, é quebrada.

Figura 18 – VI cena do filme ‘Que horas ela volta?’



Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

Já em uma casa alugada, Val e Jéssica conversam e acertam os ponteiros que ficaram anos desregulados. Nessa parte, Jéssica cobra à mãe todos os momentos perdidos na infância, todos os desencontros e o tempo passado, e repetindo a pergunta que fazia todas às vezes à tia que a criava, quando sua mãe voltava para São Paulo depois de visitá-las: ‘- Que horas ela volta?’. Percebemos, então, que o nome do filme passa a se falar dessa relação entre as duas e não como parecia no início, quando Fabinho pergunta pela mãe. Val representa todas as mães e domésticas, que por precisarem trabalhar deixam suas próprias famílias para cuidar das famílias de outros. Nossa reflexão fica nesse momento pela naturalização das mulheres modernas que trabalham fora e deixam os filhos em casa ‘com outras mães’, mas esquecemos que essas ‘outras mães’ cuidam, dão afeto, amor, compreensão a essas crianças, mas deixam as suas próprias muitas vezes com familiares ou até sob o cuidado de irmãos mais velhos.

Fabinho viaja para a Austrália, onde vai passar seis meses em intercâmbio, e Val assim pede demissão do emprego para cuidar de Jéssica e do seu neto Jorge, que nem sabia do nascimento em Pernambuco. Na saída do emprego, tem mais um forte momento de

transgressão, quando leva as xícaras preta e branca, que a patroa não gostou, para sua casa nova que está montado com sua filha. Pede para a filha buscar o neto dela, de avião, frisa, para ir morar com elas. No encerramento do filme, Jéssica pergunta se Val vai cuidar do neto, chamando-a de mãe, pela primeira vez.

Figura 19 – VII cena do filme ‘Que horas ela volta?’



Fonte: Filme ‘Que horas ela volta?’, 2015.

2.9 ‘Conhecimentossignificações’ produzidos pelos filmes

As emoções causadas pelos filmes nos ‘*pratiantespensantes*’ das ‘conversas’ as mais variadas possíveis. Nas ‘conversas’ que se seguiram à projeção foi possível estudar e refletir acerca de múltiplos ‘*conhecimentossignificações*’ trazidos pelas experiências dos estudantes em contato com o que era mostrado nos filmes.

Com os filmes, podemos recuperar uma unidade nos processos da vida que, pela existência de disciplinas no currículo compartimentado nelas, fica dificultado.

Nos ‘*espaçostempos*’ nos quais são exibidos são criadas estórias, narrativas e lembranças dos ‘*docentesdiscentes*’ que, assim, colaboram na formação de ‘*conhecimentossignificações*’ coletivos, mesmo se as articulações se deem em trajetórias pessoais.

As *conversas*, logo após as sessões, são bastante produtivas nessa formação. Elas fomentam o debate, permitem o cruzamento de olhares e a troca de modos de ‘*fazerpensar*’ a temática em discussão. A partilha de perspectivas e de experiências se torna importante,

assim, para a tessitura dos ‘*conhecimentossignificações*’. A importância de sentimentos e sentidos em processos de pesquisa – e nos processos curriculares, acrescento – é reafirmado por Alves e Oliveira (2008) quando escrevem que:

Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de conhecimento que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar emersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e compartilhadas (ALVES E OLIVEIRA, 2008, p. 10).

As autoras, buscando compreender a complexidade de pesquisar em ‘*espaçostempos*’ tão dinâmicos e repletos de sentimentos e acontecimentos, como são os cotidianos escolares afirmam a “ideia da necessidade de um trabalho que desenvolva métodos e metodologias complexas e enredados” (p. 13).

Alves (2008a), trabalhando com Certeau (2014), apontou, em artigos diversos, as dificuldades que temos em realizar esses tipos de pesquisas, nas quais não existe linearidade, pois são compostas por narrativas, as histórias e os relatos, sempre caóticas acerca de nossas vivências tecidas em nossos ‘*espaçostempos*’ cotidianos. Cita então este autor que propõe como se pode ‘*fazerpensar*’ este tipo de pesquisa:

[...] para explicar a redação da teoria com procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferece-se uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo histórias ou apenas ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (‘análise de caso’, ‘histórias de vida’ ou de grupos, etc) (...) Não seria necessário reconhecer legitimidade ‘científica’ supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas’, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 2014, 152-153 *apud* ALVES, 2008a, p. 31).

Dessa forma, passamos a compreender a importância dos relatos e das narrativas para esta corrente de pesquisa. Entendemos, também, a necessidade de produções coletivas a partir das vivências individualizadas, que se entrelaçam, em histórias diversas e em experiências múltiplas. Na produção científica com os cotidianos, ocorre da mesma forma. Alves (2008a) pontua que contar histórias faz parte dos cotidianos de todos que lidam com processos de ‘*aprenderensinar*’. As narrativas que surgem com as ‘conversas’ são partes indissociáveis dos ‘*espaçostempos*’ escolares, e penso ainda, ser de extrema importância para os processos formativos, pois quando olhamos para nossas vivências nos conhecemos melhor e quando

olhamos para as vivências dos outros, passamos a os conhecer melhor. Nas palavras desta autora:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante*²⁵ ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a *arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano de *aprenderensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico (ALVES, 2008a, p. 33).

Assim, percebemos a necessidade de pesquisar e compreender os cotidianos, com todas as suas multifacetadas visões e percepções. Para Oliveira (2008):

A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza. Organizar e traduzir em linguagem compreensível o que nela ocorre tem sido um desafio para pesquisadores e estudiosos [...] (p. 50).

Nesse modo, os *‘conhecimentossignificações’* produzidos são, sem dúvidas, importantes nos processos formativos dos *‘praticantespensantes’*, que nesses processos, *‘fazendopensando’* os mesmos, os percebem como inseridos e entrelaçados nos movimentos da pesquisa. Isto se estende, nessa dissertação que realizamos, nos ajudando a compreender e analisar o caráter multifacetado das redes que nos formam e nos ajudam a formar os jovens dentro das nossas *‘conversas’*. Oliveira (2008) reafirma nosso movimento com os cotidianos, dizendo:

Isso significa compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que continuem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares. Compreendê-los em suas complexidades e articulações, para nelas buscar intervir de modo mais consoante com as especificidades locais e individuais, respeitando a importância desses elementos frequentemente negligenciados, por sua irrelevância científica ou, o que é mais grave, por sua irrelevância social e política é um trabalho de pesquisa que escapa às possibilidades das metodologias clássicas (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Assim, acreditamos que a tessitura dos *‘conhecimentossignificações’* em redes complexas, formadas por inúmeros *‘praticantespensantes’*, possibilita o surgimento de múltiplas visões acerca dos filmes *‘vistosouvidos’* (La Noire de... e Que horas ela volta?). Como Azevedo (2008) aponta que a metáfora da rede, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados nos permite compreender que nada surge do nada e que tudo está de alguma forma

²⁵ A autora, no presente, escreveria *‘praticantepensante’*, como explicamos antes.

interligado a outra coisa, conectando os *'fazeressaberes'* de múltiplos *'praticantespensantes'*, em processos fomentados e as criações surgidas a partir das *'conversas'*.

3 CONVERSAS ACERCA DOS FILMES

Neste capítulo da dissertação pretendemos abordar como ocorreu a prática, como foi comentada anteriormente. Dessa forma, buscamos discutir a realização da ação pedagógica, como ato metodológico do cotidiano nos *'espaçostempos'* escolares. Concordamos com Lopes (2011) que indicou que os processos curriculares nas escolas estão marcados com a ideia de “disciplina”; nas partes como são enunciados oficialmente, não são uma réplica do que é produzido pelas ciências, mas sim, uma (re)produção daquele contexto.

Pais (2003 *apud* Alves 2012) nos diz que a “a relação entre o objecto e o método é, muitas vezes, o que constitui uma disciplina, um “campo de saber”” (p. 72) e é justamente por esse caminho que segui a minha ação pedagógica no colégio estadual, não buscando dicotomizar o objeto (filmes a serem *'vistosouvidopensados'*) e o método aplicado a pesquisa, que visava a tessitura em conjunto de *'conhecimentossignificações'* entre os mim e os estudantes. Era justamente a relação entre nós (eu, alunos e filmes) que se buscava investigar, perceber as possibilidades que surgiam naquele *'espaçotempo'*, especialmente através das *'conversas'*, que eu pretendo desenvolver os motivos por opção, mais adiante, ainda neste capítulo.

Oliveira (2008) acredita que o cotidiano, de todo mundo e todos os dias, é um *'espaçotempo'* de criação de conhecimento (p. 17) mesmo quando a ciência tradicional e moderna desconsidera essa área como um campo de pesquisa. A autora ainda questiona a amplitude do cotidiano, e que estudar tudo é muito abrangente e recortar pode ser limitador, ainda mais quando se trata de algo como o cotidiano que é dinâmico, que é movimento, entrelaçamento. Assim, busca em Deleuze e Guattari (1995) que a ajudam a pensar sobre esse dinamismo e vivacidade do cotidiano, apresentando a metáfora do rizoma:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. Á árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verso “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (p. 37 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 19).

Assim, através dessa metáfora compreendemos que o cotidiano não tem ponto de partida e chegada, é escorregadio e abrangedor, composto por adições, intercessões e às vezes

multiplicações. As manifestações no cotidiano são plurais e se materializam de formas diferentes. Certeau (2014) nos explica que essas ações no cotidiano se formam pela ausência de um próprio, a qual chamou de *tática*. Sobre isso, o historiador ainda diz:

Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada de previsão e de provocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este lugar lhe permite sem dúvidas mobilidade, mas numa docilidades aos azares do tempo, para captar num voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar vigilante, as falhas que a conjuntura particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2014, p. 95).

A leitura de Certeau (2014) foi ao encontro com a minha prática de professor-pesquisador, especialmente quando aconteceram as *sessões de filmes* realizadas com meus alunos. Ainda para o autor, “a tática é a arte do fraco”, (p. 95) esse pensamento contribuiu para as minhas ações no colégio, onde observamos um cenário em que precisamos estar resistindo e criando o tempo todo.

As escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro recebem um currículo mínimo²⁶ pré-estabelecido, com conteúdos que precisam ser trabalhados sob fiscalização externa. Possuímos uma carga horária muito limitada, especialmente em algumas disciplinas, como a geografia (disciplina que leciono). A carga horária está estruturada em dois tempos de cinquenta minutos cada, por semana. Neste cenário, já tornaria o uso de qualquer artefato um desafio. Ademais, possuímos algumas limitações técnicas, tais como: não ter salas de vídeos, caixas de som, televisores... Enfim, aparato técnico de qualidade razoável para uso na escola praticamente não existe. Funciona na “gambiarra²⁷”, na maior parte das vezes, da relação entre alunos e professores, que juntos conseguem realizar muito nos ‘*espaçostempos*’ dos/nos/com os cotidianos escolares. Apenas pontuamos, que são realizados sempre com muito comprometimento dos envolvidos e das relações criadas entres escola/alunos/professores/direção.

²⁶ Currículo Mínimo é uma grade curricular pré-estabelecida em que os professores do Governo do Estado do Rio de Janeiro são orientados a trabalhar nas salas de aula sob fiscalização externa.

²⁷ No Rio de Janeiro, usamos esse termo para designar trabalhos feitos com improviso, feito com materiais alternativos.

O uso da tática pelo Certeau (2014) nos fez compreender os movimentos que se desdobram nos/dos/com os cotidianos escolares nos seus '*dentrofora*' pois foi através dessa relação que permitiu a confecção dessa pesquisa: o projetor era de um outro professor, a caixa de som de um aluno, o cabo para a ligar os aparelhos de outro aluno, o notebook para a exibição dos filmes era o meu e os alunos ainda se organizaram para levar pipocas, sucos e alguns doces para tornar as *sessões* ainda mais interessantes.

Como Maturana (2001) e Santos (1989), que discutem a relevância da ciência moderna em validar apenas conhecimentos que permitem ser apresentados em algoritmos, não pretendo realizar, nesta dissertação, uma pesquisa de caráter quantitativo. Explicando melhor, não cabe neste trabalho aplicar questionários para "verificar" a compreensão dos alunos sobre os filmes. Através dos estudos de Oliveira (2008b) sobre esses autores, percebesse que "muitos são os fenômenos da vida cotidiana que não se prestam a quantificações, muitos são os conhecimentos que são excluídos da classificação de científicos" (OLIVEIRA, 2008b, p.26).

Preciso deixar bem claro que essa pesquisa não é uma 'receita de bolo' ou um tutorial de como realizar *sessões de filmes* com os alunos nas escolas. A dissertação por si só, é uma ação pedagógica, que se utiliza de um artefato cultural (cinema) para provocar nos estudantes reflexões acerca de diferentes temas, que estão presentes no '*dentrofora*' das escolas.

"A validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana" (MATURANA, 2001, p. 30 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 29). Através dessa escrita do autor chileno, podemos observar o quanto ciência e cotidiano não podem ser tratados de modo dicotômico, muito pelo contrário, é possível e fundamental que encontremos respostas científicas nas nossas atividades cotidianas, que nos usemos desses caminhos para movimentar ações nos mais diversos '*espaçostempos*', inclusive os escolares.

Nesse pensamento, Maturana (1997) aponta os diferentes aspectos de uma mesma situação, como a existência de caminhos diversos que os observadores podem ter trilhado para chegar naquela visão. Assim, concordamos com os pressupostos de Alves (2012-2017) quando descreve a importâncias das nossas redes que nos entrelaçam. De acordo com as redes em que estamos inseridos, formando e sendo formado, cada indivíduo compreende os filmes de forma diferente, e nem por isso estão errados ou incompreendidos, apenas estão observando a uma situação por um ângulo distinto.

E justamente neste aspecto que torna essas leituras tão importantes para a dissertação, pois compreende que todas as ações que se concretizam no/dos/com os cotidianos nos '*espaçostempos*' escolares são possibilidades de tessitura de reflexões, saberes e

‘*conhecimentossignificações*’. Sendo ainda possível a compreensão de modo coletivo, realizada através das ‘*conversas*’.

3.1 Os filmes ‘*vistosouvidos*’ como possibilitadores

As escolhas por trabalhar com filmes se deu por motivos pessoais. Em toda minha vida fui um apreciador da arte cinematográfica, e também por me utilizar desse artefato desde os primeiros anos em que atuei como professor. Sempre tive o hábito de reproduzir *sessões* com filmes para minhas turmas e depois criar um diálogo o sobre o filme ‘*vistoouvido*’ para debatermos os diferentes pontos de vista.

Acredito que por esse meio, o cinema e a arte, intensificamos potencialmente a produção de conversas. Concordamos com Alves (2012) que acredita que o cinema:

[...] articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer *espaçostempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas – e para as quais é preciso ‘chaves’ especiais de conhecimento – e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão; vídeo; internet; templos religiosos; escolas; etc) (p.2).

Esses caminhos percorridos de forma “intuitiva” me levaram de encontro ao estudo nos/dos/com o cotidiano, no mestrado, e mergulhando nas obras de Deleuze, Certeau e Alves e muitos outros, que serviram de embasamento teórico e referencial para o desenvolvimento da pesquisa e das múltiplas possibilidades que se abriram permitindo a tessitura dessa dissertação.

Pesquisar através da ótica das *conversas*, foi um caminho bastante diferente do que eu até então havia percorridos. Minha formação é oriunda de uma ciência mais positivista (longos anos inseridos na pesquisa do agrário fluminense, no âmbito da geografia). No entanto, foi imprescindível tornar o meu olhar mais atento, mais afetivo e menos numerológico. No decorrer do caminho aprendi que não cabia separar objeto e pesquisador nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos, que somos entrelaçados pelas vivências, narrativas, histórias criadas nos ‘*espaçostempos*’ escolares. E que as *sessões* potencializavam ainda mais essas relações estabelecidas.

Pedimos ajuda a Alves (2012) para compreender os motivos pelos quais decidimos retratar as ‘*conversas*’ após as *sessões* dos filmes, observe o que autora reflete sobre a importância das ações entre os professores:

[...] querendo conhecer e compreender os ‘*espaçostempos*’ culturais pelos quais circulam os professores e as professoras – na compreensão de que seus movimentos aí trazem apoios importantes para suas práticas curriculares - entendemos que é preciso criar possibilidades de ‘*conversas*’²⁸ com esses ‘*praticantes*’ de escolas sobre seus movimentos nas múltiplas redes educativas pelas quais circulam, relacionando-se com diferentes seres humanos, seus tantos conhecimentos e as significações que dão aos seus atos (ALVES, 2012, p. 1).

Quando realizamos essas ‘*conversas*’ com os alunos, buscamos compreender os mesmos fenômenos e, para além da compreensão do ‘*dentrofora*’ dos muros das escolas, tentamos identificar as redes que os quais estão inseridos, e aumentando assim, as possibilidades de diálogo entre professor e aluno. No início dessa dissertação, trouxemos Kenski (1996) que já apontou sobre isso: as informações vêm de modo complexo e variado, atualmente os alunos aprendem de diversas formas e chegam aos ‘*espaçostempos*’ escolares dotados de conceitos, conteúdos e conhecimentos.

Assim, compreendemos que nessa ação pedagógica é possível intensificarmos a relação entre ‘*docentesdiscentes*’ e fomentar a criticidade, a produção de signos, a troca de experiências, as narrativas pessoais, possibilitando a troca de experiências individuais em tessitura de conhecimento coletivo, através do diálogo, e das narrativas dos alunos.

As ‘*conversas*’ surgem como possibilidade de criar conhecimento e são estimuladas através dos filmes ‘*vistosouvidos*’ nas *sessões* que elaboramos com os alunos. Reafirmo que a pesquisa não busca retratar a compreensão dos filmes através de apontamentos quantitativos, muito pelo contrário, buscamos incentivar a reflexão acerca do tema abordado, para que os estudantes possam fazer suas narrativas, compreensões e as incompreensões provocadas a partir do que foi apresentado. Desta forma, apontamos que as relações nos ‘*espaçostempos*’ e ‘*dentrofora*’ nos/dos/com os cotidianos escolares estão repletas de possibilidades, que permitem uma variação dos currículos atuais do ensino público do estado do Rio de Janeiro.

²⁸ Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, trabalhamos com a ideia de que os contatos que temos com esses ‘*praticantes*’ são ‘*conversas*’ no sentido que aprendemos com Coutinho (1997): “*você sabe que toda a filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada. (...) Essa negociação que preside a muitas entrevistas e depoimentos – prefiro chamar de conversas, porque entrevista, depoimento, pressupõe uma formalização que destrói o clima de diálogo espontâneo que é importante – não está jamais na perspectiva, por exemplo, da televisão e da maioria dos documentários*” (p. 166).

Atentamos para esse currículo, pois compreendemos que o modelo atual oficial nas escolas públicas estaduais se encontra totalmente engessados, e assim, torna-se necessário criar alternativas dentro do cenário atual para podermos resistir ao desgoverno público, com atividades que não estão inseridas no contexto da Secretária de Educação Estadual (SEEDUC).

Esses acontecimentos nos/dos/com os cotidianos, que chamamos de *tática*, como Certeau (2014) descreveu, percebemos que são efêmeros, surgem e desaparecem em um instante. Alves (2012) acredita que “nesses movimentos, em suas múltiplas redes cotidianas, os seres humanos vão criando conhecimentos e significações sobre as coisas, os acontecimentos e os outros seres humanos, sempre em processos de relação”. Assim, ainda de acordo com os ensinamentos da autora, essas relações deixam marcas naqueles que vivem.

Alves (2012), nos seus pensamentos sobre Certeau (1994), faz uma analogia entre a literatura e o cinema, compreendendo que os filmes ‘*vistosouvidos*’ também permitem marcas profundas acentuadas pelas possibilidades como imagem, som, palavras e gestos. Isso decorrente do fato de que o filósofo Certeau acredita que a literatura:

[...] de fato, a atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuações através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor (p. 49 *apud* ALVES, 2012).

Assim, Alves (2012) traz para o campo do cinema os ensinamentos do autor, fazendo-nos refletir sobre a importância das artes – literatura e cinema - nos mais variados âmbitos, especialmente quando lidamos com o outro, que é um ser ‘*praticantepensante*’ que é produto e produtor de cultura, que está inserido em diversas redes e se formando de diversas maneiras na pluralidade da contemporaneidade. Para a autora,

[...] o cinema funciona do mesmo modo. É produção silenciosa, que permite interpretações diversas e múltiplas, permite instantes perdidos e criação de memórias. O mundo do espectador é diferente do lugar do diretor do filme ou de cada um que participou da feitura do mesmo: atores/atrizes, técnicos diversos, múltiplos diretores etc (ALVES, 2012, p. 4).

Nesse aspecto, como compreendemos que os estudantes estão no emaranhado de diversas redes que os perpassam, que podemos identificar que os filmes ‘*vistosouvidos*’ terão papéis distintos na confecção de signos entre cada um deles. Isso acontece porque a compreensão é diversa, se dá de maneira pessoal, por mais que possamos apontar, comentar,

conversar, a percepção de cada estudante vai ser diferente do outro. E é justamente nessa relação de diversidade, de (in)verdades, de incompreensões que se tece essa dissertação.

Alves (2012) sintetiza com clareza as possibilidades que a cultura permite e os movimentos relevantes nos/dos/com os cotidianos, segundo a autora:

Com Bhabha (1998) e Certeau (1994) entendemos que se há ressignificações, lutas, negociações, cumplicidades e refuncionalizações nos usos dos conteúdos e formas da indústria cultural, as condições para isso estão na ambiguidade, na ambivalência e na contingência tanto de práticas complexas e paradoxais dos que estão na posição de usuários, como dos que estão na posição de emissores - ambas as posições não são fixas, mas alternantes, superpostas e enredadas. Tudo isso, gera *entre-lugares* em que emergem, das negociações, traduções e combinações, diferentes posicionamentos entre os praticantes da cultura. Estes *espaçostempos* possibilitam a reprodução, transmissão e criação de *teoriaspráticas* curriculares e pedagógicas que se realizam por meio do encontro e que não visam o consenso e sim e, sobretudo, a criação e a ampliação das possibilidades para trocas de conhecimentos e significações, nos tantos movimentos da vida.(p.7)

Entendemos nesse contexto, que as escolas estão inseridas nas redes, e que não existe um muro separando escola/sociedade. É uma instituição social híbrida, que por isso tratamos como *'dentrofora'*, pois acreditamos que as redes "fora" dos muros não estão tão "fora" assim, muito pelo contrário, ultrapassam, se emaranham, se entrelaçam nesses *'espaçostempos'* devido à circulação de *'docentesdiscentes'* que são os mesmos "dentro" ou "fora" da instituição.

Usar de um artefato cultural como o cinema na pesquisa é dialogar com as múltiplas possibilidades que essa arte permite, Alves (2012) pensa que o cinema para Deleuze privilegia a ideia de diferença para instaurar novos ângulos e perspectivas da realidade. Assim, os cineastas são criadores, inventores de imagens, que contribuem para a tessitura de pensamentos e críticas.

3.2 'Conversas' como metodologia

É nessa mesma direção que afirmamos que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos *praticantes docentes* e de outros *praticantes* dos *'espaçostempos'cotidianos* não podem ser entendidas, exclusivamente, como 'fontes' ou como 'recursos metodológicos'. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de *personagens conceituais*. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos. (ALVES, 2012, p.11).

A partir desse pensamento de Alves (2012) que desenvolvemos as escritas dessa pesquisa sobre o cotidiano. Acreditamos que os ‘*espaçostempos*’ escolares são lócus de grandes possibilidades para o diálogo entre alunos e professores, que assim integrados tecem diversas narrativas, produzindo inúmeros *personagens conceituais*²⁹, como explicamos no primeiro capítulo dessa dissertação e são com eles que discutiremos a seguir.

Entre os conteúdos previstos no currículo mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro, alunos e professores tecem conversas sobre os mais variados assuntos. Discutem novelas, livros, comportamento, esportes, política, entre outras temáticas, tecendo uma relação de diálogo e indo além daquilo que lhes é apontado pelo currículo. Sendo um movimento normal, vivido no cotidiano. Entretanto, Maturana (2001) em seus apontamentos sobre pesquisas do cotidiano nos revela que é possível fazer conhecimento/ciência se utilizando dessas cognições humanas. O autor ainda acredita que estamos interligados com nossa pesquisa, que nas conexões por redes diversas alimentam nossas experiências e a troca dela, sejam por emoções, linguagens ou conversas, são importante para as validações das pesquisas científicas.

A experiência humana não tem conteúdo. Em nossa experiência, nós não encontramos coisas, objetos ou a natureza como entidades independentes, como nos parece na simplicidade da vida cotidiana. Nós vivemos na experiência, na práxis de viver seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos. Este é o motivo pelo qual ao explicarmos como cientistas nossas experiências como seres humanos, reformulando-a com seus elementos através da aplicação do critério de validação das explicações científicas, nos encontramos gerando a ciência como um domínio cognitivo que não nos coloca fora da experiência e que nos mantém na linguagem. (MATURANA, 2001 p. 154)

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, acreditamos como Maturana (2001), que não estamos distantes ou separados do nosso ‘lócus’ de estudo, somos partes integrantes, somos parte da experiência propostas. Buscamos assim distinguir qualquer dicotomia que possa existir entre o sujeito-objeto, entendemos que ambos estão correlacionados e são partes intrínsecas. E nesse viés, escolhemos as *conversas* como foco de análise porque acreditamos que através das conversações é possível uma troca de experiências e ideias, que em uma entrevista ou questionário, não seria possível acontecer, devido às formalidades existentes.

²⁹ *Personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* - aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos²⁹ e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses *personagens conceituais* aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam. (Alves, 2012)

Sobre as *conversas*, Maturana (2001) acredita que fomentam e enriquecem as relações humanas, lemos o que o autor escreve:

Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de *conversações* as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos.

Como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações, e todas as nossas atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence. A ciência, como um domínio cognitivo, é um domínio de ações, e como tal é uma rede de conversações que envolvem afirmações e explicações validadas pelo critério de validação das explicações científicas sob a paixão de explicar. (MATURANA, 2001, p. 132)

Nessas *conversas* então é possível uma maior aproximação entre ‘*docentediscente*’, tornando a relação de maior confiança, que facilita o diálogo. Os alunos se sentem mais à vontade e livres para falar sobre seus pensamentos. É perceptível, para alguns adolescentes, é muito difícil se expressar em público formalmente, no entanto, entendemos justamente que as *conversas* podem contribuir para essa ‘quebra’, deixando os alunos mais ‘à vontade’ para expor opiniões, narrarem ou trocarem as experiências. Larrosa (2003) escreve sobre isso:

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... (p. 212)

Assumimos que ao analisarmos as *conversas* após as sessões dos filmes estamos passíveis de encontrar os mais variados assuntos e podemos chegar as mais diversas conclusões ou a algumas ‘inconclusões’... As narrativas podem conter histórias de vida, fatos relacionados às redes que os alunos estão inseridos, pensamentos e reflexões, enfim diversas manifestações, o que tentamos dizer é que as possibilidades são amplas e diversas quando se permite que o(s) outro(s) fale também. Para nós, professores, é comum falarmos o tempo todo em sala de sala e, devido à extensão dos conteúdos programáticos, não permitimos os alunos de falar ou que apenas falem pouco. E nesse movimento de ‘*verouvirpensar*’ os filmes e ‘*conversar*’ sobre ele, podem abrir novas perspectivas e concepções, incentivando que falem mais e ouçam os outros alunos também.

Buscamos as narrativas como forma de criarmos *personagens conceituais*, discutir, criticar e fomentar diversos pensamentos. Acreditamos que somente a opção metodológica de conversar pode colaborar neste sentido. Mesmo que, como diz Larrosa (2003), não cheguemos a um consenso ou uma única opinião, moldar um caminho único e verdadeiro não é intenção dessa pesquisa (nem das *conversas* realizadas). Importante ressaltar, que o imprescindível é propor um diálogo, uma troca de experiências e que a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ é feita pela colaboração de todos, sendo múltipla e diversa, respeitando as diferentes visões das partes envolvidas.

3.3 O cenário das conversas

As sessões dos filmes escolhidos (‘*La noire de...*’ e ‘*Que horas ela volta?*’) foram realizadas no mês de novembro e dezembro do ano de 2016, dividida em três aulas diferentes, devido a limitação de dois tempos semanais da disciplina de Geografia, como determina o currículo do Ensino Médio do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

As ‘*conversas*’ foram feitas no colégio onde eu leciono há quatro anos, o Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA), que fica localizado no 3^a distrito do Município de Duque de Caxias (Imbariê), no bairro homônimo, em uma região periférica que segundo os dados de IBGE sobre a educação, tem mais de 96% da população alfabetizada e mais de 120.000 alunos matriculados no ensino médio, no entanto, as notas nos programas de avaliação externa do governo são bastante baixas: 4,5 nos anos iniciais e 3,4 nos anos finais de escolarização no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Figura 20 – Fachada do Colégio Estadual Parada Angélica

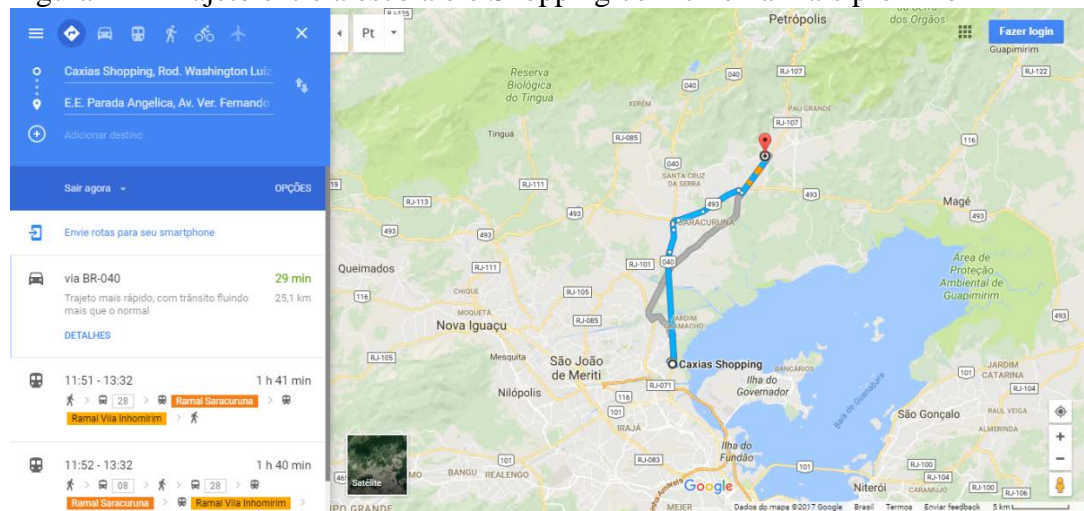


Fonte: Disponível em: <<http://google.maps.com>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

O colégio reúne uma grande diversidade de alunos. O bairro de Parada Angélica é dividido em duas territorialidades, como dizem os próprios alunos: o lado do asfalto com casas simples, mas com acesso a bens necessários como esgoto, saneamento, entre outros, e o ‘*outro lado da linha do trem*’ onde fica a comunidade, dominada pelo comando paralelo e com problemas de infraestrutura urbana, como falta de asfalto, esgoto, moradias extremamente precárias, etc.. A escola fica localizada no lado do asfalto, entretanto, recebe alunos e alunas dos dois lados do bairro.

Em muitas das nossas *conversas* em sala, os alunos me apontaram que raramente vão ao cinema e por isso gostavam muito quando os professores faziam aulas diferenciadas, com uso de filmes. Eu os questionei quais eram os motivos de não irem aos cinemas e as respostas foram diversas, mas a maior dificuldade era a distância do cinema mais perto, que fica localizado em um Shopping do Município. Alguns não podiam ir tão longe sozinhos (sem o acompanhamento dos pais, apenas com os colegas) e outros relacionavam ao dinheiro gasto já que era longe, caro e necessitaria de lanche, transporte, entrada do cinema, etc.

Figura 21 - Trajeto entre a escola e o Shopping com cinema mais próximo



Fonte: Disponível em: <<http://google.maps.com>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

Sendo assim, resolvi pesquisar sobre a distância do CEPA até o cinema mais próximo na ferramenta do Google Maps, na internet. Para se chegar ao cinema de transporte público são necessários dois ônibus, totalizando cerca de R\$ 10,00 de passagem (apenas ida) e uma distância em tempo de, em média, 1h30min. Como professor da unidade há mais de três anos compreendi as dificuldades dos estudantes de serem frequentadores de cinemas e aponto alguns motivos observados: (a) dificuldades socioeconômicas; (b) problemas de violência da região, que restringem a circulação das pessoas, (c) distância em quilometragem (mais de 30km) e tempo do cinema mais próximo, tudo isso a partir dos ditos nas nossas *conversas* em salas e corredores.

As nossas *sessões* de filmes foram realizadas em três terças-feiras consecutivas, dos meses mencionados (as datas fora 22/11, 29/11 e 06/12), com as minhas três turmas do 2º ano do Ensino Médio (2001, 2002 e 2003). E funcionaram na seguinte forma: no primeiro dia de sessão, ‘*assistimosouvimos*’ o filme senegalês ‘*La Noire de...*’ (foi realizada uma sessão para cada turma). Após assistirmos filmes iniciamos uma *conversa* acerca do tema, das propostas, das críticas e procurei incentivar que todos os alunos falassem das suas emoções, suas vivências, memórias, narrassem as partes que mais se sensibilizaram com o filme. Todas as conversas foram gravadas para confeccionamos os relatos dessa dissertação.

Uma das questões que mais tocou foi o “*Eu jamais teria visto esse filme em casa, sozinho. Mas eu adorei, traga mais desse tipo professor!*” frase ‘*faladaouvida*’ pela maioria dos alunos, que concordavam fortemente, e isso se repetiu nas três turmas. O fato de o filme ser em preto/branco e legendado foi um ponto de reclamação comum assim que iniciamos a *sessão*, mas no final não foi problema para os alunos. Alguns apontaram também que

desconheciam o cinema africano, e gostaram muito de saber que existem produções (e boas!) do continente.

As duas próximas *sessões* foram com o filme ‘Que horas ela volta?’, brasileiro, mais atual e inclusive alguns alunos que já tinham assistido, comentaram que era um bom filme e fizeram os demais se interessarem pelo filme desde o início. Diferente do senegalês, que teve de início suscitou mais desconfiança do que interesse. Devido ao tamanho do filme tivemos que passar a maior parte do filme em um dia e no segundo dia, na semana seguinte, passamos o final do filme e gravamos as *conversas*, assim como foi feito na semana anterior.

A partir desse momento iremos descrever os relatos dos estudantes e suas concepções acerca dos filmes. Como são muitos minutos de conversas e os temas, muitas vezes, acabam se repetindo nas três turmas, busquei agrupar as falas dos alunos em blocos concisos para não ficar repetitivo. Ao total foram seis sessões de *conversas*.

Desde já, é importante ressaltar a diversidade de olhares sobre os mesmos filmes. No início, trabalhei a hipótese de que as *conversas* seriam guiadas pelos mesmos temas e concepções nas três turmas, mas logo na segunda conversa percebi a multiplicidades de falas e olhares. Pude constatar que mesmo o filme sendo o mesmo, as visões, as narrativas, os relatos são diferentes. Os pontos de vistas variam e de acordo com as falas deles, chegamos a pensamentos e conclusões muitos diversos sobre o mesmo filme.

3.4 Conversas sobre ‘La noire de...’

A primeira das sensações que o filme causa nos estudantes é de estranheza e repulsa, pelo fato de ser em preto/branco e legendado. Para sua maioria é inimaginável assistir um filme sem cor nos dias de hoje. E em relação à legenda é mais questão de hábito, pois a maioria dos alunos só veem filmes em televisões de canal aberto ou no cinema (na maioria das vezes dublados).

Depois das reclamações de alguns alunos – quase todos – assistimos aos filmes com tranquilidade e conversamos a respeito das obras fílmicas. O primeiro apontamento feito pelos alunos foi sobre o tráfico de pessoas, comparando inclusive com novelas brasileiras (Salve Jorge, da autoria de Glória Perez em 2012) e acreditando que Diouana sofre de cárcere privado, analogamente uma escravidão.

Como existiu aquela novela que retratava a pessoa que foi levada a força. Igual tem as falsas agências de modelo, coisa que existe até hoje. Tráfico de pessoas, não é? Pessoas são levadas por um motivo e acabam fazendo outra coisa, não é? Ela foi muito ingênua, isso sim.³⁰ (AL1)

Piscitelli (2008) nos diz que é muito complexo delimitar as pessoas que sofrem o ou sofreram com o tráfico, apesar de ser uma preocupação mundial³¹, especialmente o caso das mulheres que vão trabalhar em sua maioria em prostituição. A autora ainda nos informa sobre a postura brasileira diante do caso e a preocupação existente em diminuir a prática no território nacional.

Ao mesmo tempo, no país, registros de diversas entidades apresentam casos de deslocamentos de pessoas para serem submetidas a trabalho forçado ou escravo em diferentes setores de atividade, mantidas em cárcere privado, sujeitas à violência física e/ou ameaças (Sódireitos/GAATW, REDLAC, 2008; ASBRAD, 2008; Costa, nv; Illeset alii, nv). Esse quadro envolve uma problemática altamente politizada, regulações supranacionais e nacionais e questões de direitos humanos e coloca diversos problemas que suscitam dúvidas entre os/as pesquisadores/as sobre como abordar e analisar a problemática. (PISCITELLI, 2008, p. 30)

A discussão se deu em torno de que foi a própria protagonista que quis sair de Dakar (Senegal) e ir para Côte D´azur, no litoral francês, e se poderia se configurar como tráfico de pessoa ou não. Buscamos entender que houve uma “promessa” de emprego que não foi cumprida, Diouna se sentiu a maior parte do filme enganada, traída, pois foi trabalhar como babá e terminou realizando todas as atividades domésticas da casa, além de cuidar das crianças.

Em busca de uma vida melhor em outro país, achando que ia estar na França, trabalhar de babá, mas foi iludida. Ele deve ter retido os documentos delas e ela não podia fazer nada. Ela tinha pouco conhecimento para saber como agir naquela situação. Realmente muito complexa. Ela foi levada, totalmente enganada pela família francesa. Penso que era uma escrava...³² (AL1)

³⁰ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

³¹ A autora situa o ressurgimento do interesse no tráfico de mulheres, diluído após a formulação da Convenção das Nações Unidas de 1949, no final da década de 1980, vinculado, sobretudo, à preocupação pela relação entre tráfico e turismo sexual. Essas inquietações deram lugar a várias conferências importantes na primeira metade da década de 1990: – a Conferência organizada pela coalizão abolicionista Coalition against the trafficking of Women (CATW), em 1993; – a Primeira Conferência Internacional sobre Tráfico de Mulheres em Chiang Mai, Tailândia, em 1994.

³² Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

A percepção dos alunos acerca desse movimento transitório é que Diouana foi enganada e muitos tentaram justificar que ela não tinha conhecimento ou informação, no entanto, ainda me encontramos alguns que reportam a culpa exclusivamente a protagonista:

O erro principal é engano da negra. Ela não devia ser deixar enganar. (AL1)

Como se fosse possível prever a postura e a idoneidade dos seus padrões... Esclarecemos que até os dias atuais encontramos situações semelhantes, que são necessárias políticas públicas que coíbam essas ações, mas que, infelizmente, ainda é comum encontrá-las em países desenvolvidos como na Europa, nas metrópoles brasileiras e inclusive nas zonas rurais do Brasil, onde se torna difícil fiscalizar por causa da distância e localização. No entanto, um aluno debateu sobre a fala do colega, fazendo refletir sobre de quem era realmente a “culpa”.

A culpa não é dela (Diouana), da expectativa de quem vai mudar de vida. A culpa é de quem usou isso pra se aproveitar dela. (AL1)

O apontamento sobre o trabalho escravo foi amplo em todas as turmas, apesar da temática ter tido abordagens diferentes em cada grupamento. Muitos alunos perceberam que era algo presente até nos dias de hoje, inclusive foram citadas narrativas próprias ou de um conhecido sobre o assunto. Foi possível assim, refletir sobre a importância das leis trabalhistas, tão atingidas no governo atual.

Segundo, Melo (2009) o ‘Trabalho Escravo Contemporâneo’ é mais bem descrito quando usado ‘Trabalho Forçado’, apenas para um ajuste de nomenclatura usado na 2ª convenção da OIT de 1929, assim é possível reconhecer quando o:

dispositivo do art. 2º da Convenção 29 da OIT, que diz: “Para fins desta Convenção, a expressão ‘trabalho forçado ou obrigatório’ compreenderá todo trabalho ou serviço exigido de uma pessoa sob a ameaça de sanção” – daí a prestação do serviço à força, a obrigação de prestar serviço, sob ameaça de qualquer penalidade – “e para o qual não se tenha oferecido espontaneamente”. Em um primeiro momento, a leitura, especialmente da parte final do art. 2º da Convenção 29, pode trazer uma idéia equivocada de que aquele trabalhador que se ofereceu espontaneamente para a prestação de serviço e, ao final, acabou explorado, não estaria protegido. Ledo engano. O próprio Comitê de Peritos – está aqui o Ministro Lélío, um dos integrantes do Comitê de Peritos da OIT – já sinalizou, já apontou no sentido de que, quando o trabalhador, ainda que ele vá de espontânea vontade, mas quando ele é vítima de uma fraude, é vítima de um engano, quando ele é enganado, e isso é comum, é cotidiano no Brasil, nos casos em que nós observamos do chamado “trabalho escravo contemporâneo”, ainda assim a Convenção 29 é o marco legal internacional para a proteção desse trabalhador, ou seja, se o trabalhador se oferece de livre e espontânea vontade, mas a oferta de trabalho, na verdade, é uma fraude, esse trabalhador está sendo enganado, incide, como item de proteção, a Convenção 29 da Organização Internacional do Trabalho. (MELLO, 2009, p. 95)

Observamos que o autor parece descrever todos os problemas relacionados à Diouana, como o fato de ter sido enganada e de sofrer represálias e sanções da sua patroa francesa. Através da data da 2ª Convenção também, podemos identificar que a luta contra o trabalho forçado é muito antiga (1929) e é algo recorrente até o presente momento, o que nos permite dizer que há quase um século, mesmo sendo reconhecido a problemática internacionalmente, ainda é realidade para milhares de pessoas.

Essa presença do trabalho forçado na sociedade precisa ser discutida, abordada e conversada no *'dentrofora'* das escolas, permitindo que os alunos tenham conhecimento e crítica sobre o assunto. Em uma das falas mais tristes nas nossas conversas foi de uma aluna que se reconheceu em Diouana:

Eu vou dar um exemplo, de mim mesma, eu fui trabalhar cuidando de crianças, e acabei trabalhando cuidando da casa, e ganhava só pelas crianças. Não foi um trabalho escravo, porque eu não me senti escrava, mas eu não quis mais trabalhar, porque percebi que eles estavam abusando de mim. E quis sair porque era meus amigos, e aí ia acabar a amizade. Mas continuaram fazendo isso com outra pessoa. E isso é lamentável.³³ (AL1).

Muitos alunos solidarizaram com a colega e falaram palavras de apoio e incentivo. Outros alunos apontaram porque consideravam Diouana vítima dos patrões e forçada a trabalhar como doméstica:

Foi enganada, foi pra ser uma coisa e acabou fazendo outra. Virou escrava.
Ela estava lá pra cuidar das crianças, enquanto as crianças não estavam ela fazia os afazeres domésticos, quando as crianças chegaram ela passou a fazer as duas coisas, achei um absurdo isso.³⁴ (AL1).
Isso acontece até nos dias de hoje, né? Seu patrão assina sua carteira como faxineiro e você acaba sendo tudo. Acaba faxinando, cozinhando, cuidando de filhos, um horror.
Isso acontece muitos nos dias de hoje! Nossa!
Minha irmã mesmo era babá, mas ela cozinhava, limpava e fazia tudo. Salário só de babá.
Óbvio que deveriam receber mais por isso tem mais de uma função. Mas duvido que isso aconteça.
A culpa não é dela! Ela conheceu uma pessoa, que a enganou.
Ela virou uma escrava deles.
Professor, se eu tenho um trabalho e eu recebo muito menos do que devia pelo que eu o trabalhando, isso pode ser chamado de escravo não é mesmo? E o que eu devo fazer?³⁵ (AL1).

³³ Transcrição das 'conversas' realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

³⁴ Transcrição das 'conversas' realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

³⁵ Transcrição das 'conversas' realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Nesses momentos de muita euforia pela polêmica do assunto, perguntei como eles viam que a negra era tratada pelos patrões em coro os alunos gritavam: - *Escrava!* Muito comum retratarem que algum conhecido já tinha sofrido processo semelhante e que isso não estava limitado ao trabalho doméstico, outras funções, quando não remuneradas corretamente, também eram apontadas como um trabalho forçado.

Foi possível também fazer refletir sobre o que se fazer nessas situações, como comunicar aos patrões que o pagamento recebido era indevido frente ao trabalho prestado e até mesmo acionar a justiça em casos extremos. No entanto, uma fala me tocou muito, onde pude perceber o quanto a segregação socioeconômica é fator determinante nas nossas relações, inclusive nas de trabalho:

Mas na verdade, por exemplo, se eu ganho 500 reais por mês, é muito pouco não é mesmo? Mas se eu não tiver renda e precisar, vou acabar me sujeitando a esse trabalho, porque preciso de qualquer modo, não é mesmo?³⁶ (AL1)

A reflexão do aluno gerou em torno da necessidade, o quanto nós, cidadãos estamos sujeitos a aceitar condições de trabalho muitas vezes degradantes por causa de opções, problematizando o trabalho como única alternativa frente à sociedade de consumo. Torna-se necessário reconhecer que muitas das vezes, mesmo apontando as condições análogas ao trabalho forçado, permite-se que milhares de pessoas estejam sujeitas a isso.

Escrevo essa dissertação enquanto o governo brasileiro através de uma portaria dificulta a fiscalização e o combate do trabalho escravo³⁷, sendo criticado pela OIT, e deixando de ser referência na questão para ser dado como exemplo negativo. A reportagem de Amorim et al. (2017) ainda diz que justiça brasileira revogou o decreto, porém o Ministro do Trabalho ainda iria recorrer.

Importante salientar que essas movimentações de governo e justiças, na esfera política brasileira, são importantes e precisam ser discutidas em sala de aula, buscando sempre o diálogo e a incitação a formação do pensamento crítico do aluno. As *conversas* realizadas em coletivo fomentam a capacidade das argumentações, pois foi perceptível as trocas de informações, relatos e narrativas.

³⁶ Transcrição das 'conversas' realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

³⁷ Publicado no "Diário Oficial da União", nesta segunda-feira (16/10/2017), o documento, assinado pelo ministro do Trabalho, Ronaldo Nogueira, reduz as situações que caracterizam o crime, com isso dificultando a fiscalização. - Veja mais em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/10/16/entidades-de-combate-ao-trabalho-escravo-descrevem-portaria-como-retrocesso.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Essa discussão foi retomada em uma aula mais à frente. Como os filmes trouxeram muitos assuntos políticos para as *conversas* busquei trabalhar com os alunos a importância da nossa consciência política, onde refletimos sobre o poema de Brecht (1988) onde diz que “o pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.”. Na leitura do poema, tive o intuito de levar aos alunos o quanto nossos diálogos sobre esses políticos são vitais para uma sociedade mais igualitária e humana. Nas *conversas* foi notório o quanto os conteúdos precisam ser flexíveis, pois as *sessões* despertaram assuntos e temas para as aulas seguintes.

Segundo nossas *conversas*, a desigualdade social e falta de oportunidade foram os principais motivos que levaram Diouana a deixar seus país de origem e migrar rumo à França. O desejo de uma vida melhor, a mudança de ares, a fuga de uma cidade que não representa oportunidades. A seguir, lemos o diálogo entre que os alunos que explicita essa premissa:

Ela foi trabalhar também por muito pouco né, não sei por que quis ir tão longe pra ganhar tão pouco. Será que onde ela vivia era tão ruim assim?
 Mas será que ninguém nunca falou pra ela que ela não devia ir? Um conselho?
 Menina! Repara as condições de vida dela? Complicadas! Vivia num ambiente quase de favela, num país sem emprego, sem perspectiva, era ir e tentar ou continuar na mesma situação, que era ruim.
 Isso acontece até hoje, imagina há 60 anos?!³⁸ (AL1).

Foi importante perceber que as nossas condições de vida, muitas vezes, afetam as nossas escolhas, que muitos eram de outros lugares e se mudaram por esse motivo, mas muitos queriam migrar para ir a lugares que consideravam melhores. O ato de se deslocar nos ‘*espaçostempos*’ é muito importante pra dinâmica da vida em sociedade, para as trocas culturais, as misturas linguísticas e étnicorraciais. No entanto, é possível perceber que a condição financeira é uma das grandes propulsoras dessas movimentações.

As motivações pela sua mudança foram bastante discutidas, inclusive um dos vieses mais comentados na ‘*conversa*’ foi da jovem senegalesa ajudar a sua própria família, que passava por dificuldades financeiras.

Tem muita gente aqui no Brasil, aqui mesmo, que sai daqui, vai lá pra fora, pra trabalhar, conseguir dinheiro e mandar pra cá.
 Tinha que ir tentar, cuidar da família aqui, buscar melhorar.
 Ela arrumou um trabalho pra ajudar a família, no começo deu tudo certo? Por que então não tentar ver se as coisas melhoravam de vez?³⁹ (AL1).

³⁸ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

³⁹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Mudar nunca é fácil. Mudanças tão drásticas assim podem interferir em diversas relações da nossa vida. Diouana foi corajosa de sair da zona de conforto e buscar seus sonhos em outro continente. No entanto, não podia imaginar tanto cerceamento de sua liberdade. Em seu trabalho em Dakar, com a família francesa, a relação tinha sido pacífica e muito proveitosa. Ajudar a sua família era uma das suas metas, que não foi alcançada.

A maneira como as mulheres senegalesas buscavam emprego, naquele período, também foi ressaltado pelas turmas, criando uma das analogias mais significativas das nossas *conversas*:

A hora das praças das empregadas me lembrou muito os portos onde os escravos ficavam esperando ser comprados.
Mas isso não deve ser ilegal.
Pode até não ser ilegal, mas é desumano.⁴⁰ (AL1).

A cena onde a Diouana, sentada no meio fio, ainda em Dakar, consegue emprego de babá através da patroa francesa é cheia de signos e remeteu aos alunos o tempo da escravidão brasileira, onde se exibiam ‘peças’ nos portos e feiras para compra feita pelos brancos. O número de mulheres a espreita de um emprego era muito maior do que a procura das patroas brancas, por isso, as negras saltavam em direção as madames na expectativa de conseguir um trabalho.

A busca de oportunidades de emprego em lugares com graves problemas socioeconômicos, como Senegal, é retratada de modo crítico pelo cinema Sembèneano, “La noire de...” não foi o primeiro filme de crítica social produzida pelo diretor, em outras obras, procurou retratar todas essas mazelas sociais que assolavam o continente africano no período pós-neocolonização, como “Barom Sarret” de 1963.

Um aluno teve uma fala interessante sobre a relação de Diouana com o seu emprego, o que nos faz refletir sobre os pensamentos da protagonista em relação a sua função de baba/doméstica:

A babá tem mais respeito que uma doméstica. Por isso ela se ofendeu tanto.⁴¹ (AL1).

É difícil apontar um motivo pelas ações da personagem. Existem muitas variáveis complexas relacionadas à sua vida, naquele momento. Especialmente, quando uma pessoa se sente enganada, no fundo, penso não está relacionado ao fato de que ela foi babá ou empregada, e sim por ter sido enganada. Na sua transição para Côte D’Azur foi imaginando

⁴⁰ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁴¹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

realizar uma tarefa, quando reposicionada em outra função, que talvez não agradasse por questões pessoais se sentiu muito incomodada.

Mesmo assim, os estudantes apontavam uma mudança de comportamento interessante na protagonista: o seu hábito de se vestir. Nas suas lembranças em Dakar, se apresenta sempre com traço típicos local, no entanto, ganha uns vestidos da sua patroa alterando assim, o jeito de se vestir. A percepção dos alunos foi um pouco maior sobre isso, observamos:

Ela mudou o modo de se vestir também, não é? Quando ela foi procurar emprego ela vestia roupas coloridas típicas da África e agora ela estava igualzinha à patroa. Na cabeça dela mudar de roupa a fazia estar como uma francesa. O ponto de vista dela é igual qualquer pessoa que está aqui. Quando a gente melhorar de vida, não vamos mais nos vestir como agora. Ela queria andar que nem uma francesa... se enquadrar no lugar que estava. E mesmo fazendo isso ela não foi. Pra conseguir uma vida melhor, ela queria se comportar como uma pessoa daquele lugar.⁴² (AL1).

Em nossas *conversas* houve uma grande associação entre o modo de se vestir e o ‘*status*’ que a personagem queria ter. Para a maior parte, quando Diouana deixa de se vestir como senegalesa e passa a vestir as antigas roupas da patroa está diretamente relacionado ao fato de querer pertencer à sociedade francesa local, ser aceita, partilhar daquele ambiente com os europeus. Para um aluno, as condições de se vestir como hábito local remete ao sofrimento e as dificuldades da vida, sendo natural mudar seus hábitos como se tivesse se ‘livrando’ do passado ao chegar em outros lugares:

Ela mudou de vestimenta, como se tivesse deixando pra trás a vida sofrida e começar uma nova. Deu pra perceber, onde ela mora que não era um lugar legal. E ela viu essa possibilidade de melhorar de vida quando foi pra França.⁴³ (AL1).

Foi perceptível para os alunos também que a patroa reagiu a essa mudança, inclusive quando a obrigou a usar avental e a pediu para não usar salto enquanto faz as atividades de casa, observe o diálogo:

Com as roupas francesas ela teria outro status. Ela era negra, mas vestida como uma branca. Ela comentou lá com o marido que a negra se arrumava muito, tanto que teve uma hora que ela pediu pra negra tirar o salto pra ir trabalhar. Isso porque ela acreditava que a negra tinha que se vestir que nem empregada. Na verdade ela não queria que a negra fosse melhor ou igual a ela. Não podia igualar. Queria que quem chegasse de fora percebesse que ela era a patroa e a outra empregada.

⁴² Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁴³ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Mas até hoje é assim, as pessoas querem diferenciar, reforçar esse pensamento, reforçar com a roupa o status que ocupa.
 A patroa está oprimindo a negra, o tempo todo.
 É não por isso que devemos rotular as pessoas, pobre de branco é macumbeiro, é baiano...⁴⁴ (AL1).

A visão que os alunos, em grande parte tiveram da patroa de Diouana, é muito reacionária. Dualizavam sempre com a empregada, colocando a francesa como a vilã do filme. Algumas vezes aponte a condição de vida da mulher naquele período, o quanto ainda estava subordinada ao marido e às convenções sociais; no entanto, para a maior parte dos alunos continuava um antagonismo, inclusive a culpava pelo suicídio de Diouana.

Era importante tentar fazê-los refletir sobre o modo de vida social naquele contexto, onde a madame oprimia Diouana, mas também era oprimida pelo marido e pela sociedade. O papel da mulher ainda estava em transição, naquele período vivia em torno do marido e dos afazeres domésticos, apenas coordenando o que precisava ser feito em casa.

Os apontamentos dos alunos sobre a relação patroa/empregada são vistos com uma dualidade até natural, antagonizando as duas e colocando uma como mocinha e outra como vilã:

A mulher foi muito preconceituosa. Ela foi muito abusada.

Não devia ter falado que daquele jeito com a negra.

O papel da mulher branca é ridículo. Ela é ridícula. Só serviu para maltratar a negra.⁴⁵ (AL1).

Na maior parte das falas é possível perceber que creditam os problemas e a culpa da decisão de Diouana por causa da patroa, relatando sempre a possibilidade do real motivo pelo ocorrido ter sido fomentado pelo tratamento dado pela madame.

Tratava como escrava, ela foi muito maldosa.

Acredito que porque ela (madame) não fazia nada. Só reclamava com o cara, da situação. Era desocupada.

Ela (madame) realmente não queria fazer nada. Até o café ela queria que a negra servisse.

Talvez por ela ser branca, ela achava que não precisasse fazer nada, e tinha uma negra que a servisse em tudo.

A madame reclamava porque ela queria que a negra fizesse algo que ela mesmo não pudesse fazer.⁴⁶ (AL1)

⁴⁴ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁴⁵ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁴⁶ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

No entanto, foi notório que as formas de tratamento dos outros personagens também foram impactantes para os alunos, especialmente na cena do almoço, quando o amigo dos padrões pede para beijar a Diouana, já que ele nunca tinha realizado tal ato.

Na cena do almoço achei estranho porque ele nunca tinha feito aquilo!
Foi preconceito!
Da parte dele é muito preconceito, porque nunca viu uma negra, aí só porque viu e ela era mulher e negra quis beijá-la? Acho que foi um preconceito da parte dele sim. Achou que estava na exposição.
Quando ele pede beijo a negra, olha a negra que legal, ela é exótica! É diferente. Parece objeto que tá num museu. Uma pintura ali.
Mas a gente precisa levar em conta, que onde eles moravam, negro não era visto como eram visto pessoas brancas. Ele estranhou uma negra ali. Ele morava uma área nobre, só tinha branco. Quando viu a neguinha, ele ficou deslumbrado.⁴⁷ (AL1).

A escolha final de Diouana foi um verdadeiro choque para os alunos! Na cena, não acreditavam o que estavam assistindo, as exclamações e os murmúrios foram muitos. Tanto que assim que o filme termina a principal frase dita era “Eu não acredito que ela fez isso!”. A solução que a personagem deu para a situação possibilitou refletir e conversar uns com os outros sobre a temática e chegar ideias interessantes relacionadas aos motivos que fizeram o ato acontecer:

Ela não podia embora?
Ela não estava no país dela, percebe que é bem diferente.
Ela estava sofrendo muito, por isso resolveu se matar.
Ela se envergonhou, ela foi enganada. Não tinha família dela. Não tinha mãe. Não tinha nada.
Ela devia falar alguma coisa, ir a um lugar, reclamar!
Ela não podia reivindicar nada na situação que ela estava. Não tinha a quem pedir ajuda ou coisa parecida. Situação muito difícil. Muito complicada.
O único jeito dela era se matar mesmo ou viver eternamente naquela posição de escrava daquela família.
Voltar pra terra dela ela também não queria, e acho que ela meio que esqueceu mãe também. Voltar seria lidar com a vergonha, né.
Ela deixou o pouco que tinha pra ir tentar a vida em outro lugar. E voltar com menos ainda? Decisão muito injusta.
Ela não conhecia ninguém lá, ficava muito difícil pedir ajuda, apoio ou qualquer coisa.⁴⁸ (AL1).

A fala dos alunos deixa claro que eles compreendem as redes que nos cercam, às vezes até inconscientemente, quando apontam que para ela sair daquela situação seria muito difícil, pois estava isolada em uma região onde não mantinha contato com ninguém, pela dificuldade da língua, pelo cerceamento da sua liberdade, pelos padrões... Por conta do isolacionismo, há

⁴⁷ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁴⁸ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

uma fragilidade ou escassez das redes que ligam Diouana a outras pessoas. O único contato que ela possuía em Côte D'zur era com os patrões e, mesmo assim, contato restrito levando em conta ela não falar a língua deles.

Outro ponto bastante peculiar e apontado pelos alunos é a vergonha sentida de Diouana perante os parentes e familiares em Dakar. Voltar é sempre um caminho. Nas nossas *conversas*, no laboratório sempre relatamos que os migrantes precisam “caminhar, caminhar, caminhar... esperar, esperar, esperar...” e fazer disso motivação para continuar sua trajetória. Embora, em algumas circunstâncias a volta é praticamente impossível, como em guerra ou catástrofes, em outras oportunidades ela é uma alternativa.

Caminha-se para frente, para o novo, para as novas descobertas, buscando sempre um melhor bem estar, porém, a complexidade das nossas relações e das nossas vivências permite-nos inclusive que se caminhe para voltar de onde se partiu. No entanto, alguns alunos descreveram esse momento como um momento de dor e de vergonha pela protagonista. Caminhar para casa, para Diouana, seria doloroso demais, existiria vergonha, desamparo, desconforto.

Eu acho que é muito comum isso, você sentir vergonha, não conseguiu dinheiro, trabalhar e é isso que sua família espera que aconteça. Por uma decisão tão difícil, como a que ela tomou. Mas acho comum, acho que ainda hoje isso pode existir.⁴⁹
(AL1).

A *conversa* gerou uma série de dúvidas nos motivos que fizeram a personagem a se suicidar: vergonha, medo, dificuldade de regressão à Dakar, entre outros. Isso nos ratifica nossos pensamentos que a conclusão dos filmes é livre, e que cada um dependendo das suas redes e vivências pode compreendê-lo de maneiras distintas.

Voltar para a condição de vida anterior, que era repleta de dificuldades econômicas parecia muito difícil, mas alguns alunos apontam o recomeço como uma possibilidade que foi dispensada. Para outros, o orgulho e a vergonha estavam muito presentes na vida de Diouana, e regressar seria como uma derrota. No fundo, são problematizações que não chegamos a uma sintonia comum a todos, pois são muitos olhares com características diferentes sobre a mesma obra.

Ela não poderia voltar pra país dela. Ela saiu de lá e iria voltar com uma mão na frente e outra atrás? Ficou envergonhada.
Ela até poderia volta, mas seria muito difícil. Todo mundo ia falar dela. E também as condições de vida lá eram muito ruins, voltar pra quê? Você reparou na casa que ela morava, parecia uma oca de índio.

⁴⁹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Mas e daí? Às vezes precisamos voltar e começar do zero sim, não acho justificativa ela fazer isso, sei que seria difícil, mas e daí? Tem que recomeçar mesmo. É mesmo, e quando não consegue esse objetivo desse ser muito difícil voltar. Já pensou? Imagina! Que vergonha a pessoa deve ter. E eu também acredito que voltar era triste pra ela porque a mãe estava esperando dinheiro. E nem isso ela conseguiu, porque não recebia. Quando recebeu foi pouco. Pra onde ela iria na França? ⁵⁰ (AL1).

A empatia dos alunos com Diouana também foi algo bastante relevante, se solidarizaram com a dor e com os desafios da personagem. Entenderam o quão era difícil o momento e a falta de amparo em que estava submetida.

Eu senti o tempo inteiro que ela se sentia muito retraída, por isso ela não argumentava, parecia não conseguir falar com eles. Eu senti aflição com isso. Ruim passar por essas coisas sozinha, ainda mais tão longe da família como ela estava. (AL1).

A jornada de Diouana foi repleta de supressão social, foi lembrada o tempo inteiro onde “era o seu lugar”, e acabou tendo os seus sonhos reprimidos. Houve uma percepção de alguns alunos com a dificuldade da história de vida da protagonista, nascer mulher, negra, numa zona periférica do mundo, é difícil nos dias hoje, imagina alguns anos atrás:

Querendo ou não ela era uma menina negra de um lugar pobre, as coisas são difíceis hoje pra quem é assim, imagina em naquele tempo, lá em 1960 e pouco.⁵¹ (AL1).

No entanto, mesmo com alguns apontamentos que indicavam se colocavam no lugar de Diouana, outros alunos se mostraram insatisfeitos com a postura da jovem senegalesa, pois acreditavam que ela poderia ter feito mais ou ter agido de forma diferente. Conversamos e trocamos uma ideia sobre o assunto, na tentativa de nos fazer enxergar o ponto de vista uns dos outros. ‘*Falamosouvimos*’ no intuito de trocar experiências e relatos, entendemos ser “natural” aparecer visões mais ácidas e não tão compreensivas como esperamos. No entanto, especialmente para esses que veem de forma maniqueístas precisamos reforçar a complexidade dos fenômenos e as dificuldades encontradas no cotidiano.

Quando a mulher falou que era responsável por ela (a negra), ela resolveu acabar com tudo pra não dar margem da patroa reclamar, sabe? Ela podia ter batido de frente com a patroa também, não é?⁵² (AL1)

⁵⁰ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁵¹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁵² Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Uma das falas foi bastante enfática, porém, recebemos uma resposta de outro aluno bastante pertinente, senti que o diálogo entre os alunos era importante para que eles pudessem se ouvir... Como professor, estou sempre acostumado a falar muito e os alunos muitas vezes pensam que o que falam não tem importância, o exercício de ouvir um ao outro é fundamental nessa relação de aprendizado:

Eu acho que ela não trabalhou o suficiente.
Não pode pensar assim, ela trabalhava dia, noite, o tempo todo, quase escrava, pra ganhar, não sei quanto valia, mas acho que deve ser muito pouco. Cara, ela se sentiu muito mal por isso. Por não poder ajudar a família dela aqui.⁵³ (AL1).

A relação da personagem com a família também foi comentada pelos alunos, a carta recebida de sua mãe e as provocações que causadas foi vista por alguns como um agravante da situação:

Seria muito difícil se debater naquele momento. Ela mesma não sabia o que fazer. Até quando a mãe mandou a carta, ela não respondeu contando tudo que estava passando ela muito complicado. Assim, por ela não ter podido responder a carta, ela não teve saída.
Eu achei pior ainda ela ter recebido a carta. Lembrou da família, do aconchego do lar e de como ela não poderia ter aquilo de volta.⁵⁴ (AL1).

Para os alunos, a estadia de Diouana na França era uma experiência que dava significado a vida da jovem. No entanto, como as coisas não se desenrolaram da maneira como ela havia planejado, somados ao cerceamento dos patrões que não a pagavam e sequer permitiam que circulasse livremente pela cidade, além de ser obrigada a realizar todas as atividades domésticas foram fatores decisivos para o ato final. O afastamento dos familiares pode ter sido um dos fatores que contribuíram para a decisão, inclusive não responder a carta da mãe, foi vista como um ato de resistência, de não contar a verdade, se esconder atrás do seu orgulho:

Na verdade, ela não quis responder, porque todos estavam achando que ela estava na França como patroa, tendo vida boa e por isso não quis responder.⁵⁵ (AL1).

O suicídio foi um dos momentos mais chocantes dos filmes para os alunos, nas três sessões realizadas houve muitos murmúrios e lamentos, foi um final completamente

⁵³ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁵⁴ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁵⁵ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

surpreendente para os alunos, o filme ‘*vistoouvido*’ chegou a arrancar lágrimas e suspiros dos alunos mais sensíveis.

A maior parte dos alunos se solidarizou com o sofrimento da personagem, enxergaram as poucas possibilidades e apontaram as dificuldades de retorno, mas não se esqueceram do sofrimento da mãe e dos familiares, especialmente no momento em que a mãe aceita o dinheiro pela morte da filha:

E nem a mãe aceitou o dinheiro, porque nada substitui a vida da filha dela. Acho que família já sabia que ela já tinha morrido ai, podiam até culpar os patrões, mas a dor da perda de um parente, ainda mais assim, é muito forte.⁵⁶ (AL1).

Até a última cena do filme ‘*vistoouvido*’ foi lembrada por uma análise de um aluno, que acreditou do final ser lembrado como uma analogia bastante interessante, onde faz o menino representar toda uma nação, atrás de um homem que represente um país, que por muitos anos foi metrópole e controlador do Senegal, a França:

A parte do menininho é muito interessante. Porque ele representa todo aquele povo atrás do homem que matou a mulher, indiretamente.⁵⁷ (AL1).

As narrativas das *conversas* foram bastante diferentes nas três turmas onde realizamos as sessões; no entanto, na última turma a *conversa* seguiu rumo totalmente diferente das anteriores. Como professor, tentei nortear para outro caminho, porém no meio de todo esse processo, refleti e segui trilhando os caminhos que os alunos acharam melhor seguir. Desde o início não foi meu intuito discutir e dialogar o racismo presente nas instituições, mesmo assim, talvez fosse uma necessidade daquela turma discutir esse tema e quando tiveram a oportunidade aproveitaram para ‘*falarouvir*’.

Sendo assim, busquei algumas leituras sobre o tema a importância de discuti-lo nos ‘*espaçostempos*’ escolares. Em Gonçalves (2013) pude ler que a discussão é necessária a ponto de tratarmos de representatividade, especialmente quando trabalhamos com imagens e filmes estamos sujeitos a exibição de filmes *hollywoodianos* e que não retratam tão bem uma pluralidade étnicorracial.

O fenômeno perverso do racismo influencia não apenas os indicadores sociais de forma desfavorável para negros e negras, como também prejudica sua autoestima e

⁵⁶ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁵⁷ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

projetos de vida, sendo, dessa maneira, objeto de estudo essencial para o campo da educação transformadora (GONÇALVES, 2013, p. 370).⁵⁸

Dialogar sobre o tema é vital para dar luz aos problemas que permeiam a sociedade. De acordo com Munanga (2010), a educação habitualmente dispensada as nossas crianças, converge para uma visão eurocêntrica, que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais e “raças”. Sendo assim, este tipo de educação dificulta o reconhecimento das diferenças e da luta contra o racismo, pois perpetua processos de exclusão e disseminação de preconceitos e discriminações, o que é prejudicial aos alunos negros. Vemos, então, uma escola que, historicamente, promove a exclusão e a inferiorização dos alunos negros (GONÇALVES, 2013, p. 367).

Acreditamos ser possível aumentar a autoestima dos nossos jovens, fazendo com que a imagem do negro e de toda a sua cultura seja valorizada e respeitada. (ANDRADE, 2011, p. 121). Pois cremos que:

[...] o sujeito torna-se negro mediante a recuperação de sua história pessoal, pelo resgate da história de seus antepassados, pelo reconhecimento de sua herança cultural e religiosa, num processo contínuo de re-encontro com as suas ancestralidades e matrizes históricas africanas (SOUZA, 1983 apud GONÇALVES, 2013, p. 372).

Sendo assim, falamos em “representatividade positiva” quando os alunos falaram no início da sessão e nas *conversas*, que era muito difícil e raro encontrar ou assistirem um filme com um negro fazendo o personagem principal, sempre eram secundários, quando existiam. Discutimos um pouco a influência do cinema *hollywoodiano* no Brasil e o quanto repercutiam negativamente na persistência do racismo na sociedade. No caso brasileiro chegaram a comentar a pouca visibilidade de atores negros nas principais novelas da principal emissora do país.

Como o colégio em que realizei a pesquisa é frequentado majoritariamente por estudantes negros, achei a discussão do tema bastante válida, inclusive percebi que foi um momento em que precisaram para expor seu pensamento sobre a temática. Tentei transcrever esse trecho com fidedignidade:

Tem é muito racismo ainda...
 Não é racismo, o filme nem fala disso... fala da escravidão.
 Mas ainda tem sim, todo mundo começou a falar aqui – Neginho, sua mãe! Toda mulher negra sempre tem uma piadinha, macaca, vocês começaram falando quando o filme iniciou, depois não, vocês viram que o filme era bom, mas antes disso,

⁵⁸ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

falaram, falaram porque eu ouvi. E isso acontece ai fora também, ninguém quer sentar perto da negra, no ônibus não senta do lado do preto...

Isso é verdade, às vezes a pessoa nem faz nada, ai espera ela fazer qualquer coisinha, pra dizer, olha lá, aquele negro, tinha que fazer besteira.

Às vezes, a pessoa pode ter mais estudo, ser melhor em tudo que faz mas é rejeitado por ser negro.

A Maria Thereza logo no início das nossas conversas identificou uma relação de racismo...

Entre nós não tem racismo, é uma brincadeira chamar ele (Douglas Eva) de macaco.

Isso é racismo sim, você já parou pra pensar se ele gosta de ser chamado de macaco?

O de fora não pode chamar? Mas nos podemos? Acho que essa atitude é racismo sim.

(Eu) Uma das falas que mais me chocou durante o filme foi quando ela estava tomando banho e um de vocês falou: - olha como a água está suja e todos riram.

Mas a agua estava suja porque ela não tomava banho, aí a sujeira saiu na água. E não porque ela era preta e sim por causa da sujeira. (Muitos discordam e gritam: Não!)

Eu posso falar? Deixa eu falar? Pode passar eu (Douglas Ivo, negro) e o Arthur (tom de pele mais clara) na rua ali todo de branco. Quando eu passar vão me chamar de macumbeiro e o Arthur, vão pensar que está cursando medicina... é assim, sim pode reparar.

Na verdade a gente tem que pensar que tudo que é ruim é negro, buraco negro, fome negra...

Como a gente falou no início, negro não está na TV, no cinema e sim no noticiário e no livro de história como escravo.

Nas cidades deles você via que não tinha nenhum negro, que coisa... (AL1)⁵⁹

A discussão sobre se de fato era racismo ou não foi bastante acalorada, todos queriam falar ao mesmo tempo e expor seus pensamentos sobre a polêmica. E de fato, foi um dos pontos das nossas *conversas* que mais me atravessou. Como era importante falar sobre isso claramente, sem expor apenas o que é e o que não é racismo, e sim deixar que os alunos criassem seus relatos, cheios de vivências e experiências, nada melhor do que eles, atores nesse cenário, que sofriam e provocavam a discussão sobre o assunto, pudessem partilhar suas histórias cotidianas.

Nossas *conversas* sobre a ‘La Noire de...’ foram enriquecedoras e fomentadoras de muitas críticas, além de podermos dialogar com diversas outras temáticas. Trabalhar com imagens e sons possibilitou diversos olhares sobre o mesmo filme, cada aluno pode enxergar com seus próprios olhos e relatar aqueles momentos que mais tocou. Penso que as trocas de relatos são essenciais para a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ e assim podemos debater o ‘*dentrofora*’ da escola e aguçarmos ainda mais as reflexões dos estudantes.

Em suma, foi possível discutir a motivação dos migrantes e os efeitos por eles vividos em um novo lugar; o tráfico de pessoas e o trabalho escravo como assuntos que perpetuam até hoje no nosso cotidiano – nos permitindo conversar sobre o atual cenário político e as reformas em andamento; a relação da mulher naquele período e as relações trabalhistas entre patrões/domésticas, apontando a importância de leis que regularizam esse vínculo.

⁵⁹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Até o racismo, que em princípio não era o foco da nossa proposta, foi abordado e comentado em sala. Os alunos trouxeram questões do cotidiano vividas no ‘dentrofora’ da escola que enriqueceram nossa *conversa*, como a falta representatividade positiva dos negros e a brincadeiras entre amigos que se configuravam de maneira pejorativa e podiam ser chamadas de *bulliyng*.

3.5 Conversas sobre ‘Que horas ela volta?’

As sessões de conversas sobre o filme brasileiro “Que horas ela volta?” foram bastante tranquilas e proveitosas. Alguns alunos, inclusive, já tinham assistido ao filme anteriormente, mas ficaram animados com a possibilidade de assisti-lo novamente. Em coro, agradeceram o filme ser em português e colorido, brincaram com as dificuldades que encontraram no filme anterior, o senegalês.

A forma de como as *conversas* aconteceram foi semelhante a primeira sessão, passei o filme dividido em dois dias e logo a seguir gravei o áudio de nossas *conversas* que me serviram como material bruto para a tessitura dessa dissertação. Acredito ser importante salientar o quanto os alunos gostaram do filme e até a presente data ainda tecemos alguns comentários acerca da história.

Percebi que os alunos foram atravessados por diversas passagens da história, muitos identificaram histórias de conhecidos, comentaram um caso decorrente no ‘dentrofora’ da escola ou se sensibilizaram com a história da pernambucana Val (Regina Casé). No entanto, as críticas tecidas a Jéssica (Camila Márdila) foram bastante comuns entre os alunos, principalmente, no que tange ao comportamento com os padrões de sua mãe, dona Bárbara (Karine Teles) e Seu José Carlos (Lourenço Mutarelli). A seguir lemos o que um aluno disse sobre o cerne do filme:

É a história da filha dela que é uma intrusa e quer ser a dona da casa. Que quer roubar o marido dos outros.⁶⁰

As visões a respeito da temática do filme foram bastante amplas, uns apontam a história da vida da Val, outros de Jéssica, mas nas nossas *conversas* pensamos que o tema central do filme é a relação entre a jovem e os padrões de sua mãe, focado nas possíveis

⁶⁰ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

mobilidades sociais e o quanto podem incomodar algumas famílias tradicionais de classes mais altas.

Mesmo assim, as nossas *conversas* foram bastantes críticas no sentido de dialogarmos para saber se Jéssica é uma menina determinada e forte ou abusada e mal educada dentro dos padrões sociais vigentes. Percebi a potência do cinema e do diálogo nesse ‘*espaçotempo*’ escolar é tão vital para discutirmos a sociedade e as relações entre os indivíduos. A possibilidade de ‘*ouvirfalar*’ permitiu que os alunos fossem atravessados por outras visões, e refletissem sobre mais de um ângulo. Afinal, Jéssica não era empregada. Apenas a filha. Pontuamos os clichês, como a cena onde um rato poderia ter entrado na piscina ou do pote de sorvete de Fabinho (Michel Joelsas), e percebemos que muitas vezes são bem alocados para dar ‘exagero’, visibilidade a um fato cotidiano.

Por mais que não seja um trabalho com intuito quantitativo, não conseguimos fugir sempre das operações matemáticas, por isso, percebi que na nossa *conversa* houve uma divisão onde parte defendia a Jéssica e a outra a culpavam pelo desconforto causado entre Val e os patrões. Lemos assim, então:

Ela (Jéssica) é uma pessoa normal, mas ela deve respeitar o que já acontecia ali, antes dela chegar.
A Jéssica não enxerga a diferença entre os patrões, o filho dos patrões e ela. Ela acha que é tudo a mesma coisa, que pode as mesmas coisas que eles podem.
Mas na prática tem diferença sim.
Ai você vê o preconceito, que a filha da empregada não pode, mas o filho dela pode.⁶¹ (AL1).

As vozes em coro apoiando os dois lados foram sempre presentes. Mesmo assim, percebi que os alunos se permitiam ouvir o próximo e ponderar suas colocações, e em alguns momentos até comentamos que eram importantes às pessoas terem opiniões diferentes. Mas que fossem argumentadas e com bom senso.

Uns alunos reiteraram em dizer que o motivo por todo o desconforto era da Jéssica, por ela não saber ‘se pôr no lugar dela’, mas o filme ‘*vistoouvido*’ tinha provocado sensações muito diferentes nos alunos, assim outros contra argumentavam qual seria “esse lugar dela”, não a enxergavam com culpa, mas com consciência social e perspectiva de mudança de vida. Em outro diálogo observamos os alunos:

Eu acho que tudo foi culpa da garota, ela que não soube se pôr no lugar dela.
Que lugar? Isso é ser preconceituoso. Só porque a menina é filha da empregada ela não pode ir aos outros cômodos da casa?

⁶¹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

A questão não são as regras, é que na hora que ela fala que ‘a casa não é nossa é tua também’, a menina começa a fazer o que quer.
Ela mesmo sendo filha da empregada, não aceitava ser tratada como menos.⁶²
Ambas são empregadas.⁶³ (AL1).

O filme ‘vistoouvido’ foi importante para os alunos perceberem que filhos de empregados não são necessariamente empregados e nem precisam continuar seguindo a profissão dos pais. E assim, podemos discutir uma ideia de igualdade de oportunidades para todos, mas feita de modo verdadeiro e justo. Abriu também uma possibilidade de discussões sobre ações afirmativas dos governos: bolsas, cotas e outras maneiras de maior equidade de oportunidades.

Alguns alunos acabaram defendendo o olhar de Jéssica sobre a situação apresentada. A jovem pernambucana recém-chegada do interior, não imaginava encontrar sua mãe em condições de vida tão complexas, tratada como da família, segundo sua própria mãe, mas dormindo em um quarto pequeno, abafado, sem ventilação, com nuvem de mosquito e ainda trabalhar desde cedo, colocando o café da manhã, até depois de servir o jantar, como arrumação das mesas e das louças. Os alunos teceram alguns comentários sobre quem Jéssica era e o que ela buscava nesse deslocamento do interior para a cidade grande de São Paulo:

A menina, quando veio pra casa da patroa da mãe dela, não se conformou com a maneira de como era tratada. Os abusos que ela sofria, por exemplo, o fato da mãe dela nunca ter entrado na piscina.
Ela (Jéssica) mostrou que ela pode fazer a diferença.
A filha tentou chamar a atenção da mãe, por tanto tempo que ela ficou longe.
Ela é uma revoltada da vida.
Ela tem uma opinião dela, sem precisar das dos outros.
⁶⁴A questão é que ela queria se esforçar pra melhorar. Ela continuou brigando e lutando pra isso, não é?⁶⁵ (AL1).

Uma aluna tentou compreender a motivação da filha da empregada em estar sempre de encontro com os interesses dos patrões e ser subversiva a sua mãe:

Eu acho que isso tudo instigou a curiosidade da menina, porque a mãe falava que ela só podia ir até certa parte da casa, até a cozinha por exemplo, e aí a menina passou a ficar muito curiosa, queria mexer em tudo.⁶⁶ (AL1).

⁶² Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁶³ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁶⁴ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁶⁵ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁶⁶ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

As múltiplas visões acerca do comportamento de Jéssica são decorrentes da transgressão da personagem, que vai de encontro com padrões sociais vigentes até o momento. O filme é repleto de signos, a Jéssica representa justamente essa ruptura de ícones tão consolidados na sociedade brasileira, que é ser filha de mãe pobre, doméstica e nordestina e ter a possibilidade de poder frequentar uma das melhores faculdades de arquitetura e urbanismo do Brasil. Foi possível perceber que alguns alunos ainda encontravam opiniões dicotômicas quando se trata da importância da personagem, ela é ao mesmo que “abusada” é também uma “heroína”. Observamos as falas:

A Jéssica é uma revoltada da vida. Mas quando a Val pediu demissão, foi libertador. Eu acho que o que a filha dela queria o tempo inteiro, era mostrar que não existe superioridade.

Eu acho que o fato de ela não sentir essa diferença dos ricos fez toda a diferença e ajudou ela ainda mais a conseguir o que queria. Ela não tinha limites.⁶⁷ (AL1).

A personagem foi uma das mais interessantes nas nossas *conversas*, cheia de complexidade e com um poder de reflexão muito forte a respeito de todos os elementos que a permeavam. No entanto, não conseguimos escapar também de uma visão muito comum presente nos/dos/com os cotidianos escolares: *a meritocracia*⁶⁸.

Muitos alunos creditam o fato de Jéssica passar no vestibular apenas por seu esforço, com o se fosse uma questão valor pessoal e todos tivessem oportunidades iguais, bastando apenas o desejo de consegui-lo:

Tem todo um esforço da pessoa também, não é? Basta ela querer. Quando a pessoa tem foco ela vai em frente e ela consegue.

Ela não ia se desculpar “Ah, eu sou pobre, eu não posso.” Ela não ia nunca conseguir de fato!

O filme mostra também que não é porque a pessoa veio do interior, onde o estudo é pior, onde não tem as coisas, que ela não pode vir pra cá e passar no vestibular. O filho da mulher que era riquinho, com mais educação, não se esforça, e ela por ser pobre, se esforça e passa.

Não tem sentido né? Só porque você não tem condições que você não pode se esforçar pra fazer uma boa faculdade, como o filho dela.⁶⁹ (AL1).

⁶⁷ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁶⁸ É um termo criado na Inglaterra por Michael Young, que em sua acepção mais comum é um termo que designa um modelo em que se progride social e economicamente com base em qualidades pessoais. De acordo com essa visão, a meritocracia premia esforço individual, que se sobreporia a fatores externos. Young era sociólogo e político e o termo aparece pela primeira vez em seu livro “A ascensão da Meritocracia” (tradução livre), em 1958. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/11/06/O-livro-que-criou-o-termo-meritocracia-%C3%A9-uma-distopia>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

⁶⁹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷⁰ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

No entanto, foi possível dialogar sobre como as pessoas são diferentes e reagem diferentes aos acontecimentos. Jéssica teve maturidade, gana, empenho, uma série de virtudes para conseguir a aprovação no vestibular, mas contou com ajuda do professor de história, dos familiares em Pernambuco que ficaram com seu filho (Jorginho), teve sua mãe (Val) que foi uma importante rede de apoio e ajuda para a realização da prova, e não podemos assim ignorar todos os fatores externos que circundam a situação... Creditar o resultado considerado satisfatório pura e simplesmente como se fosse a premiação do esforço individual negligencia toda a circunstância existente.

Para Chalholb (2017) historiador da Unicamp e Harvard, a meritocracia precisa ser combatida, pois reforça as desigualdades sociais existentes e cria uma falsa ilusão de que todos podem conseguir apenas por vontade própria:

A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. Isso não pode continuar (2017, p. 1). (AL1).

Ainda assim não foi difícil encontrar alunos que concordassem com tais argumentos tão meritocratas, porém pudemos trocar ideias e opiniões fazendo ao menos esses alunos refletirem sobre a temática e complexidade em que está inserida.

Em oposição ao ingresso de Jéssica na universidade, tinha a história do Fabinho que não conseguiu fazer o mesmo, apesar de ter tido a oportunidade de estudar em bons colégios, cursos e tudo mais. Este cenário, tão previsível para quem está *'vendoouvindopensando'* os acontecimentos do filme, se desenrola um dos maiores clichês do filme, uma relação sensor-motora onde quem tinha tudo para conseguir a promoção não consegue, e quem apresentava as maiores dificuldades consegue a entrada à universidade. Lemos o que os alunos apontaram sobre essa perspectiva:

Mesmo assim (com todo aparato) no final o filho dela não passa, e a Jéssica passa com uma pontuação alta.
O Fabinho tinha todas as condições, estudou nos melhores colégios, fez o concurso e não conseguiu passar. A Jéssica veio lá de baixo, não tinha nada, foi instruída por um professor de história sobre todas as outras matérias e conseguiu passar.⁷⁰ (AL1).

O assunto da aprovação do vestibular gerou discussões paralelas e chegamos a *conversar* sobre a questão das cotas raciais e para estudantes da rede pública de ensino, onde

⁷⁰ Transcrição das 'conversas' realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

grande maioria se viu bastante a favor, mas ainda compreende que é difícil concluir uma universidade pública por causa das dificuldades financeiras. No entanto, um aluno sintetizou a importância das cotas para essa geração:

Ainda tem essa dificuldade (ingresso na Faculdade). É muito mais fácil pra gente. É muito mais acessível hoje em dia. Ainda tem essa dificuldade, mas comparado aos outros anos é melhor, mais fácil.⁷¹ (AL1).

A relação da Val com os patrões também chamou atenção dos alunos, a família reforçava o tempo inteiro que a empregada doméstica era “quase” um membro da casa, no entanto, o tratamento dado era bem diferente:

Até quando Val acorda tarde, ela fica surpreendida com ela mesma, porque isso nunca tinha acontecido com ela. Só porque ela dormiu um pouco até mais tarde, a patroa já reclamou.
A pessoa já dorme e já tá preocupada noutro dia acordar antes de todo mundo.
É assim, eles dão um sorvete inferior pra Val, pra dizer que dão alguma coisa.⁷² (AL1).

A relação de trabalho extensivo foi comentada pelos alunos e percebida no cotidiano de Val, que é a primeira acordar, para preparar todo o café da manhã da família e encerra o expediente depois de retirar as louças do jantar. Portanto, muito maior que o permitido pelas leis trabalhistas brasileiras. Além do tratamento muito educado que for fim, maquiavam algumas situações complexas do cotidiano, como por exemplo, pedir a Val que o servissem o tempo todo:

Falam que ela é da família, mas não podem fazer as mesmas coisas que eles (os patrões).
Falam com extrema delicadeza e cheio de “muito obrigado” e “por favor”, mas nem se movem dentro de casa. Pedem para a Val fazer tudo, tirar prato, colocar mesa, trazer sorvete, não é empregada. É escrava!⁷³ (AL1).

A fala de uma aluna representou o que uma minoria presente também pensava, Val estava na casa para ser empregada e então tinha que estar disponível para servir o tempo todo e discordaram da colocação de quem via o um tratamento forjado:

É complicado, mas era o trabalho dela. Imagina você também trabalhar em uma casa em que a pessoa “TIRA A MESA” eu não ia gostar. Ia processar.⁷⁴ (AL1).

⁷¹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷² Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷³ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷⁴ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

As visões acerca das cenas são múltiplas e as experiências de cada um contribuem para uma compreensão diferenciada sobre o assunto; no entanto, na nossa *conversa* foi possível pelo menos buscar um entendimento que existia um aproveitamento da Val nas relações familiares, faziam se sentir membro, mas consentiam sua estadia num quarto inferior, sem usar partes das casas e inclusive proibindo que sua filha usasse o quarto e a piscina:

Quando ela falou que ia trazer a filha, a patroa falou que tinha rato na piscina. Fiquei chocada!⁷⁵ (AL1).

O signo da piscina também foi relevante para a compreensão de que Val não era vista como da família. Assim, quando a empregada doméstica entra na piscina no final do filme há uma vibração dos alunos com a audácia e seu gesto subversivo, demonstrando com clareza a diferença existente entre a empregada e os patrões.

A relação entre mãe e filha foi comentada pelos alunos, que inclusive sentiram que Val precisava compensar Jéssica pelo “tempo perdido”, e que se a história não mudasse teriam as mesmas consequências, pois Jéssica tinha deixado seu filho com parentes no interior de Pernambuco, igual ao que a sua mãe precisou fazer com ela no passado.

A mãe pediu demissão porque não queria que a filha fizesse o mesmo que ela fez, porque abandonou a filha por mais de dez anos.
Foi o caso que aconteceu com a Jéssica lá, quando a mulher veio trabalhar (Val) deixou a filha com a irmã ou tia e acabou cuidando da criança dos patrões como se fosse filho dela.
Durante todo o filme a Jéssica estava chamando de Val, quando ela toma a decisão no final, ela fala: mãe. Surpreendeu assim, do nada.
Ela (Val) tinha que dar mais atenção a ela (Jéssica), pelo tempo que ficou longe.⁷⁶ (AL1).

O comportamento de Jéssica muda quando recebe o apoio de sua mãe, inclusive é notado pelos alunos que a partir do momento em que Val se demite da casa dos patrões e se mudam para uma casinha simples, a filha passa a chamar Val de mãe e é perceptível, por todos, um carinho entre elas.

Em um determinado momento das nossas *conversas* perguntei aos alunos o que existia de relação entre os dois filmes ‘*vistosouvidos*’ e as respostas foram as mais diversas, mas em coro disseram que parecia nada ter mudado, que apesar das distâncias do ‘*espaçostempos*’ em que foram produzidos, tinham características muito próximas e marcantes, observamos o que foi dito:

⁷⁵ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷⁶ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

Parece que nada mudou (alguns alunos em voz alta).
 Tanto no filme da mulher negra quanto nesse, dá pra perceber o preconceito dos patrões.
 Quase nenhuma diferença desse filme para o anterior...
 Eu achei um pouco diferente porque a outra, a Diouana foi pra lá porque achava que ia visitar lojas, sair passear, mas foi trancada e a Val não.⁷⁷ (AL1).

Alguns alunos tentaram classificar os filmes de acordo com suas temáticas e encontraram diferenças marcantes entre as personagens principais. Discutir o assunto da relação de trabalho entre patrões e empregadas foi importante para os alunos enxergarem as leis trabalhistas como forma vital de assistência as domésticas.

Um é racista, sobre cor de pele e o outro é sobre classe social.
 Acho importante pra gente ver como são sérias as leis trabalhistas, hoje protege elas, não é?⁷⁸ (AL1).

O comparativo entre o tratamento recebido e o desfecho das personagens – Val e Diouana - também foi abordado pelos alunos, inclusive apontando algumas cenas que demonstravam a inferioridade que os patrões viam suas empregadas domésticas:

Por que o sorvete do Fabinho era melhor do que o da Val? Mas ela pelo menos tinha aquilo ali, a Negra nem isso tinha.
 A Regina Casé teve perseverança enquanto a outra se entregou.
 Existe uma exploração da mulher (Val), explorou bem menos que a outra (Diouana), mas explorou.⁷⁹ (AL1).

O tratamento dado às duas empregadas foi o que foi *conversado* pelos alunos. Os filmes ‘*vistosouvidos*’ trouxeram perspectivas diferentes do que se costumam mostrar, geralmente os empregados estão em segundo plano... Nesses filmes eram protagonistas e suas histórias se teciam pela relação conturbada com seus patrões, e especialmente as patroas que foram bastante comentadas pelos alunos:

Em minha opinião, as duas patroas tem o mesmo comportamento. As duas tem inveja.
 É insegurança.⁸⁰ (AL1).

⁷⁷ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷⁸ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁷⁹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

⁸⁰ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

O diálogo iniciado continuou inclusive com um olhar mais sensível as relações existentes nos dois filmes, a perpetuação do mau tratamento foi notória em ambos os filmes, porém os alunos acreditam que no filme brasileiro, nos dias atuais, exista um maior disfarce para essa relação trabalhista.

Hoje em dia você ainda encontra a mesma coisa do que era encontrado no filme da negra, as mesmas coisas.
 A Regina Casé era tratada até bem melhor que a negra. Era mais disfarçado.
 Eu acho que ela era tratada com falsidade né?
 Só que hoje em dia a relação ainda é mais maquiada né? As coisas parecem, mas não são.
 É isso mesmo, eu concordo também. É um preconceito maquiado, mascarado.⁸¹
 (AL1).

‘As *conversas* permitiram os alunos a dialogar sobre a vida das protagonistas que eram mulheres, imigrantes, pobres e buscavam uma condição de vida melhor. No entanto, tiveram percalços nos seus caminhos e uma história de vida de muita coragem e determinação. Os filmes produzidos em ‘*espaçostempos*’ completamente diferentes refletiam um traço social atemporal, que precisa ser discutido no ‘*dentrofora*’ das escolas.

Importante ressaltar, que apesar dos aspectos bem semelhantes em algumas passagens dos filmes, o eixo principal das histórias são bem diferente: ‘La noire de...’ trata diretamente da relação de Diouana com seus empregadores franceses, enquanto “Que horas ela volta?” busca dar luz a relação de possibilidade de mobilidade social existente na personagem de Jéssica e no que ela significa para sua mãe (esperança) e para seus patrões (ameaça).

Mesmo assim, foi possível em nossas *conversas* apontarmos diversas características que vão ao encontro nos dois filmes, especialmente quando abordamos o comportamento dos patrões em relação à forma de lidar com suas empregadas. Observo na fala dos alunos o quanto ainda é um fato presente em nossa sociedade e quão é necessária a sua discussão e criticidade.

Termino este capítulo da dissertação com o olhar de um aluno sobre os dois filmes e que muito me fez refletir quando ouvi os áudios e escrevi e na tessitura do texto, buscando compreender que em nossas vidas, por mais complexas que sejam nossas circunstâncias, sempre estamos em movimento e buscando assim, alçar nossos objetivos, outras etapas de vida:

No final do filme, as duas tentaram ter liberdade, certo? São dois filmes que falam da liberdade, de elas serem livres.⁸² (AL1).

⁸¹ Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

A liberdade que sempre desejamos sendo discutida por uma geração que quer ser verdadeiramente livre. Apesar da política, da mídia, do conservadorismo, da opressão religiosa, governamental e social buscam caminhos de enxergar o mundo com seus próprios olhos. Libertos de preconceitos, preceitos e do cativeiro social em que muitos se encontram inseridos. Terminei esse capítulo, em tempos de discussão sobre os direitos dos trabalhadores com uma citação ao Samba-Enredo da G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti 2018, de resistência e criação.

E assim, quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar, não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativeiro social
(G.R.E.S Paraíso do Tuiuti, 2018)

⁸² Transcrição das ‘conversas’ realizadas em 22 e 29/11 e 06/12, registro das turmas 2001, 2002 e 2003.

4 APENAS UMA VÍRGULA

Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias minha própria personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que é velho e morto, pois lutar é a palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes.

O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade.

Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça.

Digo o que penso, com esperança.

Penso no que faço, com fé.

Faço o que devo fazer, com amor.

Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende!

Cora Coralina

Assim como as palavras da escritora goiana Cora Coralina, me esforço cada dia para ser uma versão melhor de mim mesmo. Semeando esperança e otimismo. Nesse trajeto, busco um caminho para finalizar a dissertação, mas como o título do capítulo sugere que esta etapa em minha vida seja apenas uma vírgula e não um ponto final. A busca pelas compreensões do cotidiano nos possibilita diversas facetas, múltiplas histórias, uma diversidade de olhares e a tessitura de inúmeros ‘*conhecimentossignificações*’.

Em minhas leituras de Brandão (2012) compreendi a importância do processo de desenvolvimento dos indivíduos, sem apenas averiguar os resultados encontrados em virtude da educação não ter resultados mensuráveis. Sendo assim, compreendo como mais relevante da pesquisa o desenrolar da ação, para que de maneira rizomática e plural possa atravessar os alunos e contribuir para o crescimento pessoal de cada um dos envolvidos.

A prática antecede a narrativa sobre a prática e, por sua vez, a escrita acerca da narrativa, por isso, a denominamos nos cotidianos de *prácticateoria*. Isso implica em assumir que após pensar as *prácticateorias* pretendo transformar as minhas próprias, convidando o/a leitor/a a conhecê-las, mas não a reproduzi-las, pois seria prepotente e autoritário achar que elas servem aos outros assim como foram úteis a mim (BRANDÃO, 2012, p. 126).

Acredito que minha contribuição para a Educação esteja tão presente aqui quanto nas minhas aulas nos ‘*espaçostempos*’ dos colégios que leciono e ainda lecionarei. E não espero criar uma forma única de como utilizarmos os filmes como artefatos culturais e tecnológicos.

Acredito plantar uma semente para que continue a produção de diversos *personagens conceituais* nas inúmeras *conversas* que acontecem nas escolas públicas e privadas do país. Desejo ainda mais que os leitores se inspirem e criem, que utilizem esses e outros filmes ‘*vistosouvidos*’ para também estimularem e proporcionarem o crescimento dos alunos e fomentarem a reflexão e as trocas de ideias entre os estudantes e professores.

Pesquisar nos/dos/com o cotidiano é relativamente recente para mim, se iniciou quando ingressei no mestrado, quando foi possível ter um maior contato com a metodologia e conhecer autores que trabalham dessa forma. Nos encontros com a Professora Nilda Alves foi possível fundamentar melhor minhas referências e aprender sobre as diversas redes educativas que entendemos serem formados pelas múltiplas relações entre os seres humanos que nos formam e nos perpassam, colaborando para meu desenvolvimento acerca do tema e de compreensão do cotidiano.

Através desses ensinamentos podemos destacar importância de Deleuze para a tessitura de um pensamento que traz a relevância do cinema como um elemento para pensarmos a sociedade. Acreditamos assim que cinema não reproduz a realidade, essa é única e “irreprodutível”, mas colabora como uma potência do real, a partir de representações. Paulo César da Costa Gomes diz que cinema cria seu próprio mundo, tem linguagem própria e estruturas narrativas autênticas.

Compreendemos a potencialidade do cinema como um artefato cultural presente nos ‘*espaçostempos*’ ‘*dentrofora*’ das escolas, assim escolhemos trabalhar com o cinema africano e brasileiro de temporalidades totalmente distintas, no entanto com uma temática similar, em um recorte maior, encontramos as protagonistas dos filmes possuindo uma história de vida com muitas coisas em comum, que vai muito além do trabalho doméstico feminino. Retratamos assim, todo o caráter social dos filmes Sembèneano e a crítica das relações domésticas/patrões da diretora Anna Muylart.

A compreensão dos filmes, incluindo a decupagem das cenas, foi de extrema relevância para situarmos nossos leitores nos enfoques em que abordamos e o olhar que possuímos sobre os filmes, justamente por isso tivemos toda a sensibilidade de destacarmos algumas passagens que consideramos ser um signo interessante para a discussão.

No entanto, apontamos e reforçamos desde o início dessa dissertação que se trata de diversas possibilidades sobre uma mesma produção. De acordo com nossas as redes educativas em que estamos inseridos podemos perceber ou focar o filme de forma distinta um dos outros. E essa pluralidade de visões é respeitada. Mesmo assim, compreendi como

necessário repassar para vocês, leitores, minha visão acerca dos filmes e quais são os meus intuitos aos levá-los para sala de aula.

Através das leituras de Humberto Maturana e Michel de Certeau, podemos identificar que as narrativas são extremamente importantes para compreensão da vida cotidiana, “pois nelas que nos organizamos.” (BRANDRÃO 2012, p. 217). Ainda de acordo com a autora acreditamos que as *conversas* são importantes fontes de tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ relacionando como material indispensável para o desdobramento das pesquisas com/nos/dos/ os cotidianos:

As ‘conversas’ são tecidas com as táticas dos ‘*praticantespensantes*’. Quando entramos nelas não sabemos ao certo onde vamos chegar. Mas assumir as ‘conversas’ como processo necessário a essas pesquisas, significa que assumimos que nos comunicamos com os ‘*praticantespensantes*’ de nossas pesquisas e que, portanto, há uma interação no processo necessária ao desenvolvimento de teorias, ideias, conceitos e de nosso próprio trabalho (BRANDRÃO 2012, p. 217).

Ressalvamos que nas *conversas* realizadas nos ‘*espaçotempos*’ escolares tivemos o intuito de produzir material para pesquisa, mas se tratou antes disso, de uma ação pedagógica. Desde o meu primeiro ano como professor, sempre utilizei os filmes como artefato cultural e tecnológico para ampliar as possibilidades nas minhas aulas. A principal diferença é que desta vez gravei nossos encontros para poder detalhar na dissertação. Compreendo que utilizar filmes como artefatos culturais capazes de potencializar as discussões são artifícios meu e de outros professores e, portanto, importante trazer para a academia essa discussão presente nas salas de aula.

As narrativas apontadas pelos alunos foram mais diversas possíveis, realizamos seis sessões, com três turmas diferentes, e os filmes possibilitaram inúmeras discussões e enfoques. Apontaram os clichês, que para Deleuze, nas leituras de Guerón (2011), são “esquemas sensório-motores” que indicam que os alunos conhecem tão bem seu cotidiano que os identificam rapidamente nos filmes, discutimos o racismo e seus desdobramentos no ‘*dentrofora*’ da escola, inclusive presente em uma das turmas, as diferentes nuances das relações trabalhistas, importância das ações afirmativas, entre outros.

Os relatos dos alunos a respeito dos filmes, tecidos pelas *conversas*, foram a principal matéria prima para a confecção desta dissertação. A colaboração dos alunos e de todo o corpo diretivo do CEPA proporcionaram a minha escrita e contribuíram para que, como professor, possa continuar desenvolvendo ações e projetos no ‘*espaçotempo*’ escolar.

O cinema como artefato presente nos ‘*dentrofora*’ das escolas foi um grande possibilitador do diálogo e da reflexão acerca dos filmes ‘*vistosouvidos*’. No capítulo 1,

buscamos relatar a importância desse artefato para sociedade e para os currículos, relacionando seu surgimento como um instrumento de observar o cotidiano. Relatamos também que as imagens produzidas pelo cinema possuem uma linguagem própria e com poder reflexão, assim como a importância das paisagens para a ciência geográfica, foi possível relacionar a significância dos dois conceitos para a academia e a educação.

O segundo capítulo foi destinado para uma melhor compreensão dos filmes que gostaríamos de discutir nas sessões de *conversa* com os alunos. Assim sendo, comentamos e tecemos algumas observações para ‘La noire de...’ e “Que horas ela volta?”. Foi feita uma decupagem das obras fílmicas, onde procuramos pontuar algumas partes que chamaram a nossa atenção. Ademais, foi feito um breve histórico do cinema africano e brasileiro, apontando a importância social desse artefato na construção de uma identidade cultural, tanto no Brasil como em Senegal.

Comprendemos as obras Sembêneas como críticas a sociedades e necessária a formação da cultura e identidade africana, além do mais depois de anos de *neocolonização*, que tornou muitos povos africanos fragmentados, restabelecer suas ancestralidades e olharem para seu próprio povo foram algumas das possibilidades que o cinema contribuiu.

Já para o cinema brasileiro, o filme de Anna Muylaert é mais um passo importante rumo sua consolidação no cenário nacional e internacional. Desde a retomada do cinema, nos inícios dos anos 1990, diversos filmes conseguiram desempenhar um papel relevante no cenário nacional, e “Que horas ela volta?” seguiu esse caminho de levar aos cinemas mais de 450 mil brasileiros⁸³. Além de ter tido grande visibilidade internacional, vencendo e concorrendo a diversos prêmios e festivais.

Todo esse processo descrito acima, transcorrido no capítulo dois, me permitiu ainda tecer ‘*conhecimentossignificações*’ sobre os filmes ‘*vistosouvidos*’, no entanto, é preciso deixar bem claro que é o meu ‘*olharouvirpensar*’ sobre os filmes, que de acordo com minhas vivências compreendi e que de certo modo significou as minhas escolhas para a realização dessa dissertação.

No terceiro capítulo dessa dissertação, busquei ir direto ao material bruto, fruto das nossas *conversas* realizadas nas sessões com os filmes. Ao ouvi-las para transcrever em papel, fui submetido a lembranças daqueles dias. Sons capazes de reviver memórias. Lembrei-me dos alunos, das risadas, dos “esporros”, de todos que por mim passaram e contribuíram de modo direto na tessitura dos relatos e na confecção dessa dissertação.

⁸³ Segundo o site <adorocinema.com.br>. Acesso em: 07 dez. 2017.

Todo esse movimento fez-me lembrar de um dos primeiros textos que tive contato nas aulas do mestrado, “Eu, caçador de mim”, de Ferração (2013), que diz que nas metodologias com os cotidianos nós pesquisadores buscamos retratar nós mesmos em contatos com os outros. “Nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’” (FERRAÇO, 2013, p. 160).

Essas lembranças me fizeram compreender porque me reconheço e me vejo presente em cada um dos meus alunos. Estou presente em suas falas, quando me dizem que disse algo que já nem lembro mais, quando partilham comigo suas dores e suas alegrias, contam seus medos, alicerçam seus planos ou quando simplesmente me perguntam: “Vai valer quantos pontos?”

Pesquisar no cotidiano é surfar em mar em movimento, ora em ressaca, ora em calmaria, porém sempre buscando observar, enxergar além, ter sensibilidade para ‘*verouvir*’ o outro, mas no fundo estamos nos compreendendo, enxergando verdadeiramente quem somos. Encerro esse capítulo, com mais um pensamento da goiana Cora Coralina, traduzindo todo meu sentimento para o futuro:

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher (CORALINA, 1985).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilton Alves e ALVES, Nilda 2015. O pensamento curricular e os movimentos sociais. Teias (Rio de Janeiro), v.1, p.170-181, 2015.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: narrativas de si como prática de formação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008: 131-145.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Nilda Alves e Inês B. Oliveira (Orgs.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008(a): 15-38

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: Carlos Eduardo Ferrazo. (Org.). *Currículo e Educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011: 71-84.

_____. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons*. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. (Projeto de Pesquisa).

_____. Possibilidade de “uso” de fotografias nas pesquisas de ‘*espaçotempos*’ de escolas. In Revista Brasileira Educação Geografia, Campinas/SP, v. 3, n. 6, jul./dez., 2013: 158-176.

_____. Os ‘mundos culturais’ dos docentes. In: Elizeu Clementino de Souza; Ana Luiza Grillo Balassiano; Anne-Marie Milon Oliveira. (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014: 203 – 214.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Bragança. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: Nilda Alves e Inês B. Oliveira (Orgs.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008: 9-14.

ALVES FILHO, Manuel. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. Em Sessão Especial Cotas Étnicorraciais. Publicado em 07/06/2017. Em Unicamp.br. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ALVES, Nilda e SANTOS, J. R. REDES DE CONHECIMENTO E CURRÍCULOS: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. Revista Espaço do Currículo (online), v.9, p. 372-392, 2016.

AMORIM, Felipe. AMARAL, Luciana. e BIANCHI, Paula. - Ministra do STF suspende portaria que alterava critérios para trabalho escravo. Disponível em: -

<<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/10/24/ministra-do-stf-trabalho-escravo.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 25 out. 2017.

AZEVEDO, Joanir. – A tessitura do conhecimento em redes. In: Nilda Alves e Inês B. Oliveira (Orgs.) Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008: 65-78

BARBOSA, Muryatan S.A *África por ela mesma: A perspectiva africana na história geral da África* (UNESCO). São Paulo/SP: USP/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012, 208 p. (Tese de Doutorado).

BOUGHEDIR, Ferid. O cinema africano e a ideologia: tendência e evolução. In: MELEIRO, Alessandra. *Cinema no mundo: indústria, política e mercado / África*. São Paulo/SP: Escritoras Editora, 2007: 35 – 58.

BRANDÃO, Rebeca Silva. *A formação de 'docentesdiscentes' atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular*. Rio de Janeiro/RJ: UERJ/Faculdade de Educação/ ProPed, 2014, 137p. (Dissertação de Mestrado).

BRECHT, Bertolt. O analfabeto político. Terra Nossa: Newsletter of Project North Americans in Solidarity with the People of Brazil, Vols. 1-7 (1988, p. 42). Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjMzMzMDA5/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

CAMELO, Bruno. Que horas ela volta? Brasil dividido. In: Coluna Crítica Adoro Cinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-231230/criticas-adorocinema/>>. Acesso em: 16 maio 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1- Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/ RJ: Vozes, 22 ed., 2014.

DAMASCENO, Verônica. Personagens conceituais e personagens estéticos em Gilles Deleuze. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Grupo de Pesquisa Spinoza & Nietzsche: estudos de filosofia da imanência e Programa de Pós-graduação em Filosofia, 3º quadrimestre/2015, Vol. 8 (3): 138-151.

DELEUZE, Gilles. *Imagem-tempo* (Cinema 2). S. Paulo: Brasiliense, 2007 a.

_____. *Francis Bacon – lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007 b.

_____. Foucault. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Cinema- a imagem-movimento* (Cinema 1). S. Paulo: Brasiliense, 1985

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. *Kafka – por uma literatura menos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. Personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed 34, 1992: 81-109.

DIAWARA, Manthia. A iconografia do cinema da África Ocidental. (p. 59 a 76.) In: MELEIRO, Alessandra (org). *Cinema no mundo: indústria, política e mercado / África*. São Paulo/SP: Escritoras Editora, 2007: 59-76.

DICK, André. Que horas ela volta? (2015) In. Cinematographe 2015. Disponível em: <<https://cinematographecinemafilmes.wordpress.com/2015/12/30/que-horas-ela-volta-2015/>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

DIÉMÉ, Kassoum. Coluna África em Cena: "La Noire de..." de Ousmane Sembène *Por Dentro da África*, em 23.09.2014. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

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

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTEVINHO, Telmo Antonio Dinelli. Cinema e Política no Brasil: os anos da retomada. São Paulo - *Revista Aurora*. S. Paulo/SP: PUC/SP, (5) 2009: 120-130. Disponível em: <www.pucsp.br/revistaaurora>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FABRIS, Elí Hen. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS: UFRGS/Faculdade de Educação, vol., n., 2008. p. 117-134.

FERRAZ, Cláudio Benito O. *Geografia e Paisagem: entre o olhar e o pensar..* São Paulo/SP: FFLCH/USP, 335p, 2002. (Tese de Doutorado).

FERRAZ, Cláudio Benito; NEVES, Alexandre Aldo. Cinema e Geografia: a construção da Paisagem. In: *Anais do Colóquio Nacional do Núcleo de Estudos em Espaço e Representações: Espaço e representações: construções teóricas do geográfico*. Curitiba/PR: Edição do NEER Geografia/UFPR v. 1, (1), 2007: 1-13 (CD-ROOM).

FIORAVANTE, Karina Eugenia e FERREIRA, Lohanne Fernanda. Ensino de Geografia e cinema: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas/SP: UNICAMP, v. 6, (12), jul./dez., 2016: 209-233. Disponível em: <www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire*. São Paulo/SP: Autores Associados/ Cortez, 1989.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Cenários para a geografia: sobre a espacialidade das imagens e suas significações. In: ROSENDAHL, Zeny. CORRÊA; Roberto Lobato (Orgs). *Espaço e Cultura: pluralidade temática*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

GUERÓN, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê a imagem: Deleuze, cinema e pensamentos* Rio de Janeiro/RJ: NAU Editoria, 2011.

KENSKI, Vani. Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas/SP: Papirus, 1996: 127-147.

LACOSTE, Yves. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Editora Papirus, 1988. Tradução: Maria Cecília França.

LA NOIRE DE... Direção: Ousmane Sembene. Senegal, 1966. 1 DVD (55 min), p&b, drama.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro/RJ: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), jan-abr 2002, (19). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-antiores>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LOCATELLI, Piero. e LAZARELLI Thais. - Entidades de combate ao trabalho escravo descrevem portaria como retrocesso. Publicado em 16/10/2017. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/10/16/entidades-de-combate-ao-trabalho-escravo-descrevem-portaria-como-retrocesso.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 25 out. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículos*. São Paulo/SP : Cortez, 2011. (Apoio: Faperj).

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana* / Humberto Maturana, organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

MELO, Luís Antônio. - Revista TST, Brasília, vol. 75, no 1, jan/mar 2009

MONARY, Lucas. “Que horas ela volta?” Crítica & Reflexão. Disponível em: <<http://mixsea.com.br/2015/09/que-horas-ela-volta-critica-e-reflexao/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

NUNOMURA, Eduardo.; MEDEIROS, Jotabê& SANCHES, Pedro A. O milagre do cinema Brasileiro. Revista Carta Capital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/931/o-milagre-do-cinema-brasileiro>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

QUE HORAS ELA VOLTA? Direção: Anna Muylaert. Brasil, 2015. 1 DVD (116 min), col., drama.

RIBEIRO, Letícia.; GOMES DA COSTA, Paulo César. A produção de imagens para a pesquisa em geografia. *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro: UERJ/ RJ, (33) jan-jun 2013. p. 27–42. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ROCHA, Camilo. Sessão Expresso: O livro que criou o termo 'meritocracia' é uma distopia. Nexo Jornal Ltda. 06 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/06/O-livro-que-criou-o-termo-meritocracia-%C3%A9-uma-distopia>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

OLIVEIRA, Inês Bragança. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, *tácticatrajectoria* na pesquisa em educação. In: Nilda Alves e Inês B. Oliveira (Orgs.) *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008: 49-64

_____. *Estudos do Cotidiano & Educação* / Inês Barbosa de Oliveira, Paulo Sgarbi – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b. (Coleção Temas e Educação).

PAIS, José Machado. *Vidas Cotidianas. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PISCILLETI, Adriana. *Entre as “máfia” e as “ajuda”*. *A construção de conhecimento sobre o tráfico de pessoas*. Cadernos Pagu. Julho-Dezembro de 2008, p. 29-63.

SENKEVICS, Adriano. Que horas ela volta?: um filme para pensar a estratificação social do Brasil. 31/01/2016. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2016/01/30/que-horas-ela-volta-um-filme-para-se-pensar-a-estratificacao-social-no-brasil/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento* – Deleuze e a filosofia. Porto/Pt Edições Afrontamento, 1995.

THIONG’O, NgugiWa. A descolonização da mente é um pré-requisito para prática criativa do cinema Africano? In: MELEIRO, Alessandra (org). *Cinema no mundo: indústria, política e mercado / África*. – São Paulo: Escritoras Editora, 2007: 25-34.

Sítios da internet

Jornal Nexo – Sessão Especial Eticorracional. Disponível em: < www.nexo.com.br >. Acesso em: 28 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/06/O-livro-que-criou-o-termo-meritocracia-%C3%A9-uma-distopia>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portl.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

Palácio do Planalto – Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8685.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

Unicamp – Universidade de Campinas. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

APÊNDICE – Relação das turmas que participaram das ‘rodas de conversa’, do ensino médio regular do Colégio Estadual Parada Angélica, do ano de 2016.

TURMA 2001

Alexandra dos Santos de Albuquerque

André Gustavo da Silva Bastos

Augusto Santana Borges

Brian Albuquerque Alves

Caio Drumond de Mello Souza

Carlos Antonio Henrique

Carlos Vitor Palhares de Oliveira

Daniel Rodrigues Freire

Delmiro Alencar da Silva Júnior

Eduarda Fernandes da Silva

Gabriel Fernandes Coelho

Gabriel Vinícius dos Santos Pinheiro

Giulia de Oliveira Gomes

Guilherme Alves da Silva

Gustavo Ribeiro de Souza

Jéssica Reis Braga

Jhonata Silva de Farias

Jonas Silva Ramos Pinheiro

José Murillo da Rosa Oliveira

Joyce de Souza Nunes

Juliana Monteiro da Silva

Kelly Cristini Barros Silva

Larissa Viana Ferreira

Lenilson da Silva Machado

Mahison Felipe da Silva

Matheus Andriw Silva Cardoso

Matheus Silva da Cruz

Matheus Yuri Coelho de Souza

Milena Amorim

Natan Teixeira de Almeida
Raianielly Rosa dos Santos
Stephany Tavares Garcia
Thainara Maria Regis Teixeira
Thalya Araújo dos Santos
Wesley de Souza Corrêa

TURMA 2002

Caio da Silva Adão
Carlos Oliveira Dario dos Reis
Caroline Ferreira Bruno
Cassiano Cardoso Miranda
Daniel Vani da Cruz Vilela de Moura
Daniele Cristina Pinheiro Vicente
Elana Gonçalves dos Santos
Emanuelle Alvarez Sanche
Gabriel Reis Miranda
Gabrielly Nascimento F. da Conceição
Hiago Carvalho Berriel
Isabele Adjani Santos de Souza
Joana Ferreira da Costa
João Matheus Souza Braga
Juliana Fragua Souto
Luana Mara de Souza Trindade
Luciana de Lourdes Luiz
Marcos Paulo da Silva Clemente
Maria Clara de C. Jorge P. de Oliveira
Maria Michely da Silva
Maria Vitória Junior Melo
Mariana da Rocha Marçal
Matheus de Oliveira Santos
Natália de Oliveira Moi
Sulamyta Damis da Silva
Suyane Oliveira de Araújo

Vitor Hugo Balter da Costa Silva

Vitor Ricardo Pereira Cabral

Vitória Nascimento de Oliveira

TURMA 2003

Amanda Nascimento dos Santos

Ana Carolina Silva Ferreira

Ana Karolina Melo Lessa

André Luiz da Silva Ramos

Anne Caroline Melo da Silva

Artur da Paz Guariroba Félix

Beatriz de Oliveira Nunes Rosa

Bruna Aparecida Pereira Simões Vieira

Christielly Santos Pena

Cleison Dias Freire

Cristian Ferreira dos Santos

Douglas Eva do Nascimento

Gabriela da Silva Hermann

Gabriele Titonelli França

Gilmar Francisco Farias Júnior

Gustavo Santos de Oliveira

Henderson Lourenço Nascimento Souza

Isabele Silva de Oliveira

Karen Santana

Kariny da Silva Constantino

Lais da Silva Mota Max

Lais Ivaniza Martins Barboza

Laryssa Costa da Silva

Luis Fernando Sampaio Silva da Costa

Maria Eduarda Alves dos Santos

Maria Eduarda Andrade da Silva

Maria Tereza da N. Araújo Pereira Jorge

Matheus Alexandre dos Santos

Raiane Estefany da Silva Soares

Sthefany Gomes de Paula

Tereza Cristina Silva Narciso

Thaiane Kelly Maria Fernandes

Welyson da Silva Ferreira